

## EL GOBIERNO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA ALTERNANCIA DEL 2021 DESDE LA MIRADA DEL INSPECTOR ZONAL

*ADROVER, Stella Maris, BAZZANELLA, María Cecilia y SANDRONE, Raquel Susana*

Universidad Católica de Córdoba

### Resumen

Es interesante recordar algunos acontecimientos, efectos, marcas de la situación disruptiva llamada pandemia. Se plantea que dicha situación ha sido nombrada como emergencia sanitaria: la disrupción total de las regularidades, del modo en que se estaba funcionando. Si bien esta situación es global, al mismo tiempo, cada uno es parte en su singularidad: hay implicación cuando uno forma parte de la disrupción. Esta situación de emergencia se transforma en un determinante que, para el autor Korinfeld (2021), es un condicionante que produce ciertos efectos visibles en la vida cotidiana.

Nos interpela el estado actual de las escuelas y de lo que se hace en ellas, ¿cómo se construye un nuevo conocimiento y qué lugar tienen las voces de los directivos?; queremos saber de ellos a través del inspector de zona escolar, desde su voz, la del actor que monitorea, acompaña y asesora a la gestión directiva.

En nuestra investigación, hemos avanzado desde las percepciones y representaciones que los directores han construido desde sus implicancias, avanzando en el análisis de los condicionantes positivos y de los condicionantes negativos descriptos hacia la mirada extranjera del inspector de zona que, desde la práctica observada, da cuenta de su veracidad.

**Palabras clave:** gestión, capacidades directivas, percepciones, representaciones.

### Introducción

La escuela y sus prácticas, en el 2021, están signadas por la incertidumbre que generan las otras formas de hacer escuela que implican propuestas pedagógicas que contemplan diversos formatos, alternativas de agrupamientos, reorganizaciones de horarios de clases y de espacios. Ese contexto del 2021, en el que los docentes y los estudiantes se mueven y en el que trabajan en períodos de presencialidad plena o de alternancia entre la presencialidad y la escuela remota, exige la constante intervención desde el rol directivo. Los cambios que llevan a la toma de decisiones, algunas con cierta provisionalidad, provocan en los directivos inseguridades, por un lado, y, también, la búsqueda de un consenso, de una apertura a reflexionar juntos -directivos y docentes- con el fin de garantizar la implementación de las políticas en pos de la continuidad educativa con calidad para todos los estudiantes y para que puedan ser transmitidas a las familias.

Estos tiempos reclaman una escuela diferente, esta es una afirmación escuchada en estos dos años de aislamiento social y de escuelas en alternancia entre la presencialidad y el formato remoto y que -aun en las condiciones que el distanciamiento generó- dieron lugar a aprendizajes para los estudiantes, lograron sostener trayectorias escolares continuas y, en ese sentido, dieron cuenta de una enseñanza potente que sostuvo el derecho a la educación para las infancias.

El mandato educativo sigue vigente. La escuela como institución-organización (Nicastro, 2017) se constituye, más que nunca, en el nodo vincular con sus estudiantes y con su comunidad en una relación permeable con su entorno: en lo más inmediato, con los sujetos, la institución en sí, los equipos de apoyo, las organizaciones sociales próximas y, también, otras macrosociales que marcan líneas generales para la sociedad del momento. Por lo que se destaca que, más allá de las características comunes a todas las escuelas dentro del contexto jurisdiccional en el que se trabaja, con sus regulaciones, marcos de referencia de política educativa, un currículum común, la escuela siempre tiene una presencia local y, en ese sentido, es escuelas -en plural-, una singularidad y particularidad que las distingue.

Las escuelas -ubicadas en un contexto, en un espacio y en un tiempo inéditos como el 2020 y parte del 2021- se enfrentaron a situaciones que pusieron en cuestión los modos de hacer escuela totalmente probados: la asistencia regular y presencial a clases, un cronograma de cursado y recreos, un espacio diferenciado para estudiar, la presencia de compañeros, etc. Pero ¿cuál ha sido la percepción de los directivos acerca de sus tareas educadoras ante estas circunstancias?, ¿cómo las han abordado o solucionado? Y ¿cómo el inspector zonal ha sido capaz de monitorear dichos procesos y dar cuenta de la veracidad del relato de los directores?

