

**Facultad de Ciencias de la Educación y
Psicopedagogía**

**El vínculo pedagógico durante el bienio 2020/2021
fortalecido por los equipos de conducción de
escuelas secundarias**

Estudiante: Cercuetta Mariana

DICIEMBRE 2022

TRABAJO FINAL PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN GESTIÓN DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS

Abstract: El siguiente trabajo presenta las reflexiones que los equipos de conducción de las escuelas secundarias trazaron para fortalecer el vínculo pedagógico docente-alumno durante el proceso de bimodalidad que abarcó el período 2020/2021, el modo en que tuvieron que abordar las dificultades propias de un tiempo excepcional e inesperado producido por la aparición del Coronavirus, los dispositivos pedagógicos y didácticos que establecieron en trabajo colectivo con su plantel docente para sostener la enseñanza y el aprendizaje con los estudiantes.

Para poder realizarlo se llevó adelante un estudio de campo con entrevistas a los directivos de escuelas secundarias de la ciudad de Zárate, Pcia de Bs. As. Se pudo determinar las alteraciones que tuvieron lugar en la escolarización de los alumnos y que derivaron en trayectorias educativas discontinuas producto del contexto de pandemia. En donde la desigualdad quedó manifestada por la crisis económica como consecuencia de las brechas previas de sectores sociales que no tenían acceso a la conectividad y a los dispositivos. Y la nueva adaptación de los docentes en sus prácticas para reorganizar las secuencias de contenidos priorizando aquellos de índole “irrenunciable”.

El trabajo permite conocer que la continuidad pedagógica, en espacios de virtualidad y de regreso progresivo a las clases, se desplegó sobre escenarios áulicos con otros formatos. La escuela secundaria tradicional tuvo que reinventarse ante lo no previsto y dar respuesta en contextos diversos a las demandas de los estudiantes y de sus familias. Sin embargo, deja en evidencia la figura insustituible de la escuela en todas sus configuraciones y en su representación simbólica.

Palabras clave: estrategias pedagógicas-vínculo docente alumnos-escuela secundaria-equipo conducción

ÍNDICE

Introducción	4
1) Estado del arte	7
2) Continuidad pedagógica	12
2.1 Continuidad pedagógica en la virtualidad	13
2.2 Continuidad pedagógica en la bimodalidad	15
3). El vínculo pedagógico	17
3.1 El vínculo pedagógico y la gestión directiva	18
3.2 El vinculo pedagógico y el proyecto institucional	20
4). Bimodalidad y futuro	22
4.1 Pedagogía y presencias	23
4.2 Afectividad y emociones	25
5). Encuadre metodológico	28
6). Análisis e interpretación de datos	31
6.1 Dispositivos pedagógicos en la bimodalidad 2020/2021	31
6.2 Readequación del proyecto educativo institucional	34
6.3 Agenda del equipo de conducción	38
7). Conclusiones	42
8). Bibliografía citada	44
9). Anexos	46
9.1 Modelo de entrevista	46
9.2 Grilla para el análisis de las entrevistas	47

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación tiene como finalidad analizar las estrategias que los equipos de conducción del nivel secundario de la ciudad de Zárate, Provincia de Buenos Aires, implementaron para fortalecer el vínculo pedagógico docente-alumno desde el comienzo de la pandemia en 2020, con virtualidad plena y su continuidad en 2021 con el regreso a la presencialidad en las aulas.

En diversos textos, autores pedagogos argentinos (Dussel, Ferrante, Pufer, 2020; Terigi, 2020) reflejaron el grado de complejidad que tuvo que atravesar el sistema educativo nacional para poder resolver nuevas instancias de enseñanza y aprendizaje en contextos inéditos para la región atendiendo las singularidades de cada escuela y de cada comunidad. El planteo de la virtualidad como modo alternativo de educación ante el confinamiento dispuesto por el Gobierno Nacional a través de los DNU correspondientes, obligó durante todo el ciclo lectivo 2020 a buscar otros escenarios de vinculación entre los docentes y alumnos.

En ese marco los interrogantes que se plantearon surgieron, por un lado, para atender la urgencia que representaba seguir siendo escuela sin estar dentro de ella como edificio y la representación simbólica que interpretaba los rituales con el lenguaje característico de toda institución educativa. Cómo seguir reconfigurando la transmisión de la escuela en la distancia con el soporte cultural como bagaje de conocimiento. La evidencia de la desigualdad entre los que podían acceder a la tecnología con aquellos que se veían imposibilitados por no contar con dispositivos.

Por otro lado, ensayar preguntas en sentidos de un posible regreso en imágenes de una escuela post pandemia con la incertidumbre que no define un futuro concreto. Cuáles serían las posibles articulaciones entre la virtualidad y la presencialidad, desde un regreso paulatino hasta la presencialidad plena en donde nuevamente se reencuentren los actores que habitan la escuela (Meirieu, 2020)

El rol de los equipos directivos supuso garantizar la continuidad pedagógica en la emergencia y así acompañar a los docentes para el fortalecimiento de sus prácticas y poder sostener el lazo social desde la perspectiva del derecho a la educación de los estudiantes.

Es pertinente entonces abordar el estudio de la multiplicidad de iniciativas que se construyeron y en algunos casos se consensuaron por parte de los directivos y docentes, quienes establecieron canales de comunicación alternativos –usaron las redes sociales, cuadernillos, plataformas– para sostener el vínculo con sus estudiantes y posibilitar la continuidad pedagógica.

La **pregunta principal** que guiará este trabajo será entonces:

- ¿Qué estrategias trazaron durante la bimodalidad los equipos de conducción de las escuelas secundarias de Zárate, en la Pcia de Buenos Aires, para fortalecer el vínculo pedagógico docente -alumno durante el bienio 2020/2021?

En relación a la pregunta se desprende el **objetivo general** que pretende:

-Analizar las estrategias que trazaron durante la bimodalidad los equipos de conducción de las escuelas secundarias de Zárate, en la Pcia de Bs As, para fortalecer el vínculo pedagógico docente-alumnos durante el bienio 2020/2021.

En cuanto a los **objetivos específicos**, se formulan:

- Identificar las actividades pedagógicas-didácticas que se pusieron en práctica en espacios y tiempos socio-técnicos con el fin de fortalecer el vínculo pedagógico.
- Describir los tipos de estrategias de gestión para readecuar el Proyecto Educativo Institucional
- Indagar sobre la reorganización de las agendas de trabajo de los directivos de escuelas secundarias, en relación al fortalecimiento del vínculo pedagógico docente-alumno durante la bimodalidad.

Se plantea como punto de partida del trabajo que los equipos de conducción debieron asumir realidades que no estaban contempladas en sus agendas de trabajo pero que tuvieron que rearmarlas para poder hacer frente a nuevas formas de pensar y de hacer escuela, direccionando, transformando y consensuando la labor de quienes tienen la tarea de enseñar para que se logre el aprendizaje en los estudiantes.

Este trabajo propone presentar las acciones posibles que abordaron los equipos de conducción de las escuelas secundarias con el fin de desarrollar herramientas pedagógicas que incentivaran el sostenimiento de los vínculos entre alumnos y docentes contemplando las diversas realidades de nuestro país y de la ciudad en particular. Y de qué manera se acompañó a quienes contaban con la tecnología y la conectividad a disposición como a quienes, en contextos de vulnerabilidad o aislamiento geográfico, necesitaron de cuadernillos y materiales para estudiar.

1) ESTADO DEL ARTE

En esta parte se resume toda la documentación a la que se tuvo acceso y que está relacionada con varios aspectos afines con el trabajo de la tesis. Un detallado estudio de esta documentación permite redactar el estado actual del problema presentado que se centró específicamente en la bibliografía publicada en Argentina desde el inicio de la pandemia misma en 2020 hasta la actualidad.

Se descubrió que en la provincia de Buenos Aires y en la provincia de Catamarca se encuentra bibliografía referida a las estrategias que equipos directivos llevaron adelante para la continuidad pedagógica en la virtualidad durante el 2020.

En relación al retorno a la presencialidad aún no existe marco de referencia sobre la puesta en marcha de la bimodalidad en 2021 y las acciones que los directivos tienen que realizar para poder garantizar la educación.

En otros casos se aporta información sobre cómo los docentes tuvieron que adaptar sus prácticas en la educación a distancia sostenida con diversos dispositivos móviles y hasta con cuadernillos.

Por otro lado, existe material estadístico que proviene de organismos gubernamentales que brindan datos específicos acerca de las respuestas que el sistema educativo argentino planificó ante las condiciones de confinamiento provocadas por la pandemia. Se describen a continuación, las publicaciones más pertinentes vinculadas al tema de estudio:

En el trabajo realizado por Alderete Schwal, M (2021) se analizan las consecuencias educativas de la pandemia por coronavirus en la educación secundaria argentina y los efectos que generó la segregación educativa en los docentes y el alumnado en un contexto determinado. Se trata de un estudio descriptivo, utilizando un método cualitativo a partir de entrevistas a directivos del nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. Al analizar la puesta en práctica de la educación a distancia, los testimonios dan cuenta de una brecha digital derivada de la desigualdad socio económica entre los estudiantes que asisten

a distintos tipos de escuelas. Los ejes analizados giran en torno de los recursos tecnológicos de los estudiantes, la preparación de los docentes, las dificultades económicas de las familias y el abandono estudiantil en el contexto de pandemia. Los resultados revelan un aumento de la desigualdad educativa a partir del confinamiento por Covid-19.

Otra investigación, en este caso la realizada por Da Silva Mello, Walter (2021) presenta una tesina que propone analizar las percepciones, discursos y prácticas de los y las profesores/as de escuelas secundarias de la ciudad de Florencio Varela en el año 2020 en torno a su trabajo. En primer término, el trabajo desarrolla un recorrido sociohistórico sobre los primeros profesores del nivel secundario, deteniéndose en las luchas por el monopolio de la enseñanza en dicho nivel y en las teorías sobre la formación de los/as docentes. Por otra parte, se presentan estudios académicos recientes que toman como objeto de estudio a la escuela secundaria y a sus actores, el lugar que desempeñan las TIC en la educación y el impacto del Plan Conectar Igualdad. También se sistematizan estudios recientes sobre el trabajo docente durante la pandemia en nuestro país. Por último, se desarrollan algunas reflexiones a partir de un trabajo cualitativo basado en entrevistas realizadas de modo remoto a profesores/as de escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Florencio Varela. Las conclusiones que resultan de este trabajo manifiestan las percepciones de desenvolvimiento del tipo “caótico” por parte de los docentes del nivel, las percepciones negativas acerca de la enseñanza remota forzosa y las sensaciones de “conexión permanente” sumados las exigencias de los equipos directivos.

