

## TENSIONES ENTRE LA MACRO Y LA MICROPOLÍTICA EN LA GESTIÓN ESCOLAR

**Ana Rosa Cavagnero<sup>1</sup>**

Universidad Nacional de Villa María - Argentina

**Rocío Janet Dalio<sup>2</sup>**

Universidad Nacional de Villa María - Argentina

**Nilver Raúl Padilla<sup>3</sup>**

Universidad Nacional de Villa María - Argentina

**Diego Villafañe<sup>4</sup>**

Universidad Nacional de Villa María - Argentina

**Recepción: 28/06/2021**

**Aprobación: 21/07/2021**

### Resumen

El presente resumen se desprende de la investigación titulada “*La gestión educativa en escenarios de pandemia. Ser directivos hoy*”. Frente a este nuevo escenario educativo, con el deber e intención de garantizar el derecho a la educación de todas/os, el sistema educativo en su conjunto y los directivos que lo conforman se encuentran en la necesidad de reinventarse para brindar una respuesta acorde y de urgencia que permita la continuidad educativa. La investigación tiene por objetivo conocer las experiencias de los directivos de los niveles inicial, primario y secundario de instituciones de gestión pública y privada de los Dptos. Gral. San Martín y Río Segundo, Córdoba, Argentina, en contextos de aislamiento social originados por la pandemia de COVID-19; en este caso, con relación a las políticas educativas. Los objetivos específicos comprenden: Describir el modo en que los directivos reconocen las orientaciones ideológicas y pedagógicas de las principales políticas educativas para el nivel implementadas en el contexto de educación remota, identificar los posicionamientos que adoptan los directivos de escuela frente a los mandatos emanados de las políticas educativas y relacionar la pertinencia

<sup>1</sup> Lic. en Ciencias de la Educación – UNVM. [anacavagnero09@gmail.com](mailto:anacavagnero09@gmail.com)

<sup>2</sup> Esp. en Cs. Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas – UNVM.  
[rociodalio@gmail.com](mailto:rociodalio@gmail.com)

<sup>3</sup> Esp. en Cs. Sociales con orientación en Currículum y Prácticas Educativas en contexto – UNVM.  
[supervision.raul@gmail.com](mailto:supervision.raul@gmail.com)

<sup>4</sup> Esp. en TIC y Educación – UNVM.

de las medidas tomadas con relación a la normativa provincial y nacional. Metodológicamente se enmarca en el enfoque descriptivo. Como instrumentos de recolección de datos se emplearon encuestas con cuestionario semiestructurado en una muestra no probabilística autogenerada. Al ser una investigación en proceso, del análisis de los datos se desprenden los siguientes resultados parciales: Al indagar sobre el impacto de las políticas ministeriales con relación a la gestión, el 54,8 % de los directivos expresa que estas generaron incertidumbre y el 42 % que fueron orientadoras para el trabajo. Haciendo referencia a las demandas no cumplidas por las políticas educativas, más del 60 % de los entrevistados indican que no cumplieron con la demanda de herramientas necesarias para la educación virtual, que no contemplaron las situaciones particulares del contexto de los estudiantes y que las políticas sobredemandaron a los docentes y los equipos directivos. Sobre las demandas que disponían las normativas, la mayoría de los entrevistados respondió creer que ninguna de las demandas fue contemplada. Los que consideran que sí cumplieron con algunas demandas rescatan la creación de plataformas virtuales, los cuadernillos impresos para aquellos estudiantes sin conectividad y el trabajo sobre la evaluación formativa. Con relación a los fundamentos y/o principios de las políticas, se menciona la continuidad pedagógica y el sostenimiento del vínculo pedagógico. Por otra parte, se menciona que los principios en la práctica no se pudieron sostener. A modo de conclusión parcial, se puede mencionar que se presenta una tensión entre los mandatos emanados desde las políticas ministeriales y la puesta en acto a nivel institucional de estas. Se interpreta que los y las directivos demandan a las políticas normativas claras y precisas, organizadoras y previsibles, que respeten los contextos y los tiempos de trabajo; reclamando también conectividad y recursos tecnológicos.

