

Estrategias de los equipos de gestión escolar en Ushuaia durante la pandemia. Entre la incertidumbre y la continuidad

Strategies of School Management Teams in Ushuaia During the Pandemic. Between Uncertainty and Continuity

Gustavo G. Gomez Ciavatelli

Instituto de la Educación y del Conocimiento (IEC), Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF), Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina.

ggomez@untdf.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0001-9172-9029>

Laura I. Ciunne

IEC, UNTDF, Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina

liciunne@untdf.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0006-3060-6347>

Julieta C. López

IEC, UNTDF, Río Grande, Tierra del Fuego, Argentina.

jlopez@untdf.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0004-0098-7033>

Alejandro D. Antón

IEC, UNTDF, Río Grande, Tierra del Fuego, Argentina

adanton@untdf.edu.ar

Resumen

Este artículo presenta algunos resultados de una investigación que abordó los desafíos enfrentados por los equipos de gestión escolar durante el período transcurrido entre el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) y la vuelta a la presencialidad cuidada durante la pandemia por COVID-19. Los interrogantes de esta investigación se centraron en describir las estrategias que desplegaron los equipos de gestión escolar de escuelas secundarias durante la pandemia para garantizar la continuidad pedagógica y analizar en qué medida estas generaron espacios de oportunidad para revisar el proyecto institucional. Se trató de un estudio cualitativo con enfoque descriptivo, para el que se realizaron entrevistas semiestructuradas a integrantes de equipos de gestión escolar de once escuelas secundarias de gestión pública y privada de la ciudad de Ushuaia. A partir del análisis del material recabado, se evidencia que la gestión pedagógica se centró en encontrar un equilibrio precario entre reorganizar los procesos escolares y satisfacer las demandas internas (docentes, estudiantes) y externas (ministerio, supervisión, protocolos de salud, familias), durante la pandemia. Además, se destacan los esfuerzos de los equipos de gestión para asegurar la conectividad y comunicación institucional, así como la adopción de nuevas formas de comunicación y uso de recursos digitales para sostener la enseñanza. Futuras líneas de investigación podrían avanzar en la indagación sobre la inclusión de las TIC en los proyectos institucionales, los acuerdos vinculados a la evaluación y en el desarrollo de políticas institucionales de cuidado.

Palabras clave: Estrategias de gestión; Escuela secundaria; Acuerdos pedagógicos; TIC; Pandemia; Gestión pedagógica

Abstract

This article presents some results of a research that addressed the challenges faced by school management teams during the period between the Mandatory Preventive and Mandatory Social Isolation (in Spanish ASPO), the Preventive and Mandatory Social Distancing (in Spanish DISPO), and the return to careful in-person attendance during the COVID-19 pandemic. The research questions focused on describing the strategies deployed by secondary school management teams during the pandemic to ensure pedagogical continuity and analyzing to what extent these strategies generated opportunities to review the institutional project. It was a qualitative study with a descriptive approach, for which semi-structured interviews were conducted with members of school management teams from eleven public and private secondary schools in the city of Ushuaia. From the analysis of the collected material, it is evident that the political-pedagogical management focused on finding a precarious balance between reorganizing school processes and meeting internal (teachers, students) and external demands (Ministry, Supervision, health protocols, families) during the pandemic. In addition, the efforts of management teams to ensure connectivity and institutional communication are highlighted, as well as the adoption of new forms of communication and the use of digital resources to sustain teaching. Future lines of research could advance in investigating the inclusion of ICT in institutional projects, agreements related to evaluation, and the development of institutional care policies.

Keywords: Management strategies; High school; Pedagogical agreements; ICT; Pandemic.

Recibido: 19/03/24; **Aceptado:** 22/11/24

Introducción

La expansión del virus COVID-19 durante 2020 produjo transformaciones radicales respecto de la forma de llevar adelante la tarea escolar. Los miembros de los equipos de gestión institucional, en tanto actores institucionales, asumieron la tarea de sostener su proyecto específico frente a todos los desafíos y obstáculos que generó la continuidad pedagógica en ASPO, DISPO y el retorno a la nueva presencialidad.

Para el nivel secundario de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, el imperativo de diversos lineamientos nacionales y provinciales posicionó a los equipos de gestión escolar frente a determinadas y complejas acciones. Estos equipos, conformados por una diversidad de actores¹, han llevado adelante una multiplicidad de tareas como las de: a) articular, no sin tensiones, junto con los niveles intermedios de la gestión del sistema educativo provincial, el acceso de recursos educativos (facilitado por diversos programas y acciones nacionales y provinciales) a la población en condiciones de mayor vulnerabilidad; b) contribuir a la organización y acompañamiento de los equipos docentes frente a la programación y diseño de la enseñanza en línea o a distancia mediada por diversas tecnologías; c) gestionar procesos recolección de información obtenida por diversas fuentes con el fin de reorientar acciones; d) revisar y adaptar al contexto de enseñanza los proyectos curriculares y de evaluación; e) planificar, estimar y anticipar las condiciones necesarias para la vuelta a las clases presenciales, entre otros. Frente a esto, nos preguntamos: ¿cuáles fueron las estrategias puestas en marcha para intervenir en problemas específicos que presenta el ASPO en las instituciones de nivel secundario de la ciudad de Ushuaia? ¿Qué cambios se produjeron en las prácticas institucionales y en los actores a partir de este contexto inédito? ¿Se habilitaron oportunidades de mejora para las escuelas? ¿Cuáles? ¿De qué manera? ¿Hubo cambios en los proyectos institucionales? ¿Cómo se reconfiguraron los proyectos institucionales de las escuelas secundarias frente a este contexto?

Este artículo pretende comunicar algunos resultados de una investigación de corte cualitativo con enfoque descriptivo que tuvo como objetivo comprender de qué manera las problemáticas que enfrentaron los equipos de gestión escolar en ASPO tensionaron, alteraron, modificaron y/o generaron espacios de oportunidad para revisar el proyecto institucional². En esta investigación se conceptualiza al equipo de gestión como un actor institucional cuya práctica de gobierno escolar (Frigerio, 2004; Nicastro, 2008) excede la figura del director/a (Cantero y Celman, 2001; Sverdlick et al., 2022). Esta perspectiva permitió ampliar y diversificar la mirada sobre los procesos de gestión y los acuerdos vinculados al núcleo pedagógico (Elmore, 2010) para la enseñanza en la virtualidad y aporta una perspectiva política al análisis.

