



LAÇOS SOCIAIS E PROCESSOS INTERSUBJETIVOS NA GESTÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS.

Resumo

O objetivo do trabalho é descrever a constituição da subjetividade a partir do vínculo social em prol da gestão de práticas pedagógicas inclusivas. As experiências são enquadradas em uma metodologia mista pelas técnicas de coleta de informações: entrevistas etnográficas e pesquisas; estas referências oficiais para o aprimoramento das práticas pedagógicas em um contexto virtual. Faz parte do corpo docente de Psicopedagogia, da Universidade Aberta Interamericana, no espaço Residência de Ensino, onde tivemos que acompanhar, orientar e aprender com os alunos do 5º ano sobre como superar as dificuldades que surgiram no imediato e, no próprio contexto virtual. Problemas de conexão, poucos recursos adequados para a participação de residentes e co-formadores de professores, com dificuldades para incluir uma educação de forma híbrida. Oportunidades de aprendizagem surgiram para a experiência a fim de incorporar e estabelecer novos conceitos ou noções em relação ao espaço de residência, subjetividade e vínculo social. Do pouco que se sabia até então, em relação à educação a distância (EaD) e contextos virtuais como: sala de aula invertida, recursos multimídia, TIC, gamificação, só para citar alguns, eles se tornaram novas ferramentas de análise nas práticas de gestão. O objetivo foi aprender a conviver com uma nova realidade posta pela crise pandêmica global, cultura digital e avanço tecnológico, numa perspectiva reflexiva e inclusiva na gestão das práticas docentes. Esta experiência é retomada no Projeto de Intervenção final do Mestrado em Gestão e Assessoramento Pedagógico da Faculdade de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosário com o aval da Mestra Susana Copertari.

Palavras-chave: Subjetividade. Vínculo social. Gestão. Práticas Inclusivas.

LAZOS SOCIALES Y PROCESOS INTERSUBJETIVOS EN LA GESTIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS.

Resumen

El trabajo tiene como finalidad describir la constitución de la subjetividad desde el lazo social en favor de la gestión de prácticas docentes inclusivas. Las experiencias se enmarcan en una metodología mixta por las técnicas de recolección de información: entrevistas etnográficas y encuestas; éstas oficiaron referencias de mejora de las prácticas pedagógicas en un contexto virtual. Se enmarca en el profesorado de Psicopedagogía, de la Universidad Abierta Interamericana, en el espacio de Residencia Docente, en el cual debimos acompañar, orientar y aprender junto a estudiantes de 5to año sobre cómo sortear las dificultades que fueron surgiendo en la inmediatez y, en el propio contexto virtual. Problemas de conexión, escasos recursos apropiados para la participación por parte de residentes y docentes co-formadores/as, con dificultades para incluir una educación de forma híbrida. Se tornaron para la experiencia oportunidades de aprendizajes a fin de lograr incorporar y establecer nuevos conceptos o nociones en relación al espacio de residencia, la subjetividad y el lazo social. De lo poco que conocíamos hasta el momento, en relación a la educación a distancia (EaD) y los contextos virtuales como ser: aula invertida, recursos multimedia, TIC,



gamificación, sólo por nombrar algunos, se convirtieron en nuevas herramientas de análisis en las prácticas de gestión. El objetivo fue aprender a convivir con una nueva realidad planteada por la crisis pandémica mundial, la cultura digital y el avance tecnológico, desde una perspectiva reflexiva e inclusiva en la gestión de las prácticas docentes. Esta experiencia se retoma en el Proyecto de Intervención final de la Maestría en Gestión y Asesoramiento Pedagógico de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario con el aval de la Magistra Susana Copertari.

Palabras-clave: Subjetividad. Lazo social. Gestión. Prácticas Inclusivas.

SOCIAL TIES AND INTERSUBJECTIVE PROCESSES IN THE MANAGEMENT OF INCLUSIVE PRACTICES.

Abstract

The purpose of the work is to describe the constitution of subjectivity from the social bond in favor of the management of inclusive teaching practices. The experiences are framed in a mixed methodology by the information gathering techniques: ethnographic interviews and surveys; These officiated references for the improvement of pedagogical practices in a virtual context. It is part of the teaching staff of Psychopedagogy, of the Inter-American Open University, in the Teaching Residence space, in which we had to accompany, guide and learn with 5th year students about how to overcome the difficulties that arose in the immediate and, in the virtual context itself. Connection problems, few appropriate resources for participation by residents and teacher co-trainers, with difficulties to include an education in a hybrid way. Learning opportunities became for the experience in order to incorporate and establish new concepts or notions in relation to the space of residence, subjectivity and social bond. From what little we knew so far, in relation to distance education (DL) and virtual contexts such as: flipped classroom, multimedia resources, ICT, gamification, just to name a few, they became new analysis tools in the management practices. The objective was to learn to live with a new reality posed by the global pandemic crisis, digital culture and technological advance, from a reflective and inclusive perspective in the management of teaching practices. This experience is taken up again in the final Intervention Project of the Master in Management and Pedagogical Advice of the Faculty of Humanities and Arts of the National University of Rosario with the endorsement of Mgtra Susana Copertari.

Key Words: Subjectivity. Social bond. Management. Inclusive Practices.

INTRODUCCIÓN

Este artículo intenta reflexionar y trazar algunas líneas de intervención que colaboren para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes, residentes, profesionales, identificando cómo se construyen las subjetividades y los lazos sociales en contextos de pandemia; revisar las prácticas de gestión educativa en sus dimensiones: pedagógica curricular y la administrativa. El enfoque teórico referencial y conceptual es de carácter reflexivo y crítico interpelando conceptos clave como: gestión, subjetividad, lazos sociales y prácticas docentes inclusivas. Este trabajo se enmarca en una metodología mixta por las técnicas de recolección de información: entrevistas etnográficas y encuestas; las cuales sirvieron para mejorar las prácticas pedagógicas en un contexto virtual y los vínculos colaborativos a través del lazo.



La investigación se lleva a cabo en el profesorado de Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana, en la Ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, en el espacio de Residencia Docente en el cual debimos acompañar, orientar y aprender junto a estudiantes de 5to año cómo sortear las dificultades que fueron surgiendo en la inmediatez y, que el propio contexto virtual nos ofrecía. Algunos interrogantes, fueron generadores de preguntas metacognitivas retomadas del año anterior, las que despertaron el interés de la presente investigación para mejorar las prácticas a partir de una reconfiguración de los conceptos de espacio, territorio, lazo social e intervención en la gestión de las prácticas a través de una metodología diferente:

- ¿Cómo enseñan a enseñar a quienes nunca lo han hecho desde la virtualidad y en un contexto de pandemia?
- ¿Cómo desarrollar prácticas docentes que favorezcan los vínculos interpersonales, intersubjetivos y el lazo social entre los/as coformadores/as y sus residentes, en el ciberespacio?
- ¿Cuáles son las estrategias, recursos y/o contenidos más convocantes para los/as estudiantes, en el proceso de aprendizaje, en la enseñanza virtual?
- ¿Cómo convocar a los/as estudiantes cuando muestran en la sincronidad una cámara apagada desde una mirada inclusiva y afectiva?
- ¿De qué manera convocamos, desde las prácticas de gestión escolar, a los/as que no pueden “conectarse” a los dispositivos?
- ¿Cómo se construyen los lazos sociales desde las prácticas docentes en contextos de virtualidad?