### **Referentes teóricos y conceptuales**

La escuela es la misma en cuanto a su estructura, pero con una institucionalidad en debate, y es también diferente, ya que ha tenido variaciones en su interior. Dentro de las escuelas, mucho ha cambiado, el escenario con otras experiencias da cuenta de ello. Esta situación ha provocado y provoca en los docentes muy diversas sensaciones -frustración, impotencia, angustia, temor, exceso de trabajo- asociadas con la irrupción de la actualidad social y sanitaria en las escenas escolares cotidianas. Las tecnologías como canales para acceder a los conocimientos, la información y la comunicación, los vínculos con los niños y sus familias, lo diverso, que se hace cruelmente visible en todas sus manifestaciones, generan conciencia y esfuerzos, acciones concretas, desafíos para sostener la enseñanza en los escenarios educativos actuales.

La dirección de la escuela es considerada un factor central para su funcionamiento y sus logros. Varias preguntas surgen al respecto: ¿cuáles son las modalidades directivas que los posibilitan?,

¿cómo afronta la complejidad quien asume el rol de director?, ¿qué condiciona su función, qué lo motiva y satisface de ella? La complejidad de la función y su multidimensionalidad implican la profesionalización de los directivos. La legislación provincial, las convocatorias a concursos de antecedentes y oposición y los trayectos formativos oficiales en gestión directiva y conducción escolar asumen y dan marco referencial para la construcción de un hacer directivo con competencias organizativas, vinculares, curriculares, de liderazgo, de motivación, de innovación, de evaluación, de planeamiento, etc. La acción -como competencia para actuar y transformar las circunstancias y los contextos (Giddens, 1995)- se complementa con la reflexividad, que permite comprender las condiciones en las que se actúa, plantear objetivos con los que orientar esa acción y generar expectativas en relación con los otros. Actuar en contextos complejos remite a un proceso que reclama ser pensado, analizado, planificado y puesto en marcha, para sostenerlo en el tiempo.

Gestionar la institución escolar es un proceso por el que se orienta y conduce la tarea docente, la administración de la escuela y las relaciones con el entorno para alcanzar los objetivos educativos (Graffe, 2002). Es un saber de síntesis que relaciona conocimiento y prácticas; vincula ética y eficacia, política con administración, realidad y teoría en procesos sistemáticos continuos que apuntan al mejoramiento permanente de las prácticas educativas a través de aprendizajes adaptativos y generativos. Implica el diseño e identificación de los objetivos de trabajo de acuerdo a los problemas a afrontar; la implicación y el liderazgo de las personas y de los equipos; el desarrollo del conocimiento organizacional sobre lo que la institución realiza y concreta, lo que conlleva observar claramente cuándo lo logra y cuándo no, identificar unas razones y otras y generar, en definitiva, un recorrido de aprendizaje profundo. Es la toma de decisiones que tiene por finalidad centrar, focalizar y nuclear a la institución alrededor de la búsqueda denodada de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes del centro educativo para influir positivamente en sus vidas. Es la gestión de la vida de aprendizaje de los estudiantes, de los docentes y de la institución (Pozner, 2017).

Es necesario que directivos y docentes construyan capacidades para enfrentar este desafío. En su artículo publicado en Chile, las palabras de Flores Castillo (2015) con respecto al desarrollo profesional de los docentes puntualizan dichas capacidades:

Estos desafíos deben concebirse como oportunidades para potenciar en los docentes dentro del marco de desarrollo profesional docente, actitudes y capacidades que se requieren en el desempeño docente en la escuela de hoy. Entre las cuales es posible identificar: Visión de futuro y compromiso con los resultados; empatía y asertividad; reflexión y acción; autocrítica y crítica; apertura y flexibilidad, rigor y creatividad, afirmación de la individualidad en pos del trabajo colaborativo. Estas y otras disposiciones dejan en evidencia la necesidad de

reconocer que el proceso educativo es dinámico, cambiante, multidisciplinario, global y complejo. (p. 7)