**Palabras claves:** Gestión Escolar- Políticas Educativas- Pandemia.

### Abstract

This summary is derived from the research entitled "Educational management in pandemic scenarios. Being directors today". Faced with this new educational scenario, with the duty and intention of guaranteeing the right to education for all, the educational system as a whole and the directors that make it up are in need of reinventing themselves to provide an appropriate response and urgency that allows educational continuity. The objective of the research is to

know the experiences of the directors of the initial, primary and secondary levels of public and private management institutions of the Departments. General San Martín and Río Segundo, Córdoba, Argentina, in contexts of social isolation caused by the COVID-19 pandemic; in this case, in relation to educational policies. The specific objectives include: Describe the way in which managers recognize the ideological and pedagogical orientations of the main educational policies for the level implemented in the context of remote education, identify the positions adopted by school managers in the face of the mandates emanating from the educational policies and relate the relevance of the measures taken in relation to provincial and national regulations. Methodologically, it falls within the descriptive approach. Surveys with a semi-structured questionnaire were used as data collection instruments in a self-generated non-probabilistic sample. Being an investigation in progress, the following partial results emerge from the analysis of the data: When inquiring about the impact of ministerial policies in relation to management, 54.8% of managers express that these generated uncertainty and 42% % who were job counselors. Referring to the demands not met by educational policies, more than 60% of the interviewees indicate that they did not meet the demand for tools necessary for virtual education, that they did not contemplate the particular situations of the students' context and that the policies overdemand teachers and management teams. Regarding the demands provided by the regulations, most of the interviewees responded that they believed that none of the demands were contemplated. Those who consider that they did meet some demands highlight the creation of virtual platforms, printed booklets for those students without connectivity, and work on formative assessment. In relation to the foundations and/or principles of the policies, pedagogical continuity and the maintenance of the pedagogical link are mentioned. On the other hand, it is mentioned that the principles could not be sustained in practice. As a partial conclusion, it can be mentioned that there is a tension between the mandates emanating from ministerial policies and their implementation at the institutional level. It is interpreted that managers demand clear and precise, organizing and predictable regulatory policies that respect work contexts and times; also claiming connectivity and technological resources.

**Keywords:** School Management- Educational Policies- Pandemic.

## 1. Introducción

El presente artículo refleja los resultados de la investigación titulada “La gestión educativa en escenarios de pandemia. Ser directivos hoy” que se enmarca dentro de los Programas Integrales Estratégicos Especiales sobre Problemáticas Actuales (PIEE) - 2020 de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.

La investigación tiene por objetivo conocer las experiencias de los directivos de los niveles inicial, primario y secundario de instituciones de gestión pública y privada de los Departamentos de Gral. San Martín y Río Segundo, Córdoba, Argentina, en contexto de pandemia. Este artículo centra la atención en las experiencias que tienen relación con las políticas educativas. Se identifican los posicionamientos que adoptan los directivos de escuela frente a los mandatos de las políticas educativas en el contexto de educación remota, en tanto, se describe el modo en que los directivos reconocen las orientaciones ideológicas y pedagógicas de estas y las demandas cumplidas e incumplidas. Finalmente, se exponen demandas que los directivos realizan con vistas a la creación de nuevas políticas educativas.

El 17 de marzo de 2020 el Gobierno Nacional decretó, con el plazo de un año, la emergencia pública en materia sanitaria en todo el país como consecuencia de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) con relación al COVID-19. El Estado Nacional, bajo el decreto 287/2020, puso en marcha acciones políticas para cumplimentar las recomendaciones que dispusieron las autoridades sanitarias en el marco de la emergencia de la situación epidemiológica. En concordancia con las medidas y recomendaciones que aplicó el Ministerio de Salud, con el objetivo de mitigar la propagación del virus COVID-19 y su impacto sanitario, es que se determinó bajo la Resolución 108/2020 la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional por catorce días corridos a partir del 16 de marzo de 2020, medida que se prolongó, luego, para todo el ciclo lectivo 2020. Frente a este nuevo escenario educativo, con el deber e intención de garantizar el derecho a la educación de todas/os, el sistema educativo en su conjunto y los directivos que lo conforman se encontraron en la necesidad de reinventarse para brindar una respuesta acorde y de urgencia que permitiera la continuidad educativa. Las experiencias, entonces, cobraron relevancia como fuente de conocimientos y guías para nuevas acciones.