Asimismo, coincidimos con Maggio (2021) en que la pandemia se convirtió en el analizador crudo de las políticas de inclusión digital. Adoptamos una perspectiva de derecho a la educación, la cual considera que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) contribuyen a democratizar el conocimiento al ponerlo a disposición de amplios sectores sociales (Lugo e Ithurburu, 2017). Nos interesó indagar sobre los alcances de la inclusión tecnológica en las escuelas secundarias que sostuvieron de alguna manera las propuestas pedagógicas. Como las autoras antes referenciadas, consideramos que la inclusión de las TIC puede ser una ventana de

1 El/la director/a y vicedirectora/es conforman el equipo directivo. Junto con ellos, quienes ocupan la asesoría pedagógica, las coordinaciones de ciclo (básico y orientado), la coordinación de modalidad y las coordinaciones de área conforman lo que se denomina el "equipo de gestión pedagógica" o "equipo pedagógico". Se suele incorporar a profesionales que conforman el equipo de orientación escolar como fuente de consulta directa del equipo de gestión mencionado anteriormente. De esta manera, se amplían los ámbitos deliberativos incluyendo a otros actores.

2 La investigación, denominada: "Equipos de gestión, problemas institucionales y proyecto educativo en las escuelas de nivel obligatorio de la ciudad de Ushuaia", se desarrolló en el marco de los PIDUNTDF B2019 dependiente del Instituto de Educación y Conocimiento (IEC) y financiado por la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e IAS.

oportunidad para la redefinición de los proyectos institucionales con el objetivo de que las y los estudiantes aprendan mejor, distinto y de manera más significativa.

En este trabajo, particularmente, nos proponemos describir (desde una perspectiva problematizadora que hace énfasis en el conflicto y las relaciones de poder) algunas de las estrategias que desplegaron los equipos de gestión escolar vinculadas a la incorporación de las TIC en la vida institucional, como así también, aquellas que están vinculadas directamente a la dimensión política y pedagógica de los equipos de gestión. Esto, por considerarlas estructurales y estratégicas para el sostenimiento de la continuidad pedagógica.

A continuación, se presentan los antecedentes de la investigación seguidos por el desarrollo metodológico. Luego, los resultados se estructuran en dos grandes partes. La primera remite a las estrategias de gestión escolar que orientaron sus esfuerzos en la incorporación de las TIC. La segunda, a estrategias y decisiones respecto de los vínculos con el sistema intermedio de gestión; a los vínculos interinstitucionales y a las iniciativas por lograr acuerdos pedagógico-didácticos. Finalmente, en las conclusiones, se realiza una recapitulación de los hallazgos más importantes y se proponen líneas de investigación futuras.

Antecedentes

La mayoría de los antecedentes que se recuperan cumplen con los criterios de asociación temática, predominancia metodológica cualitativa y contexto geográfico nacional. Específicamente, contribuyen a apoyar ideas, a poner en cuestión algunos hallazgos, y proporcionan un contexto importante y necesario para comprender las estrategias que desplegaron los equipos de gestión escolar de las escuelas secundarias de Ushuaia durante el contexto de pandemia.

En primer lugar, se recupera un trabajo relevante, tanto por su anclaje geográfico como por la afinidad en los marcos conceptuales. Este estudio analiza los efectos de las políticas educativas durante la pandemia en tres colegios de nivel secundario en Tierra del Fuego, Argentina, desde las perspectivas de los equipos de gestión y de los estudiantes (Méndez et al., 2022). Sus resultados permiten dar cuenta de que la interrupción de la presencialidad durante la pandemia no solo reveló la precariedad material preexistente en el sistema educativo fueguino –especialmente en cuanto a dispositivos tecnológicos y sus usos–, sino también la precariedad simbólica en la forma en que gestores, gobernantes y docentes perciben y viven el mundo en relación con la tecnología. Se plantea la necesidad de repensar la relación con la tecnología para construir nuevos sentidos pedagógicos, donde los estudiantes tengan una participación insoslayable.

A su vez, se recupera un primer grupo de investigaciones que permiten contextualizar las discusiones vinculadas a las relaciones entre la gestión escolar, la supervisión y las políticas educativas. Las que colocan el foco en la institución escolar (Dalio et al., 2021; Gil et al., 2022) explicitan las tensiones existentes entre los mandatos emanados desde las políticas ministeriales y su implementación a nivel institucional. Los directivos, quienes demandan políticas normativas claras y precisas, organizadoras y previsibles, que respeten los contextos y los tiempos de trabajo, así como también conectividad y recursos tecnológicos para una implementación efectiva de las políticas educativas durante la pandemia, no obtienen respuestas efectivas. En contraparte, manifiestan ser objeto de una intensificación de las tareas directivas y una mayor transferencia de responsabilidades hacia los niveles más locales de organización social.

Las investigaciones que ponen el foco en las decisiones emanadas de la supervisión escolar (Álvarez y Pinkasz, 2023; Fuentes et al., 2023) examinan en detalle las adaptaciones y tácticas

aplicadas por la supervisión escolar durante la crisis sanitaria de once jurisdicciones. Sus hallazgos aportan al debate sobre el cambio de la educación secundaria pospandemia, pues abarcan enfoques mixtos, mayor integración de plataformas digitales, cambios en roles y herramientas para monitorear el progreso académico. Asimismo, subrayan la necesidad de reevaluar la estructura organizativa y los programas educativos de las escuelas secundarias a la luz de las lecciones aprendidas durante la pandemia.

Un segundo conjunto de investigaciones abarca estudios que analizan cómo las instituciones educativas respondieron adaptándose a situaciones de emergencia a partir del despliegue particular de estrategias centradas en el planeamiento educativo y la gestión curricular en este contexto (Iardelevsky et al., 2021; Chiodi et al., 2022; Muñiz Terra et al., 2022). Estas resaltan los retos y adaptaciones de los docentes durante la pandemia y sus efectos sobre la práctica pedagógica y en la relación con los estudiantes. A pesar de las dificultades socioeconómicas, la comunidad educativa respondió rápidamente para mantener el vínculo escolar. Se enfatiza en ellas la necesidad de una nueva gestión educativa, centrada en el trabajo en red. La pandemia planteó desafíos para la práctica docente, como el uso de tecnologías digitales para la enseñanza a distancia y la construcción de un vínculo pedagógico con estas características.

