

*Olivero, Yamila Beatriz*

***Morteros y la educación rural durante el ciclo lectivo  
2020-2021***

*Carrera: Licenciatura en Educación*

*Año: 2024*

Licencia:  [Deed - Attribution-ShareAlike 4.0 International - Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Cita recomendada: Olivero, Y.B. (2024). *Morteros y la educación rural durante el ciclo lectivo 2020-2021* [Trabajo final integrador] Universidad Nacional de Rafaela. Repositorio Institucional Digital UNRaf



**UNRaf**

UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
RAFAELA

---

Universidad Nacional de Rafaela  
Secretaría Académica  
Licenciatura en Educación

**TRABAJO INTEGRADOR FINAL**

---

**“MORTEROS Y LA EDUCACIÓN RURAL DURANTE EL CICLO LECTIVO 2.020-  
2.021”**

---

Políticas Públicas y Prácticas Educativas Cotidianas  
Buffarini, Mariel - Cravero, Carolina  
Olivero, Yamila Beatriz  
26 Junio de 2024

---

## INTRODUCCIÓN

Sin duda alguna, la reconfiguración del sistema educativo argentino fue necesaria a raíz de la emergencia sanitaria y la propagación del COVID-19 en Argentina. En todo el territorio argentino, e incluso en las escuelas rurales del Nivel Primario, se impulsaron planes de continuidad educativa a distancia bajo el Programa “Seguimos Educando”, creado por el Ministerio de Educación Nacional a partir de la Resolución 106/2020.

Según Di Piero y Chiappino (2020) dentro de cada provincia las modalidades de organización y acceso resultaron diversas; situando a la provincia de Córdoba, bajo un nivel medio de estructuración. Así los centros escolares readaptaron las propuestas pedagógicas virtuales y escolares de acuerdo a las realidades institucionales, impactando de forma directa, en los trayectos educativos de las y los estudiantes, así como en los espacios y horarios escolares. Una vez más factores externos dotaron al trabajo del docente de una normatividad que obturó y desvió el trabajo con el saber y el conocimiento, tal como destaca Achilli (1986). Las políticas impartidas regularon, organizaron y crearon subjetividades e identidades; al mismo tiempo que permitieron y permiten cuestionarnos sobre legitimidades, reglas, normas e instituciones; sobre el lenguaje, los simbolismos e incluso establecer relaciones entre lo local y lo global en materia educativa, siendo este un punto de partida reflexivo.

Todo método de investigación cualitativo resulta pertinente para dar a conocer los significados que los individuos asignan a las propias experiencias vivenciadas, al regirnos desde un enfoque etnográfico, se pretende analizar las interpretaciones y comprensiones de los fenómenos implicados en el acompañamiento a las trayectorias escolares recorridas bajo contexto de irrupción, para recurrir a las vivencias más genuinas de docentes y estudiantes en el ámbito rural; entendiendo que hay conciencia de la experiencia porque hay reflexión sobre ella. Desde este enfoque, se busca analizar el modo en que el aprendizaje confluyen la experiencia de vida del sujeto y la significación que este tiene del momento social en el que desarrolla su trayectoria.

En resumen; el presente trabajo, apunta a recuperar los sentidos de diversos actores “más que analizar la eficacia de las políticas” (Sinisi, 2007:53); inscribiendo una memoria de la pandemia con la reconstrucción de las prácticas docentes en dicho

momento a partir del estudio de caso. Para lograrlo, se considerarán registros etnográficos contruidos a partir de entrevistas abiertas a docentes de las instituciones implicadas. De esta manera, la problemática que se pretende abordar es el impacto de la pandemia en las trayectorias escolares de las y los alumnos que asisten a los centros educativos rurales: “Libertador José de San Martín” y el “Centro Educativo Lisandro de la Torre”; correspondientes al nivel primario de la localidad de Morteros, provincia de Córdoba. De ello resultan los interrogantes: ¿cómo impactó la pandemia en las trayectorias escolares de las y los estudiantes, durante el ciclo lectivo 2020-2021, en las escuelas rurales primarias, de la ciudad de Morteros, Córdoba? ¿qué efectos tuvieron las políticas desarrolladas en dicho contexto? Y en simultáneo ¿qué apropiaciones o significaciones tuvieron lugar?

## **CAPÍTULO I**

La pandemia, como momento crítico y excepcional, expuso desigualdades existentes e incluso las incrementó, así como también lo hizo con todo tipo de malestares transitorios, tal como coinciden varios autores. En palabras de Castro y Martino (2020) “la transformación de las coordenadas espacio temporales del dispositivo escolar moderno, implicaron ciertas resignificaciones en torno a las formas de concebir la escolarización”. Por ello es necesario asumir la idea de retrotraerse; repensar los orígenes del sistema educativo y las relaciones establecidas familia-escuela, así como las políticas públicas impartidas. Edelstein y Coria (1995) exponen que, durante el tiempo de ruptura, el avance no sigue una trayectoria fija o tradicional. En lugar de ello, consideran que tanto los modelos particulares como la tendencia a modelizar experimentan tensiones y desafíos, esta crisis afecta a los diferentes individuos involucrados; incluidos estudiantes, docentes y directivos de las instituciones formadoras. El proceso es complejo y difícil de desentrañar, e incluso forma una red enmarañada en la que es complicado avanzar de manera recta y simple, y es por ello que resultó necesario proponer como base, diseños abiertos y flexibles, más que modelizaciones rígidas. Como se citó en Edelstein Coria, en palabras de Carrizales:

[...] la ruptura es discontinuidad, lo que significa dejar de pensar en lo que he pensado y dejar de pensar como he pensado. Para realizarse la ruptura requiere pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, es decir, pensar en lo impensable, en lo que no ha sido objeto de

nuestro pensar [...] Este ejercicio de develamiento establece una idea básica para la formación que se refiere al tiempo de duda, confusión, indagación y creación. Este es el tiempo de formación por excelencia, aun cuando es vivido con la tensión que resulta de toda situación desestructurante. (1995: 71)

Esto fue necesario, con el propósito de mantener un tejido vincular que propicie espacios de enseñanza, donde las figuras adultas se constituyeron como un lugar de disponibilidad, mediadoras desde el diálogo y la afectividad, en concordancia con Brener y Nanfara (2021). La escuela en este contexto, salió a dar batalla a la virtualización impulsada y sostenida por muchos en virtud de sus ventajas, pero respetada por otros, en post de sus desventajas, en tanto la virtualidad nunca puede ser el reemplazo ni la única manera de enseñar. La coexistencia dentro de la virtualidad fue amplia, en cuanto a los diferentes recursos a los que se acudieron (WhatsApp, cuadernillos, la radio, entre otros) para continuar con la tarea pedagógica. Una continuidad regida desde la inclusión por y con cada uno de los estudiantes, así como con cada uno de los docentes, sucediendo esto, a partir de la interrogación reflexiva e inclusiva, lo cual implicó una nueva distorsión de la práctica pedagógica, obligando a repensar nuevas alternativas de la misma, involucrando nuevas redes de actividades y relaciones, tal como lo fue, además, la necesidad de una nueva consolidación de vínculos (familia-escuela), la creatividad. Los docentes debieron atender a la desigualdad social, económica, tecnológica y académica de los agentes. Todo lo expuesto interpela e interpeló el pensamiento docente, desde la generación de oportunidades que, en Pandemia, favorecieron o no, el desarrollo de un acompañamiento organizado y flexible a las trayectorias escolares de las y los estudiantes, con variedad y/o escasos recursos para garantizar la pertinencia de los aprendizajes desarrollados en los centros educativos rurales. Será en el capítulo continuo que buscaremos desovillar la realidad problematizada, en busca de crear reflexiones sobre la misma.

## **CAPÍTULO II**

Asumiendo la idea de retrotraerse; y en el repensar de los orígenes del sistema educativo podemos decir que los sistemas educativos son una creación relativamente reciente. Es durante el siglo XVIII y comienzos del XIX, que éstos comenzaron a constituirse ante la necesidad del Estado de fundar un conjunto de instituciones dedicadas a la educación que respondiera a sus intereses. Martínez García (2018)

sostiene que la génesis de la escuela estuvo envuelta por una ideología, que apoyaba a la escuela como contribuyente a paliar las desigualdades sociales, formando ciudadanos libres e iguales capaces de participar en la sociedad de manera activa. Podemos decir entonces, que mientras la escuela pública “busca” garantizar la equidad y la calidad de la enseñanza, la suspensión de las clases presenciales, expuso aún más la desigualdad de acceso. La interrupción de la modalidad escolar anterior, y su bloque indisoluble dió lugar a otras espacialidades, otras materialidades, otras temporalidades y otras presencialidades, tal como menciona Castro.

Como mencionábamos al inicio del capítulo, ciertos autores refieren a la escuela, como el lugar de la igualdad por excelencia. Larrosa (2019) expone; la escuela en tanto hija de la igualdad y del tiempo libre, resulta ese lugar que borra (por un tiempo) el reparto desigual de las posiciones sociales. Es el espacio donde todos tienen tiempo para aprender, para estudiar. En la misma línea, Masschelein y Simons (2014), en uno de sus alegatos en defensa de la escuela, determinan que ésta es valiosa por una cuestión de igualdad. Difieren de la afirmación de que la escuela reproduce las desigualdades sociales, ya que, no existe invención humana más volcada a crear igualdad que la misma escuela. El sueño de la movilidad, del progreso y de la emancipación social, es resuelto por la escuela. En palabra Masschelein y Simons (2014) el sistema educativo es capaz de ayudar a cada uno de los estudiantes a escapar de su mundo; de su lugar y destino.

En otra dirección y con argumentos opuestos, ciertos críticos sostienen que la escuela lejos está, de garantizar la igualdad de acceso y por ende la misma consonancia en sus trayectorias escolares:

(...) A pesar del relato oficial según el cual la escuela garantiza la igualdad de oportunidades para todos, dicen, en realidad promueve sutiles mecanismos que reproducen la desigualdad social. No existe igualdad de acceso a la escuela ni igualdad de tratamiento en la escuela, y de haberlos, la discriminación continúa existiendo tanto en la sociedad como en el mercado del trabajo. La escuela reproduce la desigualdad independientemente del profesionalismo y de la objetividad educativa que reivindica. (Masschelein & Simons, 2014: 16-17)

En esta doble cara de una misma moneda, es válido cuestionarnos ¿qué postura adopta la educación rural? ¿Qué se entiende por educación rural? ¿Cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar con la Educación Rural? Para dar respuesta, es

necesario referenciar la Ley Federal de Educación N° 26.206 (2006), promulgada el 24 de diciembre, en tanto denomina a la “Educación Rural” como:

modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación.