Larrosa (2017) plantea que la experiencia refiere a una relación del sujeto con la realidad, resumida en la idea de “eso que me pasa”. Con base en esta frase, el autor desarrolla ciertos principios que lo acercan indirectamente a la experiencia, como los principios de alteridad, reflexividad, singularidad, pluralidad, pasaje, cuerpo, etc. En la propuesta de Larrosa, el sujeto es entendido como un punto de inscripción de una realidad que le es ajena y esa inscripción es única y requiere de la significación de esa huella por parte del sujeto. Así, Larrosa entiende que la experiencia es un lugar útil desde el cual pensar la educación, que debe intentar pensar desde esa complejidad sin conjurarla.

Por su parte, Dubet (2013) habla de la experiencia social. La define como una manera de construir lo real, de verificarlo, de experimentarlo. Esta construcción se realiza a partir de las categorías del entendimiento y de la razón porque la experiencia social es una manera de construir el mundo, es una manera de estructurar “la vida”. Los actores sociales tienden a explicar qué hacen y por qué lo hacen, es decir, tienden a justificarse. Dicho de otro modo, los actores sienten la necesidad de dar cuenta de las prácticas que llevan a cabo. Estas experiencias, en tanto subjetivas en los términos que lo plantea Larrosa, o como experiencia social, como lo plantea Dubet, se ven enmarcadas e influidas directamente por el contexto y las consecuentes políticas educativas que surgieron para dar respuesta a las nuevas exigencias del medio.

La teoría de la puesta en acto de las políticas (2012) sostiene que estas son puestas en acción en condiciones materiales y sociales específicas, con variedad de recursos y con relación a problemas específicos de cada institución. Por su parte, House (1988) recomienda que la implementación sea gradual y lenta porque “las reformas no pueden realizarse de la noche a la mañana”. Sin embargo, suele suceder que el “paquete” de reforma se transmite a las escuelas como una fuerte y repentina ráfaga de viento (Bocchio, Grinberg y Villagrán, 2016). Esas características podrían verse en las circunstancias inéditas en las que las políticas aquí analizadas emergieron en un contexto de pandemia. Los teóricos de la puesta en acto cuestionan la idea de implementación, por su carácter mecanicista y la sobredeterminación que se le atribuye a las políticas por sobre las dinámicas institucionales y los procesos de agenciamiento de los profesores y las familias. Para los teóricos de esta corriente, el desarrollo del conocimiento sistemático y con relación al mejoramiento de la instrucción a gran escala requiere un cambio en la cultura de administración y enseñanza prevaleciente en las escuelas. Las culturas institucionales no cambian por mandato, cambian por el desplazamiento específico

de las normas, estructuras y procesos existentes por otros. Así, el proceso de cambio cultural depende fundamentalmente de modelar los nuevos valores y comportamientos que espera que desplacen a los existentes (Fullan, 2006). El cambio cultural, por otra parte, necesita de tiempos, tiempos que no fueron ni pueden ser previstos en las condiciones aquí analizadas.

En este momento, el carácter conflictual de los procesos de reforma resuena fuertemente al interior de la trama institucional del sistema educativo, trama estallada por la crisis que originó la pandemia, forzando uno de los pilares que sostenía a la escuela obligatoria como lo era (es) la presencialidad. Las políticas -nuevas y viejas- son puestas delante de los compromisos existentes, los valores y formas de experiencia que hacen a la tradición del sistema y a las filiaciones pedagógicas de los actores escolares. Desde esta perspectiva, la noción de puesta en acto atiende no solo a las condiciones y situaciones contextuales e institucionales como moduladoras de los procesos del cambio educacional, sino que también da lugar a posiciones de resistencia de los diferentes actores o, por el contrario, de potenciación de los procesos de innovación que se busca generar. La puesta en acto va más allá de la implementación como una ejecución mecánica y rutinaria de las prescripciones normativas, pedagógicas y curriculares, reconociendo la capacidad de agenciamiento de los actores educativos para transformar y modular el discurso y el texto pedagógico de la reforma.