Se destacan estudios que se centran en analizar cómo la comunicación y las configuraciones culturales influyeron en las experiencias de aprendizaje durante la pandemia de manera positiva e innovadora (Cavagnero et al., 2022; Errobidart y Galli, 2022). Estos sostienen que, a pesar de los obstáculos, la pandemia ha impulsado la innovación en la comunicación educativa, al fomentar el uso creativo de herramientas digitales para mejorar las experiencias de aprendizaje, y destacan la importancia de adaptarse a los cambios, promover la colaboración y explorar nuevas formas de enseñanza que integren lo mejor de los entornos presenciales y virtuales.

Sin embargo, investigaciones con un enfoque más radical (Almada et al., 2023) sostienen que la reorganización por completo de la vida escolar intensificó la regulación de prácticas, discursos y saberes a través de tecnologías regulatorias como lo son las normativas emanadas del nivel central y las plataformas educativas e instrumentos usados que acompañan el proceso de individualización que la digitalización propone. La comunicación institucional sostuvo una formación organizativa dada por las plataformas (Classroom, Moodle, Zoom, Meet, entre otras) y estrategias institucionales sobre los dispositivos comunicacionales (uso de WhatsApp, blogs, mails institucionales, etc.), mediante los que se buscó aferrarse a la conexión, movilidad y distribución de la información digitalizada.

Dentro de este último grupo, se destacan estudios que analizan las condiciones materiales y temporales del teletrabajo docente, las percepciones de los docentes sobre su participación en la toma de decisiones, la carga mental del teletrabajo forzado y su responsabilidad en el sostenimiento de las trayectorias educativas de sus estudiantes (Meo y Dabenigno, 2020).

Metodología

Para describir los modos en que los equipos de gestión tomaron decisiones, establecieron acuerdos y produjeron instancias de trabajo para la enseñanza en un contexto inédito como fue el de pandemia, se adoptó un enfoque cualitativo. Los datos se analizaron aplicando técnicas de análisis de contenido, buscando así recuperar en clave de conocimiento situado los acuerdos pedagógicos y de evaluación realizados para sostener la enseñanza en la virtualidad.

El material empírico incluyó la realización de entrevistas a directores/as y vicedirectores/as de

escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la ciudad de Ushuaia en el transcurso del ciclo lectivo 2021. Se trató de una muestra intencional en la que se privilegió obtener la mayor cantidad posible de directivos, y luego sumar a nuevos actores: las asesorías pedagógicas y/o coordinaciones de ciclo, lo que permitió configurar como unidad de análisis a cada uno de los miembros del equipo de gestión escolar. La decisión de incluir la mirada sobre los procesos de gestión de quienes están a cargo de las coordinaciones y/o asesorías radica en dos motivos: en primer lugar, por tener una función de nexo entre docentes y estudiantes en lo que al núcleo pedagógico refiere, y en segundo lugar, por ser parte de la toma de decisiones y, generalmente, formar parte de un equipo de gestión escolar ampliado.

En relación con el acceso al campo, fue a través de medios formales en primera instancia. Se elaboraron cartas de presentación y se notificó a la Supervisión General de Nivel Secundario acerca de las intenciones investigativas, con el objetivo de respetar los canales institucionales y cumplir con criterios éticos de explicitación pública. Frente a las dificultades para acceder por la vía formal, se optó por desplegar un trabajo de contacto personal e informal. Cabe resaltar que, en muchos casos, se entrevistó a quienes tuvieron la predisposición y el tiempo para ello; mientras que, en otros, fueron las mismas direcciones de escuela las que sugirieron a algún actor/a, por su participación en procesos de decisiones clave.

La guía de pautas se organizó a partir de cinco categorías principales relacionadas con la organización institucional y la gestión pedagógica durante el periodo de enseñanza en contexto de emergencia. Estas categorías incluyeron: 1) cambios organizativos internos, 2) replanteamiento de objetivos institucionales, 3) formación de equipos de trabajo, 4) comunicación institucional, y 5) gestión pedagógica, que abarca acuerdos, participación en decisiones, experiencias de clases virtuales y uso de tecnologías digitales. Además, fueron evaluados la conectividad tecnológica y los vínculos mantenidos con padres y madres, docentes y estudiantes.

Finalmente, se realizaron 20 entrevistas a miembros de 11 escuelas secundarias de la ciudad de Ushuaia (nueve de gestión estatal y dos de gestión privada): direcciones (siete); vicedirecciones (cuatro); coordinaciones de ciclo (siete); asesorías pedagógicas (dos).

Cabe mencionar que el análisis de las entrevistas priorizó estrategias vinculadas a la teoría fundamentada (Guba y Lincoln, 2002) debido a que implicó un proceso de codificación a partir de la construcción de categorías emergentes surgidas en las primeras entrevistas de 2021. Esto, sin negar la posibilidad de incluir nuevas reconstrucciones a partir de la comparación y el análisis constante.

Resultados

Las estrategias de gestión escolar que orientaron sus esfuerzos en la incorporación de las TIC

Con la interrupción de la presencialidad, se renovaron los análisis en torno a la disponibilidad y acceso a las TIC y las disparidades que encierra. A continuación, se presenta un diagnóstico breve del acceso a ellas y, luego, el análisis de las estrategias desplegadas por los equipos de gestión escolar para garantizar el derecho a la educación que involucraron su uso en distintos planos: la comunicación institucional, iniciativas para el sostenimiento de la escolaridad y la formación de docentes.

En América Latina y el Caribe, en 2019, el 66,7% de los habitantes tenían conexión a Internet y,

de los hogares sin conexión, la mitad se ubicaban en los dos quintiles más bajos de la distribución de ingresos (CEPAL, 2020). En Argentina, ha mejorado el acceso a Internet en los hogares y la calidad de su conexión en los últimos años. En 2019, el 62,8% de ellos contaba con acceso a Internet fijo y la velocidad de conexión en 2019 era de 28,3 Mbps. Sin embargo, más de la mitad de las conexiones son de una velocidad menor a 20 Mbps, lo que no asegura el acceso a actividades sincrónicas (Argentinos por la Educación, 2020).

