



Efectos de las políticas educativas durante la pandemia por Covid 19 en colegios de nivel secundario de Tierra del Fuego, AelIAS, desde las perspectivas de los equipos de gestión y de las y los estudiantes

Effects of educational policies during the Covid 19 pandemic in secondary schools in Tierra del Fuego, AelIAS, from the perspectives of school management teams and students.

MENDEZ, María José¹

PÁEZ, Luis²

ABENDAÑO, Sandra³

ROSSO, Agustina⁴

Mendez, M. J., Páez, L., Abendaño, S. y Rosso, A. (2022). Efectos de las políticas educativas durante la pandemia por Covid 19 en colegios de nivel secundario de Tierra del Fuego, AelIAS, desde las perspectivas de los equipos de gestión y de las y los estudiantes. *RELAPAE*, (16), pp. 27-41.

Resumen

Este artículo se propone compartir algunos resultados relativos a la pregunta por los efectos de las políticas educativas durante la pandemia por covid 19 en tres colegios de nivel secundario de Tierra del Fuego, AelIAS, desde las perspectivas de los equipos de gestión y de las y los estudiantes. La metodología utilizada se corresponde con un diseño cualitativo, y como instrumentos de construcción de datos se utilizaron entrevistas en profundidad y grupos focales. A modo de conclusión sostenemos que la interrupción de la presencialidad más que inauguración de algo nuevo parece haber actuado como una gran lupa que permitió visibilizar no sólo la precariedad material preexistente en el sistema educativo respecto de los dispositivos tecnológicos y sus usos, sino también y principalmente, la precariedad simbólica desde la cual gestores, gobernantes y docentes piensan y viven un mundo en el que la dimensión tecnológica parece ser sólo una variable instrumental sin efectos en los vínculos personales. Se trata entonces, de repensar la relación con la tecnología con el fin de construir renovados sentidos pedagógicos, dónde las y los estudiantes juegan una presencia participativa insoslayable.

Palabras Clave: nivel secundario, pandemia, tecnologías, equipo de gestión institucional, estudiantes.

Abstract

This article aims to share some results related to the question about the effects of educational policies during the covid 19 pandemic in three secondary schools in Tierra del Fuego, AelIAS, from the perspectives of the school management teams and the students. The methodology used corresponds to a qualitative design, and in-depth interviews and focus groups were used as data construction instruments. By way of conclusion, we maintain that the interruption of face-to-face attendance, rather than the inauguration of something new, seems to have acted as a great magnifying glass that made it possible to make visible not only the pre-existing material precariousness in the educational system with respect

¹ Universidad Nacional de Tierra el Fuego, Argentina / mjmendez@untdf.edu.ar

² Universidad Nacional de Tierra el Fuego, Argentina / lpaez@untdf.edu.ar

³ Universidad Nacional de Tierra el Fuego, Argentina / sabendano@untdf.edu.ar

⁴ Universidad Nacional de Tierra el Fuego, Argentina / arosso@untdf.edu.ar

to technological devices and their uses, but also and mainly, the symbolic precariousness from which managers, governors and teachers think and live a world in which the technological dimension seems to be only an instrumental variable without effects on personal ties. It is then about rethinking the relationship with technology in order to build renewed pedagogical meanings, where the students play an unavoidable participatory presence.

Keywords: secondary level, pandemic, technologies, institutional management team, students.

Planteo del problema⁵

El presente artículo tiene como objetivo presentar reflexiones sobre algunos efectos de las políticas educativas que la situación de pandemia por Covid 19 permitió visibilizar en la gestión institucional del nivel secundario en Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (AelAS), desde las perspectivas de los equipos de gestión (EGI) y de las/los estudiantes.

Las reflexiones de este trabajo se desprenden del proyecto de investigación “El oficio de gobernar colegios secundarios en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur” desarrollado desde el Instituto de Educación y Conocimiento de la UNTDF entre los años 2019-2021.

El sistema educativo de Tierra del Fuego AelAS y el nivel secundario en particular experimentan una constante expansión como resultado de la explosión demográfica y de las políticas de desarrollo económico y promoción industrial desde la década del '70 en adelante. La política educativa fueguina -desde la provincialización en el año 1991 a la fecha- ha demostrado quedar tensionada entre la necesaria adhesión a las políticas federales/nacionales y la necesidad de atender a los problemas coyunturales producto de la expansión del sistema y de problemas vinculados a una incipiente planificación.

Los colegios secundarios de gestión estatal de la provincia presentan historias, recorridos, trayectorias institucionales muy variadas. Entre ellas encontramos a los ex colegios nacionales fundados en la etapa territorialiana con una historia y tradición de trabajo autónomo, los colegios fundados en la década del '90 (herederos de la provincialización del territorio del proceso de transferencia de los servicios educativos de nivel secundario a las provincias por Ley N° 24049/92 y de la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24195/93, y por último aquellos colegios fundados a posteriori de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 con la impronta de la obligatoriedad, la inclusión y la necesidad de ampliar y garantizar derechos. Este panorama variopinto de mandatos, relaciones y trayectorias institucionales diversas muestra algunos indicios de la complejidad del escenario del nivel secundario para su gobierno y gestión.

Antecedentes y fundamentación teórica

Antecedentes

Sobre el tema a nivel general, es decir acerca de la gestión institucional de las escuelas secundarias en la provincia de Tierra del Fuego, si bien existe un área de vacancia por falta de investigaciones que aborden la temática en forma contextualizada con producción de conocimientos que puedan contribuir a abonar el campo de las prácticas político pedagógicas de gobierno y gestión escolar, obran antecedentes que pueden aportar conocimientos sobre el nivel secundario en la provincia. Cabe explicitar que los mismos no se focalizan en la gestión institucional del mencionado nivel.

Es dable realizar algunas acotaciones acerca del estado del arte a nivel nacional tomando como fuente los 2079 proyectos de investigación realizados en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente, INFOD durante 2007/2014. Solamente dos investigaciones refieren a la gestión institucional. Uno de ellos versa sobre “Las decisiones de equipos directivos de EGB 1 y 2 frente a los procesos de cambio curricular. Una mirada desde la enseñanza” (Paez, Murphy, Cravero, Parra; 2007) el otro, sobre “Los usos y apropiación de las TIC que realiza el equipo directivo en la gestión de la información de escuelas secundarias tucumanas” (Hidalgo, 2013). Ambos proyectos aportan conocimiento sobre capacidades personales e institucionales para la gestión.