Asumiendo que se hace camino al andar, es que, a través de este trabajo, intentaremos analizar nuestra propia experiencia y compartir las vivencias de nuestros/as residentes con respecto al abordaje de sus prácticas docentes de modalidad virtual "obligada"; para lo cual, ni ellos/as ni nosotras fuimos preparados.

GESTIONAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ¿QUÉ SUBJETIVIDADES CONSTRUIMOS?

Para adentrarnos en este escenario complejo, es preciso desentrañar algunos conceptos inherentes a la gestión para desterrar modos anquilosados de enunciarlos como sinónimos de administración escolar, burocratizando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se suscitan en ella, interpelando la “colegialidad artificial” (HARGREAVES, 1996). Algunos de ellos son: ¿Administración? ¿Conducción? ¿Organización? ¿Management? ¿Gerenciamiento?

Frente a estos interrogantes nos preguntamos: ¿Qué se entiende por la Gestión de prácticas inclusivas en la constitución de subjetividades colectivas y del lazo social en contextos críticos?

Esta "nueva normalidad" en la que a todos y todas nos demandan a los y las docentes, desde las instituciones, los espacios escolares y las políticas educativas desde los gestores que toman decisiones en esas políticas. Hemos comprendido que una de las mejores formas para trascender los mecanismos de reproducción acrítica aplicacionista de las leyes sobre las instituciones, implica construir en colectividad políticas de gestión que implique adentrarnos a la complejidad de la gestión escolar, entendida como aquel entrecruzamiento complejo de



abordajes y redefiniciones que se hace entre las políticas educativas, las adaptaciones que nos exigen cumplir a la docencia desde los Ministerios implicados y su impacto en las instituciones educativas.

A su vez, evidenciamos que las políticas, como sistemas de valores y significados, en la práctica, muchas veces, son poco claras, incoherentes, desordenadas, confusas, contradictorias; en síntesis, creemos que la política es un proceso y resultado cambiante y complejo (BALL, 1994).

LO COTIDIANO DE LA GESTIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL LAZO SOCIAL EN EDUCACIÓN:

Todas y todos hacemos gestión desde algún espacio curricular, institucional, en donde nos desempeñamos; el problema radica en que no es común hacer una revisión crítica y transformadora de nuestras formas de abordar el trabajo en contexto de pandemia, y los pocos espacios que se nos brindan para poder intercambiar, construir, redefinir objetivos, metas, abordajes, mecanismos, a cumplir y construir entre todos/as en la institución donde nos desempeñemos. Todas las personas que nos desempeñamos en gestión en las instituciones somos productoras de subjetividades y relaciones intersubjetivas que atañen a los lazos que se construyen, para bien o para mal, desde y en la Formación Docente. La constitución subjetiva es producto del sujeto y su relación con los otros. Por cuanto, la pandemia ha puesto en crisis los modos de establecimiento del lazo social en un en un contexto de “crisis de los espacios generadores de identidades sociales” (ARTURI, 2004, p. 16).

Por lo cual es importante atender sobre qué concepciones de subjetividades estamos pensando y creando cuando habitamos espacios formadores. Si bien, la construcción de la noción de subjetividad, data de largos años y ha ido cambiando al calor de los movimientos paradigmáticos y los diferentes enfoques para pensarla construirla y deconstruirla; nos interesa centrarnos en la subjetividad que pregona el paradigma de la complejidad en la gestión de prácticas inclusivas. Aquel paradigma que aborda “la existencia del sujeto desde la interacción de lo universal y lo contextual” (COPERTARI y FICA, 2005, p. 48) plantean una subjetividad antro-po-bio-psico-social desde el paradigma de la complejidad y, creemos también cultural, imbuida en múltiples dimensiones que son, desde este paradigma multirreferenciales y multidimensionales (MORIN, 2002).

A partir de este hilo conductor nos preguntamos: si, en todas las instituciones, aún en el ámbito universitario, hay una visión- imagen objetivo, una misión y objetivos específicos que comparte la comunidad y que han elaborado en algún momento -para pensarse a sí mismos- un Proyecto Educativo y de Gestión Institucional (PEGI), por ejemplo, en la época de los 90, se lo designaba como PEI. Estos proyectos educativos institucionales ¿se fueron revisando, reformulando, innovando, compartiendo colectivamente?

Han pasado ya 20 años de estos planteos en el marco de políticas neoconservadoras ameritando urgentes reformulaciones a los siguientes interrogantes: ¿Se aggiorna al contexto hoy? ¿Queda guardado en un cajón olvidado o caja de archivo? ¿Qué objetivos y metas en común sostiene con la comunidad educativa? ¿Cómo se establecen esos consensos y acuerdos que pueden permitirnos crecer con relaciones colaborativas en redes con otras instituciones sociales? ¿Por qué en su mayoría, los cambios de políticas educativas, se generan desde los estratos más altos jerárquicos hacia las bases; desde lo macro a lo micro político?



¿Cómo vamos a trabajar desde la complejidad si no somos capaces de pensar una gestión inclusiva transformadora y crítica desde adentro, apelando, verdaderamente, a una “cultura colaborativa” de las prácticas docentes en contexto de aislamiento social?

No es tarea sencilla abordar procesos de gestión de prácticas docentes en el contexto pandémico y en la virtualidad; ya que estamos supeditados/as a la toma de decisiones, en muchos casos, desde niveles de concreciones institucionales, curriculares macros que impactan en nuestros trabajos en lo micro, y en las subjetividades para reforzar el lazo social de las mismas para no generar más fragmentación entre ellas.

Si nos adentramos a los aspectos microcurriculares, el punto fundamental a revisar, la tensión que se generan entre directores/as vicedirectores/as, coordinadores/as de carrera entre sí y entre estos y docentes, cuando no se obtienen espacios habilitantes, recursos suficientes, acompañamiento, capacitaciones para ejercer de manera más óptima los trabajos a los/as que están supeditados/as. En muchas instituciones quedan atrapados en las culpas, la interrupción de trayectorias escolares de los/as estudiantes con un personal directivo ejerciendo un rol administrativo burocrático, una vicedirección ocupándose de los aspectos pedagógicos y los/las docentes educando en soledad.

En este sentido, coincidimos con Alonso Bra (2016) en devolver a la administración su condición política, pensarla como un conjunto indisociable; abandonar el plano prescriptivo técnico legal, formal e instrumental neutral, para tener, desde un posicionamiento crítico, incidencia en gestión, una gestión que se nutra de lazos sociales para actuar integrada mente mediante redes colaborativas de trabajo para la toma de decisiones en tiempos críticos y crisis. El recorrido bibliográfico realizado nos permite poner en palabras y en acto, marcos referenciales y contextuales sobre los que estábamos/estamos operando para construir alternativas posibles, como potenciales asesores en gestión de las organizaciones educativas, desde visiones críticas y transformadoras de la realidad. La educación, sabemos que es una práctica social y política y por tanto no es neutral, mucho menos cuando refiere a las concepciones de gestión sobre las que se apoyan las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tiempos de sociedades de gerenciamiento con un avance preocupante de las políticas neoliberales y de capitalismo cognitivo en materia educacional (TORRES SANTOME, 2020).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes de incursionar en el análisis de la gestión llevada a cabo en tiempos de pandemia, debemos referenciar los conceptos de subjetividad, gestión y Lazo Social para darle sentido al futuro de nuestras prácticas docentes, en el actual contexto.