Compartir con otros fortalece las prácticas, trabajar colaborativamente abre la posibilidad de ampliar saberes y experiencias. Posibilita identificar dificultades, construir problemas que pueden ser transformados en desafíos pedagógicos (Alliaud, 2019) y abordarlos colectivamente. Desde esta mirada, la escuela -como lugar de trabajo- es un espacio formativo para los docentes en el desafío de cambiar, renovar, mejorar y adaptar las formas escolares al contexto. La dimensión institucional, atravesada por la complejidad actual y sus interpelaciones, no solo debe tratar de socializar los problemas del oficio (Dubet, 2006), sino -y principalmente- plantear una gestión colectiva y solidaria (Martuccelli, 2009) en la que lo colectivo y colaborativo se hace realidad para evaluar y problematizar situaciones que ya no pueden ser asumidas individualmente por los actores. Se trata de asumir otra institucionalidad. “La creatividad y la colegialidad, en tanto habilidades, se aprenden cuando se las practica. Para eso es importante habilitar y habilitarnos en el encuentro” (Alliaud, 2019, p. 7) y podremos dejar de padecer el desconcierto que generan estas otras escenas escolares para hacerles frente con otro protagonismo y alcanzar un nuevo conocimiento de lo escolar.

### **Aspectos metodológicos**

El estudio se realizó a través de encuestas en línea a setenta y un directivos, todos ellos de la provincia de Córdoba, que tenían incidencia en alumnos de nivel primario, secundario y terciario, de gestión pública y privada. Sin embargo, cabe aclarar, los resultados no permiten generalizar a la totalidad de directivos por tratarse de una muestra no representativa. Fueron analizadas a través del programa MAXQDA 2020.

Posteriormente, se seleccionan dos informantes clave que ocupan el rol de inspectores zonales para ser entrevistados desde el formato de grupo focal. Desde dicha entrevista, se intenta conjugar la voz de quienes están al frente de la gestión de las instituciones (directores) y la voz de los inspectores zonales que aportan su visión desde la observación de las prácticas institucionales. El objetivo es descubrir la veracidad de las percepciones y representaciones de los directivos revalorizando los roles y funciones desempeñadas como partes de un sistema.

### **Resultados alcanzados y discusión**

Ante la consulta sobre qué implicó para la gestión directiva el tiempo de pandemia, encontramos expresiones ligadas a las sensaciones y percepciones de los directivos que ilustran la situación inicial de su rol en las escuelas en el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y en el DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio). Las formas de la escuela han sufrido variaciones; no obstante, conserva en parte su formato. El 2020 tuvo impacto en la institucionalidad.

Las instituciones caracterizadas por la fuerza de imposición (Dubet, 2006) dentro de un sistema constituido, histórico y común ven garantizada su presencia educativa por las personas, los agentes que las constituyen con sus acciones. Actuar en estas instituciones implicó e implica, para directivos y docentes, cumplir un rol desde su función determinada, pero -a la vez- fueron construyendo experiencias.

Los inspectores zonales ratifican la construcción de experiencia en la gestión de los directivos, afirman que de la pandemia no salimos igual y que hay que capitalizar muchos aspectos para dar marco a las nuevas prácticas de gestión institucional, hoy modernizada por el acceso masivo al conocimiento de expertos. Esta experiencia diferente, por un lado, acercó y puso en tensión a la escuela y sus vínculos y los reconfiguró y, por otro lado, alejó algunas cosas como muchas ideas de que las escuelas deben cambiar.