Ante un análisis más profundo, es posible destacar, que el capítulo consta de solamente tres artículos, en referencia a la igualdad de oportunidades, la necesidad de proveer de equipamiento e infraestructura a las escuelas rurales y adaptar la enseñanza-aprendizaje a las particularidades culturales y productivas de cada región. Asimismo, al analizar los objetivos que se pretenden alcanzar con la Educación Rural, resulta necesario especificar la Ley de Educación Nacional y sus respectivos objetivos:

- a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.
- b) Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones.
- c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.
- d) Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género.

A partir de lo expuesto, y atendiendo al tercer objetivo planteado por la Ley de Educación Nacional, es preciso hablar de las diferentes modalidades de trabajo pedagógico – didáctico en áreas rurales, es decir, el trabajo con plurigrados. Desde hace mucho tiempo, la organización de los grados por edades homogéneas se a naturalizado como el criterio más adecuado para el desarrollo de la terea de enseñanza en el ámbito escolar rural. En palabras de Santoyo “la integración del grupo no quiere decir homogenización, uniformación o desaparición de la individualidad, sino que supone considerar que la mayor riqueza del grupo se da cuando existe una heterogeneidad en cuanto a miembros y una mayor homogeneidad en los objetivos de aprendizaje” (1981: 6).

Es a partir la creación del Área de Educación Rural en el marco del Ministerio de Educación, que se comienzan a formular políticas orientadas a la educación rural, suponiendo cierto progreso en tanto esta área resulta dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, desde donde se llevaron adelante diversas propuestas concretas para el mejoramiento de la Educación Rural (MEC y T, 2004).

Desde el año 2006, y para dar cumplimiento a lo expresado en la Ley de Educación Nacional (Art. 49) y a la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006), se comienza a implementar, desde el Ministerio de Educación de la Nación, el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) dirigido a todos los centros educativos rurales del país:

Este Programa tiene por finalidad respaldar la política del gobierno nacional orientada a mejorar la cobertura, eficiencia, calidad y gestión del sistema educativo en el sector rural, apuntando a generar acciones de política educativa para la Educación en contextos rurales. Desde este Programa se financian actividades como la producción, edición e impresión de materiales de desarrollo curricular y capacitación docente; provisión de bibliotecas para todos los niveles, videotecas institucionales, útiles escolares, laboratorios, juegotecas, equipamientos multimedia-informático; diseño e implementación de proyectos escolares vinculados al desarrollo local; mejoramiento de los servicios básicos (energía eléctrica y agua) e infraestructura; desarrollo de materiales pedagógicos y asistencia técnica al área de educación intercultural y bilingüe; producción de programas de TV con contenidos para escuelas rurales y relevamiento de escuelas rurales. (Brumat, 2011: 3)

En palabras de D'Aquila "lo rural se redefine y complejiza (...) el análisis de la Educación Rural en Argentina muestra la permanencia de problemáticas de vieja data como son las brechas existentes en cuanto a cobertura, accesibilidad y calidad de la educación en áreas rurales" (2017: 27).

Ahora bien, posicionándonos desde nuestro punto de partida, resulta necesario contemplar la realidad de trabajo desde la cual nos posicionamos. De aquí que el "C.E. Libertador José de San Martín" de Colonia Maunier Centro, y el "Centro Educativo Lisandro de la Torre"; de Colonia Dos Hermanos (ambas ubicadas entre 15 km a 30 km de la localidad de Morteros), pertenecientes a la zona de Inspección 2310, del departamento San Justo, Provincia de Córdoba, adoptan como modalidad de trabajo, la presencia del plurigrado. Niños de diferentes edades y con características individuales, desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera conjunta. Esta modalidad se extiende en todos los niveles educativos vigentes: Nivel Inicial (sala de tres, cuatro y cinco años), Primer Ciclo (primero, segundo y tercer grado), Segundo Ciclo (cuarto, quinto y sexto grado). En el caso del C.E. Beiro y Libertador José de San Martín dicha modalidad se extiende al CBU (primero, segundo y tercer año) y Ciclo de especialización (cuarto, quinto y sexto año).

Simultáneamente, durante el ciclo escolar la matrícula escolar varía constantemente, muchos estudiantes egresan e ingresan del sistema. Resulta frecuente la presencia de estudiantes "golondrinas", es decir, familias con poca estabilidad laboral que, necesariamente deben migrar en busca de trabajo más de una vez al año, lo que va acompañado de alumnos y alumnas que recorren numerosa cantidad de centros educativos, con diferentes modalidades de trabajo y mayormente poco coordinadas entre sí. Además, gran parte de los estudiantes no logran recibir un efectivo acompañamiento familiar dado a que los miembros de la familia, e incluso en algunos casos ellos mismos, están abocados al trabajo rural. Por ello, tanto directivos como docentes reconocen la importancia de trabajar bajo la modalidad de plurigrados, aún en contexto de Pandemia, desde la virtualidad.