Cada época e hito histórico ha impregnado sus marcos conceptuales, contextuales y referenciales, para comprender, aplicar y desarrollar un determinado tipo de gobierno y gubernamentalidades (FOUCAULT, 2011) que conlleva una determinada forma particular de gestión, subjetividad y lazo social, materializadas e institucionalizadas en determinadas políticas educativas. Es preciso, para poder intervenir en el campo educativo, identificar desde qué cosmovisiones se entiende la gestión, de qué modo se está interviniendo, operando, y qué impacto tienen en las prácticas educativas y los lazos sociales intersubjetivos e interpersonales de los sujetos intervinientes en ella.

Por subjetividad entendemos que está compuesta de un estar siendo en situaciones, esto significa pensarla desde una Antropología narrativa, como hermenéutica, donde no hay datos puros u objetivos fijos, hechos aislados, acrílicos, sino que son interpretados y



reconstruidos por el intérprete, la subjetividad no queda al margen de lo interpretado (MÉLICH, 2009).

Esta subjetividad situada está ligada a los procesos sociales e individuales que la constituyen y condicionan en un determinado contexto de la historia. “Somos tradicionales, pero recreamos la tradición; leemos, pero interpretamos lo leído” (MÉLICH, 2009, p. 84). No podemos plantearla con independencia del contexto, de la relación, de la tradición y de la cultura; por el contrario, debemos pensarla como un proceso de identificación que se va dibujando a lo largo de toda la existencia humana. Vivimos en situaciones, somos nuestras situaciones. Nuestros modos de ser en la vida, nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos dependen de la situación en la que nos encontremos. Si las situaciones cambian, la identidad se transforma, por lo que no hay identidad, sino proceso de identificación. La identidad constituye la subjetividad como un sistema articulado de múltiples polos de identidad en relación al mismo individuo, que se va configurando desde el nacimiento y se va haciendo múltiple en tanto múltiples elementos del orden social se incorporan en la vida del sujeto. Se considera un sistema abierto puesto que se encuentra en continua relación con el medio, y, por tanto, es susceptible de ser transformado (ZAMORA, 1992).

Por cuanto la subjetividad surge de un continuo proceso de construcción influido por las instituciones sociales que conforman progresivamente nuestra identidad y los comportamientos humanos; es decir, la forma en que sentimos actuamos y pensamos resulta del sujeto y de su relación con los otros (MOISE, 1998). Así mismo, en este proceso se construyen los lazos sociales que, a su vez, reconstruyen las identidades y las subjetividades. Estos lazos sociales se pueden gestar en un clima armónico de trabajo, o con grandes dificultades llevando a la segmentación y descenso por la propia convivencia e interacción y lo que importa es encontrar consensos.

Kaplan y Krotzsch (2018) refieren a que la dificultad para construirse puede asociarse a pensar a la otredad como enemigo, peligro, en contraposición de sentirse hermandado y fraterno persiguiendo un bien común. En las instituciones, en las culturas institucionales (FERNÁNDEZ, 1993) se habitan lazos que refieren a diferentes subjetividades donde se institucionalizan maneras, aspectos, características de interpretarlas y estar en ellas. Hay valores y prácticas que orientan y dan sentido a su quehacer. La cultura institucional, traducida como rasgos identitarios y señas particulares propias, se puede manifestar bajo múltiples tipos de gestión, nunca es fija y estable; hay matices, tensiones, contradicciones, predisposiciones, acuerdos, entre los miembros que la constituyen. Es la forma particular en la que los actores reapropian y resignifican la institución escuela (POGGI y TIRAMONI, 1994).

En estos procesos intersubjetivos se construyen las nociones de gestión. Término polisémico que ha mutado a lo largo de los años con el avance de ciertos campos de conocimiento que le han brindado un marco para pensarse a sí mismo; como también ha estado supeditada a la disposición y acuerdo de cada gobierno al interpretar y concretar el tipo de gestión al que se adscribe y cómo impacta, al interior de nuestras instituciones educativas.

Haciendo un recorte del concepto de gestión y tomando a sus precursores de la modernidad, podemos decir por un lado, que en la primera mitad del siglo XX para Weber (1964) la gestión tuvo que ver con determinar los componentes de una organización, cómo se estructura, la articulación que hay entre sus componentes, los recursos y objetivos que persigue; por el otro lado, otros pusieron énfasis en la interacción entre personas (WOOD



& WOOD, 2004), hay quienes identifican gestión con administración (FAYOL & TAYLOR, 1984). Posteriormente, está la visión sistémica de la organización, vista como un subsistema y cuyo punto central son las metas que constituyen las funciones de dicha organización en la sociedad (TALCOTT, 2009). Por lo tanto, hay distintas maneras de definir la gestión, según sea el objeto del cual se ocupa, los procesos y/o actores involucrados.

La sociedad ha pasado de una situación rígida determinada y estable a otra cada vez más flexible, cambiante e indeterminada, la cual demanda ajustes constantes. Las “formas de hacer” de los años cincuenta no son las mismas que las actuales. En estos tiempos, se vive un proceso de cambio constante que afecta al sistema en su conjunto, a las organizaciones y a las personas que la constituyen; y, por ende, la gestión se convierte en un campo de acción bastante complejo que depende mucho del enfoque teórico con el que se aborde y las concreciones de las políticas educativas que indudablemente impactan en las prácticas que implican propiciar acciones inclusivas y de calidad en los y las residentes. A su vez, podemos señalar a José de la Cerda en Moncayo González, L. G (MONCAYO, 2006), en donde piensan a la gestión como el conjunto de normas y técnicas que se ponen en práctica para resolver con eficiencia y eficacia un negocio.

Por su parte, Gento Palacios (1994) propone un “modelo para la calidad total”, centrado en la constante reacomodación al cambio acelerado, una permanente reactualización científica, un constante desarrollo de recursos humanos que lejos de fortalecer lazos sociales de trabajo colectivo fomentan el trabajo individualista. Para el autor, los predictores, son aquellas características o elementos propios de un sistema que hacen posible y previsible la aparición de determinados efectos en el mismo y que, a la vez, son determinantes de la calidad de una institución educativa, pero en términos de calidad total, ajustada a las reglas de mercado y no de calidad social. Estos son: la metodología educativa; el liderazgo educativo; la disponibilidad de medios personales y materiales; el diseño de estrategia y la gestión de los recursos.

Los identificadores hacen referencia a aquellos componentes que permiten medir el grado de "idoneidad" de aquello que se evalúa; en la medida en que tales componentes aparecen y lo hacen en el grado "adecuado", podemos decir que una institución alcanza un grado de idoneidad o calidad determinado centrado en el concepto de educación igual a mercado o educación como derecho humano. En el primer concepto, advertimos que se centra en el efecto producido por una centralidad en la satisfacción del personal del centro; la satisfacción de los estudiantes; el efecto de impacto; la educación como producto educativo. De esta manera, dichos enfoques logran adaptar conceptos y visualizaciones del campo de la administración empresarial, trasladarlos al campo educativo, generando un capitalismo cognitivo de acumulación de conocimiento en los sectores más favorecidos en detrimento de los menos favorecidos, entendiendo a la educación como un servicio y no como derecho.

Tomando las ideas de Sallán (1999) la gestión educativa es entendida como una actividad práctica, un saber hacer que incluye una pluralidad de conocimientos y actividades relacionados con aspectos esenciales sobre el funcionamiento de las organizaciones educativas. Esos aspectos esenciales son: a) Generar, acordar y alcanzar objetivos. b) Establecer funciones. c) Utilizar formas adecuadas de liderazgo y dirección. d) Buscar maneras adecuadas de dirigir la iniciativa institucional hacia una acción educativa y medio ambiental de calidad. Para quien la gestión del conocimiento es uno de los procesos fundamentales, en la sociedad del conocimiento donde nos situamos.