En las respuestas de los directivos, se señala la situación de incertidumbre y de no encontrar en las experiencias acumuladas parámetros para pensar la escuela según este nuevo, otro contexto. Estos aspectos relacionados con las competencias solicitadas al directivo de escuela en cuanto a anticipar, planificar, tomar decisiones y resolver quedaron interpeladas en la organización institucional que se fue adoptando. La sensación de pérdida de un estado de cosas conocidas, recurrentes y sin mayores variaciones -señalado como lo "habitual"- puso a estos agentes ante la idea de tener que contrarrestar efectos, de paliar situaciones según el cotejo con descriptores, criterios y categorías pretéritas de la escuela primaria. Para los supervisores, las capacidades que más desarrollaron los directivos tienen que ver con la lectura rápida de escenarios cambiantes; su rol estratégico fue puesto en evidencia ante cada situación y el diagnóstico situacional certero posibilitó cada relevamiento solicitado. Esto se observa no solo en los rasgos generales, sino también en la implicación del directivo en las particularidades de cada estudiante (sobre todo de los no vinculados).

Cuentan, también, que se ha podido vislumbrar un espíritu más autónomo, que surge de las necesidades de haber tenido que transitar escenarios adversos. Agregan que se los percibe más fortalecidos como equipos, ya que la toma de decisiones ha sido colaborativa e, incluso, se ha fortificado el vínculo con el inspector zonal.

Los problemas se convirtieron en desafíos pedagógicos (Alliaud, 2019). Las soluciones tuvieron que pensarse rápidamente y no estuvieron exentas de pruebas, correcciones y ensayos; dieron la tranquilidad de asumir las situaciones y, a la par, se produjo un proceso de enriquecimiento institucional de las prácticas docentes y de gestión. Las situaciones escolares reclamaron e interpelaron una cotidianeidad alterada y los docentes y directivos pusieron en juego saberes específicos que ya tenían, incorporaron otros -abordados, quizás, en trayectos formativos anteriores-, produjeron y crearon propuestas pedagógicas para aulas sin paredes.

Algunos de los directivos dicen que se encontraron con dificultades comunicacionales en el contenido y en los soportes empleados para transmitir y receptor información, sobre todo en cómo llegar a todos y generar interpretaciones adecuadas al sentido dado. Al mismo tiempo, se señala la posibilidad de no perder de vista los objetivos educativos en el sentido de mantener claro el horizonte educativo; esto contribuyó a aunar esfuerzos, comprender propuestas, generar acuerdos institucionales, tener una visión, una idea de fuerza para avanzar. Además, destacan el lugar institucional de alta responsabilidad que ocupan en la garantía de los derechos de los niños -a la educación de calidad, a la salud-, en el cuidado de cada uno y en la creación de condiciones para el ejercicio de lo educativo. Asumen la multidimensionalidad de su trabajo.

Los inspectores zonales, por su parte, afirman que hay mayor compromiso en función de la enseñanza y del aprendizaje, ya que gestionar la incertidumbre y traducir los principios de la política educativa del momento a la situación particular de la institución reforzó el aspecto de la gestión como garante de la calidad educativa y como estrategia en la habilitación de posibilidades que el directivo va organizando.

Los directivos hablan de aprendizajes y de experiencias construidas en este período: el abordaje de lo emergente y lo situacional en el trabajo escolar, el tener mayor organización en sus propios tiempos laborales, las posibilidades de priorizar, de variar estrategias, de administrar recursos, de organizar, evaluar y reorganizar con una flexibilidad constructiva, de profundizar el rol pedagógico con las orientaciones didácticas y de repensar institucionalmente el proyecto curricular.

De manera reflexiva, agregan que han podido ver los cambios que trajo la pandemia a la escuela como una oportunidad para la mejora, la ruptura con viejas concepciones; sin embargo, esta posibilidad que se presenta para la escuela y sus prácticas conlleva el esfuerzo de consolidar decisiones pedagógicas/curriculares, organizacionales que avanzaron ya en otros formatos y, para el equipo directivo, el desafío de incorporar la experiencia en una modalidad de gestión directiva diferente.

Podría decirse que directivos y docentes han podido moverse en el desconcierto y en la incertidumbre que se generaron en la escuela el 2020 y el 2021. Han podido seguir aprendiendo, adaptar, innovar, revisar qué se desarrolla como una propuesta alternativa que requiere de conocimientos específicos y experiencias sobre los que habrá que volver una y otra vez para pensar, producir, reflexionar (Alliaud, 2017).