## **2. Metodología**

### **2.1. Tipo de Investigación**

Este trabajo de investigación se define como descriptivo (Sabino, 1996), ya que se propone el conocimiento de un fenómeno utilizando criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto determinados comportamientos. Es importante señalar que las investigaciones descriptivas no se distinguen de las explicativas por un límite preciso. Efectivamente, si la descripción de un fenómeno es suficientemente completa, relacionando entre sí las variables utilizadas y si se emplean adecuados criterios teóricos para analizar los datos, estaremos en mejores condiciones de entenderlo, lo que supone llegar a una explicación. Por otra parte, no se trata de efectuar generalizaciones abarcativas, sino de encontrar soluciones a problemáticas concretas y mostrar el camino mediante este diseño, a futuras investigaciones, propias o de los colegas.

### **2.2. Muestra**

Se trabajó con una muestra no probabilística autogenerada a partir de una convocatoria abierta a directivos de escuelas de educación inicial, primaria y secundaria del Departamento General San Martín y Río Segundo. Se recabaron un total de 42 encuestas de las cuales 20 fueron respondidas por directivos de nivel primario, 13 de nivel secundario y 8 de nivel inicial. Del total, el 92,8 % de los encuestados dirige instituciones de gestión pública y el 7,1 % de gestión privada.

### ***2.3. Instrumento y Tipo de Análisis***

Como instrumentos de recolección de datos se emplearon encuestas con cuestionario semi-estructurado que permitieron elaborar datos cualitativos, para luego categorizar los aportes de las/los entrevistados. Se encontraron recurrencias, discrepancias y regularidades, que permitieron advertir tendencias, procurando superar el nivel de la descripción de las apreciaciones. El énfasis se posicionó en los procesos de significación que ponen en juego los profesores. Aquí las variables se construyeron en el mismo proceso de análisis en función de los relatos y sus recurrencias. Se vinculan al orden de cómo se dieron los procesos de sostén subjetivo en la construcción de los relatos que se organizaron en torno de las políticas educativas, los procesos articulatorios del discurso y la realidad vivencial de cada sujeto, los espacios generados en torno de la palabra y el reconocimiento del otro en la construcción de la trama educativa, los conflictos que atraviesan los consensos y otros que surgieron de la indagación, en el orden del posicionamiento ideológico-político de los sujetos.

### **3. Posicionamientos de los directivos con respecto a las políticas educativas implementadas en el contexto de educación remota de emergencia**

Los directivos son sujetos políticos y pedagógicos de las instituciones escolares, cuyas funciones y tareas exigen posicionamientos desde los cuales se toman decisiones en nombre propio, pero en representación de otros, se habilitan o inhabilitan determinados procesos y condiciones y se asume la garantía de lo colectivo. La educación como actividad social está regulada por diversas normativas que reglamentan su funcionamiento y tiene un papel fundamental con relación a “lo público”. Reconocerla de esta manera requiere también saberla inscripta en entramados sociales, culturales y políticos donde las políticas públicas para la educación son una dimensión fundamental, entendiendo que los marcos normativos son encuadres relevantes para el gobierno de las instituciones, ya que establecen ciertos límites y, en el mismo acto, abren posibilidades para la actuación de los diferentes actores del sistema escolar. Esta es una dimensión profundamente desafiada en estos tiempos que intenta

sostenerse. Teniendo esto por supuesto, se analizan, entonces, las creencias o posiciones que fundamentan estas intermediaciones en el pasaje del texto a la concreción de las políticas por su importancia en la subjetivación de quienes las reciben.

### **3.1. Impacto de las políticas ministeriales con relación a la gestión**

El enfoque de la puesta en acto de las políticas (2012) propone la consideración de un conjunto de condiciones objetivas con relación a un conjunto de dinámicas de interpretaciones subjetivas, producidas en el marco de mediaciones institucionales. Lo material, lo estructural y lo relacional precisan ser incorporados en el análisis de la implementación de las políticas para comprenderlas en acción en el nivel institucional.