Se trata de conocer, dinamizar y aprovechar el beneficio colectivo que puede conseguirse de un trabajo en grupalidad que parte y considera el capital intelectual de los miembros de la organización como el nutriente sustancial de la gestión. Por una parte, se trata de proporcionar elementos para que el orientador pueda actuar como agente de cambio estableciendo un lazo social sólido y, por otra parte, se busca aportar elementos relacionados con la mejora permanente en la gestión de los conocimientos colectivos en los centros educativos más vanguardistas e innovadores. Estos son: la metodología educativa; el liderazgo educativo democrático; disposición de medios y condiciones personales y materiales; el diseño de estrategia y gestión de los recursos con equidad y justicia educativa. Los identificadores hacen referencia a aquellos componentes que permiten medir el grado de idoneidad de aquel que es capaz de evaluarse; en la medida en que tales componentes aparecen y lo hacen en el grado adecuado, podemos decir que una institución alcanza un grado de idoneidad o calidad determinado si reúne estos componentes.

Si una gestión se centra en el efecto producido por el centro en el sentido de responder a los principios éticos de equidad y justicia estos serán: la satisfacción del personal del centro; la satisfacción de los estudiantes; el efecto de impacto; el producto educativo.

En resumen, se puede deducir de lo expuesto que hay estilos de gestión cuyos enfoques logran adaptar conceptos y visualizaciones del campo de la administración empresarial, y trasladarlos al campo educativo como un bien de servicio y otra línea como derecho.

Desde las antípodas, los enfoques sociocríticos tienen como principios la transformación y consideran indispensable tomar conciencia sobre las condiciones de funcionamiento organizativo fortaleciendo los lazos sociales y las relaciones intersubjetivas desde una mirada solidaria, emancipadora, para transformar la realidad organizativa en base al bienestar colectivo de la organización. Organización, entendida como construcción social, mediatizada por una realidad sociocultural y política más amplia. Se trata de comprender el conjunto de significados y significantes por dónde circula el sentido que conforma una organización y sus procesos de desarrollo, como así también, analizar las razones por las que la realidad se manifiesta en distintos escenarios educativos cada vez más complejos. Un estilo de gestión centrada en la lectura política de las organizaciones, focalizada en la mirada de un sistema y subsistema de alianzas, coaliciones y complejidades entre lo “instituido” y lo “instituyente” (CASTORIADIS C, 1999). Se propone elaborar un conocimiento sobre la organización que permita a sus miembros acceder a la autoconciencia o hacer explícitas las contradicciones y los conflictos implícitos en las mismas.

Castro (2008) interpela, en una crítica que hace a la gestión implementada en las épocas donde se institucionalizó el neoliberalismo de los 90, si la única posibilidad de pensar en la gestión escolar, consiste en pensarla desde aspectos solo burocráticos- administrativos, de control que solo miden una dimensión de la realidad y suelen acontecer a menudo en nuestras instituciones educativas. Refiere a una época en la que hubo un intento de desplazamiento de la política escolar, como un espacio escolar neutro y sin historia. “Pensar desde una política institucional y desde el gobierno de las instituciones escolares, nos posibilita preguntarnos qué racionalidad o racionalidades sostienen las propuestas de gestión escolar en el marco de la autonomía institucional, cómo actúa la gestión como tecnología de poder (FOUCAULT, 1990), a la vez de concebir a los sujetos involucrados como actores sociales con diferentes grados de poder, con intereses diversos, generadores de estrategias que favorecen, resisten e inventan acciones en la dinámica de la organización escolar” (CASTO, 2008, p. 13).



Esta posición, nos incita positivamente a pensar en una “política institucional” y no en una “gestión institucional”. Ello implicaría asumir el espacio escolar como un escenario no monolítico sino heterogéneo, en el cual se disputan intereses y significaciones diversas y contradictorias que son sostenidas por sujetos con diferentes posiciones y trayectorias. Asumimos que Castro la aborda desde el paradigma de la complejidad vinculando múltiples referencias, dimensiones, acontecimientos, uniendo diferentes cosmovisiones y variables para pensar problemáticas que atañen al campo de gestión escolar y a la diversidad de subjetividades. Presupone reflexionar sobre la gestión en tanto discurso y tecnología.

CURRICULUM OCULTO EN LA VIRTUALIDAD ANTE LA INMEDIATEZ DE UNA VIOLENTA PANDÉMICA Y SU IMPACTO EN LA GESTIÓN ESCOLAR

Podemos mencionar que es nuestra responsabilidad, quienes habitamos los espacios de formación de formadores, repensar los formatos virtuales apelando al uso y la concientización de las TIC de manera crítica reflexiva, inclusiva, afectiva y emancipadora, desterrando aquellas primeras concepciones descritas sobre la gestión desde paradigmas técnicos e instrumentales bancarios.

Pensando en el hoy, siglo XXI, atravesando una pandemia a través de una enseñanza en la virtualidad, donde la educación casi obligadamente impuso las reglas de la Educación a distancia sin docentes formados, instituciones preparadas y estudiantes y familias, en muchos casos sin conectividad ni accesibilidad.

En el curriculum oculto virtual suceden encuentros y desencuentros y hay algo que pasa y fractura el vínculo, el lazo, al no contar con los condimentos subjetivos y objetivos necesarios. ¿Las otras personas están allí? ¿Se vuelve una educación deshumanizante? ¿Estaremos todos y todas conectados escuchándonos? ¿Dejaron encendida la computadora y se retiraron de sala? (si es que tiene recurso y hay una política pública que ampare al derecho al acceso a la educación virtual). Lo concreto es, que no sabemos si el estudiante que está del otro lado, está escuchando, si tiene interrupciones del sistema operativo, cómo es la configuración familiar para poder aprender y atender el silencio, los encuentros por el chat, etc.; no sabemos, cómo está su estado anímico, si tiene acceso al dispositivo y tiempo adecuado para usarlo o demás. Si alguien de su entorno está enfermo/a o ha tenido que interrumpir su vida como pausa porque el virus afectó redefiniendo los lazos. Por lo tanto, hay muchas cosas que desconocemos al momento de pensar una clase virtual, pero, es imperante poder pensarlas, para prevenir situaciones incómodas, tanto para el docente como para los/as alumnos/as.

En nuestro caso, lo difícil fue encauzar prácticas de los y las residentes docentes en pandemia y el abordaje de la misma desde los equipos directivos en las escuelas. Para fortalecer los procesos de subjetivación y apropiación de conocimiento y construcción del mismo a través de las TIC, para el restablecimiento del lazo social mediado por las tecnologías. Debemos tener en cuenta lo que Almenara y Pérez (2009) mencionan en referencia a este tema cuándo se pasa de un paradigma integracionista a uno inclusivo, que ello inherentemente impacta en las metodologías y prácticas de gestión escolar y a su vez se consideran fundamental, el crear las condiciones necesarias, desde las políticas educativas, recursos para propender a una accesibilidad e igualdad de oportunidades de los sujetos con diversidad funcional en el acceso a las TIC. Estos autores intentan plantear una educación inclusiva, pero si queremos referirnos a una transformación a largo plazo, es necesario que las condiciones estructurales, sociales, y de formación estén en coordinación permanente



para bregar por el derecho al acceso y permanencia como así transformación de la calidad de vida. No hay justicia social sin justicia cognitiva y curricular. Una verdadera inclusión que transforme y emancipe a las personas y mejore sus vidas para promover el intercambio, y la accesibilidad articulando inclusión a calidad educativa con justicia curricular pensando en un paradigma de gestión de las prácticas cada vez más democratizador.