Según Castro y Martino (2021) la pandemia y su impacto repentino no solo nos llevó a reconocer que la presencialidad en la educación es una construcción dinámica, que no se limita a un espacio físico, sino que se manifiesta a través de encuentros, interacciones, relaciones y experiencias educativas que pueden desarrollarse en diversos entornos y bajo diferentes modalidades. La pandemia nos ha llevado a repensar la presencialidad como algo más amplio y flexible, permitiendo nuevas

formas de aprendizaje y conexión en el ámbito educativo y en los Centros Educativos rurales.

Por otro lado, es válido preguntarse si podemos categorizar el rol docente o bien ¿a qué nos referimos cuando hablamos de docentes rurales y modalidad plurigrado? Brumat (2011), en su escrito, titulado “Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana”, expone los resultados de un proceso de investigación desarrollado en diferentes escuelas primarias rurales, al norte de la provincia de Córdoba, Argentina. Destacando ciertas características de la práctica docente en contextos rurales, condiciones laborales, así como ciertas notas referidas a la formación docente y al ejercicio cotidiano dentro de los espacios áulicos. De esta manera, los docentes admiten que durante su formación inicial estuvieron exentos de alguna materia relacionada con la realidad y la educación que acontece en las escuelas rurales. “La educación rural es un tema que se ha mantenido al margen en las políticas de formación docente y su inclusión en los planes de estudio del magisterio no ha sido contemplada” (Brumat, 2011: 5). Tal como se interroga la autora, vale preguntarse ¿Qué relación existe entre los espacios de formación y la práctica cotidiana de los maestros en la escuela y en las aulas?, e incluso es posible pensar qué implicancias tuvo durante el periodo escolar de educación a distancia, en contexto pandémico. La práctica docente diaria involucra un cúmulo de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del docente en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. Tal como se menciona previamente, la labor docente rural, implica el trabajo, bajo la modalidad de multigrado o plurigrado. Es decir, los docentes y profesores planifican sus propuestas de enseñanza-aprendizaje en forma simultánea para las y los alumnos de todos los grados de los cuales se responsabiliza. Como se cita en (Brumat, 2011) dos o más grados, a veces todos los ciclos (primer y segundo ciclo), trabajan en paralelo, junto a sus correspondientes programas educativos.

Todo lo expuesto cobra significatividad en los aportes obtenidos durante una reunión virtual desarrollada por los centros educativos rurales en mención, donde reflexionan sobre el quehacer docente durante el ciclo lectivo 2020-2021; donde concluyen que la Pandemia permitió el acercamiento y compromiso por parte las familias, una mayor consolidación de vínculos, creatividad y autonomía de todos los agentes; la continuidad de la modalidad plurigrado aun desde la virtualidad, el uso (en determinadas instancias) de novedosas herramientas tecnológicas; la posibilidad de

nuevos aprendizajes alejados del currículum preestablecido, el trabajo colaborativo entre distintos establecimientos; la agudización de estrategias didácticas; el fortalecimiento y valoración tanto del rol docente, como el del estudiante y la familia. Por otra parte, detallan como desventajas; la desigualdad tecnológica, social, económica y académica de las y los estudiantes pertenecientes a los establecimientos rurales de la localidad de Morteros; la carencia de logros y aprendizajes de calidad, así como la posibilidad de determinar en muchas instancias evidencias realmente autónomas por parte de los estudiantes; la ausencia física del docente ante alumnos y alumnas con dificultades especiales; la falta de vínculos con el grupo de pares, y de una rutina escolar tradicional, al mismo tiempo resaltan la agudización de sentimientos como la angustia, la soledad entre otras emociones presentes en todos los agentes implicados. Aquí los aportes obtenidos desde el trabajo de campo, nos permiten comprender el escenario educativo como problemático, marcando sus fortalezas, debilidades, ventajas y desventajas en las posteriores decisiones asumidas desde arriba. En efecto, Sinisi sostiene que ante ello "es necesario producir un mayor conocimiento, una mejor interpretación acerca de los procesos socio-educativos desde otros enfoques" (2017: 51).

### **Educación; educación rural en pandemia**

El ciclo lectivo 2020-2021, fue regido por un periodo de educación a distancia, bajo contextos virtuales o remotos, desplazando los escenarios educativos establecidos y conocidos anteriormente (calendario escolar, enseñanza presencial). Así, se abrieron alternativas que abarcaron tanto el uso intensivo de WhatsApp y otras redes sociales, como también soportes de plataformas digitales, programación televisiva y materiales impresos. Siguiendo a Mendoza (2020):

Los elementos propios de la educación a distancia –que la hacen diferente de la educación presencial– impactan en el actuar docente, el aprendizaje del alumno y la consecución de los objetivos programáticos e institucionales. Una diferencia evidente es el uso de la tecnología como un mediador de la educación a distancia. En general, la presencia de las tecnologías ha empujado a la sociedad hacia un cambio de paradigma en la vida cotidiana, desde los aparatos que tenemos en el hogar hasta las formas en que nos comunicamos. La educación no queda fuera de los escenarios en los que

dichas tecnologías tienen efectos. Las ya conocidas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entendidas como el conjunto de herramientas, soportes y canales para el acceso y el tratamiento de la información, permean los procesos educativos en distintas partes del mundo. (2020: 132)