En las tesis de Maestría y Doctorado del IIICE-Filosofía y Letras de la UBA no se han encontrado trabajos que aborden la gestión institucional de las escuelas secundarias.

Otro aporte, que si bien ya queda distante en relación con la temporalidad, es el trabajo de Margarita Poggi sobre “La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias” del Instituto

⁵ El presente artículo tiene como objetivo presentar reflexiones que se desprenden del PIDUNTDF B “El oficio de gobernar colegios secundarios en la provincia de Tierra del Fuego (A. e I.A.S)”, aprobado y financiado por la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

Internacional de Planeamiento de la Educación IPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires, 2001; contribuye con conocimiento sobre competencias para la gestión institucional.

El proyecto de investigación de la UNIPE - Universidad Pedagógica, titulado “Democratizar la educación. Políticas y prácticas de gestión y conducción institucional para una escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires” (Sverdlick, 2012), colabora con conocimiento sobre gestión, conducción, gobierno y saberes de los directores contextualizados en la provincia de Buenos Aires.

En el libro “El arte de gobernar el sistema educativo”, Renata Giovine (2012) da cuenta de un riguroso trabajo realizado en la provincia de Buenos Aires sobre el período 1990-2006, en el marco de su tesis doctoral, en el que se focaliza en las modificaciones de las instancias de conducción del sistema educativo en vistas al mejoramiento de su “eficiencia”. La dependencia financiera del Estado nacional y las debilidades técnicas de algunas provincias (que requerían del auxilio del Estado nacional) configuraron un escenario complejo para el gobierno de las instituciones, multirregulado estatal y no estatalmente, en el que convivieron lógicas políticas contradictorias de diferentes temporalidades y espacialidades, abonando a las categorías de complejidad y multidimensionalidad de la gestión que sostiene nuestra investigación.

A nivel micro institucional resulta orientador el aporte de Sandra Nicastro en su libro sobre “La historia institucional y el director en la escuela” (1998), basado en una investigación de su autoría. Según la autora, los directores aparecen como garantes de los contenidos históricos y representantes de una trama y cultura escolar determinadas. Este desarrollo se complementa con una caracterización del encuadre metodológico utilizado en la reconstrucción de la historia institucional, el cual se encuentra especialmente vinculado a los enfoques institucionales que orientan las prácticas, y en algunos casos definidos por ellos.

En relación con las políticas para la educación secundaria a nivel nacional, resultan valiosos los aportes teóricos-metodológicos del artículo de investigación “Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional” de Montes, Pinkasz y Ziegler (2019). Presenta un análisis en seis provincias argentinas acerca de las políticas de cambio (multidimensional) destinadas a la educación secundaria, a partir de un posible modelo en el que pueden encuadrarse las reformas, que contempla tres puntos de apoyo con el fin de incidir en la acción pedagógica de las escuelas: la elaboración de orientaciones político pedagógicas, el cambio normativo y la introducción de programas en las escuelas.

En relación con los antecedentes de trabajos de investigación de este equipo, se viene desarrollando una serie de estudios específicos sobre diferentes niveles y modalidades del sistema educativo fueguino, en el marco del Instituto de Educación y Conocimiento de la UNTDF, en el área de investigación “Factores críticos para la mejora de los sistemas educativos” y en la línea de investigación llamada “Las políticas educativas como política pública intersectorial. Producción de conocimiento y toma de decisiones en diferentes ámbitos del sistema educativo provincial”, que contribuyen con la contextualización de la investigación.

Una de las investigaciones en el marco del PIDUNTDF “B” “Las características del Sistema Educativo Fueguino de 2006 a 2015” (Méndez, Paez; 2016), describe los modos en que la implementación de la LEN en la provincia interpela la tarea de gobierno de instituciones educativas en diferentes niveles y modalidades.

Por otro lado, el proyecto interinstitucional entre el IEC-UNTDF y el Instituto de Formación Docente Florentino Ameghino de Ushuaia, trabajó sobre el nivel medio en un proyecto denominado “La tensión inclusión/exclusión en el nivel secundario de las escuelas públicas de Ushuaia: experiencias juveniles.” (Carrizo Boneto et al, 2014). En esta investigación se buscó indagar las características que adquieren los procesos de exclusión e inclusión educativa en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Ushuaia, atendiendo a la construcción de las experiencias escolares. Es, por lo tanto, un antecedente, pero cuyo objeto de estudio no es la gestión institucional sino los procesos de exclusión e inclusión educativa en las escuelas secundarias públicas de Ushuaia. La obra realizada aporta para el conocimiento del nivel medio del sistema educativo fueguino.

En un sentido complementario al último antecedente mencionado y cercano a la propuesta de la presente investigación se encuentra el “Diagnóstico sobre la situación del sistema educativo de Tierra del Fuego” (Veleda y Rivas, 2005) en el marco del CIPPEC, con el aporte de entrevistas a directivos de escuelas secundarias acerca de su tarea cotidiana, el rol pedagógico y asistencial, el fracaso escolar, el conocimiento de los adolescentes, la cooperación entre escuelas, etc. Este trabajo resulta relevante para nuestra investigación en relación con la temática y los aportes metodológicos.

Fundamentación teórica

Desde comienzos de la década del '90, con los cambios introducidos a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación N°24.195/93, el nivel secundario ha sido objeto de numerosas propuestas de transformación tendientes a afectar diversas dimensiones. La dimensión del gobierno/gestión institucional ha sido uno de los estándares enarbolados por la política educativa de turno para introducir cambios en la matriz organizacional y en la dinámica de los colegios secundarios. Asimismo la extensión de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria expresada en la Ley de Educación Nacional N° 20206/06 introdujo nuevos desafíos y problemas que aún hoy las políticas educativas y los colegios están intentando procesar.

Las diferentes reformas del sistema educativo nacional suponen cambios en los modelos educativos y por consiguiente en las denominaciones y sentidos que adquieren las funciones y cargos de “conducir”, “dirigir”, “liderar”, “gestionar”, “gobernar”, etc. Mientras que la Ley Nacional Nro. 1420/1884 refiere a la educación primaria y a los cargos de directores e inspectores designados por el Consejo de Educación; el Estatuto del Docente Nacional, Ley N° 14.473/58, refiere a cargos directivos y de inspección cuyos ascensos son por concursos de títulos, antecedentes y oposición. En el mismo sentido el Estatuto del Docente Provincial de Tierra del Fuego A. e I.A.S, Ley N° 261/85, sostiene el ascenso a cargos directivos por títulos, antecedentes y oposición haciendo referencia al gobierno escolar. La Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206/06 en su Artículo 67° inciso “k” sostiene el acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición y en el Capítulo “V” sobre Institución Educativa hace referencia a la gestión democrática y al gobierno de las instituciones reconociendo la necesidad de la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional (función directiva y de supervisión). La Ley de Educación Provincial N° 1018/15 se expresa en un mismo sentido aludiendo a “Equipos de conducción”.

Respecto a la gestión y el gobierno institucional interesa a este trabajo pensar la acción de los equipos de gestión institucional en el marco de la puesta en acto de las políticas (Ball, 2006) , sin perder de vista la relación entre el gobierno del sistema educativo y de las instituciones escolares y lo que M. Foucault denominaba el “gobierno de sí”. En este sentido se considera que el gobierno expresa el poder de afectación bajo todos sus aspectos, y se destaca el papel que los sistemas educativos, sus gobiernos y las políticas institucionales cumplen en la producción de subjetividades. En consecuencia resultó de interés indagar cómo las tramas de sentidos y prácticas que se tejen en el oficio de gobernar, atraviesan las experiencias de las y los jóvenes que cursan el nivel secundario y las experiencias que allí forjan. Larrosa invita a pensar la educación desde la experiencia. El concepto de experiencia, para el autor, no es lo que pasa, es “lo que nos pasa”, “lo que nos acontece”, o “lo que nos llega”. Eso que nos sucede no nos pasa inadvertido sino que tiene un carácter transformador para el sujeto (Larrosa, 2002).

En este marco las racionalidades desde las cuales los equipos de gestión institucional gobiernan las instituciones contribuyen a conferir sentidos específicos a la toma de decisiones y a las experiencias tornándolas inteligibles

La racionalidad es entendida aquí como un conjunto específico de asunciones y prácticas sociales que mediatizan la forma en que los individuos o grupos se relacionan con el resto de la sociedad. Bajo cualquier forma de racionalidad existe un conjunto de intereses que definen y cualifican la forma en la que uno refleja el mundo. Así, el conocimiento, creencias, expectativas y bases que definen una racionalidad dada condicionan y a su vez se encuentran condicionados por las experiencias en las que vivimos (Giroux, 1981, p.8).

Diseño y metodología

El diseño metodológico del trabajo que da origen a este artículo fue de corte descriptivo-analítico. Apelamos a la reconstrucción de sentidos en torno a los efectos de las políticas educativas en colegios de nivel secundario de la provincia, durante la pandemia por covid 19, desde las perspectivas de los equipos de gestión y de las y los estudiantes. Los sentidos construidos en relación con las políticas no son el resultado de intervenciones individuales sino que son producciones históricas y, como tales, constituyen formas singulares en las que confluyen procesos sociales e historias (institucionales y personales) particulares entramadas en las tradiciones políticas y formativas de cada contexto, en las condiciones de organización y realización específicas y en la configuración histórica de cada institución.

El universo de estudio de esta investigación fueron tres colegios secundarios estatales de la provincia, uno por cada ciudad: Ushuaia, Río Grande, y Tolhuin. Los mismos fueron seleccionados intencionalmente por sus diferencias en cuanto a su historia/ tiempo de su creación, a las poblaciones que las constituyen, a características de su funcionamiento, pero sobre todo y fundamentalmente a la voluntad para participar del estudio.

Con el fin de relevar los sentidos que subyacen a las tramas del oficio de gobernar de las tres instituciones mencionadas, las unidades de análisis fueron los EGI. Con el fin de relevar las experiencias de las y los estudiantes en relación a los EGI, las unidades de análisis fueron jóvenes que transitaban los últimos años de la secundaria obligatoria.

El trabajo de campo se organizó en torno a distintas estrategias metodológicas de construcción de información. En una primera etapa se realizaron entrevistas individuales y grupos focales a los EGI de las tres instituciones de manera presencial. En una segunda etapa, y por razones de fuerza mayor, se realizaron grupos focales virtuales con los EGI y estudiantes de los últimos dos años del secundario.

Desde el inicio, aunque fundamentalmente durante el campo y a posteriori, se prestó especial atención al análisis cualitativo de datos. Según Maxwell (2019) "todo estudio cualitativo implica decisiones acerca del modo en que se realizarán los análisis, y estas decisiones deben influir sobre el resto del diseño, a la vez que ser influidas por éste último." (p. 151).

Resultados

Desde la perspectiva de los equipos de gestión institucional

Políticas de gobierno y de gestión institucional en tiempos de pandemia

En el trabajo de gestión de los tres EGI que conformaron este estudio se reconoce y asume el carácter conflictivo que resulta inherente al ejercicio del poder propio de la gestión institucional y a la confrontación de intereses, visiones y posicionamientos tanto al interior de cada equipo como en relación con el afuera. Como sostiene Ezpeleta (1991) la gestión pedagógica de la escuela no empieza y termina en los establecimientos escolares. Si bien las historias y tradiciones institucionales marcan una fuerte impronta que los distingue, los modos de existencia escolares y formas en las que cada EGI los gestiona se configuran también respecto a ese afuera.

Los posicionamientos de cada uno de los tres equipos frente a las políticas ministeriales difieren sustancialmente: mientras en un caso prevalece una posición negociadora ante la necesidad de generar condiciones materiales (edilicias, de infraestructura y recursos que posibiliten el sostenimiento de la escolarización), en los otros dos se observan posturas antagónicas, si bien ambos coinciden en identificar el trabajo de gestión con la acción de "remar". En un caso se autodenominan "remeros del caos", metáfora que alude a cómo perciben un afuera confuso y desordenado, percepción que se vio incrementada por los modos en los que las políticas ministeriales de la provincia decidieron hacer frente a la pandemia, pero que nombra también lo costoso de trabajar con mucha fatiga y gran afán en algo en clara referencia al esfuerzo que demanda la constitución de un equipo y el sostenimiento de los vínculos institucionales. En el otro caso, la acción de remar se plantea en clave de la historia institucional, cuya fundación se produce en un escenario comunitario/barrial complejo y que -gradualmente- el trabajo de gestión del EGI fue modificando desde el ámbito escolar. En este último caso, las políticas ministeriales de la provincia para el nivel, especialmente las de la supervisión escolar, oficiaron como continentes y contenidos de la gestión en sus años fundacionales, previos a la pandemia, de modo tal que se traducen en un sentimiento -consensuado en el equipo- de acompañamiento institucional.

El trabajo artesanal de los EGI frente a la impronta tecno-burocrática de las políticas en tiempos de pandemia

La ruptura con la presencialidad como supuesto histórico de la organización de la escolarización por la irrupción de la pandemia tuvo efectos en el diseño y puesta en acto de las políticas a nivel institucional.

La alteración de las vidas personales de alumnos, docentes y directivos y de la organización y planificación institucional conmovió existencias y prácticas, visiones y posicionamientos, culturas institucionales e identidades. Frente a ello también tornó visibles las características inherentes a los modos de hacer política educativa en el territorio, muchos de los cuales se vieron exacerbados.

Las dificultades de infraestructura tecnológica, de equipamiento institucional y familiar y, en muchos casos, el desconocimiento de la operatoria de programas básicos (Word, Excel, Zoom, Drive, etc.) por parte de las/los estudiantes y de algunas/os docentes, sumados a la sobrecarga que para las respectivas familias supuso el traslado del desarrollo de las clases virtuales sincrónicas de los establecimientos educativos al ámbito hogareño, conformaron un panorama desfavorable de condiciones, para el sostenimiento de la continuidad pedagógica, tensionadas por la pandemia que dificultaron el sostenimiento de la escolarización virtual (en ASPO), semipresencial (en DISPO) para muchas/os estudiantes. A su vez, la dinámica propia de la expansión de la pandemia y de las medidas que se fueron tomando en base a la evolución del cuadro de situación en cada localización definieron un panorama de incertidumbre para la toma de decisiones institucionales en torno a cómo implementar los dispositivos de continuidad pedagógica en cada caso. Sostuvo la rectora de una de las instituciones:

Hoy por hoy la sensación es de desamparo, desde la línea política. Después las instituciones con las distintas gestiones nos autoconvocamos, buscamos por otro lado. (C3, RGI, 2021)

En ese tiempo la Dirección provincial de nivel secundario y la supervisión escolar construyeron una estrategia de gestión de la situación sostenida en la elaboración de una agenda de trabajo en la que convocaron a referentes de los colegios a diversas reuniones virtuales para tratar distintas temáticas y en la elaboración de disposiciones semanales con instructivos precisos acerca de cómo debían implementarse los protocolos (de igual modo en cada colegio) y los dispositivos de enseñanza y con el requerimiento de informes semanales a los equipos directivos sobre la situación. Esto no solo no fue vivido por los EGI como una instancia de orientación y acompañamiento a sus prácticas en tan difíciles e inciertos momentos sino también fue experimentado como un notorio incremento de la burocratización del trabajo, en tiempos en los que las horas en las plataformas virtuales saturaban a los equipos, y el trabajo en la reorganización de lo planificado resultaba una constante por las cambiantes condiciones contextuales y la variabilidad de las políticas locales.

En este período se observa la preponderancia de prácticas de gobierno del nivel secundario provincial, en las esferas intermedias del sistema (Dirección del nivel y supervisión escolar) que apelan a estrategias tecno-burocráticas como tácticas privilegiadas centradas en la dimensión técnico-administrativa de la gestión y en la rendición de cuentas, para gobernar y proponer una política educativa para el nivel. Las mismas aparecen envueltas en un discurso que profesa "acompañamiento institucional" y trabajo colaborativo pero que en la práctica pareciera subestimar el poder de reflexión y de innovación de los equipos de gestión institucional (EGI) invisibilizando la posibilidad de generar espacios de discusión/interlocución estratégicos en la toma de decisiones y sosteniéndose en una mirada homogénea sobre los proyectos educativos institucionales y su gestión.

El sostén es entre nosotros y después buscar estrategias para reasignar recursos y no depender tanto de la burocracia que te generan por la devolución de los proyectos, por una coma, por una observación mínima y mientras tanto pasa el tiempo y los alumnos no esperan, eso lo saben todos (C1, EGI, 2020).
El no poder dar respuesta en una institución educativa: cuando finaliza o empieza una cosa, es desesperante. Hoy por hoy la sensación es de desamparo, desde la línea política. Después las instituciones con las distintas gestiones nos autoconvocamos, buscamos por otro lado. (C1, EGI, 2021)

De este modo, desde una posición que enfrenta la solución a los problemas instalados por la pandemia en el nivel secundario mediante formas homogéneas de gestión, que buscan la unicidad en desmedro de la unidad, se pone en acto (Ball, 2006) una forma de interpretar y hacer política educativa sobre las instituciones, centrada en la dimensión técnica de los procesos (organización centralizada de espacios de trabajo institucional e interinstitucional mediante la imposición de agenda) y los productos (elaboración de programas, de proyectos curriculares, de dispositivos para hacer frente a los condicionantes de la pandemia, etc.) y la exigencia y rendición de cuentas (incremento de reuniones y de las solicitudes de informes). Posición que parece estructurarse sobre la base de una concepción piramidal del sistema educativo y de las prácticas de gobierno de instituciones que son entendidas como burocracias mecánicas (Mintzberg, 1991).

Frente a esta situación en los EGI de los colegios secundarios se discute cómo posicionarse frente a ese modo de pensar y hacer política educativa en el nivel secundario de la provincia y qué posturas adoptar ante una hiperdemanda burocrática que al decir de algunos protagonistas "sitúa a algunos actores institucionales en un trabajo al servicio de la supervisión escolar" (C1, EGI, 2020).

[...] para lo que por ahí venía a hacer Supervisión no era un acompañamiento, sino que era como que, venimos queremos que hagan esto, controlar y eso a veces no ayuda a la construcción que vos necesitás (C1, EGI, 2020)

Es así que la experiencia de gestionar las instituciones que en la investigación realizada aparece fuertemente asociada a un oficio artesanal, entendido como un vaivén entre hacer, experimentar y pensar (Larrosa, 2020, p. 27), resulta interpelada por la puesta en acto de políticas de gobierno del sistema con sentido homogeneizante (¿unificador?) y tecno-instrumental.

Si la pandemia vino a interrumpir los modos de estar en el mundo, los modos de escolarizar a las masas, el hueco que dejó esa interrupción en los modos de poner en acto e interpretar las políticas fue para los EGI una oportunidad para objetivar sus experiencias de gestión, mientras que para las instancias intermedias de gobierno del nivel secundario provincial, constituyó una ocasión para desplegar acciones afines a un ideal homogéneo y homogeneizante con la pretensión de cuenta de cierta unidad del nivel estableciendo así las condiciones para garantizar la inclusión y la obligatoriedad exigidas por ley.

Tecnología y pandemia: ¿políticas para qué escuela, para qué mundo?

Si la interrupción de la presencialidad -en tanto principio histórico estructurante de la organización de los sistemas educativos nacionales- fue una de las grandes rupturas que introdujo la pandemia en la escolarización de masas, la exaltación del papel que podía cumplir la tecnología en favor de la continuidad pedagógica fue el gran salvavidas imaginado para hacer frente a esa situación.

Sin embargo, vale la pena abrir el interrogante acerca de qué tipo de participación tuvo “la alternativa tecnológica” en el sostenimiento de los procesos de escolarización durante la pandemia y cómo consideraron las políticas institucionales y de gobierno de la educación en pandemia las condiciones materiales y los modos de relación que directivos, docentes y alumnas/os tenían con los entornos virtuales, los lenguajes tecnológicos, etc.

Desde el Consejo Federal de Educación se instala uno de los sentidos en torno a la participación tecnológica en el escenario pandémico en aras a sostener la continuidad pedagógica:

Por su parte, docentes y escuelas, vienen sosteniendo un gran esfuerzo por mantener la comunicación con estudiantes y familias y hacer llegar actividades educativas, a través de vías muy variadas: teléfono, whatsapp, redes sociales, espacios de distribución de alimentos (escuelas, comedores), intermediación de agentes de la comunidad, entre otros. No obstante, sabemos que las posibilidades de aprovechamiento de los recursos educativos, de sostenimiento de las interacciones con los y las docentes y sus efectos sobre el aprendizaje, no sólo serán heterogéneos, sino que pueden llegar a ampliar las brechas de desigualdad social y educativa. (CFE, Res. N°363/20. Anexo II).

Sentido instrumental que se recupera en las Disposiciones de política educativa local para el nivel secundario y que aparece también en el discurso de los EGI en clave de preocupaciones y desafíos:

Creo que nos encontramos todos perdidos y asustados en las primeras semanas pero luego el vice se convirtió en nuestro soporte TIC, armó un foro con el referente informático -al que le gusta la programación- para organizar el tráfico de información.(C1, EGI, 2021).
[...] los docentes muchos no sabían cómo trabajar desde las Tics con los estudiantes o cómo seguir (C3, EGI, 2021).

Asimismo, el trabajo desde el hogar mediado por plataformas y soportes tecnológicos trajo aparejadas nuevas discusiones y conflictos vinculados a las condiciones laborales de los docentes, al vacío normativo que las regula y expuso las carencias de equipamiento y conectividad así como también la falta de formación en su manejo y en su incorporación como recurso didáctico y pedagógico.

No nos agarró de sorpresa no solamente desde el uso de las tecnología, nos agarró también legalmente desde las formas de relación laboral con las instituciones y en el medio los chicos esperando algún mensaje, alguna palabra, algo que la institución pueda hacer. (C3, EGI, 2021).

Estamos buscando herramientas, artesanalmente estamos buscando esas herramientas, porque no hay nada escrito sobre esto, creo que nosotros lo vamos a escribir si encontramos alguna solución, pero por ahora es probando, viendo por dónde, viendo qué. (C3, EGI, 2021).

Para algunos EGI el soporte tecnológico constituyó un vital recurso para sostener la “escolarización” en tiempos de no presencialidad aunque todos coinciden en que hubo serias limitaciones para universalizar su alcance a las y los estudiantes. En algunos casos se preguntan por el tipo de escolarización que se ofreció en tanto muchas/os estudiantes no la vivieron como tal así como también por el tipo de aprendizajes de baja intensidad que esas condiciones de “escolarización” propiciaron.

Ahora todo es muy lento y es muy lento por montón de razones porque los chicos todavía no se acostumbran a esta forma de virtualidad, ellos pueden estar con el Facebook, más que con el facebook, ayer hablamos con la gente del Centro Estudiante en realidad los pibes en el Face, miran alguna noticia siguen de largo, ellos usan el Instagram, pero si no están en la escuela parece que no están en ella (C3, EGI, 2021).

Se abren múltiples interrogantes acerca del papel que la alternativa tecnológica cumplió frente a la suspensión de la presencialidad no sólo por los condicionamientos materiales y simbólicos que la atravesaron sino también por cierto sesgo instrumental que contribuyó a invisibilizar la dimensión política del sostenimiento de la escolarización en pandemia y a desdibujar el carácter ontológico que signa las relaciones de los sujetos con un mundo tecnológico.

Si las condiciones de escolarización de baja intensidad se correspondieron con “usos tecnológicos de baja intensidad” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p.12) posiblemente la alternativa tecnológica a la interrupción de la presencialidad favoreció la continuidad pedagógica del más de lo mismo, situación que pone en duda la relevancia de los aprendizajes logrados por aquellas/os estudiantes que lograron conectarse. Frente a esta situación está latente el riesgo de que

[...] se anteponga la determinación de un formato tecnológico a la pregunta por el sentido de aquello que se hará conjuntamente, y que ese sentido quede recluido o postergado en virtud de la herramienta y de la estructura que lo determina y moldea (Skliar, 2022, p.34).

Desde las perspectiva de las/los estudiantes

Las experiencias de las/los estudiantes en tiempos de pandemia

Las medidas de ASPO y DISPO dispuestas por el gobierno nacional interpretadas por los gobiernos provinciales y las supervisiones, como también por los equipos de gestión de los colegios y docentes, condicionaron las experiencias escolares de las y los estudiantes. Esta última idea podría considerarse una obviedad porque las políticas siempre condicionan la vida y atraviesan las subjetividades.

Es fundamental considerar la perspectiva de las y los estudiantes acerca de la gestión de los colegios secundarios para reflexionar cómo los sentidos y las prácticas de los EGI condicionan sus propias experiencias porque entendemos, que una vez oídos, sus posicionamientos interpelan no sólo a los EGI sino también a otros actores de la educación que hacen las políticas. Pese a que la escuela secundaria moderna se ocupó de silenciar a las y los estudiantes, ellas/ellos se han encargado de demostrar que problematizan la educación a partir de sus experiencias y por ésto debieran tener un lugar central en la participación de las discusiones de política educativa (Nuñez, 2020; Kantor, 2008).

El aislamiento, la gestión y los vínculos

Uno de los ejes emergentes de las conversaciones con las y los estudiantes es la relación que establecen entre el aislamiento, la gestión de los EGI y los vínculos. En particular surgieron reflexiones relativas a cómo se vieron afectados los vínculos entre estudiantes y adultos mediados por las tecnologías.

Las y los estudiantes con quienes dialogamos definen los primeros momentos de sus experiencias de escolarización en el entorno virtual, como tiempos de desorganización e incertidumbre. Sin embargo destacan los esfuerzos por “estar en contacto”, “no perder el vínculo”, “sostener la relación”, “sostenernos para acompañarnos y no perder la escuela”. En líneas generales manifiestan haberse sentido acompañados ante diversas situaciones por parte de los actores institucionales (docentes, preceptores, equipo de gestión y gestión ampliada).

El equipo pedagógico fue el que más trabajó ahora en pandemia con todos los cursos. Las cinco personas que estuvieron en el equipo pedagógico creo que son los que más trabajo hicieron; además, los tutores y preceptores. Me sentí bien acompañado. Todas las dudas que yo tuve siempre tuve una respuesta. Siempre estuvieron para nosotros. Preceptores, tutores, profesores, el equipo pedagógico (C2, EST, 2020).

La mayoría de las y los estudiantes visualizan a los docentes como los principales agentes que acompañaron en su día a día. Destacan que los EGI enviaron algunos correos electrónicos, se presentaron en algunas reuniones virtuales y respondieron a sus demandas. No podemos inferir que los EGI no acompañaron tanto como los docentes, ni tampoco que las y los estudiantes no reconocen que detrás de los acompañamientos de los docentes y más allá de su propia voluntad hay institución, hay acompañamiento de los EGI a los docentes. Decimos que las y los estudiantes destacan el vínculo con los docentes, y dan algunas pistas acerca de cómo éste se fue resignificado en este contexto.

Las y los estudiantes expresan que una de las cosas más difíciles del aislamiento fue la imposibilidad de compartir física y presencialmente el aula con sus amigos y compañeros, y que esta lejanía afectó también sus aprendizajes.

[...] sobre todo dificulta a la hora de hacer tarea porque uno se siente triste o desmotivado... Es como que la soledad golpea muy duro en esos casos. (C2, EST, 2020)

Nos distanciamos mucho como curso. Nos entristeció mucho también el tema de que era nuestro último año, el año en que más teníamos que estar juntos. (C3, EST, 2020)

Por otro lado, las tecnologías aparecen como protagonistas en la redefinición de vínculos entre personas y con el conocimiento: y se refieren tanto al manejo como al acceso de las mismas.

El manejo de las tecnologías en el ámbito educativo es uno de los temas más destacados porque tanto estudiantes como profesores tuvieron que aprender a vincularse de forma exclusiva a través de este nuevo entorno de manera imprevista. Las y los estudiantes usan las tecnologías en su vida, pero lo nuevo es su incorporación en el ámbito escolar.

Desde mi punto de vista, he tenido problemas con varias materias por el tema de la parte virtual. Nosotros no estábamos acostumbrados...estábamos acostumbrados a no sé, qué sé yo, a hablar con amigos o familiares a la distancia pero no estábamos acostumbrados a hablar con los profesores, por ejemplo. (C3, EST, 2020)

El tema del acceso a las tecnologías e internet también condicionó los vínculos entre estudiantes.

[...] tenemos varios compañeros que no contaban ni con internet ni con las herramientas, entonces nos tuvimos que ir ayudando entre todos. (C2, EST, 2020)

El aislamiento, la gestión de los EGI y los aprendizajes

Otro de los ejes emergentes de las conversaciones es la relación entre aislamiento, gestión y aprendizajes. En particular surgieron reflexiones relativas a cómo se vieron afectados los aprendizajes en tiempos de aislamiento y mediados por la tecnología.

Pese a los esfuerzos de continuidad pedagógica, ellas/ellos sienten que aprendieron menos (de las materias) que en la presencialidad.

Aprendo, pero no lo suficiente a lo que aprendía antes estando en el curso, con los profesores; también tomando palabras de los compañeros estando en el mismo curso, que también me ayudaba un poco. (C1, EST, 2020)

El rasgo característico de la experiencia escolar fue la incertidumbre, pese a las modificaciones de los lineamientos de políticas y acciones de la continuidad pedagógica que buscaron dar respuestas en este contexto.

[...] los formatos fueron cambiando muy rápido. Primero fueron algunos trabajos del gobierno de la provincia que fueron los primeros trabajos en que los profes, después pasaron a trabajos casi semanales por whatsapp, después pasamos a classroom y ya en la última etapa de trabajo se empezó a mandarlos por la plataforma de gobierno. Creo yo que ese cambio tan repentino de un momento a otro, no terminabas de familiarizarse con uno, que ya tenías que adaptarte a otro formato, entonces llegaba un punto en que sí bien hacías todos los trabajos. (C2, EST, 2020)

Las y los estudiantes problematizan los cambios en el uso de las tecnologías, comprenden que las interfaces de las plataformas son muy distintas y que les costó adaptarse en la migración de una a otra plataforma, que esto no ayudó, y tal vez por eso sienten que aprendieron menos.

El aislamiento, la gestión y la participación estudiantil

Así como las y los estudiantes tienen claridad para reconocer a los actores y sus modos de acompañar, también reconocen en qué no fueron escuchados. Desde nuestro punto de vista son demandas históricas desoídas, reforzadas por la pandemia, expresadas particularmente como reclamos de espacios de diálogo necesarios para seguir aprendiendo. En particular surgieron reflexiones relativas a la apertura de espacios colectivos para dialogar sobre temas de interés general, sobre lo que ellas/ellos tienen para decir sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre sus proyectos de vida futuros.

En relación con sus temas de interés, las y los estudiantes buscan la creación de nuevos espacios de diálogo y escucha sobre sus identidades, la sexualidad integral y las violencias.

[...] hacer unas horas extraordinarias a la tarde como por ejemplo las escuelas técnicas se hacen; a ver, charlas, cursos, juegos –no se si juegos- pero más charlas de ESI, violencia de género, bullying, grooming, todas esas cosas que se tratan hoy en día. (C3, EST, 2020)

También, buscan la apertura de espacios de participación para opinar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además de tener miradas sobre estos temas y ganas de debatir al respecto, se identifican como actores con derecho a participar, y que sus sugerencias sean tenidas en cuenta. Se sienten interlocutores válidos y sujetos de cambio.

[...] sugerimos que se den capacitaciones a los profesores, que se fijen, que sean más didácticos. (C2, EST, 2020)

[...] queremos que se actualicen los métodos de enseñanza. (C1, EST, 2020)

Estaría bueno que se pueda hacer en todos los cursos, con todos los profesores. Que se puedan hacer debates que te ayuda mucho en lo que es el aprendizaje. (C3, EST, 2020)

Otros espacios solicitados están vinculados a la discusión sobre las posibilidades para la construcción de sus proyectos de vida futuros.

Estaría bueno tener un espacio para charlar sobre qué querés estudiar o de que te querés recibir el día de mañana. (C2, EST, 2020)

Si bien no precisan sobre formatos específicos para la implementación de estos espacios de intercambio, destacan que no pueden ser pensados ni desarrollados sin la participación de los adultos. En este sentido reconocen la importancia de un hacer y pensar con otros -que no son solamente sus pares- para la construcción colectiva y el fortalecimiento de los lazos intergeneracionales al interior de las instituciones educativas.

[...] que las charlas no sean solo para estudiantes, sino también para las personas grandes porque todo sirve de escuchar al otro, otros pensamientos, otras ideas, creo que estaría bueno, que sea para todos. (C2, EST, 2020)

Vínculos intergeneracionales, participación estudiantil y tecnologías digitales.

Algunas experiencias educativas de estudiantes fueguinos en pandemia en nuestra provincia expresan que la posibilidad de aprender no solo tiene que ver con los modos de enseñar y los modos de vincularse con otros y con el conocimiento. Además enlazan la posibilidad de aprender, con la apertura de espacios para oír y ser oídos, con la necesidad de participar en y fuera del aula. También ligan la posibilidad de aprender con el manejo de las tecnologías.

Inspirados en conversaciones con estudiantes reflexionamos sobre tres cuestiones diferenciadas y ligadas a la vez: las y los jóvenes y la relación con los adultos en las instituciones educativas, su participación en la política educativa y el uso de las tecnologías en las instituciones del nivel secundario.

Las y los jóvenes, son el relevo, la renovación:

[...] por lo mismo, son –como fuimos, como fueron otros antes, como otros serán luego para ellos- difíciles de entender, provocadores, frágiles y prepotentes, dóciles y resistentes, curiosos y soberbios, desafiantes, inquietos e inquietantes, obstinados, tiernos, demandantes e indiferentes, frontales y huidizos, desinteresados. (Kantor, 2008, p. 16).

Y en este sentido es necesario continuar pensando nuestro lugar como referentes en sus vidas:

[...] en ese momento ‘bisagra’ de la biografía personal que es la adolescencia, constituirse en referencia para los nuevos supone soportar y ofrecer elementos valiosos para cruzar la frontera y reinventarse; acompañar sin invadir los ensayos permaneciendo lo suficientemente cerca y lo necesariamente distante como para honrar la continuidad y la ruptura. Porque sin ruptura no hay crecimiento y sin continuidad no hay inscripción en la cultura.” (Kantor, 2016, p. 20-21)

Entonces las instituciones educativas son un territorio fértil en el cual las generaciones adultas se encuentran y desencuentran con las jóvenes generaciones. De allí el desafío en la construcción de modos de hacer escuelas abiertas a intercambios, encuentros, diálogos y reflexiones intergeneracionales que fortalezcan la formación de las nuevas generaciones en tanto ciudadanos sensibles, con perspectiva de género, conciencia social y ambiental, autónomos, solidarios, participativos, críticos y comprometidos.

Desde la perspectiva de la nueva educación secundaria que se expresa en la Ley 26.206/06 y posteriores lineamientos del Consejo Federal de Educación de la Nación, la escuela como espacio deseado, vital, productivo e invitante, otorga

a los adultos la responsabilidad de gestar formas de escuela que den cabida a las formas de vida, las necesidades, los sueños y las potencias de las y los jóvenes como protagonistas del ámbito educativo.

En este sentido, la participación de las y los jóvenes en la política educativa es una deuda pendiente en nuestro territorio. Reconocer y escuchar sus voces, ideas, posturas e interpretaciones implica también atribuirles confianza como actores sociales, reconocerlos como personas y actor colectivo, flexible y susceptible a los cambios, con capacidades y derechos para intervenir en su presente, cimentar democracia y contribuir al desarrollo colectivo. El objetivo es pensar a las juventudes como relación, a las y los adolescentes y a las y los jóvenes como posibilidad, lo que incluye miradas plurales que desnaturalicen discursos atravesados por prejuicios y limitados del poder hacer, es decir, aquellos que refieren a las capacidades del sujeto (inmaduros, infantiles).

[...] para ellos no dejamos de ser niños sin experiencia, sin conocimiento. Hay veces que nosotros damos opiniones en una especie de debate o discusión amistosa, pero ellos lo ven como una especie de falta de respeto o amenaza o desafío a su autoridad [...] Nuestra idea es poder compartir opiniones para llegar a una solución y así poder estar todos contentos (C1, EST, 2020)

Las relaciones entre jóvenes y adultos no pueden ser problematizadas a espaldas de las tecnologías. En su carácter de nativos digitales se encuentran en una posición de ventaja en relación con los adultos que no lo son. La apropiación que ellas/ellos hacen de las tecnologías y sus lenguajes no solo generan nuevos modos de relación entre ellas/ellos sino que como nativos digitales construyen nuevas formas de relación entre sí, con los adultos, con el conocimiento, y nuevas formas de participación. Los adultos en jaque (Kantor, 2008) y las instituciones educativas tenemos que seguir trabajando para transformarnos ante el reto que significa el desconocimiento con las culturas juveniles.

Conclusiones

En este artículo nos propusimos divulgar algunos resultados y compartir ciertos interrogantes que se plantearon a partir de una investigación realizada con equipos de gestión y estudiantes de tres colegios secundarios de la provincia de Tierra del Fuego AELAS. El fenómeno de la pandemia atravesó la organización del sistema educativo, los procesos de gobierno del sistema y de gestión institucional y -vitalmente- las experiencias de los sujetos. El trabajo de la investigación estuvo permeado por esos fenómenos, situación que contribuyó a instalar en la agenda de discusión cuestiones que inicialmente no estaban contempladas, como por ejemplo el valor y el lugar que adquirió la tecnología, las relaciones entre los actores sociales y sus vínculos con ella y la participación de estudiantes y los EGI durante el proceso de aislamiento social. Cómo respondieron las políticas educativas a este fenómeno inédito y cómo se alteró el funcionamiento de la escolarización de masas a partir de la interrupción de la presencialidad, constituyeron variables que reconfiguraron las formas de escolarización y el propio proceso de investigación.