En línea con esto, se pudo observar que, al llegar al punto de la puesta en acto de las políticas educativas, para el 42 % de los directivos resultan orientadoras. Pero, por otro lado, más de la mitad de los directivos expresan que estas generaron incertidumbre y otro tanto que fueron muy demandantes, negativas o confusas.

La palabra incertidumbre aquí adquiere el sentido que Bambozzi (2020) le otorga en estos contextos. El pedagogo manifiesta que no piensa la incertidumbre como sinónimo de vacío sino como “estado de existencia” y, por lo tanto, un estado de producción de sentidos, de conocimientos. Abre posibilidades de nuevos itinerarios, nuevas preguntas, de estados inéditos y creativos.

Por otro lado, la experiencia de vacío según Puget (2002) puede aparecer con múltiples significaciones equiparables a carencias de recursos y de representatividad cuya expresión podría ser “no lo puedo imaginar”, “no sé cómo pensarlo” “no sabemos dónde estamos”, dónde el hacer queda imposibilitado o dificultado y la pertenencia desinvertida. Hay una pérdida de referentes conocidos y la imposición de referentes arbitrarios y, también, pérdida dolorosa de un estado de equilibrio vivido tanto en el cuerpo, sujeto vincular o social, como en la mente. Pero también abren la posibilidad de un reacomodamiento de límites y fronteras y la posibilidad de estados inéditos y creativos.

Frente al estado de descolocación, incertidumbre e incipiente angustia, se sobrepone el discurso de implicación, como si la escuela que alude Kaplan (2020) estuviera más presente que nunca: “es siempre un proyecto, está siendo, y siempre en construcción”.

### **3.2. La continuidad pedagógica como fundamento**



Existen dos grandes nodos que permiten analizar las políticas educativas desde su creación: los fundamentos y las dimensiones (espacial y temporal), es decir, su sustento y su marco de aplicación (Martínez Paz, 1998). En este caso, se analizan sus orientaciones, es decir, aquellos fundamentos que los directivos detectan como mojón de las principales políticas educativas en contexto de educación remota.

Es conveniente definir que los fundamentos pueden referirse a la condición humana con sus posibilidades y sus límites (Antropológico). Encuadrarse en el marco de las sociedades democráticas contemporáneas y participar de sus problemas. En este sentido, los distintos modelos de sociedad proponen sus propias concepciones de educación (Social). Pueden referirse también a la existencia del hombre en la vida con cultura, rodeada de las cosas creadas por él, de un “medio ambiente humano” (Cultural); surgir de la realidad ética del hombre poniendo en tensión la ética y la política (Ético); y/o basarse sobre el cuerpo normativo que contempla el derecho educacional (Jurídico).

Los directivos detectan como orientación principal de las políticas educativas la continuidad pedagógica y el sostenimiento del vínculo pedagógico, seguido del cuidado de la salud, la comunicación y contención, la igualdad y el derecho a la educación.

Subyace en estas orientaciones un fuerte fundamento social democrático que considera el sostenimiento del vínculo educativo como base para garantizar el derecho a la educación para todos y potenciar el ejercicio de la ciudadanía. De acuerdo con Brener (2020) aquello que se puso por delante desde el comienzo de la pandemia fue la imperiosa continuidad de un vínculo, viendo las mil y una maneras de hacer lazo entre escuela y familias, conscientes de todos los límites, pero con la convicción de intentar sostenernos en la empatía.

El principio de continuidad pedagógica se refiere a la necesidad de que todos los actores del sistema educativo, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada las estrategias a implementar para garantizar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, tomando como punto de partida el impacto que la discontinuidad tiene sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que se vincula necesariamente con el principio de inclusión. Desde la perspectiva de este principio, todas las prácticas son interpeladas respecto de quiénes quedan dentro o fuera del sistema como consecuencia de nuestras acciones o por las condiciones en que éstas se llevan a cabo (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de Bs. As., 2013).

### 3.3. Demandas cumplidas y no cumplidas

Cardini (2020) plantea que el Estado Nacional y los provinciales, para garantizar la continuidad pedagógica, respondieron en torno a seis dimensiones: el acceso a contenidos pedagógicos, la ampliación de infraestructura digital, el acompañamiento a los docentes, el apoyo a las familias, el servicio de alimentación escolar y las modificaciones de la organización escolar.