Sin duda alguna, el período escolar 2020-2021, derivó en una etapa donde escuelas, docentes y estudiantes se desafiaron a transitar por nuevas formas de enseñar, estudiar, comunicar y compartir, que paradójicamente resultó exclusivo sólo para algunos, es decir, no todos pudieron acceder al desafío de trascender “antiguas” barreras físicas, políticas; culturales y lograr procesos de aprendizaje multicultural, horizontal y descentrado (Palamidessi, 2006). Por su parte, Dubet (2007) sostiene que las desigualdades sociales siguen pesando mucho en las trayectorias escolares, y la escuela en este aspecto no puede declararse inocente ni víctima, en tanto las estrategias de los establecimientos, los itinerarios, las composiciones de clases refuerzan dichas desigualdades. Terigi (2014) evidencia incluso, que el sólo hecho de habitar en zonas rurales o en sectores geográficamente más aislados, resulta un factor determinante para lograr trayectorias escolares continuas y completas (trayectorias no encauzadas, es decir, gran parte de las y los niños transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes), así como el hecho de reflejar las peores tendencias en el ámbito educativo -asistencia escolar particularmente-. Degl’ (2008), declara: “las desigualdades sociales y escolares (...) no son propiedades ni aptitudes innatas, sino que tienen su origen en la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a sociedades y escuelas en el actual contexto histórico y político” (2008: 37). Es imposible no reconocer también el contexto familiar, en tanto las y los estudiantes “son producto de las relaciones de interdependencia pasada, pero también de las formas de relaciones sociales por cuyo intermedio se expresan” (Lahire, 2016: 76)

Dussel (2021), detalla sobre la distribución entre escuela públicas y privadas, y entre escuelas rurales y urbanas en referencia a la educación a distancia; reflejando que, en el caso de los encuentros sincrónicos, llevados adelante durante el ciclo lectivo 2020-2021 los docentes de escuelas primarias, un 72% de los docentes de escuelas primarias privadas propusieron encuentros por Zoom, Meet, mientras que, 20% de los de las públicas y sólo 10% de los de las rurales lograron organizar clases sincrónicas con las y los alumnos. Un aspecto importante a considerar es la convivencia escolar

en el ámbito educativo, en tanto refiere a la capacidad de las personas para vivir juntas de manera pacífica y respetuosa, valorando las diferencias y promoviendo el diálogo y la cooperación (Rocca, 2019). En el contexto de la pandemia de COVID-19, la convivencia escolar se ha visto afectada por las restricciones a la presencialidad y el distanciamiento social, lo que ha generado un aumento en la brecha educativa y emocional entre los estudiantes (Lamfri & Maturo, 2021) En palabras de Gurvich y Núñez (2020) el periódico digital obligó al sector educativo a sacrificar algunos de sus valores más preciados, como la presencialidad, la interacción grupal y la cercanía física. Sin embargo, Iardevsky (2021), resalta que, en situación de aislamiento, desde la ruralidad se evidenció un trabajo que dio continuidad a lo que habitualmente se abordaba desde los plurigrados, destacando el respeto por los tiempos de aprendizaje, la flexibilidad de los espacios, y el acompañamiento personalizado para lograr capitalizar el saber. El mismo expone al respecto, en defensa de la educación rural:

A veces inclusive digo que tiene una fortaleza, es una potencia mejor que la escuela urbana, porque la escuela urbana está organizada de manera tal que unos chicos van a una escuela, entran y salen profesores a distinto horario. Y en la escuela rural la escuela puede organizarse de una manera, con una presencia permanente del adulto que acompaña todo el tiempo de la escolaridad, permitiendo crear lazos emocionales fuertes entre los chicos y los adultos, pero también un lazo de continuidad en relación con el desarrollo del conocimiento y de las capacidades que la escuela tiene responsabilidad desarrollar.

Lo expuesto, nos habilita a poner en discusión como lo exponen autores la visión aplicacionista que admite a las escuelas como receptoras pasivas e implementadoras de políticas. Sirisi (2017) sostiene que la apropiación de nuevas prácticas es un proceso lento y fragmentado que se va dando a modo de “ensayo y error”. Dichos procesos de apropiación y resignificación ocurren en las instituciones educativas, de manera que los sujetos van generando múltiples dimensiones que imprimen una cierta “localidad” en la adopción de dichas políticas. Al mismo tiempo, la autora expone que los sentidos particulares construidos por los agentes escolares pueden resignificar de alguna manera los contenidos originales y las prescripciones

de las políticas. Es por ello que la educación a distancia implicó un cambio realmente abrupto al trasladar la escuela a los hogares y a las pantallas:

En esa súbita reacomodación de la escuela a las salas, los cuartos y hasta los baños de docentes y estudiantes, atravesados por las desigualdades persistentes en la región, se abrió espacio a otras experiencias que habría que empezar a pensar y a nombrar. Puede decirse, entonces, que, si hubo, si hay, algún experimento educativo en la pandemia, no parece haber sido el de la virtualidad, sino el de la reacomodación del trabajo escolar a otros territorios, mucho más heterogéneos que el binarismo de acceso o exclusión de los promotores de la educación virtual, y que presentan desafíos mucho más complejos a las políticas públicas. (Dussel, 2020: 132)

Sin embargo, la escuela rural y tal como destacan el grupo docente encuestado, desde siempre la multiplicidad de realidades y circunstancias definió la diversidad del panorama institucional de la educación primaria en zonas rurales obligando desde el vamos a pensarla y repensarla con criterios de flexibilidad y no como un todo homogéneo y uniforme. Desde hace mucho tiempo, la organización de los grados por edades no homogéneas se ha “naturalizado” como el criterio más adecuado para el desarrollo de la tarea de enseñanza en el ámbito escolar rural, mantenida y sostenida en situación de excepcionalidad. Lo expuesto nos invita a coincidir y poner en palabras a Sinisi:

Los cambios en las escuelas son mucho más lentos, cuando logran implementar los cambios propuestos por las políticas, se cambia de rumbo nuevamente y se crean nuevos sentidos. Recuperando el decir de una directora de escuela media que durante una entrevista preguntaba “las políticas van más rápido de lo que sucede en la escuela, ¿será posible que, si cambia el gobierno, este Programa se siga implementando?”. El sentido de esta expresión refleja la complejidad de la apropiación de los cambios al interior de las escuelas (Sinisi, 2007:52)

### **Del ASPO al DISPO: la agenda de política educativa en Córdoba y región**

Finalmente, poniendo a luz las políticas impartidas; Di Piero y Chiappino (2020) en su artículo describen la agenda política educativa durante el período de ASPO a DISPO, enfocándose en la articulación de propuestas entre niveles

nacionales y jurisdiccionales, los temas emergentes al final del año 2020 y los debates sobre la presencialidad de los distintos actores. De esta manera, el Programa Nacional "Seguimos Educando" ofreció recursos para la continuidad de las actividades de enseñanza, como producción y emisión audiovisual; material impreso para aquellas comunidades sin acceso a Internet, priorizando aquellas en situación de aislamiento, ruralidad y en contextos de vulnerabilidad social. El programa materializó la producción y emisión audiovisual a través de las señales de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública (Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Encuentro, PakaPaka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar.) Todo ello permitió una mayor autonomía de la propuesta nacional para las jurisdicciones con formatos y plataformas más complejas, esto nos permite interrogarnos sobre las particularidades dadas en la provincia. De acuerdo con Cardini, et al. (2021) el Ministerio de Educación de Córdoba, a lo largo de las primeras semanas de aislamiento, lanzó el programa "Tu escuela en casa", el cual contenía contenidos digitales para estudiantes, familias y docentes de nivel inicial, primaria y secundaria, secuencias didácticas organizadas a partir de un eje temático contemplando objetivos, aprendizajes y contenidos presentes en los diseños curriculares provinciales, así como publicaciones en redes sociales con sugerencias de actividades para realizar en el hogar. Siguiendo las líneas de Shore (2010), resulta importante entender las políticas desarrolladas ASPO y DISPO de modo alternativo, valorando las implicancias y principalmente analizando cómo afectaron las trayectorias de las y los estudiantes del Nivel Primario pertenecientes a la modalidad rural. La rutina escolar al verse afectada, resulta el punto de partida central, pero tal como expone la autora, es necesario enfocarnos tanto en las instituciones, como en las acciones, actitudes e incluso en los discursos impartidos sin olvidar el contexto en el cual se desplegaron; el impacto generado entre los agentes de la comunidad educativa y cómo respondieron éstos a las mismas. Ante ello, atendiendo a las experiencias referenciadas por parte del grupo docente entrevistado, estos coinciden en destacar que aún en contexto pandémico el trabajo con plurigrados favoreció la participación de los alumnos durante las clases y potenció el desenvolvimiento de aquellos que presentan una actitud más pasiva frente a situaciones de enseñanza – aprendizaje. Los estudiantes más avanzados (sexto grado) ayudaban a los grados inferiores sin restringir su aprendizaje, mientras éstos aplican conocimientos ya aprendidos. Los contenidos continuaron

siendo graduados y complejizados correctamente a pesar de trabajar con grados diferentes y en una misma aula virtual y con alumnos de diversas edades. La relación docente – alumnos se continuó potenciando a la hora de trabajar con plurigrados dado que el clima es mucho más acogedor que el de gados por sección de acuerdo a edades. Más allá del aporte docente, la directora de una escuela, destaca que “algunos docentes se rehusaban, pero tuvieron que ponerse de lleno a usarlas. Tuvimos que capacitarnos con ciertas plataformas (Google Classroom, Salas de Facebook, Google Meet, Zoom) y de eso se encargaron nuestros directivos" (como se citó en la entrevista para la revista Educar en Córdoba, 2020). También se ofreció de acuerdo a Cardini, et al. (2020) apoyo a través de programas como el Fichero Tic, en Casa con la Seu y conversatorios virtuales, destinados al acompañamiento a las y los docentes a través de capacitaciones que ofrecían herramientas y recursos digitales para enriquecer la enseñanza mediada por tecnología en tiempos de aislamiento. En general, la difusión se realizó vía redes sociales (Facebook, Youtube e Instagram) con acceso abierto al público general, sin acompañamiento personalizado ni acreditación. Un ejemplo de ello fue el webinar titulado “La clase en pantuflas”, organizado por el ISEP (Instituto Superior de Estudios Pedagógicos) de Córdoba. El tema en cuestión fue la reflexión sobre los vínculos pedagógicos en línea y la reorientación de los contenidos de la enseñanza en contexto de pandemia, bajo la reflexión de Inés Dussel.