Tapia y Melendez (2020) desde la Universidad de Santiago del Estero, avanzaron sobre el estudio de la fragmentación del sistema educativo basándose en la experiencia de escuelas del NOA. El material empírico del estudio proviene de entrevistas semiestructuradas a directivos de escuelas secundarias de la Ciudad Capital de Catamarca y datos de campo recopilados en el cuerpo docente. Según las autoras del artículo, la pandemia ha profundizado las desigualdades, los sectores más privilegiados se ajustaron rápidamente a la realidad y lograron contener al alumnado, mientras que los más desventajados, en algunos casos perdieron el contacto de docentes con sus estudiantes; para ellos la escuela tradicional, presencial, sigue siendo insustituible más allá de los esfuerzos por continuar con su rol tutelar desde la virtualidad. Concluyen en que debe existir una

reconfiguración de las relaciones entre Estado, familia y escuela, que requiere de la revisión de los acuerdos que ahora están atravesados por un escenario de alta contingencia y complejidad.

La ponencia publicada por Gotelli, A (2020) en la III Jornada Nacional de Formación Docente tiene como objetivo problematizar el actual formato de la escuela secundaria y su capacidad de dar respuesta a contextos diversos desde las experiencias docentes en el marco de la emergencia por la pandemia. A partir de las prácticas docentes en el nivel secundario en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, durante el año 2020. Reflexiona sobre tres aspectos: el trabajo en equipos docentes, la flexibilidad del modelo institucional tradicional y la vinculación con otras organizaciones extraescolares. Agrega como comentario final, que las formas flexibilizadas de formato escolar tensionaron la relación entre los docentes y los alumnos dentro de un sistema de escuela tradicional.

En el caso propuesto por Di Piero y Miño Chiappino (2020) en torno a la pandemia, la desigualdad y la educación en el país, toman como contexto para analizar las respuestas de las jurisdicciones ante el desafío de la virtualización. Proponen una indagación a nivel subnacional considerando los niveles primarios y secundarios. Las propuestas y formatos de cada provincia y su relación con la propuesta nacional según la trayectoria y experiencias previas de los gobiernos provinciales en materia de recursos, y las políticas de utilización e introducción de TIC que influyen en las posibilidades de organización virtual, respuestas y medios para afrontar la reorganización abrupta del proceso educativo.

Concluyen en que este análisis podría dar cuenta de la complejidad de la regulación desde el Ministerio de Educación de Nación en la articulación con las propuestas provinciales, así como de una incidencia alta de las trayectorias de virtualización previamente acumuladas por cada jurisdicción en la posibilidad de elaborar políticas con carácter reactivo en un contexto de emergencia sanitaria.

Desde la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020) en el marco de un acuerdo del Consejo Federal de Educación (Resolución 363/20), se implementó la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica destinada a generar información detallada sobre la respuesta del

sistema educativo argentino en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) por COVID-19. Para ello, la Dirección de Evaluación Educativa junto con la Red de Evaluación Federal de la Calidad y la Equidad Educativa, relevó el estado de situación de la educación durante el aislamiento social y analizó los procesos de continuidad pedagógica con el objetivo de brindar insumos y evidencias para la toma de decisiones, la planificación del retorno a clases presenciales y la reorganización de las actividades educativas, en el marco de la responsabilidad concurrente que tienen el Estado Nacional y los Estados jurisdiccionales para garantizar el derecho a la educación. El documento presenta una síntesis de resultados de la encuesta a docentes, realizada a partir de un cuestionario en línea que fue respondido por una muestra representativa de docentes de la educación obligatoria. Queda registrado que todas las escuelas llevaron adelante propuestas de continuidad pedagógica y el 95% de los hogares recibió propuestas pedagógicas durante todo el período del aislamiento social, preventivo y obligatorio. Los directores señalaron que su trabajo aumentó considerablemente luego de la suspensión de clases presenciales y que se evidenció la diferencia entre la gestión pública y privada en el contacto con los estudiantes y la frecuencia de estudios remoto.

Tras analizar y especificar la literatura mencionada la investigación buscará aportar más datos sobre la bimodalidad, es decir, que el inicio desde lo virtual en 2020 se amplió en el presente ciclo lectivo a un retorno gradual y luego a la presencialidad plena en el ejercicio de las orientaciones pedagógicas en escenarios que tensionan el modelo de escuela tradicional, moderna y la proyectada en un futuro abierto con incertidumbre.

En el caso de la ciudad de Zárate específicamente no se registraron hasta el momento investigaciones dentro del nivel secundario que den cuenta de los procesos que se desplegaron para desarrollar la bimodalidad.

2) CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

Definir la continuidad pedagógica es hacer “referencia a la herramienta de intervención institucional para asegurar los actos educativos necesarios para el proceso de aprendizaje de los alumnos y dar cumplimiento efectivo a la jornada escolar” (Reglamento General de Instituciones educativas, Pcia Bs as, Decreto 2299/11)

De esta manera, los lineamientos de política educativa que la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia establece, es la elaboración y desarrollo de intervención que los equipos directivos en conjunto con los docentes aseguran el cumplimiento efectivo de la atención pedagógica a los alumnos. Se plantean las estrategias didácticas en relación a las modalidades y a las propuestas curriculares de cada nivel.

La continuidad pedagógica es la finalidad que orienta el conjunto de decisiones que se expresan en la planificación institucional. Dichas decisiones tienen que proyectarse para una enseñanza que ocurre en el contexto de la institución que dispone de herramientas y recursos –materiales y simbólicos– conocidos para los equipos docentes. Las secuencias de enseñanza se definen por la organización de los contenidos de un área o disciplina en torno a un eje o problema. Las decisiones respecto de la selección de contenidos, el tipo de actividades y los recursos son decisivas para la continuidad de los aprendizajes.

Pensar la organización de la enseñanza en el marco institucional sostenido desde el Proyecto Educativo Institucional implica anticipar colectivamente condiciones que propicien experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Involucra un encuentro con el otro en un proceso formativo que tiene lugar en un contexto histórico, en un tiempo y en un espacio

2.1 CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN LA VIRTUALIDAD

La pandemia provocada por el virus SARS- CoV2 cambió sustancialmente las formas de vida de cada individuo y específicamente las del entorno escolar. Con la decisión tomada por el Gobierno Nacional a partir del 20 de marzo de 2020 con el Decreto 297/20 se determinó el cierre de gran parte de las escuelas para lograr el aislamiento preventivo, social y obligatorio. La escuela como espacio socio-técnico, en donde se conjuga la tecnología con las acciones humanas, debió enfrentar desafíos para definir cuál era el eje de la acción escolar y repensar las actividades contextualizadas en tiempos que proponen determinar lo urgente de lo importante.

El contexto de no presencialidad llevó a pensar y repensar diferentes modos de continuidad pedagógica en virtud de organizar prácticas de enseñanza, como una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo (Meirieu, 2020) en donde aprender juntos gracias a la figura tutelar del profesor crea algo común y acompaña a cada uno en su singularidad. El concepto de unidad estrecha los lazos de los docentes y los alumnos, y desde esa perspectiva se hace escuela.

Para Terigi (2020) la virtualidad planteó el problema de cómo sostener la enseñanza sin co- presencia de quienes enseñan y quienes aprenden. Si bien en un primer momento las clases se orientaron hacia la transmisión de trabajos prácticos para la elaboración en los hogares, prontamente se verificó que los estudiantes no lograban conectarse, y no solo desde los dispositivos móviles, sino también en el registro que sus clases pasaban a ser virtuales entre la escuela y ellos. Las condiciones de enseñanza en el registro de un aula con varios alumnos al mismo tiempo, no se podían reproducir en lo asincrónico mientras se evidenciaban interrupciones en la conectividad o la falta de ella en hogares sin recursos.

Conceptos como el cronosistema y gradualidad, el primero como organizador del tiempo y el segundo en referencia al grado de escolarización de los alumnos, aparecían como alteraciones propias de la realidad que impuso otros modos de continuidad pedagógica. El contexto propio de la escuela no logró hacerse espacio en los ámbitos hogareños. Aquí las

prácticas se vieron también afectadas ya que las planificaciones y la secuenciación de contenidos se alejaron de lo previsto para el año calendario escolar.

Es necesario analizar las posibilidades y los límites técnicos que el entorno y las tecnologías le plantean a las decisiones pedagógicas, para entender las dinámicas de la educación en la virtualidad. Al mismo tiempo, las exigencias de la virtualidad forzada han llevado a maestros y profesores a buscar recursos que estuviesen digitalizados... en estas condiciones, se presenta el riesgo de sustituir un objeto de la cultura por una fabricación cualquiera, solo porque está disponible en la web. (Terigi 2020, p 6)

En respuesta a la suspensión de la presencialidad, las autoridades educativas formularon una estrategia para recrear este aspecto específico de la escuela en todos los hogares. La disposición de contenidos en portales digitales organizados por nivel de estudio y área de conocimiento fue una de las “primeras reacciones”. (Cardini, D’Alessandre, 2020, p 116). El Ministerio de Educación de la Nación tomó la iniciativa. En la primera semana que se decretó el cierre de escuelas, lanzó la plataforma Seguimos Educando¹ alojada en el portal Educ.ar. Se sumaron las jurisdicciones provinciales con el aporte de plataformas. Según los resultados de la “Encuesta covid 19” realizada por Unicef (2020b) señala que la mensajería instantánea WhatsApp fue, de acuerdo con los adolescentes, el medio más empleado para el contacto con sus docentes. El 63% de los adolescentes lo usó con esa finalidad, mientras que el 46% se comunicó con sus docentes a través de alguna plataforma y el 40% utilizó el correo electrónico.

Los esfuerzos también se redoblaron para llegar a la mayor cantidad de alumnos posibles por medios de cuadernillos pedagógicos con contenidos nacionales que lograron adaptarse a las particularidades de cada provincia.

De igual manera, la educación fuera de la escuela se vivenció desde la desigualdad, no solo por los problemas en la conectividad sino también por la ausencia del docente tutor que guiara las prácticas pedagógicas referidas a sus tareas netamente especializadas. Las

¹ (www.segiomoseducando.gob.ar)

clases sostenidas desde los dispositivos móviles como los celulares eran limitadas ya que los contenidos no se podían visualizar por mucho tiempo, algunos tenían problemas de almacenamiento y otros no lograban convertirse en procesadores de textos. La no entrega de computadoras o netbooks por parte de programas específicos desde el Estado siguió siendo una deuda para con los alumnos y sus familias.

2.2 CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN LA BIMODALIDAD

Con la perspectiva del regreso a la presencialidad, sostenida en un primer momento por la gradualidad del retorno y de manera escalonada, puso en consideración la bimodalidad como modo de ejercer la continuidad pedagógica tanto en el espacio virtual como en lo concreto del aula. Considerando lo resuelto por el Consejo Federal de Educación en concordancia con las provincias que adecuaron los planes jurisdiccionales para un regreso seguro, se reconsideraron las prácticas y las acciones que lograron revincular a los estudiantes con sus docentes.

