



## Tesis

**“Cambios y continuidades en aspectos organizacionales de la gestión directiva de escuelas primarias y secundarias argentinas, durante el año 2022, en relación a periodos de ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19.”**

AUTORA

Lic. Marta Guadalupe Spinetta

Maestría en Innovación Educativa – Universidad Siglo 21.

DIRECTORA

Mg. Daniela Rossler.

República Argentina, 2024

A mis padres que me han dado la mejor educación,

sin pensar que dedicaría gran parte de mi vida a ella.

A toda mi familia, por acompañarme en este bello desafío de continuar pensando

que siempre es posible avanzar y transformar mediante la educación.

A los directivos y docentes de escuelas que han asumido

con responsabilidad la educación en la distancia

durante tiempos de ASPO y DiSPO por

pandemia de COVID 19.

## RECONOCIMIENTOS Y AGRADECIMIENTOS

A los docentes y directivos de distintas provincias de la República Argentina que, desinteresadamente colaboraron participando de entrevistas y encuestas. Porque en la historia de vida profesional de cada uno de ellos se percibe la esperanza en la educación como transformadora, aún en tiempos complejos.

A familiares y amistades, que fueron intermediarios para el logro de dichas participaciones. Porque sin ellos no hubiera podido lograr llegar a lugares, aunque del mismo país, la mayoría de las veces, muy alejados y para mí desconocidos.

A mi directora de tesis, Mg. Daniela Rossler por sus enseñanzas, su apoyo, sus tiempos, predisposición, y estímulos permanentes.

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo reconocer y analizar las alteraciones que se pusieron en evidencia en la gestión directiva de escuelas primarias y secundarias de la República Argentina, durante los períodos de aislamiento y distanciamiento social por la pandemia de COVID 19 en los años 2020 y 2021, teniendo en cuenta la dimensión organizacional de dichas instituciones educativas, que se hicieron presentes durante la presencialidad plena en 2022, e identificando además, el impacto en otras dimensiones tales como la didáctico-pedagógica. Se lleva a cabo mediante el enfoque cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas a directivos de diferentes escuelas argentinas y una encuesta con entorno digital respondida en su mayoría por docentes de otras provincias, lográndose de esa manera una ampliación en el alcance. Con la aplicación de la teoría fundamentada de un trabajo cualitativo, se logra un acercamiento a la realidad social objeto de estudio, a través de un corte longitudinal, al obtenerse datos de la misma población en distintos momentos. En los hallazgos se observan coincidencias que no dependen necesariamente de niveles ni de modalidades educativas, en tanto otros factores y variables inciden en las diferencias encontradas. Se concluye en torno a la importancia de generar condiciones de reflexión y formación acerca de las prácticas institucionales en relación al liderazgo de quienes se desempeñan como directivos, como también en propiciar entornos de aprendizaje organizacional que promuevan la construcción de conocimiento, empoderamiento y participación. Asimismo, se reconocen distintos niveles de responsabilidades de quienes deben ser capaces de asesorar, acompañar y garantizar para que las políticas educativas diseñadas lleguen especialmente a los sectores más vulnerables.

**Palabras claves:** cambios, permanencias, aislamiento y distanciamiento social, COVID 19, gestión directiva, liderazgo, instituciones educativas, niveles, modalidades, República Argentina, aprendizaje organizacional, entornos, empoderamiento, participación.

### **Abstract**

The objective of this research is to recognize and analyze the alterations that were evident in the management of primary and secondary schools in the Argentine Republic, during the periods of isolation and social distancing due to the COVID 19 pandemic in the years 2020 and 2021 , taking into account the organizational dimension of these educational institutions, which were present during full presence in 2022, and also identifying the impact on other dimensions such as didactic-pedagogical. It is carried out using a qualitative approach, through semi-structured interviews with directors of different Argentine schools and a survey with a digital environment answered mostly by teachers from other provinces, thus achieving an expansion in scope. With the application of grounded theory from a qualitative work, an approach to the social reality under study is achieved, through a longitudinal section, by obtaining data from the same population at different times. In the findings, coincidences are observed that do not necessarily depend on levels or educational modalities, while other factors and variables influence the differences found. It concludes around the importance of generating conditions for reflection and training about institutional practices in relation to the leadership of those who work as managers, as well as promoting organizational learning environments that promote the construction of knowledge, empowerment and participation. Likewise, different levels of responsibilities are recognized for those who must be able to advise, accompany and guarantee that the educational policies designed especially reach the most vulnerable sectors.

**Keywords:** changes, permanence, isolation and social distancing, COVID 19, management, leadership, educational institutions, levels, modalities, Argentine Republic, organizational learning, environments, empowerment, participation.

## DICE

1.	Contenido	
2.	INTRODUCCIÓN.....	8
3.	OBJETIVO GENERAL.....	13
4.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
5.	Capítulo 1. EN CUANTO AL MARCO TEÓRICO.....	13
	1.1. De qué hablamos cuando decimos ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19.	
	1.2. Acerca de las medidas tomadas con el propósito de garantizar la continuidad pedagógica en dichos períodos.....	14
	1.3. Respecto a las escuelas y a la gestión directiva.....	20
	1.4. Acerca de los cambios, continuidades y nuevos desafíos.....	31
	Capítulo 2. Respecto al diseño metodológico.....	57
	2. 1. Tipo de investigación.....	57
	2.1. 1. Respecto al diseño escogido. Fiabilidad y viabilidad.....	60
	2.1.2. Acerca de los instrumentos de recolección de datos.....	64
	2.1.3. Respecto a variables críticas a relevar y análisis realizado.....	67
	Capítulo 3. Respecto de los resultados y el análisis de los mismos.....	71
	3.1. Acerca de los cambios y continuidades en la reconfiguración del rol de los directivos en la dimensión organizacional de escuelas argentinas de nivel primario durante tiempos de ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19.....	71
	3.2. Acerca de los cambios en la reconfiguración del rol de los directivos en la dimensión organizacional de escuelas argentinas de nivel secundario durante tiempos de ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19.....	90
	3.2.1. En cuanto a las modalidades en la educación.....	90
	3.2.2. Acerca de los respondientes de la consulta online.....	92
	3.3.3. Respecto a las modificaciones organizacionales en tiempo de ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19.....	94
	3.3.5. En el regreso a la enseñanza híbrida y a la presencialidad de 2022.....	114
	Capítulo 4. A modo de conclusión.....	128
	4.1. Cuando las metáforas intentan explicar la realidad en la que vivimos.....	128
6.	Referencias.....	156
7.	Apéndice.....	164

<b>1. Apéndice A. Encuesta empleada mediante Google Forms. ....</b>	<b>164</b>
<b>2. Apéndice B. Entrevista semiestructurada empleada. ....</b>	<b>168</b>
<b>3. Apéndice C. Representación gráfica de provincias de la República Argentina desde donde respondieron entrevistas semiestructuradas. ....</b>	<b>171</b>
<b>4. Apéndice E. Gráfico de barras obtenido del resumen del cuestionario de Google Forms. ....</b>	<b>173</b>
<b>5. Apéndice F. Imagen extraída de Google Maps en la que se observa la ubicación descrita por la directora de escuela primaria de la provincia de Salta. ....</b>	<b>174</b>

## 2. INTRODUCCIÓN.

Desde hace varios años venimos escuchando y conociendo las consecuencias de la globalización en correlato con la expansión de las tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante también TIC). Dicha globalización significa, según Bruner (2001, p. 142) ante todo, una creciente interconexión de actividades a nivel mundial.

Por un lado, la extensión, intensidad, velocidad e impacto que adquieren los flujos, las interacciones y redes globales obligan a todos los países a replantearse el vínculo entre educación y política, economía, sociedad y cultura; y por otro lado, la constitución de un sistema tecnológico conformado por generación de información y las telecomunicaciones, facilita esos procesos, generando nuevos contextos (Bruner, 2001, p. 142). De esta manera, la estabilidad que conocieron nuestros antepasados, de permanecer en un mismo trabajo durante casi toda su vida, se vio modificada por una sociedad dinámica y en permanentes cambios, como consecuencia de la expansión de las tecnologías, y de lo que actualmente se denomina también como inteligencia artificial.

En este sentido es posible nombrar algunos referentes, tales como Zygmunt Baumann (2003) que considera la fluidez de los líquidos una metáfora posible para asociar a la “levedad” y la “liviandad” (p.8) de los tiempos actuales, y desde la modernidad y Edgar Morin (2002) quien expone acerca de la multidimensionalidad de lo que denomina “unidades complejas” tales como el ser humano y la sociedad (p.49). Ambos realizan sus aportaciones para la comprensión de un mundo cada vez más desafiante.

Asimismo, Siemens (2004, como se citó en Leal Fonseca, 2007), expresa que las grandes teorías de aprendizaje utilizadas a menudo en la creación de ambientes instruccionales fueron desarrolladas en una época en el que el aprendizaje no había sido

impactado por la tecnología. Agrega que la misma ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos.

En el año 2020, la pandemia provocada por COVID 19 trajo mayor incertidumbre en todos los órdenes de la vida a nivel global. La educación - en sus diferentes formatos, niveles y modalidades - se vio afectada dejando a millones de estudiantes en sus casas sin la posibilidad de continuar asistiendo a los establecimientos educativos.

Al respecto Terigi (2020) recupera algunas categorías conceptuales que además se basan en supuestos de la escolaridad: la presencialidad (que se consideró tradicionalmente la manera más eficiente de poner al alcance todos los conocimientos considerados socialmente válidos) , la simultaneidad ( en la que mediante agrupamientos diversos generalmente se espera que todos los estudiantes aprendan al mismo tiempo), la gradualidad en relación a la promoción y al pasaje de un grado o curso al siguiente ( de grupos clases por grados en el nivel primario, por cursos en el nivel secundario), y la descontextualización (en cuanto a la necesidad de generar condiciones especiales en los contextos escolares para que se produzcan los aprendizajes de conocimientos construidos en otros lugares).

Dicha autora reconoce que el primer supuesto que se altera ante el contexto de ASPO por COVID 19, es el de la presencialidad a partir de la imposibilidad de asistir a las escuelas, y como consecuencia, el resto de los supuestos son alterados. A las asincronías se suman la falta de conectividad, de dispositivos, de recursos materiales, de posibilidades familiares y de contextos hogareños para brindar el apoyo y las condiciones necesarias a los estudiantes para continuar aprendiendo, como se pretendía anteriormente, todos al mismo tiempo.

Inés Dussel (2020) en su conversatorio titulado “La clase en pantuflas” analizó la nueva “coreografía de los cuerpos” que va cambiando en los diferentes contextos. El aula como conjunción material y espacio comunicativo, quedó divorciado y separado de ese espacio

territorial, afirma la investigadora. Hubo una tendencia, especialmente en los primeros días de aislamiento en que se intentó “inundar de tareas”, es decir, trasladar a los hogares las actividades que se hubieran desarrollado en las aulas.

En consecuencia, los roles de los directivos y de los docentes debieron reconfigurarse para dar respuestas en dicho momento, con la intencionalidad de dar continuidad a la labor educativa, aún en la distancia.

Cabe preguntarse, tras haber recuperado la presencialidad plena en el año 2022, en las escuelas primarias y secundarias de la República Argentina, cuáles de aquellos recursos y procedimientos que se implementaron de manera forzada en la distancia - en tiempos de aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio - permanecen en los modos de hacer y ser en la escuela por parte de los directivos.

Es decir, qué cambios y qué permanencias fue posible reconocer durante el año 2022, en las gestiones directivas de quienes tienen la responsabilidad de organizar y coordinar acciones de los distintos actores institucionales.

Azzerboni y Harf (2023) expresan que los directivos ejercen diversas funciones, acciones, actividades y prácticas en las instituciones educativas en las que se desempeñan: “gestionar, conducir, coordinar, dirigir, gobernar”. Hacen referencia al liderazgo en vinculación a las relaciones que se establecen entre quienes se desempeñan en esos roles y el personal a cargo, y no a líderes, con cualidades innatas (p.34).

Sin dejar de reconocer todas y cada una de las responsabilidades de los directivos, en la presente investigación se considera de manera genérica la categoría conceptual “gestión directiva”, teniendo en cuenta que además de las mencionadas, otros autores como Frigerio y Poggi (2001, p. 50), Gvirtz, Zacarías y Abregú (2014, p. 12), Blejmar (2005, p. 10) hacen mención a la gestión institucional o de las instituciones educativas como responsabilidad de los

directivos, es decir en el rol que asumen directores y vicedirectores en establecimientos educativos, en este caso, de los niveles primario y secundario de este país.

El nivel primario en algunas provincias es de seis grados (de primero a sexto grados), mientras que en otras está compuesto por siete grados (de primero a séptimo grados). La edad de ingreso de los estudiantes en el primer grado es de seis años, según la Ley de Educación Nacional N.º 26206/06. El nivel secundario es posterior y la edad no es un denominador común por la diferencia de grados señalada como también por otras variables que inciden en las diferentes “trayectorias escolares” (Terigi, 2010, p.4). Temas que se irán desarrollando a lo largo de los capítulos.

Se considera de importancia conocer la información planteada para la construcción de conocimiento científico acerca de la capitalización de los cambios producidos en contextos de confinamiento, en relación a las estrategias de la gestión directiva, una vez recuperada la presencialidad plena.

Es preciso señalar que, en las instituciones educativas o escuelas, es posible distinguir diversos aspectos que algunos investigadores y especialistas eligen categorizar conceptualmente como dimensiones. Azzerboni y Harf (2003, 2023) identifican la dimensión pedagógico-didáctica, que responde a la especificidad de la enseñanza; la organizacional administrativa que incluye entre otras variables los tiempos, los espacios, los agrupamientos, los datos, la información en torno a la población escolar; y la dimensión sociocomunitaria que refiere al trabajo conjunto con las familias de los estudiantes como también a la articulación con otras instituciones y organizaciones del territorio, siempre en torno al bienestar y a la construcción de aprendizajes de los estudiantes.

Si bien en el presente trabajo se hará foco en los aspectos organizacionales, es preciso destacar que la dimensión pedagógico-didáctica es la especificidad de las escuelas por lo cual

necesariamente también se hará referencia a ella. Asimismo, cada una de las dimensiones es parte de un todo y entre ellas se complementan. Por ello se hace necesaria una mirada sistémica y global de la institución que se gestiona, considerando la interacción, coexistencia y articulación de las diversas dimensiones (Azzerboni y Harf, 2023)

Acerca del objeto de estudio, el tópico analizado trata específicamente respecto de los cambios y las continuidades que directivos de escuelas primarias y secundarias de la República Argentina, reconocen en el año 2022, en relación a la dimensión organizacional puestos en práctica en momentos del ASPO Y de DiSPO por la pandemia de COVID 19.

Dicho conocimiento es de importancia tanto para aspirantes a ocupar tramos directivos, como para directivos que se encuentren desempeñándose en las funciones de dirección y vicedirección. Asimismo, para investigadores, especialistas y personal de los Ministerios de Educación de las provincias argentinas, Ministerio de la Nación, Consejo Federal de Educación, para personas que se desempeñan en el ámbito de la Educación en otros países.

Se considera que autoridades ministeriales y de gobierno que se interesen por dichas modificaciones y permanencias, podrán hacerlo en función de nuevas tomas de decisiones y orientaciones en el marco de lineamientos y políticas educativas.

El objeto de estudio trata de una investigación de características exploratorias debido a la escasa literatura encontrada hasta el momento respecto al problema planteado, es decir en 2022.

Para abordar la temática planteada se toman como eje de análisis los objetivos que se presentan a continuación.

### **3. OBJETIVO GENERAL**

- Analizar cambios y continuidades en aspectos organizacionales de la gestión educativa de escuelas argentinas de niveles primario y secundario, durante la presencialidad plena de 2022, en relación a los períodos ASPO y DiSPO por COVID 19.

### **4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Indagar acerca de los cambios en la reconfiguración del rol de los directivos en escuelas argentinas de niveles primario y secundario, durante tiempos de ASPO y DiSPO por COVID 19.
- Identificar alteraciones y permanencias en la dimensión organizacional de instituciones educativas argentinas de niveles primario y secundario en el año 2022, respecto a tiempos de confinamiento y enseñanza híbrida de los años 2020 y 2021.
- Reconocer innovaciones, modificaciones y persistencias en las diversas dimensiones institucionales de escuelas argentinas durante el año 2022, como consecuencia de las identificadas en los aspectos organizacionales y en la reconfiguración del rol de los directivos durante los períodos de ASPO y DiSPO por COVID 19.

### **5. Capítulo 1. EN CUANTO AL MARCO TEÓRICO.**

Adhiriendo a lo expresado por Gallego Ramos (2018) el siguiente marco teórico tendrá en cuenta tres dimensiones que se consideran fundamentales para brindar un encuadre al trabajo de investigación desarrollado: “dimensiones histórica contextual, conceptual y metodológica” (pp. 845 - 850).

Por este motivo el presente marco teórico se organiza de la siguiente manera:

#### **4.1.1. De qué hablamos cuando decimos ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID**

##### **19. Acerca de las medidas tomadas con el propósito de garantizar la continuidad pedagógica en dichos períodos.**

En este apartado se desarrollará el momento histórico de la pandemia de COVID 19 y en relación a la misma, las medidas que se tomaron en la República Argentina, con el propósito de evitar mayor cantidad de enfermos y por lo tanto mayor mortalidad. Dichas decisiones del ámbito de la salud, influyeron en otros aspectos de la vida de la sociedad como la educación, por lo tanto, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, debieron permanecer en sus hogares y continuar la escolaridad que venían cursando, en la distancia.

A pocos días de iniciado el mes de marzo de 2020, exactamente el día 11, la Organización Mundial de la Salud, en adelante OMS, declaró pandemia la enfermedad provocada por el nuevo coronavirus, denominado COVID 19 (McKeever, A., 2020) - que hasta el momento se consideraba una epidemia. De esta manera se puso en evidencia una crisis que afectaría a la salud pública, como al resto de los ámbitos sociales, entre ellos, la educación.

Cabe mencionar la diferencia entre epidemia y pandemia. De acuerdo a una publicación del diario *Ámbito*, de la misma fecha, la primera refiere a la existencia de un grupo de casos que presentan síntomas similares, superiores a la frecuencia, que afecta a un número importante de individuos que habitan en una región determinada. Mientras que se considera pandemia cuando una enfermedad como es el caso del coronavirus, se extiende a través de varios países y continentes, traspasando las fronteras (*Diario Ámbito*, 11/03/2020).

En la República Argentina, mediante Decretos de Necesidad y Urgencia del Poder Ejecutivo, se dispusieron desde el día siguiente (Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/20, 2020) diversos períodos de ASPO Y DiSPO, es decir de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, y de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio, respectivamente, de

acuerdo a la evolución de la enfermedad, a las vacunaciones que se fueron realizando y a las condiciones sanitarias que se fueron poniendo en evidencia en el territorio nacional, más allá de particularidades de las jurisdicciones provinciales.

En este país, desde el año 2006 rige la Ley de Educación Nacional N° 26206, imponiendo como obligatorios trece años de escolaridad, Nivel Inicial para la edad de cinco años; la escolaridad primaria desde los seis años de edad y el acceso al nivel secundario en sus diferentes modalidades, habiendo cumplimentado la Educación Primaria. (LEN N° 26206/06, 2006)

Esta ley considera en su Art. 2 la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

Asimismo, reconoce en el Art. 17 cuatro niveles y ocho modalidades. Los niveles de Educación son: Inicial, Primario, Secundario y Superior, de los cuales, en el presente trabajo de investigación, se consideran los Niveles de Educación Primario y Secundario.

Por otra parte, a fin de dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personal o contextuales, con el propósito de brindar igualdad de oportunidades, se consideran las siguientes modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad, y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

En el Capítulo III de dicha norma legal, se expresa la creación del Consejo Federal de Educación – en adelante CFE-, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, a fin de garantizar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional, conformado por Ministros de Educación de todo el país y presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de

la Nación. Dicho organismo, en los períodos de ASPO y DiSPO tuvo un rol fundamental en la toma de decisiones, la generación de acuerdos de alcance nacional, y la emisión de orientaciones para las distintas jurisdicciones del país, con el propósito de proseguir con la continuidad pedagógica en el marco excepcional de la pandemia COVID 19.

En ese sentido, mediante diversas Resoluciones hace llegar a las distintas provincias del país, los acuerdos generados, y las decisiones tomadas. Las mismas tienen carácter orientador u obligatorio, según se exprese en dichos consensos.

En el tiempo de ASPO Y DiSPO, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación tuvieron una mayor frecuencia, ya que fueron herramientas de referencia para las autoridades ministeriales como también para quienes se encontraban en la conducción de las instituciones escolares.

Por ejemplo, la Resolución del CFE N° 363/20, atendiendo a los diversos contextos y realidades jurisdiccionales, en el Art. 1 establece aprobar, las "orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica" que constan en el Anexo I de dicha resolución, en las que se hace un detalle de las acciones llevadas a cabo hasta ese momento - mes de mayo de 2020 – y con el propósito de continuar generando condiciones de igualdad de acceso en la educación, por ejemplo, mediante cuadernillos, programas radiales y la televisión pública con el desarrollo de contenidos escolares acordes a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, también denominados con su sigla NAP(Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2004).

Otra de las Resoluciones del CFE fue la N° 368/2020, que establece que para ese año se reorganicen los contenidos en los niveles educativos obligatorios considerando los años 2020 y 2021 como una unidad (según el Art. 4), y en el caso de la transición de nivel primario a secundario, expresa que los estudiantes que finalizan el 7º grado deben tener aprendizajes de

acuerdo a lo previsto en los NAP y a los diseños curriculares jurisdiccionales, extendiéndose la formación hasta febrero del año 2021. Las y los estudiantes que al mes de marzo de 2021, no hubieran acreditado dichos aprendizajes, como resultado de la reorganización curricular, accederían a la certificación del nivel primario, pero debían ser inscriptos en el nivel secundario bajo la figura de "promoción acompañada" (Art. 8), lo que implicaba una enseñanza complementaria para fortalecer las trayectorias escolares con mayores dificultades, sin repetir el último año de la escolaridad primaria, y por el tiempo que se considere necesario.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional a través de la Resolución Ministerial N° 106/20, con el propósito de tomar medidas tendientes a garantizar la continuidad pedagógica en todo el territorio de la República Argentina, creó el Programa "Seguimos Educando", incluyendo en el mismo la producción y distribución de materiales impresos priorizando comunidades que no contaran con conectividad, que se encontraran en situación de aislamiento, en contextos de ruralidad y/o de alta vulnerabilidad social.

Asimismo, creación y curaduría de materiales digitales; producción y emisión de la programación audiovisual a través de las siguientes señales de la Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Canal Encuentro, Paka Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar. Dicha Resolución incluyó la generación de cursos autoasistidos para docentes a través del INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) como también la formación continua a través del INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica), poniendo el foco especialmente en herramientas virtuales.

UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en Inglés United Nations Children's Fund (organismo de la Organización de las Naciones Unidas), en una serie producida en el año 2020 para acompañar a los equipos de conducción de las escuelas, expone que las autoridades educativas del Gobierno federal, a través del Consejo Federal de Educación, establecieron decisiones rápidas con relación a la respuesta al COVID 19, y de ese

modo, el Ministerio de Educación Nacional de Argentina, lanzó el Programa Nacional *Seguimos educando*, que puso a disposición una plataforma web con contenidos pedagógicos, una programación educativa en televisión y radio públicas, y la distribución de cuadernos pedagógicos con planificaciones diarias de actividades para las y los estudiantes que se encontraban con mayores situaciones de vulnerabilidad.

En investigaciones realizadas desde la Universidad Nacional General San Martín, presentadas por la compiladora N. Visacovsky (2020), es posible acceder a los detalles de los recursos y la conectividad puestos a disposición en cada una de las provincias. Aunque también se indica que, si bien generalmente estudiantes y docentes cuentan con posibilidades de conectividad a Internet, muchos de ellos no cuentan con dispositivos apropiados para el desarrollo de clases a distancia, por lo cual algunas provincias desarrollaron iniciativas como donaciones y entregas a estudiantes de netbook, celulares, tables o dinero para la compra, en el nivel secundario. Por otro lado, también se generó un programa “PC docentes”, a fin de brindar accesibilidad en la compra de computadoras para los mismos (Francos y Pedraza, como se citó en Visacovsky, 2020, p. 3).

Dando continuidad con la serie dirigida a los equipos de conducción, producida por UNICEF (2020); en la misma se enuncia la necesidad de continuar conformando redes entre los distintos actores del Sistema Educativo, brindar formación a los docentes en el marco inédito y de incertidumbre, promover sistematización y coherencia dentro del mismo, a fin de fomentar el acceso, la permanencia, la evaluación y promoción dentro de los niveles educativos obligatorios. Asimismo, cuidando las trayectorias escolares durante el cursado en cada uno de ellos, como también en las etapas de transición entre el Nivel Inicial y Primario, y entre la Educación Primaria y Secundaria. (pp. 3 – 13).

Cabe aclarar que se le atribuye a la investigadora y especialista en educación Flavia Terigi (2010), la categoría conceptual “trayectorias escolares”, que desde hace más de una

década viene analizando y poniendo en tensión las cronologías de aprendizaje que el sistema educativo intenta imponer en todos y cada uno de los estudiantes con la escolaridad graduada, de las cuales realiza un extenso análisis en relación a trayectorias teóricas y reales, describiendo como desafíos las que denomina como no encauzadas y las trayectorias “con relaciones de baja intensidad” con la escuela (Kessler como se citó en Terigi, 2010, p. 10 ), teniendo en cuenta su escaso vínculo con la misma, en relación a su asistencia.

Por otro lado, Andreoli (2021) expresa que, en los últimos años, las tecnologías digitales han venido instalándose de manera progresiva en las prácticas de la enseñanza, pero fue mayor el desafío que implicó un cambio de la magnitud en el contexto de los períodos de ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19, para el cual el sistema educativo no se encontraba preparado para una transformación de esa escala.

Las propuestas de enseñanza que se realizaron durante el 2020, y parte del 2021, con el cierre y posteriormente las diversas formas de semiapertura, se pensaron e implementaron en un contexto global de incertidumbre, confusión y escenarios de cambios constantes (Andreoli, 2021).

Se adhiere a la conclusión de Lugo (2021, p. 7) cuando afirma que hoy resulta indispensable atender los nuevos diagnósticos y la experiencia recogida en el tiempo transcurrido desde la irrupción de la pandemia para diseñar e implementar políticas públicas que garanticen el cumplimiento de los derechos durante, y más allá de la pandemia.

Las fuentes consultadas, como también las conclusiones a las que abordaron los especialistas citados, son un insumo de importancia a la hora de poner en diálogo con las entrevistas y encuestas realizadas, como también a nueva literatura, documentación y aportaciones a las que se fue teniendo acceso durante el desarrollo de la presente investigación.

## 4.2. Respecto a las escuelas y a la gestión directiva.

Con cierta frecuencia se consideran la educación y la escolarización como sinónimos (Terigi, 2020, párr. 4). Sin embargo, es de importancia reconocer que cuando se habla de escolarización, se hace referencia a una práctica educativa institucionalizada surgida en la cultura occidental, producto de una determinada combinación y construcción de sujetos, tecnologías, recursos (humanos, temporales, espaciales, materiales, etc.), saberes, materialidades, intenciones y efectos. “De esta manera la escuela es una forma educativa específica, artificial que se expandió desde el Occidente europeo, entre los siglos XVI a XIX, por todo el globo terráqueo y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo” (Pineau, 2017, p. 1).

Se adhiere a la afirmación de Terigi (2020, párr. 9) cuando sostiene que uno de los supuestos que incluye la escolarización es la presencialidad, ya que desde sus inicios se considera que la misma otorga eficiencia para poner al alcance de todos los estudiantes, unos saberes validados socialmente como importantes. “La lógica del sistema escolar es la de la presencialidad y el saber pedagógico no está preparado para su imposibilidad absoluta”, expresa la autora.

La imposibilidad de asistencia a clases alteró, además de los espacios y los tiempos, las maneras de enseñar y de aprender, como también los modos de “gestionar, conducir, gobernar” (Azzarboni y Harf, 2023, p. 34) las instituciones educativas en la distancia.

En el año 2015, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, en adelante IPE, elabora diez módulos destinados a responsables de procesos de transformación educativa, considerando especialmente a quienes ocupan lugares de gestión directiva.

Relaciona el término “gestión” con el término de origen anglosajón “management”, que en castellano se traduce como “dirección, organización, gerencia,” entre otros.

Por otro lado, se proponen allí los siguientes términos para considerar sus diversas acepciones: “piloteo de organizaciones, innovación, exploración y explotación de lo posible, mejora continua, profesionalización de las acciones educativas, identificación de fortalezas y dificultades, liderazgo pedagógico, visión de futuro, comunicación y aprendizaje, estrategias, punto de apalancamiento, construcción de redes.”

Desde el punto de vista organizacional, se considera la gestión educativa como un conjunto de procesos teóricos y prácticos, que se encuentran integrados de manera vertical y horizontal dentro del sistema educativo, con el objetivo de cumplir con los mandatos sociales. (IIFE, 2015, p.16)

Se expresa en dichas aportaciones, que es un saber de síntesis que permite ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que promueven la mejora de manera continua de las prácticas educativas, en las que se exploran y explotan todas las posibilidades, y en la que la innovación forma parte de un proceso que se da sistemáticamente.

Entre los desafíos de la educación se menciona, pasar de un modelo de gestión escolar basado en la administración a una gestión educativa estratégica.

A continuación, un cuadro comparativo con las características de ambas propuestas, tomado del material al que se hace referencia (IIFE, 2015, pp. 5 - 15).

**Tabla 1.**

**Comparación entre gestión escolar basada en la administración y la gestión educativa estratégica.**

<b>Administración Escolar</b>	<b>Gestión Educativa Estratégica</b>
Baja presencia de lo pedagógico.	Centralidad de lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesionalizantes
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistémicas y estratégicas

**Nota:** Cuadro comparativo entre una gestión basada en la administración escolar y la gestión estratégica. Fuente: *Gestión educativa estratégica* (IIPE, Ministerio de Educación, 2015, p. 15)

Se prosigue considerando que la gestión educativa supone la interdependencia de: a) multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; b) prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno; c) juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; d) principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción; f) temporalidades diversas personales, grupales y societales superpuestas y/o articuladas.

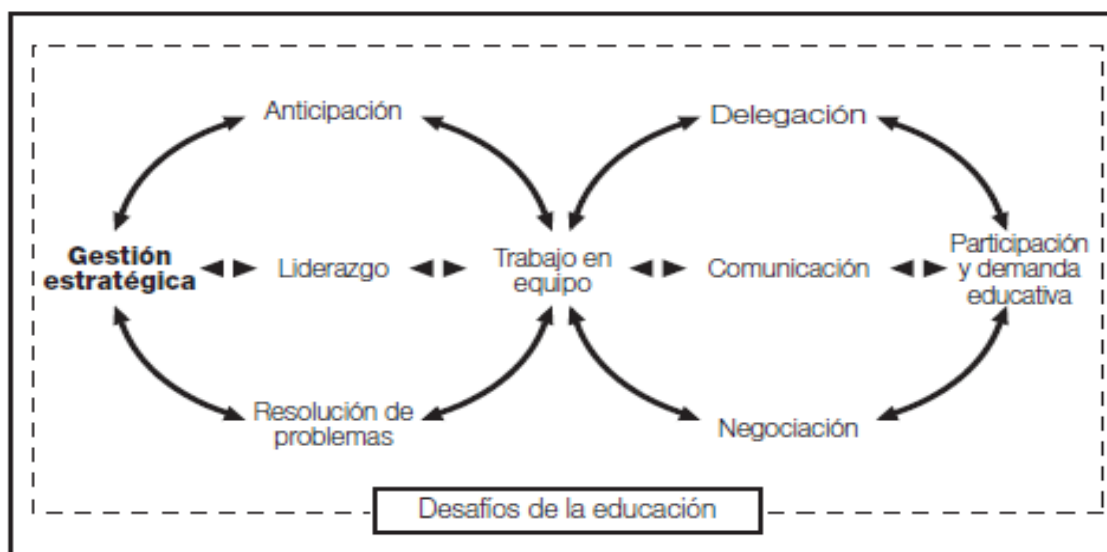
Se amplía afirmando que el término gestión tiene que ver con la gobernabilidad y ésta, con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación. Se expone que, para hacer referencia a la gestión, es necesario un reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas. (IIPE, 2015)

Para que se ponga énfasis en el desarrollo de una visión de futuro a nivel escolar, es preciso involucrar un horizonte compartido, y para ello es necesaria la anticipación de los resultados (IIPE, 2015)

En la figura 1 se observa un esquema en el que se organizan y se ponen en diálogo conceptos que se consideran parte de una gestión estratégica.

**Figura 1:**

**Desafíos de la educación, desde una gestión estratégica.**



**Nota:** En el esquema organizador es posible observar componentes que se consideran parte del proceso de una gestión estratégica y tienen implicancia en los desafíos que se asumen. Fuente: *Gestión educativa estratégica* (IIPE, Ministerio de Educación, 2015, p. 15).

Se explicita por otro lado que no se concibe a docentes y funcionarios como meros ejecutores, sino como actores que toman decisiones de manera permanente. En correlato, el vocablo gestión se asocia a todos los niveles del sistema educativo: los equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los gestores educativos.

El concepto de gestión educativa se enlaza a la incertidumbre por los cambios de contextos de intervención, y con la idea de fortalecimiento, de integración y de retroalimentación del sistema.

Por otro lado, Bernardo Blejmar (2005) en su reconocida producción titulada “Gestionar es hacer que las cosas sucedan”, expone que hablar de gestión implica hablar de mucho más que de un evento o de una acción. Supone un proceso que incluye múltiples y complejas variables atravesadas por la dimensión de tiempo. Agrega que “orientación, gobierno y resultados, son conceptos claves en la generación de condiciones para la gestión” (p.23).

Asimismo, expone que la gestión es un proceso organizacional que requiere de “legalidad y legitimidad” (p.24). La primera la da el cargo y la segunda se da por el reconocimiento de quienes son dirigidos. Quien asume la máxima responsabilidad (accountability) es en el caso de las escuelas, el director, aun diseñando situaciones que lleven a desplegar la máxima potencialidad de todos los actores institucionales, ya sea en relación a sus competencias como también en relación a la emocionalidad.

“La gestión es el territorio, allí donde el proyecto pedagógico es el mapa” (p.25), expresa. Responde a propósitos que están explicitados en la visión, los objetivos, las metas, que según el alcance que logran, forman parte del proyecto institucional.

Blejmar distingue entre resultados y efectos, en términos de gestión, siendo que todo hacer o no hacer genera efectos. Agrega que es posible que el director pueda visualizar dos caras de la gestión, haciendo una mirada hacia el adentro que, según el autor es más controlable, en relación al espacio de gobierno, pero no necesariamente a ejercer el control. Y otra mirada hacia el afuera, que es menos controlable, en cuanto a demandas de la comunidad en general, de las familias en particular; asimismo, con respecto a las políticas del ministerio y todo lo que impacte en la institución educativa.