A finales del ciclo lectivo 2020, se observó un cambio en la agenda educativa, pasando de preocupaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje a lineamientos relacionados con la evaluación, la acreditación y la promoción en la articulación entre los ciclos educativos 2020-2021. En este sentido, desde los diferentes lineamientos dirigidos a los Centros Educativos rurales de la localidad de Morteros, se reconoce la importancia de tener en cuenta que los aprendizajes en este contexto han sido heterogéneos y desiguales, por lo que requirieron una evaluación que tenga en cuenta la situación individual de cada estudiante y las prácticas de enseñanza que organizaron los aprendizajes, para reducir las brechas entre lo que se enseña y lo que se evalúa, según la Resolución 343/20. Así cobró relevancia la realización de evaluaciones formativas que permitieran acompañar a las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje y diseñar estrategias de apoyo para aquellos que presentaron mayores dificultades (Ravela, 2021).

Al inicio del año 2021, las jurisdicciones comenzaron a preparar protocolos para el retorno a la presencialidad con una planificación escalonada y progresiva. Algunas provincias, como San Luis, Córdoba y Tierra del Fuego, anunciaron la vuelta a la presencialidad sin disponer de documentos o medidas protocolares hasta febrero de 2021 (Di Piero y Chiappino, 2021) Así el gobierno de Córdoba difundió documentos que proporcionaron orientación a las autoridades de los Centros Educativos y a la comunidad escolar en su conjunto sobre el regreso presencial a las aulas, durante la pandemia de COVID-19. Se acuerda un regreso progresivo, rotativo y basado en las prioridades de cada centro educativo en particular. En este punto el conjunto docente entrevistado se interroga y abre debate acerca de la aceptabilidad de la suspensión de las clases presenciales en los centros rurales, en tanto estudiantes y familias continuaron con un alto grado de normalidad en su rutina diaria. El trabajo rural no sufrió receso, sumado al mínimo de agentes que habitan las aulas. En definitiva, podríamos decir “hay que complejizar aquellas categorías abstractas, estadísticas, a los censos que le sirven al Estado para mirar a la sociedad y que corren el riesgo de eliminar toda la particularidad y toda la significatividad del saber local” (Sinisi 2017:52)

Finalmente, se asume la importancia de la vinculación entre salud y educación para asegurar el respeto de los derechos y la construcción de una pedagogía de cuidado. En el artículo n°38 del ejemplar Educar en Córdoba, bajo palabras de Lamfri y Maturo (2021) destacan:

Las acciones de las escuelas pendulan entre no perder el contacto con los alumnos para garantizar continuidad educativa –particularmente de aquellos sectores en condiciones sociales y económicas desfavorables donde se evidencian mayores dificultades–; y a la vez, proyectar líneas de acción que permitan recuperar y dar continuidad educativa en este momento de reapertura de las escuelas. Se impone integrar diferentes formatos escolares que contemplen las diferencias y las desigualdades que se profundizaron durante el ASPO. (2021: 17)

En este punto tanto directivos como docentes una vez más rediseñan los formatos escolares tradicionales y los escenarios más recientes, a fin de adaptarlos a la nueva realidad “bimodal”, en conjunto con las limitaciones materiales que se

conciben en el día a día, Lamfri y Maturo (2021). El regreso a la presencialidad en la educación generó expectativas disímiles entre los adultos responsables. Por ello, se batalló entre evitar la exposición a riesgos posibles y generar exclusiones y la atención a las condiciones sanitarias y laborales. Se requirió una reconstrucción lenta y paulatina de confianza en las instancias de presencialidad escolar, así como un diálogo abierto para tomar decisiones organizativas, sanitarias y didácticas, Siedi (2021). Pero, ¿qué sucedía en la realidad rural analizada?; aquí el retorno a la presencialidad no implicó la adopción “bimodal”, en tanto el número de estudiantes permitía retomar la escolaridad con normalidad, es decir, volver a la presencialidad plena. Al respecto el conjunto docente coincide, que esto les permitió continuar con la modalidad de plurigrado, los docentes de los centros educativos rurales volvieron a generar estrategias que favorecieran la participación de un estudiante junto a un otro de diferente edad y grado. Gracias a las diversas edades que conviven se volvieron a generar actividades de toda índole, como debates, manualidades, talleres, exposiciones, entre otras, a fin de atender a la diversidad de alumnos con la que se encuentran normalmente en los centros. Una vez más los sentidos particulares construidos por los agentes escolares re-significan los contenidos originales y las prescripciones de las políticas. Parafraseando a Sinisi (2017) la adopción de las políticas establecidas por el estado, en detrimento de una mera implementación de las mismas, da cuenta de cómo la cotidianeidad escolar rural aun en el entramado de la multiplicidad de contextos extraescolares, los sujetos implicados adoptan y se apropian de las políticas impartidas, manteniendo regularidades, quehaceres, modalidades traídas desde siempre, un claro ejemplo resulta la modalidad plurigrado. En definitiva, podríamos afirmar que los cambios dentro de los sistemas educativos siempre fueron y serán meramente paulatinos.