PROBLEMÁTICAS EN LA VIRTUALIDAD

En relación al Nivel Superior, Residencia Docente, podemos situar algunos nudos problemáticos que se fueron desencadenando: uno tiene que ver con los miedos, los cuales surgen con las primeras experiencias de todos y todas en prácticas docentes de residentes ante lo desconocido: miedo de no “saber responder” ante alguna pregunta de “sus estudiantes”, de cómo captar la atención y hacerlo dinámico, significativo. Miedo a los silencios. Miedo a la señal de conexión o a que no se logre aplicar los recursos tecnológicos seleccionados para la clase. Miedo a no lograr convocar a los/las estudiantes, a no saber cómo interactuar con una cámara apagada.

Una segunda problemática se origina en querer trasladar el “ritmo” común, el tiempo habitual de las clases presenciales a las virtuales. Porque si el tiempo es tirano, mucho más lo es en la virtualidad, aunque sabemos de su flexibilidad si se conoce cómo trabajar en entornos virtuales. Es por ello, que las prácticas docentes de tipo expositivas, fueron las menos enriquecedoras en las construcciones conjuntas entre y para los y las estudiantes.

Un tercer desafío a señalar, fue que los y las formadoras de prácticas docentes no contaban, más allá de algunos cursos, con una profusa formación al respecto para asesorar o encauzar las mismas en territorios “virtuales” y desconocidos; algunos de estos reproducían en clases sincrónicas lo mismo que en las clases presenciales, y ello era puesto como sugerencia en práctica por su residente del espacio curricular.

Un cuarto desafío fue pensar el contexto y la interrelación que se establece con las instituciones asociadas a las prácticas en territorio de nuestros y nuestras estudiantes: ¿Cómo encauzar las prácticas si los y las estudiantes no cuentan con recursos? ¿Son setenta estudiantes y terminan conectándose, con suerte, quince? ¿Qué lugar ocupa el saber en esos no lugares que no se presentan?

Y un quinto desafío a mencionar: ninguna de las instituciones en las que transitamos y trabajamos tuvo un plan estratégico de comunicación ante esta crisis que generó la pandemia y se llevó por tierra todo lo planificado hasta el momento de la interrupción de la presencialidad. Es así que nos preguntamos: ¿Todas las instituciones cuentan con dispositivos para acompañar a sus docentes, cuentan con expertos o idóneos para ello? ¿Todo el personal de gestión, sabe cómo hacerlo desde plataformas virtuales? ¿Todo el personal de gestión toma en consideración las propuestas de sus docentes ante el aprendizaje situado y en proceso? ¿Todo el personal docente, cuenta con redes o soportes para acompañar el proceso educativo en la virtualidad? ¿Alguien considera que, para aprender, un estudiante debe tener las condiciones adecuadas y el estado anímico óptimo para poder hacerlo? ¿De qué manera abordar las clases de la comunidad educativa con las familias, cuando la intimidad se rompe y entran en la casa, si es que la hay en muchos casos?

Para poder visualizar y analizar en detalle cada una de estas problemáticas, es que realizamos una encuesta y entrevistas a nuestros/as estudiantes, a fin de generar acciones dirigidas a minimizar los efectos de dichas problemáticas, y poder acompañar y asesorar, para que sus esfuerzos no se vean frustrados; sino que logren finalizar la carrera, enriquecidos por



el camino recorrido; un camino lleno de incertidumbres, pero con nuevos y mejores aprendizajes que respeten la diversidad de subjetividades.

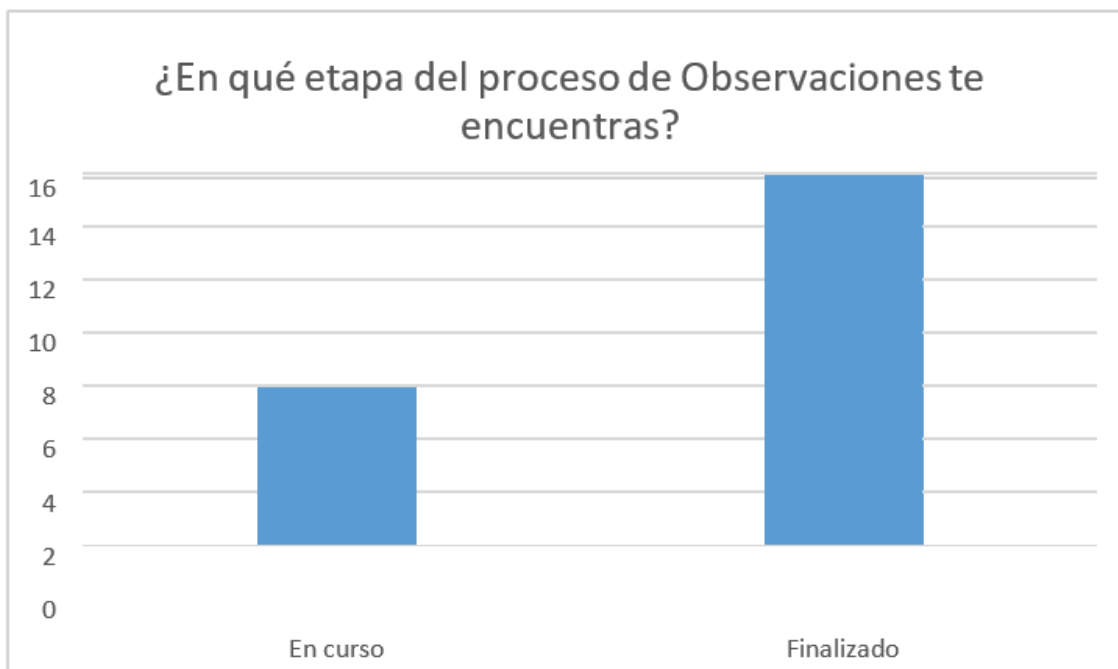
La investigación que dio origen a este artículo responde a una perspectiva mixta de investigación, a través de entrevistas etnográficas y encuestas realizadas mediante la aplicación "Formulario de Google". A través de este dispositivo se pretendió indagar los desafíos que los y las estudiantes consideraban que deberían asumir ante el nuevo contexto impuesto por la pandemia; además de indagar las dificultades concretas que se les presentaron en el proceso de sus prácticas docentes. El objetivo de la misma fue poder orientar a los/as estudiantes con mayores dificultades en el dominio de TICS y dominio en general de entornos virtuales; así también en las dudas que presentaron para poder diseñar sus planificaciones teniendo en cuenta las tecnologías a incorporar pensándose como prácticas de gestión inclusivas.

En primer lugar, quisimos establecer en qué etapa del proceso se encontraban, para poder guiarlos y acompañarlos en los mismos desde un lazo social más robusto.