Cabe aquí relacionar con las políticas educativas implementadas durante la pandemia y en el regreso a la presencialidad.

“Un director de escuela construye poder en equipo con la comunidad educativa y poder para conducir en el adentro. Con esa misma comunidad educativa influye y se articula activamente con las condiciones del afuera”, expone. (Blejmar, 2015., p.28).

Es importante destacar que la Dirección (que ejerce un directivo o un equipo de gestión) implica una tarea que se despliega y tiene lugar en escuelas, colegios o institutos que pueden caracterizarse, entre otros aspectos, por los siguientes: se trata de instituciones específicas, complejas, multidimensionales (Frigerio y Poggi, 1992, pp. 27-28) y multiculturales.

Con respecto a la especificidad de las instituciones educativas (al tratarse de los niveles primario y secundario en la presente investigación, es posible hablar de escuelas en la República Argentina), actualmente no solamente se trata de la enseñanza de saberes validados socialmente para transmitir a las nuevas generaciones, sino también a la calidad del “lazo social” (Frigerio y Poggi, 2001, p. 17) que es capaz de construir entre los diferentes actores de las comunidades educativas.

Por otro lado, la “complejidad”, concepto acuñado por Edgar Morin (2001, p.38), en el ámbito de las instituciones educativas permiten dar cuenta al entrecruzamiento de los contextos sociales e históricos como también entre las macros y micropolíticas, entendiendo las primeras como las decisiones que se toman desde los Ministerios de Educación y el CFE, mientras que las últimas se gestan y toman vida en el interior de las instituciones educativas.

“La complejidad se explica en la medida que la institución educativa es el lugar de despliegue de proyectos político sociales y de destinos individuales” (Frigerio, s/f).

Asimismo, la multiculturalidad a la que hacen referencia Frigerio y Poggi (2001) se despliega por un lado en la cultura institucional que es propia de la identidad de cada escuela, como también remite a las diversas realidades que se entrelazan en las instituciones: la convivencia de patrimonios culturales diferentes, de múltiples códigos sociales y culturales, de diversidades lingüísticas, religiosas y étnicas..

En base a lo expuesto anteriormente es posible decir que, la multidimensionalidad es una categoría de análisis que permite abordar el territorio de las instituciones educativas, reconociendo en ellas diversas variables que forman parte en su cotidianeidad.

En este sentido Frigerio y Poggi (1992) reconocen las siguientes dimensiones:

“organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y socio-comunitaria” (p. 27)

La dimensión organizacional, hace referencia al conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo particular de funcionamiento. Es posible considerar dentro de esta dimensión los organigramas, la distribución de las tareas inherentes a la labor de la escuela, la división del trabajo, los canales de comunicación formal, el uso del tiempo y de los espacios, en vinculación a los objetivos planteados. Cabe destacar que las autoras tienen en cuenta también aspectos relativos a la estructura informal de los cuales los actores institucionales se apropian, incidiendo en las estructuras formales.

En base a lo anterior, la comunicación durante la pandemia consideró otros medios que antes se consideraban informales. Será relevante identificar de qué modo quedaron institucionalizados en el regreso a la presencialidad.

Prosiguiendo con Frigerio y Poggi (1992), en cuanto a la “dimensión administrativa”, afirman que refiere a las cuestiones de gobierno. Agregan que un administrador es un planificador de estrategias para lo cual deberá considerar los recursos humanos y financieros, además de los tiempos disponibles. Es una herramienta de importancia para la toma de decisiones a nivel macro como también en el interior de las instituciones educativas. Siendo que el dato pasa a ser información cuando se le otorga sentido y se lo contextualiza, es pertinente reconocer de qué manera incide en las demás dimensiones institucionales, haciendo foco en la organizacional (p. 27)

La “dimensión pedagógico-didáctica” hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Tiene como eje fundamental los modelos didácticos, las teorías de la enseñanza y de aprendizaje que subyacen las prácticas docentes. Es posible señalar entre aspectos significativos, el valor y significado otorgado a los saberes, la construcción del conocimiento y los vínculos de los actores que los construyen, los criterios de evaluación de los procesos y resultados. (Frigerio y Poggi, 1992, p. 27.).

La “dimensión socio-comunitaria” se refiere a la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones institucionales, en las actividades del establecimiento. Asimismo, de representantes del entorno en que se encuentra inserta la escuela. Se hace referencia aquí a las demandas, exigencias, problemas que recibe la misma por parte de la comunidad. Asimismo, es importante tener en cuenta la comunicación y el tendido de redes con otras instituciones sociales (pp. 27 - 28)

Como dicen Frigerio y Poggi (1992), el orden de presentación no constituye una jerarquización al estar estrechamente relacionadas entre sí, cualquier acción que incida en una de las dimensiones tiene impacto en el resto.

De acuerdo a la matrícula de las escuelas, es decir, a la cantidad de estudiantes que concurren a las mismas, puede haber un directivo o un equipo de gestión conformado por un director que tienen dentro de sus obligaciones fundamentales, coordinar la tarea del personal a cargo con el propósito de garantizar el cuidado de las trayectorias escolares. De esa manera los directivos de las escuelas, entendiendo como tales a todas las personas que se desempeñan en tramos directivos (directoras, directores, vicedirectoras, vicedirectores), establecen acuerdos en los grados de responsabilidad, delegan tareas cuando les resulta posible, asesoran al personal docente, determinan los modos y tiempos para el monitoreo de

las mismas, acompañan el cuidado de las trayectorias escolares, evalúan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

“Para que la especificidad de la escolarización pueda comprenderse, es necesario pasar revista a los supuestos pedagógicos en los que se apoya la forma escolar”, expresa Terigi (2020, párr. 9). Ella considera que esos supuestos son la presencialidad, la simultaneidad, la gradualidad, la organización en modo de cronosistema y la descontextualización de los saberes.

La asistencia a clases se universalizó en el siglo XX considerándose como un aspecto que garantiza la eficiencia de la escolarización. La simultaneidad (Terigi, 2020, párr.10), en tanto se planifican secuencias didácticas que se desarrollan durante cierto tiempo con un mismo grupo de estudiantes, esperando que se logren aprendizajes en un mismo tiempo, a lo largo de un periodo. Con la categoría de “aprendizaje monocrónico”, Terigi (2010, p. 3) pone en tensión en relación a esos aprendizajes esperados al enseñar a todos de la misma manera y en el mismo momento.

El tercer supuesto nombrado, el de la gradualidad es una característica de nuestro sistema educativo en el que se esperan ciertos aprendizajes en ciertas etapas o grados. (Terigi, 2020) Cuando alguien no logra los aprendizajes establecidos en el período esperado, y se desfasa demasiado de los requerimientos, es tradición del sistema educativo que no le permita al sujeto la promoción al próximo grado, ciclo o nivel, siendo la asistencia una condición de importancia.

Por otro lado, el cuarto supuesto de la organización a modo de cronosistema, hace referencia a cómo el tiempo es una variable de importancia en las jornadas escolares, los períodos del ciclo lectivo, los módulos de clases. Dicha organización tiene consecuencias en la enseñanza y en los aprendizajes. (Terigi, 2020)

El último supuesto que analiza la autora refiere a que los saberes que se enseñan en la escuela son gestados fuera de los ámbitos escolares, por lo cual sufren una descontextualización. (Terigi, 2020)

La escuela es un contexto específico de aprendizaje, distinto de otros en los que también aprendemos, que se ha consolidado a lo largo de muchísimas décadas y ha adquirido cierta regularidad y estabilidad en la organización del trabajo educativo, expresa Terigi (2020).

Frigerio y Poggi (2001), para describir algunos de los rasgos característicos de las prácticas de la dirección de las instituciones educativas exponen que es preciso reconocer la amplitud y multiplicidad de objetivos de la actualidad como también la variedad de contextos en los que se despliegan. Por otro lado, afirman que la simultaneidad, la inmediatez y la indeterminación son características relevantes del trabajo de los directivos.

La función directiva no puede ser ajena al modelo institucional de escuela que se promueva. Es decir que no es pertinente pensar que pueden existir modelos directivos de validez universal sin anclajes en la singularidad de cada institución escolar y en el proceso e historia que le son propios; singularidad e historia que definen también al sistema educativo en el cual cada institución se integra. (Frigerio y Poggi, 2001, p. 16)

Axel Rivas en el XIII Foro de Calidad y Equidad Educativa - Proyecto Educar 2050 llevado a cabo en noviembre del año 2021, destaca el accionar de los directivos, apela a una mirada a largo plazo, generosa, sistémica, fomentando un clima de trabajo institucional que promueva la realización de preguntas en torno a la mejora educativa. Es decir, una escuela y docentes que aprenden a aprender.

Cabe destacar que los directivos para llevar a cabo su gestión, necesitan desplegar capacidades tales como el liderazgo en relación al grupo de personas que necesita orientar, y

en función de un proyecto compartido, que en este caso sería el proyecto educativo institucional de la escuela.

Gardner y Laskin (1998, como se citó en Balduzzi, 2015) exponen que “el liderazgo depende no solo de la capacidad de elección y de influencia ejercitada por una o varias personas, sino también de los horizontes de referencia escogidos y de las habilidades para orientar hacia esos horizontes y conseguir que sean compartidos” (p. 141)

González González (2008) expresa que el liderazgo y la dirección de las escuelas frecuentemente quedan ligados. Destaca la importancia de que “los directivos como líderes formales de las organizaciones, articulen, promuevan y cultiven una visión de lo que debería ser el centro escolar, dando sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas, comunicando, logrando asentimiento y compromiso de los docentes y demás miembros de la organización” (p. 89)

Leitwood y Jantzi (2000, como se citó en González González, 2008) afirman que en el ejercicio de su liderazgo el director ha de esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización, orientando hacia la transformación de creencias, actitudes y sentimientos.

Lila Pinto (2019) expone que es preciso que los directivos piensen las escuelas que conducen comprendiendo “el complejo entramado entre el pasado, el presente y el futuro que las configura y que da lugar a ciertos modos de hacer, pensar y construir significado.”. Para guiar en dicha comprensión, recupera la definición de cultura escolar desarrollada por Gather Thuler (2004, como se citó en Pinto, 2019) y que a continuación se enuncia, entendiendo que esta categoría conceptual es nodal en relación a la dimensión organizacional a la que se hace especial referencia en este trabajo.

“La cultura de una institución escolar se construye activamente a partir de los actores, incluso cuando buena parte de esta construcción es inconsciente. (...) se trata de un

proceso dinámico, evolutivo, un proceso de aprendizaje. La cultura se estabiliza como un proceso de reglas de juego que organizan la cooperación, la comunicación, las relaciones de poder, la división del trabajo, las formas de decisión, las maneras de actuar e interactuar, la relación con el tiempo, la apertura al exterior, la situación de la diferencia y la divergencia, y la solidaridad” (Gather Thuler, 2004, pág. 89, como se citó en Pinto, 2019, p. 26).

Los conceptos aquí vertidos contextualizan y dan un primer acercamiento a las características de las escuelas argentinas, como también a las diversas tareas de los directivos, que se profundizan durante la investigación.

A continuación, se intenta dar cuenta de las alteraciones que especialistas e investigadores han identificado en las características de las escuelas y de las prácticas de la gestión directiva, durante tiempos de ASPO Y DiSPO por la pandemia de COVID 19, como también posteriormente o en postpandemia, es decir en momentos en que se fue recuperando la presencialidad plena.

#### **1. 4. Acerca de los cambios, continuidades y nuevos desafíos.**

Como se ha referenciado en la introducción, investigadores y especialistas tales como Edgar Morin (2002) y Zigmunt Baumann (2003) con sus aportaciones, describen las complejidades, incertidumbres, labilidad en los lazos sociales, en un mundo en permanentes cambios.

En los últimos años la denominación de “entornos VICA” hace referencia a estas características de la vida de las sociedades, que si bien tiene sus orígenes en la década del 90, tomó popularidad en los últimos años, y más aún luego de la pandemia de COVID-19.

La sigla VICA (también es posible encontrarla como VUCA acrónimo inglés compuesto por cuatro términos: Volatility, Uncertainty, Complexity y Ambiguity) hace referencia a la

VOLATIBILIDAD, la INCERTIDUMBRE, la COMPLEJIDAD y la AMBIGÜEDAD vigentes (Rodríguez en compilación de Pando, 2021).

Andreatta y Melia en la compilación que realiza Visacovsky (2020) mencionan la brecha digital en su trabajo de investigación de la cátedra Política Educativa, de la Universidad Nacional General San Martín (UNSAM), exponiendo que en 2016, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró el acceso a internet como un derecho humano fundamental, reconociendo de esa manera la importancia de que se aplique un enfoque basado en los derechos humanos con el propósito de facilitar y ampliar el acceso a Internet, y solicitando a todos los Estados que trabajen para garantizar el cierre de las múltiples formas de la brecha digital.

Agregan que la falta de conectividad y acceso a las nuevas tecnologías genera brecha digital en la población, siendo ésta, particularmente, una distribución desigual entre las personas. En tal sentido, prosiguen con estadísticas que indican que el acceso a la telefonía celular es mayor que a la conectividad a internet, notando siempre mayores posibilidades para el sexo masculino que el femenino.

Citan además la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina, en adelante INDEC, en el cuarto trimestre del 2019, donde se observan desigualdades también por regiones del país, señalando los siguientes porcentajes:

En la región del GBA -Gran Buenos Aires- el acceso a internet es del 89,7%. En la región pampeana - que comprende jurisdicciones de las provincias de Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos, La Pampa y Buenos Aires - es de 79,4%.

El Noreste, también denominado NEA, nordeste argentino - que comprende las provincias de Formosa, Chaco, Corrientes y Misiones - de 79,7%. En el Noroeste argentino, también denominado NOA - que abarca las provincias de Catamarca, Jujuy, La Rioja, Salta, Santiago del Estero, Tucumán- se señala que es del 86,4%.

En cuanto a Cuyo, conformado por las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis, el acceso a internet, según esta encuesta es del 82,2%. Mientras que la Patagonia - que según la Ley Nacional N° 23.272/85 se encuentra conformada por las provincias de La Pampa, Río Negro, Chubut, Neuquén, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y el partido de Patagones de la provincia de Buenos Aires - es del 89,7% (Andreatta y Melia, 2020).

Asimismo, en relación a la denominada continuidad pedagógica, toman del Informe COVID-19 Argentina (FEDUM; 2020, p. 48) datos que afirman que el 18% de las y los adolescentes entre 13 y 17 años carecía de Internet en el hogar y además el 37% no disponía en ese momento de dispositivos electrónicos para realizar las tareas escolares -computadoras, notebooks o tablets - valor que llegaba al 44% entre quienes asistían a escuelas estatales.

Por otro lado, realizan un detalle de medidas implementadas para complementar políticas educativas en las diferentes jurisdicciones de la República Argentina, nombrando la creación o ampliación de plataformas virtuales como también otras herramientas como la producción y distribución de materiales impresos para los distintos niveles educativos.

Esteban Magnani, (2020, p. 86) en su texto titulado "Educación y Tecnología. Adentro de la Caja", identifica que, de acuerdo a los resultados preliminares de la Encuesta sobre Enseñanza y Aprendizaje en tiempos de Cuarentena, publicados por el Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (2020), las estrategias para dar continuidad al diálogo con los estudiantes fue mediada especialmente con WhatsApp, correo electrónico, YouTube, Moodle, Google Classroom, Zoom, Jitsi, Meet y más, como las primeras

herramientas de comunicación adoptadas por los docentes (como se citó en Andreatta y Melia, 2020).

“Las tecnologías ya estaban entrelazadas con nuestra vida cotidiana, pero durante la cuarentena todo pasó a depender casi totalmente de ellas”, expresa Magnani (2020). “Dentro de este escenario, el mundo educativo fue uno de los más sacudidos y, por su escala, en su rol central como organizador de la vida familiar, laboral, educativa y social, esta sacudida repercutió en todos los demás”, añade. (p.87)

Expone que en el momento de la pandemia no hubo opciones acerca de que el empleo de las tecnologías brindaba las mejores condiciones para la continuidad pedagógica, sin embargo, una vez pasado este estado de excepción (Agamben, como se citó en Magnani, 2004), resulta necesario también reflexionar acerca de cómo emplearlas.

Asimismo, agrega que a través de las redes sociales es posible que se capte información acerca de la salud mental de las personas, en relación a las búsquedas que realizan los usuarios, los mensajes que escriben (y los que escriben y borran, que también quedan guardados), las fotografías que miran. Es decir que, en casos de usuarios con baja autoestima, les resultaría más difícil conseguir trabajo, si esa información se usara para conocer las características de los mismos.

A partir de todo lo que se consume desde la comodidad del hogar a través de las compras online (que a partir de la pandemia se potenció), hace saber que se generan datos que se emplean para producir nuevas herramientas con el fin de continuar en las búsquedas de confort y experiencias agradables mediante el empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación.

La desconexión no fue una opción en tiempos de pandemia -afirma´- tampoco se trata de demonizar las redes sociales, planteando prohibiciones inviables que solamente llevarían a disminuir el diálogo con los estudiantes, sino tener en cuenta la necesidad de desarrollar una mirada crítica en ellos como también de las familias en relación a los vínculos que se generan con pares y otros usuarios. Claro está que no corresponde solamente a las instituciones educativas trabajar en ello, sino que debe haber políticas de acceso nacionales que deberían tener en cuenta también el cuidado personal de los datos de los usuarios. “La experiencia indica que esa tarea no es fácil, pero seguramente será peor si ni siquiera se intenta”, afirma el investigador. (Magnani, 2020, p. 97).

Cabe aclarar que en el presente trabajo de investigación se opta por enunciar en todo momento “la educación en la distancia”, para los períodos de ASPO y DiSPO, más allá de la implementación de los recursos digitales y tecnológicos que mediaron las propuestas didácticas, entendiendo que la denominación de Educación a Distancia (EaD) es abarcadora de todo tipo de situaciones, siempre que se la considere como un diálogo didáctico entre los docentes de una institución y los estudiantes que se encuentran ubicados en espacios diferentes. De esa manera, los primeros planifican para que los segundos puedan aprender de forma independiente o grupal. (García Aretio, 2001, como se citó en García Aretio, 2021, p. 21).

Por otro lado, es de importancia recuperar aquí el acrónimo denominado - desde hace veinte años, según bibliografía consultada – Personal Learning Environment, en adelante PLE (Severance, Hardin y Whyte, 2008, en J. Adell Segura y L. Castañeda Quintero, 2010, p. 5). Tras diversos análisis realizados, se adhiere a la concepción de PLE como el conjunto de herramientas y de fuentes de información, de conexiones que se establecen con otras personas que sirven de referencia, además de actividades que cada persona realiza de

manera frecuente, mecanismos que se emplean para elaborar información y reconstruir el conocimiento, que resultan de utilidad para aprender.

Se trata de tres operaciones básicas: leer, reflexionar y compartir. Incluye dónde acceder a la información, dónde modificarla, y dónde relacionarse con otros. Este concepto es importante considerarlo desde el punto de vista de los estudiantes como también en relación a la formación inicial y continua de los docentes.

Como afirman Adell Segura y Castañeda Quintero (2010), en la “Sociedad de la Información” (Atwell, 2007 como se citó en Adell Segura y Castañeda Quintero, 2010, p. 14.), el reto es contribuir con la tecnología que disponemos, una competencia básica: “Aprender a aprender”.

Castells (2005), uno de los investigadores que hacen referencia a la Sociedad de la Información y del Conocimiento, indica que la sociedad actual está organizada en redes que determina un cambio en la morfología social, entendiendo como red a un conjunto de nodos interconectados que interactúan, generan nuevas estructuras, intercambian formación, determinan dinamismo, flexibilidad, constante movimiento y cambio. (Tubella y Vilaseca, 2005, como se citó en González-Sanmamed, 2017).

En consecuencia, vivir en una sociedad en cambios constantes y acelerados promueven la necesidad de aprender a lo largo de la vida para mantenernos actualizados (Jiménez-Frías, 2010, como se citó en González-Sanmamed, 2018).

En la misma bibliografía se desarrollan categorías conceptuales que resultan pertinentes considerar para el análisis que se lleva adelante en la presente investigación. Una de ellas es la de “aprendizaje autodirigido” (Boyer, 2014; Knowles, 1975) que, si bien se hace referencia al nivel educativo superior y/o universitario, también se menciona la necesidad de

este aprendizaje en el desarrollo profesional, con el propósito de ampliar los conocimientos y en consecuencia, mejorar la calidad de práctica profesional (Shen, Chen y Hu, 2014). El aprendizaje autodirigido es un proceso en el que las personas toman la iniciativa de diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular objetivos, identificar recursos materiales y humanos, y evaluar sus resultados (Knowles, 1975). Está motivado por los propios individuos, lo que le permite tomar decisiones acerca de qué aprender, cómo y cuándo hacerlo, accediendo a diferentes recursos y además sintiéndose interpelados por problemas a resolver o desafíos que asumir. (González-Sanmamed, 2018).

Otra categoría conceptual de relevancia, es el de “aprendizaje invisible” (Cobo y Moravec, 2011), ya que por un lado es posible decir que se cuenta con conocimiento explícito factible de codificar o verbalizar, e inclusive observar (en libros, bases de datos, manuales, materiales audiovisuales, entre otros), por otro lado, hay un conocimiento que es personal o experiencial y que resulta más complejo o en algunos casos poco posible de exportar, sistematizar e incluso verbalizar. (González-Sanmamed, 2018, p. 25)

Continuando con la lectura de la literatura, otra construcción interesante a la que refieren estos autores es a la de “ecología de aprendizaje”, entendiendo que ecología es básicamente un sistema abierto, complejo y adaptativo que comprende que son dinámicos y e interdependientes. (Brown, 2000, en González-Sanmamed, 2018, p. 26).

Según Siemens (2007) la metáfora ecológica proporciona la base de modelos educativos futuros, en concordancia con el contexto y las características del conocimiento actual: caótico, interdisciplinario y emergente. Barron (2004) como se citó en González-Sanmamed, define a las ecologías del aprendizaje como el conjunto de contextos hallados en espacios físicos o virtuales que proporcionan oportunidades de aprendizaje, que implica una

configuración de actividades, el empleo de recursos materiales, el despliegue de relaciones personales y las interacciones que surgen de ellos (González-Sanmamed 2018).

George Siemens (2004) es el creador de una teoría para la enseñanza para la era digital, que se denomina Conectivismo. Expone (como se citó en Leal Fonseca, 2007) que el conductismo, el constructivismo y el cognitivismo son tres grandes teorías de aprendizaje utilizadas a menudo en la creación de ambientes instruccionales; sin embargo, las mismas fueron desarrolladas en épocas en la que el aprendizaje no había sido impactado por la tecnología.

Agrega que el principio que se cumple en las mismas es que el aprendizaje ocurre dentro de la persona, inclusive en los enfoques del constructivismo social, que promueven el protagonismo del individuo (y su presencia física). Expresa que estas teorías no hacen referencia al aprendizaje que ocurre por fuera de las personas (que es almacenado y manipulado por la tecnología. También fallan al describir cómo ocurre el aprendizaje al interior de las organizaciones, asevera el investigador.

Teniendo presente los objetivos de la presente investigación y sin intenciones de extender el desarrollo de las teorías de aprendizaje que nombra Siemens (2004) como se citó en Leal Fonseca (2007), cabe considerar que explica el conductismo como un conjunto de varias teorías que - como dice Gredler (2001) - hacen tres presunciones acerca del aprendizaje, considerando comportamientos observables más que la comprensión de las actividades internas, que se basan en estímulos específicos y respuestas; y además, el aprendizaje se observa a través del cambio en el comportamiento.

Por otro lado, el constructivismo sugiere que los aprendices crean conocimientos mientras tratan de comprender sus experiencias, Discroll (2000). Y, además, el cognitivismo a menudo toma un modelo computacional de procesamiento de la información, en el que ve el

aprendizaje como un proceso de entradas, administradas en la memoria de corto plazo, y codificadas para su recuperación a largo plazo. (Siemens como se citó en Leal Fonseca, 2007)

En relación a lo expuesto, Siemens (2004) genera una teoría alternativa que denomina Conectivismo, expresando que se trata de la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización, Señala que el caos es una nueva realidad para los trabajadores del conocimiento, es la interrupción de la posibilidad de predecir, que se ponen en evidencia en configuraciones complejas, desafiando el orden (Leal Fonseca, 2007).

Según su teoría, el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes, que no se encuentran bajo el completo control del individuo. Asimismo, se expone aseverando que las redes de computadores, las mallas de energía eléctrica y las redes sociales funcionan sobre el sencillo principio que las personas, los grupos, sistemas, nodos y entidades pueden ser conectados para crear un todo integrado. La capacidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos resulta una habilidad indispensable que facilita el aprendizaje continuo y el aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos. La actualización resulta de importancia y la capacidad de saber conectarse con fuentes que corresponden cuando se necesita un saber no conocido, resulta una capacidad vital (Siemens como se citó en Leal Fonseca, 2007).

El Conectivismo está orientado por la comprensión que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente. En este contexto, realizar distinciones entre la información importante y la que no lo es, resulta relevante. El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos. El punto de partida de dicha teoría es el individuo. El conocimiento personal se compone de una red, que alimenta a organizaciones e instituciones, que además a su vez, retroalimentan a dicha red, y proveen de nuevos aprendizajes a los individuos. De

esta manera prospera un ciclo de desarrollo del conocimiento personal a la red, y de la red a la institución mediante las conexiones que se han formado (Siemens como se citó en Leal Fonseca, 2007).

Las teorías de aprendizaje desarrolladas brevemente, permiten poner lentes para la lectura de los modos en que los estudiantes aprenden, como también desde una perspectiva de desarrollo profesional directivo y docente, en clave colectiva y organizacional.

Mujica (2020) en un ensayo publicado un mes antes del inicio de la pandemia, despliega fundamentos acerca de lo que se denomina Tecnología Educativa – en adelante TE - que resulta pertinente evocar. Expone que la TE implica todo lo concerniente a la tecnología en la educación para el desarrollo de actividades (en el aula) y por ende reforzar los procesos para enseñar y aprender. Es muy utilizada en la pedagogía, asevera, porque a los jóvenes les facilita comprender los temas con el apoyo de audio, video e imagen.

A modo de anticipación a los tiempos de ASPO y DiSPO que un mes después de su publicación se comenzarían a vivenciar, afirma en dicha producción: “El uso de los recursos tecnológicos siempre necesitará de un factor sumamente importante dentro del ámbito educativo, el cual es el docente, quien siempre pase lo que pase, jamás podrá ser reemplazado por él, ya que ninguna máquina jamás podrá reemplazar al ser humano” (Mujica, 2020, p 2).

Introduce también la sigla TAC, haciendo referencia a las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, superando el paradigma instrumental del empleo de las TIC. Caracteriza las TAC como herramientas que permiten pensar e interpensar, discutir, aprender contenidos mediante programas de ejercitación y tutoriales; también a través de situaciones multi e hipermediáticas, para distribuir el conocimiento, tratar datos facilitados por las tecnologías de la información y de la comunicación, entre otros procedimientos. Y de esa manera, utilizar

dichas estrategias cognitivas en beneficio de aprendizajes más constructivos, estratégicos, reflexivos, contextualizables y críticos, conformando la competencia de aprender a aprender (Mujica, 2020).

Morales Salas y Rodríguez Pavón (2020), en los primeros meses de la pandemia por COVID 19 publican una investigación acerca de competencias digitales en TIC aplicadas en las organizaciones (en algunas ciudades de México), recuperando la evolución de las TIC hacia otros conceptos como las TAC. Hacen referencia al uso de herramientas pertinentes para cada necesidad (p. 26)

Añaden un nuevo concepto que denominan Tecnologías de Empoderamiento y Participación con la sigla TEP, mencionando que ya no es necesaria la presencialidad, sino que es posible participar, trabajar, colaborar y expresarse en el mundo social de manera virtual o remota. De esa manera, los usuarios son capaces de generar contenidos en una gran, extensa e ilimitada comunidad virtual (Morales Salas y Rodríguez Pavón, 2020)

Regresando a las instituciones educativas argentinas, una de las alternativas propuestas en momentos en que se comenzó a regresar a las mismas - luego del ASPO de 2020 - fueron las denominadas “burbujas” que se lograban a través de la alternancia, a fin de respetar cierto distanciamiento social prescripto entre las personas dentro de los ambientes escolares (estudiantes y docentes), considerando las orientaciones y normativas del Ministerio de Salud durante los períodos de DiSPO.

Sin embargo, lo que en la mayoría de los establecimientos educativos fue una innovación para ese momento, preexiste también lo que se conoce como pedagogía de la alternancia que tiene su origen en una experiencia que se lleva adelante en Francia a mediados de la década del treinta para dar respuesta a las familias de los agricultores

(Gimonet, 2009, como se citó en Divinsky, 2019). Posteriormente también se extendió en otros países europeos.

Según Domingo (2006), como se citó en Domingo Roget (2016), la “pedagogía de la alternancia es aquella en la que se enmarcan los modelos formativos que combinan el aprendizaje teórico con el aprendizaje experiencial en escenarios profesionales. Se produce a partir de alternar dos contextos de aprendizaje de forma articulada y formalizada,” (párr.2) que en el caso de la República Argentina se comenzó a replicar en las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) a partir de la necesidad de que los egresados de nivel primario que finalizaban sus estudios, pudieran continuar haciéndolo en el nivel secundario sin desarraigarse de la zona rural en que viven (párr. 3).

El rol que este tipo de instituciones que adquieren en el territorio es central, pretende ser transformador. Proponen una educación integral y popular, basada en la realidad rural y en la vinculación estrecha entre la teoría y la práctica en la que ambas se complementan y tienen valor en relación a la otra, según Divinsky (2019).

En otro orden, en investigaciones realizadas en América Latina de cara a un escenario postpandemia, Lugo (2021) hace referencia a las dificultades que se presentan a la hora de desanclar ciertas didácticas ligadas a la Modernidad, aún con presencia de las TIC.

Por otro lado, menciona las desigualdades sociales que generaron mayores brechas digitales en el momento de la pandemia, y brinda como conclusión general de su trabajo realizado, exponiendo que las políticas deben reconocer y responder a desafíos que van más allá del acceso, aunque lo tengan como condición necesaria.

Agrega que es preciso diseñar, además, estrategias que apunten al uso, a la apropiación y la participación equitativa en las oportunidades de aprender, educarse y también de participar en la vida social, cultural y laboral. Dicho planteo lo realiza en concordancia a las

nuevas estructuras de oportunidades y de riesgos de profundización de exclusiones en el nuevo escenario educativo”.

La investigadora afirma que el desafío conlleva la necesidad de generar un círculo virtuoso que potencie cuatro ejes fundamentales: una definición precisa de los problemas complejos a resolver en los territorios, una definición de objetivos prioritarios, un esfuerzo de disseminación y visualización de las prácticas que funcionan bien y el foco en la evaluación y el apoyo para el cambio (Lugo, 2021).

En el año 2015 en Chile, miembros de las Naciones Unidas firmaron un acuerdo de compromiso que incluía diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenido (en adelante ODS). En Educación el ODS 4 planteó garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover aprendizajes durante toda la vida para todas las personas.

Si bien es posible afirmar que nos encontramos alejados a dicho cumplimiento, el mismo ha servido de guía en el camino de casi todos los países de la región. La pandemia ha modificado las prioridades, pero en cierta manera ha reafirmado la necesidad de su cumplimiento (Kochen, 2020).

Lugo (2021) explica acerca de la importancia de reconocer que la educación remota no consiste solamente en una versión no presencial de la clase que hubiera sido con asistencia a la escuela, sino que presenta características precisas tales como el despliegue de habilidades de los docentes para la producción de contenidos para los entornos digitales, teniendo en cuenta las habilidades y perfiles de los estudiantes que deberían emplearlos, promoviendo además trabajos colaborativos y cada vez mayor autonomía.

Regresando a los supuestos pedagógicos enumerados por Terigi (2020) en relación a la escolarización - citados en el capítulo anterior - la especialista se pregunta de qué modos se vieron alterados en las épocas de aislamiento por la pandemia de COVID 19.

En coincidencia con Dussel (2020) expresa que en principio se intentaron trasladar las clases a las propuestas que se hacían llegar a la distancia. Agrega que, la alteración de la presencialidad incide en el resto de los supuestos. Se encuentra alterada la organización del tiempo en épocas de ASPO Y DiSPO, y aunque se hubiera querido organizar en relación a las familias tampoco hubiera sido posible, afirma.

Inés Dussel en su conversatorio titulado “La clase en pantuflas”, afirma que se profundizan las desigualdades en relación al acceso, y a las posibilidades de acompañar, ya que no se trata solamente de repartir materiales impresos, pues los estudiantes necesitan del acompañamiento pedagógico, del encuentro con otros, entendiendo que las aulas más allá de ser espacios físicos, son estructuras comunicativas. Recuerda la investigación realizada junto a Caruso en el año 2000, en este sentido.

En el mismo sentido expresa que a los niños les faltan otras voces infantiles para aprender juntos. Por otro lado, que los estudiantes se sienten muy observados. Expone que la escuela no es solamente esa institución disciplinaria, sino que es un lugar como posibilidad de emancipación (Ranciere como se citó en Dussel, 2020). “Hoy vemos cómo la ausencia del espacio físico escolar hace visible que ahí en las escuelas y las aulas pasa otra cosa que la que pasa en la casa.”, asevera Dussel (2020)

Todo el sistema se vio afectado porque además se sumaron las dificultades de la conectividad a Internet, por lo tanto, a conectarse sincrónicamente, y/o a sostenerse durante determinado tiempo frente a las pantallas (Terigi, 2020)

“Las instituciones se adecuaron frente a la urgencia de diversas maneras, sin embargo, muchos no pudieron sortear las barreras de las desigualdades ya existentes”, exponen Andreatta y Melia en la compilación realizada por Visacovsky (2020, p.16) en el marco de la cátedra a su cargo.

En el mismo informe se da cuenta de la importancia y trascendencia del rol de las escuelas como de los docentes, ya que sin la habilidad ni el compromiso de ellos para adaptar los contenidos a nuevos escenarios y con diversos recursos, muchos estudiantes hubieran visto interrumpida su escolaridad.

De ese modo, se vieron alterados los supuestos de la simultaneidad (Terigi, 2020), ya que no fue posible pensar que todos aprendían en el mismo momento, de acuerdo a las características del sistema educativo enunciadas. La conectividad, las clases en el contexto del hogar, los límites técnicos del entorno, la búsqueda de material de la web por parte de los docentes, entre otras variables, hicieron que las condiciones de la continuidad pedagógica fueran afectadas.

Estas alteraciones provocaron cambios - modificaciones - también en la organización de las instituciones educativas, en los modos de enseñar y de aprender, en las maneras, los medios y los momentos de establecer comunicaciones.

Los directivos, no pudiendo caminar las aulas y los patios como lo hacían hasta el momento, debieron reconfigurar su rol con los recursos disponibles y en la distancia, teniendo la amplia responsabilidad de asesorar y monitorear la tarea docente como también garantizar las trayectorias escolares sostenidas y una educación de calidad.