## **CONCLUSIONES FINALES**

A modo de cierre, es durante el primer capítulo donde la práctica docente en contexto pandémico de dos escuelas rurales de la localidad de Morteros se retoman y resultan como objeto de reflexión en despliegue de una amplia bibliografía consultada, buscando retrotraer; repensar el realidad educativa en cuestión, así como la implicancia de las políticas públicas impartidas. Ambos puntos se expanden a lo largo del capítulo siguiente con mayor profundidad. Se exploran tanto las políticas públicas y prácticas educativas cotidianas en el contexto de la educación rural y cómo

estas impactaron las trayectorias escolares y la tarea docente.

Podemos concluir que se trata entonces de comprender que la realidad educativa no puede ser concebida como externa, única y estática, sino que se debe apreciar como un devenir constante, construida a partir de múltiples perspectivas humanas, lo que transforma nuestro espacio de trabajo en un lugar diverso intervenido por gran cantidad de variables que podrán ser atendidas, a partir de nuestra competencia como docentes, desde modalidades de trabajos innovadoras, flexibles, acordes a las pretensiones y objetivos de cada institución; por lo que el trabajo con plurigrados hallará aquí un espacio acorde para ser aplicado a las instituciones a fin de promover lo anteriormente mencionado, en tanto garantiza la pertinencia de los aprendizajes desarrollados en la escuela y aporta una educación diferenciada basada en aspectos como el cooperativismo y la confluencia multicultural.

Tal como expone la autora Sirisi, los centros educativos rurales lejos resultaron de ser meras receptoras pasivas e implementadoras de las políticas educativas. En contexto de irrupción y de ensayo y error, la apropiación de las nuevas prácticas dispuestas, fueron resignificadas por los agentes escolares, manteniendo cierta "localidad".

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR.
- Brener, Gabriel y Ana Nanfara. (2021) Hacer escuela en tiempos de pandemia. Diálogos con la bitácora de una directora. En: Brener y Nanfara La irrupción de la pandemia en el sistema educativo. Ed.Nazhira. pp 25-47.
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (4).
- Cardini, A., D'Alessandre, V., & Torre, E. (2020). Educar en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina. Buenos Aires: CIPPEC.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., & Ollivier, A. (2021). Educar en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la
- Castro, A.; Martino, A. (2021) Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. En *Confluencia de Saberes: revista de educación y psicología*. N°4, año II, Universidad Nacional del Comahue.
- Cepal-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Cepal -UNESCO
- D'Aquila, Paula. (2017) Especialización en nuevas infancias y juventudes. Tesis: "La nueva ruralidad. Un estudio de caso: la escuela El solcito."
- De Educación, Ministerio (2006, 14 de diciembre). *La Ley de Educación Nacional N 26206*. Consejo Federal de Educación.
- Degl' Innocenti, M. (2008). Tenciones en la transmisión de la cultura. *Revista Hologramática* 9(4), 23-43.
- Di Piero, E., & Chiappino, J. (2020). *Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional*.
- Di Piero, E., & Chiappino, J. (2021). Del ASPO al DISPO: la agenda de política educativa y los posicionamientos públicos frente a la presencialidad (2020-2021). *Revista IRICE*, (41), 147-179.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista De Antropología Social*, 16, 39 - 66. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A>

- Dussel, I. (2021). *Escuela en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades, en Nueva Sociedad*, 293. Recuperado en: <https://www.nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/>
- Edelstein, G. Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Cap. I. Kapeluz. BsAs.
- Fundación Torneos (2017, Febrero 2) *La educación rural tiene ventajas, por el Lic. Alberto Iardevsky [video]* <https://www.youtube.com/watch?v=s7fWq-4GSGM>
- Lahire, B. (2016) *En defensa de la sociología*. Ed. Siglo XXI, Bs.As., 11-9.
- Lamfri, N. Z., & Maturo, Y. D. (2021). Educar en pandemia: tensiones y oportunidades. *Educar en Córdoba*, 38, 14-19.
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 343-352
- Palamidessi, M. (2006). La escuela y las tecnologías, en el torbellino del nuevo siglo. En M. Palamidessi, D. Galarza, M. Landau, & Shene, *La escuela en la sociedad en redes. Una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la educación* (págs. 13-31). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Santoyo, R. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación de los grupos de aprendizaje. *Revista. Perfiles Educativos, U.N.A.M.*, 11, 3-19.
- Shore, Cris (2010). “*La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas*”. *Antípoda* N° 10: 21-49
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío de las políticas educativas. En Msrchrsi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (Coord) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, (Edición 1, págs. 71-87), España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura.