



Los desafíos de la gestión directiva en pandemia como claves para pensar la configuración desigual del sistema educativo del nivel secundario en CABA

Mariana Nobile¹
Verónica Tobeña²

Resumen

La labor de los equipos directivos escolares fue, sin duda, una de las más interpeladas por el cierre físico de las escuelas que conllevó la pandemia. Basado en una investigación de carácter federal que exploró la reconfiguración de la desigualdad escolar en dicha coyuntura, este artículo hace foco en los desafíos de la gestión directiva en una muestra heterogénea de ocho escuelas secundarias de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de diferente sector de gestión y modalidad, que atienden sectores sociales bajos, medios y altos. El estudio identifica cinco grandes desafíos de gestión para quienes lideran estas escuelas, esto es, modelar la Educación Remota de Emergencia (ERE), gestionar los planteles docentes, los recursos disponibles, la incertidumbre y la relación con las familias. Dichos desafíos van reconfigurándose conforme va relajándose el aislamiento, identificándose dos momentos diferentes (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio —ASPO— y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio —DISPO). Para estos retos citados, quedó en evidencia que el ámbito de gestión de las escuelas constituyó un factor que posiciona de forma desigual a las instituciones estatales respecto de las privadas. También se observan discontinuidades entre escuelas que pertenecen al mismo ámbito

¹ FaHCE-UNLP; FLACSO / CONICET. CE: mnobile@flacso.org.ar

² IICSAL-FLACSO / CONICET. CE: vtobena@flacso.org.ar

de gestión, des-diferenciándose así el eje que organiza los procesos de configuración desigual del sistema.

Palabras claves: Escuela secundaria, pandemia, gestión directiva, fragmentación del sistema educativo, desigualdad, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

School Management Challenges in Pandemics as a Key to Thinking about the Unequal Configuration of the Secondary Education System in CABA

Abstract

The work of school management teams was undoubtedly one of the most challenged by the physical closure of schools brought about by the pandemic. Based on national research that explored the reconfiguration of school inequality at that juncture, this article focuses on the school management challenges in a heterogeneous sample of eight secondary schools in CABA, of different management sectors and modalities, serving low, middle and high social sectors. The study identifies five major management challenges, i.e. modelling ERE, managing the teaching staff, the resources available, uncertainty and the relationship with families. These challenges are reconfigured as isolation relaxes, with two distinct moments (ASPO and DISPO) identified. For these challenges, it was evident that the type of school management is a factor that positions state institutions unequally in relation to private ones. Discontinuities are also observed between schools belonging to the same management sphere, thus de-differentiating the axis that organizes the processes of unequal configuration of the system.

Keywords: Secondary school, pandemic, school management, educational system fragmentation, inequality, Autonomous City of Buenos Aires.

Introducción

En marzo 2020, la realidad educativa de todas las escuelas secundarias del país se vio profundamente alterada a partir de la decisión de suspender las clases presenciales a raíz de la pandemia provocada por el coronavirus. La educación remota de emergencia (ERE) que imponían estas circunstancias inéditas implicó un parteaguas en la experiencia educativa de todos los actores involucrados en la cotidianeidad escolar. “Ir a la escuela” implicaba ahora “quedarse en casa” y garantizar la “continuidad pedagógica” (CP). Esto se constituyó en un abrumador desafío para los equipos de conducción escolar, quienes contaban con recursos diferenciales para afrontar este nuevo escenario impuesto repentinamente.

Aquí nos proponemos hacer foco en la labor de la gestión directiva durante la ERE en una muestra heterogénea de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), que incluye instituciones de gestión estatal y privada, laicas y confesionales, destinadas a sectores sociales bajos, medios y altos. Buscamos abordar los modos en que las/os directivas/os procesaron los desafíos acarreados por las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) primero, y el distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) después, en el marco de las desigualdades y las condiciones diferenciales que configuran el nivel secundario de escolarización. La fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2004) conduce a que las instituciones educativas brinden respuestas que no garantizan de modo equivalente el tránsito por la escuela secundaria y los aprendizajes de sus estudiantes, lo cual quedó claramente en evidencia durante la pandemia.

En esa coyuntura, la labor directiva implicó capear escenarios cambiantes en tanto las medidas de aislamiento se iban reconfigurando a la par de que se modificaba el panorama sanitario. De esta manera, uno de los grandes desafíos fue gestionar esta interrupción de un orden que implicó la crisis sanitaria global, que condensa la puesta en suspenso de un estado de cosas y la instalación de un escenario abierto a los condicionamientos de lo emergente. Los momentos de ASPO y de retorno gradual a la presencialidad asumen aristas particulares. Estos períodos conllevaron retos de diferente calibre para las escuelas, cuyas respuestas estuvieron en articulación con distintos factores, a saber: características y consolidación del equipo directivo (estabilidad, antigüedad, cualidades y perfil del directivo), ámbito de gestión de la escuela, tamaño de la escuela y de su plantel docente y el sector socioeconómico de las familias que atiende.

Una serie de interrogantes estructuran nuestro análisis: ¿qué desafíos se les presentaron a los equipos directivos de estas escuelas para garantizar la CP de sus estudiantes? ¿Qué recursos disponibles en las instituciones constituyen factores relevantes en las estrategias de gestión de la ERE? ¿Qué derroteros en materia de políticas de transformación, de educación digital y de formación docente, transitados previamente por estas escuelas, constituyen un aporte para afrontar los desafíos impuestos por la pandemia?

Este artículo se propone describir y analizar los desafíos de la gestión de las instituciones educativas secundarias en CABA en función de cómo lo emergente fue estructurando esos casi dos años de vida escolar y poniendo el foco en el proceso de fragmentación educativa que viene marcando al sistema que, sin duda, gravita en la capacidad diferencial de respuesta de las instituciones.

Comenzaremos con algunas precisiones metodológicas, para luego presentar 5 desafíos principales: modelar la ERE, gestionar los planteles docentes, los recursos disponibles, la incertidumbre y la relación con las familias. Si bien a los fines de la presentación estos desafíos se estructuran de modo independiente, se encuentran mutuamente imbricados; así, cada arista de la gestión presupuso la asunción de decisiones que se articulaban con las otras.

Precisiones metodológicas

Este artículo fue producido en el marco de la investigación PISAC-COVID 19³ cuyo objetivo principal fue dar cuenta del modo en que se reconfiguraron las desigualdades educativas en el nivel secundario argentino durante la pandemia, observando los modos en que se alteraron las formas de escolarización por el interjuego entre: políticas educativas, estrategias institucionales (materiales, político-organizacionales y pedagógicas), prácticas de los actores escolares y articulaciones intersectoriales locales. El análisis que aquí proponemos recupera el material empírico producido a través de 10 entrevistas a directivos de escuelas secundarias de CABA. La muestra es de carácter intencional y heterogénea. Se seleccionaron 2 comunas disímiles, una en el norte de la ciudad (comuna 13), y otra en el sur (comuna 8), las cuales fueron elegidas por poseer diferente valor en el Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE)⁴. La comuna 13 posee un ICSE bajo y la 8 un ICSE alto. En el corpus están representadas escuelas de diferente ámbito de gestión (estatal-privada), laicas y confesionales, que atienden a sectores sociales bajos, medios y altos. Debido a las características de la jurisdicción, el sector privado tuvo una mayor representación, dado que este acapara la mitad de la matrícula del nivel. La comuna 13 tiene un número de escuelas privadas que sextuplica al de estatales, mientras en la comuna 8 la diferencia es mucho menor (aunque hay mayor cantidad de privadas). Por esta razón, se eligió un número levemente mayor de escuelas privadas en la comuna 13 (tres de cinco). Asimismo, producto de la relevancia numérica de la modalidad técnica en la ciudad, tres instituciones seleccionadas para la muestra son técnicas, una de las cuales es privada.

En base al trabajo de campo desarrollado en estas escuelas, exploraremos los principales rasgos de las configuraciones institucionales, de los cuadros docentes, así como los recursos materiales con los que cuentan dichas escuelas, su infraestructura y las habilidades tecnológicas disponibles, contemplando en el análisis los factores que contribuyen a la producción y reproducción de la desigualdad educativa (esto es: sector social de la población escolar, tipo de gestión escolar y comuna en la que se emplazan). Debido a la extensión

³ Se trata de la investigación de carácter federal en el marco de la convocatoria PISAC Covid-19 (Nro. 00023 - ANPCyT) “*La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia*”. En ella participaron la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Catamarca, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto de Desarrollo Económico y Social. Investigadora responsable: Dra. Renata Giovine.

⁴ El ICSE, desarrollado en convenio por el Ministerio de Educación y la Organización de Estados Iberoamericanos, retoma la información del Censo Nacional de Personas, Hogares y Viviendas 2010 para mapear los distintos grados de desigualdad social en los contextos donde se ubican los establecimientos educativos. Este índice refiere al nivel social y educativo de los hogares localizados en el territorio, no a la población que efectivamente asiste al establecimiento. Un valor de ICSE es asignado a los hogares que oscila entre 0 (sin privación) y 1 (privación severa), estableciendo puntos de corte para una clasificación según estratos de vulnerabilidad: bajo y medio ($\leq 0,33$); alto ($> 0,33$ y $\leq 0,50$) y crítico ($> 0,50$).

limitada, se opta por un estilo de presentación basado en una sistematización de los datos brindados por las y los entrevistados, es decir, no serán repuestas las voces textuales de los entrevistados.

Desafíos para la gestión directiva

Desafío 1: Modelar la ERE

Ante la suspensión de la presencialidad, los equipos directivos tuvieron que *darle forma al mandato de la ERE*. Esto implicaba evaluar con qué recursos contaba su escuela y su comunidad educativa para definir cómo se gestionaría la CP. Cabe precisar que todas las escuelas de la muestra contaban con un plafón mínimo en materia de conectividad y de disponibilidad de dispositivos tecnológicos como para proyectar una propuesta de trabajo apoyada en las tecnologías digitales. Sin dudas, este piso abarca un amplio arco de situaciones y condiciones asimétricas, que van desde la mera disponibilidad de un celular por familia con conectividad deficiente a la posibilidad de disponer de una computadora por cada estudiante. A pesar de los extremos, en todos los casos las tecnologías se visualizaron como aliadas para la gestión de la CP. A partir de allí, la gestión del trabajo de los equipos docentes siguió a la luz de este nuevo entorno virtual de trabajo. Según los directivos, darle forma a esta nueva modalidad implicó tomar muchas decisiones, como establecer canales de comunicación, gestionar las plataformas o herramientas desde las cuales tramitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, capacitar en su uso, fijar pautas de convivencia en el nuevo entorno, estipular frecuencias en los intercambios y horarios para el trabajo, redefinir la naturaleza y el volumen de las tareas y/o trabajos exigidos a los estudiantes, promover el trabajo colaborativo entre docentes, definir las dinámicas de seguimiento de los estudiantes, establecer canales de comunicación con las familias, etc. Al contrastar las entrevistas, se evidencia un marcado clivaje en cuanto al margen para dar lineamiento a estos distintos procesos según el ámbito de gestión de las instituciones, sea estatal o privado, lo cual, como veremos, resulta decisivo en los distintos desafíos a afrontar.

Desafío 2: Gestionar los planteles docentes

En cuanto a la *gestión de los planteles docentes*, donde la estructuración del puesto de trabajo resulta fuertemente condicionante, el ámbito de gestión también se revela como un factor crucial (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020). En función de él, tanto las formas de designación como de selección discurren con lógicas y procedimientos diferentes.

En CABA, las escuelas estatales presentan lógicas burocráticas diferentes que resultan en la convivencia de tipos de designación docente disímiles (horas cátedra y la más reciente incorporación del profesor por cargo —con una presencia menor). Esta lógica bifronte produce situaciones paradójicas, como el crecimiento de las Planta Orgánica Funcional (POF) que dispara la jubilación de profesores con mucha antigüedad y con una alta concentración de horas, que terminan siendo distribuidas a un mayor número de colegas según el orden que prescriben los listados, generando una atomización en la distribución de horas. Cabe señalar que, si bien los equipos docentes de estas escuelas presentan un núcleo estable que acompaña y aporta una masa crítica para sus equipos directivos, se trata de instituciones con una alta rotación de personal y eso representa mayor incertidumbre para su conducción porque condensa compromisos dispares de su elenco de profesionales en el aula. Particularmente en el contexto de pandemia, los equipos directivos de estas escuelas señalan la limitación para exigir a sus planteles, propia de esta coyuntura que, ante la negativa de alguno de ellos por motivos de salud, de condiciones materiales (conectividad y dispositivos) o por cuestiones contractuales, los deja librados a su vocación y compromiso y entonces sus políticas institucionales no siempre encuentran respuesta en sus cuerpos docentes. Esta labilidad en el compromiso fue particularmente palpable en el contexto del DISPO cuando, según el testimonio de los equipos directivos, la gestión de la vuelta parcial a la presencialidad se vio socavada por la figura de “docentes dispensados” y la reticencia de muchos a retornar a las aulas con argumentos que referían al miedo y/o la aplicación de la vacuna como condición. De esta forma, las/os directivas/os señalan que pueden “sugerirles” a sus profesores orientar el trabajo en cierta dirección, pero no exigirles.

En las escuelas de gestión privada, en cambio, ostentan planteles “muy profesionales” (sic), que acompañan y responden a las pautas que van estableciendo las escuelas. Aquí cabe recordar que está vigente otro régimen laboral, donde la contratación de sus profesores deriva de un proceso de selección orientado a consolidar una línea de trabajo institucional y, por lo tanto, tiende a primar una mayor adhesión de ellos a la identidad y el espíritu programático de esas escuelas. Debido a ello, los directivos de escuelas privadas encontraron mayor margen para reasignar tareas y ajustar roles según los retos que fueron emergiendo.

Desafío 3: Gestionar los recursos disponibles

Ante la suspensión de la presencialidad, los equipos directivos se vieron ante la necesidad de realizar un relevamiento del capital escolar con el que contaban sus escuelas y de las situaciones particulares de sus estudiantes. Diferentes tipos de recursos se recortaron como significativos para modelar la ERE.

Uno de los principales refiere a la *infraestructura tecnológica de la comunidad educativa*, donde el peso del sector socioeconómico de los estudiantes gravita fuertemente. Vemos

respuestas diferentes según tipo de gestión entre las escuelas que tienen problemas para que sus estudiantes y docentes se conecten: en las escuelas estatales buscan equipos que ya tenían –por ejemplo, viejas computadoras del Programa Conectar Igualdad no entregadas, en las escuelas técnicas reciclan equipos combinando piezas; en las de gestión privada que atiende a sectores bajos vemos “la lógica del cazador” (Merklen, 2010), salir a “manguear”, apelar a la comunidad de la escuela para comprar datos, donaciones, etcétera. En cambio, aquellas instituciones de gestión privada cuyo público pertenece a sectores socioeconómicos medios y altos dan por supuesta la disponibilidad de estos recursos entre las familias de sus estudiantes e, incluso, entre sus docentes.

Un recurso clave remite a los *recursos humanos*, particularmente la diversidad de los integrantes de los equipos docentes. Entre las escuelas, resulta muy dispar la disponibilidad de perfiles (profesores, preceptores, tutores, equipos de orientación escolar –EOE) para acompañar la reestructuración de la enseñanza y la tarea escolar para reasignar tareas según las exigencias excepcionales de la situación. La conformación, antigüedad y estabilidad de los equipos directivos constituyen factores que implican un diferencial. En este sentido, se observa que la mayor parte de las escuelas analizadas tienen equipos directivos estables e integrados por distintas figuras docentes y no docentes (cuentan con director/a, vicedirector/a, secretarías/os) que no han sufrido rotaciones en los últimos 5 años. El resto de las escuelas sí vio renovado parcial o totalmente su equipo directivo, pero este fue reemplazado por docentes que cuentan con antigüedad en la escuela. Por otra parte, se observa que especialmente las instituciones del sur de la ciudad (con ICSE Alto, comuna 8) cuentan con asesores pedagógicos y EOE bastante completos, conformados por psicólogos y psicopedagogos. Están presentes también los preceptores y jefes de preceptores cuyo número varía entre las escuelas y sus cursos a cargo, y lo mismo ocurre con el perfil de tutores y/o orientadores de curso, que constituyen figuras que aparecen en toda la muestra con una presencia asimétrica. Según la institución, aparecen figuras como coordinadores de área, de curso, facilitadores digitales, en el caso de las técnicas jefes de taller, y en algunas instituciones se destacan perfiles que asumen un cariz extraordinario (como un bibliotecario, coordinador de área, etcétera). Por último, hay heterogeneidad en el tipo de profesoras/es (por ejemplo, en términos de tipo de formación, recursos pedagógicos y didácticos con los que cuentan, manejo de la tecnología, edad y antigüedad en la docencia), lo cual es característico del nivel secundario (Poliak, 2004) y que, en este contexto, incide fuertemente en las posibilidades de introducir prácticas que se salgan de la rutina y permitan hacer frente a la continuidad pedagógica.

Un tercer tipo de recursos que podríamos llamar “*flotantes*” circulan en las instituciones, particularmente las estatales, los cuales fluctúan a partir de la puesta en marcha de diferentes políticas y/o coyunturas. Podemos mencionar una serie de ejemplos: los dispositivos del Programa Conectar Igualdad; el financiamiento de tiempo de trabajo docente para diferentes tareas en forma de paquetes o módulos de horas atados al PMI o al programa de jornada

extendida; el profesor por cargo como recurso del que se beneficia la escuela por el tiempo que está el docente anclado en esa institución –algo que sucede en las escuelas de CABA con Profundización de la Nueva Escuela Secundaria (NES); también, en el marco de las escuelas técnicas, ya que el espacio obligatorio de las prácticas profesionalizantes se concreta a partir de los convenios y articulaciones institucionales momentáneas que realiza cada institución y que, ante la coyuntura del ASPO por el tipo de actividad que demanda el espacio curricular, se vio discontinuada esta posibilidad.

Estos recursos de por sí volátiles vieron afectada su disponibilidad en 2020 y 2021 por cierto contexto de retaceo. Por ejemplo, muchos de ellos constituyen tiempo de trabajo docente remunerado que no está integrado a la POF. En las entrevistas, directivos/os señalaron que 2/3 meses después de la elección e inicio de la labor de los referentes de curso en el ciclo superior, que se venían designando anualmente, desde el ministerio informaron que no se financiarían (algunos docentes continuaron con su labor *ad honorem*, mientras que otros desistieron de asumir esa responsabilidad sin una remuneración acorde). Otro ejemplo refiere al personal administrativo; es el caso de una escuela técnica muy grande de la comuna 13, que contaba con personal histórico de carácter municipal para tareas de este tipo el cual dejó de reemplazarse a medida que se jubilaba; por ende, sus labores fueron asumidas por otras figuras, como preceptores, lo cual va en detrimento de otras acciones de carácter pedagógico.

Un aspecto clave que brinda recursos diferenciales a las escuelas, particularmente a las estatales, es la de ser parte de *políticas y experiencias educativas previas*, que son capitalizadas en la suspensión de la presencialidad. CABA es una de las jurisdicciones que vienen implementando políticas de cambio de la escuela secundaria (Steinberg et al., 2019), las cuales se suman a toda una serie de programas que brindan los recursos “flotantes” a los que se aludió previamente. Además, esta jurisdicción cuenta con una relevante “trayectoria en políticas digitales” (Di Piero y Miño Chiappino, 2020) dado que su plataforma digital *Mi escuela BA* data de 2018 y es compatible con un modelo *e-learning* (UNICEF, 2022).

En las entrevistas, se observa el uso y la apelación estratégica a ciertos aspectos de estos programas y políticas educativos, que dialogaron con las necesidades impuestas por el ASPO y el DISPO. Por ejemplo, algunas de las instituciones de la muestra están implementando la “Profundización de la NES” (conocida también como “Secundaria del Futuro”). Estas escuelas cuentan con equipamiento tecnológico específico acompañado de un facilitador digital que asesora a profesores en su uso pedagógico, también introducen el trabajo areal en el ciclo básico, permitiendo el desarrollo de saberes y habilidades relativas al trabajo colaborativo y la planificación conjunta con docentes de diferentes disciplinas, lo cual resultó de ayuda para proponer a los estudiantes durante el ASPO actividades que contemplaran los contenidos de diferentes materias (reduciendo así el número de trabajos prácticos que debían realizar). Otra institución, una secundaria técnica privada que funciona en los 3 turnos, ya hacía 4 años que,

para cumplir con la carga horaria del plan de estudios, venía dando el 25% de sus horas en la virtualidad y contaba con una plataforma ya implementada. En el caso de escuelas estatales que cuentan con el programa de jornada extendida, durante el ASPO ese personal docente fue reasignado para la realización de tareas de seguimiento de los estudiantes. Es decir que el mandato de la ERE llega a estas escuelas habiendo incorporado ciertos perfiles profesionales y recursos específicos, así como desarrollado cierta masa crítica, producto de un proceso de maduración que es pasible de capitalizarse en el contexto que instala la pandemia.

Por otra parte, durante el regreso a la presencialidad, un recurso clave fue el *edilicio*, ya que condicionaba fuertemente el tiempo y la frecuencia con la que las/os estudiantes podían asistir a la escuela. Esto se combinó con el hecho de que la unidad pedagógica 2020-2021 provocó que las matrículas en las escuelas se incrementaran, ya que evitó el desgranamiento propio de la matriz de incorporación y expulsión simultánea de la secundaria (Acosta, 2012), especialmente en los primeros años. Así, muchas escuelas se encontraron sin el espacio físico adecuado para albergar cursos que superaban los 35 estudiantes, obligando a la implementación de tres burbujas que debían alternar el tiempo de asistencia a la escuela. Esto llevó a que la gestión del tiempo y el espacio escolar fuera una tarea ardua, agravada en muchas ocasiones por los aislamientos que generaban los contagios.

Desafío 4: Gestionar la incertidumbre

Como señalamos anteriormente, *gestionar la incertidumbre* se recorta como un desafío medular para la gestión directiva de las instituciones escolares en pandemia. En este sentido, cabe recordar que la suspensión de la presencialidad condensó a su vez distintos momentos que tienen que ver con la renovación de la suspensión y con la reevaluación de las estrategias en función de la postergación de la vuelta a las aulas físicas. De modo que son varias las aristas que esta falta de certezas tuvo para el día a día de los equipos directivos. De los testimonios surgen una serie de nudos críticos.

Por un lado, la incertidumbre que generaba el cambio continuo de las condiciones. Es recurrente la alusión a que se creía que la suspensión inicial sería de sólo 15 días, desplegando estrategias iniciales para un período breve, las cuales posteriormente tuvieron que reevaluarse con asiduidad. Un ejemplo claro se plasma en la bisagra generada por las vacaciones de invierno, ya que luego de ellas las escuelas tuvieron que tomar decisiones en torno a la definición de a quiénes revincular, es decir, quiénes eran los que debían asistir a la escuela en ese contexto de DISPO.

Otro clivaje relevante de la gestión constante de la incertidumbre por parte de las/os directivos es la relación con el ministerio de educación de CABA. “Te daban el paraguas cuando había pasado la tormenta y ya estabas empapado”: esta frase enunciada por un directivo de una escuela privada del sur de la ciudad condensa la relación que el conjunto

de las instituciones de la muestra tuvo con el ministerio. Generalmente, para las escuelas de gestión privada esta relación no resulta un factor estabilizador o desestabilizador de sus estrategias, pero en el contexto de pandemia tuvo mayor peso que en otros momentos. El anuncio de las medidas realizadas por los medios de comunicación generalmente los viernes a la noche, obligaba a los equipos directivos a trabajar durante el fin de semana y a hacer frente a las demandas de las familias sin información oficial ni normativa promulgada. Esto fue una crítica unánime a la gestión ministerial ya que desestabilizaba el esquema momentáneo alcanzado para garantizar la continuidad pedagógica, tanto en ASPO como en DISPO. En el caso de las escuelas estatales, se le sumó a ese vínculo con el ministerio el peso de las exigencias burocráticas, con normativa cambiante, a destiempo y poco clara que no se llegaba a leer y procesar.

Con relación a las/os supervisores y otros equipos técnicos ministeriales, en algunos casos se rescata su rol como aliado y sostén para la gestión pedagógica. Por ejemplo, tanto directivas/os de las escuelas privadas como estatales mencionaron reuniones de asesoramiento y trabajo conjunto con directivos de otras instituciones que fueron motorizadas por esas figuras ministeriales. Pero es preciso señalar que, en algunos casos, las/os supervisores estuvieron al servicio de las demandas burocráticas del ministerio, más que para dar respuestas a ciertos emergentes propios del contexto de crisis. Para las escuelas privadas de la comuna 13 de ICSE bajo, la relación con el ministerio y los supervisores fue más una formalidad sin consecuencias trascendentales para la gestión de la escuela.

El escenario que se configura en 2021 se advierte en los testimonios de los entrevistados como un mojón significativo en lo que hace a los desafíos de la gestión. Paradójicamente, aunque inicia con un panorama sanitario menos crítico que permite la vuelta progresiva a las aulas, para los equipos directivos la gestión de este retorno resultó mucho más conflictiva y problemática que la etapa anterior. En parte esto se debió a “lo difícil de articular con los adultos”, como dijo una vicedirectora de una escuela del sur de la ciudad. Lo que encierra esa “dificultad” son las tensiones que despertó la exigencia del trabajo presencial para ciertos integrantes de los cuerpos docentes, pero también la negociación con la comunidad educativa por las prioridades del uso de los espacios escolares como criterio para organizar dicho retorno y los resquemores que esto despertaba. En suma, la reconfiguración del escenario sanitario impacta en una redefinición de los desafíos de la gestión directiva que sus protagonistas juzgan muy conflictiva.

Desafío 5: Gestionar la relación con las familias

Podríamos decir que la interlocución escuela-familia cobra un protagonismo que había perdido en el pasado o que incluso, para el nivel secundario, nunca había asumido la relevancia que tuvo durante la pandemia. Esta relación funcionaba por *default*, pero vemos

que en este contexto toma vigor y está obligada a redefinirse/replantearse. Puede ser tomada como la punta del iceberg de otro fenómeno que refiere al lugar que ocupa la escuela para la familia y el papel que juega esta en el respaldo de la labor de la escuela y en sus posibilidades para cumplir con su función pedagógica (Giovine y Martignoni, 2008).

Según nuestro estudio, ese vínculo se refunda asumiendo diferentes expresiones, algunas de ellas con mayor preponderancia en cierto tipo de escuelas. Por un lado, encontramos familias que denominamos “demandantes” son aquellas que interpelan y le exigen constantemente a la escuela, le demandan que cambien el tiempo de encuentros sincrónicos, cuestionan las formas y frecuencia de la comunicación, etc. Son familias de la comuna 13, de clase media-alta, de escuelas públicas, pero con experiencia previa en lo privado o de escuelas privadas. Por otro lado, encontramos familias “agradecidas”, las cuales ven el trabajo hecho desde la escuela para acompañar a sus estudiantes y a las familias, porque tuvieron en consideración situaciones complicadas (en lo alimenticio, económico, en lo que hace a la salud y pérdidas familiares) y es por ello que emerge un sentimiento de agradecimiento y una revalorización de la institución escolar, especialmente, de quienes trabajan allí. Por último, encontramos *familias para las que la escuela funciona como variable de ajuste*, es decir, se trata de las de aquellos estudiantes generalmente desconectados, que por diferentes razones no acompañaron o no suelen acompañar la labor institucional.

Un aspecto aparte para mencionar es la situación emocional de los y las estudiantes. Es en 2021 cuando la crudeza de las secuelas que fue dejando el tiempo de aislamiento se hace palpable en la cotidianeidad escolar. Así, jóvenes con depresión, cuadros de angustia, ataques de pánico y miedo que tuvieron lugar en la vuelta a la presencialidad, fueron una preocupación constante de quienes estaban a cargo de las escuelas, y donde la demanda por formas de enfrentar estas situaciones resultó constante.

Palabras de cierre

El recorrido realizado hasta aquí muestra un paneo de los variados desafíos que implicó a los equipos directivos la gestión de la escolaridad en pandemia, permitiendo ponderar sus clivajes en función de las condiciones desiguales con las que contaban sus instituciones para hacer frente al escenario de emergencia. La investigación permitió identificar cinco desafíos de la gestión (ERE en sí, los planteles docentes, los recursos, la incertidumbre y la relación con las familias) y en todos ellos se evidenció que el ámbito de gestión de las escuelas constituyó un factor que posiciona de forma desigual a las instituciones para enfrentar esos retos. La evidencia empírica muestra un menor margen de maniobra de las escuelas estatales, manteniéndolas en posición de desventaja con respecto a las de gestión privada asociada a: la lógica bifronte que convive en las primeras para la designación docente; el carácter flotante

de los recursos con los que pueden contar; la presión burocrática que ejerce el ministerio sobre ellas y su acompañamiento errático; el bajo nivel socioeconómico que suele caracterizar a su comunidad educativa, con las limitaciones que esto conlleva tanto para la gestión de la escolaridad remota —que requería de alta disposición tecnológica— como para generar una alianza virtuosa con las familias —en general muy tomadas por urgencias económicas. Para las instituciones de gestión pública todo esto redundaba en escuelas más socavadas en su capacidad instituyente de normas, valores, conductas, que sin dudas tiene su correlato en la dimensión pedagógica. Es palpable el proceso de desinstitucionalización (Dubet, 2006) que afecta a las escuelas estatales al ver la brecha que existe en cuanto a la posibilidad de incidir y direccionar la labor de sus cuerpos docentes, prácticamente por fuera del control de quienes dirigen las instituciones, en contraposición a la adhesión e identificación de las escuelas privadas producto de los procesos de selección de personal que pueden implementar. Otros estudios que observan cómo procesó la escuela la gestión institucional en pandemia son convergentes con nuestros hallazgos y también encuadran el fenómeno en el proceso de desinstitucionalización que afecta al sistema educativo desde hace varias décadas, llegando a hablar incluso en términos de “relajo” (Reimers, 2023) para connotar la cuota de desidia que interviene en el proceso.

Asimismo, aunque exista este claro clivaje entre escuelas estatales y privadas, al interior de cada subsector se observan divergencias. Entre las primeras, por estar implicadas o no en iniciativas y/o políticas de transformación, y en el universo de las privadas por el perfil socioeconómico de su comunidad educativa. En este sentido, lo que nuestro material empírico nos sugiere es la dificultad de pensar al sistema educativo como un campo integrado, pues lo que se observa es que no es una jurisdicción, ni una comuna, ni un tipo de gestión, etcétera, lo que se constituye en organizador de la desigualdad educativa, más bien cada escuela se revela como una isla que depende de condiciones propias para dar forma a la experiencia educativa que brinda en el contexto de pandemia —también señalado por otros estudios (Reimers, 2021). El concepto de fragmentación educativa cobra entonces un valor explicativo inédito (Tiramonti, 2004) que es necesario reconsiderar a la luz del proceso de profundización de las desigualdades sin un eje organizador de su dinámica como el que este estudio revela.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica comparada: Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História de la Educação* 11(1), pp. 131-144.
- Arroyo, M. y Pérez Zorrilla, J. (2020). Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de

- trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas. En Pinkasz, D. y Montes, N. (Comps.). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Ediciones UNGS.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa* 54(2), pp. 42-58. Recuperado de: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/05/REVISTA-54-dossier-Piero.pdf>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2008). Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar. *Propuesta Educativa* 30(2), pp. 79-88.
- Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática*. Gorla.
- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuela y profesores en una geografía fragmentada. En Tiramonti, G. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Reimers, F. (2023). *La educación después de la pandemia. Oportunidades y desafíos*. Fundación Navarro Viola. [Youtube] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8dQj8rK2szM>
- Reimers, F. (Dir.) (2021). *COVID-19 y educación: las interrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia*. Universidad Camilo José Cela.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-FLACSO Argentina.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- UNICEF (2022). *Las plataformas digitales educativas antes y después del contexto de pandemia por COVID-19. Logros, aprendizajes y desafíos*. Serie: Generación Única.