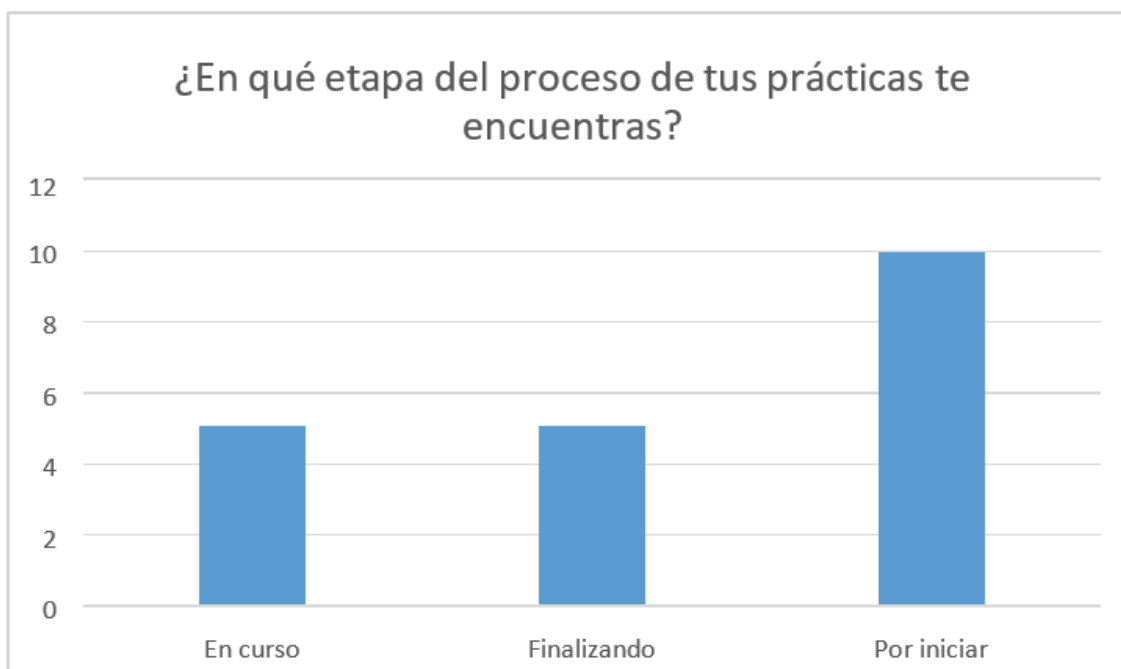
Necesitábamos conocer cuáles eran sus conocimientos, pero también sus temores con respecto a esta nueva modalidad de brindar clases online; para la cual nadie se había preparado.

Por último, quisimos indagar dónde encontraron mayores dificultades a lo largo de sus procesos de prácticas, para poder mejorar nuestro asesoramiento, brindado en la cátedra. De dicha encuesta se seleccionaron los indicadores más importantes que reflejan cómo percibieron y atravesaron sus prácticas los/as estudiantes, los vínculos (Lazo) y sus subjetividades.

A continuación, lo detallamos a través de gráficos:



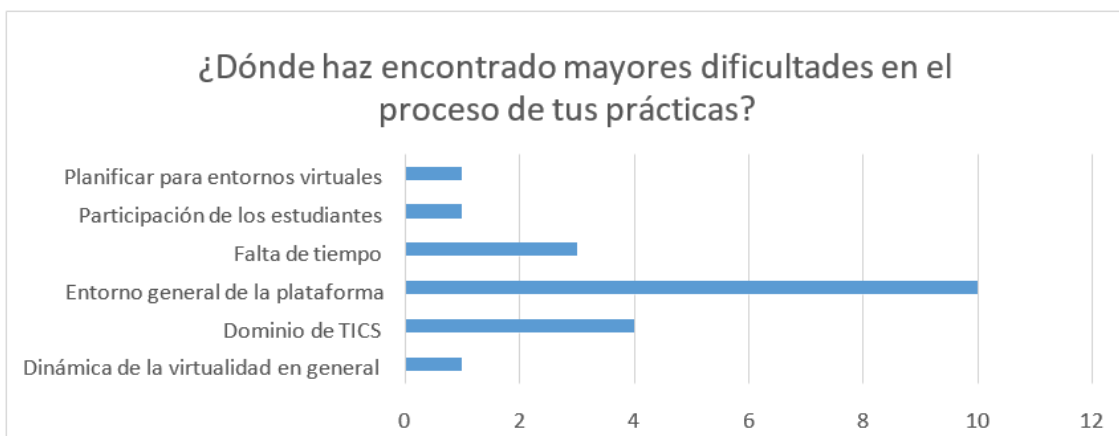
De 20 estudiantes que conformaban el curso al momento de realizar la encuesta, 14 estudiantes habían culminado sus observaciones de la asignatura elegida para realizar sus prácticas, y seis estudiantes se encontraban cursando las mismas.



Con respecto a sus prácticas, podemos observar que, de los 20 estudiantes, 10 se encontraban por iniciar las mismas, 5 en curso y 5 finalizando esta etapa.



En cuanto al mayor desafío que los/as estudiantes consideraban que se les presentaría, a causa de la nueva modalidad, tanto de cursada como de su residencia docente, podemos observar que 5 estudiantes consideraron que el desafío se presentaría en poder establecer un buen vínculo con la co-formadora, otros 5 estudiantes indicaron que no dominaban las TICS necesarias para realizar este proceso en entornos virtuales, 3 estudiantes manifestaron que su mayor incertidumbre se remitía al diseño de las planificaciones teniendo en cuenta el uso de la tecnología, 3 estudiantes indicaron que su mayor preocupación era cómo convocar a la participación a los estudiantes de la clase donde realizarían sus prácticas, 3 estudiantes manifestaron la falta de tiempo con la que contaban para realizar y cumplir con todas las obligaciones propias del último año del profesorado y la licenciatura y, por último, una estudiante manifestó no sentirse segura con la dinámica de la virtualidad en general.



Finalmente, les consultamos cuáles fueron las mayores dificultades que se concretaron en este los indicadores arrojaron los siguientes resultados: de los y las 20 estudiantes, 10 tuvieron dificultades para poder trabajar con la plataforma de la universidad. 4 manifestaron desconocer el manejo de las TICS. 3 estudiantes indicaron carecer de tiempo para realizar todo lo solicitado por la cátedra. 1 practicante señaló que su mayor dificultad fue la de planificar para entornos virtuales, 1 estudiante manifestó que su mayor dificultad fue convocar a los estudiantes a que participen en sus clases y otro practicante señaló que la dificultad la encontró en la dinámica o modalidad de la virtualidad en general.

Si analizamos los indicadores que obtuvieron los valores más altos, por ser los más seleccionados por los/as estudiantes, podemos señalar 3:

En primer lugar, hallamos como mayor dificultad el entorno en general de la propia plataforma de la universidad donde los/as estudiantes cursan el profesorado. La misma no es intuitiva, por lo tanto, poco amigable y no realiza notificaciones a los/as estudiantes de los contenidos o respuestas adjuntados para que ellos puedan estar al día con las consignas solicitadas por sus profesores. Lo cual generaba un retraso en la entrega de trabajos y dificultaba la comunicación con los/as practicantes, para que puedan recibir las respuestas y devoluciones de sus trabajos en tiempo y forma.

En segundo lugar, nos encontramos con la dificultad para establecer un buen vínculo con la co-formadora de la asignatura elegida para realizar las prácticas; los/as estudiantes nos manifestaban que se les hacía difícil encontrar el tiempo para establecer acuerdos con el co-formador sobre la dinámica de las clases a llevar a cabo; así también para poder realizarle una entrevista a fin de sus apreciaciones sobre el curso, y los objetivos que pretendía alcanzar con los contenidos propuestos para trabajar. En tiempos de la presencialidad, los/as practicantes se acercaban personalmente hasta el Terciario o la Facultad donde el profesor dictaba su clase, y luego de realizar las observaciones, en la misma aula, establecen los acuerdos pedagógicos para poder realizar sus prácticas.

Y, en tercer lugar, el escaso dominio de las tecnologías, lo que dificulta el desarrollo de sus clases en entornos virtuales, así como el cursado de la asignatura del profesorado. Si bien la facultad brinda capacitación en Informática en los primeros años de la carrera, estos



contenidos no fueron suficientes para poder acceder al conocimiento y dominio de los nuevos recursos necesarios a implementar para poder adecuar las clases a la modalidad virtual. Por lo tanto, necesitaron autogestionarse, como pudieron, con los recursos que contaban, para poder adentrarse al mundo digital.

CONSIDERACIONES FINALES

La práctica vivida nos dejó muchos y nuevos aprendizajes, esperamos hayan transformado nuestros modos de hacer una mejor institución pensando en la diversidad en contexto de desigualdad. No se trata, solamente, de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes tecnológicos, sino de un cambio de mentalidades (BARICCO, 2019), una revisión, un análisis y una toma de conciencia sobre decisiones más significativas para potenciar su uso con un sentido pedagógico y didáctico, de las oportunidades que nos otorgan los nuevos lenguajes, las nuevas relaciones vinculares por distintos entornos, con el conocimiento de que forjan las prácticas sociales que se habilitan con él. Southwell (2020) puede fortalecer lazos más cooperativos en red a través de diferentes modos de gestionar las instituciones e integrar más inclusivamente a diferentes sujetos.

La inmediatez, por otro lado, que nos imponen los recursos que encontramos en internet, nos inducen a innovar, crear tomando los recaudos de vigilancia epistemológica permanente. Estos cambios nos anuncian un salto cualitativo y cuantitativo tecnológico y de mentalidades en materia de gestión en nuestras instituciones educativas, sin lugar a dudas, para reflexionar en cómo pensar en cambios posibles de cara al porvenir, consultar a los y las docentes en ejercicio de sus funciones, para no quedarnos en el medio de todos los análisis y discusiones, siendo parte de ellos.

Brailovsky, (2020) sostiene que existe un falso progresismo sobre el uso de las tecnologías, como que serían el pasaje al futuro, cuando en realidad este concepto está muchas veces apoyado por una necesidad de las empresas en su comercialización para imponerlas pensando sólo en un beneficio económico. Desde otro lugar, Copertari (2021) plantea que las TIC no son la panacea resuelve problemas pero si su uso educativo amerita otorgarles un sentido educativo y pedagógico porque han llegado para quedarse, no podemos negarlas pero sí podemos, como docentes en el marco de la cultura digital, gestionar su uso como docentes compositores y artesanos (SPIEGEL, 2002; LARROSA, 2020), combinando, ensamblando, mixturando las mismas, no sólo como mediadoras de la enseñanza virtual y los aprendizajes, sino también en la educación presencial e híbrida.

En lugar de negarlas, demostrar como educadores obrar como habilitadores, cartógrafos, y constructores de conocimientos, poder trabajar mediados por dispositivos digitales para que nutran las prácticas, para que éstas se vuelven más inclusivas. Transformarnos en “arquitectos” preocupados por crear nuevos diseños curriculares, otros formatos más motivadores de reinención de la clase (MAGGIO, 2018), de contenidos artesanales más motivadores con proyectos de prácticas inclusivas donde el codiseño reemplace la mera transmisión tradicional del conocimiento que nos demandan los nuevos escenarios actuales.

Son muchas las tensiones que se pueden analizar a partir de las experiencias vividas y las que seguimos viviendo en un segundo año, donde se continúa, en muchos lugares, con una modalidad bimodal, con una educación más híbrida. Lo cierto es que la forma de pensar



la educación debe cambiar, para poder incluir a todos y a todas, desde todos los ámbitos que intervienen en el sistema educativo estrechando siempre los lazos sociales.

Es por ello que, en este sencillo y humilde trabajo, planteamos posibles propuestas para apelar a una institución plural que aprende en un movimiento constante, más inclusiva, emancipadora y diversa alejada de la construcción de subjetividades para individualistas que pregona la “ética del mercado” Núñez (2001) individuos aislados, narcisistas, posesivos de sí y sus bienes. Desligados de compromisos sociales apelando a la fragmentación de estos lazos golpeando y erosionando las instituciones para convertirlas en pura y expresamente instituciones estáticas, burocráticas, homogeneizantes de las culturas escolares e institucionales.

Se precisa el trabajo mancomunado entre Ministerio de Educación - Ministerio de Salud para apelar a una institucionalización de la interfederalización. Los comunicados de decretos que se han especificado desde el ministerio de educación sobre la continuidad pedagógica y la no repitencia en las escuelas, impactaron en los medios de comunicación antes que el tratamiento en la provincia con las escuelas¹. Ahí tenemos la primera fractura de comunicación y una gestión de tipo verticalista y tradicional dejando por fuera la construcción a la par y con los territorios federales. Además, el estado, las provincias y municipios deben ser garantes del derecho y acceso y permanencia de cada estudiante a los recursos para abordar el proceso de enseñanza en entornos virtuales².

La dirección debe pensarse entre y con los pares para reconstruir los procesos que implican el aislamiento preventivo. Acompañar ateneos con nudos temáticos para la problematización y solución en conjunto. Atender a las planificaciones y las excesivas “tareas brindadas” que se han desarrollado en la virtualidad. Apelar a un “currículum mínimo” (Maggio, 2020) pero significativo. En el caso de las escuelas, analizar la resolución en conjunto con docentes, familias, y estudiantes. En el caso de la Universidad, con los diferentes cuerpos de gestión, estudiantes y docentes implicados/as. Revisar acuerdos y objetivos en común. Si poseen PEI (Proyecto Educativo Institucional) revisarlos conjuntamente al calor del contexto de incertidumbre.

Como docentes, deberemos estar atentos/as con una observación aguda y escucha activa para pensar cómo encauzar el abordaje de clases sobre plataformas virtuales sin olvidarnos de la importancia que tiene la preservación del lazo social entre los sujetos pedagógicos, gestores, instituciones, docentes, familias, comunidad. Pensar que el momento asincrónico, aquel tiempo fuera del tiempo interactivo simultáneo en cualquiera sea la plataforma o aplicación que escojamos para el desarrollo de clases: Classroom, Moodle, Drive, Zoom, Padlet, entre otros.

Es tan importante como el momento interactivo. No podremos estar más de una hora en conexión simultánea exigiendo que la atención y el compromiso del estudiantado sea el mismo; habrá que dar momentos de recreos si deberemos extender ese tiempo.

Tendremos que formar grupos en simultáneo para resolver o construir entre grupos. Es muy importante hacer un seguimiento de trabajo para ver de qué manera participan, y quiénes no pueden o no tienen acceso a esa misma interacción. Se sugiere la alternancia de

¹Resolución de Orientaciones pedagógicas para el año bi anual. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/RES-CFE-363-20-ANEXO-I-VF-3.pdf>.

²Véase recursos según nivel educativo por RAME-EDUCACIÓN <https://www.rame-educacion.com/recursos-de-gestion-de-clase> y en Formación Docente por La Techené educativa <https://www.latechneeducativa.com.ar/>.



trabajos en las plataformas con imágenes problemas-noticias-canciones- y otros recursos o dispositivos que amplíen y ayuden a construir colectivamente el conocimiento.

En las clases simultáneas, interactivas, se deberá explotar y retomar lo desarrollado en el espacio asincrónico; la modalidad sincrónica no debe ser una explicación expositiva dialógica por parte del cuerpo docente. Hay que considerar vital e importante prestar atención especial a la propuesta de “flipped classroom” (clase invertida) cerrar las “brechas digitales” que impactan negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje; aggiornar prácticas y “secuencias didácticas” y, atender a un “currículum bi-modal” de formación docente con implicancias y orientaciones en TIC desde posicionamientos críticos, emancipadores y éticos implementando los recursos de la web 2.0 y 3.0. Pasar de una construcción de gestión verticalista, analógica y tradicional a una gestión diversa, inclusiva, digital y emancipatoria sin dejar de tener en consideración una “pedagogía de la excepción” (Rivas, 2020) frente a una realidad que se presenta aumentada con un pensamiento algorítmico en red.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, B. M. *Política y Administración Educativa*. Nuevas y viejas tensiones. RELAPAE, 7-11, 2016.
- BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela*. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1994.
- BARICCO, Alexander. *The Game*. Barcelona: Anagrama, 2019.
- BRAILOVSLY, Daniel. *Ecos del tiempo escolar*. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 150-161). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, 2020.
- CABERO ALMENARA, Julio, & CORDOBA PEREZ, Margarita. *Inclusión educativa: Inclusión digital*. Educación Inclusiva, 1-17, 2009.
- CASTRO, Alejandra. *Gestión y política: dos modos de organizar y gobernar las escuelas*. Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1-16, 2008.
- CASTORIADIS, C. *La institución y lo imaginario: primera aproximación, en la institución imaginaria de la sociedad*, Tomo I. Barcelona: Tusquets, 1999.
- COPERTARI, Susana y FICA, Ramón. *Violencia-Educación, Constitución subjetiva desde la complejidad*, en La Trama de la Comunicación Vol. 10, *Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación*. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina. UNR Editora, 2005.
- FAYOL, Henry. & Taylor, Frederick. *Principios de la administración científica*. Buenos Aires: El Ateneo, 1984.
- GAIRIN SALLÁN, Joaquín. *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla, 1999.
- FERNANDEZ, Lidia. *Instituciones Educativas: Dinámicas Institucionales en situaciones Críticas*. Paidós. 1993.



- FOUCAULT, Michel. *Tecnología del yo*. Barcelona: Paidós, 1990.
- GENTO, Palacios Samuel. *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana, D.L., 1994.
- FRANCISCO, Fidel Arturi. Internet, nuevas subjetividades y lazo social. *VI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.
- FRIGERIO, Graciela. Poggi, Margarita. Tiramonti, Guillermina. *La cultura institucional escolar De Cara y Ceca Troquel Educación*, Serie Flacso, Buenos Aires, 1994, Capítulo I, 2004.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- KAPLAN, Carina. KROTCH, Lucas. La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista latinoamericana de investigación crítica*. vol. V, núm. 8, 2018, enero-junio, pp. 119-134 Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Argentina.
- MAGGIO, Mariana. *Enriquecer la enseñanza*. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. (Cap. 2, pp. 41 - 64), Buenos Aires: Paidós, 2012.
- MAGGIO, Mariana. *Reinventar la clase en la universidad*. Bs. As: Paidós, 2018.
- MAGGIO, Mariana. *Educación en Pandemia*. Guía de supervivencia para docentes y familias. Buenos Aires. Paidós, 2021.
- MAGGIO, Mariana. Educación y creatividad en tiempos de coronavirus. *U. V. Argentina*, Entrevistador, 27 de marzo de 2020.
- MÉLICH, Joan. *Antropología de la situación (una perspectiva narrativa)*. *Experiencia y alteridad en educación*. Cap. 3 (Skliar, C. y Larrosa, J. comp.). Rosario. Argentina. FLACSO-Homo Sapiens Ediciones, 2011.
- MOISE, Cecilia. *Prevención y Psicoanálisis*. Cap. I. Bs.As., Argentina: Paidós/Serie Tramas, 1998.
- MONCAYO, Luis Guillermo. Delimitando el concepto de gestión escolar. *Educación. Revista de Educación*, 7-12, 2006.
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. UNESCO, 2000.
- MORIN Edgar. *La Cabeza Bien puesta*. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Base para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- NÚÑEZ, Hurtado C. *Ética, moral y subjetividad*. El papel de la cultura en la concepción metodológica, dialéctica de la educación popular, en *La Revolución Ética*. Ed. Lumen Humanitas. Buenos Aires, 2001.
- TORRES, SANTOMÉ, Jurjo. Justicia Curricular y Capitalismo cognitivo. *La Techné Educativa*. Octubre 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4FLWabUM6Cw>.
- RIVAS, Axel. *Pedagogía de la excepción*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2020.
- SANTOS GUERRA Miguel. *Entre bastidores: el lado oscuro de la organización escolar*. Granada: Aljibe, 1994.
- SOUTHWELL, Myriam. *Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio*. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos*



de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 163-174, 2020.

TALCOTT, Parsons. T. *Autobiografía intelectual: elaboración de una teoría del sistema social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009.

WEBER, Max. *Economía y Sociedad*. Esbozo de sociología comprensiva. México: FCE. Wood, J., & Wood, M. 2004. George Elton Mayo. Evaluaciones críticas en el negocio y la gestión: Routledge.

Submetido em agosto de 2021
Aprovado em outubro de 2021

Información de la autora

Nombre: Ileana Sorgentoni, Profesora en Ciencias de la educación. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Licenciada en Gestión. Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos. Diplomatura en Ciencias Políticas. Universidad Nacional de Tucumán.

Afiliación institucional: Maestranda en Gestión y Asesoramiento Pedagógico de las Organizaciones Educativas. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Secretaria Técnica de la Maestría en Construcción de la Ciudadanía UNR-FHYAR. Miembro co-fundadora de enREDando Salud FEIM. Miembro activo de la Techné Educativa. Asociación Civil (Asesoría y Formación de Formadores y Formadoras en Educación y Gestión).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0811-1691>.

E-mail: Ileana.sorgentoni.85@gmail.com.

Información de la autora

Nombre: Fernanda Frenchia, Profesora de Enseñanza Pre Escolar - Escuela Nacional Normal Superior "Dr. Juan Pujol"- Corrientes Cap. Lic. en Psicopedagogía - Universidad Abierta Interamericana - Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos - Diplomatura Superior en Educación Mediada con Tic (1º cohorte) - Instituto Superior Adventista de Misiones - L.N Alem.

Afiliación institucional: Profesora universitaria en Psicopedagogía - Universidad Abierta Interamericana - Facultad de Psicopedagogía y Ciencias de la Educación - Rosario.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8967-7880>.

E-mail: fvfrenchia@hotmail.com.

Información de la autora

Nombre: Susana Copertari. Doctorado en Educación (P.hD c) FHyA Universidad Nacional de Rosario (UNR). Argentina. Especialista y Máster en Docencia Universitaria. Universidad Tecnológica Nacional Regional San Nicolás, Bs As. (Argentina). Licenciada en Ciencia Política. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR). Diplomatura en Filosofía Política (Enrique Dussel- EduRed México). Directora de la Maestría Interinstitucional sobre Construcción de Ciudadanía (FHyA UNR).

Afiliación institucional: Docente Investigadora en Carreras de Posgrado (UNR y UTN). Directora de tesis de grado y posgrado. Presidenta de La Techné Educativa Asociación Civil



Sin Fin de Lucro (Consultora, Asesoría Pedagógica, Formación y Capacitación Docente). Exdirectora de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Argentina. Co-creadora del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual de inclusión socio educativa (MESFE). Miembro Activo - Asesora Internacional del Club de Investigadores (Ecuador-Brasil - Argentina, Colombia - Uruguay - Chile Bolivia – España - Costa Rica - México). Exdocente en Carreras de Grado (UNR - 1988-2017). Evaluadora y miembro activo editorial de revistas científicas indexadas, autora y coautora de libros y artículos científicos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7733-205X>.

E-mail: susycopertari@gmail.com.