En el escenario nacional, Tierra del Fuego es la jurisdicción con mayor proporción de hogares con acceso a Internet fijo (79,7%) después de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (106,3%). Según datos del cuestionario complementario Aprender 2018 del último grado del nivel primario, el 19,5% de los estudiantes no cuentan con acceso a Internet en el hogar. Tierra del Fuego es una de las jurisdicciones donde el porcentaje de estudiantes que no cuentan con acceso a Internet en el hogar es menor al 10%, junto con CABA y La Pampa. En el caso del nivel secundario sucede lo mismo: Tierra del Fuego, junto con CABA y La Pampa, son las jurisdicciones en donde menos del 10% de los estudiantes no cuentan con conexión. Sin embargo, esto no fue condición suficiente para sostener la educación remota de emergencia sin dificultades. El análisis –que destaca las dificultades para mantener la escolaridad sin presencialidad, pese a contar con condiciones objetivas para la asistencia remota más favorables que en otras regiones del país– puede leerse en el marco nacional. A partir de la suspensión de la presencialidad, los equipos de gestión escolar, en primera instancia, relevaron los dispositivos de conexión virtual de familias y docentes para luego avanzar en la provisión de materiales. Con el paso del tiempo, se consolidaron mecanismos de comunicación y se identificaron distintas dificultades sobre las cuales era necesario intervenir. Así las/los entrevistados manifestaron esta estrategia inicial:

Si se conectó, si no se conectó, si tiene conexión, si no tiene conexión, qué tipo de conexión, si tiene Internet en la casa, si se conecta a través de las fotocopias que les enviamos, cuántas veces a la semana. Todo ese seguimiento, sí lo pudimos hacer y lo pudimos obtener. (Dirección colegio N°2)

Hubo una serie de estrategias desplegadas por las directoras y directores, coordinadores y coordinadoras para llegar a las casas de los y las estudiantes. Algunas de las escuelas contaban con computadoras que pudieron prestar a las familias; otros equipos gestionaron ante empresas algún tipo de donación.

En varios relatos, las/los entrevistadas/os realizaron una distinción entre el primer momento del aislamiento –el primer semestre–, caracterizado por la incertidumbre, la desorganización y la necesidad de establecer nuevas pautas. Y un momento posterior, en el cual, a partir de la toma de decisiones de gestión desde la propia institución y luego por parte de la supervisión y el ministerio a nivel provincial y nacional, se instalaron nuevas modalidades de trabajo. De manera urgente, se necesitaron acuerdos que regularan el tiempo de conexión frente a la pantalla tanto para estudiantes como para docentes. Para estos últimos, la digitalización forzosa implicó la ampliación e intensificación de la jornada laboral. Como sostienen Meo y Dabenigno (2021), la escolarización remota implicó un cambio repentino de las condiciones de trabajo docente que se expresó en la extensión de la jornada laboral. Fue necesario establecer acuerdos sobre los tiempos frente a las pantallas y el tiempo de conexión una vez que se instalaron las nuevas condiciones de sostenimiento de la cursada. Luego del primer semestre, las autoridades provinciales de educación emitieron normativas para acotar la interacción sincrónica docente-estudiante, cuyos efectos se analizan en el próximo apartado. En varias entrevistas señalaron que aun quienes contaban con recursos para conectarse a los encuentros, con el paso del tiempo dejaron de hacerlo y lo atribuyeron a una comunicación oficial en la que se sostuvo que nadie repetiría.

Yo creo que la conexión se mantuvo, por parte de los estudiantes, y la empezamos a perder cuando salió la noticia de que nadie iba a repetir [...] Y después de esa noticia, ya no se conectaban. Se conectaban dos o tres por clase. Y ahí sí se fue perdiendo un poco la asistencia, el estar en la clase. (Dirección colegio N° 4)

Esto pone en evidencia la desarticulación que tuvo lugar entre los niveles intermedios de la gestión del sistema educativo y las instituciones.

La comunicación institucional como premisa

Las formas de comunicación que se pusieron en marcha resultaron novedosas para la comunidad educativa: el correo electrónico masificado entre docentes reemplazó al cuaderno de comunicaciones y se organizaron reuniones con las familias por videoconferencia, lo que dio lugar a una “oficialización” de medios de comunicación informales.

El Facebook hace dos años que lo tenemos, lo teníamos implementado desde antes de la pandemia, pero no como algo oficial, lo oficial era como el WhatsApp, no era, ahora como que lo hemos incorporado a las, a los acuerdos de convivencia [...] En esos acuerdos, este año [...] agregamos que lo que es WhatsApp, la comunicación por WhatsApp, por Facebook, por mail son comunicaciones oficiales [...]. Hay una persona encargada que es el informático y la coordinadora de la escuela técnica a partir de que yo tomé la dirección, le asigné a ella la tarea de subir [las comunicaciones] al Facebook y al Instagram. (Dirección colegio N° 4)

A su vez, tuvo lugar un proceso que podría denominarse como virtualización forzosa, en el que el correo electrónico, WhatsApp y plataformas como Classroom fueron las privilegiadas para el sostenimiento de la comunicación asincrónica, mientras que Zoom y Meet, para las comunicaciones sincrónicas. Las instituciones que tenían la experiencia en la incorporación de plataformas digitales en su dinámica de trabajo tuvieron menos dificultades al momento de desplegar estrategias para el sostenimiento de la enseñanza. En algunos casos, esta incorporación se profundizó con la vuelta a la presencialidad; en otros, se instaló como un recurso utilizado en una situación de emergencia. En esta línea, Romero et al. (2021) distinguen: “escuelas Zoom” y “escuelas WhatsApp”. Las primeras se caracterizan por prácticas en las que predomina la sincronidad, y las segundas, por lo intermitente y asincrónico. Podemos decir que las escuelas más jóvenes y con poca matrícula, junto con las de gestión privada, se identifican con el primer grupo.

Iniciativas de instituciones y docentes para sostener la educación remota de emergencia

Hasta aquí se caracterizaron las decisiones que se tomaron en las escuelas en el marco de la interrupción de clases presenciales en relación con las dificultades de conectividad y de acceso a Internet. En este contexto, las instituciones y los/as docentes llevaron a cabo distintas propuestas para sostener los procesos de enseñanza de forma remota que resultan coincidentes con lo manifestado por estudiantes de todo el país en la encuesta llevada a cabo en el marco del proceso de Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica:

Tres de cada cuatro niñas, niños y adolescentes recibieron actividades preparadas por maestros/as y profesores/as. Alrededor de la mitad de estudiantes

recibió clases o videos grabados por sus docentes (54%), audios explicativos (53%) o videos disponibles en internet (48%). Las clases en vivo fueron menos frecuentes (33% tuvo alguna). (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, p. 38)

Las propuestas de continuidad pedagógica de docentes del nivel secundario se centraron principalmente en el envío asincrónico de actividades a los estudiantes (97% señala haberlo hecho siempre o la mayoría de las veces); en segundo lugar, mencionan comunicarse principalmente a través de redes sociales y/o teléfono (62% señala haberlo hecho siempre o la mayoría de las veces). Y fue menos frecuente el uso de recursos como videos o podcasts disponibles en la web y encuentros sincrónicos con los estudiantes (el 38% declara haber efectuado siempre o la mayoría de las veces este tipo de intervenciones; el 46%, algunas veces) (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, p. 100).

Esto es un indicio de que, tanto a nivel nacional como en las escuelas secundarias de la ciudad de Ushuaia, predominó el uso de herramientas asincrónicas para poder continuar con la tarea docente. En términos de Lugo e Ithurburu (2017), en este nuevo contexto fue urgente la necesidad de aprender con las TIC, es decir, de incluirlas como herramientas para el aprendizaje de contenidos habituales del currículum. A la vez, generó la necesidad de aprender sobre las TIC a las y los docentes que no las habían utilizado hasta ese momento. En sintonía con esto, la mayor parte de las dificultades que se mencionan se vinculan con que no se habían incorporado hasta la interrupción de las clases presenciales: "Acostumbrarse a la tecnología que uno no estaba acostumbrado, los profes manejan un mail. Pero pasar de repente a tener que usar una plataforma como Meet o Zoom y adaptarte rapidísimo, fue un verdadero desafío" (Coordinación de Ciclo colegio N° 9).

El gran desafío acá fue fuertemente el tema de la tecnología. Entender que me tengo que conectar a Zoom, que hay variables que uno no manejaba, el tema del Zoom del Meet de todas esas plataformas que van desconocidas para uno y tuvimos que aprender a experimentar ese campo, dar clases. Esa situación, esa relación de un otro enfrente para abordar un contenido y no está más, era una pantalla que ahora no está más, está oscura, está apagada. (Coordinación de Ciclo colegio N° 3)

En los relatos anteriores observamos que, en este contexto, el uso de TIC fue fundamental para garantizar la continuidad de las clases remotas. Sin embargo, también surgió la dificultad de tener que emplear una herramienta en gran medida desconocida. En este sentido, Martínez Tessore (2021) señaló una tensión entre el valor de las TIC como recurso para facilitar el aprendizaje y las dificultades inherentes a su integración, particularmente por la falta de competencias necesarias para un uso eficaz. Según el autor, la pandemia dejó en evidencia tanto el potencial de las TIC para apoyar el aprendizaje como los obstáculos derivados de las desigualdades en el acceso y las limitaciones en habilidades para un aprovechamiento significativo.

De forma similar a lo que sucedió con las familias y estudiantes para garantizar la comunicación, con las docentes se organizó principalmente a través de grupos de WhatsApp. Esto generó una compleja trama de grupos y subgrupos que, inicialmente, facilitaron la comunicación inmediata para resolver urgencias pero que pronto generaron una sobresaturación de información. El próximo relato lo refleja de manera casi paradigmática:

Buscamos la forma de poder organizarnos [...] Los preceptores son los encargados de tomar asistencia. A los profesores se les informaba o por aula o por área, porque a veces había información que era para todos los profes de la misma área sin importar el año. Y había otra información que era por aula, entonces llevar toda esa información organizada también fue un tema. Nuestro teléfono y grupos de WhatsApp explotaban y todo el mundo tenía tu número. (Equipo

directivo colegio N° 10)

La introducción de canales digitales como WhatsApp generó una disponibilidad constante de los equipos de gestión y personal escolar, lo que alteró los límites tradicionales de comunicación y creó nuevas tensiones. Al romperse la barrera del horario laboral, surgieron situaciones en las que el personal educativo enfrentó demandas fuera del horario habitual, exponiéndose a reclamos directos y, en algunos casos, a situaciones de agresión verbal. Este cambio implicó no solo una invasión de la privacidad, sino también un desafío a la profesionalidad y al equilibrio entre lo laboral y lo personal. Como reflejan los testimonios, esta situación llevó a tensiones en las relaciones con las familias y alteró las dinámicas internas de comunicación en las instituciones educativas, lo cual generó una necesidad de redefinir los límites y las reglas de interacción en el uso de estos nuevos medios de comunicación.

Y, eso fue un poco invadir la privacidad de uno, claramente porque una cosa es que te diga “te doy mi teléfono para que me llames por cualquier cosa” y otra cosa es que te llame todo el mundo. [...] No, el nivel de agresión fue terrible, te llamaban y te agredían así gratuitamente, “usted tiene la obligación de, la escuela posee un lugar de vida pública para todo el mundo”, y... no. (Equipo directivo colegio N° 10).

Esos grupos traen consigo tensiones, roces, comentarios. La gente decía que fueron eliminados de grupo y solo quedó el grupo de difusión. Sí hubo que abordar momentos tensos de familias con preceptores, porque la familia le mandaba un mensaje a las 12 de la noche, un audio preguntando algo a la preceptora, preguntando “¿por qué la profesora de matemática le desaprobó a mi hijo si es menganito?” Es como que se perdió el límite. (Dirección colegio N° 9).

En resumen, si bien esta estrategia inicialmente fue la privilegiada, al poco tiempo generó demandas de respuesta inmediata, la saturación de información, la creación de ciclos paralelos de comunicación y la demanda de disponibilidad durante todo el día.

Estrategias de formación y apoyo para docentes

Los diagnósticos realizados por los equipos docentes no solo arrojaron la falta de recursos tecnológicos sino también un problema de alfabetización digital (Lugo e Ithurburu, 2017). Para docentes que se manifestaban abiertos al aprendizaje se desplegaron una multiplicidad de estrategias de formación y apoyo que fueron desde la instrucción directa emitida por WhatsApp, hasta la creación de cursos específicos para el uso de aplicaciones básicas de ofimática. “Esto también eran problemas ya que ninguno de los docentes estaba capacitado, alguno tenía algún pequeño acercamiento, pero todos nos fuimos haciendo en la medida que las cosas iban surgiendo en relación con la tecnología” (Coordinación de Ciclo colegio N° 5).

Fue ayudar en todo. Muchos profes que no sabían utilizar el paquete básico de Office. Ni hablar de utilizar un Drive o un documento compartido, hacer correcciones de un PDF, hacer una devolución, recibir una imagen, mandar una imagen o enviar un video o crear un grupo. Había muchas faltas ahí en los docentes. (Coordinación de Ciclo Colegio N° 3)

En los grupos de trabajo se pusieron a disposición tutoriales, reuniones para la explicación en línea y otras modalidades de trabajo colaborativo en red que permitieran el contacto con estudiantes a partir de una propuesta.

Armábamos como videítos instructivos porque nadie sabía usar el Classroom, nadie sabía, había que arrancar, a los docentes se les enviaba un instructivo de cómo utilizar la plataforma, como subir los trabajos, cualquier docente igual que tuviera duda se contactaba con nosotras. También para poder ayudarlo y guiarlo. (Equipo directivo colegio N° 10)

Es posible distinguir dos actitudes de los docentes, frente a la necesidad de recurrir al uso de las TIC: unos exploraron herramientas nuevas y aprendieron a utilizarlas autónomamente e incluso capacitaron a sus pares, y otros se posicionaron directamente en el lugar de no haber sido formados para la enseñanza en línea.

Hicimos, también recuerdo, una primera “capacitación” [...] Ahí hablamos con un compañero, un referente informático para hacer alguna capacitación sobre el uso de (Google) Drive, por ejemplo; sobre el uso de Classroom, porque vimos que era necesario [...] fue una invitación, medio que se masificó. Incluso llegó a Río Grande también. También estuvo el supervisor. Fue mucha gente la que participó y a la que le sirvió. (Coordinación de Ciclo colegio N° 3)

En vista de esto, se evidencia la falta de mención de los entrevistados de la existencia de espacios formativos ofrecidos por el Estado provincial o nacional. Parece que los equipos de gestión no han recurrido en mayor medida a los recursos existentes del programa Juana Manso, o a los ofrecidos por el ministerio provincial en el marco del programa “Seguimos enseñando” o a los programas educativos ofrecidos por la TV Pública. Esta situación podría estar relacionada con la histórica tradición de nuestro sistema educativo que vincula la relación entre enseñanza y TIC desde una lógica técnico-instrumental, en la que se considera a la computadora como una herramienta más, de apoyo a las actividades tradicionales y administrativas (Sabulsky y Danieli, 2016). Es posible que la búsqueda inicial de “soluciones tecnológicas” de las/os docentes haya estado guiada por dicha racionalidad. Flavia Terigi (2012, citado en Sabulsky y Danieli, 2016) sostiene que los núcleos duros del formato escolar moderno “performan” las prácticas y saberes pedagógicos previos “por defecto”. Es decir, esta tendencia o predisposición a buscar soluciones tecnológicas está construida a la luz de biografías escolares, sociotécnicas y por un sistema formador sostenido desde una lógica técnico-racional.

En relación con las distintas experiencias previas en el uso de TIC, se observa en algunos casos que la experiencia previa era incipiente respecto de la organización y el uso de plataformas para la enseñanza virtual. En otras en cambio, constituyó una oportunidad para explorar y evaluar cuál sería la mejor herramienta para la enseñanza en la virtualidad. Se generaron redes de acompañamiento y microcapacitaciones que fueron percibidas como positivas porque reforzaron la sensación de creación de comunidades de aprendizaje aun cuando fueron motivadas por la búsqueda de soluciones informáticas inmediatas. Cabe destacar que muchas de las escuelas no contaban con recursos informáticos actualizados y conectividad, lo que podría estar vinculado con el desmantelamiento del programa Conectar Igualdad y con la falta de inversión en recursos informáticos y en capacitación y actualización docente. Finalmente, resulta llamativa la ausencia de espacios de formación para las familias en el uso de estos dispositivos, por lo que no se advirtió si estarían en condiciones de acompañar a sus hijos/as en su trabajo escolar mediado por TIC. Esto último también podría haber sido un factor que dificultó el sostenimiento de la conexión a los encuentros antes mencionado.

Los equipos de gestión, la toma de decisiones y el establecimiento de acuerdos para la enseñanza

A continuación, se analizan las estrategias formuladas por las escuelas secundarias durante la pandemia vinculadas a la dimensión pedagógica de la gestión. En primer lugar, se centran en el rol protagónico que desempeñaron los equipos de gestión institucional para consensuar los marcos en los que se realizaría la enseñanza en la virtualidad. Estos equipos tomaron importantes decisiones institucionales, pusieron en marcha directivas las jurisdiccionales y enfrentaron desafíos y obstáculos. Desde allí, el análisis se sitúa en perspectiva de los vínculos y tensiones que las escuelas establecieron con la gestión intermedia del sistema. Esta dimensión de análisis permite explorar un particular punto de vista sobre los sentidos que adquirió la tarea de gestión y las transformaciones producidas en las prácticas docentes en el contexto de pandemia.

De acuerdo con Sverdlick (et al., 2022), se entiende que la gestión institucional es una construcción de carácter colectivo y contingente. Es decir, las decisiones, los conflictos y los acuerdos producidos en el hacer cotidiano de la gestión escolar son producto de un complejo entramado de carácter subjetivo y grupal gestado en el interjuego de variables sociales y políticas.

Como se expresa en otros apartados, el equipo de gestión excede a la figura del director/a. En consecuencia, es relevante ampliar la mirada a otros/as actores para conocer los procesos de gestión escolar sin dejar de hacer referencia en el equipo directivo como responsable directo de dichos procesos.

Así, se define a la gestión como una tarea de carácter colectivo que adquiere especial relevancia porque los colegios secundarios de Tierra del Fuego tienen un modo de organización en equipos de gestión.

Estas estructuras consolidadas y distintivas de la escuela secundaria fueguina organizan el trabajo de gestión en equipos que dotan de sentido pedagógico a la labor diaria y al proyecto institucional. La tarea de los equipos se pone en marcha a partir de diversas instancias de encuentro y discusión, tales como jornadas institucionales y reuniones periódicas entre los distintos integrantes de la institución, prácticas habituales en las escuelas que se sostuvieron aún en la virtualidad y se constituyeron en una fortaleza al momento de tomar decisiones en el contexto de la pandemia. Es decir, fueron fundamentales para garantizar la continuidad y la calidad de la enseñanza en la virtualidad.

Entonces, la estructura organizativa de estas instituciones en torno de equipos con diferentes tipos de coordinación vertical u horizontal (Romero, 2008), con mayor o menor grado de responsabilidad e implicancia, e integrados por docentes con distintos perfiles formativos y experiencias profesionales diversas, otorgó características singulares a los procesos de gestión pedagógica durante la pandemia.

En el nuevo contexto, estas instancias y procesos de definición del accionar institucional adquirieron dinámicas diferentes de acuerdo con la impronta de cada institución, de los propios equipos institucionales y de la situación particular de sus integrantes. Desde los equipos de gestión, se requirió y facilitó la participación, el asesoramiento y el aporte de soluciones por parte de una diversidad de actores institucionales tales como bibliotecarias/os, referentes informáticos, jefes de laboratorio, etcétera.

En relación con la enseñanza y la priorización de contenidos, el equipo directivo (dirección y vicedirecciones) y el equipo pedagógico (asesorías pedagógicas, coordinaciones de ciclo y jefaturas de departamento) ofrecieron fundamento y perspectiva pedagógica a las definiciones ins-

titucionales y jurisdiccionales. También lideraron y coordinaron la puesta en marcha de diversos dispositivos pedagógicos y la implementación de herramientas digitales. Su tarea se centró en la articulación con los docentes, brindando asesoramiento y apoyo para llevar adelante la enseñanza en la virtualidad. Además, promovieron la discusión de perspectivas y concepciones sobre la evaluación y acreditación de los aprendizajes.

Por su parte, las vicedirecciones, preceptorías, tutorías y departamentos de orientación escolares se abocaron a la tarea de relevar las condiciones de conectividad, sanitarias y económicas de los y las jóvenes y de los/as docentes y de ofrecerles contención.

Fue el carácter colectivo de la tarea de gestión el que posibilitó la organización inicial de la enseñanza y la gestión de las escuelas, permitió la continuidad pedagógica y dotó de identidad institucional a las políticas y directrices emanadas de otros ámbitos de la gestión educativa durante las diferentes etapas de la pandemia.

Los directores tuvieron un alto grado de incidencia en liderar dichos procesos, pues la complejidad del contexto requirió de la acción y de la celeridad en la toma de decisiones, cuestión que fue manifestada como un aspecto obstaculizador. No obstante, a pesar de la urgencia, la preocupación por la selección de contenidos, las características de la enseñanza en línea y las formas de evaluación fueron recurrentes como acuerdos marco que se definieron colectivamente. Cada institución formuló líneas de acción de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes y docentes y con los recursos materiales y humanos con los que contaba.

Además, por momentos, la toma de decisiones parecía un ir a ciegas producto de la incertidumbre del contexto que, con frecuencia, obligaba a realizar cambios repentinos, reuniones extraordinarias o definiciones a través de WhatsApp. Estas situaciones generaban una intensificación de las tareas de los/as integrantes de los equipos.

Pese a ello, a lo largo de las entrevistas observamos que la mayoría de las escuelas destacan la importancia del trabajo en equipo en la construcción de los roles de la gestión, pero también para la definición del proyecto institucional.

El trabajo en equipo fue definido como acordar, conectar con otros y apoyar su trabajo. En palabras de un coordinador de ciclo: "Es la mejor manera para que todo funcione". Por otro lado, contar con cierta autonomía para tomar decisiones fue una condición que definió el trabajo en equipo. Las personas entrevistadas destacan el trabajo colaborativo y hacen énfasis en la importancia de cierta construcción de los acuerdos de manera horizontal. Este punto permite pensar en que el trabajo conjunto contribuyó al aprendizaje de un hacer en relación con el rol y la consolidación de un sentido de pertenencia institucional.

Cuando declararon que, al menos por un tiempo determinado, no iba a haber clases, no iban a estar abiertos los colegios, al segundo día, me acuerdo que hicimos una reunión de todo el equipo de gestión. Ahí estábamos todo el equipo: la directora, la vice y el vice, la asesora, las coordinaciones de ciclo, la coordinación de la modalidad pensando qué hacíamos. Y en esos dos primeros días dijimos "Bueno, deberíamos seguir y vemos". Era la primera vez que íbamos a enfrentarnos a la virtualidad. (Coordinación de Ciclo colegio N° 4)

En ese entonces, las decisiones se pensaron a corto plazo, pues no había una real dimensión de la extensión que tendría el aislamiento y de las consecuencias que acarrearía. Inicialmente, las escuelas pensaron actividades y guías de trabajo solo para algunas áreas prioritarias y, considerando el reciente inicio de clases, las plantearon a modo de actividades diagnósticas. Incluso comunicaban a sus estudiantes que, si bien no determinaban la aprobación del espacio, serían

revisadas por los docentes a la vuelta a clases al término del aislamiento y tenidas en cuenta para el cierre del cuatrimestre.