Sobre la pandemia, se impuso un mundo digital, que brinda un servicio, pero que no puede reemplazar a la relación pedagógica que supone -para la clase- un cuidado de cada uno. Esta crisis demostró que lo digital es pertinente pero, también, insuficiente. También permitió pensar a los directivos como sujetos de la palabra, del deseo de transformar y hacer de este mundo un lugar para

ser feliz. Por lo vivido en estos dos ciclos lectivos, creemos que se está en presencia de un momento educativo fundante que conlleva decisiones en las escuelas, entre el cambio y la conservación.

Los supervisores coinciden en que es necesario que los directivos desarrollen ciertas capacidades para potenciar sus gestiones; entre ellas, mencionan la necesidad de un profesionalismo con más especialización en gestión y gobierno, -para que estén más organizados y conscientes de que es en la organización donde se sientan las bases para las condiciones pedagógicas- y un mayor desarrollo de la flexibilidad -para pensar y diseñar la escuela en la incertidumbre que aún no termina- centrado en lo curricular como eje que implica a la escuela y a los docentes con el derecho de aprender de cada niño, además de acompañar a los docentes en estas circunstancias.

El tiempo vivido ha dejado para las escuelas importantes cuestiones relacionadas con revisiones, flexibilidad, alternativas organizativas y pedagógicas, trabajo en equipo colaborativo y, además, la consideración de este período como oportunidad de cambio curricular. Sin embargo, los inspectores aducen que no todo es ganancia y que existe una pregunta que tensiona el hacer educativo: ¿Hemos cedido en enfoques y en significatividad en pos de otras cuestiones (vinculación, contención, autonomía, etc.) en estos dos ciclos lectivos?

Los inspectores consideran que el foco de la gestión institucional hoy está puesto en poder dar respuestas a las prioridades de cada momento, en generar criterios pedagógicos para mejorar y en abocarse al destierro de aspectos más tradicionales de la escuela y que, en estos momentos, se corrió el eje a lo organizativo, porque es parte de la construcción que el relevamiento va generando para la propia escuela. Los directivos, según los inspectores, fueron generadores de condiciones para sostener y eso los movilizó mucho.

Además, acuerdan que hoy los directivos no pueden evaluar la calidad educativa solo con el monitoreo de la planificación docente, que es necesario e imperativo llegar a las aulas, lo que implica el desarrollo de capacidades para ser un observador en las actuales circunstancias, ser un asesor para que puedan generarse otras condiciones en el entorno de aprendizaje y así ampliar la propuesta escolar para habilitar otros modos de habitar la escuela desde un lugar más pedagógico. Es necesario un directivo atento, centrado en el vínculo con los estudiantes, con sus producciones, con los informes de gestión del estudiante

## **Conclusiones**

Los inspectores de zona consideran que la experiencia vivida durante el ASPO y el DISPO ha traído muchas cosas que vienen para quedarse: podemos hablar de la institucionalización en las escuelas, de la habilitación de la palabra, del pensamiento colectivo en la toma de decisiones pedagógicas. En especial, los inspectores destacan los agrupamientos flexibles (alumno de la escuela,

alumno de todos); la adquisición de mayor flexibilidad y autonomía para la realización de trabajos sin las estructuras rígidas de la vida institucional, el arduo cuidado de las trayectorias de todos y cada uno de los estudiantes (muchas veces frustrante), el trabajo en redes, la construcción del día institucional para el trabajo docente, la posibilidad del encuentro virtual y el involucramiento de la familia.

Consideran que, para los directivos, implica el (re)aprender a vincularse con el universo amplio de personas que transitan la escuela en la nueva convocatoria a la presencialidad plena, ya que si bien la vuelta a la presencialidad es asumida con la convicción de la justicia educativa, trae aparejadas situaciones diversas que tampoco podrán obviarse: la disposición de los estudiantes a la escolaridad presencial diaria, el transcurrir del encuentro, la felicidad, el miedo al otro y la atenta consideración de situaciones personales, familiares y sociales de cada niño.

Dar clases con barbijos y máscaras y sostener el distanciamiento social obligatorio queda claro que no es fácil; en este punto, se generan escenas dicotómicas entre hacer según la normativa o según la realidad. Esto abrió la posibilidad de pensar una escuela diferente, una nueva escuela en la que ha podido contribuir cada uno desde su lugar y sostenerla; donde es más gratificante el aprender y el enseñar desde la flexibilidad del proyecto de mejora que entiende que todo es efímero, sin saber hasta cuándo y -por ello- se aprovecha más, en el que se revaloriza la especificidad que significa el enseñar como algo que compete absolutamente a los docentes.

Los inspectores determinan como rasgos innegociables del rol directivo para gobernar una escuela de estos tiempos la profesionalidad y flexibilidad, con una agenda que haga foco en lo pedagógico y que pueda pedagogizar las otras dimensiones, en la que se ponga en tensión el conocimiento de la institución con su gestión y su gobierno. Es decir, deben ubicarse como un intelectual, un investigador de su propia institución, un lector de la realidad y de otros mecanismos que les permita la construcción de sentidos; como un estratega y un sostenedor, capaz de construir las herramientas comunicacionales y de liderazgo, de poder sumar a todos al proyecto institucional, de ser la máxima expresión de lo que el aprendizaje logra en esa comunidad educativa, el representante de la institución en todo su sentido. Así como el sello de la escuela otorga cierta connotación institucional, el hacer del director garantiza que los aprendizajes se produzcan y es el sello de la gestión pedagógica.

A los inspectores zonales les toca generar condiciones para que acontezcan algunas experiencias de los directivos que se consideren potentes, ya que la experiencia vivida no permite la vuelta atrás. También es necesario que sistematicen las acciones de orientación y asesoramiento, organicen agendas para que suceda lo que se necesita, habiliten encuentros interinstitucionales, lean atentamente los relevamientos, eviten la descentralización de lo pedagógico, busquen ejemplos de experiencias escolares como posibilidades de mejora y cambio, interpreten e instalen políticas que



involucren a todos los docentes, tracen metas, cualifiquen los procesos de aprendizaje, institucionalicen procesos y construcciones como zona escolar.

La pandemia dio lugar a cambios importantes en las escuelas y en las funciones de supervisores y directores. Lo valioso sería que los cambios se potencien y que muchos de ellos perduren a través del tiempo.

El gran desafío para directivos, docentes y supervisores es generar cambios que permitan una escuela que haga que cada estudiante se sienta más pleno y feliz a pesar de las adversidades, una escuela que no lleve más respuestas, sino que cree las mejores preguntas, para poder leer a futuro y adelantarnos a los demás, para prevenir al colectivo social... se trata simplemente de sistematizar la conversación pedagógica...

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós.
- (2019). Ser docentes hoy: de problemas a desafíos pedagógicos. Anuario Digital de Investigación Educativa. Número 2. Recuperado el 10/12/2021 de: <https://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/index.php/adv/article/view/5086>.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Gedisa.
- Dussell, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNICEF. Argentina. Recuperado el 10/12/2021 de: <https://acervodigitaleducativo.mx/handle/acervodigitaledu/54569>.
- Flores Castillo, R. (2015). *Competencias directivas para la gestión pedagógica*. Recuperado el 10/12/2021 de: [file:///D:/Downloads/AR3\\_competencias-directivas-para-la-gestion-pedagogica.pdf](file:///D:/Downloads/AR3_competencias-directivas-para-la-gestion-pedagogica.pdf).
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*. Recuperado el 10/12/2021 de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000300007&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007&lng=es&tlng=es).
- Korinfeld, D. (2021). Pensar las marcas de los disruptivos en sujetos e instituciones. Clase abierta de la Universidad Nacional de Villa María.
- Martuccelli, D. (2009). *La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción*. Diversia, 1.

- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- Pozner, P. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Terigi, F. (2021). “*Cuando pase el temblor*”: la mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia. Recuperado el 10/12/2021 de <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>.