En función de ello se plantean algunos interrogantes: ¿qué lugar se le otorgó a las tecnologías en el sostenimiento de la continuidad pedagógica en nuestra provincia?, ¿la inclusión de la tecnología constituyó una oportunidad de escolarización para las y los estudiantes fueguinos?, ¿qué posibilidades abrió la incorporación de la tecnología durante el ASPO para construir vínculos con el conocimiento y con el mundo?, ¿qué limitaciones/condicionamientos surgieron en ese sentido?

Si las preocupaciones en torno a la incorporación tecnológica como recurso para sostener la continuidad pedagógica y cierta forma -discutible- de escolarización giraron en torno a preocupaciones materiales (de soportes, equipos, conectividad, etc.) e instrumentales (de manejo de programas y plataformas, de incorporación didáctica en el plan de la clase), ¿qué aspectos de la relación de las y los jóvenes y de los adultos con el mundo quedaron fuera de agenda, de la órbita de lo pensable, de la consideración de las políticas?, ¿qué papel juega nuestra relación con la tecnología en la constitución y renovación de ese mundo? y, ¿cómo aparece esa relación en los procesos de transmisión que se dan en la escolarización? Porque la interrupción de la presencialidad más que inauguración de algo nuevo parece haber actuado como una gran lupa que permitió visibilizar no sólo la precariedad material preexistente en el sistema educativo respecto de los dispositivos tecnológicos y sus usos, sino también y principalmente, el desfasaje simbólico desde la cual gestores, gobernantes y docentes pensamos y vivimos un mundo en el que la dimensión tecnológica parece ser sólo -por momentos- una variable instrumental sin efectos en los vínculos intergeneracionales. Se trata entonces, de

repensar la relación con la tecnología con el fin de construir renovados sentidos pedagógicos, dónde las y los estudiantes juegan una presencia participativa insoslayable.

Por otro lado, surgió también la participación como una demanda reivindicativa de los equipos de gestión y de las y los estudiantes. Una participación asociada a un modo de hacer política y ligada al ejercicio de derechos en la construcción de un espacio en común que es la escuela. Una escuela con zonas inexploradas y potencialidades a desarrollar a través de un trabajo conjunto que destaque la participación de todos y todas, con la conciencia de saberse parte de ella. Y en este sentido, el rol de los adultos y de las tecnologías, asumen un lugar indelegable.

Si la educación es el punto en el que decidimos si amamos a nuestro hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos ni quitarles de las manos la posibilidad de emprender algo nuevo algo que nosotros no imaginamos como sostuvo H. Arendt (1996, p. 208), valdría la pena preguntarnos qué mundo les ofrecemos cuando buscamos incluirlos en, nuestro -viejo- mundo, desde una relación instrumental con la tecnología que reniega de la posibilidad de imaginar la relación óptica, ética, epistemológica, política y cultural que ellos mantienen con ese mundo otro que habitan. Es tiempo de interpelar nuestras posiciones como adultos responsables y aprender de las culturas juveniles, sus modos de relación en y con el mundo -como si se tratara de una transmisión de los nuevos a los viejos-, en tanto estrategia política que nos invite a emprender algo nuevo. Tal vez allí existan chances de renovación del mundo por parte de las y los jóvenes.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, 189-208.

Ball, S. J. (2006). The necessity and violence of theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2 (1), 3-10.

Cravero, M., y Murphy, V., Paez, L. y Parra, A.(2013). *Haciendo escuela en el fin del mundo. Pasado y presente en la dirección de escuelas primarias de Ushuaia*. Paraviento Refugio Editorial y Editora Cultural Tierra del Fuego.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE:Editorial Universitaria/CLACSO.

Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO/OREAL.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar jóvenes y adolescentes*. Del Estante.

Kantor, D. (2016). Nuevas adolescencias y responsabilidad adulta. En: Clase 3. *Curso de Posgrado en Escuela Secundaria y Políticas de Cuidado: interfaces entre educación y salud*. Cohorte 2. FLACSO Virtual Argentina, 20-21.

Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Noveduc.

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Veleda, C. y Rivas, A. (2005). *Diagnóstico sobre la situación del sistema educativo de Tierra del Fuego*. CIPPEC.

Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. El Ateneo editorial.

Nicastro, S. (1998). *La historia institucional y el director en la escuela*. Paidós.

Nuñez, P. (2020) Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria (175-18) En Dussel, Inés, Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Poggi, M. (2001). *La Formación de directivos de instituciones educativas: algunos aportes para el diseño de estrategias*. IIPE/UNESCO Argentina.

Skljar, C. (2022). Sobre la incertidumbre educativa: Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE/CLACSO.

Normativa y documentos institucionales

Ley de Educación Nacional N.º 26206/06. Promulgada: 27 de diciembre de 2006. Boletín Oficial: 28 de diciembre de 2006.

Ley Federal de Educación N.º 24195/93. Promulgada: 29 de abril de 1993. Boletín Oficial: 5 de mayo de 1993. Argentina.

Ley N.º 14.473 / 58. Estatuto del Docente. Buenos Aires. Promulgada: 12 de septiembre de 1958. Boletín Oficial: 27 de septiembre de 1958. Argentina

Ley de Educación Común, Ley N.º 1420 sancionada el 8 de julio de 1884.

Ley de Educación Provincial N.º 159/94, sancionada: 27 de julio de 1994 y publicada en el Boletín Oficial: 17 de agosto de 1994.

Ley de Educación Provincial N.º 1018/14, sancionada: 4 de diciembre de 2014 y publicada en el Boletín Oficial: 16 de enero de 2015.

Consejo Federal de Educación. Resolución N.º 363/20, Anexo II. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/RES-CFE-363-20-VF.pdf> Carrizo Boneto et al, (2014). El proyecto interinstitucional entre el IEC-UNTDF y el Instituto de Formación Docente Florentino Ameghino de Ushuaia "La tensión inclusión/exclusión en el nivel secundario de las escuelas públicas de Ushuaia: experiencias juveniles."

Fecha de recepción: 1-4-2022

Fecha de aceptación: 14-6-2022