Si bien en la actualidad se presenta este nuevo contexto aún en pleno desarrollo, los desafíos suponen una combinación entre lo dado desde el aislamiento con aquellos que los docentes saben hacer y que es desde la presencia tomar contacto con el conocimiento y trabajarlo en el aula. Retomar la tecnología clásica de los libros y videos con aprendizaje sistemático con la integración de otras tecnologías por parte de los docentes. (Terigi, 2020) desde un modo de pensar la enseñanza en otras condiciones.

La tarea del directivo es siempre compleja, y más aún en contextos particulares de trabajo, tanto en la distancia como en la presencialidad. La escucha, el acompañamiento y el asesoramiento al equipo docente forman parte de las tareas que redoblaron el esfuerzo para generar ámbitos de construcción colectiva.

Los procesos educativos interpelados por la nueva realidad requieren otros modos de concebir la enseñanza y el aprendizaje en contextos desconocidos que buscan la creatividad, pero por sobre todo, demandan una lectura diagnosticada del lugar en que se

encuentra la escuela. Una escuela que tuvo que reformularse en su quehacer diario atendiendo en primer término lo pedagógico-didáctico.

¿En qué consiste la escolarización? Las escuelas “de carne y hueso” son diversas pero toda institución escolar tiene ciertos rasgos que podemos reconocer. 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 de educar. (Terigi 2020, p.3)

La nueva forma escolar modificó la forma de educar. La presencialidad determinada por escasos acercamientos al edificio escolar con prolongaciones de la virtualidad, también requirió de medidas que contextualizaran el traspaso del capital cultural con contenidos adaptados a un curriculum que solo pretendía contenidos prioritarios.

La presencialidad garantiza la enseñanza. Cuando el binomio docente-alumno se ve distanciado por múltiples factores no existe certeza que el aprendizaje se concrete. La escuela es presencia y se registra en cada accionar del acto educativo. La distancia sostenida desde la virtualidad no responde a la lógica del sistema escolar tal cual fue concebido. Como consecuencia, el repensar las prácticas desde otras lógicas y desde otros escenarios, presentó políticas de acompañamiento para los estudiantes que tuvieran en cuenta, no solo la desigualdad sino, además, el aspecto social atravesado por la pandemia.

3). EL VÍNCULO PEDAGÓGICO

Pensar en términos de educación es hacerlo desde la concepción del vínculo pedagógico. Es la unión entre sujetos atravesados por el objeto de aprendizaje y que consigue lograrse cuando surge la interacción dentro del aula. Para que se pueda desarrollar el aprendizaje curricular y la formación de la persona -ambos objetivos de la educación- es necesario que los profesores se vinculen con su grupo de alumnos y, a través del intercambio de significados interpersonales en el aula, construyan una relación pedagógica.

La tarea de educar es compleja y se despliega en contextos socioculturales e institucionales que también lo son. Por lo que se hace imprescindible generar espacios de trabajo para desarrollar acciones en conjunto que permitan la expansión de posibilidades para todos los que se encuentran allí, al mismo tiempo que comprender la existencia de ciertos límites y ensayar alternativas diversas. Las escuelas en general elaboran diferentes condiciones para sostener el vínculo pedagógico a través de la organización de horarios, tiempos y espacios pedagógicos, de funciones y roles de quienes trabajan dentro de las instituciones educativas y son los encargados de la ejecución y supervisión del Proyecto Institucional y de las tareas que contribuyan a optimizar la calidad y la eficacia en términos de educación.

La multiplicidad de tareas que implica la gestión escolar y que lleva adelante el equipo directivo ha sido sistematizada conceptualmente por diversos autores en diferentes categorías (Frigerio, 1992; Pozner, 1995; Blejmar, 2005), conocidas generalmente como dimensiones de la gestión. Ellas son la: dimensión pedagógica-didáctica; dimensión técnica-administrativa; Dimensión institucional-organizacional y la Dimensión socio-comunitaria

En particular parece oportuno detenerse en el análisis de la *Dimensión pedagógico-didáctica* ya que refiere a los aspectos relacionados con los procesos de diseño y desarrollo curriculares; lo que se enseña y los modos en que se enseña dentro de las escuelas, así como los aspectos vinculados al aprendizaje de los estudiantes y sus trayectorias escolares. La pedagógica -didáctica es la dimensión principal que el equipo directivo debe gestionar y, que las acciones vinculadas con el resto de las dimensiones, resultan condición necesaria para llevar adelante y promover el desarrollo de las acciones de esta dimensión principal. En este sentido, es el equipo directivo quien lidera y tracciona el desarrollo del proyecto educativo de la escuela, “quien promueve y facilita la creación de contextos organizacionales fértiles para que las cosas sucedan”. (Blejmar, B 2013.p.97).

Los directivos son quienes promueven y orientan el proceso de mejora que define y asume la institución en función de sus posibilidades; aportan la mirada interdisciplinar y de

equipo; asesoran y acompañan la coordinación de las acciones, y pueden evaluar con objetividad la marcha y avances de dicho proceso de mejora. Por lo tanto, cuando se identifica el vínculo pedagógico no puede desatenderse el rol que el equipo directivo traza para nuevas posibilidades y condiciones en donde se despliegue la labor del docente.

3.1 EL VÍNCULO PEDAGÓGICO Y LA GESTIÓN DIRECTIVA

El período de aislamiento social, preventivo y obligatorio determinó nuevos modos de encarar la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativas. La no presencialidad de alumnos y docentes en la tradicional clase modificó de manera sustancial las rutinas de la escuela. Y así, en estas circunstancias actuales la secundaria y la práctica docente tuvieron que reinventarse para seguir con el objetivo indiscutible de toda institución educativa que se reconoce “como ese espacio que articula el encuentro de personas en función de la enseñanza y el aprendizaje”. (Ley 13688. Art. 63)

La dimensión pedagógica-didáctica cobró más fuerza ante la desigualdad social en las trayectorias educativas de los alumnos. En el caso de los equipos de conducción, obligó a planificar y reorientar estrategias para sostener el vínculo con los estudiantes, transformar aquellos vínculos “débiles” en otros “fuertes” que promovieran propuestas significativas para los alumnos.

Las acciones de trabajo en relación a la enseñanza desde la perspectiva de saberes integrados y la evaluación formativa, integral y continua como proceso de mejora de las trayectorias educativas durante el aislamiento, se consideraron importantes para llevar adelante como propuesta de mejora en un futuro mediato. Requirieron de un trabajo en equipo con tareas y objetivos comunes alejado de la imagen del trabajo en soledad del docente.

Las metas ante el inesperado escenario llevaron a establecer las pautas de trabajo con equipos docentes que tuvieran en claro cuáles eran sus funciones y cómo organizarían las tareas pedagógicas con claridad. En donde el equipo directivo plantease y estableciese acuerdos para promover dichos espacios de trabajo. Y en donde la vinculación con las familias fuese un factor importante para poder sostener la construcción de conocimientos en paralelo con la escuela.

La revisión de la planificación surgió como la herramienta que permitió conducir la escuela ante esta situación excepcional y alentó a elaboraciones de propuestas de enseñanza y de evaluación que tuviesen en cuenta las características del momento particular que tocó atravesar. En este plano, tanto la enseñanza como la evaluación, fueron en conjunto para poder desde los equipos de conducción y de los equipos docentes estrechar ese vínculo pedagógico vital con el alumno.

En ese compromiso compartido es que se abrieron oportunidades para profundizar los vínculos entre quienes enseñan y sus alumnos (desde aquellos desvinculados a los de trayectorias presentes) en el orden de lo institucional teniendo en cuenta los ciclos orientados y básicos. Potenciar acciones que puedan ser elaboradas colectivamente desde lo que cada uno sabe para fijar puntos de partida en el regreso a la bimodalidad y luego a la presencialidad. Anticipar y visualizar desde dónde va a poder partir cada estudiante y desde qué situación recomenzará su camino la escuela.

3.2 EL VÍNCULO PEDAGÓGICO Y EL PROYECTO INSTITUCIONAL

EL Proyecto Educativo de la Institución puede ser considerado como una herramienta básica de la actividad institucional, que reconstruye la identidad de la institución, formula los propósitos que se formulan y la estructura organizativa necesaria. A la vez que pone en marcha las acciones para lograr los objetivos y revisa los resultados. Su elaboración requiere que se compartan criterios, condición para que la acción que se desarrolla en la escuela sea coordinada y coherente.

El proyecto se expresa en las decisiones político/pedagógicas, en las voces de los protagonistas, en el lugar que se le otorga a los sujetos en la institución, el lugar que tienen los vínculos personales, el lugar que ocupa el aprendizaje y la enseñanza, en la problematización de los conflictos, en las estrategias de resolución que se implementan, en la integración con la comunidad, en el sentido de pertenencia de todos a un proyecto común y que le otorga sentido a la razón de ser de la escuela.

Un proyecto permite fijar un marco, incluir un encuadre de trabajo, ofrecer excelentes oportunidades, en cuanto a condiciones estructurales necesarias para trabajar: espacios, tiempos, tareas, insumos materiales, objetos, recursos humanos. El Proyecto Educativo es

la primera carta de intención, el marco que le permite a la escuela redefinir los contenidos provinciales en función de sus objetivos, sus problemáticas y las herramientas que pueda potenciar para alcanzar logros institucionales.

El sistema escolar reglado, acostumbrado a un funcionamiento constante, repetitivo, es sacudido por las demandas de la nueva situación. El rol docente resulta afectado también porque la rutina de enseñanza-evaluación-promoción se ha interrumpido y es probable que no pueda retomar su ritmo tradicional. Es deseable que esta situación sea tomada como una oportunidad para analizar a fondo y avanzar en alteraciones positivas del vínculo pedagógico. (Puigross, 2020, p.40)

La pedagoga argentina Adriana Puigross anticipa la necesidad de establecer nuevas reestructuraciones dentro de la dinámica de la escuela. Y este pensar lleva de la mano otros modos de concebir el Proyecto Institucional. “La percepción de los educandos y educadores sobre la historia y su biografía ha sido interferida. Cuando regresen, lo harán con saberes, creencias y expectativas que en gran medida desconocemos” (p.41)

Desde allí, es que se desprende la evaluación del Proyecto Institucional contemplando la participación y colaboración de quienes integran una propuesta que surge como alternativa de mejora en la calidad de enseñanza y aprendizaje. La evaluación continua posibilita dicha mirada crítica sobre los procesos de construcción colectiva.

En ese marco, la Evaluación Institucional implica un proceso de reflexión compartida en el que se busca el sentido a las prácticas educativas que se desarrollan en la institución y en el que se comparten dudas e incertidumbres, tanto individuales como colectivas. Que responden en cada caso a cuestiones propias de la actualidad y al contexto social y que requieren de respuestas urgentes para dar lugar a mejoras que no sean impuestas, sino que se discutan según sus plazos y etapas. Que hablan de la propia singularidad de la escuela y que desde las propias miradas puedan ser resueltas con procesos eficaces y reflexivos que se traducen en aprendizajes institucionales.

Revisar de manera colectiva las estrategias para que los docentes puedan vincularse con sus estudiantes y acompañar la construcción del conocimiento refuerza el vínculo pedagógico. La escuela tiene un lugar irremplazable y la mediación pedagógica es

irrenunciable como garantía de derechos en el acceso y permanencia a la educación. Los equipos institucionales, en el marco de acuerdos posibles construidos colectivamente, generan lazos para que la enseñanza ocurriera en tiempos de emergencia y luego en tiempos de bimodalidad.

4). BIMODALIDAD Y FUTURO

La escuela tradicional del sistema educativo, anclado en el modelo institucional clásico, perdió su estructura y su razón de ser ante el advenimiento de lo imprevisto. Situada en un contexto que aún busca su reacomodamiento y que intenta seguir indagando respuestas a tantos interrogantes en el cambio de paradigma educativo.

El desafío que se les presenta a las escuelas secundarias de la ciudad de Zárate será la de poder equilibrar la educación formal e informal como clave en la tarea de mantener los vínculos pedagógicos y en sostener las trayectorias educativas de sus estudiantes. Se incluye el trabajo de los docentes, su capacidad de adaptación a las contingencias desde la virtualidad hacia a la presencialidad y la flexibilidad del modelo institucional tradicional. La pandemia obligó a muchos docentes a construir aprendizaje por fuera del aula y trabajar en equipo con otros docentes, discutir de forma colectiva criterios para seleccionar los contenidos y estrategias didácticas, diagnósticos del grupo y formas de evaluar.

La escuela secundaria post pandemia obliga a poner en diálogo la pedagogía escolar con la realidad de sus aulas, los ritos y las rutinas que marcan las presencias de los sujetos y lo epistemológico.

Por eso espero que, en el «después de la escuela», ya no aceptemos la reducción tecnocrática del aula a ejercicios programados y asistencia individual prescritos mediante protocolos estandarizados. Por eso me gustaría que estuviéramos más atentos que nunca a las prescripciones «científicas» que, aunque vestidas con las últimas ropas digitales y neurocientíficas, reproducen sin embargo el viejo modelo conductista de la enseñanza individual programada y consideran al profesor, en el mejor de los casos, como un intérprete, y en el peor, como un obstáculo que el «todo-digital» podría quizás algún día hacer posible eliminar. (Meirieu, 2020)

El saber pedagógico de los docentes (Terigi, 2020) los posiciona desde un saber especializado que abre las posibilidades de pensar la enseñanza en diversas condiciones. El docente insustituible dentro y fuera de la escuela, buscando alternativas y ensayando espacios pedagógicos y didácticos con propuestas que no “sean más de lo mismo” sino “algo más” (Meirieu, 2020).

Desde esta perspectiva, es que el camino de reconstrucción post pandemia de la escuela, y en particular las del nivel secundario, será la de diseñar una propuesta de intervención que exprese un conjunto de decisiones, de acciones y que interpele las prácticas del equipo de conducción, en un momento crucial en el que hacer escuela implica pensar y construir colectivamente modos variados para gestionar la enseñanza.

4.1 PEDAGOGÍA Y PRESENCIAS

El regreso a las aulas determinó cambios en la relación entre docentes y estudiantes. En ese “volver a encontrarse” y tomar contacto unos con otros por medio de las presencias, implicó un proceso de revinculación diferente al ya conocido. En circunstancias inéditas como las vividas y transitadas por el virus SARS-COV 2, los afectos y las emociones de los adolescentes y jóvenes estudiantes del nivel secundario ocuparon un lugar especial de abordaje de políticas de cuidado y de atención.

En una primera etapa la revinculación significó el convocar nuevamente a los estudiantes a la escuela con procesos de gradualidad que permitían el acceso de grupos reducidos con protocolos estrictos. El contacto era mínimo desde lo socio afectivo. Alumnos separados por espacios de dos metros entre los bancos y sin tener la posibilidad de sentir la escuela como ese lugar simbólico de construcción de subjetividad y de sentimientos. La modalidad de burbujas operaba como un aislante entre los grupos para tener control sanitario. Cada burbuja tenía cronometrado día y horario de permanencia en la escuela. Si algo caracterizó ese escenario fueron los profundos silencios de pasillos, patios y aulas. Los estudiantes desconocían la escuela en ese nuevo formato, era llamativo observarlos cómo se manejaban con temor o simplemente sin saber qué hacer en una

escuela que hasta inicios del 2020 les auguraba un año de escolaridad con proyectos y deseos por cumplir.

Los dispositivos que comenzaron a funcionar para poder establecer el contacto entre docentes y alumnos fueron dispuestos por diversos documentos² que orientaron la tarea de revinculación en sentidos pedagógicos. Desde allí, se dejaron plasmados los lineamientos de políticas desde el nivel central de la cartera de educación de la Pcia de Ba. As. para fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes que se encontraban en proceso de aprendizaje o desvinculados por diferentes problemáticas del secundario. Términos tales como la pedagogía de los afectos, pedagogía de la presencia, empatía y cuidados surgieron para poder sostener los lazos entre quienes habitaban la escuela.

Los aportes brindados por Gómes da Costa (1995) invitan a reflexionar sobre la importancia de las presencias en toda práctica pedagógica.

La capacidad de hacerse presente, en forma constructiva en la realidad del educando no es, como mucho prefieren pensar, un don, una característica personal intransferible de ciertos individuos, algo profundo e incommunicable. Por el contrario, esta es una aptitud posible de ser aprendida, mientras exista, por parte de quien se propone aprender, la disposición interior (apertura, sensibilidad, compromiso, para ello). Efectivamente, la presencia no es algo que se pueda aprender solo a nivel de la mera exterioridad. Tarea de alto nivel de exigencia, ese aprendizaje requiere la implicación entera del educador en el acto de educar. (Gómes da Costa 1995 p.31)

Los directivos, y desde la gestión de instituciones educativas como unidad política pedagógica, orientaron la mirada para poder fortalecer el vínculo afectivo como prioridad, más que planificar una secuencia de tareas. Exige considerar a la otra persona, acompañarla, escucharla, dialogar, compartir ideas y saberes. El encuentro pedagógico busca, por lo

² Documento: “Orientaciones para el cuidado socioafectivo de la comunidad educativa en tiempos de pandemia y post pandemia”. Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2021

tanto, proponer nuevos espacios de encuentro y mantener ciertos modos y prácticas escolares a través de actividades que pongan a pensar a los estudiantes sobre los objetos de un modo diferente a como lo harían en soledad.

El acto educativo conocido como tal se escindió de las rutinas escolares cotidianas. El regreso a la presencialidad plena diseñó estrategias que convergieron entre la enseñanza y el aprendizaje poniendo en relieve el encuentro y el énfasis en estar juntos. De esta manera, lo sincrónico y lo asincrónico se reconvirtieron en espacios físicos reales.

4.2 AFECTIVIDAD Y EMOCIONES

El lenguaje de las emociones opera como una herramienta de comunicación de la experiencia emocional en pandemia y más allá de ella. (Bracchi, C., Kaplan, C. & Aizencang, N. 2021). El planteo de que las vivencias emocionales se dibujan como el tejido que crea las historias de los adolescentes y jóvenes supone entender lo que constitutivamente los construye en seres sociales y culturales.

Los afectos nacen con nosotros (al igual que los impulsos), y guardan una base fisiológica u orgánica. Contamos con la capacidad de sentir desde los primeros días de vida. En cambio, las emociones son aprendidas, varían en su intensidad y profundidad, y no se encuentran presentes necesariamente en todas las sociedades ni épocas. Ellas se consolidan en función de un sistema de normas que cada cultura procura para regular los sentimientos impulsivos y los afectos (principalmente de rabia, dolor y miedo). (...) Se reconocen e interpretan en el marco de la situación en la que se expresan, esto es, su contenido no puede diferenciarse de aquello que lo suscita y de su interpretación (p.197)

La escuela en ese ámbito junto con los lineamientos político institucionales de la Dirección de Educación Secundaria dependiente de la Pcia de Bs As, propuso renovarse para hacerla más hospitalaria, poniendo especial atención en las condiciones que producen un debilitamiento de la escolaridad y retomando una dinámica virtuosa de la igualdad de oportunidades. La escuela sigue siendo, aún más en este contexto, ese espacio público en

donde, a partir de la enseñanza de los saberes que se aprenden en grupo y con una docente o un docente a cargo, se interviene para garantizar el derecho a la educación.

El gobierno escolar tuvo la responsabilidad de generar las condiciones pedagógicas, didácticas e institucionales que asegurasen una educación relevante, significativa, con igualdad de oportunidades y posibilidades. La construcción de dispositivos colectivos para tejer otras miradas y horizontes en torno al trabajo de enseñar, que brindasen aprendizajes cada vez más ricos y diversos para el desarrollo integral de todos los estudiantes, como finalidad misma de la educación.

¿Cómo “renovar la escuela” para garantizar el derecho a la educación y la obligatoriedad del nivel? ¿Qué estrategias y acciones podrían llevar adelante los equipos directivos para garantizar la centralidad de la enseñanza y el logro de aprendizajes relevantes por parte de los estudiantes en el contexto pandémico? Respuestas que surgen no sólo tras una continua relectura de las singularidades de cada escuela, sino también, atendiendo la contingencia de los nuevos problemas o situaciones de conflicto que emergen cuando los adolescentes ponen en palabras las vivencias que atravesaron durante el aislamiento. La escuela se presenta en dicho documento como un lugar privilegiado para el trabajo en torno a la propia implicación; esto es, como un territorio desde donde abrir espacios para la reflexión sobre los efectos sufridos por los niños, las niñas y los jóvenes (p.200).

Quedó demostrado que la no presencialidad dificultó el contacto entre docentes y alumnos, ya sea desde su formación integral como ciudadana. La transmisión de contenidos debió ser acompañado de condiciones que ofrecieran a los estudiantes diversidad de saberes y a la vez desafíos personales y colectivos.

Se trata de hacer espacio en las aulas a aquello que comúnmente se asocia con lo doloroso, lo temible o lo riesgoso, desligado de negatividad con la que suele asociarse, tomando distancia del propósito de eliminarlo a través de las actividades escolares. Contrariamente, estos sentimientos pueden resultar de

motores para construir formas simbólicas y dotarlas de nuevos sentidos, en el marco de encuentros de reflexión, escucha y elaboración colectiva. (p.201)

Entonces es tiempo de reivindicar el rol de la escuela y su lugar de pertenencia en la sociedad y en la comunidad educativa. Recuperar las instancias de escucha, de diálogo, de correspondencia entre las personas, de expresión y de acompañamiento de modo de volver a rearmar la trama de pedagógica centrada en docente, alumnos y contenidos y darle sentido al acto educativo.

5). ENCUADRE METODOLÓGICO

Las estrategias pedagógicas que se desplegaron durante la virtualidad y la bimodalidad transitadas durante el período 2020/2021, demostraron que los equipos de conducción de los distintos niveles educativos, pero en particular los del nivel secundario, un gran arco de innovación y de creatividad para poder sostener el vínculo pedagógico entre docentes y alumnos en un marco de complejidad. (Dussel, Ferrante, Pufer, 2020; Terigi, 2020)

La urgencia y la necesidad de seguir sosteniendo escuelas sin estar presentes en ellas, hizo que se reconfigurara la transmisión de contenidos y de aprendizajes. Las vías a las que se recurrió fueron las ofrecidas por la virtualidad con fuerte instalación de los celulares y de las plataformas como eje de abordaje de enseñanza. El desafío también se presentaba en el acompañamiento de las prácticas docentes.

La disposición de comunicados y sugerencias provenientes del propio sistema educativo, supuso un panorama general de problemáticas y de posibles soluciones a situaciones inéditas de pandemia. La puesta en marcha de la educación a distancia reflejó más obstáculos e inconvenientes del tipo social, económico y de brecha digital derivada de la desigualdad entre los distintos sectores de la comunidad. El estado de situación durante la cuarentena reorganizó las actividades educativas.

La continuidad pedagógica como eje central de la tarea docente y la revisión de la planificación con contenidos prioritarios en la virtualidad y la bimodalidad también modificaron el Proyecto Educativo Institucional adaptando nuevas estrategias para acompañar la construcción del conocimiento con otras reestructuraciones para favorecer la dinámica escolar (Puigróss, 2020). Esa misma dinámica que tuvo que trabajar fuertemente en el regreso de cientos de alumnos que se habían desvinculado y que no encontraban la razón para volver a estar en la escuela.

Es ahí, en donde los directivos del nivel secundario y de la ciudad de Zárate, elaboraron dispositivos para poder reestablecer el contacto entre docentes y estudiantes. Dispositivos

que atravesaron lo pedagógico-curricular y a la vez abordaron las problemáticas de las emociones y de las afectividades de los adolescentes.

Las múltiples iniciativas, algunas con resultados efectivos y otras con escasos resultados, son materia de análisis en el presente estudio. Que persigue conocer, no sólo las percepciones de los equipos directivos, en referencia a sus tareas de gestión durante el bienio 2020/2021, sino además, cómo pese a las dificultades, se garantizó el derecho a la educación de los estudiantes.

PROBLEMA

¿Qué estrategias trazaron durante la bimodalidad los equipos de conducción de las escuelas secundarias de Zárate, en la Pcia de Buenos Aires, para fortalecer el vínculo pedagógico docente -alumno durante el bienio 2020/2021?

OBJETIVO GENERAL

Analizar las estrategias que trazaron durante la bimodalidad los equipos de conducción de las escuelas secundarias de Zárate, en la Pcia de Bs As, para fortalecer el vínculo pedagógico docente-alumnos durante el bienio 2020/2021.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las actividades pedagógicas-didácticas que se pusieron en práctica en espacios y tiempos socio-técnicos con el fin de fortalecer el vínculo pedagógico.
- Describir los tipos de estrategias de gestión para readecuar el Proyecto Educativo Institucional
- Indagar sobre la reorganización de las agendas de trabajo de los directivos de escuelas secundarias, en relación al fortalecimiento del vínculo pedagógico docente-alumno durante la bimodalidad.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio se realizará con una investigación cualitativa de tipo exploratoria-descriptiva, con corte temporal transversal. El instrumento utilizado será el de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad como técnica de recolección de datos en trabajo de campo. Estará dirigida a directores de escuelas secundarias de Zárate tanto de la zona urbana como rural. Los establecimientos educativos seleccionados representan escenarios situados con diferentes problemáticas con características sociales, económicas y hasta culturales determinadas. La lectura de dicho contexto no escapa a la reflexión y a la percepción de los equipos de conducción y que surgen como variable posible de análisis que busca la toma de decisiones en post de la mejora en la educación.

La técnica de muestreo es no probabilística ya que la selección de los entrevistados es intencional. De los cinco directores entrevistados tres pertenecen a escuelas secundarias de la zona urbana de la ciudad y dos a zona rural. Todas ellas son secundarias de nivel común con orientaciones específicas en su ciclo superior relacionadas con comunicación, educación física, arte, lenguas extranjeras y ciencias sociales y naturales.

Se preservan los nombres completos y las escuelas de las docentes para resguardar su anonimato.

6). ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Los datos obtenidos serán analizados y presentados a través de los siguientes títulos que se relacionan con las categorías temáticas desarrolladas por medio de las entrevistas efectuadas a los directivos de las escuelas secundarias: “Dispositivos pedagógicos en la bimodalidad 2020/2021”; “Readecuación del Proyecto Educativo Institucional y “Agenda del equipo de conducción”.

6.1 DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS EN LA BIMODALIDAD 2020/2021

El bienio 2020/2021 fue para los directivos de escuelas secundarias un desafío importante de atravesar sin tener certezas plenas de cómo actuar ante cada dimensión de la educación. Se necesitó readecuar las formas de enseñar, analizando los contenidos prioritarios para poder realizar actividades de enseñanza y de aprendizaje que sean significativas. *“El 2020 fue muy complejo, ya que fue un año de incertidumbre. Desde un primer momento se trabajó desde la priorización de contenidos por materias y la utilización de herramientas digitales para comunicación y la enseñanza de los estudiantes”.*

En el conjunto de estrategias desplegadas convivieron diversidad de posiciones, abanicos amplios para brindar opciones de alcance pedagógico y consideraciones que permitieron buscar desde otras miradas las lecturas necesarias para poder comprender la complejidad de la realidad. Desde los equipos de conducción se articularon diversas líneas de acción con los docentes. En una primera etapa para analizar de manera colectiva las estrategias de abordaje pedagógico y luego para adaptar las secuencias didácticas a formatos digitales con la priorización del armado de grupos de mensajería instantánea por medio del WhatsApp. Esos primeros contactos sirvieron para conectar desde la distancia a los estudiantes con sus docentes: *“El dispositivo tecnológico que dio resultado fue el WhatsApp, en nuestra escuela no se pudo implementar otras plataformas...los acuerdos entre docentes y equipo directivo se lograron con reuniones generales grupales y se ponía en discusión los contenidos para enseñar...fue ensayo y error en un primer momento”*

En general, los directivos entrevistados coincidieron que los primeros acuerdos se dieron con los profesores ya que desde el Nivel Central de Educación Secundaria no llegaban lineamientos precisos de cómo abordar el currículum: *“Las normativas y sugerencias llegaron tarde. Se trabajaron con contenidos irrenunciables que debían ser abordados. Se adecuaron grupos de trabajo según el acceso a internet y a los dispositivos”*. La imagen de un docente entre alumnos situados en un aula se diluye tal como lo sostiene Terigi (2020) cuando hace referencia a que la virtualidad planteó el problema de cómo sostener la enseñanza sin copresencia de quienes enseñan y quienes aprenden. *“Se establecieron acuerdos con docentes referentes con pertenencia en la escuela a fin de acordar contenidos que luego se replicaban con el resto del personal...Se integraron asignaturas poder trabajar con el otro”*.

Esas condiciones de enseñanza se vieron afectadas ya que la estructura tradicional de la escuela se modificó tanto para los docentes como para los alumnos. Lo digital ganó espacio en la transmisión de la información y del conocimiento para transformarlo en aprendizaje. Pero prontamente se evidenció que no todos los estudiantes lograban conectarse con sus docentes, ya sea por la nueva modalidad o porque no tenían acceso a la conectividad o por la falta de dispositivos en los hogares. *“El 50% de los alumnos no tenían acceso a la conectividad, y aquellos que tenían dispositivos argumentaban dificultades para resolver las actividades”*, *“Muchos alumnos no pudieron resolver las actividades sin la ayuda de un docente”*, *“El docente no estaba acostumbrado al uso de la tecnología”*.

La desigualdad se vio muy marcada en las escuelas secundarias sin distinción de aquellas ubicadas en la periferia de la ciudad como las que pertenecen al radio céntrico. La escasez de dispositivos móviles, sumada la situación económica inestable de muchas familias para tener servicio de internet, resultaron ser un panorama complejo para abordar las propuestas de contenidos el currículum prioritario. Además, la brecha tecnológica dejó en evidencia que muchos docentes no tenían incorporado el recurso digital a sus contenidos como método de enseñanza y se vieron obligados por la situación a actualizar sus prácticas. *“Se reconoce como debilidad pedagógica el uso de la tecnología ya que no transmite conocimiento, es un puente al conocimiento”*. Desde la mirada de Merieu (2020) la escuela, desde su principio mismo con su representación material y simbólica, organiza las

prácticas de enseñanza en un aprender juntos gracias a la presencia tutelar del docente quien posibilita crear algo en común con el alumno y a la vez acompaña a cada uno de ellos desde su singularidad.

La dinámica de enseñanza de la escuela cambió en búsqueda de alternativas que logaran un acercamiento del estudiante con el conocimiento, no siempre con resultado del orden de lo eficaz: *“Si bien, en 2021, algunas familias habían contratado algún servicio de internet, se evidenció la desigualdad en el conocimiento de herramientas digitales, la conectividad y en los dispositivos disponibles”*. Desde el programa ATR (acompañante de trayectorias de revinculación) el acercamiento con el alumno se estableció con la entrega de cuadernillos que proporcionaba el gobierno provincial *“La aparición del programa ATR achicó la desigualdad porque el ir a cada domicilio garantizó la continuidad pedagógica”*. Otras opciones para sostener el vínculo pedagógico entre los docentes y sus alumnos fue la entrega de material impreso: *“Se imprimieron cuadernillos para los estudiantes que no tenían dispositivos, esos cuadernillos se entregaron una vez al mes, cuando las familias retiraban los módulos de SAE”*.

La entrega de módulos de alimentos correspondientes al Servicio Alimentario Escolar (SAE) dio ayuda ante la situación de vulnerabilidad social en la que muchas familias se encontraban por la falta de trabajo e ingresos a sus hogares. Cada mes cientos de familias se acercaban a las escuelas y recibían bolsones con alimentos para garantizar las políticas de cuidado de sus hijos, por medio del Estado provincia, como es el derecho a la alimentación. Ese momento era tenido en cuenta por los equipos de conducción para acercar fotocopias o cuadernillos con actividades a los estudiantes que no lograban vincularse por la falta de conectividad. Eran convocados también los docentes para que establecieran comunicación con las familias y así lograr orientarlos con los trabajos prácticos de sus hijos: *“Hubo que analizar cada caso y definir el material para cada alumno”*.

El regreso paulatino con la bimodalidad continuó con el sostenimiento desde lo virtual con aproximaciones muy puntuales a la escuela. La experiencia de las burbujas por grupos y por cursos posibilitó un reencuentro entre docentes y alumnos. Fue limitado y recortado

en el tiempo y en el espacio ya que, dejó demostrado que la tarea de educar es compleja en su desarrollo, en sus contextos socioculturales e institucionales.

Los directivos multiplicaron sus tareas en función del diálogo y de los acuerdos con carácter institucional que trabajaron con los docentes. Esos espacios ganados en base a consensos colectivos permitieron la construcción de un entramado con actores comprometidos con la realidad y con la comunidad educativa de la institución.

6.2 READECUACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas secundarias se vieron modificados según las exigencias de la bimodalidad: *“El primer desafío fue no perder el vínculo pedagógico... Tanto el PEI como la evaluación institucional se focalizaron en la revinculación con el alumno... algunos fueron paulatinos”, “Lo proyectado para el PEI 20/21 se vio alterado sustancialmente. Hubo que rearmar la escuela atendiendo los nuevos desafíos tanto para los actores institucionales como para la comunidad”*. El Proyecto Educativo expresa las políticas-pedagógicas que llevan adelante las escuelas de educación secundaria y que comprende un campo de acción basado en acuerdos dentro del marco de la enseñanza y el aprendizaje. Entendido desde esta óptica la readecuación del PEI tuvo que darse desde el inicio del 2020 atendiendo la virtualidad a la que era sometido el sistema educativo.

Las estrategias para el fortalecimiento del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes debieron fijar las condiciones estructurales de nuevos abordajes de trabajo: *“Se modificaron los criterios de evaluación, incorporando las aptitudes en la misma. Se establecieron acuerdos en dispositivos de evaluación y seguimiento a los estudiantes. Se realizó la planificación a partir de proyectos interdisciplinarios”*. La dimensión pedagógica-didáctica tuvo un lugar prioritario en la proyección educativa. Los directivos enfocaron las líneas de trabajo en sentidos de revinculación y también en brindar aprendizajes lo más cercanos a aquellos de índole significativo. Buscar el sentido de seguir conectado con la escuela pese a las dificultades de la escolarización a distancia: *“El PEI*

tuvo como prioridad al estudiante y a todas las líneas de trabajo que llevaran la vinculación con ellos”.

Las rutinas de los docentes, sostenida desde la percepción de Puigróss (2020), se vio afectada en su rol como agente cultural que habilita la enseñanza, evaluación y promoción de los estudiantes. La bimodalidad quitó el andamiaje tradicional en el que el docente construía su alcance pedagógico con los estudiantes. La ruptura del orden tradicional de sus prácticas supuso regresar a lugares por el momento desconocidos con alumnos que también se alejaron de la rutina escolar. *“Se modificaron los criterios de evaluación, incorporando las aptitudes en la misma. Se establecieron acuerdos en dispositivos de evaluación y seguimiento a los estudiantes. Se realizó la planificación a partir de proyectos interdisciplinarios”.*

“Algunos docentes no se adaptaron a las necesidades del proyecto y no participaron del asesoramiento del directivo”. Desde los equipos de conducción encontraron resistencia en docentes que no se sumaron al desafío de la educación en pandemia, pero lograron que muchos otros docentes asumieran el compromiso de mantener criterios acordados con sus colegas y con el equipo de conducción para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, *“Resignificamos el proceso de evaluación con la retroalimentación”.* *“Construcción consensuada y colectiva con los profesores con aportes de ideas en acuerdos institucionales”.*

La Evaluación Institucional sirvió como radiografía para conocer en qué lugar se encontraba cada escuela con las prácticas docentes y con los resultados de los alumnos. Con criterios de evaluación continua como marco de proceso de reflexión compartida y consensuada. Pensado en Terigi (2020) el saber pedagógico del docente le permite ubicarse desde un saber especializado, la enseñanza y la evaluación en particular establecen una conexión conjunta de procesos de mejora en aprendizajes situados.

El bienio 2020/2021 cambió el modelo institucional clásico del nivel secundario e hizo que la flexibilidad fuera parte de una estructura que deconstruyó rituales. *“Se trabajó el regreso a la bimodalidad con los alumnos y las familias. Volver a las rutinas, las*

asistencias, los horarios, la nueva adaptación”. “Hubo estudiantes que tuvieron una vinculación muy débil. No lograban sostener, tanto los estudiantes como las familias, la vinculación con la escuela. Una vez retomada la presencialidad por burbujas hubo estudiantes que no volvieron a las aulas. Se reforzaron las acciones para vinculación de estos estudiantes, algunos se revincularon y otros no lograron hacerlo aún”.

En los casos presentados y abordados desde su estudio y análisis en este trabajo, dejaron observar que la rutina escolar y el impacto en la formación integral de los estudiantes se vio interrumpida por la pandemia. La bimodalidad no alcanzó a estructurar el simbolismo de la cultura escolar y el impacto que tiene en la vida de los estudiantes como así también, en las transformaciones en los modos de pensar y de hacer escuela. La presencia de estudiantes en el ámbito educativo trajo otros desafíos para los directivos del nivel secundario. Los entrevistados concuerdan en que los jóvenes en la primera etapa de la bimodalidad se acercaban con cierta extrañeza a la escuela, lo hacían como no reconociendo que ese espacio era de ellos hasta antes de la aparición del coronavirus. Los escasos grupos que ingresaban por turnos y tomaban contacto con sus profesores lo hacían en silencio y se mostraban inseguros dentro del aula, como si no supieran qué hacer durante el tiempo que estuvieran en clases. *“Hubo estudiantes que tuvieron una vinculación muy débil. No lograban sostener, tanto los estudiantes como las familias, la vinculación con la escuela. Una vez retomada la presencialidad por burbujas hubo estudiantes que no volvieron a las aulas. Se reforzaron las acciones para vinculación de estos estudiantes, algunos se revincularon y otros no lograron hacerlo aún”.*

Las presencias de los docentes como referentes socioafectivos ayudaron a atravesar diversas emociones de los estudiantes y de sus familias. La sensación de soledad, el aislamiento y el no contacto con amigos o compañeros de curso, el miedo al contagio o las muertes cercanas de vecinos o de algún miembro de la familia víctima del virus, fueron parte de las narrativas que llegaban por parte de los jóvenes como vivencias emocionales. *“La escuela como referente en la comunidad buscó en profesores y EOE para establecer contactos con las familias”. “La estrategia era conocer al alumno” “El rol del preceptor fue importantísimo ya que estuvo abierto a la escucha del alumno y del docente”. “Los docentes y los referentes socioafectivos trabajaron muy bien”.*

La escuela sostiene ese lugar irremplazable de unión entre quienes la transitan y habitan. En tiempos de bimodalidad fue prioritario, además de la enseñanza y el aprendizaje, el sostenimiento socioafectivo de los jóvenes que atravesaron por diversas situaciones emocionales al estar aislados sin sus lazos de amistades y con adultos referentes que le brindaran un espacio de contención. El rol de preceptores, docentes referentes, de los Equipos de Orientación Escolar y de los directivos se posicionó en la atención a las demandas de los alumnos y de las familias. *“Los docentes comprometidos con la escuela siempre estuvieron atentos a las demandas de los alumnos.”* En una realidad pandémica, para los trabajadores de la educación, sostener la relación con los estudiantes desde el acompañamiento y del cuidado se intensificó con el propósito de garantizar políticas de cuidado y de garantizar derechos, *“Fue muy difícil intervenir en situaciones complejas de vulnerabilidad de los estudiantes por medio de teléfonos con el equipo designado de trabajadores sociales...teníamos la sensación de no llegar a tiempo y dar respuestas de contención”*.

El Proyecto Educativo Institucional sumó estrategias que profundizaron la revinculación de los estudiantes como tarea de la comunidad educativa en el corto plazo. Los directivos volcaron en ese aspecto su preocupación por el sostenimiento de las trayectorias educativas de los alumnos y la recuperación del sentido de pertenencia con la escuela.

6.3 AGENDA DEL EQUIPO DE CONDUCCIÓN

El inesperado panorama de pandemia determinó que la tarea del equipo de conducción de las escuelas secundarias se transformara y se corriera de lugares conocidos de la gestión, para dar respuestas a la gran cantidad de preguntas y de demandas de la comunidad. El bienio 2020/2021 fue para los directivos un desafío importante de atravesar sin tener certezas plenas de cómo actuar ante cada dimensión de la educación.

La atención a las dimensiones pedagógicas, administrativas, socio comunitarias y organizacional se discriminaron, según el criterio de cada uno de los directivos, en sentidos de atender las demandas y las urgencias. *“Fue muy arduo el trabajo administrativo que tuvo el director durante el bienio. Eran muchos los pedidos de relevamientos, la responsabilidad de conducir la escuela, el contacto con las familias y su atención desde la virtualidad”*.

En este plano los directivos concuerdan en que los requerimientos administrativos provenientes de las estructuras organizacionales del sistema educativo restaban tiempo para dedicarse más ampliamente a otras dimensiones que debían ser igual de atendidas con urgencia dada la situación compleja que se estaba atravesando. *“La agenda se vio invadida por demandas del nivel para enviar información de lo administrativo”*. *“No estábamos preparados para lo que venía, se fue haciendo lo posible para atender las dimensiones de la escuela”*.

A medida que se avanzaba en marcar las prioridades de cada escuela se adaptaban las tareas para sostener como premisa el contacto con el alumno. No existía un cronograma de trabajo preestablecido ya que los cambios se daban constantemente y la adaptación tenía que seguir el mismo ritmo que proponían los cambios. Además, los directivos reconocieron que la conducción de las escuelas trajo rutinas vertiginosas, *“Cambios sustanciales, se trabajó 24x7”*. *“Lo urgente de lo importante se hizo presente todo el tiempo. Fijamos como prioridad tener conectado al alumno con la escuela”*.

Como espacio recurrente de reclamo ante el nivel central del sistema educativo de la Dirección General de Cultura y Educación, los directivos concuerdan que los tiempos fueron desordenados para el manejo de las instituciones educativas y que con el afán de poder llegar con respuestas a las dimensiones administrativas, organizacionales, pedagógicas y sociocomunitarias, la actividad propia de la función se vio desbordada por la intensidad del trabajo *“No había un orden específico para la organización de la agenda. Se pensaba y armaba un cronograma de trabajo, pero era alterado por distintas situaciones a las que había que dar respuesta en lo inmediato”*. *“No existía la rutina del horario de trabajo”*.

La obligatoriedad de la educación secundaria implica que la misión de los equipos de conducción de las escuelas cumplan como agentes del Estado la función de ser garantes en el cumplimiento del derecho a la educación de todos los jóvenes escolarizados. La finalidad de la escuela en la formación de los alumnos como ciudadanos responsables y comprometidos, la preparación para el mundo del trabajo y el acompañamiento para el ingreso al Nivel Superior de enseñanza tenía que sostenerse con conocimientos y con las herramientas necesarias. A partir de allí, fue que los directivos tejieron estrategias con los actores institucionales para rever las prácticas escolares y las formas de hacer escuela en tiempos de bimodalidad. *“La bimodalidad fue menos estresante que la virtualidad plena”.* *“Fue un desafío personal y profesional el gestionar la escuela”.*

Desde la gestión fue troncal trabajar en la articulación no solo de las políticas públicas que se establecieron para coordinar líneas de acción conjuntas sino, además, que cada acción surgiera de la toma de decisiones analizadas y consensuadas para conducir la escuela desde la igualdad y la inclusión. *“La agenda se construyó en 2020 diariamente, incluyendo comunicación con las PR, docentes y familias, atención y seguimiento de situaciones emocionales. La comunicación de las acciones a seguir se conocía con muy poca anticipación, situación que obligó a modificar la agenda de actividades para la organización institucional”.*

Asumir el posicionamiento de la conducción escolar desde un lugar de interpelación implicó generar espacios de discusión y de reflexión entre lo que se enseña, la forma en que se hace y los objetivos que se persiguen. En plena bimodalidad, en donde la historia de este proceso educativo se fue escribiendo en base a las experiencias y a las palabras de docentes, alumnos, familias, es que los directivos debieron tener una visión panóptica de un “todo” que les permitiera observar las condiciones institucionales. *“Desde mi rol fue un bienio difícil, pero a la vez motivador e innovador porque hubo que pensar la escuela desde otro lugar”.* *“El directivo pudo intensificar más el asesoramiento a los docentes. El trabajo virtual acentuó el rol de acompañamiento y de gestión”*

El reorganizar un proyecto de trabajo durante la bimodalidad, la comunicación con las familias, el sostenimiento de toda una estructura institucional y los modos de llegar a los estudiantes, exigió, en ese contexto en particular, que los equipos de conducción rearmaran estrategias y dispositivos institucionales y pedagógicos, que permitieran garantizar el derecho a la educación. Y que, a su vez, las lecturas de la singularidad de cada escuela dieran paso a la resolución de situaciones complejas y de interrogantes que dejaran tomar posturas críticas ante la realidad de cada una de ellas.

En ese aspecto es que los directivos marcaron como eje central, no solo la enseñanza, sino también al estudiante como prioridad la vinculación y revinculación con la escuela. Se establece un paralelo con lo que Gómez da Costa (1995) aportaba sobre la importancia de las presencias en la tarea pedagógica y el provocar nuevos encuentros con sentidos pedagógicos.

La agenda del equipo de conducción de las escuelas secundarias representó el hacer del directivo, la perspectiva de trabajo signado por los desafíos de la gestión, por sostener un proyecto institucional, por producir efectos en las trayectorias formativas de los alumnos, por darle sentido a la función docente y por reconvertir los obstáculos en posibilidades.

Conducir y gestionar es brindar condiciones pedagógicas, didácticas e institucionales que aseguren oportunidades para los estudiantes con igualdad de oportunidades y posibilidades.

7). CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza y aprendizaje durante la bimodalidad impactó sobre las trayectorias formativas de los estudiantes de las escuelas secundarias. También lo hizo en el desarrollo de las prácticas docentes alterando la estructura tradicional del dictado de clases. La irrupción de la virtualidad como herramienta de sostenimiento de la educación obligó a las escuelas nuevos modos de vincularse con los alumnos, con sus familias y con los docentes.

En ese marco excepcional la educación remota se ejecutó en situaciones de desigualdad perjudicando puntualmente a los sectores más vulnerados de la comunidad. La escolarización se mudó a los hogares de los alumnos y lo hizo a través de dispositivos tecnológicos. La conectividad fue el puente de contacto entre la escuela y la enseñanza. Este sistema no resultó positivo en la mayoría de las experiencias narradas porque dejó en evidencia que la escuela tradicional tiene todavía un fuerte arraigo de lo cotidiano y de lo rutinario.

Los modos en los que se transitó la bimodalidad requirieron de un despliegue creativo e innovador de los equipos de conducción de las escuelas de modalidad secundaria. Alertados por la incertidumbre y por escenarios desconocidos los directivos entrevistados y que forman parte de este trabajo con sus narraciones, no dudaron en reconvertir la escuela en un espacio de actuación inmediata que supiera y pudiera dar respuestas ante tantas preguntas que provenían desde la comunidad.

La pandemia dejó al descubierto la fragmentación del sistema educativo. Si bien las escuelas no dejaron de funcionar, el nuevo formato reflejó la diversificación en las estructuras sociales y en particular en las instituciones educativas. En sectores medios y bajos, que representan la matrícula de jóvenes más afectados por la desigualdad, demostró que la tecnología no puede sustituir al rol tutelar del profesor y de la escuela sin profundizar aún más la fragmentación.

Los equipos de conducción resolvieron con estrategias el abordaje para el fortalecimiento del vínculo pedagógico entre docentes y alumnos. Conocedores de la realidad de su contexto resolvieron de manera colectiva y consensuada con los profesores la intervención al currículum. La transversalidad y la interdisciplinariedad formaron parte de la construcción del conocimiento.

Su función y su rol desde la gestión de las instituciones escolares se vieron modificadas sustancialmente. El vínculo pedagógico como eje prioritario se impuso para poder contener a los estudiantes y a los docentes. Su trabajo aumentó considerablemente para poder atender las necesidades sociales, socio afectivas, organizacionales y administrativas. Durante el tiempo de la virtualidad y luego con el regreso paulatino a la presencialidad, la estructura del Proyecto Educativo Institucional como matriz que orienta el sentido de las escuelas se actualizó y flexibilizó para permitir los cambios necesarios en relación al pleno ejercicio de las actividades pedagógicas.

En referencia a los escenarios que pusieron en tensión el modo de ser escuela, los directivos dispusieron de los medios para llegar a todos los estudiantes como derecho que se plasma en la justicia educativa. Sostener el lazo con los alumnos, poder conectarse y realizar intercambios con ellos, tejer las diferentes redes con las familias para asegurar el cuidado de los jóvenes y planificar estrategias múltiples y diversas adecuadas para cada grupo.

La multiplicidad de recorridos, los territorios explorados y el bagaje de aportes de lo transitado durante el bienio, hizo que los directivos de las escuelas secundarias piensen la escuela desde “otro lugar” y se piensen ellos como conductores de esas escuelas que lograron sostener en tiempos inesperados.

8). BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Blejmar, B 2005 La Gestión como palabra en: Gestionar es hacer que las cosas sucedan (pp. 21 -36). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Blejmar, B. (2013). El director como facilitador de procesos. En: El lado subjetivo de la gestión (pp. 97 -105). Buenos Aires: Aique.
- Bracchi, C., Kaplan, C. & Aizencang, N. (2021). Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo. Voces de la educación, número especial, 193- 205
- EscriVid 2020. Reflexiones y escrituras en torno a pandemia(s) y asilamiento(s) / Paula Vega ... [et al.]; compilado por Guadalupe Reinoso; Alicia Vaggione. - 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021. Libro digital, PDF
- Frigerio, G., Poggi, (1992). La dimensión organizacional: el equipo de conducción del establecimiento escolar. En: Frigerio, G., Poggi, M. Tiramonti, Aguerro, I. Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión (pp. 35 – 65). Buenos Aires: Troquel
- Gomes Da Costa, Antonio “Pedagogía de la presencia”, Edi. Losada, 2014
- Inés Dussel ... [et al.]; compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer. - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera
- Ley Provincial de Educación de la Provincia de Buenos Aires N°13688

- Meirieu, P. (2020, 18 de abril). «La escuela después» ... ¿Con la pedagogía de antes? MCEP.
Disponible en <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- Pozner, P. (1995). La escuela como unidad educativa. En: Pozner, P. El directivo como gestor de aprendizajes escolares (pp 41-68) Buenos Aires: Aique
- Puiggós, A (2020) Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. (PP 33-42) En: Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria
- UNICEF 2020b «Encuesta COVID-19. Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: educación», Buenos Aires, Unicef Argentina, mayo.
<https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapidaInformeEducacion.pdf> [Consultado el 23 de julio de 2020.

9). ANEXO

9.1 MODELO DE ENTREVISTA

Guía de preguntas para las entrevistas a realizar a directivos que forman equipos de conducción de escuelas secundarias

- 1- Escuela en la que es equipo de conducción
- 2- Barrio en el que se encuentra la escuela
- 3- Antigüedad en el cargo de directivo
- 4- ¿Cuáles fueron los dispositivos pedagógicos que se implementaron durante la virtualidad y la bimodalidad para dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje?
- 5- ¿Se trabajó con lineamientos emanados desde el Nivel Central atendiendo las sugerencias pedagógicas orientadas al curriculum prioritario?
- 6- ¿De qué manera se organizó el curriculum en relación a los contenidos prioritarios y al sostenimiento de las prácticas docentes?
- 7- ¿Cuál fue la intervención del docente al curriculum prioritario?
- 8- ¿Qué modificaciones y adecuaciones se trabajaron en el Proyecto Educativo Institucional y la Evaluación Institucional durante el bienio 2020/2021?
- 9- ¿Pudo establecerse una construcción consensuada y colectiva?
- 10- ¿Cómo se acompañaron las trayectorias educativas de los estudiantes desde la perspectiva de las políticas de cuidado atendiendo el plano emocional y socioafectivo?
- 11- ¿Qué estrategias de abordaje ocurrieron para trabajar los soportes afectivos entre docentes y estudiantes?
- 12- ¿Ocurrieron alteraciones en la escolarización de los estudiantes? ¿cuáles fueron?
- 13- ¿Surgió, en la comunidad educativa, la desigualdad como brecha en el uso de la tecnología y el acceso a la conectividad?
- 14- ¿Qué iniciativas se tomaron para enfrentar esa desigualdad?
- 15- La agenda del directivo ¿sufrió modificaciones sustanciales durante el bienio?
- 16- ¿Qué criterios se utilizaron para organizar la agenda?
- 17- ¿Qué aspectos de las dimensiones de la educación se priorizaron en relación a la agenda de trabajo?