Si bien la mayor parte de los entrevistados consideró que ninguna demanda fue contemplada al momento de crear las políticas, rescataron de entre las demandas respondidas la creación de plataformas virtuales, cuadernillos impresos para aquellos estudiantes sin conectividad y el trabajo de capacitación sobre la evaluación formativa.

Los soportes tanto en plataformas digitales como en material impreso se realizaron de manera rápida y eficiente. A nivel nacional se puede mencionar principalmente la creación de la plataforma “Seguimos Educando” como espacio de orientaciones que aglutinó los contenidos y estrategias didácticas de los diferentes niveles y disciplinas. A nivel provincial se puede mencionar la plataforma “Tu escuela en casa” como espacio de acompañamiento tanto a estudiantes como docentes de nivel inicial y primario. En cuanto a la formación docente, la oferta se diversificó. A nivel nacional el portal “Plan Federal Juana Manso” fue el encargado de plantear capacitaciones y recursos abiertos. A nivel provincial el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) fue el encargado del acompañamiento.

Los entrevistados indicaron que, específicamente, las políticas fueron insuficientes al momento de contemplar situaciones particulares del contexto de los estudiantes, se extendieron sobremanera las demandas hacia los docentes y los equipos directivos, no se capacitó lo suficiente; no cumplieron con la demanda de herramientas necesarias para la educación virtual y no se cubrieron los cargos requeridos.

De acuerdo a la encuesta “Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid 19”, Ctera, Isaías (2020) plantea que para el ochenta por ciento del magisterio público el trabajo se incrementó notablemente en la pandemia y la mayoría puso sus propios recursos para poder continuar enseñando.

En el informe “La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19” realizado por la CEPAL se expone que el profesorado y el personal educativo en su conjunto han sido actores fundamentales en la respuesta a la pandemia de COVID-19 y han debido responder a una serie

de demandas emergentes de diverso orden durante la crisis sociosanitaria. La mayoría también ha debido colaborar en actividades orientadas a asegurar condiciones de seguridad material de las y los estudiantes y sus familias, como la distribución de alimentos, productos sanitarios y materiales escolares, entre otros. El profesorado y el personal educativo ha debido enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de las y los estudiantes y sus familias. La acción pedagógica y las nuevas demandas encuentran al personal docente con una formación y una disponibilidad de recursos que tienden a ser insuficientes para los retos que supone adecuar la oferta y los formatos pedagógicos a estudiantes en entornos desfavorecidos. Ya antes de la pandemia el personal docente de la región contaba con pocas oportunidades de formación para la inclusión o para el trabajo con estudiantes en contextos menos favorecidos y de mayor diversidad (UNESCO, 2013).

La necesidad de ajuste a las condiciones de la educación a distancia se ha traducido en un conjunto de responsabilidades y exigencias que aumentan significativamente el tiempo de trabajo que las y los docentes requieren para preparar las clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimiento a sus estudiantes en formatos diversos (CEPAL, 2020).

### ***3.4. En vistas a la creación de nuevas políticas educativas***

Los teóricos del ciclo de las políticas educativas, S. Ball y R. Bowe, proponen un ciclo continuo constituido por tres contextos principales: el contexto de influencia, el contexto de producción del texto y el contexto de la práctica. Esos contextos están interrelacionados, no tienen una dimensión temporal o secuencial y no son etapas lineales.

Con relación al contexto de producción del texto, este es entendido como el representante de la política. Conlleva implícitas representaciones, que pueden tomar distintas formas: textos legales oficiales y textos políticos, comentarios formales e informales sobre los textos oficiales, pronunciamientos oficiales, videos, etc. Tales textos no son, necesariamente, internamente coherentes y claros, y pueden ser también contradictorios. Ellos pueden usar conceptos clave de modo diverso (Mainardes, 2006). Lo aquí expuesto entra en coherencia con lo expresado por los directivos, con relación a la incertidumbre, poca claridad y orientación que ofrecieron las políticas.