Majo y Cols (2022) concluyen en una investigación realizada, que existe incidencia de la gestión directiva en tiempos de pandemia por el COVID-19, a pesar de los complicados momentos que tuvieron que afrontar los directivos al implementarse la educación virtual, remota o a distancia. Exponen que los mismos debieron como gestores, desarrollar acciones coordinadas con su comunidad educativa para adaptarse a la nueva modalidad de la educación no presencial, a pesar de las limitaciones que emergieron como fueron la falta de conectividad y la carencia de competencias digitales. Agregan que una educación de calidad

es democrática, equitativa e inclusiva, que busca la obtención de aprendizajes esperados, promueve el desarrollo de competencias y habilidades requeridas por los estudiantes para lo largo de su vida. Esto se consigue fortaleciendo a los profesores y estar vigilantes con respecto a los logros de los estudiantes. Por dicho motivo los directivos debieron estar pendientes y ser gestores en tiempos de pandemia de COVID 19.

“Para algunos, este escenario anticipa lo que será la educación del futuro, de aprendizajes ubicuos, sin espacios escolares específicos y sin tiempos programados”, enuncia Dussel (2020).

Resulta de importancia precisar que la ubicuidad es una categoría conceptual gestada por Burbules (2011) en la que se reconoce que el aprendizaje obicuo (obiquitous learning) ya no se encuentra limitado a las instituciones educativas formales, sino que es una experiencia que es posible en distintos lugares y momentos, especialmente para los jóvenes que se pueden comunicar mediante dispositivos móviles.

“Hoy tenemos una escuela suspendida, unas clases suspendidas y trasladadas a las casas, a las pantallas de las compus o los celulares, y en esta suspensión de clases paradójicamente a la escuela le cuesta mucho más operar como suspensión del afuera, porque tiene que meterse en las casas y confundirse con lo doméstico”, añade Dussel (2020).

Sandra Nicastro afirma frecuentemente (como se citó en Kochen, 2020) que “el rol del director es complejo por la diversidad de funciones que abarca, hace malabares entre las normas y la realidad”. Muchos de ellos han acompañado la situación y han llevado a cabo acciones novedosas tales como estar cerca de la comunidad educativa, de las familias, consolar a estudiantes que han perdido familiares, revisar junto a los docentes nuevas estrategias y recursos didácticos (Kochen, 2020, p. 13),

A la espera de la denominada nueva normalidad, “no debemos perder lo ganado porque entonces habremos perdido una oportunidad de transformación social y educativa” (Kochen, 2020, p. 13).

Melina Furman (2021) en una nota periodística realizada para Página 12 en el mes de noviembre de 2021, coincide en la importancia de la presencialidad en el vínculo pedagógico. Expone que, en el contexto de pandemia, se reconoció a la escuela como un espacio que contiene, más allá de los saldos negativos que dejó en relación al abandono de estudiantes especialmente del nivel secundario, y en un sistema educativo que traía dificultades en el logro de los aprendizajes de quienes inclusive finalizaban la escolaridad obligatoria.

Más allá de ser un espacio que organiza la vida social en relación a la distribución de los tiempos, es un espacio en la que los niños son niños, en donde se garantiza que hay tiempos donde los estudiantes ponen el foco en el aprendizaje junto a sus pares, donde tienen la oportunidad de aprender en comunidad.

Aún con todo lo que la escuela tiene que revisar en relación a su forma de enseñar- agrega- algunos de los tesoros que dejó la pandemia fue reconocer a la escuela como ese espacio además de lo difícil que es ser un buen docente (Furman, 2021)

“Innovar en educación es mirar lo que hacemos cotidianamente como docentes, directivos o autoridades educativas con ojos nuevos, tratando de mirar qué es lo que vale la pena conservar y en qué queremos hacer algo distinto”, dice Furman en el análisis que realiza para el artículo publicado en el diario Página 12 (2021)

Desde los momentos de ASPO, Furman (2020) emplea la metáfora de la marea cuando se retira de la playa, dejando entre todo lo que arrasa y rompe, también al descubierto en la arena, tesoros que estaban escondidos. (TED x Río de la Plata, 2020)

En 2021, Furman en la entrevista anteriormente nombrada, recupera la metáfora de los tesoros en la playa, y con el calificativo “educativos”, expresa que, haciendo una mirada hacia atrás, se percibieron “chispas” de innovación pedagógica y creatividad. Asimismo, expresa que muchos reconocieron como valiosos los equipos que se conformaron con las familias como también con sus pares.

Considera que fue interesante que ante los desafíos los docentes debieron ensayar nuevos modos de enseñar, y que, en relación a los modos de evaluar, algunas escuelas realizaron propuestas más institucionales, a diferencia de otras en que la evaluación quedó librada a la voluntad y a las posibilidades de los docentes.

En esa misma nota hace referencia a que en sus investigaciones advierte la necesidad del desarrollo de la metacognición, que consiste en dedicar un tiempo para que los estudiantes puedan reflexionar acerca de lo que aprendieron y cómo lo hicieron, evocando también a la evaluación formativa para que los estudiantes puedan aplicar lo que aprendieron más allá del lápiz y el papel, en otros ámbitos de la vida. (Furman, 2021)

La citada especialista, en su libro titulado Enseñar distinto, expresa que es necesario que el docente diseñe las secuencias de trabajo determinando qué espera que sus alumnos aprendan, y en el camino debe realizar registros – algunos con mayor formalidad que otros – que le permitirán tomar decisiones acerca del rumbo planteado y a la vez, a partir de las devoluciones realizadas ya sea a través del diálogo, como también en relación a trabajos prácticos, actividades, pruebas escritas u orales, dicha información servirá de insumo a los estudiantes en relación a cómo mejorar su desempeño. Agrega que evaluación formativa es una categoría propuesta por Michael Scriven a fines de los años sesenta en referencia a la evaluación continua del curriculum prescripto, es decir de los contenidos a desarrollar, indicados desde el Ministerio de Educación. (Furman, 2021).

Otro destacado investigador, Emilio Tenti Fanfani (2020) realiza una comparación de lo que permanezca luego de la pandemia, con la reconstrucción de patrimonios culturales de la humanidad, tras los terremotos. Expresa que en ese caso es de importancia “restaurar piedra tras piedra” para lograr la mayor similitud con el original (p.73). Mientras que en el caso de la pandemia por COVID-19, expone que seguramente se dará la oportunidad de diseñar y pensar otro sistema institucional que asegure la transmisión cultural entre las generaciones.

La evaporación o disolución de las materialidades de la institución escolar habilitaría a repensar los espacios y tiempos escolares, la división del trabajo pedagógico entre profesores y la promoción de prácticas colaborativas entre docentes, también los proyectos a nivel de las instituciones escolares (Fernández Enguita como se citó en Tenti Fanfani, 2020). “Lo que es claro es que la sola evaporación de las condiciones materiales de funcionamiento de las rutinas escolares no autoriza a imaginar, en forma automática, la construcción de otro sistema escolar” (Tenti Fanfani, 2020, p.78).

Dicho investigador afirma que la pandemia y el medio tiende a reforzar la idea de futuro como catástrofe, como incierto, y por lo tanto imprevisible. Expone que uno de los mayores desafíos de la pedagogía contemporánea es preparar a las nuevas generaciones para un futuro incierto, siendo además que las mismas tienden a concentrarse en el presente. Agrega que la escuela como institución debe formar individuos que también sean capaces de constituirse como constructores de la sociedad (Tenti Fanfani, 2020).

Carina Kaplan (2021) en su ensayo titulado “La implicación afectiva en tiempos de pandemia y postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades”, hace especial referencia al dolor social, al sufrimiento, a los sentimientos de soledad que el aislamiento en tiempos de pandemia agudizó. Y por otra parte al imperativo ético pedagógico que en sociedades desiguales implica educar.

Cita a Sennet (2003) con la siguiente afirmación: “Si aspiramos a construir una sociedad de reciprocidades, ella se crea mediante la educación para el respeto mutuo que consiste en: cuidar de sí, hacer algo por sí mismo y ayudar a los demás.”

“La trama vincular estructura subjetividades en el marco de una pedagogía del cuidado”, agrega Kaplan (2021). Menciona de manera permanente a la escuela como lugar simbólico de esperanza en el que se pueden generar condiciones donde se tramitan los dolores sociales a través del reconocimiento del otro y de la conformación de tramas afectivas. Considera la construcción de autoestima como un eje vertebrador de la experiencia escolar.

Añade que el desafío que interpela a la institución escolar es analizar cómo contrarrestar el sentimiento de inferioridad que incide en la construcción de lo que Goffman (2009) describe como un proceso de fabricación de identidades deteriorada (p.106).

En una nota radial de abril de 2021, en momentos de formatos híbridos - de presencialidad combinada con la virtualidad - hace referencia a investigaciones realizadas en la que estudiantes, comentan extrañar a la escuela, y analiza que, más allá de la presencialidad en la escuela, de la corporeidad y de los intercambios que se producen a través de la socialización en ese lugar, la escuela construye puentes afectivos, es un territorio de presencia simbólica, es un espacio de refugio en la que se permite tramitar y elaborar experiencias de dolor social como los que se vivenciaron durante la pandemia de COVID 19. No se trata de pensar solamente en que estaban solos en la casa, sino en reconocer que la escuela es un lugar para transitar la vida estudiantil y juvenil junto a otros, donde siempre hay un docente o un compañero que escucha, hipotetiza. Afirma que es de importancia poner nuevamente en valor la escuela y el trabajo del docente como constructor de ciudadanía.

Haciendo referencia a evidencias del dolor social e individual, como posibilidades de suicidio u otros indicadores, en la escuela siempre hay alguien que lo advierte, por eso la

escuela tiene múltiples funciones. “Que la distancia física no se convierta en distancia emocional, es decir que hay que intentar lograr proximidad afectiva a como dé lugar “, enfatiza.

Resulta pertinente retomar en este momento, algunas reflexiones de García Aretio (2020) cuando se pregunta: ¿Acaso en muchas aulas presenciales – con cercanía física - no se percibe una tremenda distancia emocional y pedagógica entre estudiante/s y profesor/es? ¿Acaso en numerosas propuestas educativas que se emiten - al margen de la distancia física - no es posible constatar una excelente cercanía emocional, de entendimiento mutuo, entusiasmo, simpatía, empatía, afecto? El investigador expresa que es viable preguntarnos, ¿qué cercanía/distancia es más favorable/perjudicial para el alumno, la física o la psicopedagógica? (p.18).

Cabe mencionar que en la República Argentina se encuentra en vigencia la Ley de Educación Sexual Integral N° 26150 desde el año 2006. A partir de la Resolución del CFE N° 340 de 2018 se determinan cinco ejes para trabajar con la ESI en los distintos niveles y modalidades obligatorios: Uno de esos ejes propuestos es Valorar la afectividad, los demás son: Cuidar el cuerpo y la salud; Garantizar la equidad de género; Respetar la diversidad; Ejercer nuestros derechos.

A la vez, en algunas provincias se avanzó también con leyes con alcance de dichas jurisdicciones denominadas de Educación Emocional. Por ejemplo, Maltz (2022) en una formación de ESI, perteneciente a la plataforma educativa de INFoD realiza distinciones entre el eje de la valoración de la afectividad que propone la ESI y la propuesta que realiza la Educación Emocional.

Si bien es posible profundizar al respecto, en líneas generales expone que la ESI desarrolla la afectividad de las personas en relación a los demás, valorando a cada una de las emociones, mientras que la Educación Emocional hace hincapié en la gestión de las propias

emociones, basándose en la psicología positiva, es decir, apelando de manera permanente a la felicidad y a la productividad a modo de mandato, aún en tiempos de pandemia.

“Frente a las propuestas de la educación emocional que viajan en auto: autocontrol, autogestión, autorregulación, autoconocimiento, la ESI propone viajar en colectivo. Un colectivo que pueda alojar, compartir, dar lugar, escuchar. Que genere condiciones para construir un nosotros/as/es”, expresa Maltz (2022). “Desde el eje valorar la afectividad también podemos elaborar estrategias para repensar la relación entre colegas y entre docentes y familias”, agrega.

Nombra tres provincias argentinas en las que se han sancionado leyes de Educación Emocional (EE), en Corrientes, la Ley N° 6.398/16, en Misiones, Ley N° 209/18, y en Jujuy, Ley N° 6244/21.

Según un estudio coordinado por Fernando Reimers (s/f) sobre el impacto del COVID-19 en distintos sistemas educativos, se expresa que es posible identificar diez desafíos para la política educativa en la pospandemia: a) recuperar los aprendizajes perdidos; b) afrontar las consecuencias emocionales y materiales; c) preparar a los estudiantes para nuevos desafíos sociales y económicos; d) gestionar en un contexto de austeridad financiera y menos recursos; e) abordar el agotamiento de los educadores; f) restablecer las expectativas altas; g) reconocer las innovaciones y lecciones aprendidas; h) sostener la colaboración entre docentes; i) fortalecer el rol del gobierno central; j) potenciar el liderazgo colectivo.

En relación al reconocimiento de las innovaciones, los procesos de las mismas se encuentran vinculados con la creación de valor a partir del conocimiento. “Puede significar el suministro de un nuevo bien o servicio al mercado o el hallazgo de nuevas formas para fabricar productos, organizar la producción o desarrollar un mercado” (Gault y Zhang, 2012, p. 16).

El grupo de trabajo del informe “Tecnología e innovación educativa en la postpandemia” (Sáez, 2021) hacen un llamado a autoridades educativas, docentes, directivos, sociedad civil, empresas, comunidad educativa en su conjunto a profundizar los esfuerzos innovadores para convertirlos en estrategias transformadoras a largo plazo.

En cuanto a los estilos de gestión de los directivos, denominado también, estilos de liderazgo, Zabalza y Zabalza Cerdeña (2016), consideran tres estilos básicos de ejercicio de liderazgo, considerando varios autores. Es así que consideran el autocrático o directivo -que organiza todas las actividades del grupo e indica a cada miembro lo que debe y no debe hacer-, el democrático -que fomenta la participación autónoma y la toma de decisiones consensuadas- y el laissez-faire -que adopta comportamientos pasivos y se inhibe en la toma de iniciativas.

Asimismo, amplían con nuevos modos de identificar estilos de gestión en : a) liderazgos orientados a la tarea en contraposición a los liderazgos orientados a las relaciones (Likert, 1961; Blake y Moyton, 1964) , atendiendo los últimos el clima relacional, propiciando el bienestar y evitando los conflictos; b) liderazgos transformacionales en oposición a los liderazgos transaccionales (Burns, 1978). Los transformacionales han demostrado eficiencia en el logro de mejores niveles de satisfacción de los sujetos y de la eficacia de grupo (Lowe, Kroeck y Sivasubramanian, 1966) mientras que los transaccionales se centran más en el presente y en la búsqueda de procesos de negociación que propicien consensos, más allá de la ralentización de los procesos de cambio.

En la compilación de Flacso Uruguay (2020) titulado “Las tecnologías en (y para) la educación” se vierten entre otras recomendaciones fortalecer propuestas de formación docente en torno al uso pedagógico de las tecnologías digitales, en base a las necesidades y los problemas detectados en el contexto de emergencia; la construcción de escuelas seguras en relación a la dimensión del cuidado de la salud física y emocional de las y los estudiantes,

como también de docentes, directivos y de gestión – entendiendo que en este aspecto es primordial el rol de los equipos de conducción que acompañan a docentes, estudiantes, y familias.

En coherencia con lo anterior, Lugo y Loiácono, en compilación de García y García Cabezas (2020) afirman: “A nivel institucional, es necesario formular líneas de acción con una mirada territorial y para ello adquiere centralidad el liderazgo distribuido y el fortalecimiento del trabajo en equipo” (p. 37).

En función de cada diagnóstico llevado a cabo en cada escuela, habiendo realizado un mapeo del estado de situación de la comunidad educativa con relación a las necesidades socioeconómicas, de infraestructura escolar y de los diferentes actores, conectividad en el territorio y en los hogares, se pone en valor también la enseñanza híbrida en que la presencialidad y la virtualidad se pueden complementar, y en la que se vuelven a priorizar objetivos del plan institucional para garantizar la continuidad pedagógica y el cuidado integral, y se diseñan planes de acción consensuados liderados por los equipos directivos (UNICEF en Lugo y Loiácono, 2020 ).

Por otro lado, Lugo y Loiácono exponen que “imaginar modelos híbridos implica pensar futuras configuraciones institucionales y definir un nuevo marco de relaciones entre los sujetos de la educación a partir del reconocimiento de las diversidades.” (2020, p. 30)

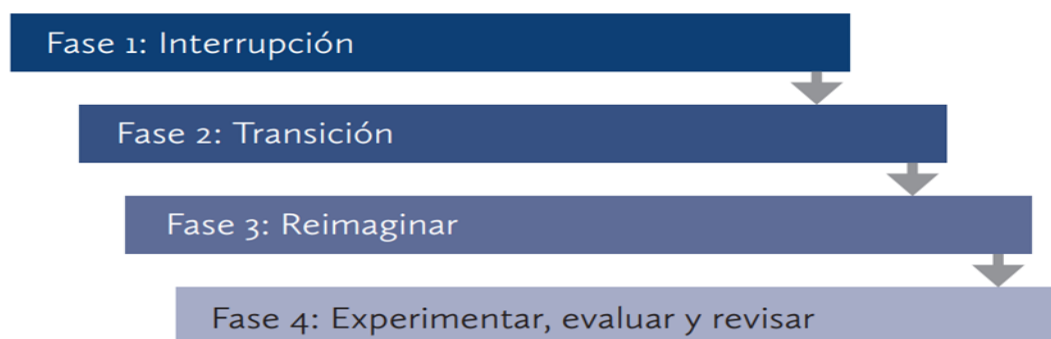
Para regresar a clases presenciales fue necesario planificar identificando los problemas que surgieron en los distintos focos de acción: gestión y gobierno, infraestructura, conectividad, las prácticas pedagógicas y los diferentes actores institucionales. De esa manera, resultó prioritario reconstruir un mapa territorial de necesidades y personas comprometidas a nivel macro, pero también en cada una de las instituciones educativas para la toma de decisiones, a partir de la descripción de parámetros de partida, identificando

problemas y oportunidades, definiendo nudos críticos sobre los que fue necesario actuar, de acuerdo a los objetivos planteados. (Lugo y Loliácono en la compilación de García y García Cabezas, 2020)

Es por ello, que dichas investigadoras, referenciándose en Fullan y otros (2020) expresan que la planificación es entendida como un modo de intervenir y transformar la realidad y no únicamente como el proceso de analizarla. El tiempo en ese modelo se constituye en una variable central para promover procesos de cambio que contemplen el corto, mediano y largo plazo.

Entre el escenario de ASPO y la nombrada popularmente como la “nueva normalidad” Fullan (2020) imagina un período de interrupción hasta el siguiente momento de las clases presenciales, que lo denomina “de transición” (Fullan y otros, 2020). A continuación, un esquema organizador de las etapas que proponen los autores considerados por Lugo y Loliácono (García y García Cabezas, 2020, p.28)

**Figura 2. Esquema presentado por las autoras en relación a los momentos que plantean Fullan y otros (2020) en relación a ASPO, DiSPO y regreso a la presencialidad plena.**



Fuente: Elaboración propia basada en Fullan y otros, 2020.

**Nota.** El gráfico representa los diferentes momentos que proponen Fullan y otros (2020) desde la determinación del ASPO, hasta el regreso a la presencialidad plena. Fuente: Las tecnologías en (y para) la educación, Flacso Uruguay, citado por Lugo y Loliácono (2020, p.28)

Continuando con la educación híbrida, cabe indicar que no emerge con la pandemia, según lo expuesto en Repensar la educación híbrida después de la pandemia, coordinado por Carina Lion (2023) una de sus publicaciones perteneciente a la serie de documentos Estados del Arte de investigaciones de políticas educativas, que se inscribe en el marco de las actividades del área de Gestión y Movilización de Conocimientos de la Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE).

Allí se expone que diferentes autores (García Canclini, 2007; Litwin, 2000; Barbero, 2009) dan cuenta de su inclusión en propuestas, ensayos e investigaciones mucho antes del empleo que se hace actualmente y en tiempos de regreso a la presencialidad posterior al ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19.

A continuación, algunas conceptualizaciones vertidas en el documento nombrado:

“Se trata de procesos socioculturales en los que las estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. A menudo, la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva”, expone García Canclini (2007) como se citó en la publicación anteriormente citada (Lion, 2023, p.10).

En la misma Barbero (2009) recupera esa mirada refiriéndose a la comunicación desde el mestizaje de lenguajes y medios que se combinan, y Ferrarelli (2021) refiere a prácticas mestizas en relación a diversas miradas, voces, disciplinas que se mezclan. Un mestizaje que apuesta a una apertura hacia múltiples mediaciones: la tecnológica, cultural, política, ética, didáctica y cognitiva, con cruces varios y variados que convergen.

El reconocimiento de los cambios, las alteraciones y modificaciones que se realizaron de manera forzada durante la pandemia de COVID 19 para mantener el servicio educativo, especialmente en la dimensión organizacional en relación al rol de los directivos de escuelas, como también las permanencias y continuidades, los modos de comunicación, el

asesoramiento a los docentes, la distribución de tareas, la generación de condiciones y el acompañamiento a las trayectorias escolares que se van conociendo a las entrevistas y encuestas realizadas, se ponen en diálogo y en tensión con las aportaciones de investigadores y especialistas incluidos en el presente marco teórico.

## **Capítulo 2. Respecto al diseño metodológico.**

### **2. 1. Tipo de investigación.**

Como se ha afirmado anteriormente, directivos y docentes han tenido que reconfigurar su labor en cada momento en que la sociedad argentina atravesó los períodos de aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio (ASPO y DiSPO) por la pandemia del COVID 19.

Asimismo, en la intermitencia que se fue dando hasta llegar al año 2022 con la presencialidad plena en las aulas de todos los niveles y modalidades de las instituciones educativas de la República Argentina. En la presente investigación se interroga acerca de los aspectos de la gestión directiva en escuelas primarias y secundarias de dicho país, en aquellos momentos que impactaron en el hacer de las escuelas y persisten en el año 2022.

En relación a las dimensiones institucionales a las que hacen referencia Frigerio y Poggi (1992, pp.27-28), es posible decir que se reconocen distintas dimensiones institucionales: “didáctico-pedagógica, organizacional, administrativa y sociocomunitaria”.

En este trabajo se focaliza en la gestión de los directivos de escuelas primarias y secundarias, especialmente en la dimensión organizacional, entendiendo que la misma se complementa y a la vez impacta en el resto de las dimensiones institucionales, y de manera especial, en la especificidad de los establecimientos educativos.

Al llevar adelante esta investigación, y en el proceso de analizar y comprender la complejidad propia del fenómeno que es objeto de estudio, confluyen diversas variables de diferente naturaleza.

Para aquellos temas que han sido poco abordados, - como es el caso del problema de investigación aquí planteado - y que en consecuencia no se dispone de teorías formales o sustanciales, Glaser y Strauss (1967) proponen la Teoría Fundamentada (TF), en inglés Grounded Theory, (GT) como una manera de aproximarse a la realidad social desde esta perspectiva (como se citó en Páramo Morales, 2015).

Se trata de una aproximación inductiva, y su desarrollo servirá como punto de partida de alguna nueva teoría (Guillemette, 2006), “subrayando más el desarrollo de la misma que la prueba de una teoría” (Hunt & Ropo, 1995), como se citó en Páramo Morales, (2015, p. 7).

En expresiones de Straus y Cobin (1998), la Teoría Fundamentada es menos adecuada, por ejemplo, cuando se busca conocer la realidad objetiva y, por el contrario, es más apropiada cuando se desea saber cómo las personas interpretan su realidad (Sudabby, 2006, como se citó en Páramo Morales, 2015), en coherencia con los objetivos formulados.

Un criterio esencial a la hora de elegir de qué manera proceder en la búsqueda y análisis de la información, es tener en cuenta la naturaleza del problema que se ha planteado, por lo cual se reconoce que más allá de las similitudes que pueden encontrarse a lo largo y ancho de la República Argentina y de los dos niveles educativos de los cuales se habla (primario y secundario), la investigación cualitativa tiende a profundizar en las percepciones, creencias y experiencias de los sujetos con los que se establece comunicación.

Si bien no se ha alcanzado la producción de una teoría, se han logrado indicios que quien lo considere viable, en adelante podrá continuar con lo analizado y producido hasta el momento.

Al respecto, se ha partido del requisito principal de la carencia de explicaciones suficientes y satisfactorias sobre el objeto de estudio o fenómeno, llevándose a cabo un extenso análisis cualitativo con la metodología de comparación constante que se propone desde la TF, reconociendo semejanzas y diferencias; y sugiriéndose interrelaciones entre ellas.

Asimismo, recolectando y analizando la información de manera simultánea, se esbozaron categorías conceptuales para explicar lo investigado, a partir de las interpretaciones realizadas. Asimismo, se tomaron expresiones literales de los participantes dando visibilidad a la riqueza lograda mediante las entrevistas, que se perdería ubicándolas dentro de un código.

Por lo anteriormente expuesto, se ha comenzado la investigación con entrevistas semiestructuradas a cuatro directivos de diferentes provincias del país elegido. Dos de ellos, se desempeñan en escuelas de nivel primario y otros dos, en establecimientos educativos de nivel secundario con diferentes modalidades. Dichas entrevistas se llevaron adelante a través de videollamadas mediante entorno digital de Google Meet.

Considerado la referencia que hace Soneira (Vasilachis de Giardino, 2006), en relación a la sugerencia de Dick (2005) a medida que se escucha a los directivos entrevistados, se toman notas, y posteriormente, se controlan las notas con la grabación de las mismas.

Una vez recabada dicha información, y con el propósito de comenzar a establecer comparaciones, en relación a similitudes y diferencias en torno a modificaciones en la gestión directiva, especialmente en relación a la dimensión organizacional de las instituciones educativas, en los contextos de ASPO, DiSPO por pandemia de COVID 19, como también a las permanencias en el año 2022 en dichos aspectos, se hace llegar a docentes y directivos de diferentes provincias argentinas, una encuesta mediante el entorno digital de Google Forms, considerando las categorías conceptuales de las dimensiones institucionales que proponen

Frigerio y Poggi (1992), y teniendo en cuenta lo investigado hasta ese momento, los antecedentes con los que se construyó el marco teórico y las aportaciones de los directivos entrevistados.

De esa manera, además de lograr mayor cantidad de provincias desde donde se obtienen respuestas, es posible reconocer también la mirada de otras personas – en su mayoría docentes - en relación a la gestión directiva de las escuelas en las que se desempeñaron entre los años 2020 y 2022. Es decir, se logra ampliar el campo de aplicación de la teoría (Soneira, en Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 157), con el criterio de aumentar el alcance de la base empírica. En correlato es posible realizar un entrecruzamiento de información, e identificar aspectos comunes como también la diversidad en relación a los niveles educativos, a las zonas geográficas, al contexto sanitario y social, entre otros.

Cabe destacar que, a pesar de tratarse de una encuesta, se consideran en el análisis efectuado en mayor medida las respuestas en las que los participantes pudieron considerar opciones y responder preguntas abiertas, por lo cual se trata de un enfoque cualitativo.

Desde el principio, y a medida que se avanzó en el proceso de búsqueda de información y análisis de la misma, fue necesario revisar los procedimientos, actualizar el estado del arte, y poner en diálogo con la literatura disponible que conforma el marco teórico, con la información recabada durante las conversaciones obtenidas a través de las entrevistas, y las respuestas de la encuesta.

Mediante los instrumentos utilizados se intenta medir, cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos que lo determinan, buscando comprender una situación como un todo, considerando diversas propiedades y su dinámica. (Bonilla y Rodríguez como se citó en Bernal, 2006)

### **2.1. 1.Respecto al diseño escogido. Fiabilidad y viabilidad.**

Como afirman Cohen y Gómez Rojas (2019), el investigador social no apela a métodos ni técnicas apropiados a - propios de - una teoría, sino que construye el nexo teórico metodológico a partir de su problema y los objetivos de investigación..

Barriga y Henríquez (2003, p. 78) para quienes el objeto de estudio es “lo que queremos saber” proponen dos tipos de objetos, uno de ellos, el objeto artesanal - que coincide con el formulado en el presente trabajo - es aquel que nace desde nuestros propios intereses científicos, cualquiera que sea el origen de estos (como se citó en Cohen y Gómez Rojas p. 27)

Para llevar a cabo esta investigación en principio se recolectó bibliografía disponible acerca de especialmente los cambios en torno a la gestión directiva de escuelas de la República Argentina en tiempos de APSO y DiSPO por la pandemia del COVID 19, y fue de ese modo cómo se accedió a conclusiones acerca de incipientes trabajos que venían recopilando información en torno a los períodos enunciados con anterioridad.

Sin embargo, a medida que se avanzó en el análisis de las entrevistas, fue necesario buscar otras fuentes de datos e información como por ejemplo documentos (leyes, resoluciones), y literatura que permitieron continuar realizando una comparación constante (Soneira como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006).

Previamente a socializar las entrevistas semiestructuradas y la encuesta, la investigadora realizó un proceso de consulta de expertos (profesores con experiencia en metodología de la investigación y en gestión directiva, y supervisores). Asimismo, antes de implementar el instrumento de consulta, realizó un pequeño muestreo con el propósito de verificar la pertinencia de dicho cuestionario.

En cuanto a las cantidades de personas entrevistadas y encuestadas, de ninguna manera es posible considerarlas representativas en relación a la cantidad de participantes, pero sí en relación a su tipología.

Las entrevistas semiestructuradas permitieron realizar preguntas para lograr mayor profundidad en algunos aspectos que consideraban los directivos, y en cuanto a la encuesta realizada, al tratarse de un formulario online, fue posible llegar a personas que brindaron su colaboración, que se mostraron interesadas en la temática planteada, tratándose mayormente de docentes que tienen experiencias, que les brindan la posibilidad de opinar al respecto.

En los Apéndices C y D, es posible visualizar representaciones de la República Argentina en las que se observan las provincias en las que residen las personas que accedieron a las entrevistas, y las que respondieron el cuestionario planteado en la encuesta digitalizada en Google Forms, respectivamente.

Dos de los directivos entrevistados pertenecen a escuelas de nivel primario de las provincias de Misiones y de Salta. Y otros dos directivos, de escuelas de nivel secundario con diferentes modalidades, pertenecen a las provincias de Santiago del Estero y de Chubut.

Mientras que las encuestas fueron respondidas por personas interesadas en la problemática planteada (en mayor parte docentes), desde las provincias de Santa Fe (cinco profesionales), Misiones, Buenos Aires, Córdoba, San Luis, Neuquén y Chubut (un profesional de la educación de cada provincia).

En el apéndice E es posible observar además, el gráfico que se obtuvo a partir de la encuesta propuesta con el entorno digital de Google Forms, en el que se observan las cantidades mencionadas en el párrafo anterior.

A partir de la información recabada mediante las entrevistas y las encuestas, fue posible establecer variables con mayor incidencia y porcentajes en relación a cambios y

permanencias que se reiteran con respecto a la dimensión organizacional y en correlato, al resto de las dimensiones institucionales.

De esa manera se lograron llevar adelante cuatro entrevistas semiestructuradas que permitieron poner en diálogo y en tensión los análisis realizados también a partir de la encuesta realizada de manera online, y la lectura de literatura que forma parte del estado del arte, del marco teórico construido.

Al tratarse de una investigación no experimental, quien investiga no tiene control directo sobre las variables independientes (Barrantes, 2014) sin embargo, la aplicación de la herramienta de la triangulación de la información supone una mayor confiabilidad en el estudio que se realiza.

Existen etapas del proceso de investigación - tales como construcción de variables, selección de unidades de análisis, construcción del instrumento de registro y la tarea de campo- que se llevan a cabo durante la implementación de los diferentes instrumentos (encuesta, entrevista). A medida que se fue avanzando con las entrevistas y las encuestas, las etapas de procesamiento y análisis se fueron dando de manera simultánea. (Cohen, y Gómez Rojas, 2019).

Además durante la investigación, fue necesario revisar si las respuestas obtenidas resultaban suficientes y fiables, a fin de ir realizando reajustes e ir tomando decisiones que permitieran producir gradualmente juicios sobre el colectivo, a partir del soporte informativo construido.

Al emplearse una encuesta, la misma arrojó datos que es posible tabular y presentar de manera gráfica, aunque en algunas de las consignas se permitía también la redacción de respuestas de cierta extensión. En cambio, con la realización de entrevistas se obtuvo mayor profundidad y a la vez expansión, como afirma Hernández Sampieri (2010).

Al tratarse de una temporalidad diacrónica, es decir que se desarrolla a lo largo del tiempo, desde los momentos de ASPO Y DiSPO por COVID 19 hasta el año 2022, el análisis estableció similitudes y diferencias, cambios y permanencias a lo largo de este tiempo, identificando trayectorias y tendencias en el comportamiento de las variables, entre otras exámenes que fueron realizándose. De esta manera, es posible afirmar que se trata de una investigación longitudinal, de acuerdo a Cohen y Gómez Rojas (2019).

A diferencia de la investigación seccional que obtiene datos de un objeto en una sola oportunidad, en la investigación longitudinal se obtienen datos de la misma población en distintos momentos durante un periodo determinado, con la finalidad de examinar sus variaciones en el tiempo. (Bernal, 2006).

La triangulación es un procedimiento en que, se entrecruzan datos e información que provienen de la encuesta (cuestionario) online y de las entrevistas personales realizadas que, como se dijo anteriormente permiten la exploración, descripción y el análisis que proporcionaron acercamientos progresivos hacia conclusiones que si bien no pondrán considerarse para la generalidad - como se expresó anteriormente- son representativas por su tipología.

La vigilancia epistemológica y metodológica a su vez, son responsabilidades que asume quien investiga, considerando el marco teórico, el estado del arte y la pertinencia de los instrumentos de aplicación. "Vigilar implica observar y cuidar, asumir desde la conciencia que todo método y técnica es falible. Pero vigilar implica, además, entender que todo método y técnica no son autónomos, sino interdependientes del universo de conceptos y de la base empírica que dan forma a la investigación en cuestión." (Cohen, y Gómez Rojas, 2019).

### **2.1.2. Acerca de los instrumentos de recolección de datos.**

Como ya se expresó, se eligen las entrevistas semiestructuradas como instrumentos para alcanzar profundidad, y a la vez, se opta por una encuesta a fin de ampliar el alcance. De

esa manera se propicia una combinación de las aportaciones obtenidas a partir de la aplicación de ambos instrumentos, a fin de evitar puntos débiles y avanzar en la búsqueda de rigurosidad, profundidad y complejidad en el estudio, buscando consistencia en los hallazgos. De esta manera, el enfoque cualitativo prevalece en el trabajo de campo y el análisis realizado.

La población de la muestra se conformó mayormente al azar, de manera “aleatoria”. (Hernández Sampieri, 2010, p. 191), más allá que fue necesaria una búsqueda de personas que estuvieran dispuestas a participar de las entrevistas y de la encuesta.