9.2 GRILLA PARA EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRASES DE DIRECTIVOS (Entrevistado 1, E2, E3, E4, E5)	INTERPRETACIÓN
DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS EN LA BIMODALIDAD 2020/2021	<p>E1- “Se respetó el Curriculum prioritario siguiendo los lineamientos del nivel Central...Se priorizó grupos de WhatsApp, cuadernillos y fotocopias y la conexión con la comunidad”</p> <p>E2- “Las normativas y sugerencias llegaron tarde. Se trabajaron con contenidos irrenunciables que debían ser abordados. Se adecuaron grupos de trabajo según el acceso a internet y a los dispositivos”</p> <p>E3- “El 2020 fue muy complejo, ya que fue un año de incertidumbre. Desde un primer momento se trabajó desde la priorización de contenidos por materias y la utilización de herramientas digitales para comunicación y la enseñanza de los estudiantes”.</p> <p>E4- “Se establecieron acuerdos con docentes referentes con pertenencia en la escuela a fin de acordar contenidos que luego se replicaban con el resto del personal...Se integraron asignaturas con el fin de poder trabajar con el otro”.</p>	<p>Los dispositivos utilizados durante la bimodalidad 2020/2021 fueron recurrentes en cuanto la conexión con la virtualidad, todos los directivos coinciden en que la mensajería instantánea de WhatsApp fue lo más utilizado, seguido por fotocopias y cuadernillos. Se necesitó readecuar las formas de enseñar, analizando los contenidos prioritarios para poder realizar actividades de enseñanza y de aprendizaje que sean significativas. Desde un primer momento se trabajó desde la priorización de contenidos por materias y la utilización de herramientas digitales para comunicación y la enseñanza de los estudiantes. Todos coincidieron en que la normativa del nivel central llegó a destiempo para aportar sugerencias al abordaje del curriculum</p>

	<p>“Con la entrega de los módulos de alimentos nos podíamos acercar a las familias, de esa manera se daban trabajos prácticos o se recibían”</p> <p>E5- “El dispositivo tecnológico que dio resultado fue el WhatsApp, en nuestra escuela no se pudo implementar otras plataformas...los acuerdos entre docentes y equipo directivo se lograron con reuniones generales grupales y se ponía en discusión los contenidos para enseñar...fue ensayo y error en un primer momento”</p>	
<p>ADECUACIONES AL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL</p>	<p>E1- “El primer desafío fue no perder el vínculo pedagógico...Tanto el PEI como la evaluación institucional se focalizaron en la revinculación con el alumno...algunos fueron paulatinos”</p> <p>E2- “Resignificamos el proceso de evaluación con la retroalimentación”. “Construcción consensuada y colectiva con los profesores con aportes de ideas en acuerdos institucionales” “Aprendimos a mediar entre los grupos con el uso de la virtualidad”</p> <p>E3- “Se modificaron los criterios de evaluación, incorporando las aptitudes en la misma. Se establecieron acuerdos en dispositivos de evaluación y seguimiento a</p>	<p>Los Proyectos Institucionales de las escuelas secundarias se vieron modificados según las exigencias de la bimodalidad. Los directivos encararon la tarea de llevar adelante consensos como forma de sostener la continuidad pedagógica y la vinculación con los alumnos. Encontraron resistencia en docentes que no se sumaron al desafío de la educación en pandemia. Sin embargo, muchos otros docentes asumieron el compromiso de mantener criterios acordados con sus colegas y con el equipo de conducción para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La</p>

	<p>los estudiantes. Se realizó la planificación a partir de proyectos interdisciplinarios”.</p> <p>E4- “Se reorganizó el PEI vinculado a la tecnología...el docente elaboraba su dispositivo y el alumno solo era receptor y no hacedor del conocimiento” “Algunos docentes no se adaptaron a las necesidades del proyecto y no participaron del asesoramiento del directivo”.</p> <p>E5- “Lo proyectado para el PEI 20/21 se vio alterado sustancialmente. Hubo que rearmar la escuela atendiendo los nuevos desafíos tanto para los actores institucionales como para la comunidad” “El PEI tuvo como prioridad al estudiante y a todas las líneas de trabajo que llevaran la vinculación con ellos”</p>	<p>evaluación institucional sirvió como radiografía para conocer en qué lugar se encontraba cada escuela con las prácticas docentes y con los resultados de los alumnos.</p>
<p>BRECHA DIGITAL-DESIGUALDAD</p>	<p>E1- “Existió desigualdad en la conexión, los celulares fueron escasos para cada alumno. La brecha se vio profundizada por la falta de acceso a internet”.” Se vio alterada la escolarización pese a los acuerdos con las familias”</p> <p>E2- “Hubo que analizar cada caso y definir el material para cada alumno” “Mucha desigualdad en nuestra comunidad” “Hogares sin dispositivos o celulares con escasa memoria”</p>	<p>La desigualdad se vio muy marcada en las escuelas secundarias sin distinción de aquellas ubicadas en la periferia de la ciudad como las que pertenecen al radio céntrico. La escasez de dispositivos móviles, sumada la situación económica inestable de muchas familias para tener servicio de internet. La aparición de cuadernillos o fotocopias tampoco resolvió los</p>

	<p>E3- “Si bien, en 2021, algunas familias habían contratado algún servicio de internet, se evidenció la desigualdad en el conocimiento de herramientas digitales, la conectividad y en los dispositivos disponibles”. “Se imprimieron cuadernillos para los estudiantes que no tenían dispositivos, esos cuadernillos se entregaron una vez al mes, cuando las familias retiraban los módulos de SAE”</p> <p>E4- “El docente no estaba acostumbrado al uso de la tecnología”. “Se reconoce como debilidad pedagógica el uso de la tecnología ya que no transmite conocimiento, es un puente al conocimiento”. “Muchos alumnos no pudieron resolver las actividades sin la ayuda de un docente”</p> <p>E5- “El 50% de los alumnos no tenían acceso a la conectividad, y aquellos que tenían dispositivos argumentaban dificultades para resolver las actividades”. “Los contactos eran mensuales con las familias cuando se entregaban los módulos de alimentos” “La aparición del programa ATR achicó la desigualdad porque el ir a cada domicilio garantizó la continuidad pedagógica”</p>	<p>obstáculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque los estudiantes necesitaban de la presencia de sus docentes. La brecha tecnológica dejó en evidencia que docentes no tenían incorporada el recurso digital a sus contenidos como método de enseñanza y se vieron obligados por la situación a actualizar sus prácticas, no siendo en algunos casos un resultado eficaz.</p>
	<p>E1- “Se trabajó el regreso a la bimodalidad con los</p>	

<p>POLÍTICAS DE CUIDADO-SOPORTE SOCIOAFECTIVO</p>	<p>alumnos y las familias. Volver a las rutinas, las asistencias, los horarios, la nueva adaptación”. “La figura del docente ATR sirvió para conocer la situación de los estudiantes desvinculados”.</p> <p>E2- “La escuela como referente en la comunidad buscó en profesores y EOE para establecer contactos con las familias”. “La estrategia era conocer al alumno”.” Detectamos muchos problemas vinculares, de intolerancia al otro...hubo que poner el foco en la convivencia”</p> <p>E3- “Hubo estudiantes que tuvieron una vinculación muy débil. No lograban sostener, tanto los estudiantes como las familias, la vinculación con la escuela. Una vez retomada la presencialidad por burbujas hubo estudiantes que no volvieron a las aulas. Se reforzaron las acciones para vinculación de estos estudiantes, algunos se revincularon y otros no lograron hacerlo aún”.</p> <p>E4- “El rol del preceptor fue importantísimo ya que estuvo abierto a la escucha del alumno y del docente”. “Los docentes y los referentes socioafectivos trabajaron muy bien”</p> <p>E5- “Los docentes comprometidos con la</p>	<p>Las redes interinstitucionales que se desplegaron durante la bimodalidad demostraron tener un acercamiento por momentos débil, ya que no se logró un pleno vínculo de alumnos con la escuela. Existen estudiantes que no retornaron a la secundaria con su condición de desvinculados. Se perciben trayectorias educativas discontinuas que repercuten en el modo de ser estudiante. La rutina escolar y el impacto en la formación integral de los estudiantes se vio interrumpida por la pandemia. La bimodalidad no alcanzó a estructurar el simbolismo de la cultura escolar. Se deja entrever que las presencias de los docentes como referentes socioafectivos ayudaron a atravesar diversas emociones de los estudiantes y de sus familias</p>
--	--	--

	<p>escuela siempre estuvieron atentos a las demandas de los alumnos.” “Fue muy difícil intervenir en situaciones complejas de vulnerabilidad de los estudiantes por medio de teléfonos con el equipo designado de trabajadores sociales...teníamos la sensación de no llegar a tiempo y dar respuestas de contención”</p>	
<p>AGENDA DEL EQUIPO DE CONDUCCIÓN</p>	<p>E1- “Fue muy arduo el trabajo administrativo que tuvo el director durante el bienio. Eran muchos los pedidos de relevamientos, la responsabilidad de conducir la escuela, el contacto con las familias y su atención desde la virtualidad”.</p> <p>E2- “La agenda sufrió modificaciones. Se organizaban reuniones que alteraron la agenda de trabajo con horarios en cualquier momento”. “Lo urgente de lo importante se hizo presente todo el tiempo. Fijamos como prioridad tener conectado al alumno con la escuela”. “Crisis que nos llevó al cambio. Fue una gestión en la incertidumbre”</p> <p>E3- “El directivo pudo intensificar más el asesoramiento a los docentes. El trabajo virtual acentuó el rol de acompañamiento y de gestión. La agenda se construyó en 2020 diariamente, incluyendo comunicación con las PR, docentes y familias, atención</p>	<p>El bienio para los directivos fue un desafío importante de atravesar sin tener certezas plenas de cómo actuar ante cada dimensión de la educación. Las tareas se discriminaron según el criterio de cada uno en sentidos de atender las demandas y las urgencias. La agenda del equipo de conducción no tuvo un formato establecido por semana o mes. A medida que se avanzaba en marcar las prioridades de cada escuela se adaptaban las tareas para sostener como prioridad el contacto con el alumno. Los directivos señalan que desde los organismos de educación fue constante el requerimiento de relevo de datos y de sistematización que quitaba tiempo y espacio para el desarrollo de otras actividades.</p>

	<p>y seguimiento de situaciones emocionales. La comunicación de las acciones a seguir se conocía con muy poca anticipación, situación que obligó a modificar la agenda de actividades para la organización institucional”.</p> <p>E4- “Cambios sustanciales, se trabajó 24x7”. “La bimodalidad fue menos estresante que la virtualidad plena”. “Fue un desafío personal y profesional el gestionar la escuela”. “Fue una agenda atravesada por la pandemia, se le dio prioridad a lo socio comunitario y a lo pedagógico”. “Desde mi rol fue un bienio difícil, pero a la vez motivador e innovador porque hubo que pensar la escuela desde otro lugar”.</p> <p>E5- “No había un orden específico para la organización de la agenda. Se pensaba y armaba un cronograma de trabajo, pero era alterado por distintas situaciones a las que había que dar respuesta en lo inmediato”. “No existía la rutina del horario de trabajo”. “La agenda se vio invadida por demandas del nivel para enviar información de lo administrativo”. “No estábamos preparados para lo que venía, se fue haciendo lo posible para atender las dimensiones de la escuela”.</p>	
--	--	--