Los directivos entrevistados reclaman que las nuevas políticas educativas, en este contexto tan complejo e incierto, sean capaces de comunicar con precisión, orientación y coherencia. Requieren mayor información, acompañamiento y organización. Exigen políticas

situadas que tengan en cuenta la realidad de cada institución y principalmente de sus estudiantes. En concordancia con esto, reclaman mejor conectividad y distribución de recursos tecnológicos, tanto materiales como formativos.

#### 4. Conclusión

Este artículo centró la atención en las experiencias de los directivos de los niveles inicial, primario y secundario de instituciones de gestión pública y privada de los Departamentos Gral. San Martín y Río Segundo, Córdoba, Argentina, que tienen relación con los procesos de desarrollo de las políticas educativas en contextos pandémicos. Se consideró que la experiencia es una relación del sujeto con la realidad, que lo acercan indirectamente a los principios de alteridad, reflexividad, singularidad, pluralidad, pasaje, cuerpo, etc. Se abordaron las políticas desde la teoría del ciclo de políticas, poniendo especial énfasis en la puesta en acto de estas, que contempla el atravesamiento subjetivo, en términos de experiencias, que las políticas producen en los sujetos a quienes están destinadas y cómo son reinterpretadas por ellos.

A partir del sondeo acerca de las orientaciones ideológicas y pedagógicas de las principales políticas implementadas en tiempos de educación remota, se reconoció como principal fundamento el social democrático ya que la continuidad pedagógica fue detectada como el mojón sobre el que se fueron construyendo las políticas educativas.

Frente a los mandatos emanados de las políticas educativas, los directivos de los diferentes niveles expresaron sentir principalmente incertidumbre. La incertidumbre como un nuevo estado también permitió el desafío de adopción de una nueva posición a partir de las demandas de las políticas educativas y su reinterpretación, por parte de los directivos, en su puesta en acto en las diversas instituciones educativas que debieron y deben gestionar, aun en situaciones adversas.

Finalmente, entre las demandas que los directivos realizan con vistas a la creación de nuevas políticas educativas, se distinguieron principalmente las de mayor claridad, contextualización y acompañamiento, en este último caso, en las figuras más inmediatas que representan al estrato político: los supervisores, pero no más allá. Esto interpela a continuar pensando en el acercamiento entre políticas y prácticas. ¿Cómo se modificaron, entonces, los roles tradicionales de los agentes educativos? ¿Cómo se modificó el vínculo (necesario) entre el contexto de creación de las políticas y el de concreción? ¿Qué fundamentos no reconocibles

sostienen las decisiones tomadas por las autoridades educativas en el contexto de pandemia?  
¿Qué canales existen o sería necesario que existan para una mejor comunicación y  
acompañamiento de los directivos?

## 5. Referencias

Bambozzi, E. (2020). Pedagogía e Investigación Educativa. Curso de Posgrado. U.C.C. Córdoba

Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(29).

Brener, G. (2020). *Continuidad pedagógica o pedagogía de la continuidad*. Revista América Latina en movimiento. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/articulo/205856>

Cardini, A. (2020). Educar en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social.

CEPAL (2020). Necesidades de apoyo a docentes y directivos escolares. La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)

Dubet, F. y Martucelli, D. (1996). *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Dubet, F. (2006). *El declive y las mutaciones de la institución*. *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, sin mes. Universidad Complutense de Madrid. España

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2013). *Inclusión con continuidad pedagógica*. Documento de acompañamiento. Edición de Miller Bertolami, P.

Fullan, F. (2006). *Change theory A force for school improvement*. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 157.

House, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, 5-34.

Isaías, M. (2020). *Hasta que vuelvan los abrazos. Cómo se transformó el trabajo docente durante la pandemia*. Recuperado de <https://www.elciudadanoweb.com/>

Larrosa, J. (2017). *Pedagogía Profana*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.

Martínez Paz, F. (2007). *Política Educacional. Fundamentos y dimensiones*.

Puget, J. (2002). *Qué difícil es pensar incertidumbre y perplejidad*. En *Revista Psicoanálisis*. Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires.

Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumen/Humanitas

UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).