De ese modo se consiguieron respuestas de las siguientes provincias argentinas: Santa Fe, Neuquén, Chubut, Buenos Aires, San Luis, Córdoba y Misiones. Más allá que no se logró la respuesta de la totalidad de las provincias de la República Argentina, es posible observar que hay variedad en la ubicación de las mismas a lo largo del país. Por ej. Misiones es una provincia del noreste del país; Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires se sitúan en una región más céntrica; San Luis también, pero hacia el oeste; mientras que las provincias de Neuquén y Chubut se encuentran al sur del territorio nacional.

La mayoría de las personas que participaron brindando su tiempo y su experiencia, a través de ambos instrumentos para la recolección de datos, fueron contactadas mediante la relación con personas que conocen fehacientemente la función de los entrevistados y encuestados, por lo cual se considera que se ha obtenido información de fuentes primarias fiables.

Para el caso de las entrevistas se buscó establecer contacto con personas allegadas a la gestión directiva, teniendo en cuenta la extensión y diversidad geográfica, socio-cultural y de accesibilidad, de la República Argentina. Al tratarse de cuatro entrevistas, se buscaron personas de provincias del norte, del centro y del sur del país.

La República Argentina es un país que, se encuentra ubicada en América del Sur, y además de extensión presenta diversidad en su geografía, sus paisajes, climas y culturas. El contacto con las personas que han prestado su testimonio permitió reconocer dicha diversidad por las características de distintos lugares del país, por los niveles y modalidades de educación, y empatizar al momento de entablar conversación con cada uno de los entrevistados.

Se trata de una muestra no probabilística, ya que se trata de un grupo que realizaron sus aportes de manera voluntaria.

Las entrevistas fueron realizadas a una vicedirectora de escuela primaria de gestión pública de la provincia de Misiones; a un director de escuela secundaria de modalidad rural, de gestión privada de la provincia de Santiago del Estero; a una directora de escuela primaria de la provincia de Salta; y a una directora de escuela secundaria de la modalidad para jóvenes y adultos de la provincia de Chubut. Dichos instrumentos se presentan en los apéndices A y B.

Durante la investigación, y especialmente en el último trayecto, como toda investigación de Ciencias Sociales, corresponde realizar el análisis de los datos obtenidos. Es decir, dar significado a los datos producidos, respondiendo al problema que dio origen para producir conocimiento científico.

Como afirman Cohen y Gómez Rojas (2019): En el análisis se entrecruzan las categorías teóricas, expresadas en el marco conceptual, las hipótesis, los datos y un conjunto variado de métodos y técnicas analíticas cuantitativas y cualitativas según corresponda. Asimismo, todo análisis implica interpretación, entendido como el acto de otorgar sentido y significado a algo (p. 253).

### **2.1.3. Respecto a variables críticas a relevar y análisis realizado.**

En primer lugar, es necesario recordar la complejidad del mundo social del que forman parte las escuelas y las comunidades educativas, como también la multidimensionalidad de dichas instituciones, más allá de las categorías que es posible identificar: dimensiones pedagógico-didáctica, organizacional, administrativa, y sociocomunitaria.

“Una de las fortalezas prioritarias de la TF es reconocer la complejidad del mundo social” (Wells, 1995), como se citó en Páramo Morales (2015, p. 9)

“La teoría fundamentada exige la identificación de categorías teóricas. que son derivadas de los datos mediante la utilización de un método comparativo constante” (Glaser y Strauss, 1967; Hammersley, 1989). Por este motivo fue necesario relevar de manera permanente contenidos de diversos episodios de entrevistas como también de la observación de conceptos teóricos nacientes del esfuerzo de identificar temas considerados relevantes (Wells, 1995; Barnes, 1996), como se citó en Páramo Morales (2015, p. 8).

Durante el desarrollo de la investigación y del análisis permanente, en diálogo con la literatura disponible, y el estado del arte, las variables críticas a relevar en el presente trabajo de investigación, tienen pertinencia en relación a los cambios que se produjeron durante la pandemia de COVID 19, como también a los que permanecieron durante el regreso a la presencialidad, otorgando cierta innovación en los modos de organizar la gestión directiva en relación al asesoramiento docente, a la distribución de tareas, a los tiempos, espacios y agrupamientos, a la comunicación con distintos actores de la comunidad educativa, a la incidencia de recursos y estrategias en la dimensión administrativa y en la especificidad de las escuelas, que es enseñar.

Por otro lado, ante la diversidad de realidades y condiciones de trabajo que se pudieron percibir a través de las entrevistas, como también durante la lectura de las respuestas de la

encuesta aplicada mediante entorno digital, fue posible identificar cambios en el uso de recursos y generación de procedimientos que necesariamente se produjeron en tiempos de ASPO y DiSPO, que una vez logrado el regreso a la presencialidad plena, no se han podido capitalizar, o no fue importante para el contexto, otorgar valor a su permanencia.

El objetivo de la TF es “producir interpretaciones que puedan brindar explicaciones e información que se reconozca como valiosa en relación a conductas sometidas a estudios” (Annells, 1996; Glaser y Strauss, 1967), como se citó en Páramo Morales (2015, p. 9)

La misma hace énfasis en las construcciones sociales con respecto a la realidad (Goulding, 1998), e intenta identificar las principales preocupaciones de los actores sociales (Glaser, 1992), por lo cual fue posible durante la lectura de los resultados de la encuesta como también en el desarrollo de las entrevistas, cómo cuestiones contextuales incidieron en aquellos momentos de aislamiento social preventivo y obligatorio. Asimismo, en los periodos en que se comenzaron a recuperar los reencuentros con todos los cuidados preventivos, por la enfermedad que continuaba presente, y cómo perciben ya en la distancia aquellos momentos en que se recuperó la presencialidad como un aspecto fundamental de la tarea educadora.

Al tratarse de una propuesta interpretativista y tener sus raíces en el interaccionismo simbólico, la TF resulta relevante, ya que tanto entrevistados como encuestados, participaron activamente vivenciando desde un lugar protagónico la educación en la distancia durante la pandemia del COVID 19, como el regreso presencial en 2022, reconociendo diversas realidades que se desarrollarán durante el trabajo de análisis de los resultados; poniendo en valor prioritario las aportaciones de cada una de las personas entrevistadas.

De acuerdo a Strauss y Glaser las etapas de codificación se desarrollan de la siguiente manera:

Codificación abierta: durante la misma, la información es separada en partes discretas, reconociendo similitudes y diferencias entre eventos, acciones, interacciones, objetos. De ese modo, se comienza con la categorización, ya sea por conceptualizaciones semejantes por su naturaleza, o bien en relación a vinculaciones que es posible establecer. Por lo tanto, se llega a conceptos cada vez más abstractos, denominados categorías.

En este caso, a partir de las entrevistas y de los resultados de la encuesta, donde aparecen los datos en tablas de Excel y en gráficos, como también, con opiniones y respuestas a preguntas abiertas, se comienza con esta primera etapa de codificación inicial o abierta.

Cabe mencionar que durante esta etapa es posible realizar el análisis del contenido y del discurso. En cuanto al contenido, se reconoce lo explícito como también lo que subyace en el texto, y con respecto al análisis del discurso, se toman también en cuenta tonalidades, gestos, expresiones corporales de los hablantes en los casos de entrevistas realizadas mediante videollamadas.

Es de importancia trabajar a manera de ciclos. A partir de los memos o categorías iniciales se vuelve a los aportes bibliográficos para avanzar en una codificación enfocada o axial, en relación a la continuación de la recolección de datos.

De esta manera, cada vez se logra un refinamiento mayor, y en la medida en que es posible avanzar en la producción de entrevistas, por ejemplo.

En el caso de la presente investigación, en relación a los tiempos y recursos disponibles, y considerando que más adelante es posible continuar la misma, ya sea por esta investigadora u otro investigador que se encuentre interesado en el problema aquí planteado, resulta pertinente trabajar con las cuatro entrevistas realizadas con directivos de diferentes provincias argentinas ubicadas en diversas latitudes, y ponerlas en diálogo con las respuestas

de once personas vinculadas a la gestión directiva en escuelas primarias y secundarias de diferentes provincias del mismo país, a través de la consulta por Google Forms.

Según Charmaz (2006) desde la codificación axial enfocada es posible la integración teórica. Se trata de un proceso lógico que se va desplegando hasta llegar a desarrollar la teoría fundamentada.

De esta manera, se trata de una serie de ciclos que lleva a fundamentar las categorías que se consideran fundamentales a lo largo del proceso (Strübing, 2011)

Como expresa Charmaz (2000) “la teoría fundamentada objetivista acepta el supuesto positivista que un mundo externo puede ser descrito, analizado, explicado y predicho: es verdad, pero con *v* minúscula”. Continúa expresando: “Esto es, la teoría fundamentada objetivista es modificable en tanto cambien las condiciones. Asume que diferentes observadores van a descubrir este mundo y describirlo de una manera similar.”

Al contrario, propone una TF constructivista en la que asume que el investigador crea y mantiene mundos significativos a través de procesos dialécticos, otorgando significado a sus realidades y actuando dentro de ellas, sin reconocer una realidad externa unidimensional. (Charmaz como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006).

Como se dijo, en esta investigación, si bien se han llevado a cabo procedimientos acordes a los descriptos, no se ha alcanzado a producir una teoría, aunque se ha avanzado hacia el logro de indicios basándose en el enfoque cualitativo, que será posible que se retomen por otros investigadores que lo consideren posible, para continuar avanzando hacia la misma.

### **Capítulo 3. Respecto de los resultados y el análisis de los mismos.**

#### **3.1. Acerca de los cambios y continuidades en la reconfiguración del rol de los directivos en la dimensión organizacional de escuelas argentinas de nivel primario durante tiempos de ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19.**

Como se dijo desde el principio de este trabajo, el personal de los establecimientos educativos de la República Argentina ha tenido que modificar de manera significativa su forma de enseñar en tiempos de ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19.

Fue de ese modo cómo haciendo referencia a los nuevos recursos, estrategias didácticas e institucionales, que se implementaron para continuar con la vinculación pedagógica con los estudiantes, “sacaron de la galera”, expresa Tarina, vicedirectora de una escuela primaria de gestión pública de la localidad de Apóstoles, provincia de Misiones, cuando hace referencia, por ejemplo, que las y los docentes comenzaron a grabar sus clases para que los estudiantes pudieran comprender mejor los temas, y hacerlas llegar a los mismos, de forma asíncrona, es decir que podrían verlas en otro momento, y las veces que necesitaran hacerlo.

Cabe destacar que, en este caso, se trata de una institución educativa de unos quinientos estudiantes en su matrícula.

Durante la entrevista mantenida con dicha vicedirectora, hace mención especialmente a aquellos docentes que anteriormente se resistían al empleo de las TIC, y que prontamente debieron superar algunas de las dificultades que se presentaban con el propósito de facilitar la comprensión de los estudiantes cuando les enviaban las propuestas didácticas en la distancia.

Sin embargo, también hace referencia a un 70 % de docentes pertenecientes a dicha institución educativa, que en ese momento – en el año 2020- tenían más de treinta años en la docencia, y les resultaba difícil adecuarse a la situación, según lo expresado por ella.

Agrega que, en ese período, en esa escuela se contaba con un docente a cargo del área “Informática”, que realizaba cursos con sus compañeros para orientar en los modos en que se podían implementar nuevos recursos. Añade, con respecto a la generación de trabajos colaborativos por ejemplo mediante Google Drive, no se obtuvieron buenos resultados por la situación anteriormente descrita.

En este sentido es posible vincular este escenario con un estilo de gestión democrático, según Zabalza y Zabalza Cerdeña (2016) en que a partir de una mirada generosa se propicia un trabajo institucional en función de un proyecto compartido, como propone Rivas (2020), reconociendo y poniendo en valor las capacidades en torno al empleo de las TIC, de uno de los docentes. Sin embargo, en el caso del uso de Google Drive, en la que es posible producir documentos colaborativos, y en consecuencia, habilitar las posibilidades de diseñar propuestas didácticas integradoras y con vinculaciones entre diversas áreas del conocimiento, y realizar otros acuerdos colegiados por ejemplo en torno a la producción de informes de evaluación, no se logró, al menos empleando las nuevas tecnologías digitales.

Más allá de la situación particular a la que hace alusión en relación a la resistencia y/o imposibilidades de algunos docentes de adaptarse a la nueva situación, Tarina reivindica y valora la labor de los docentes en tiempos de ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID19. Señala como innovación la búsqueda de estrategias y las TIC implementadas. La totalidad de los docentes, organizaron grupos de WhatsApp con las familias para comunicarse y para el envío de actividades por ese medio.

Coincide con Magnani (2020) cuando expresa que una de las estrategias más implementadas para dar continuidad al diálogo con los estudiantes fue mediada especialmente por dicha aplicación (app). La misma es gratuita y permite la escritura de mensajes que llegan de manera simultánea, el envío de audios y materiales audiovisuales, la realización de llamadas de voz, compartir estados, entre otras funciones.

La valoración realizada por Tarina (vicedirectora entrevistada) hacia el trabajo docente se repitió también en la entrevista efectuada a una directora de una escuela primaria ubicada en contexto rural, en el departamento Rosario de Lerma, de la provincia de Salta. Se trata en este caso de una escuela de jornada completa en la que los alumnos permanecen desde las ocho horas de la mañana hasta las dieciséis y treinta, de la tarde.

La misma expone que, la realidad de la escuela en la que ella era docente en los períodos de ASPO y DiSPO, que es donde actualmente ejerce como directora, no se pudieron implementar clases virtuales, ni siquiera los grupos de WhatsApp eran una opción. Aunque en la escuela cuenta con el servicio de Internet, no había conectividad. Actualmente solamente algunas familias cuentan con WhatsApp, a veces se acercan a la escuela para acceder a la señal de wifi, o a un lugar denominado multifuncional que se encuentra en el centro poblado de la localidad.

De todos modos, la conectividad es muy deficiente, depende mucho de factores del clima como por ejemplo del viento. “Cuando corre mucho viento”, aún en tiempos de presencialidad plena, el mensaje de texto no es una opción de rápida comunicación, expresa.

Dando continuación a la descripción de la población que asiste a dicha escuela y a la zona en la que se encuentra situada, la directora explica que algunas de las familias que viven más cerca del establecimiento educativo, se encuentran entre 5 y 10 km. La mayoría de ellos en tiempos de presencialidad, llegan caminando “entre subidas y bajadas”. La escuela se sitúa en el Paraje Las Cuevas, 2300 m sobre el nivel del mar, todo con ascenso, bastante desnivel positivo, expone.

En el Apéndice F del presente trabajo se encuentra una imagen extraída de Google Maps en la que es posible observar la ubicación geográfica descrita por la directora de dicha

escuela. Observarla permite dimensionalizar lo expuesto por la misma, a través de sus palabras y también de las entonaciones de su voz.

De este modo, se hace visible la brecha digital como producto de las desigualdades sociales a la que hacen alusión Magnani (2020), Lugo (2021), entre otros, y que se ponen en evidencia en la encuesta permanente de hogares llevada adelante por el INDEC en el año 2019, a la que hacen referencia Andreatta y Melia (2020).

Evocando que la ONU en 2016 proclamó el acceso a internet como un derecho humano fundamental, es posible afirmar que en el territorio argentino continúa siendo una utopía por la cual hay que seguir trabajando. Y que, además, las disímiles condiciones sociales y geográficas hacen que los factores que inciden en dicha distribución se entrecrucen y complejicen las posibilidades de acceso.

Por todo lo expuesto por la actual directora de la escuela de jornada completa de la provincia de Salta, en el momento del ASPO optaron por el formato de cartillas que llevaba a las familias al principio quien se desempeñaba como director, ya que era quien tenía permiso para circular por la zona, que además recibía partidas para el armado de bolsones que acercaba a las familias.

En este caso las cartillas consistían en actividades propuestas por el personal de la institución educativa en la que se pretendían desarrollar los contenidos de cada grado, en soporte papel. “Lo cual no fue muy exitoso, por cierto. En muchos casos era muy evidente que algún pariente hacía la tarea”, sostiene la directora.

Asevera, además, que no tenían otras materialidades del Ministerio de Educación de la Provincia y tampoco llegaban materiales que se produjeron desde el Ministerio de Educación de la Nación.

En este sentido es posible decir que a veces los buenos propósitos de las políticas educativas a nivel macro, como por ejemplo las expresadas en la Ley del Ministerio de Educación de la Nación N° 106/20, a fin de atender los sectores más distantes y vulnerables, dependen también de otros factores y actores del territorio, por lo cual como en este caso, tampoco llegan a cristalizar y/o garantizar derechos como la continuidad pedagógica necesarias en ese contexto.

Por otro lado, aunque no llegaron los materiales impresos, el personal de este establecimiento educativo, tampoco consideró viable el trabajo con las cartillas elaboradas con propuestas didácticas propias, por lo cual una vez reincorporados a la presencialidad plena, descartaron totalmente las mismas.

Cabe detenerse en este punto, porque la reflexión sobre la práctica, dio paso a la toma de decisiones en una gestión que se observa de estilo democrático y con suficiente autocrítica como para reconocer fortalezas y debilidades, y buscar nuevas estrategias didácticas una vez reintegrados a la presencialidad del año 2022.

Regresando a Apóstoles, provincia de Misiones, con respecto a la dimensión organizacional, Tarina hace saber que el personal directivo de esa escuela ingresó a cada uno de los grupos de WhatsApp que los docentes tenían con los padres desde el período de ASPO por COVID 19.

Misiones fue una de las provincias que se aisló en primer lugar por lo cual, la entrevistada explica que lograban encontrarse con las familias en espacios abiertos como por ejemplo plazas y parques, a partir del segundo semestre del año 2020. Eso les permitía entregar bolsones de comida (con artículos adquiridos mediante subsidios ministeriales) además de realizar un intercambio de trabajos realizados en papel.

Las reuniones por los entornos digitales de Google Meet o Zoom fueron un denominador común en el relato de ambas entrevistas, en la convocatoria de encuentros sincrónicos entre directivos con supervisores/inspectores, como también de los directivos con las y los docentes a cargo, cuando se reunían para organizar las propuestas a hacer llegar al estudiantado.

Ante la consulta de quien investiga, agrega que conoce de la provincia en la que vive, colegios especialmente de gestión privada, que contaban con plataformas educativas en la que los estudiantes y familiares ingresaban, y encontraban en dichos sitios web, recursos y propuestas didácticas, algunas para resolver allí y otras para descargar. Mientras que en el caso de la escuela en la que se desempeña, los grupos de WhatsApp eran los que alojaban mayormente lo diseñado para llevar adelante la enseñanza en la distancia.

Cabe mencionar que, las herramientas nombradas coinciden con las mencionadas por Magnani (2020).

Asimismo, Tarina explica en la entrevista que, desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones, se cuenta con una plataforma educativa denominada Guacarí, de la que los docentes se apropiaron cada vez más. Ya existía previamente, aunque no se le daba demasiado uso, afirma la entrevistada. La pandemia potenció su empleo, asegura. Expone que se encuentra en las netbooks que hay en las escuelas. Allí ingresan, trabajan y pueden regresar a sus tareas en próximas clases.

Buscando mayores detalles acerca de dicha plataforma, se advierte que cada ciudadano que haya creado su usuario puede ingresar a la misma, y a la vez a la institución de la que forma parte, ya sea como docente o estudiante, y de ese modo encontrar alojados allí los trabajos que suben los profesores.

Dicha información se obtuvo mediante un tutorial disponible en YouTube, titulado ¿Cómo ingreso a la Plataforma? ¿Cómo realizo mis tareas/actividades?

En este sentido, es preciso identificar el trabajo de los directivos desde su lugar de gestión en la promoción del empleo de herramientas que el Ministerio de Educación pone a disposición, como también la responsabilidad que les compete en el asesoramiento pedagógico y la retroalimentación a las prácticas docentes.

También, en el trabajo presentado por Andreatta y Melia (2020) en la UNSAM, hacen referencia a dicha plataforma educativa, expresando que además de haber distribuido los cuadernillos emitidos por el Ministerio de Educación de la Nación titulados “Seguimos educando”, tienen como principal estrategia la plataforma educativa Guacarí, con aulas abiertas que permiten el acceso para docentes y familias.

En el caso de la provincia de Salta, en la escuela de contexto rural sobre la que se desarrolla la entrevista, como se dijo, los encuentros del director con los docentes a cargo - mediante los entornos de Google Meet o Zoom - giraban en torno al armado de cartillas con propuestas didácticas, para hacer llegar a los estudiantes.

Dichos encuentros con entornos online, no eran frecuentes porque en este caso se trata de una escuela de unos treinta estudiantes en su matrícula, en la que se trabaja por pluriaños y eso implica que cada docente se encuentra a cargo de un grupo de grados. Por ejemplo, actualmente la directora se encuentra a cargo de nivel inicial, primer y segundo grados, y tiene a su cargo dos docentes más con otros dos pluriaños, una con tercer y cuarto grados, y otra con quinto, sexto y séptimo grados. Por ese motivo – afirma - no necesitaban demasiados encuentros entre ellos.

“El trabajo específico de cada uno, ... trabajó de manera diferente. Era un trabajo un poco aislado, porque cada una tenía sus características”, expresa.

Sin embargo, menciona que conoce escuelas de la capital de la misma provincia, en las que, al tener entre setenta y ochenta docentes, debían obligadamente llevar adelante reuniones de esa manera. “Lamentablemente por el tema de la conectividad, nos vimos limitados”, expresa, volviendo a hacer referencia al contexto en el que está situada la escuela en la que se desempeña.

De esta manera, una vez más se pone en evidencia la brecha digital a la que se hace referencia previamente, y se suma aquí la necesidad de la mediación de TIC en contexto de pandemia, como una estrategia de los directivos, propia de la dimensión organizativa de escuelas con distintas características, propiciando el trabajo colectivo con una mirada común. Más allá de la soledad a la que hace referencia la directora de la escuela rural de Salta, las reuniones por videollamadas de Zoom o Google Meet, entre docentes con el director de ese momento, propiciaban los acuerdos y la organización para luego continuar trabajando cada uno en la especificidad de los grados a cargo.

En cambio, en el año 2022, no fue necesario retornar a los citados medios digitales de videollamada, dado que el personal directivo y docente se encuentra compartiendo en la escuela varias horas del día. Y es allí donde se realizan los acuerdos colectivos a partir de las necesidades institucionales y de la gestión directiva.

Sin embargo, es preciso señalar la necesaria gestión directiva de articulación horizontal y vertical a la que hace referencia Blejmar (2015), que en este caso aparece algo difusa, por la cotidianeidad y la familiaridad del lugar de trabajo. En el resto de las escuelas, al tratarse de directivos o equipos de gestión con personal a cargo, se observa más planificada.

En la consulta realizada mediante Google Forms, un directivo de una escuela de gestión pública (con una matrícula menor a 170 estudiantes) de la provincia de Córdoba, coincide en expresar que en la escuela que dirigía, se realizaban reuniones virtuales

quincenales con videoconferencias, además se empleaban grupos de WhatsApp, se realizaban planificaciones integradas (se entiende, vinculando diferentes áreas del conocimiento) y se tenía en cuenta la realización de evaluaciones formativas.

En relación a las denominadas planificaciones integradas, se hace visible en dicha expresión, lo que Siemens (2004) en el marco de su teoría para la enseñanza en la era digital “Conectivismo” (como se citó en Leal Fonseca, 2007) reconoce como la habilidad de identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos como una de las capacidades esenciales que facilitan el aprendizaje continuo.

Por otro lado, el mismo directivo de la provincia de Córdoba, cuya respuesta se viene analizando, expone que se realizaba el acompañamiento continuo pedagógico a los estudiantes y de las familias más vulnerables. Se conformaban equipos de trabajo entre pares, directivos y docentes, afirma la persona que cumplimenta dicha encuesta.

Señala en la búsqueda de herramientas innovadoras, el empleo de redes sociales. Menciona además de los grupos de WhatsApp, el inicio del empleo del Facebook. Destaca entre los recursos que se mantienen en el tiempo posterior a la pandemia, es decir en 2022, el empleo de los documentos colaborativos de Google Drive por parte de los docentes; a diferencia de lo expuesto por las personas entrevistadas a la que se hizo referencia anteriormente (de las provincias de Misiones y Salta).

Es preciso señalar aquí, que más allá de la adhesión espontánea de docentes a comenzar o continuar realizando trabajos colaborativos, es relevante la función de los directivos en promover, alentar y propiciar espacios que optimicen el empleo de herramientas digitales en beneficio de la producción de propuestas didácticas integradoras, que eviten la fragmentación de saberes, tal como propone Morín (2001) desde el paradigma de la complejidad.

Otra directora de una escuela primaria de gestión pública de la Provincia de Misiones - de una matrícula aproximada de 500 estudiantes -que responde a la consulta realizada a modo de encuesta por Google Forms explica en su desarrollo, que el equipo de gestión, “tomó un papel de guía y no de controlador” durante el período de ASPO.

La misma directora de Misiones expone entre sus respuestas que los docentes enviaban al correo electrónico institucional sus proyectos, y la comunicación era por WhatsApp de manera privada. Agrega que los directivos también se integraron a los grupos de WhatsApp con los padres, no para control de los docentes, sino para apoyo en todo momento del mismo, dentro de esa situación sensible que se transitaba.

En estas expresiones se pone en evidencia la dimensión afectiva, en la importancia del cuidado emocional también hacia los docentes por parte de los equipos de conducción, que proponen en la compilación de Flacso Uruguay (García y García Cabeza, 2020)

Con respecto al regreso a la presencialidad en 2021, los directivos recuerdan el proceso que se llevó a cabo en torno a las denominadas burbujas, y a la alternancia en los grupos en los que, por los espacios con los que contaban, y la matrícula, debieron organizar nuevos agrupamientos con los estudiantes hasta llegar a la presencialidad plena en cada una de las escuelas, al finalizar ese año.

En este sentido Tarina, de la provincia de Misiones recuerda que fue un gran trabajo de reorganización que implicó al equipo directivo sentarse a pensar cómo tener en cuenta la asistencia de familias de aproximadamente 500 niños y niñas. Esa situación se dio en el primer semestre de 2021, recuerda. En el segundo semestre de ese año fue progresivo el avance hacia la presencialidad plena, que en 2022, continuó.

**Tabla 2. Representación temporal desde 2020 a 2022.**

**Nota:** El gráfico representa cómo fueron sucediéndose las propuestas en relación a los períodos de ASPO y DiSPO, hasta la presencialidad plena en las escuelas de nivel primario y secundario. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, desde el equipo de gestión directiva, fue necesario asesorar a los docentes para que se reúnan con el propósito de rever los contenidos y seleccionar los que consideraban prioritarios teniendo en cuenta los distintos escenarios educativos.

Al respecto, en la Resolución del CFE N° 367/20, en pos de garantizar el vínculo pedagógico y acompañar las trayectorias educativas, se propone realizar una reorganización curricular temporal, basada en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Se buscaba de esta manera evitar recortes, fugas hacia adelante y vacancias o lagunas de conocimientos sustanciales. (Res. CFE N° 367; 2020, Anexo 1).

Si bien dicha Resolución del CFE fue emitida en el año 2020 para llevar adelante en cada institución educativa durante el ASPO y el DiSPO, fue necesario visitar los acuerdos y ajustes realizados en torno a los contenidos a desarrollar para la continuidad pedagógica durante 2022. Dicho trabajo colectivo es organizado por los directivos de las instituciones educativas en torno al proyecto curricular institucional (también denominado PCI) de manera situada, y mediante un liderazgo pedagógico y distribuido.

“Seguimos viviendo como en una burbuja”, asevera la directora de la escuela de Salta, pero esta vez en el sentido a la falta de conectividad que hizo que permanecieran totalmente desvinculados por ese motivo, ya sea en aquellos momentos de ASPO y DiSPO, como posteriormente – haciendo referencia al año 2022 y siguiente- ya que los estudiantes permanecen en la escuela de 8 a 16:30. Allí tienen desayuno, almuerzo, merienda, y no llevan tareas para su casa porque se encuentran la mayor parte del tiempo en la escuela.

Señala también que son escasas las inasistencias de los estudiantes, por lo cual todas las propuestas didácticas se realizan durante la estadía en el establecimiento educativo, es decir que los estudiantes no llevan actividades extra escolares para el hogar.

Esta característica que describe la directora, si bien la menciona sin reparar en ella, da cuenta de una gestión estratégica que tiene en cuenta el contexto y la realidad de las familias, a la hora de considerar el desarrollo curricular institucional y la puesta en práctica del mismo.

Se evoca aquí, el cuadro comparativo que presenta el IIFE (2015), en relación a la diferencia entre la gestión administrativa y la gestión estratégica. En este caso es posible decir que la dimensión administrativa (en términos de Frigerio y Poggi, 1992, p. 27), se pone al servicio de la gestión directiva.

Por otro lado, la directora destaca que considera que fue estresante la tarea docente en momentos de aislamiento y distanciamiento social, faltó empatía en relación a las demandas que se realizaron. Considera que la presencialidad es clave en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo cual, apenas se recuperó, se descartaron totalmente las cartillas.

En el caso de esta directora pone énfasis en la presencialidad en más de un momento de la entrevista. Es decir, al primero de los supuestos pedagógicos en los que se apoya la forma escolar, a los que hace referencia Terigi (2020). En una escuela donde tienen jornada

completa, en la que los estudiantes se encuentran con propuestas didácticas durante más de ocho horas, donde además cuentan con tres de las comidas principales, aquellas cartillas se consideraron muy insuficientes en su momento y tampoco fue posible recuperar nada de ellas, ya que como da a conocer la directora actual, es una escuela donde es poco común el ausentismo por las condiciones ya explicitadas.

Cabe señalar que en la respuesta de una de las personas que contesta la encuesta online, en relación a una institución educativa pública de gestión social asociativa con tres niveles educativos (inicial, primario y secundario), perteneciente a la provincia de San Luis, se expone que apenas se regresó a la presencialidad, inmediatamente se dejaron de emplear recursos desde la gestión directiva para comunicarse, ya sea con el personal a coordinar, como también con las familias. En cambio, en vinculación con las áreas ministeriales, sigue siendo remota en el año 2022, de acuerdo a este testimonio.

En este caso se advierte cómo quedaron instalados ciertos procedimientos y recursos en relación a la gestión directiva, en este caso, para la comunicación con los superiores y áreas de gobierno. Mientras que la comunicación en el interior del establecimiento educativo y en relación a la comunidad educativa, en el regreso a la presencialidad de 2022, retomó los canales que se tenían anteriormente.

Se evoca aquí el esquema organizador en el que se visualiza la comunicación como uno de los componentes que IIPE (2015, p.15) propone en vinculación con el trabajo en equipo, la participación y la respuesta a las múltiples demandas relacionadas con la gestión educativa.

Regresando al diálogo mantenido con la directora de la escuela de contexto rural de la provincia de Salta, durante la entrevista expresa que “la tarea del docente se debe dar a conocer, la tienen que conocer, la gente opina sin saber, y muchos no saben lo que se hace en

el aula y fuera del aula. La tarea del docente es 24/7...”, afirma, haciendo referencia mediante la última expresión, al tiempo que los profesionales de la educación dedican a sus actividades, más allá de la presencialidad en las escuelas.

La expresión 24/7 es de uso frecuente para hacer referencia a la dedicación de veinticuatro horas por siete días semanales, como un modo de expresar la cantidad de horas que insumen las actividades educativas.

En momentos de aislamiento y distanciamientos sociales, se percibieron borramientos de las fronteras de los tiempos y los espacios, al priorizarse la educación en la distancia. Sin embargo, en esta manifestación, la directora da cuenta de que ese estado persiste en el regreso a la presencialidad de 2022, más allá de las variables temporales y espaciales. Y específicamente en el caso de la escuela en la que trabaja, siendo que tienen una jornada completa en el local escolar, que implica proseguir con tareas pedagógicas y de gestión en horarios contiguos.

Continuando con su relato, expone que respecto a lo que quedó más instalado es la implementación de las TIC. Hay gente de la “vieja escuela, cuando uno es un poco reacio”. “Eso se aprendió y quedó en las clases”, afirma.

Añade que en ese contexto les faltó capacitación. Aprendieron a autogestionar y buscar sus propias alternativas. Siente que hicieron lo que les resultó posible, que respecto al desarrollo de la autonomía de los estudiantes fue un paréntesis, que poco a poco pudieron subsanar.

De este modo, el equipo de trabajo de la escuela, al autogestionar sus propios aprendizajes, se conforma en una comunidad dispuesta a aprender, poniéndose en evidencia un liderazgo distribuido donde el directivo desde su lugar de gestor, genera condiciones de diálogo horizontal y de espíritu colaborativo entre pares.

En cuanto al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, se pudo trabajar más intensamente en el año 2022 con la presencialidad plena. Al respecto, Melina Furman, en la anota de noviembre de 2021 en Página 12, hace referencia a la metacognición, concepto que pone en valor las reflexiones sobre los modos propios de aprender.

En este sentido, se pone en evidencia una gestión educativa estratégica en la que se pone énfasis en la centralidad de lo pedagógico (IIPE, 2015, p. 15)

Por otro lado, cabe destacar que esta manera de aprender durante la emergencia sanitaria por COVID 19, y a fin de dar respuestas a la necesidad de la educación en la distancia fue una característica que se reitera en las entrevistas, la encuesta, como también en el estado del arte.

Es propicio evocar la categoría conceptual de “aprendizaje autodirigido” que describe Knowles (1975), como se citó en Morales Salas y Rodríguez Pavón (2020, p. 21), haciendo referencia al diagnóstico de las necesidades de aprendizajes, a la formulación de objetivos, a la identificación de recursos -humanos y materiales-, como también en torno a la evaluación de los resultados del aprendizaje. Esta vez, no solamente en relación a los estudiantes, sino también en relación al personal directivo y docente de las instituciones educativas.

Asimismo, es posible afirmar que, de acuerdo a lo que explicitaron directivos y docentes en entrevistas y encuestas, se hace visible que los trabajos aislados y fragmentados y las estructuras cerradas a la innovación, ya sea en tiempos de ASPO y DiSPO, como en la presencialidad plena de 2022, se encuentran en contraposición al trabajo en equipo y a la apertura al aprendizaje personal y colectivo, que influye en el estilo de gestión (IIPE, 2015) como también, en los logros obtenidos.

Continuando con el análisis de la entrevista a la directora de la escuela de la provincia de Salta, la misma explica que inclusive en la actualidad son escasas las reuniones con otros directivos, aunque valora mayormente el tiempo junto a los estudiantes.

Pone énfasis en que en tiempos de ASPO hubieran necesitado formaciones en relación a las metodologías propias del trabajo en pluriaños, ya que el trabajo con varios grupos clase, demanda de otras formas de enseñar.

Agrega también que sería necesario que los agentes que se dedican a la educación deberían tener también otras capacitaciones contextualizadas, teniendo en cuenta posibles planes de contingencias, a fin de evitar la improvisación, como sucedió ante la pandemia del COVID-19.

Hace énfasis en la necesidad de que las mismas deben ser situadas, dando el ejemplo de que en el lugar donde ellos viven, hay dificultades con el agua, que seguramente se agravarán por la extracción del litio.

Sin intención de ampliar este tema en la presente investigación, se realizó una búsqueda por Google a fin de conocer respecto a la problemática planteada por la directora, observándose que además de las carencias que tiene en general la región de la Puna, esta preocupación coincide con notas periodísticas e investigaciones que vienen desplegándose en relación al tema. Por ej. diario Página 12, en fecha 12 de agosto de 2023 se encontró una nota titulada “El agua y el litio, emblemas de la transición energética” que coincide con lo expuesto por la entrevistada.

Para una próxima investigación, sería propicio averiguar qué otros temas serían incluidos por directivos y docentes para una capacitación en relación a posibles contingencias acordes al contexto en que se desenvuelven.

En este sentido, la directora tiene en cuenta uno de los componentes que se nombran en los procesos de la gestión educativa estratégica que propone el IIPE (2015), que es la anticipación (p.15). Anticipar posibles nuevos emergentes, promueve un trabajo proactivo y de formación, que en este caso reclama al Estado, sin embargo, desde la gestión directiva también es posible continuar en la búsqueda de información y el análisis de alternativas.

En cuanto a la entrevista de Tarina, vicedirectora de la escuela de la ciudad de Apóstoles, se distingue en la mayor parte de su relato por el tratamiento de los temas en relación a la afectividad y a la educación emocional, exponiendo que en la provincia cuentan con la Ley de Educación Emocional, más allá de la Ley de Educación Sexual Integral, en adelante ESI, que es de alcance nacional. Al respecto, en el marco teórico se referencia a Maltz (2022) que, en una formación del Ministerio de Educación de la Nación, en las clases 3 y 4, manifiesta diferencias entre los paradigmas sobre los que cada una de las leyes hacen referencia.

La vicedirectora entrevistada, destaca que sostienen en el equipo de conducción del que forma parte que, si el docente se siente bien, el alumno también se encontrará bien. De esa manera, la escuela se conforma como aquel lugar simbólico de esperanza en el reconocimiento del otro, en el que se entretujan tramas afectivas, de acuerdo a los decires de Kaplan (2021)

“Nos abrió la cabeza” expresa, especialmente en relación al trabajo en torno a la dimensión afectiva y a la revisión de aspectos en torno a la evaluación. Expone que anteriormente a la pandemia, tenían una metodología más cuantitativa de evaluar que se fue modificando desde el ASPO y el DiSPO, y de regreso a la presencialidad plena.

Dicha iniciativa es alentada y avalada desde el equipo de gestión directiva, desde el regreso y en adelante. Asimismo, se continuó en la búsqueda de mayores innovaciones, no

tanto en relación al empleo de las TIC, sino en la implementación de estrategias didácticas y modos de evaluar que atiendan más las particularidades, es decir, que resulten más personalizados.

La gestión estratégica propuesta por IIPE (2015) se pone en evidencia una vez más en los procesos descritos por Tarina. La afectividad se torna un eje institucional que impregna de sentido el ser y estar en la escuela desde el año 2022, generando además innovación en los modos de evaluar.

En este sentido, cabe recordar la categoría conceptual creada por Terigi (2010), en relación a las trayectorias escolares y al acompañamiento de las mismas, al cuestionamiento de la monocromía que se propone desde el Sistema Educativo en torno a la gradualidad, y desde prácticas docentes que continúan basándose en paradigmas de la Modernidad en la que se espera que todos los estudiantes aprendan lo mismo en el idéntico tiempo.

A continuación, se retoma el organizador gráfico presentado anteriormente, considerando la información recabada y analizada en el presente capítulo, a fin de observar similitudes y diferencias entre escuelas primarias de distintas provincias argentinas, y a la vez, reconocer la progresión de las propuestas educativas durante los períodos considerados en torno al problema planteado en la presente investigación, entre los años 2020 y 2022.

### **Tabla 3.**

**Aspectos relevantes identificados en las modificaciones en tiempos de ASPO y DiSPO, y permanencias en 2022 con presencialidad plena.**

**ASPO**

En entrevistas y consulta online:

- Valoración de la labor docente.

- Videollamadas mediante Zoom, Google Meet, especialmente con los docentes.

En ambas entrevistas conocen: plataformas educativas en establecimientos educativos de gestión privada y en centros urbanos.

En Misiones:

**2020** -Encuentros con familiares en plazas con materiales y bolsones de comidas.

- Empleo del WhatsApp con padres, directivos acompañando.

- Docente de informática orienta, gran porcentaje de docentes con antigüedad con dificultades con TIC.

- Plataforma virtual de la provincia.

En escuela de contexto rural de Salta:

- Escasa o nula conectividad.
- Cartillas elaboradas por el personal del establecimiento educativo.
- El director distribuía las cartillas junto a los bolsones de comida.

**DiSPO**

Se reiteran:

- Reorganización junto a docentes de tiempos , espacios , agrupamientos.

- Agrupamientos de estudiantes por familias, en escuelas en que debían organizarse por burbujas o con alternancia.

- Jerarquización de contenidos. Revisión en los modos de evaluar.

- Valoración del trabajo docente.

**2021** - Continuidad de grupos de WhatsApp en contextos con conectividad.

En Misiones:

- Re vinculación desde la afectividad. Ley de Educación emocional.

- Aumento del empleo de la plataforma educativa de la Provincia.

En contexto rural de Salta:

Continúan con dificultades de conectividad. Descartan las cartilla de elaboración propia. Valoración de afectividad y presencialidad.

**Presencialidad plena.**

En entrevistas y consult

- Continúan grupos de WhatsApp como medio de comunicación con docentes.

- El uso de las TIC permanece en práctica de docentes.

En escuela de Apóstoles (Misiones):

- Permanecen grupos de WhatsApp con familias

- Se continúan revisando modos de enseñar y evaluar de manera más personalizada.

- Se revaloriza la afectividad desde la Ley emocional provincial.

En Complejo educativo San Luis, se regresó a los medios habituales de comunicación. Solamente permanece la virtualidad con áreas ministeriales

En Escuela rural de Salta

- Continúan dificultades de acceso, brecha digital.

- La presencialidad de Jornada Completa no requiere de tareas extraescolares para estudiantes ni de reuniones frecuentes con docentes.

2. **Nota:** En el cuadro presentado anteriormente es posible comparar distintas respuestas obtenidas a través de entrevistas y la encuesta online, desde el año 2020, con ASPO, durante el 2021 con DiSPO, y en 2022, cuando se llega a la presencialidad plena.  
Fuente: Elaboración propia.

### **3.2. Acerca de los cambios en la reconfiguración del rol de los directivos en la dimensión organizacional de escuelas argentinas de nivel secundario durante tiempos de ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19.**

#### **3.2.1. En cuanto a las modalidades en la educación.**

Para comenzar el análisis de las entrevistas con directivos de escuelas de nivel secundario, es preciso expresar que en estos casos se hacen visibles algunas de las modalidades a las que hace referencia la LEN N° 26206/06.

En dicha ley, se expresa que las modalidades son ocho: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Una de las entrevistas realizadas corresponde a un director de escuela de nivel secundario situada en contexto rural en la que tienen prioridad estudiantes provenientes de familias que trabajan en el campo. Es un establecimiento educativo con modalidad de Educación Técnico Profesional y a la vez pertenece a la modalidad de Educación Rural, con una duración de seis años. “Técnico en Producción Agropecuaria” es el título, especifica el director.

Dicho establecimiento educativo, funciona con sistema de alternancia, aún en tiempos de presencialidad plena como fue en el año 2022. Es decir que una semana los estudiantes de los primeros cursos, de 1º a 3º años, conviven en la escuela en horario completo de mañana y tarde, e inclusive pernotan en el lugar. Mientras que, durante la semana siguiente, estos mismos

cursos se encuentran trabajando en el hogar, y simultáneamente los grupos de 4º, 5º y 6º años están en el local escolar desarrollando las propuestas didácticas de modo presencial.

Menciona que es una escuela pública de gestión privada. Se la conoce como EFA (Escuela de la Familia Agrícola). Pertenece a la provincia de Santiago del Estero. Se encuentra a 40 km. de la ciudad capital. La matrícula se mantiene con la cantidad 156 estudiantes por sus condiciones edilicias y de mobiliario.

Hay otras escuelas en la provincia que se denominan de itinerancia porque los profesores tienen su sede y van de una escuela a otra mientras que los alumnos van diariamente al establecimiento educativo en que se inscriben. La EFA es una solución para las familias que tienen lejos las escuelas porque quedan durante una semana completa en la misma, con clases durante todo el día, asevera el director, quien es el principal responsable de dicha organización.

En la semana que los estudiantes no se encuentran en la escuela, los docentes visitan los hogares para ver si realizan las actividades que se llevan desde la escuela. Un ejemplo de ello es la huerta, ya que se trabaja con las semillas de PROHUERTA que se consiguen a través del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria).

He aquí otra de las acciones que llevan adelante los directivos como gestores de establecimientos educativos, en relación a las redes que es posible tender con organismos e instituciones del entorno en que se encuentra la escuela, que es posible incluir en la denominada dimensión socio comunitaria Y que incide en las dimensiones organizacional y pedagógica. (Frigerio y Poggi, 1992).

Durante la entrevista, el director sigue expresando que, durante la estadía en las viviendas, los estudiantes realizan un plan de búsqueda, una investigación acerca del origen de las familias, la cultura, comidas tradicionales, las actividades de su familia, entre otros temas.

En cambio, otra de las entrevistas es respondida por una directora que pertenece a una escuela con la modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, y además tienen a cargo la modalidad de la Educación en Contextos de Privación de Libertad, de la ciudad de Puerto Madryn, Chubut.

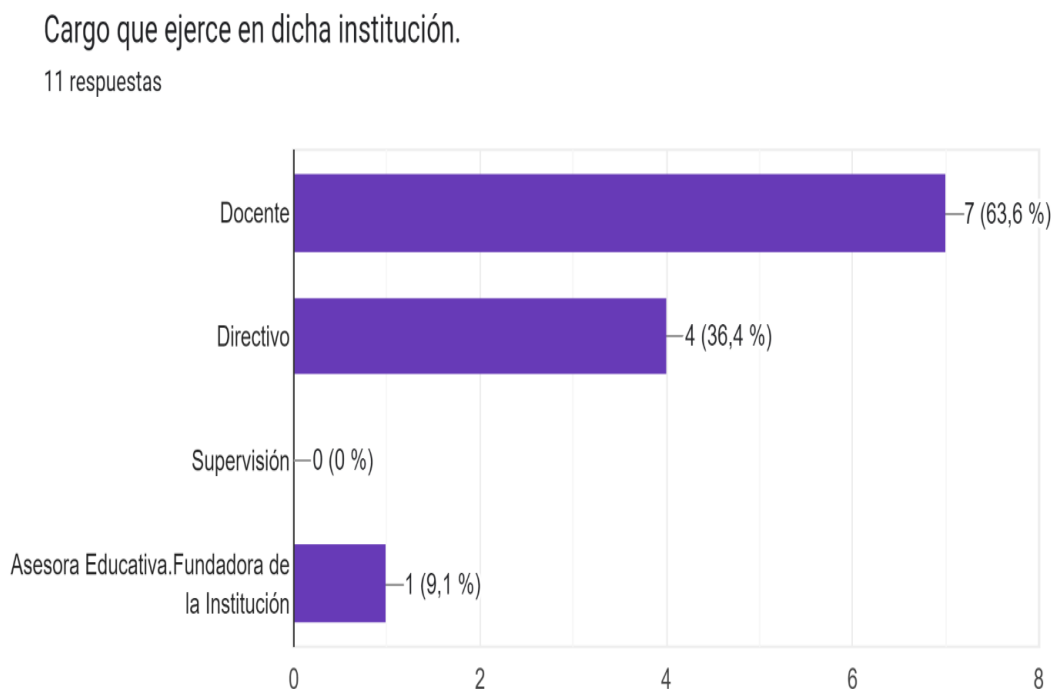
Explica que los estudiantes pueden comenzar a cursar a partir de los diecinueve años, y la propuesta curricular consta de tres años para tener cumplimentado el nivel secundario.

Cabe aclarar que la modalidad de cada establecimiento educativo incide notablemente en el desarrollo de las entrevistas, sumado a otros aspectos que se dan a conocer en el presente informe. Dicha variable no se incluyó en la consulta realizada de manera online a través del formulario de Google Forms por lo cual en las últimas es menos factible evidenciar similitudes y diferencias en relación a las mismas.

### **3.2.2. Acerca de los respondientes de la consulta online.**

Un aspecto a destacar en relación a la encuesta realizada a través de Google Forms es que ha sido respondida en mayor porcentaje por docentes. El siguiente gráfico, lo pone en evidencia, mientras las entrevistas fueron realizadas únicamente a directivos.

**Figura 3. Cargo que ejerce en la institución a la que hace referencia.**



**Nota.** En el gráfico se hace visible que siete de las personas que respondieron, son docentes.

Fuente: Respuestas Google Forms.

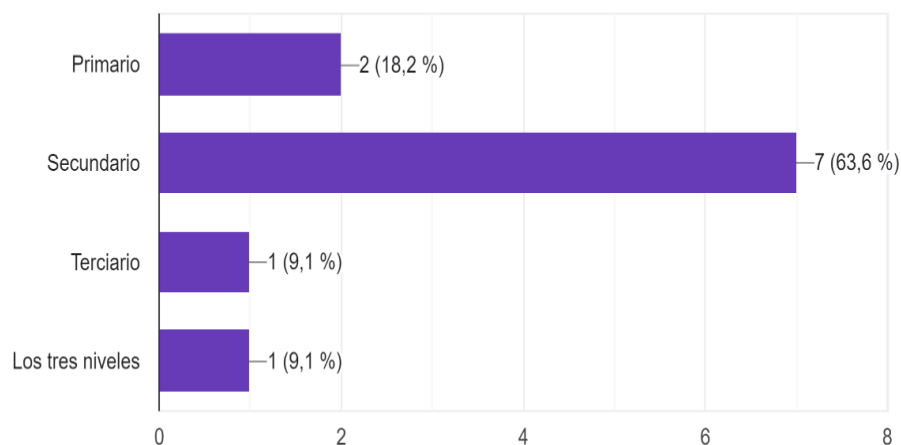
También es de importancia reconocer que el mayor porcentaje de personal de instituciones educativas que respondieron corresponden al nivel que nos ocupa en el presente capítulo.

**Figura 4.**

**Nivel educativo al que se hace referencia.**

### Nivel educativo

11 respuestas



**Nota.** En el gráfico es posible observar que siete de once respuestas pertenecen al nivel secundario y una de ellas hace referencia a una institución que también lo incluye. Fuente: Respuestas Google Forms.

### 3.3.3. Respecto a las modificaciones organizacionales en tiempo de ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19.

El director de la EFA de la Provincia de Santiago del Estero explica que en tiempos de ASPO las localidades se encontraban cercadas por terraplenes para evitar traslados y en consecuencia el contagio de la enfermedad provocada por COVID 19. Motivo por el cual muchas veces debió solicitar permiso para llegar a la escuela.

En la institución educativa hay plantas y animales de granja (cerdos, gallinas, vacas) y en el lugar vive una persona que se encargaba de su atención y esa era una de las razones para hacerse presente en el lugar.

La escuela cuenta con una camioneta y los docentes pidiendo permiso para transitar, llegaban a los hogares de los estudiantes para llevar cartillas como también bolsones de comida con el subsidio que llegaba desde el Ministerio de Educación de la provincia (denominado Tecno Food) para que lleguen algunos productos alimenticios en el año 2020 a las familias, tales como leche en polvo, budines. También se continuó con la entrega de semillas para la huerta, provenientes del INTA.

En este caso se trabajó con las cartillas del Ministerio de Educación de la Nación, es decir con los cuadernillos correspondientes al programa “Seguimos educando”, que en las entrevistas anteriores de directivos de escuelas primarias no se hicieron demasiado visibles.

Se ocuparon como medio de comunicación primordial los grupos de WhatsApp, ya que las familias al vivir alejados de pueblos y ciudades se conectan con datos. Los profesores tenían cada uno con el área que desempeñaban con sus grupos de WhatsApp con los estudiantes y el director estaba incluido, acompañando e inclusive mediando entre profesores, estudiantes e instructores, ante las dificultades que se presentaban. En este tiempo se incrementaron los trabajos grupales, asevera el directivo.

En la escuela carecen de cargos de vicedirección por lo cual el director atiende plenamente la dimensión didáctico pedagógica, además del resto de las dimensiones institucionales. Tal como se dijo en el marco teórico, según Frigerio y Poggi (1992) las cuatro dimensiones que se pueden reconocer en los establecimientos educativos son la pedagógico-didáctica, la organizacional, la administrativa y la socio-comunitaria (p. 27)

El director con los docentes a cargo se reunía mediante entornos virtuales de Google Meet o Zoom. Además, a través de documentos colaborativos de Google Drive registraban las calificaciones, hacían consensos en relación a las mismas.

Los coordinadores de cursos son los encargados de realizar el seguimiento del desempeño de los estudiantes. Se comunicaban con las familias cuando veían que no contestaban, no respondían, o no participaban de las videollamadas que se realizaban con el WhatsApp. Al tratarse de un internado, las inasistencias no son un problema durante periodos de clases presenciales, agrega, haciendo referencia por ejemplo, al año 2022. Ante las dificultades económicas también hubo algunos estudiantes que comenzaron a trabajar (como albañiles, en la cosecha de algodón o lechuga, ...) y dejaron de asistir a la escuela.

También se cuenta con un gabinete sicopedagógico (conformado actualmente por una psicóloga) que permite realizar un trabajo más personalizado.

Otra de las estrategias para revincularlos fue además realizar visitas domiciliarias en la camioneta, con los cuidados sanitarios correspondientes.

Dentro de estos contextos de ASPO y DiSPO hubo que orientar a los docentes y construir nuevos acuerdos con ellos para enviar propuestas didácticas por áreas. Se intentaba respetar el horario de trabajo del mismo, pero en ocasiones resultaba difícil, había que explicar a los estudiantes actividades que no comprendían.

De todos modos, se organizaron los horarios de consulta. Se tomó conocimiento que a veces debían subirse a algún algarrobo (árbol nativo del lugar) para llegar a conectarse. Muchas familias carecen de conectividad explícita, y además, habiendo un solo celular en la mayoría de los hogares, se debía compartir con hermanos que también estaban escolarizados. Por otro lado, un porcentaje importante de familias también carecen de agua y de electricidad.

En este aspecto se hace visible que además de la denominada brecha digital a la que hacen referencia autores tales como Dussel (2020), Andreatta y Melia (2020, p. 12), Lugo (2021, pp. 6 – 8), entre otros, existen otras brechas en relación a condiciones que son básicas para la vida de los ciudadanos, más allá de los contextos en que viven.

Es decir, las carencias materiales, que a veces se trata de un lugar donde estudiar, y/o diversas condiciones elementales para la vida de las personas -por ejemplo, agua y electricidad - como también otras carencias de carácter simbólico como es la formación de padres y tutores, que en tiempos de ASPO y DiSPO debían asumir la responsabilidad de orientar a los estudiantes en sus hogares.

En este sentido, en ésta como en cada una de las entrevistas realizadas a directivos, y parafraseando a Carina Kaplan (2021), se puso en valor la escuela como territorio simbólico de esperanza, ya sea durante la pandemia, como en el regreso a la presencialidad de 2022.

Prosiguiendo con el diálogo mantenido con el director de la EFA, expresa que al principio del ASPO habían comenzado con envíos de propuestas didácticas de manera diaria, pero luego se optó por mantener la misma modalidad de alternancia que llevan adelante en el formato presencial.

Cuando se regresó con los agrupamientos denominados “burbujas”, se implementó la alternancia cada quince días, ya que los grupos iban a la escuela, una semana la mitad de un curso y otra semana la otra mitad.

Asimismo, se trabajó en relación a la denominada “promoción acompañada” expresa el director. Cabe recordar que la misma es prescripta en la Resolución del CFE N° 368/20, en la que prevé que los estudiantes que finalizan el último grado de la escolaridad primaria (6° o 7° grado, según la provincia) sin haber acreditado todos los saberes de acuerdo a los NAP y/o a los Diseños Curriculares, recibirían en el nivel secundario un acompañamiento extra que promovería la construcción de los saberes necesarios por el tiempo que se considerara pertinente.

Fue un gran desafío unificar por áreas, para la reorganización de contenidos en la que se debían considerar los años 2020 y 2021 como una unidad, expresa el director. Agrega que al

tratarse de una formación técnica que consta de seis años de cursado, se contó con mayor tiempo para recuperar lo que no se había comprendido especialmente con los primeros cursos.

Cabe señalar que la variable del tiempo únicamente no lleva a los efectos logrados, detrás tuvo que planificarse y llevarse adelante, una gestión estratégica basada en la centralidad pedagógica, de acuerdo a la propuesta del IIPPE (2015).

Como afirma Bernardo Blejmar (2005) hay diferencia entre resultados y efectos. Los efectos se obtienen más allá del hacer o dejar sin hacer, mientras que los resultados se obtienen si se trabaja para el logro de las metas trazadas y explicitadas, desde la gestión directiva.

El proyecto pedagógico aparece como un mapa en el que la gestión directiva explicita fuertemente la escuela deseada, es decir, la visión, que forma parte del proyecto institucional. (Blejmar, 2005)

Regresando a períodos de aislamiento y distanciamiento social, el director continúa comentando que también se llevaron a cabo encuentros mediante entornos virtuales. Por ejemplo, para el día del estudiante se realizó la elección de la reina del estudiante, mediante fotografías y presentaciones. Asimismo, se llevó a cabo un encuentro de los sextos años de las EFA de la provincia, que siempre se realizaba de manera presencial.

“Pensábamos que íbamos a volver rápido, fue todo un desafío”, explica el entrevistado. Comenta también que la escuela cuenta con la red social del Facebook, con el propósito fundamental de difundir las actividades que se llevan a cabo en la misma.

En cambio, en la Escuela de Nivel Secundario de Modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA), que incluye además la Modalidad de Educación en Contextos Privados de Libertad, de la ciudad de Puerto Madryn, provincia de Chubut, el tiempo de ASPO y DiSPO encontró a la institución educativa - como a otras, de distintos niveles y modalidades

de dicha provincia - atravesados por un conflicto gremial, por lo cual muchos trabajadores de la educación optaban por lo que se denomina retención de servicio, según la directora que dio a conocer la realidad de la institución que conduce.

La figura de paro que se venía realizando se reconfiguró como retención de servicio. En ese momento, la actual directora era vicedirectora en este establecimiento educativo y profesora en otra escuela de nivel secundario, y expone que esta situación se reiteraba en la otra escuela también.

En este sentido, el personal directivo, y pocos agentes más llevaron a cabo la educación en la distancia en aquellos momentos. Expone que el conflicto tenía una escalada importante además por falta de pagos, proviene desde el año 2018 con altibajos, y aún en el momento en que se realiza la entrevista (año 2023), persiste.

De esa manera solamente trabajaban además del personal directivo, un tutor, una preceptora y un personal especializado en informática, por propia iniciativa. Por ese motivo, considera como un “paréntesis” el 2020. Dicha situación complejizó la gestión que los directivos pudieron llevar adelante, ya que ese escenario hacía depender mucho de la disponibilidad de los profesores y de cómo interpretaban personalmente esa situación.

Es posible aquí, retrotraerse a la diferencia entre la legalidad que otorga el cargo de directivo y la legitimidad que se obtiene desde el reconocimiento del personal del establecimiento educativo Blejmar (2005), más allá de tratarse de un conflicto que superaba el ámbito interno de la institución educativa.

Los directivos, desde los primeros meses del periodo de ASPO, decidieron estar presentes en el establecimiento educativo una vez por semana, definiendo día y horario, para estar dispuestos a la escucha, al intercambio de materiales de trabajo, a estar disponibles para los estudiantes que necesitaran conversar sobre alguna situación particular que estuvieran

viviendo. Más allá de saber que no tendrían todas las soluciones, apostaron a ofrecer un espacio de diálogo semanal.

Ese año se habían inscrito ciento cincuenta estudiantes en el primer año de los cuales en 2022 finalizaron solamente veinte de aquellos que iniciaron. Además, se fueron sumando otros en segundo y tercer años. “Fue un dato importante para nosotros”, expresa la actual directora.

Las características de los estudiantes en este caso son de jóvenes y adultos, con 19 años o más, la mayoría con trabajos (formales o informales), con familiares a cargo entre otras responsabilidades. Regresan al sistema educativo luego de haber tenido que abandonar por alguna o varias razones, y vuelven a confiar en que pueden llevar adelante el nivel secundario y finalizarlo.

Por otro lado, para los estudiantes privados de libertad, en tiempos de presencialidad, los profesores acuden en días y horarios con una grilla horaria establecida semanalmente. Suele haber una matrícula de quince estudiantes que se va modificando según traslados, salidas de libertad condicional, traslados y otras cuestiones judiciales. También pertenecen a la Modalidad EPJA.

En el año 2020, algunos profesores hicieron grupos de WhatsApp con los estudiantes de segundo y tercer años, con los cuales se pudo mantener una comunicación más fluida ya que ya tenían ciertos hábitos de estudio, conocimiento y vinculación con la modalidad y el personal. A quienes les resultó más difícil sostenerse fue a quienes se habían inscripto para el primer año, con diecinueve o cuarenta años, luego de estar desvinculado del sistema educativo, regresar en ese contexto fue muy complejo para ellos. Desde la escuela, la tutora los llamaba telefónicamente o se comunicaba por WhatsApp para saber cómo estaban, por qué no

respondían a las convocatorias, con el fin de orientarlos y hacer notar el interés ante las dificultades que se les presentaban.

Por otro lado, algunos se habían inscripto, pero faltaba información personal. Esta situación también complejizó el trabajo porque no se contaba con todos los datos para localizarlos a muchos de ellos.

Si bien desde el Ministerio de Educación de la provincia no hubo propuestas de cuentas propias para que los docentes pudieran realizar clases mediante entornos virtuales, hubo algunos docentes que ofrecían clases semanales en las que la persona entrevistada en su función de vicedirectora en aquel momento, participó observando el compromiso en la preparación de dichas clases, con la clara intención de sostener las trayectorias educativas (Terigi, 2010).

En relación a la Modalidad en Contextos de Encierro, no hubo posibilidades de encuentros ni tampoco de contacto por WhatsApp o videollamadas. Se dejaban los cuadernillos o los trabajos con los nombres de los alumnos designados para su distribución interna y luego se pasaban a retirar. De esa manera eran pocos los que cumplían, no hubo oportunidades de diálogo hasta que finalizó el ASPO.

En el caso de EPJA, la red social de Facebook fue una herramienta que tomó preponderancia para compartir actividades y socializar informaciones. Participan del mismo, profesores y estudiantes. Está abierto también a la comunidad.

Durante el 2020, el equipo directivo realizó diversas reuniones con el personal que se encontraba disponible con el propósito de construir acuerdos institucionales como también organizar y distribuir las tareas que se llevarían a cabo.

Al regresar a la presencialidad plena, en 2022, los conflictos gremiales persistieron, sin embargo, con el cambio de un miembro del equipo directivo, también hubo una modificación

con respecto a considerar un nuevo paradigma en la mirada hacia el estudiante. Desde el equipo de gestión se brindaron posibilidades de flexibilizar las trayectorias educativas (Terigi, 2010) reconociendo la diversidad presente en el alumnado.

De esta manera, si alguno de ellos no puede cursar todas las materias o aprueba solamente algunos espacios curriculares – parcial o totalmente - y regresa en otro momento para continuar, puede hacerlo desde el lugar donde dejó, no debe recuperar ni rehacer lo que ya había aprobado anteriormente, como se hacía antes de la pandemia por COVID 19.

Este fue un aspecto que incidió fuertemente en el proyecto educativo institucional desde el año 2022. Es posible afirmar que fue un aprendizaje, uno de esos tesoros que dejó la pandemia sobre la playa, más allá de lo arrasado, parafraseando a Furman (2021). Fue una innovación que, desde una gestión estratégica de los directivos, teniendo en cuenta la centralidad en lo pedagógico (IIFE, 2015), se resignificó en primer lugar las dimensiones organizacional y administrativa (Frigerio y Poggi, 1992) incidiendo de ese modo además, en la vida personal de los estudiantes y en su recorrido por la escolaridad de la EPJA.

Otra categoría que se pone en relevancia aquí es la evaluación formativa (Furman, 2021), donde se valoran los saberes logrados y el reconocimiento de lo que es preciso continuar aprendiendo.

### **3.3.4 Con respecto a la preparación para el futuro y la vinculación con la comunidad.**

En relación a los directivos de escuelas de nivel secundario, es posible observar cómo la mirada hacia el futuro de cada estudiante, se hace eco en la visión de escuela que tienen desde la gestión directiva y por la cual es necesario trabajar articuladamente – de manera horizontal y vertical - con los equipos docentes.

Por ejemplo, el director de la EFA expresa que los egresados del establecimiento educativo obtienen el título de Técnico Productor Agropecuario.

“Tratamos que los chicos salgan preparados para que tengan la vida con dignidad. Que emprendan proyectos, que tengan familias, que transformen y mejoren su comunidad”, expone el mismo.

“Que lo que hacen en la escuela también lo hagan en su casa. En primer año, se trabaja con la huerta; en segundo año, con las aves. Después, mejorando razas de animales”, prosigue.

Se realizan convenios para realizar pasantías con industrias y empresas chicas (criaderos de perros, de pollos, ...). No solamente se evalúa el saber y el saber hacer (por ejemplo, saber escribir un informe técnico de lo que están haciendo, manejar planillas de cálculos) sino también el hecho de saber relacionarse con otros. Se realiza de esa manera una evaluación integral.

Hay convenios con la cámara de comercio. Se hacen las gestiones necesarias para que estén cubiertos y seguros. También hay vinculación con la Universidad de Santiago del Estero, donde muchos continúan la carrera de Ingeniería agronómica.

Por otro lado, al tener la producción de chacinados y de industrias de frutas y hortalizas, desde la Universidad de Santiago del Estero van a visitar a la EFA para observar y conocer buenas prácticas de manufactura.

También se trabaja con el INTA con las semillas para la EFA y para que lleven a sus casas. Además, les entregan pollitos (de gallinas ponedoras) para realizar las prácticas en la escuela y mejoren sus aprendizajes de esa manera.

El Instituto Nacional de Educación Tecnológica - en adelante INET- entrega insumos y herramientas para mejorar los entornos formativos. Cabe recordar aquí que este instituto es de alcance nacional para la educación tecnológica, según la Res. Nº 106/20 del Ministerio de

Educación de la Nación, además de los insumos, presta el servicio de la formación continua para los docentes.

En este sentido, a pesar de pertenecer a la gestión privada, al tener reconocimiento ministerial, el director es un agente que articula con las distintas autoridades y dependencias del Ministerio de Educación, con la mediación de la supervisión que funciona también como nexo.

Continúa comentando que hace poco tiempo han ido a evaluar a la escuela ya que cada año se inscriben como escuela técnica. La evaluación es adecuada a las características de la región. En esa zona al haber cría de animales, y la producción de hortalizas, las propuestas didácticas tienen en cuenta dicho contexto.

He aquí el fuerte trabajo que se realiza desde la dimensión socio-comunitaria (según G. Frigerio y Poggi, 1992) para que los egresados puedan insertarse en el mundo laboral, y a la vez, acciones de articulación para preparar académicamente y acompañar en la transición hacia el nivel superior o universitario para quienes quieren y pueden hacer una carrera.

Cada año tienen más demandas de lugares, pero al haber internado, la escuela no puede crecer en matrícula porque implicaría más camas, comedor, aulas - expone el director. Agrega que generalmente ingresan treinta estudiantes en primer año y egresan unos veintiséis. Se trata de evitar la deserción, el abandono. Es decir, se cuidan lo que Terigi (2010) denomina las trayectorias educativas.

En este sentido se hace visible cómo las diversas dimensiones institucionales en la que desde la gestión directiva es preciso trabajar y planificar, influyen en la especificidad de las escuelas, que es la formación y la educación de los estudiantes, más allá de la escolarización.

En los tiempos de aislamiento y distanciamiento social, los requerimientos de prácticas profesionalizantes se vieron afectados hasta tanto se fue normalizando la presencialidad en 2022.

Con respecto a la escuela de Chubut con modalidad EPJA, la directora estima por ejemplo que para el año en que se realiza la entrevista (2023) se lograría aproximadamente, un 70 % de inscripción en el nivel superior o universitario, mientras que un 40 % sería capaz de sostenerse en la carrera que seleccionen.

Es común que elijan realizar actividades en el puerto, para lo que también necesitan finalizar el nivel secundario. Mientras que algunas de las carreras más preferidas son las de las fuerzas de seguridad. También optan por ofertas educativas como enfermería, o algún profesorado en un Instituto de Formación Docente. Además, en la Universidad Tecnológica Nacional - UTN - también encuentran otras opciones de gestión pública. Hay quienes realizan cursos para cuidado de adultos mayores, u oficios. Otros escogen iniciarse en algún microemprendimiento.

En cuanto a las respuestas de la encuesta online, a través de un cuadro comparativo, se agrupan las aportaciones de quienes participaron, en relación a recursos y estrategias implementadas en la gestión directiva en torno a la dimensión organizacional y que inciden en otras dimensiones como por ejemplo la didáctico-pedagógica (Frigerio y Poggi, 1992).

Se presenta a continuación, dicho cuadro para dar a conocer la información explicitada por personal de escuelas de nivel secundario. Allí se pueden observar muchas de las similitudes como también algunas diferencias, según el tipo de gestión pública o privada, y/o el contexto.

Por ejemplo, las estrategias que son frecuentes tienen relación al empleo de WhatsApp para realizar grupos de comunicación, y el uso de las videollamadas para encuentros con

entornos virtuales (ya sea por Zoom o Google Meet). Estos recursos y estrategias coinciden con lo expuesto en establecimientos educativos de nivel primario.

Sin embargo, una herramienta que aparece con mayor fuerza en el nivel secundario es el uso de Classroom, herramienta de Google, que permite crear aulas virtuales en las que los estudiantes a partir de la generación de un usuario, pueden ingresar, participar de foros de intercambio, descargar documentos (bibliografía, actividades a resolver), subir trabajos realizados, comunicarse con el o los profesores de manera privada mediante mensajería interna, por donde también pueden adjuntar archivos.

Es importante recordar en estos contextos, las competencias digitales aplicadas en las organizaciones que proponen Morales Salas y Rodríguez Pavón (2020) cuando enuncian que, de la evolución de las TIC, surgen otros conceptos que aluden a los aprendizajes y al conocimiento que se logran a través de las mismas. Es decir, se convierten en TAC, en la medida que se crea, comparte y difunde información relacionada mediante el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Por otro lado, dicho autores también consideran las TEP, como resultado de la interacción, la participación y la posibilidad de generar contenidos que propician el empleo de las TIC, desde una mirada crítica y superando la perspectiva instrumental de las mismas.

A través de ellas, los sujetos sociales pueden trabajar y expresarse sin límites, sin necesidad de la presencialidad y hacia un creciente empoderamiento de quienes aprenden, que en este sentido se puede hacer referencia a estudiantes como también a directivos y docentes.

Por último, cabe aclarar que en el cuadro resumen que se observa a continuación, del Google Forms aplicado para la encuesta, hay un docente que participa haciendo mención

únicamente al nivel terciario, por lo cual no es pertinente la inclusión de sus aportes en el presente trabajo al no responder a los objetivos planteados.

**Tabla 4.**

**Recursos y estrategias implementados en tiempos de ASPO y DiSPO, según respuestas de encuesta online.**

Provincia	Gestión	Personal	Recursos y estrategias implementados en tiempos de ASPO y DiSPO, por pandemia de COVID 19.
Buenos Aires	Pública	Directivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Programa de Radio, cuadernillos, propuestas integradas, etc.</li> <li>-Reuniones por videollamadas, grupos de WhatsApp, documentos compartidos.</li> <li>-Documentos compartidos online para evaluación y valoración de trayectorias.</li> <li>-Intervenciones colectivas, afiches, realización de juegos, página de Facebook institucional, en relación a la dimensión sociocomunitaria.</li> <li>-Aspecto que se considera con mayores modificaciones: evaluación.</li> </ul>
Chubut	Pública	Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En DiSPO, se dividió el curso por burbujas. Asistían cada quince días y la semana que no asistían a clases presenciales se dictaban las horas por Google Meet o Zoom. Clases personalizadas o por tutoría.</li> <li>- Se utilizaban barbijos, sentarse cada dos bancos, gel y alcohol en cada aula.</li> <li>-Reuniones institucionales por entornos virtuales para no concentrar mucha gente. Se usaban los mails para evitar el contacto con el cuaderno de comunicados y se enviaban boletines vía digital.</li> </ul>

Provincia	Gestión	Personal	Recursos y estrategias implementados en tiempos de ASPO y DiSPO, por pandemia de COVID 19.
			<p>-Reuniones con padres vía Zoom o con uno o dos padres como máximo en forma presencial con una distancia de dos metros y barbijo. Se realizaba una o dos por cuatrimestre para transmitir la situación pedagógica de su hijo/a. Además, se brindó ayuda en comedores y merenderos con ropa, comida y útiles para sectores más vulnerables.</p> <p>- Empleo de plataformas educativas, sitios web, aulas virtuales institucionales.</p> <p>- Aspecto que se considera con mayores modificaciones: Selección de contenidos curriculares.</p>
Neuquén	Pública	docente	<p>-Recursos: Tecnología (Computadoras, etc).</p> <p>-Estrategias: Virtualidad; campañas de prevención, etc.</p> <p>-Mantener la mayoría de los horarios sin modificar, pero más reducidos y el resto de los mismos adaptándolos a las necesidades de la dinámica de clases desde la virtualidad.</p> <p>-Virtualidad en la mayoría de integrantes y semipresencial algunos integrantes (secretaría, dirección, auxiliares, seguridad, etc.)</p> <p>-Campañas de prevención; debates, en relación a la dimensión sociocomunitaria.</p>

Provincia	Gestión	Personal	Recursos y estrategias implementados en tiempos de ASPO y DiSPO, por pandemia de COVID 19.
			<p>-Empleo de plataformas educativas, sitios web, aulas virtuales institucionales.</p> <p>- Búsqueda de estrategias didácticas innovadoras.</p>
San Luis	Privada	Fundadora /asesora.	<p>-Los preceptores organizaron grupos de WhatsApp con los números de los móviles que cada tutor/tutora había declarado en las planillas de inscripción. Continuaron siendo un apoyo importantísimo como nexo en la comunicación con las familias vía WhatsApp o llamadas por teléfono fijo.</p> <p>-Se implementaron aulas virtuales mediante Google Classroom, aunque con dificultades ya que hubo puntos geográficos en los cuales no se contaba con antenas de wifi para el acceso libre a internet o se carecía de dispositivos 1 a,1.</p> <p>-Contactos permanentes vía WhatsApp, email, o llamados telefónicos. No se llegaron a realizar visitas domiciliarias. Se colocó una caja en el ingreso al establecimiento en la cual las familias que contaban con permisos especiales dejaban los trabajos impresos.</p> <p>-Aspectos en los que se observaron mayores modificaciones: Búsqueda de estrategias didácticas innovadoras, implementación de recursos materiales didácticos, evaluación</p>

Provincia	Gestión	Personal	Recursos y estrategias implementados en tiempos de ASPO y DiSPO, por pandemia de COVID 19.
Santa Fe	Pública	Docente (a)	<p>-Recursos empleados: celular, computadora, redes sociales, programas como Google Classroom, Zoom, Google Meet, cuadernillos ministeriales, WhatsApp, correo electrónico.</p> <p>-Estrategias implementadas: a) Elaboración de una estrategia de comunicación entre directivos, docentes, alumnos y familias utilizando los recursos descriptos. b) Elaboración de un encuentro semanal de cada docente con su grupo de alumnos, proponiendo el diálogo, conociendo la situación de cada alumno, compartiendo vivencias y una secuencia didáctica. c) Seguimiento de los alumnos, en su frecuencia de conexión, sus respuestas a las actividades planteadas, sus dificultades pedagógicas y técnicas para participar de los encuentros. d) Reuniones virtuales para compartir estrategias, seguimiento de los alumnos, expresando los logros y debilidades. (En cada una de las dimensiones institucionales).</p> <p>-Empleo de plataformas educativas, sitios web, aulas virtuales institucionales. Los citados fueron los recursos que se comenzaron a implementar.</p> <p>-Aspectos con mayores modificaciones: Implementación de recursos y materiales didácticos.</p>

Provincia	Gestión	Personal	Recursos y estrategias implementados en tiempos de ASPO y DiSPO, por pandemia de COVID 19.
Santa Fe	Pública	Docente (b)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Materiales digitales.</li> <li>-Actividades diarias con evaluación conceptual.</li> <li>-Modificaciones en horarios y agrupamientos.</li> <li>-Reemplazo de las mesas de examen por trabajos prácticos para recuperar trayectorias educativas.</li> </ul>
Santa Fe	Pública	Docente (c), y directivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los recursos utilizados fueron todos los tecnológicos posibles: WhatsApp, Google Classroom, correo electrónico, redes sociales y estrategias tradicionales como alcanzar a la casa de los estudiantes el material en caso que no gocen de conexión o les surja algún inconveniente.</li> <li>-Para la organización espacial y temporal se tuvieron en cuenta los lineamientos y sugerencias recibidas de la política educativa, por ejemplo, división en burbujas, alternancias de horarios.</li> <li>-Se mantuvo contacto fluido con padres y docentes. Posteriormente durante la DISPO se retomaron las medidas preventivas que la sociedad implementó y los cursos reanudaron tiempos y espacios paulatinamente.</li> </ul>

Provincia	Gestión	Personal	Recursos y estrategias implementados en tiempos de ASPO y DiSPO, por pandemia de COVID 19.
Santa Fe	Privada	Docente (d)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajos en equipos reducidos, implementación de Ntics (haciendo referencia a nuevas tecnologías de información y comunicación).</li> <li>- Reuniones y organización de proyectos por medio de videollamadas.</li> <li>- Utilización de WhatsApp.</li> <li>-Trabajos colaborativos online.</li> <li>-Aspecto que se considera con mayores modificaciones: evaluación.</li> </ul>

**Nota.** En la tabla es posible visualizar las respuestas que dieron, en su mayoría docentes de escuelas de nivel secundario de diversas provincias de la República Argentina, a través de la encuesta de autoadministración de Google Forms. Fuente: Elaboración propia.

### **3.3.5. En el regreso a la enseñanza híbrida y a la presencialidad de 2022.**

En la EFA de Santiago del Estero, hubo estudiantes que permanecieron con miedos para volver a salir de la casa, tras el tiempo de ASPO, asevera el entrevistado.

Desde la dirección del establecimiento educativo fue necesario realizar reuniones con los docentes, recuperar y reformular acuerdos con ellos. Debieron retomar muchos temas que no habían quedado claros, por lo cual necesitaron volver sobre contenidos desarrollados para afianzarlos.

También, como se dijo anteriormente, de acuerdo a la Res. del CFE N° 368/20, se trabajó con la promoción acompañada, que implicaba el paso al año siguiente, orientando los procesos de aprendizaje con estudiantes que el año anterior no habían llegado a construir los conocimientos requeridos por los NAP y los Diseños Curriculares.

El rol de la gestión directiva en este sentido se hace visible en la coordinación necesaria con los docentes a cargo, para visitar el trabajo de cada uno desde el espacio curricular que desarrolla. Asimismo, para dar continuidad a la planificación de propuestas didácticas integradoras, con una mirada holística de la institución educativa para orientar en la revisión y retroalimentación del proyecto curricular institucional.

En cuanto a la dimensión organizacional (Frigerio y Poggi, 1992) se ha logrado desde la gestión directiva que, desde el año 2022, los profesores, cuando están en su casa, lleven adelante una clase por entorno virtual con los estudiantes que se encuentran en el hogar para realizar consultas o apoyo con temas que no se hayan comprendido durante estadía en la escuela, explica el director.

Generalmente lo hacen con videollamadas de WhatsApp o en algunos casos con Google Meet, para casos de estudiantes que cuentan con dicha herramienta digital. Ese espacio de encuentro por entorno digital se generó como resultado de lo vivenciado durante la pandemia.

Se continúan con un grupo de WhatsApp de la escuela denominado “Capacitaciones” en la que se encuentra el director en comunicación con todos los docentes. Por otro lado, hay otro grupo de WhatsApp, con todos los coordinadores de cursos, en el que el director junto a ellos tratan temas de índole administrativo.

Es posible decir que la comunicación se potenció y permanece con formato de grupos, más allá de los tiempos de ASPO y DiSPO. Asimismo, que en el primero, tiene mayor relevancia la dimensión pedagógica, mientras en el segundo prevalece la dimensión administrativa.

También se han capitalizado los documentos colaborativos mediante Google Drive, por ejemplo, compartiendo informes de cada alumno y trabajos de integración, que quedan expuestos para que los profesionales (sicóloga y docentes) que trabajan con los estudiantes, para que tengan acceso a los mismos. Se producen carpetas digitales (una por estudiante y con todos los espacios curriculares) y en la misma se incluyen informes y trabajos realizados.

Hacia las familias la comunicación de calificaciones e informes, se realiza a través informes impresos y un boletín de informaciones que llevan cuando finalizan cada semana - más allá que todos tienen teléfono en la actualidad-, regresa cuando el estudiante retorna la escuela, haciendo saber si se les presentó alguna dificultad con las actividades, situaciones familiares o de salud, relaciones interpersonales en el hogar, que los padres deseen comunicar. En mayo y en setiembre u octubre hay también informes para dar a conocer cómo transitan en los procesos de aprendizajes.

En cuanto a tiempos, espacios y agrupamientos no hubo demasiados cambios ni continuidades una vez regresados a la presencialidad plena, en relación a lo vivenciado en tiempos de ASPO y DiSPO, expone el director de la EFA.

Otra estrategia que permaneció luego de la pandemia, es decir en 2022, es con respecto a las reuniones de personal, la mayoría se realiza con entorno virtual. Se encontró en dicho formato la posibilidad de realizar encuentros más allá de las distancias.

El mismo dice conocer que en otras escuelas de nivel secundario tienen mayor uso de tecnologías. En cambio, en la EFA tienen escasos recursos propios, al ser de gestión privada. Se ha intentado comprar computadoras para que los estudiantes aprendan a buscar autónomamente, pero no se ha logrado por los altos precios. También otras escuelas cuentan con plataformas educativas como por ejemplo el Google Classroom, y en este establecimiento educativo no es posible por la escasa o nula conectividad con la que cuentan los estudiantes.

Agrega que tampoco poseen un piso tecnológico como otras escuelas. Recibieron una impresora 3 D, pero el resto de los insumos tienen relación con los trabajos de la zona rural (por ejemplo, palas).

Por último, expone que durante la pandemia perdieron a su supervisor por dicho virus, que era una persona a la que se le podía solicitar asesoramiento de manera permanente. En el momento que se realizaba la entrevista exponía que ese vínculo con la supervisión no se había podido mantener.

“¡Quedamos huérfanos!”, enfatizó el director, haciendo percibir el peso de la orfandad en ese y en otros momentos en que el directivo necesita alguien con quién consultar, que oriente, avale, respalde, que dé a conocer el límite que establece la normativa en vigencia, pero además que pueda transmitir las posibilidades de flexibilizar en ciertos contextos y momentos, que haga llegar el asesoramiento del nivel macro para realizar los ajustes necesarios a nivel micro.

Con respecto a la escuela de Modalidad EPJA de la provincia de Chubut, desde esta etapa de transición que proponen Fullan y otros (2020) como se citó en M.T. Lugo y F. Loíacono (García y Cabeza, 2020), a partir del año 2022 se comenzaron a flexibilizar

algunos formatos, por ejemplo, en el caso de la presentación y defensa de proyectos para un espacio curricular de definición institucional, que antes requería de la presencialidad. Posteriormente y aún en la actualidad se acepta que, en casos de no poder hacerlo de esa manera, puedan conectarse mediante videollamada a través de algún entorno virtual.

También prosiguió como estrategia, realizar llamados telefónicos a los estudiantes cuando se ausentan, cuando se observa que se alejan, creyendo por ejemplo que por algunas faltas quedan libres. “Traen esos saberes de la diurna”, explicita la directora, haciendo referencia a la escuela de nivel secundario de donde proviene cada uno.

Amplía expresando que la modalidad EPJA cuenta con características propias en relación a problemas de consumos problemáticos, vulnerabilidad socioeconómica y en muchas situaciones, casos en el que han intervenido desde la legalidad algunos organismos del estado. Sin embargo, se ofrece desde la escuela un lugar libre de adicciones, y año a año observan cómo los estudiantes respetan el mismo.

Dentro de esos escenarios complejos, desde la escuela, se intenta acompañar los recorridos escolares, ofreciendo junto al personal a cargo, trayectorias diferenciadas, para lo cual es necesario que desde el equipo de gestión directiva se trabaje para construir acuerdos institucionales y se asesore a los docentes, agrega la directora.

Además, se organizaron reuniones con los docentes para tratar acerca del nuevo perfil de estudiante. En la actualidad, aproximadamente un 60 % de estudiantes son muy jóvenes, tienen entre 18 y 25 años. Se encuentran con trabajos precarizados, y muchas veces tienen hijos. Es decir que se ven modificadas las características de los ingresantes. La mayoría de ellos cursó y aprobó los primeros años de escuelas diurnas de nivel secundario, por lo cual impactó en el cierre de un curso de primer año en la escuela de la Modalidad EPJA, mientras que se abrieron cursos de segundos y terceros años, como consecuencia de esta misma situación.

Asimismo, en 2022, fue necesario trabajar con los docentes, y los tutores en relación a un nuevo acuerdo institucional de convivencia. Se planificaron jornadas y otras actividades para ello. El Centro de Estudiantes tiene un papel fundamental al respecto.

Otro tema que también tuvo que trabajarse institucionalmente junto al personal y a los estudiantes, fue el rol del usuario en las redes sociales. Por ejemplo, en el Facebook institucional, que tiene un papel relevante en la comunidad educativa, se hacían comentarios que generaban conflictos y muchas veces hasta podían considerarse denuncias. Entonces, siendo mayores de 18 años, la condición de ciudadanos que tienen en los entornos virtuales, fue posible trabajarla desde la responsabilidad que les compete, con mayor solvencia en la presencialidad de 2022. Asimismo, otras habilidades, por ejemplo, en qué escribir y cómo hacerlo en lugares públicos, además del envío de mails y otros saberes necesarios para desenvolverse en otros ámbitos.

Es posible aquí poner en tensión la descontextualización de los saberes a la que refiere G. Frigerio (2020) en relación a los supuestos, porque en este sentido, se construye conocimiento a partir del mismo entorno en el que se genera el problema, en este caso en relación a la construcción de la ciudadanía digital en torno a ser usuario de redes sociales.

Algo que también la directora rescata como innovador, es el uso de QR para diversas propuestas. Por ejemplo, para consultas en torno a algún tema que tratar sobre la ESI u otras encuestas que se deciden realizar. Y el resultado es muy bueno, se obtiene motivación y una importante participación del estudiantado, enfatiza la entrevistada.

Al respecto no se trata solamente de una innovación mediada por la tecnología sino también de una muestra entre otras, de generar espacios de participación, otorgando una perspectiva de cultura escolar (Pinto, 2019) democrática, y un liderazgo transformacional (Burns, 1978) de acuerdo a los estilos de gestión de directivos y liderazgos propuestos por Zabalza y Zabalza Cerdeña (2016).

A continuación, un cuadro comparativo donde se vuelca información construida a partir de la lectura de respuestas obtenidas a través del formulario de Google Forms.

Cabe mencionar que quienes respondieron a la encuesta de diferentes provincias coinciden con el empleo de grupos de WhatsApp, videollamadas mediante entornos virtuales de Zoom o Google Meet, tanto para el encuentro con estudiantes como para reuniones con docentes a cargo y familiares de alumnos.

En nivel secundario se dio inicio a las aulas virtuales de Google Classroom, que en nivel primario no se observa. En Buenos Aires, se nombra la radio, que en otras provincias no se había nombrado hasta el momento.

Ante el regreso a la presencialidad plena de 2022, se fueron descartando los medios digitales para la comunicación quedando especialmente la implementación de trabajos colaborativos, tanto de profesores como de estudiantes. Asimismo, la revisión de los contenidos prioritarios, de las prácticas evaluativas, la visibilizarían de las diferentes trayectorias educativas y propuestas didácticas enriquecidas con las TIC.

A continuación, es posible observar en una tabla, el vuelco de la información extraída de las respuestas del formulario de autoadministración, de Google Forms. Se eligen para organizar y visualizar en la misma a modo de cuadro comparativo, en primer lugar, los recursos (materiales) empleados, y estrategias (didácticas y organizacionales) implementadas durante ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19.

En segundo lugar, los recursos que dejaron de emplearse y las estrategias que ya no se implementaron al regresar a la presencialidad plena.

Y por último, se enumera lo que continuó en el año 2022, en relación a lo descripto anteriormente, tal como se planteó desde el principio de esta investigación.

Con respecto a las respuestas del personal de escuelas santafesinas, se realizó una síntesis, poniendo en relevancia coincidencias y diferencias entre las mismas.

**Tabla 5.**

**Recursos y estrategias que comenzaron a implementarse en ASPO y DiSPO por pandemia de COVID 19, y dejaron de implementarse al regresar a la presencialidad plena.**

Provincia	Se comenzó a implementar a partir de experiencias de ASPO y DiSPO	Se dejó de implementar en la presencialidad plena.	Se dio continuidad aún la presencialidad plena, 2022.
Buenos Aires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videollamadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reuniones por videollamada, trabajo por parejas pedagógicas, programa de radio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajo colaborativo entre pares.</li> <li>-Tiempos, espacios y agrupamientos se modificaron significativamente.</li> <li>-Continúa el asesoramiento docente desde el equipo de gestión. Mucho regresó al estado prepandemia.</li> <li>-Permanece la evaluación colegiada, valoración de trayectorias, adecuación al contexto.</li> <li>-Propuestas enriquecidas mediante las TIC.</li> </ul>
Chubut	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reuniones con padres vía Zoom o con uno o dos padres como máximo en forma presencial con una distancia de dos metros y barbijo. Se realizaba una o dos por cuatrimestre para transmitir la situación pedagógica de su hijo/a.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se dejaron un poco de lado las aulas virtuales mediante Google Classroom. También las reuniones con entornos virtuales, y se volvió a la presencialidad y a la utilización del cuaderno de comunicados para comunicarse con las familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se conservan algunas aulas virtuales para subir materiales y enviar informaciones.</li> <li>- También se continúa la comunicación vía correo electrónico, pero solamente para entre el personal directivo y docente.</li> </ul>

Provincia	Se comenzó a implementar a partir de experiencias de ASPO y DiSPO	Se dejó de implementar en la presencialidad plena.	Se dio continuidad aún la presencialidad plena, 2022.
	<p>-Además se brindó ayuda en comedores y merenderos, con ropa, comida y útiles para sectores más vulnerables.</p> <p>-Se fueron acortando los tiempos porque se hizo selección de contenidos prioritarios.</p> <p>-Se realizaron cursos mediante entornos virtuales (Zoom o Google Meet) para implementar las TIC en las que sirvieron para generar otras propuestas.</p>		<p>- A partir de lo aprendido en relación a la incorporación de las TIC se promovieron innovaciones en las propuestas didácticas.</p>
Neuquén	<p>-Empleo de plataformas educativas, sitios web, aulas virtuales institucionales.</p>	<p>- Se abandonó la virtualidad.</p>	<p>-El asesoramiento y seguimiento del desempeño docente, la comunicación con las familias continúa con normalidad (en palabras del encuestado).</p> <p>- Se observan dificultades en la lectura y memorización, también en la falta de autonomía de los estudiantes.</p>

Provincia	Se comenzó a implementar a partir de experiencias de ASPO y DiSPO	Se dejó de implementar en la presencialidad plena.	Se dio continuidad aún la presencialidad plena, 2022.
			-Con respecto a las relaciones interpersonales la persona encuestada no observa demasiadas dificultades.
San Luis.	<p>-Contactos permanentes vía WhatsApp, email, o llamados telefónicos.</p> <p>-La toma de asistencia la realizó de manera automática el estado provincial mediante el Google Classroom, no sin dificultades ya que hubo puntos geográficos en los cuales no se contaba con antenas de wifi para el acceso libre a internet o se carecía de dispositivos para cada estudiante.</p> <p>-En principio los preceptores de Nivel Secundario organizaron grupos de WhatsApp con los números de los móviles que cada tutor/tutora había</p>	-El uso de recursos para comunicarse de manera virtual de directivos con sus coordinados, y con las familias se dejaron de emplear. Todas las comunicaciones volvieron a ser presenciales excepto con las áreas ministeriales que siguen siendo vía remota.	<p>-Permanecen aspectos organizacionales que tienen relación al seguimiento y asesoramiento docente, como también a la comunicación con las familias.</p> <p>-La organización institucional se modificó a partir del nombramiento de coordinadores pedagógicos (por nivel) y un equipo de inclusión para el nivel secundario.</p> <p>-Continuaron siendo un apoyo muy importante como nexo en la comunicación con las familias vía WhatsApp o llamadas x teléfono fijo.</p>

Provincia	Se comenzó a implementar a partir de experiencias de ASPO y DiSPO	Se dejó de implementar en la presencialidad plena.	Se dio continuidad aún la presencialidad plena, 2022.
	<p>declarado en las planillas de inscripción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza mediada, por NTIC. Al comienzo durante el ASPO de manera espontánea regulada x cada docente referente de grupo o de cada materia.</li> <li>-Se afectan las dimensiones temporales y organizacionales.</li> <li>- Se modifica la delegación de tareas.</li> <li>- Aspectos pedagógicos que tuvieron mayor relevancia: búsqueda de estrategias didácticas innovadoras. Implementación de recursos materiales didácticos. Evaluación.</li> </ul>		
Santa Fe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajos colaborativos online.</li> <li>- Realización de reuniones plenarias y proyectos educativos con participación de toda la escuela.</li> <li>- Modificación en los espacios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Procedimientos de carácter evaluativo.</li> <li>-Los medios de comunicación.</li> <li>-Con respecto a espacios: se mantienen los protocolos de aireación de las aulas, del uso de alcohol en gel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor empleo de las nuevas tecnologías en las propuestas didácticas.</li> <li>-En cuanto a los tiempos: se mantienen reuniones mediante</li> </ul>

<b>Provincia</b>	<b>Se comenzó a implementar a partir de experiencias de ASPO y DiSPO</b>	<b>Se dejó de implementar en la presencialidad plena.</b>	<b>Se dio continuidad aún la presencialidad plena, 2022.</b>
(Se mencionan aportes de todos los participantes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reducción de horarios.</li> <li>-Reuniones mediante entornos virtuales con el personal y con padres, planificación de entrega de cuadernillos en forma ordenada siguiendo protocolos, adecuación de la infraestructura escolar, siguiendo la normativa ministerial, seguimiento de docentes a partir de sus planificaciones e informes de alumnos, contacto con las familias para interiorizarse de sus vivencias, informar el trabajo escolar de los alumnos y dar a conocer las normativas que llegaron del ME.</li> <li>-Uso de redes sociales para comunicarse: Instagram y Facebook instituciones.</li> <li>- Empleo de materiales disponibles en plataformas educativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En cuanto a los agrupamientos, se volvió a la distribución tradicional.</li> <li>-Si bien la presencialidad tendió a la organización tradicional de la escuela, en lo pedagógico, se aprovecha lo aprendido en pandemia, en relación al uso de plataformas educativas, redes sociales para comunicarse y al aprovechamiento de los cuadernillos.</li> <li>-Reuniones plenarias con docentes (virtual, sincrónicas).</li> <li>-Comunicación con los padres de la urbanidad por WhatsApp.</li> <li>- Reuniones mediante la virtualidad con docentes dejaron de implementarse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>entornos virtuales entre directivos y docentes, ya que facilita la participación de todos los involucrados.</li> <li>-Se mantienen los dispositivos utilizados como grupos de WhatsApp, redes sociales y programas como Google Meet y Zoom.</li> <li>-Uso de plataformas educativas y cuadernillos ministeriales.</li> <li>-La evaluación fue en nivel secundario un aspecto muy conflictivo, según uno de los encuestados, ya que la pérdida de la presencialidad modificó las formas de evaluar y de promover a los alumnos al curso siguiente.</li> <li>-Trayectorias educativas.</li> <li>- Uso de Google Drive con documentos compartidos con</li> </ul>

Provincia	Se comenzó a implementar a partir de experiencias de ASPO y DiSPO	Se dejó de implementar en la presencialidad plena.	Se dio continuidad aún la presencialidad plena, 2022.
Santa Fe (Se mencionan aportes de todos los participantes)	<p>-Reuniones virtuales programadas en tiempos semanales, mensuales, trimestrales; organización del ingreso y egreso de alumnos, docentes y personas, los recreos, usos de sanitarios y entrega de cuadernillos.</p> <p>-Mayor empleo de las nuevas tecnologías en el aula.</p> <p>-Para la organización espacial y temporal se tuvieron en cuenta los lineamientos y sugerencias recibidas de la política educativa. División en burbujas, alternancias de horarios. Contacto fluido con padres y docentes. Posteriormente durante la DISPO se retomaron las medidas preventivas que la sociedad implementó y los cursos reanudaron tiempos y espacios paulatinamente.</p> <p>-Comunicados por WhatsApp.</p>		<p>docentes con material pedagógico y administrativo.</p> <p>-Comunicación por WhatsApp con los padres de la ruralidad.</p>

Provincia	Se comenzó a implementar a partir de experiencias de ASPO y DiSPO	Se dejó de implementar en la presencialidad plena.	Se dio continuidad aún la presencialidad plena, 2022.
Santa Fe (Se mencionan aportes de todos los participantes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Empleo de sala de tecnología de la comuna (en uno de los casos).</li> <li>-Se propició adaptación, flexibilización y contextualización tanto curricular como administrativa (dentro de los límites posibles).</li> </ul>		

**Nota.** En el cuadro es posible visualizar las respuestas brindadas por docentes y directivos de distintas escuelas de diversas provincias de la República Argentina, en relación a recursos y estrategias que comenzaron a implementarse en ASPO y DiSPO, algunos que permanecieron y otros, que dejaron de hacerlo en el regreso a la presencialidad plena de 2022. Fuente: Elaboración propia.

## Capítulo 4. A modo de conclusión.

### 4.1. Cuando las metáforas intentan explicar la realidad en la que vivimos.

En este apartado se dedica un espacio a las metáforas que fueron surgiendo durante las entrevistas y en relación a las lecturas de la literatura seleccionada, que se considera desde el lugar de quien investiga una manera de comunicar lo que se siente, se vive y se percibe a través de la belleza y las significaciones que se le atribuyen a las expresiones en ciertos contextos.

Por ejemplo, la primera de las personas entrevistadas, vicedirectora de una escuela de enseñanza diurna de nivel primario, de la localidad de Apóstoles, provincia de Misiones, en una de sus primeras expresiones dice que los docentes “*sacaron de la galera*” en aquellos momentos en que la sociedad - perpleja por la pandemia de COVID 19 que cubría con un manto de incertidumbre todos los rincones del planeta - alejada de ese lugar seguro, de encuentro, donde desde hace años la sociedad lleva a las nuevas generaciones de las familias, delegando en ella la función de formarlos, enseñarles, capacitarlos: la escuela.

Esa expresión, como si de uno o varios pases de magia se tratara, intenta representar cómo los docentes en relación a sus propuestas didácticas y los directivos desde los roles de gestión, liderazgo, conducción y gobierno de instituciones educativas, continuaron desarrollando los contenidos prescriptos, ya no entre los muros de las aulas, sino que tuvieron que repensar los formatos, la duración, los sentidos, porque ya no estaban sus estudiantes en la proximidad del aula, ni en los patios, sino en la distancia, en sus hogares, muchas veces ni siquiera conectados mediante la virtualidad.

Es posible adherir a ese escenario mágico que propone y además, reconocer algunas variables como las que se detallan a continuación, que inciden en tiempos de

ASPO y DiSPO, de transición y pospandemia, para el logro de los objetivos a nivel institucional:

- Organización por parte de los directivos y también en relación de la comunidad educativa, teniendo en cuenta que lograron reunirse en espacios abiertos como una de las primeras medidas de reencuentro presencial.
- Reconocimiento de actores que pueden colaborar con otros como por ejemplo el haber considerado a la docente que se desempeña en el área que denominan Informática para que instruya y colabore con el resto de los compañeros docentes en momentos en que la mediación de las nuevas tecnologías era una de las únicas opciones para hacer llegar propuestas didácticas y explicaciones a sus estudiantes.
- Aprovechamiento del sentido de pertenencia hacia el lugar que los convoca. Un alto porcentaje del personal estaba próximo a adherir a los beneficios de la jubilación, y más allá de las dificultades que se les presentaban en torno al empleo de las TIC hay una alta valoración del trabajo realizado en dichos contextos.
- Incremento del empleo de recursos digitales puestos a disposición por el Ministerio de Educación de la provincia, desde antes de la pandemia, que se potencia durante ASPO y DiSPO, y se continúa empleando.
- Generación de un proyecto institucional en torno a los valores y a la educación denominada emocional, adhiriendo a la ley de dicha provincia.

Cabe recordar que una directora de escuela primaria de la misma provincia hace alusión en sus respuestas en el formulario de encuesta en Google Forms, al cambio de paradigma en el seguimiento del trabajo de los profesores, destacando la importancia de dejar de lado la mirada meramente controladora por una perspectiva de asesoramiento y acompañamiento al docente. Un paradigma sobre el que es preciso dar continuidad, desde el rol de liderazgo y gobierno de las instituciones educativas.

A la incertidumbre y a la angustia que es posible afirmar que forman parte del campo semántico de la pandemia, se suman otros tales como la distancia y las numerosas brechas que quedan al descubierto, en los momentos más necesarios.

*“Continuamos como en una burbuja”*, expresa la actual directora de la escuela de contexto rural del departamento de Rosario de Lerma, de la provincia de Salta. Allí no hubo conectividad y aún en la actualidad el mensaje de texto no es una buena opción para establecer comunicación con las familias.

Esa metáfora de la burbuja que fue útil al momento del regreso a las aulas, simboliza en esta oportunidad, las sensaciones que esta directora intenta comunicar y describir acerca de sus vivencias con una mirada retrospectiva. Es una evidencia más de cómo en la República Argentina, por su extensión, sus accidentes geográficos, sus diversidades - sociales, económicas, culturales - en las oportunidades y en las limitaciones, hay mucho por hacer por cada uno de los ciudadanos que viven en su amplio territorio, para que en todo caso la burbuja resulte ser un lugar con luz propia, de amparo y de cuidado, y no de aislamiento como se describe en este caso. Tarea que compete a quienes ocupan lugares de poder y de actuación del estado, desde las macro políticas a las tomas de decisiones más microscópicas en las instituciones educativas - como es el caso de la gestión directiva cuyo eje predomina en esta investigación - y en todos los espacios escolares.

Más allá de esa “burbuja” en la que permanecieron y continúan -según lo expuesto por la actual directora - y sin intención de rebatir ni desconsiderar lo dicho por la misma, es posible decir que fue un tiempo en que las transfiguraciones llegaron también a aquel lejano lugar, por ejemplo:

- Al reconocer que la presencialidad y el encuentro con el otro sigue siendo fundamental en el hacer y ser en la escuela. Y en ese reconocimiento, la valoración en relación a estar junto a los estudiantes, como primordial. Dicho encuentro - pensado también en plural - brinda posibilidades de miradas

profundas y atentas que permiten tener una perspectiva humanizadora, que acompañe, aliente y sea capaz de generar condiciones para la construcción de nuevos aprendizajes.

- En la implementación innovadora de recursos tecnológicos y digitales en propuestas didácticas. Más allá de las dificultades con la conectividad en el lugar, la directora reconoce que el personal de la escuela fue implementando y produciendo materiales digitales que anteriormente no se tenían en cuenta o había resistencia en relación a los mismos; y en 2022 persisten.
- En la revisión del Proyecto Curricular Institucional, es decir en la selección de contenidos y en los modos de evaluar para llegar a nuevos acuerdos institucionales. Como institución educativa han interpretado en contextos de ASPO y DiSPO, la importancia de revisar qué enseñar, cómo hacerlo, y cómo evaluar.
- En ese tiempo de trabajo solitario del que habla la actual directora requirió también de encuentros mediante entornos digitales con el director de ese momento. Seguramente además, de acuerdos entre los docentes, ya sea en relación a las propuestas didácticas para cada plurigrado, como también en relación a la articulación entre dichas propuestas, a la secuenciación de contenidos, y a la adecuación al contexto geográfico, social, familiar.
- Tomar la decisión de eliminar por completo las cartillas que ellos mismos producían tiene también un gran valor por la capacidad de autocrítica, y en relación al desarrollo de la reflexión sobre la propia práctica docente.

Continuando con las metáforas, *“Fue como un paréntesis”*, afirma la directora de las Modalidades de EPJA y de EPJA en Contextos de Encierro, de la ciudad de Puerto Madryn, Chubut. Sus respuestas tienen una carga de angustia que recupera a medida que evoca los momentos vivenciados. Lo expresa explícitamente, y además en sus gestos y en las tonalidades de su voz, se percibe la frustración de tiempos de ASPO y DiSPO, como

también momentos anteriores y posteriores en relación a la visión de los directivos con respecto al establecimiento educativo que conducen, a los escenarios deseados y a las condiciones en que el trabajo de los docentes puede verse afectado por diversas variables que inciden en lo que es posible ofrecer a los estudiantes.

Entre la ausencia del estado y de los docentes, agrega en un momento..., cargando de sentido a su metáfora.

Esos paréntesis que se emplean para aclarar, para separar, aquí son útiles para abrir y cerrar un tiempo al que pone en evidencia que no quiere regresar, con lo que la humanidad, se estima, estaría de acuerdo. Sin embargo, de esos momentos de incertidumbre y derechos en colisión, el personal directivo fue capaz de tomar decisiones que los llevaron a:

- Resignificar la modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos que regresan al Sistema Educativo después de haber tenido que abandonarlo en algún momento de su vida, y en algunos casos, jóvenes y adultos que se sintieron en algún aspecto abandonados por el mismo.
- Recuperar el compromiso hacia los estudiantes, ofreciendo espacios de escucha, involucrándose con su realidad, reconociendo las características de quienes llegan actualmente a buscar una nueva oportunidad que le abrirá puertas hacia otros escenarios.
- Sumar esfuerzos de actores institucionales que resultaron nodales, en los momentos de ASPO y DiSPO, tales como un tutor, un preceptor, una profesora especializada en informática.
- Considerar conflictos que se daban especialmente en los entornos virtuales para desnaturalizar ciertos comportamientos que tenían algunos estudiantes (jóvenes mayores de edad, y adultos) como usuarios en las redes sociales, en pos de construir ciudadanías más responsables en los ámbitos digitales como también de impacto en la vida cotidiana de las personas.

- Reconocer la importancia de poner de manifiesto la preocupación ante ausencias de estudiantes, evitando de ese modo el desgranamiento y la deserción, animando a elegir otras trayectorias e itinerarios más viables para la realidad de los sujetos que eligen regresar al sistema educativo para buscar una segunda oportunidad, siendo que es frecuente que se encuentran en trabajos precarizados o desocupados, con familias a cargo, algunos de ellos con consumos problemáticos de drogas legales o ilegales.

Con respecto a EPJA en Contextos de Encierro, esos paréntesis resultan ser más representativos aún. La distancia fue aún mayor, ya que no hubo encuentros ni diálogos posibles.

Cabe preguntarse qué otras situaciones y eventos sería necesario poner entre paréntesis de aquellos tiempos de ASPO y DiSPO como también del antes y después de la pandemia por COVID 19, en torno al sistema educativo y a las diversas brechas que hackean posibilidades de aprender durante parte y/o toda la vida. Qué necesitamos aclarar (entre paréntesis), qué ampliar (entre paréntesis), qué información complementaria queda para continuar pensando las prácticas educativas a nivel aula, a nivel institucional y en todos los niveles de gestión con injerencia en ámbitos de la educación.

Los paréntesis son signos curvos que siempre se presentan juntos. Uno indica una apertura y otro, un cierre. Entonces, en este paréntesis que propone la directora para dejar en pausa esos tiempos de angustia, es posible decir también que más allá de estas y otras tristezas, fue un tiempo en que cada uno de los actores de las distintas comunidades educativas, tuvo la oportunidad de abrir la mirada hacia nuevos escenarios y posibilidades, como también de hacer un cierre de cotidianidades en la práctica docente y además, en el liderazgo de quienes ocupan diversos lugares de gestión.

Esa curvatura de los paréntesis hace recordar la flexibilidad que fue necesaria en aquellos tiempos de educación en la distancia, que ha dejado necesariamente otras lentes

en los modos de evaluar y de proponer diversas trayectorias educativas y escolares, más allá de atender a los saberes considerados comunes y prioritarios, según el nivel y la modalidad. De alguna manera, haciéndose eco de la categoría monocronía que Terigi (2010, p. 3) advierte como un ritmo que se pretende único en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Otra de las metáforas, la expresa el director de la EFA de la provincia de Santiago del Estero, al referirse a la figura de su supervisor, víctima de la pandemia de COVID 19. “*¡Quedamos huérfanos!*”, anuncia en relación a ese agente que asesoraba, acompañaba, y al que era posible consultar o comunicarse ante dudas y necesidades.

De acuerdo a sus enunciados, luego fue reemplazado por otra persona, pero de todos modos hace hincapié en la importancia de contar con esa figura de supervisor - en algunas provincias denominada inspector - que es el nexo entre los directivos de las escuelas y personal jerárquico del Ministerio de Educación de cada provincia.

Resulta también prioritario reconocer que esta orfandad de la que habla el director puede percibirse en momentos peculiares como los de ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19, como también es posible que algún directivo o equipo de gestión pueda sentirlo en otros momentos de su desempeño.

Es pertinente decir aquí que, si bien es responsabilidad del supervisor de asesorar y acompañar, también es fundamental lograr un vínculo profesional entre ambos, que promueva la comunicación permanente.

Esa orfandad a la que hace referencia este director, es posible percibirla más aún en contextos donde no han llegado recursos impresos como en la escuela de Salta a la que se hace referencia y donde las posibilidades de acceso a Internet y a redes comunicativas como WhatsApp, fueron y continúan siendo impensadas.

Volviendo a la Escuela de la Familia Agrícola, más allá de esas sensaciones de orfandad, de las que habla el director, que también tienen su origen en los recursos que tienen y los que quisieran tener, es posible reconocer que:

- Han capitalizado el empleo de videollamadas para estudiantes que se encuentran en sus casas resolviendo actividades en 2022, con el propósito de generar condiciones para evacuar dudas y consultas. El director brinda un ejemplo que desde su casa la profesora prestaba este tiempo de acompañamiento. Se observa allí predisposición de la docente, pero además una mirada atenta del directivo para sostener recursos que fueron innovadores durante la pandemia y continúan siendo de utilidad para realizar encuentros sincrónicos más allá de las distancias, ampliando las dimensiones del aula, superando los muros de la escuela, y evitando tener que esperar al encuentro en la escuela o la visita en el domicilio.  
Imaginemos aquellos estudiantes cuyas familias muchas veces tienen limitaciones de distinta índole (materiales y simbólicas), donde es necesario subir a un algarrobo para tener conectividad. Ahora imaginemos la diferencia que hace esa videollamada en contextos como el citado.
- Tuvieron una mirada crítica en relación a la frecuencia de las propuestas didácticas en la distancia. Comenzaron a hacerlo de manera diaria, pero luego, retomaron la periodicidad que tenían de asistencia a la escuela, recuperando el sistema de alternancia.
- Reconociendo las dificultades y faltas de recursos (de la escuela y de las familias) consideran de importancia avanzar hacia la enseñanza de robótica y programación, siendo que tratan con estudiantes de contextos de ruralidad. Intentan brindar posibilidades de desarrollar las mejores y más actualizadas habilidades, de acuerdo a las demandas de empresas y universidades con

las que articulan, no solamente para un buen desempeño en dichos ámbitos, sino también para la transformación del medio en que viven.

- Una propuesta interesante que tiene la EFA, aunque no es a partir de los tiempos de ASPO Y DiSPO, es la producción de un trabajo de investigación (denominado plan de búsqueda). Dicha propuesta genera la oportunidad de que los jóvenes puedan tener una mirada curiosa y crítica en torno al medio en que viven, además de tener una actitud propositiva y transformadora hacia el mismo. Generar condiciones de problematización, búsqueda y análisis de información, propuestas de mejora e iniciativas, son saberes de importancia para la formación de los estudiantes, más allá del contexto en que se desempeñen en el presente o en el futuro.

Por último, se recupera aquí la metáfora de los *tesoros educativos* a los que hace referencia Melina Furman (2020), considerando *la pandemia como una marea* que deja en la playa los mismos. Invita con una mirada esperanzadora a que educadores y directivos puedan ser capaces de reconocerlos.

Encontrar un tesoro es identificar algo al que le otorgamos destacado valor, sin embargo, las mareas también arrojan sobre la arena otros resabios que no resultan del todo agradables. Y todo ello forma parte de la realidad. Lo que por naturaleza es bello y/o se lo valora, como también aquellos restos de animales y plantas que sufrieron ante las intempestivas olas de altamar.

Es preciso entonces reconocer lo valioso que dejaron los momentos de ASPO y DiSPO especialmente en relación a las innovaciones con las TIC, a una mirada más flexible y pertinente en cuanto a los tiempos que se viven, en relación al empleo de los mismos como también de los espacios, ya sea dentro de la institución educativa como en relación al afuera.

Asimismo, la necesidad de revisión de las propuestas curriculares en cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo, que no se trata de una cuestión meramente de tiempos de ASPO, DiSPO y presencialidad plena de 2022, sino que necesita de procesos de resignificación y contextualización permanentes en una sociedad que se encuentra inmersa en profundos cambios, avances científicos y tecnológicos. Además, atravesada por problemáticas ambientales y sociales que demandan iniciativas que coloquen de manera permanente a los estudiantes, en el lugar de protagonistas en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, quedaron al descubierto brechas existentes y otras que se agudizaron, en relación a la existencia de recursos materiales como también a bienes simbólicos tales como el desarrollo de la autonomía de los mismos, que es posible incrementar en la medida que se enseñe para que se aprendan determinados contenidos, y también en relación a la reflexión acerca de los modos particulares de aprender de cada uno.

Entre los tesoros y los restos que quedaron luego de esta marea que nos encontró desprevenidos en muchos aspectos - más allá de las gestiones que se necesiten y resulten posibles realizar en torno a la obtención de recursos - sería propicio reconocer que es necesario continuar planificando y preparándose como agentes que conducen las instituciones educativas para la adaptación ante contextos inciertos, para organizar al personal a cargo con una mirada sistémica y globalizadora hacia la resolución de problemas y la prevención de conflictos, y en relación a generar una comunicación cada vez más asertiva, en la cercanía como también en la distancia.

Algunos directivos pueden ser autodidactas y reflexivos para lograrlo de manera independiente, situada, y en equipo; sin embargo en otros casos, será necesario que desde otros niveles de gobierno que organizan con una mirada más macro puedan tener en cuenta dicho aspecto para acompañar los procesos de mejora y de cambio que son necesarios en el interior de las instituciones educativas, a nivel gestión como también en relación a las prácticas docentes de quienes ofrecen resistencias, ya sea de manera deliberada y

consciente, como quienes encuentran barreras propias o ajenas para las adecuaciones necesarias en relación a las características de la sociedad contemporánea.

A modo de ejemplo además de la pandemia, la directora de la provincia de Salta hizo mención a los problemas de escases de agua que puede generar la actividad de extracción del litio. En ese sentido es preciso preguntarse cómo preparase para estas y otras *mareas*, en cuanto a políticas educativas a nivel macro, como también en relación a los niveles micro que existen en el interior de las escuelas.

Cabe recordar que la conectividad a internet hoy es reconocida como un derecho como otros, considerados tradicionalmente básicos como el acceso al agua potable y diversas formas de energía, apelando también aquí a las innovaciones necesarias para la sustentabilidad del planeta.

En este sentido es importante determinar que hay problemas sobre los cuales los directivos tienen alcance y competencia directa, y otras problemáticas sobre las que pueden intervenir buscando tejer redes en el territorio o realizando las gestiones que corresponden, siguiendo las vías jerárquicas, según la normativa en vigencia, protocolos de actuación y recursos (materiales y humanos) disponibles.

Por otro lado, existen otras situaciones que tal vez permanecen en la preocupación de los mismos, como también de los docentes, no obstante, excede de sus posibilidades y funciones, a pesar del voluntarismo de algunos o muchos de ellos.

Sin embargo, la escuela (más allá del nivel y la modalidad) tiene responsabilidades frente a todas y cada una de las infancias, adolescencias, jóvenes y adultos que pertenecen al Sistema Educativo, y en relación a quienes se encuentran dentro de las edades correspondientes a los niveles obligatorios.

En muchos contextos – la escuela - es uno de los únicos lugares en que los estudiantes pueden desarrollar habilidades y formarse en capacidades que les permiten tener una mirada crítica ante el entorno próximo o mediado por las TIC, plantear búsquedas

de alternativas, crear ricas condiciones de bienestar personal y colectivo, aprender a trabajar junto a otros.

Regresando a las posibles *mareas*, de ninguna manera se trata de presentar escenarios desoladores, sino de poder pensar posibles protocolos y acuerdos de actuación, ante casos y situaciones (naturales o sociales) que se pueden tornar problemáticas, como la generación de propuestas que no paralicen, sino que incentiven la imaginación, la creatividad, la búsqueda de alternativas, la iniciativa, el análisis de situación, posibles soluciones y conclusiones.

A modo de cierre provisorio, sin la intención de dar por finalizado el tema abordado, es de importancia también reconocer y valorar el aporte que realizan a la vida institucional, a las propuestas didácticas y a la vida de las personas, las tecnologías de la información y de la comunicación que se encuentran en constante innovación, teniendo una mirada crítica hacia ellas, propiciando la producción de contenidos de manera colaborativa y situada, pero también en relación a contextos globales, propiciando la construcción de la ciudadanía digital responsable.

#### **4.2. Acerca del logro de los objetivos específicos:**

Se ha logrado en principio realizar una indagación de los cambios que modificaron el rol de los directivos en escuelas argentinas de niveles primario y secundario, durante los períodos de ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19.

A través de las entrevistas y mediante las respuestas vertidas en la encuesta, desde un enfoque fuertemente cualitativo fue posible reconocer cómo los directivos debieron resignificar su labor en la distancia, para continuar liderando las instituciones educativas a partir de la implementación de políticas educativas, pero también en torno a acuerdos que fue factible construir junto a otros miembros del equipo de gestión y/o de docentes a cargo.

Por otra parte, se encontraron condicionados por las posibilidades materiales como también simbólicas, de cada uno de los actores que fueron parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Asimismo, se ha logrado identificar alteraciones y permanencias en la dimensión organizacional de instituciones educativas argentinas de ambos niveles durante el año 2022, con respecto a los tiempos de confinamiento y de enseñanza híbrida de los dos años anteriores.

En cuanto a las alteraciones, cuando se regresó a la presencialidad plena, algunos directivos descartaron totalmente recursos y estrategias que venían implementando, por ejemplo, en cuanto a cuadernillos en soporte papel para las tareas extraescolares, y se regresó a los encuentros presenciales, revalorizando los mismos, ya sea con el personal subordinado como con el estudiantado.

Sin embargo, en muchas instituciones educativas han quedado instaladas modalidades de encuentros mediante entornos digitales como por ejemplo videollamadas con Google Meet o Zoom, para reuniones con el personal, con otros profesionales, e inclusive para clases de apoyo.

Asimismo, el empleo de documentos colaborativos para coordinar tareas, producir proyectos compartidos, elaborar informes, entre otras actividades.

Además, el empleo de grupos de WhatsApp, permitieron una comunicación más fluida, generando cierta formalidad inclusive en el envío de documentación que anteriormente no se consideraba de esa manera.

En cuanto a otras redes sociales como por ejemplo Facebook institucionales tomaron mayor protagonismo en relación al resto de la comunidad, más allá de la educativa.

Con respecto a la dimensión pedagógica, en las prácticas docentes quedaron vestigios de lo aprendido durante el distanciamiento social obligatorio. Al respecto, es

posible afirmar que aún quienes sufrieron las mayores brechas digitales, se apropiaron de nuevos recursos, estrategias y modos de enseñar y de evaluar.

Especialmente en escuelas de nivel secundario quedó la modalidad de trabajar sincrónica y asincrónicamente con aulas digitales, como el Google Classroom. En el caso de escuelas primarias, en algunos lugares se potenció el empleo de plataformas educativas.

La dimensión afectiva también se hizo presente y se resignificó en el regreso de 2022, en el trabajo de la convivencia como también en el cuidado de las trayectorias educativas y la implementación de una evaluación más formativa.

En cuanto al reconocimiento de innovaciones, modificaciones y persistencias en las diversas dimensiones institucionales, es posible decir que, de acuerdo a lo expresado en los párrafos anteriores, se han visto afectadas cada una de ellas durante los períodos de ASPO y DiSPO, y en el regreso de 2022.

Desde la gestión directiva, persiste el rol de orientar, asesorar, organizar, valorar, resignificar lo capitalizado, reconociendo entre el personal a cargo, docentes que trabajan comprometidamente hacia la mejora continua, con el propósito de generar un liderazgo distribuido a partir de los cambios y permanencias registrados.

La tecnología tuvo y tiene un espacio preponderante en la labor de los directivos, en relación a las condiciones de organización generadas como también a la apropiación del tiempo y a las posibilidades de que las TIC, dejen de tener un valor meramente instrumental para transformarse en TAC y en TEP:

#### **4.3. Acerca de cambios y continuidades en aspectos organizacionales de la gestión directiva, durante 2022.**

Con respecto a los cambios que se produjeron, y a las continuidades que se dieron paso, de regreso a la presencialidad plena de 2022, con respecto a los períodos de ASPO Y DiSPO por la pandemia de COVID 19, a lo largo de la búsqueda de información, y análisis

de la misma fue posible reconocer las modificaciones que sufrió el accionar de quienes ocupan lugares de gestión como directivos y/o parte de equipos directivos de escuelas primarias y secundarias de la República Argentina, más allá de las condiciones en que se llevaron adelante las gestiones durante los períodos de ASPO y DiSPO por COVID 19.

En este sentido es posible señalar que en la gestión directiva se observaron las siguientes características:

- *Renovación en la mirada hacia los estudiantes y el encuentro con los mismos, que incidió en aspectos organizacionales y didáctico – pedagógicos.*

Al respecto es preciso exponer que el paradigma en el que se posicionan el o los directivos en la institución educativa, es fundamental para generar acciones junto al equipo docente que tiene a su cargo, y en consonancia promover prácticas educativas reflexivas.

Algunos ejemplos de la nombrada renovación en la mirada, son:

- En el caso de la escuela de la provincia de Misiones, se consideró una nueva manera de evaluar, más cercana a la evaluación formativa. Además, el proyecto institucional se impregnó fuertemente de los lineamientos de la educación emocional que llevó a una mejora en la convivencia institucional.
- En la escuela de la provincia de Salta, se resignificó y revalorizó el encuentro con los estudiantes, considerando las clases presenciales como oportunidades únicas que no fueron posibles reemplazar por la educación a distancia durante los períodos de distanciamiento social obligatorio. Las cartillas que se producían para la casa se descartaron totalmente, e inclusive las tareas extra escolares no se consideran una opción, debido a la extensión de la permanencia en la escuela.
- En la EFA de Santiago del Estero, se dio continuidad a encuentros con entornos virtuales en las semanas en que los estudiantes se encuentran en los hogares, para atender dudas y consultas en relación a las tareas extra escolares.

- En la modalidad EPJA, hubo flexibilizaciones en los recorridos de los estudiantes, reconociendo los aprendizajes logrados, permitiendo retomar desde donde dejaron para quienes en algún momento no pueden continuar con el cursado. Además, el interés por saber qué dificultades tienen por ejemplo cuando no asisten se hizo mucho más evidente mediante el uso del WhatsApp. Asimismo, se trabajó la construcción de la ciudadanía digital, promoviendo una mayor conciencia de las responsabilidades que competen a los adultos, como también en torno a la mejora de la convivencia en la virtualidad como en la presencialidad.

- *Modificaciones en la comunicación:*

Al respecto, es posible afirmar que la comunicación entre directivos con docentes, docentes con estudiantes y del personal con las familias, fue una de las variables con mayor incidencia y variaciones desde el principio del aislamiento y durante la presencialidad plena posterior.

Como es sabido, desde la gestión educativa y especialmente la directiva, es necesario promover comunicaciones claras, asertivas, pertinentes y oportunas. En el año 2022, habiendo recuperado la presencialidad plena, algunos de los medios digitales permanecieron, pero de manera más opcional y complementando el circuito comunicativo con otros canales de comunicación.

Las informaciones que antes de la pandemia prevalecían por ejemplo en soporte papel, como eran las circulares emitidas por la dirección hacia el personal, como también los informes pedagógicos de estudiantes que escriben los docentes para comunicar el desempeño a familias y otros profesionales, en ese año encuentran otros formatos y medios de comunicación posibles, como el correo electrónico, los grupos institucionales de WhatsApp, documentos colaborativos como Google Drive.

La comunicación con las familias se fue modificando poco a poco, propiciando desde la dirección de las escuelas la oportunidad de permanecer fuera de los grupos de WhatsApp

tanto desde el equipo de gestión como por parte de los docentes. De todos modos, se observó que de los casos en que se había dado la posibilidad de vincularse por ese medio, algunos docentes continuaron con esa modalidad, ya no de manera exclusiva como fue en época de pandemia. En algunas escuelas desde el equipo de gestión se promovió el análisis institucional de la continuidad o la modificación en la administración de los grupos.

Mientras que en otros lugares, como lo señaló la directora de la escuela de Salta, persisten las dificultades que tienen más relación a la accesibilidad a internet que al deseo o al interés del personal de la escuela de mantener dicha comunicación por ese medio.

- *La innovación como la gestión, es situada y estratégica.*

Lo que para algunas escuelas es innovador, para otros espacios educativos puede no serlo. Un ejemplo de ello fue la alternancia que se promovió en 2021, mientras que en la EFA, es un modelo organizacional que se lleva adelante desde sus inicios en el país, tomando un paradigma francés.

Ejemplos de innovaciones en la gestión directiva son recursos y estrategias que dieron continuidad aún con la presencialidad plena de 2022, por ejemplo, las reuniones con docentes mediante entornos virtuales como el de Google Meet. Asimismo, se potenció el empleo de documentos colaborativos, como por ej. en Google Drive.

La última, si bien era una herramienta que se venía empleando, muchos docentes se resistían a su uso o la desconocían, y luego de la pandemia, persistieron en su uso, permitiendo realizar trabajos grupales, acuerdos institucionales, propuestas didácticas con abordajes interdisciplinarios, producciones de informes pedagógicos, entre otros.

En el caso de la escuela de Apóstoles considerar la profesora de Informática para que enseñe a otros docentes a desarrollar competencias digitales, fue una gestión estratégica y situada para ese contexto en la que varios docentes estaban próximos a jubilarse y además se resistían a su uso. Por otro lado, la promoción de la plataforma educativa que promueve el Ministerio de Educación, resulta una gestión situada que

promueve también la innovación en las prácticas docentes que, si bien ya estaba puesta a disposición, luego de la pandemia permaneció como recurso de importancia; siendo los directivos quienes desde su lugar alientan, asesoran y acompañan en su uso.

- *La construcción de la autoridad en la gestión directiva, y el liderazgo van de la mano.*

En la distancia y en la presencialidad, la autoridad de los directivos se continúa construyendo desde el lugar que se ocupa, pero también desde el vínculo forjado día a día con el resto de los actores institucionales.

El asesoramiento a los docentes que se encuentran a cargo y la profesionalización de los mismos, además de ser responsabilidades que les competen a los directivos, forman parte del conjunto de estrategias que deben desplegar para planificar y llevar adelante el gobierno de las instituciones educativas, atendiendo la identidad de cada escuela.

En relación a la dimensión organizacional, los directivos que forzosamente debieron utilizar medios digitales para dar continuidad al seguimiento y asesoramiento en tiempos de ASPO y DiSPO, valoraron y capitalizaron algunos de los aprendizajes tanto para la organización - por ejemplo de reuniones, de trabajos colaborativos, de comunicaciones – como en la dimensión didáctico-pedagógica, como es el caso de la continuidad de Google Classroom en escuelas secundarias, del empleo de plataformas educativas como Guacurari en la provincia de Misiones, o la resignificación del Facebook institucional como en el caso de la modalidad EPJA de Chubut.

Por otro lado, el eje de la afectividad en el vínculo educativo se puso en relieve en la convivencia institucional como también en el acompañamiento a docentes a construir un vínculo virtuoso con sus estudiantes, propiciando la actualización de saberes y la retroalimentación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desde el paradigma de la evaluación formativa.

En cambio en instituciones educativas como es el caso de la escuela de Salta, donde no hubo en pandemia ni posteriormente otros medios que optimicen la comunicación

en la distancia, se continúa valorando el encuentro y la estadía compartida en la escuela como posibilidad de construcción junto a otros, de conocimientos que trascienden lo académico.

En cada caso, la gestión directiva se lleva adelante con una mirada institucional y afectiva que promueve la mejora escolar desde el desarrollo de las competencias de los docentes como grupo de trabajo que forja espacios colaborativos y respetuosos en beneficio de todos.

De esta manera el liderazgo de los directivos se torna organizacional y pedagógico, pero además se distribuye y se construye junto a otros, que aportan desde su lugar y a partir de su propia formación, para constituir un aprendizaje que es situado, estratégico, colectivo y particular de cada institución educativa.

- *Resignificación del proyecto educativo institucional.*

Cada institución educativa tiene de manera más o menos explícita y actualizada, un proyecto de escuela, con una visión que propicia el trazado de metas compartidas en pos de la mejora educativa.

Recuperar la presencialidad plena en 2022, luego de períodos de educación en la distancia y con alternancia, hicieron necesaria la revisión de esa visión de la escuela deseada, y en correlato de los contenidos seleccionados y secuenciados, presentes en el Proyecto Curricular Institucional, que forma parte del PEI.

Para ello, desde la gestión directiva y en trabajo colectivo con el personal docente - agrupados por ciclos, por departamentos, por áreas, según nivel y modalidad - fue necesario organizar espacios institucionales para volver a mirar con otros lentes acerca de qué, cómo y cuándo enseñar.

En este sentido, la educación en la distancia en muchos casos dejó el ejercicio de mirar críticamente lo que se pretende que los estudiantes aprendan, poniendo en valor aprendizajes más relevantes que otros, y otros modos de construirlos.

Además, se siguieron fomentando desde las gestiones directivas, la continuidad de propuestas didácticas que se enviaban durante la pandemia, en la que se establecen vinculaciones entre distintos campos del conocimiento, con el propósito de otorgar mayor sentido y evitar la fragmentación de saberes.

#### **4.3. Otros hallazgos y reflexiones finales.**

En principio es necesario decir una vez más que se puso en evidencia a lo largo del análisis de las entrevistas y de la encuesta, la riqueza que tiene el Sistema Educativo de la República Argentina, desde su marco legal hasta la apropiación y el trabajo comprometido de quienes conducen y transitan día a día las escuelas del país.

Asimismo, la diversidad se hace presente durante la presencialidad, pero también fue elocuente en las iniciativas y posibilidades que se pusieron en juego en las diferentes propuestas educativas institucionales, como también en las barreras (físicas y simbólicas) que dejaron al borde o afuera a muchos estudiantes.

Sin embargo, a pesar de la crisis sanitaria, a los obstáculos institucionales, particulares, y familiares, la escuela como organización educativa continuó erguida, en la búsqueda de alternativas, y quienes las condujeron, además de recibir – en mayor o menor medida – orientaciones y recursos, tuvieron que ser creativos, generar innovadoras condiciones de comunicación, de acompañamiento a los docentes a cargo, apelando en algunas circunstancias a la voluntad de quienes tenían ciertas habilidades desarrolladas por ejemplo en relación al empleo de las TIC, como también en cuanto a propiciar vínculos más afectivos ya sea con el estudiantado como con el resto de la familia, que también modificó sus modos de colaborar con los procesos de enseñar y de aprender.

De esa manera, cada uno de los actores institucionales tuvo que modificar su trabajo tal como lo venía haciendo. Las escuelas, ya sea desde los equipos de gestión o los directivos que trabajan de manera individual, juntos al plantel docente, pensando de qué modo hacer llegar propuestas de trabajo que pudieran resolver los estudiantes, que resulten interesantes y accesibles a su comprensión, a pesar de la distancia y con los medios disponibles.

La dimensión organizativa de las instituciones educativas fue una de las que sufrió más alteraciones. La presencialidad y la simultaneidad de las que habla Terigi (2020), ya no fueron factores comunes en la escolaridad en tiempos de ASPO y DiSPO. Dicha organización debió ser resignificada en relación a la distribución de los tiempos y de los espacios escolares, y desde la gestión de los establecimientos educativos fue necesario una contundente adaptación desde el principio, que luego de un año de trabajo en la distancia y de otro año de alternancias e intermitencias, en la presencialidad plena posterior, del año 2022, en muchos casos se resguardaron y refuncionalizaron algunos recursos tales como el uso de los grupos de WhatsApp, las videollamadas por Zoom o Google Meet, el incremento en el empleo de TIC en propuestas didácticas, el empleo de documentos colaborativos como por ej. con Google Drive, y las aulas virtuales de Google Classroom, (las últimas, especialmente en nivel secundario).

Los mencionados recursos empleados y las estrategias (organizacionales y didácticas) implementadas, inciden necesariamente en la especificidad de la escuela que son los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, que de alguna manera las TIC, llegaron a transformar escenarios educativos en ciertos contextos en TAC y TEP, tímidamente en la distancia, pero de una manera más generosa en el regreso a la presencialidad del año 2022.

El contexto vivenciado durante ASPO y DiSPO por la pandemia de COVID 19, como las Resoluciones del CFE y otras documentaciones con propósitos orientadores, dejaron la

tarea de revisión permanente de los contenidos considerados relevantes para la sociedad argentina.

Más allá de los NAP y diseños curriculares jurisdiccionales que los prescriben, se torna necesaria la recuperación y revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), y dentro del mismo, el Proyecto Curricular Institucional (PCI) de cada escuela, que no considere solamente qué enseñar, sino también cómo hacerlo, cómo evaluar, qué condiciones generar de acuerdo a los diversos modos de aprender presentes en las aulas, y cómo propiciar reflexiones personales y colectivas acerca de los mismos, tendiendo hacia un desempeño cada vez más autónomo y en vinculación con otros.

A partir de la reflexión respecto a las maneras de evaluar, entendiendo que no se evalúa solamente a los estudiantes, es pertinente realizar acuerdos institucionales que reconozcan la diversidad con el propósito de ofrecer recorridos y trayectorias personalizadas, teniendo presente la importancia de establecer un vínculo afectivo entre el personal de las instituciones educativas (directivos, docentes, tutores, preceptores, entre otros) y cada uno de los estudiantes.

Todo emergente es una oportunidad para que la institución educativa vuelva a revisar sus acuerdos, sus supuestos. Además, es necesario un trabajo proactivo, es decir, con una mirada crítica y que se anticipe a nuevas problemáticas comunes o particulares.

También deja enseñanzas a nivel macro, y a los distintos niveles de actuación e intervención, en relación a cómo garantizar para que los recursos diseñados y distribuidos, para garantizar derechos de acceso, lleguen a los contextos más desfavorecidos.

Más allá de la presencialidad plena, vivimos en tiempos de incertidumbres y cambios que necesitan de un despliegue importante y creativo de propuestas institucionales que generen condiciones que interpelen, sensibilicen y comprometan a los estudiantes en relación al entorno en que se encuentra inserto, con ellos mismos, y con las personas que las rodean.

La presencia en la escuela (más allá de niveles y modalidades) se resignificó y es preciso que la cotidianeidad no lleve al olvido la importancia de que cada encuentro en los ámbitos escolares debe ser conmovedor y transformador para quienes asisten a la misma. Y para que, además - día a día - directivos, docentes y estudiantes tengan deseos de regresar para vivenciar intensamente experiencias en las que se enseña, se aprende y se recuerda afectivamente dichas vivencias.

En los distintos niveles de responsabilidades, cada uno de los actores institucionales necesita desarrollar habilidades y competencias en relación al bienestar propio y colectivo. Por ejemplo, los directivos, mediante su liderazgo deben organizar las escuelas con un estilo democrático, considerando a quienes se suman espontáneamente y tienen determinados talentos, como también intentando en cada una de sus propuestas, tomas de decisiones, y distribución de tareas, incrementar el sentido de pertenencia mediante la participación, con el fin también de no generar sobrecarga en unos pocos y responsabilizar a cada uno de su tarea.

Cuando se comparte lo proyectado desde el inicio, se logra una sinergia que se pone en evidencia en los aprendizajes de los estudiantes y en sus deseos de seguir aprendiendo.

La ubicuidad quedó en suspenso en tiempos de ASPO y DiSPO, y también puede permanecer ajena en la medida que la escuela no se involucre con los contenidos a los que acceden los estudiantes (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), según sus intereses, mediante entornos virtuales.

El trabajo colaborativo entre directivos, entre docentes, y entre estudiantes, es una posibilidad que se expandió y resulta esencial considerarla entre las propuestas interinstitucionales, institucionales, interniveles (por ejemplo entre los niveles primario y secundario para este caso), interciclos (entre ciclos de un mismo nivel), e interareales (cuando se realizan propuestas didácticas con la participación de más de un área del conocimiento).

Cabe recordar en este sentido, las aportaciones que efectúa Siemens (2004) en su teoría para la enseñanza para la era digital, denominada Conectivismo (Leal Fonseca, 2007, p. 3), no solamente en relación al aprendizaje de las y los estudiantes, sino en vinculación al aprendizaje organizacional en la que cada individuo – que se desempeñe como docente o directivo - desarrolla un conocimiento personal que compone una red, alimentando a la organización de la que forma parte (en este caso a la escuela y su cultura institucional) y a su vez, existe una retroalimentación a la red, que provee de nuevos aprendizajes a cada uno.

Recursos como el Google Drive que permiten producir documentos de manera colaborativa, ayudaron a resolver problemas en tiempos de aislamiento y distanciamiento social, y continúan siendo de importancia para la dimensión organizacional y didáctico-pedagógica respondiendo a la especificidad de las escuelas, como también para las dimensiones administrativa, y socio-comunitaria.

El trabajo en equipo es fundamental tanto en el grupo que se desempeña en la gestión, entre directivos de escuelas afines, como entre docentes. Es prioritaria la generación de espacios de diálogo a nivel institucional, que según los propósitos que se planteen, pueden ser por grados o años de cursado, por materias, por ciclos; a fin de poder promover concertaciones, secuenciaciones de contenidos, reconocimiento de nudos críticos a resolver, distribución de responsabilidades.

El liderazgo de los directivos como la autoridad pedagógica de las instituciones educativas – desde la legalidad y desde la legitimidad, como propone Blejmar (2005) - y el de los docentes, en los entornos del aula (más allá de sus muros), en tiempos de incertidumbre y de crisis se construyen cotidianamente en torno a consensos fundados en la formación continua, en la reflexión sobre las propias prácticas docentes e institucionales.

En este sentido, resulta relevante poner en evidencia los aprendizajes que hayan quedado invisibilizados, parafraseando a Cobo y Moravec (2011) como se citó en González-

Sanmamed (2018). Es decir, recuperar y resignificar los saberes que se construyeron de manera inmediata y mediata en torno a las mismas, durante los períodos de ASPO y DiSPO, para dar continuidad al desarrollo profesional de cada uno de los profesionales de la educación, como también a la constante mejora a la que deben tender las instituciones educativas.

En los análisis efectuados, la comunicación con las familias se reivindica como fundamental para acordar la corresponsabilidad que les corresponde en relación a las infancias y adolescencias que tienen a su cargo.

En cuanto al trato con jóvenes mayores de 18 años y adultos, es diferente por la responsabilidad que les compete como ciudadanos, sin embargo, la escuela siempre es la referencia que crea otros espacios de diálogo y escucha, libre de consumos problemáticos, con posibilidades de trazar recorridos diferentes y gestar proyectos de vida que renuevan la esperanza porque en ese lugar se construyen saberes que reivindican oportunidades de desempeñarse en contextos a los que no se accede sin cumplir con la educación obligatoria.

La diversidad también se observa entre escuelas de gestión pública entre sí y entre escuelas de gestión privada entre sí. Los contextos y las medidas que se toman inciden positiva o negativamente en lo que las escuelas ofrecen a los estudiantes y en el cuidado que pueden hacer de las trayectorias escolares. Como se dijo anteriormente, algunas situaciones son de competencia de directivos y docentes en su resolución. Otras son posibles de resolver mediante gestiones que ya se encuentran preestablecidas teniendo en cuenta protocolos y normativas, como también hay muchas otras que necesitan de un diseño artesanal, personalizado que requiere de compromiso colectivo y consensos, aún en las diferencias.

En contextos versátiles, inciertos, complejos y ambiguos (VICA), es posible afirmar que la escuela continúa siendo en la República Argentina, un lugar de encuentros que

promueven aprendizajes y lazos sociales basados en la afectividad, “un lugar simbólico de esperanza” como promueve Kaplan (2021). Se vio muy afectada en los períodos de ASPO y DiSPO, pero desde un principio se dispuso a seguir aprendiendo. En muchos casos – directivos y docentes – han capitalizado las alteraciones sufridas, los recursos y estrategias implementados para continuar construyendo una profesión y ofertas educativas más adecuadas a los avances tecnológicos y a las demandas del Siglo XXI, mientras que en algunos otros, se hace necesario un trabajo más reflexivo, de acuerdo a la responsabilidad que les compete a fin de generar para el estudiantado, condiciones favorables personalizadas de aprendizaje en la presencialidad y en la enseñanza híbrida.

La tecnología siempre ha sido considerada un área del conocimiento que da respuestas a las necesidades del hombre, sin embargo, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, la robótica, la inteligencia artificial, si bien surgen como tal y van en búsqueda de facilitar la vida de las personas, generan brechas digitales por falta de recursos, de acceso, o de habilidades, entre otras barreras. Entonces, la escuela, como institución educadora si bien no puede enseñar todo el conocimiento disponible, a veces lo que logra enseñar puede volverse obsoleto rápidamente.

Por otro lado, tampoco puede tener disponible todos los recursos que tal vez quisiera poseer, sin embargo, tiene que generar oportunidades de protagonismo, participación, creación, trabajo colaborativo, resolución de problemas y prevención de los mismos, mediante vivencias presenciales como también a través de entornos digitales (PLE).

A modo de cierre, es interesante tener en cuenta la propuesta de generación de ecologías de aprendizaje (González-Sanmamed, 2018) en la dimensión didáctico-pedagógica como también en la organizacional, considerando a las instituciones como sistemas permeables y complejos que deben ser capaces de adaptarse por su dinamismo e interdependencia.

Asimismo, es posible ensayar nuevas siglas y acrónimos, en torno a las categorías conceptuales de TIC, TAC y TEP que proponen Morales Salas y Rodríguez Pavón (2020). Por ejemplo, sería factible pensar en Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento Organizacional, que se abreviaría como TACO, pensando en el conocimiento construido a nivel de la organización educativa a partir de los múltiples recursos empleados, y las diversas estrategias implementadas, en vinculación con la aplicación de las TIC, en tiempos de ASPO y DiSPO, como en el regreso a la presencialidad plena, ya que el conocimiento no se detiene y el aprendizaje organizacional tampoco debe hacerlo.

Para ampliar la propuesta realizada desde el análisis de esta investigación acerca de las TACO, es posible citar como ejemplos los aprendizajes y conocimientos construidos colectivamente dentro de las escuelas, es decir a nivel organizacional en relación a:

- Trabajos colaborativos mediante entornos digitales para la revisión y construcción de nuevos acuerdos institucionales en vinculación al PCI, la producción de propuestas didácticas, informes pedagógicos, evaluación formativa.
- Circuitos de comunicación más amplios y efectivos que beneficien todas las dimensiones institucionales (Frigerio y Poggi, 1992), a través de grupos de WhatsApp, empleo de correo electrónico, redes sociales institucionales,
- Innovación didáctico pedagógica mediante la producción de materiales audiovisuales, empleo de aulas virtuales como Google Classroom, optimización en el uso de plataformas educativas, familiarización con diversos formatos y soportes de contenidos, resignificación de qué y cómo enseñar.

Cabe mencionar que el accionar de los directivos en las instituciones educativas, ya sea en la distancia como también en el regreso a la presencialidad plena, resulta relevante.

Asimismo, en relación a las TEP, sería propicio pensar de qué manera continuar fomentando participación de parte del personal de las instituciones educativas para generar mejores condiciones que lleven hacia el logro de un liderazgo distribuido y acerquen cada

vez más a la construcción de una cultura institucional democrática. De esa manera se hablaría de Tecnologías de Participación en la Gestión de las Instituciones: TePGI.

Por último, considerar que, a través de entornos de aprendizaje organizacional acordes a la era digital, mediante las TACO y las TePGI, sería altamente probable favorecer el avance hacia Tecnologías de Empoderamiento para el Gobierno de las Instituciones Educativas, a las que se denominaría TEGIE.

#### **4. 3. Posibles direcciones para futuras investigaciones.**

Debido a las limitaciones de la presente investigación, ya explicitadas acerca de la formulación de una teoría, es factible que, quien lo desee y lo considere viable, pueda retomar los indicios logrados en hasta el momento para dar continuidad a la misma.

Por otro lado, para lograr mayor profundidad a esta investigación, es posible que quienes deseen proseguir, puedan realizar otras entrevistas a directivos de otras modalidades de la educación de nivel secundario, como también en relación a escuelas de nivel primario de otros contextos.

Se considera que más allá de lo común que se hace visible en las entrevistas y la encuesta, es posible seguir encontrando hallazgos que en el presente trabajo no pudieron conocerse por los tiempos previstos.

Un tema que propuso una de las entrevistadas, y resulta interesante indagar, sería sobre qué tópicos considerarían formarse los directivos, en relación a situaciones contextualizadas que demanden protocolos y planificación, a fin de evitar improvisaciones en nuevas experiencias.

Por último, también sería positivo, poder entrevistar a estudiantes y familiares para identificar evocaciones de los tiempos de ASPO y DiSPO, desafíos asumidos, obstáculos con los que se encontraron, aprendizajes y conclusiones a las que abordaron.

## 6. Referencias.

- Adell Segura, J. & Castañeda Quintero, L. (2010). Los entornos Personal de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. Eds. Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información Y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Alcoy: Marfil – Roma TRE Universita degli studi.
- Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas”. Documento 13. Citep. U.B.A. Académica. Buenos Aires.  
[http://citep.rec.uba.ar/wpcontent/uploads/2021/06/AcaDocs\\_D13\\_Modelosh%C3%ADbridos-en-escenarios-educativos-en-transici%C3%B3n-Documentos-deGoogle.pdf](http://citep.rec.uba.ar/wpcontent/uploads/2021/06/AcaDocs_D13_Modelosh%C3%ADbridos-en-escenarios-educativos-en-transici%C3%B3n-Documentos-deGoogle.pdf)
- Azzerboni, D. y Harf R. (2023). Los directivos y la organización de la vida cotidiana. Autoridad, contexto y situaciones disruptivas. 1º ed. Noveduc Gestión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Baumann, Zigmunt (2004) Modernidad líquida. 3º reimpresión. Fondo de Cultura Económica Argentina. Buenos Aires.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. Revista Española de Pedagogía (REP), LXXIII (260), 141-155.  
<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/260-08.pdf>
- Bernal Torres, C. (2006) Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. PEARSON EDUCACIÓN, México.
- Bin, S. ( 2021 ) Horizontes. Revista de Investigación en Ciencia de la Educación Volumen 6. Bolivia.

- Burbules, N. (2011). Extracto de una entrevista para Educ.ar en un Seminario sobre el Modelo 1:1 del Programa "Conectar igualdad" en Argentina.  
<https://www.youtube.com/watch?v=GbWdQCMS4VM>
- Domingo Roget, A. (2016) La pedagogía de la alternancia y sistema dual. Artículo de opinión. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2016/01/12/pedagogia-alternancia-sistema-dual-9200/>
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 23, núm. 1, 2020.  
 Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, España.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331462375001>
- García, J. M. y García Cabeza, S. Comp. (2020) Las tecnologías en (y para) la educación. Flacso Editorial. Uruguay.
- Brunner, J. J. (2001). Globalización, educación, revolución tecnológica. Perspectivas Revista trimestral de Educación Comparada.
- Ciarniello, M. C. (2013) Pedagogía de la alternancia. Estudiar en el territorio. EnREDando. Educación y Cultura Popular. <https://www.enredando.org.ar/2013/07/12/pedagogia-de-la-alternancia-educar-desde-el-territorio/>
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños. Capítulo 8. Buenos Aires: Teseo.  
<https://www.teseopress.com/metodologiadelainvestigacion/chapter/capitulo-8-el-proceso-de-investigacion-y-los-disenos/>
- Diario Ámbito (2020) <https://www.ambito.com/informacion-general/coronavirus/la-organizacion-mundial-la-salud-oms-declaro-pandemia-al-n5088040>).
- Divinsky, P. (2019). Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la Escuela de Familia Agrícola (EFA). UBA, Argentina. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLIX, núm. 1, pp. 209-240, 2019

Duarte, A. (2020) TEORÍA FUNDAMENTADA ¿cómo se llega a la saturación teórica?

<https://www.youtube.com/watch?v=QpSGqXdDoU8>

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. Comps. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entrela-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>

Frigerio, G. (1995) De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su Dirección . Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Frigerio, G; Poggi, M.; Tiramonti, G.; Aguerro, I. (1992). Las instituciones educativas. Cara y ceca: elementos para su gestión. Serie FLACSO acción Troquel educación. Volumen 1. Buenos Aires.

Furman, M. (22/11/2021). La Motivación es clave para el aprendizaje. *Página 12*.

<https://www.pagina12.com.ar/384235-melina-furman-la-motivacion-es-clave-para-el-aprendizaje>

Furman, M. (2021) Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia. TEDxRío de la Plata. <https://www.youtube.com/watch?v=Tgr0mfEYhUs&t=7s>

Gallego Ramos, J.R. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación. Cuadernos de pesquisa. 48 (169), 830-854. <https://doi.org/10.1590/198053145177>.

García, J. M. Cabeza, S. (2020) Comp. Las tecnologías en (y para) la educación. Capítulo 1 Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos María Teresa Lugo y Florencia Loiácono. Acceso al libro en su versión digital: [http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia\\_garcia\\_tecnologias\\_en\\_y\\_para\\_la\\_educacion.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia_garcia_tecnologias_en_y_para_la_educacion.pdf)

García Aretio, L.(2020) Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol.

23, núm. 1. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, España.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331462375001>

Guevara Gómez, H.; Huarachi Quintanilla, L.; Lozano Zanelly, G.; Vértiz O., Jacinto J. (2021).

Gestión del cambio en organizaciones educativas pospandemia Revista Venezolana de Gerencia, vol. 26, núm. 93. Universidad del Zulia, Venezuela.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29066223012>

González González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE, 6(2), 82-99.

<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5443> <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.007>

González-Sanmamed, M., Sangrá Morer, A., Souto Seijo, A., Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 48(1), 11-3.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6424810>

<https://pent.flacso.org.ar/producciones/escalera-inteligencia-artificial-educacion>

Gvirtz, S; Abregú, V. y Zacarías, I. (2014). Construir una buena escuela: herramientas para el director. 1º ed. 2º reimp. Aique. Buenos Aires.

Gvirtz, S; Abregú, V. y Paparella, C. (2016) El decálogo de la mejora escolar. 1º ed. 2º reimp. Granica. CABA.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. del P. (2010) Metodología de la Investigación. 5º edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES S.A. México.

Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina (2022) Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación 1º. ed.

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_nacional\\_indicadores\\_educativos\\_2021\\_2\\_1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf)

Kaplan, C. (2021) La escuela es un territorio simbólico de esperanza en este contexto complejo.

<https://us.radiocut.fm/audiocut/carina-kaplan-escuela-es-un-territorio-simbolico-esperanza-en-este-contexto-complejo/>

- Kaplan, C. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. Anales de la Educación Común, 2021, Vol. 2, Nº 1-2. Pp 104 – 113.
- Mckeever, A. (2020) ¿Qué es el coronavirus? Revista Nat Geo. National Geographic  
<https://www.nationalgeographic.es/ciencia/2020/03/que-es-el-coronavirus>
- Kochen, G. (2020). La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia.  
[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322020000200009&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322020000200009&script=sci_arttext)
- Leal Fonseca, D (2007) Trad. Siemens, G. (2004) Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.  
[https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/\\_media/cursos/tic/s1x1/modul\\_3/conectivismo.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf)
- Ley nacional Nº 25955 (2004) <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25955-2004-101420>
- Ley de Educación Sexual Integral Nº 26150 (2006) ESI. República Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/121222/texto>
- Ley de Educación Nacional Nº 26206 (2006) República Argentina.
- Lion, C. [editor] [3], Perosi, M. V., Jacobovich, J., Palladino, C., Sordelli, O. (2023). Repensar la Educación híbrida. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359>
- Lugo, M. T. (2021) Políticas digitales y educación. Temas recurrentes y notas de apertura para una agenda postpandemia. Revista FLACSO. Buenos Aires.  
<https://www.flacso.org.ar/publicaciones/revista-propuesta-educativa-n56/>
- Lugo, M. T. y Loliácono (2020) La tecnología en y para la Educación. Flacso Uruguay.
- Majo, H., y Cols. (2022) Horizontes. Revista de Investigación en Ciencia de la Educación Volumen 6, núm. 23 [www.revistahorizontes.org](http://www.revistahorizontes.org) 667
- Maltz, Liliana (2022). Clase No3: ¿Alojar o regular las emociones en la escuela? ¿Qué propone la educación emocional? Cuerpos y afectividades en la tarea pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Maltz, Liliana (2022). Clase Nro. 4 ¿Alojar o regular las emociones en la escuela? ¿Cómo se aborda la afectividad desde la ESI? Cuerpos y afectividades en la tarea pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Martino, A., Justiniano, M. S., Jara Escobar, V., Ríos, L. (2022). Inquietudes docentes en tiempos de regresos a las escuelas. Contextos de Educación 32 .  
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1539/1597>
- Morales Salas, R. E.; Rodríguez Pavón, p. r. (2020). Las competencias digitales en TIC aplicadas en las organizaciones. International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC), 7(1), 25-35. www.ijisebc.com
- Morin, E., 1999, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Habitar la complejidad. UNESCO. Francia.
- Mujica, R. (2020). Fundamentos de la Tecnología Educativa. Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0, 8 (1), 15-20. <https://doi.org/10.37843/rted.v8i1.82>
- Nicastro, S. (2020). Los andamiajes institucionales de la experiencia educativa. Curso de Posgrado. Programa de Educación, Conocimiento y Sociedad y Fundación Archipiélago.
- Pando, D. (2020) Comp. Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública. La Administración Pública en tiempos disruptivos. 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Asociación Argentina de Estudios en Administración Pública, 2020. Recuperado de [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/128559/CONICET\\_Digital\\_Nro.041dda17-88d6-4436-8cb4-458bce80193a\\_X.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/128559/CONICET_Digital_Nro.041dda17-88d6-4436-8cb4-458bce80193a_X.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Páramo Morales, D.(2015) La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión. Núm. 39*. Universidad del Norte. Colombia.
- Pineau, P. (2017). Escolarización. Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. Coordinado por Miguel de la Torre Gamboa, Azucena Rodríguez Ousset, Ana María Salmerón Castro y Blanca Flor Trujillo Reyes. México DF, Universidad Nacional Autónoma de México y Fondo de Cultura Económica.  
<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=61>

Pinto, L. XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI / Lila Pinto. - 1a Ed . – Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fundación Santillana, 2019.

Reimers, F. M. (2022): Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic. [panorama.oei.org.ar/10-desafios-para-la-politica-educativa-en-la-pospandemia/](https://panorama.oei.org.ar/10-desafios-para-la-politica-educativa-en-la-pospandemia/)

Resolución del CFE 340 (2018). República Argentina. Anexo

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo\\_resolucion\\_cfe\\_340\\_18\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf)

Resolución del CFE N° 363/20 (2020)

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_363\\_cfe\\_y\\_anexos.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_363_cfe_y_anexos.pdf)

Resoluciones del Consejo Federal de Educación. República Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/documentos-cfe/resoluciones>

Revista Nat Geo. National Geographic (2020)

<https://www.nationalgeographic.es/ciencia/2020/03/que-es-el-coronavirus>

Saez, D. (2021) La tecnología y la innovación educativa en postpandemia. Un llamado a la transformación educativa. Diálogo interamericano. Recuperado de

<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/07/La-tecnologia-y-la-innovacion-educativa-en-la-post-pandemia-Un-llamado-a-la-transformacion-educativa-1.pdf>

Serie: Los equipos de conducción frente al COVID-19: claves para acompañar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia, Contención emocional de equipos directivos y herramientas para docentes y familia: El acompañamiento a la comunidad educativa en un contexto de emergencia. UNICEF, Buenos Aires (2020).

Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2018) Didáctica de la gestión-conducción. Pedagogía del territorio.

Prácticas y competencias argumentativas. Centro de publicaciones educativas y material didáctico. CABA.

Terigi, F. (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. La Pampa.

- Terigi, F (2020) Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad de Buenos Aires, Argentina REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata. Núm. 11. <https://doi.org/10.24215/24517836e040>
- XIII Foro de Calidad y Equidad Educativa. Proyecto Educar 2050 (11 de noviembre de 2021) <https://www.youtube.com/watch?v=4huPX06p89I>
- Visacovsky, N. (2020). Comp.; Annabella Andreatta; Mariela Francos; Florencia Pedraza; María Soledad Pino; Melisa Melia y Rubén Staciuk. Asistencia general: Myriam Ford y Elena Franco. Educación y pandemia. Aportes para pensar una nueva realidad. Universidad Nacional General San Martín. Escuela de Política y Gobierno. 16<https://noticias.unsam.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/12/Educacion-y-Pandemia.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) Coord. Estrategias de investigación cualitativa. Biblioteca de Educación. Gedisa Editorial. 1º Edición. Barcelona.
- Yano, S., Bin Mahfooz, S., NorrménSmith, J., Nippes, S., Horn, M., Chapelet, P. y Gwang-Chol, C. (2022). Modernizar la gestión educativa a través de los SIGED: fortaleciendo el sistema después de la pandemia de la COVID-19. IIPE UNESCO.
- Zabalza, M. Y Zabalza Cerdeiriña. (2016) Innovación y cambio en las instituciones educativas. Homo Sapiens. Rosario

## 7. Apéndice.

### Apéndice A. Encuesta empleada mediante Google Forms.

Cambios y continuidades en la gestión directiva de escuelas primarias y secundarias de la República Argentina en el año 2022, y con respecto a tiempos de ASPO Y DiSPO por la pandemia de COVID 19.

Esta consulta tiene propósitos científicos, pedagógicos y de interés para la gestión educativa. Se da en el marco de la Maestría de Innovación Educativa de la Universidad Siglo 21. Se invita a participar a directivos, docentes, supervisores y toda persona que considere que puede realizar un aporte de importancia al tópico planteado.

"Fernández Sierra (1998) menciona que la recogida de datos no debe violentar el desarrollo de la actividad educativa ni la tranquilidad personal y profesional de los individuos. Debe respetar las peculiaridades y circunstancias específicas de las personas y velar por la confidencialidad de los datos, la imparcialidad de los juicios y la independencia de criterio y actuación. Sin olvidar el derecho de todos ellos a ser escuchados y tenidos en cuenta, no sólo en el momento de ofrecer la información, sino especialmente, a la hora de su interpretación." (Olivos, 2011).

Matrícula del establecimiento educativo al que hará referencia en la presente encuesta.

- Hasta 60 estudiantes.
- Entre 61 y 170 estudiantes.
- Entre 171 y 400 estudiantes.
- Entre 401 y 800 estudiantes.
- Entre 801 y 1000 estudiantes.
- Más de 1000 estudiantes.

Nivel educativo

- Primario
- Secundario
- Otra...

Gestión

- Pública
- Privada

Provincia de Argentina. ....

Cargo que ejerce en dicha institución.

- Directivo
- Docente
- Supervisor
- Otro.....

Recursos y estrategias que comenzaron a implementarse en tiempos de ASPO Y DiSPO por la pandemia de COVID 19, en relación a la dimensión didáctico-pedagógica. ....

Recursos y estrategias que comenzaron a implementarse en tiempos de ASPO Y DiSPO por la pandemia de COVID 19, en relación a la dimensión organizacional.

.....

Recursos y estrategias que comenzaron a implementarse en tiempos de ASPO Y DiSPO por la pandemia de COVID 19, en relación a la dimensión administrativa.

.....

Recursos y estrategias que comenzaron a implementarse en tiempos de ASPO Y DiSPO por la pandemia de COVID 19, en relación a la dimensión sociocomunitaria. ....

Procedimientos que se iniciaron en tiempos de confinamiento.

- o Trabajos colaborativos online.
- o Empleo de redes sociales (grupos de WhatsApp, Facebook,...)
- o Empleo de plataformas educativas, sitios web, aulas virtuales institucionales.
- o Empleo de plataformas educativas del Ministerio de Educación de la Nación.
- o Empleo de plataforma educativa del Ministerio de Educación de la Provincia.

Tres aspectos pedagógicos que considera con mayores modificaciones en períodos de ASPO y DiSPO por COVID 19.

- o Producción de planificaciones.
- o Implementación de recursos y materiales didácticos.
- o Búsqueda de estrategias didácticas innovadoras.
- o Selección de contenidos curriculares.
- o Evaluación.

Mencione procedimientos específicos de la gestión directiva implementados en períodos de ASPO y DiSPO por COVID 19, que dejaron de emplearse durante la presencialidad plena del año 2022. ....

Nombre recursos y procedimientos que permanecen en la gestión directiva, en la presencialidad plena de 2022, en relación a lo iniciado durante la pandemia de COVID 19. ....

Mencione estrategias de gestión que se modificaron en los períodos de ASPO y DiSPO por COVID 19 en relación a : a) Los tiempos. b) Los espacios. c) Los agrupamientos. d) Otros aspectos organizacionales. ....

Cambios y permanencias en 2022.

En esta sección se mencionarán modificaciones y continuidades en la gestión directiva, durante el año 2022, en relación a los cambios vivenciados durante ASPO y DiSPO por COVID 19.

Estrategias de gestión que permanecen en 2022 en relación a : a) Los tiempos. b) Los espacios. c) Los agrupamientos. d) Otros aspectos organizacionales. ....

Estrategias de gestión que permanecen en 2022 con respecto a: a) La comunicación con agentes a cargo; b) El asesoramiento a los docentes; c) El seguimiento del desempeño docente; d) La comunicación con las familias; e) Otros aspectos de importancia.....

Herramientas que reconfiguraron la gestión directiva en ASPO y DiSPO, y es posible considerarlas como innovaciones que se capitalizaron en la presencialidad plena del año 2022.....

Detalle de modificaciones implementadas y permanencias en relación a: a) La evaluación. b) La metacognición. c) La autonomía de los estudiantes. d) Las relaciones interpersonales.....

Otros aspectos que considera de importancia respecto a las estrategias de gestión directiva de escuelas de los niveles primario y secundario en Argentina, que cambiaron y permanecieron entre 2020 y 2022. ....

¡Muchas gracias por su participación!

Agregue su correo electrónico o celular, si estuviera dispuesto a participar de una entrevista en profundidad - para directivos - mediante entorno virtual.

### **Apéndice B. Entrevista semiestructurada empleada.**

En el análisis y las conclusiones, se emplean nombres de fantasía, y no se identifican las escuelas, sin por ello tergiversar la información recabada.

Las primeras consignas tendrán respuestas en caso de dar el consentimiento. De lo contrario, se comenzará a responder de manera anónima.

- a) Nombre y apellido.
- b) Escuela a la que hará referencia.
- c) Nivel educativo y modalidad a la que corresponde.
- d) Cargo que desempeña en dicho establecimiento educativo.
- e) Matrícula aproximada, del establecimiento educativo en el año 2022.
- f) Gestión a la que pertenece: pública, privada u otra denominación.
- g) Provincia de la República Argentina pertenece.
- h) Recursos y estrategias comenzaron a implementarse en tiempos de ASPO Y DiSPO por la pandemia de COVID 19, en relación a la dimensión didáctico-pedagógica.
- i) Recursos y estrategias comenzaron a implementarse en tiempos de ASPO Y DiSPO por la pandemia de COVID 19, en relación a la dimensión organizacional. Por ejemplo, organigramas, comunicación, delegación de tareas, división del trabajo, asesoramiento docente.

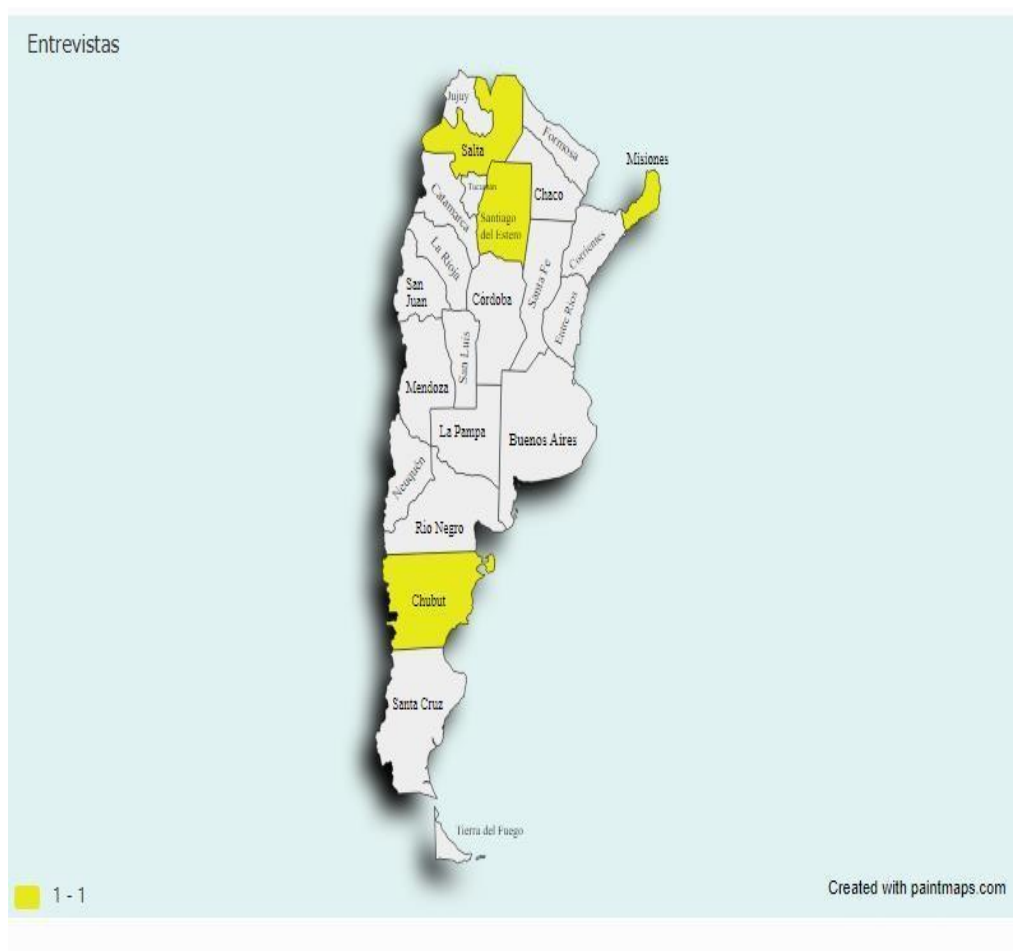
- j) Recursos y estrategias que comenzaron a implementarse en tiempos de ASPO Y DiSPO por la pandemia de COVID 19, en relación a la dimensión administrativa. Nombrar cuáles.
- k) Recursos y estrategias comenzaron a implementarse en tiempos de ASPO Y DiSPO por la pandemia de COVID 19, en relación a la dimensión sociocomunitaria.
- l) Procedimientos que se iniciaron en tiempos de confinamiento. Por ejemplo, trabajos colaborativos online , videollamadas, conformación de grupos de WhatsApp, empleo de plataformas virtuales, aulas virtuales, sitios web, redes sociales, u otros.
- m) Tres aspectos pedagógicos considera con mayores modificaciones en períodos de ASPO y DiSPO por COVID 19.
- n) Procedimientos específicos de la gestión directiva implementados en períodos de ASPO y DiSPO por COVID 19, puede mencionar, que hayan dejado de emplearse durante la presencialidad plena del año 2022.
- o) Recursos y procedimientos permanecen en la gestión directiva, en la presencialidad plena de 2022, en relación a lo iniciado durante la pandemia de COVID 19.
- p) Estrategias de gestión se modificaron en los períodos de ASPO y DiSPO por COVID 19 en relación a los tiempos, los espacios, los agrupamientos u otros aspectos organizacionales.
- q) Cambios y continuidades que conozca que se hicieron visibles en la gestión directiva de escuelas primarias y secundarias de la República Argentina en el año 2022, y con respecto a tiempos de ASPO Y DiSPO por la pandemia de COVID 19.

- r) Efectúe detalle de modificaciones implementadas y permanencias en relación a aspectos tales como la evaluación, la metacognición, la autonomía de los estudiantes, las relaciones interpersonales.
- s) Otros aspectos que considera de importancia respecto a las estrategias de gestión directiva de escuelas de los niveles primario y secundario en Argentina, que cambiaron y permanecieron entre 2020 y 2022.

A diferencia de la encuesta, que se ciñe a un cuestionario, la entrevista, resulta flexible y permite profundizar en aspectos que se consideran de importancia o de interés para el objeto de estudio.

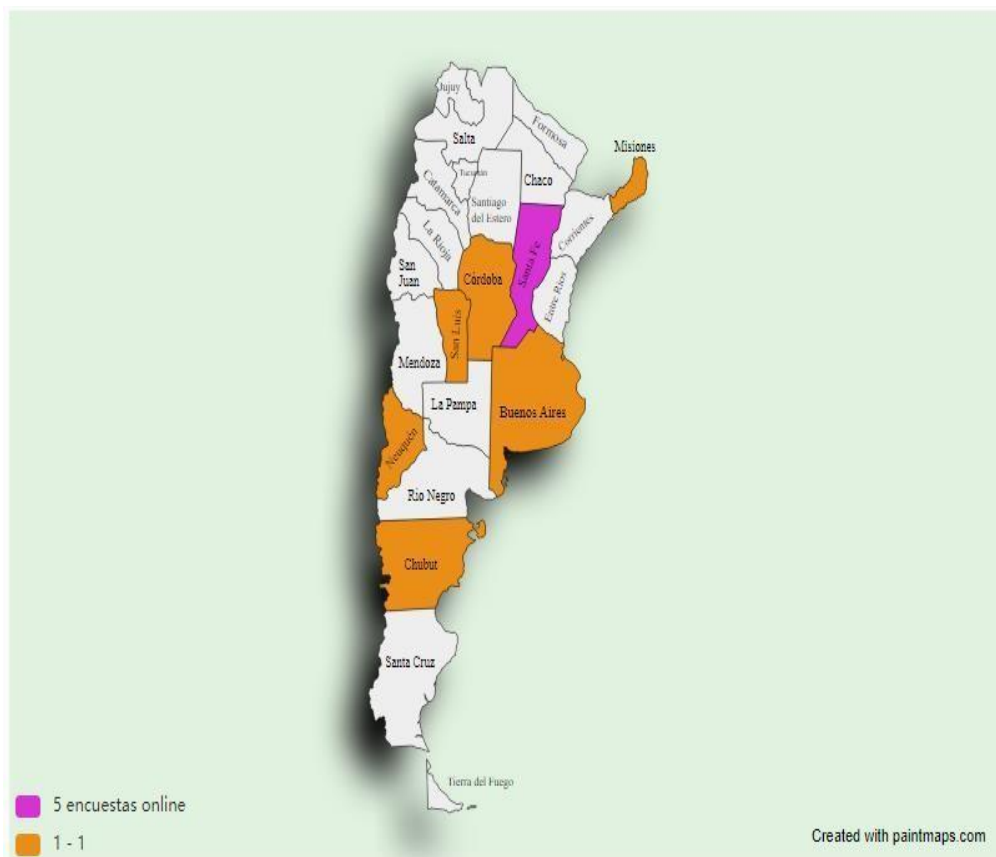
Cabe destacar que todos los objetivos fueron abordados por ambos instrumentos, y por otro lado, las entrevistas otorgan, además de la palabra, la posibilidad de realizar lectura de gestos y contextos.

1. **Apéndice C. Representación gráfica de provincias de la República Argentina desde donde respondieron entrevistas semiestructuradas.**



Nota: Provincias argentinas a las que pertenecen las escuelas donde se desempeñan los directivos que respondieron las entrevistas. Fuente: Elaboración propia.

**Apéndice D. Representación gráfica de provincias de la República Argentina donde se observa la residencia de las personas que respondieron la encuesta a través de Google Forms.**

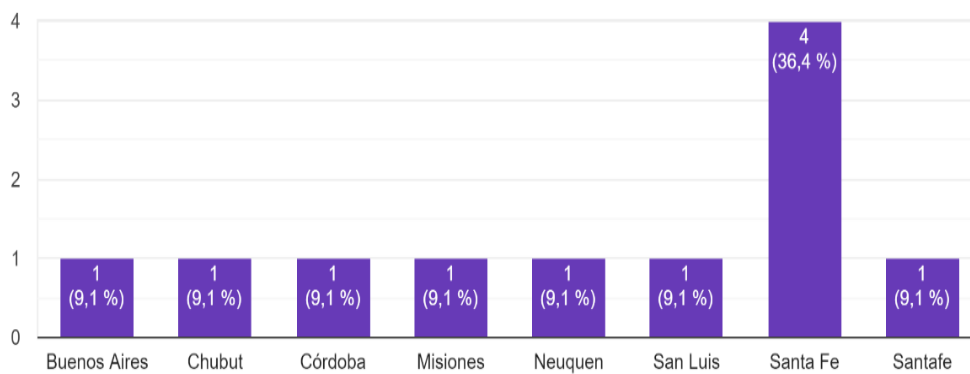


Nota: Cantidad de personas que respondieron la encuesta por provincias de la República Argentina. La mayoría de ellos, docentes. Fuente: Elaboración propia.

### Apéndice E. Gráfico de barras obtenido del resumen del cuestionario de Google Forms.

Observación: Se observa un error de tipeo en la última barra que se debe sumar a la barra anterior de la Prov. de Santa Fe. Es decir que se registraron 5 respuestas de dicha provincia.

Provincia de Argentina  
11 respuestas



Fuente: Google Forms.

**Apéndice F. Imagen extraída de Google Maps en la que se observa la ubicación descrita por la directora de escuela primaria de la provincia de Salta.**



Nota . Mapa topográfico del lugar <https://es-mx.topographic>

map.com/map3gcb18/Lerma/?center=19.2191%2C-99.37065&zoom=10).