De acuerdo con lo expuesto, es posible pensar la gestión y el gobierno de las instituciones con rasgos que la acercan a un modelo según el cual la toma de decisiones está distribuida. No obstante, en las instituciones educativas analizadas y con variantes relacionadas con cada contexto, parecen persistir rasgos de un modelo de gestión vertical y centralizado basado en la norma y el control. Es decir, se evidencia la permanencia de una estructura vertical descendente en la toma de decisiones y la concreción y distribución de las tareas. Así, según lo manifestado por las y los entrevistados/as, las decisiones de política institucional tomadas por el equipo de gestión son vehiculizadas y operacionalizadas por el equipo pedagógico, y desde allí, las jefaturas de departamento y/o modalidad las concretan con los equipos docentes.

Ello es un reflejo de la propia estructura verticalista y centralizada de gobierno del sistema educativo, y los modelos de gestión técnico-burocráticos que se promueven a través de la normativa y las acciones concretas de control y supervisión sobre las instituciones. Esta es una cuestión para considerar por parte de quienes toman decisiones sobre política educativa, en pos de la mejora y de la construcción de modelos de gestión más democráticos y colegiados.

Por otra parte, desde el inicio de la pandemia, la configuración de los equipos de gestión presentó realidades diversas y algunos obstáculos. Entre ellos cabe mencionar los equipos en permanente cambio y conformación (principalmente por la rotación interna). Así, hubo instituciones que transitaron cambios, en especial en los cargos de dirección y vice, mayoritariamente motivados en cuestiones de búsqueda de mejora en el salario, pero también por las propias cuestiones de salud de los integrantes o sus familiares.

Por otro lado, algunos equipos tenían una trayectoria de trabajo previo y consolidado; otros –en particular en escuelas secundarias de reciente creación– fueron conformándose con el personal del que disponían y convocaron referentes claves. Estos últimos eran docentes que se mostraban más comprometidos con la tarea o que tenían cierta afinidad con el equipo de gestión.

Las personas entrevistadas valoraron positivamente el trabajo en equipos como muy necesario para la definición de los diversos aspectos de la gestión. Es decir, fueron importantes para la planificación, puesta en marcha y evaluación de las acciones de política institucional; además, para la programación de agendas y actividades, la distribución de tareas y definición de las metas institucionales en relación con la dimensión didáctico-curricular, la trayectoria del estudiantado y los aspectos vinculares y de convivencia institucional.

A su vez, los desafíos que implicó para los equipos la gestión escolar el aislamiento y la virtualidad y la falta de directivas situadas en la realidad de cada comunidad educativa por parte de la gestión meso y macropolítica contrastaron con la contención y el acompañamiento que cada equipo pudo darse a su interior.

Entonces, fue como toda esa organización muy a pulmón, muy desde lo institucional realmente. Desde la supervisión y desde la dirección de nivel no había mucho norte para orientarnos, no había decisiones. Yo recuerdo muy bien esa primera etapa, nosotros organizando lo que podíamos y lo que pudimos organizar. Un trabajo enorme en esa primera etapa porque sostuvimos a los chicos, a las chicas. [...] Después empezaron algunas regulaciones... (Coordinación de Ciclo colegio N° 4)

Pese a las adversidades enfrentadas y a la sensación de “pilotar un avión en la tormenta”, a lo largo de las entrevistas percibimos también cierta sensación de orgullo por la tarea realizada.

Una directora manifestó en la entrevista:

Había un equilibrio que teníamos que tener nosotros a la hora de tomar decisiones, en esta multiplicidad de voces, características y situaciones... A su vez, a ese equilibrio a la hora de decidir tenemos que sumarle que estábamos en un espacio desconocido. (Dirección colegio N° 1)

Además de coincidir con sus colegas, esta directora también dio cuenta de los modos en que los equipos de gestión reconfiguraron todos los aspectos y dimensiones de lo institucional para adecuarlos a la virtualidad.

En la dimensión pedagógica, implicó reconstruir el contrato con los docentes, las condiciones de su tarea y los criterios para la enseñanza y la evaluación en la virtualidad; además de revisar acuerdos didácticos previos, entre los cuales se encontraban los vinculados con la planificación curricular y la evaluación y acreditación de los aprendizajes. Al respecto, fue nodal la organización de la enseñanza a partir de resituar las prácticas de los docentes en función de la prescripción curricular jurisdiccional.

Especialmente, los equipos de gestión institucionales dedicaron mucho esfuerzo a enmarcar ciertas prácticas que contemplaran las situaciones personales que atravesaban a docentes y a estudiantes. En particular, que respetaran condiciones laborales de los profesores y las profesoras y, a su vez, colaboraran para que los y las estudiantes sostuvieran los cambios en las rutinas y hábitos de estudio equilibrando los tiempos de ocio y, en muchos casos, de trabajo y cuidado, con los tiempos de aprendizaje.

En términos generales, los y las docentes acompañaron a los equipos de gestión frente a las disposiciones pedagógicas realizadas. No obstante, y al mismo tiempo, profesores y profesoras expresaron su malestar por la sobrecarga de trabajo que implicó enseñar en la virtualidad. Además, manifestaban no encontrar el sentido pedagógico de ciertas decisiones, muchas de las cuales tenían que ver con criterios pedagógicos claves del hacer docente y se reflejaban en las propuestas ofrecidas a sus estudiantes.

Como contrapartida, y pese a que la enseñanza en la virtualidad fue cuestionada desde los sectores sindicales y laboralmente se planteó como una tarea opcional, los profesores y las profesoras se mostraron comprometidos con la tarea y con sus estudiantes. Prueba de ello es la manifiesta preocupación por la situación escolar y socioafectiva de las/os jóvenes, desde la que propusieron alternativas de intervención y acompañamiento. Ante esta situación, los equipos de gestión pudieron hacerse eco y repensar sus decisiones.

Los equipos pedagógicos pusieron en marcha diversidad de dispositivos para organizar la enseñanza en la virtualidad. A tal efecto, habilitaron plataformas, se propusieron y discutieron formatos y estrategias de enseñanza, así como modos de convocar y organizar el trabajo docente y de circulación de la información.

Así que dijimos: 'Vamos a hablar con los coordinadores de área', hacer el nexo con los profes para empezar a construir trabajos prácticos. Pensamos en esa primera instancia: qué tipos de trabajos prácticos, pensamos un formato, organizamos un formato de trabajo. (Coordinación de Ciclo colegio N° 4)

En conclusión, en la pandemia, la tarea de gestión adquirió nuevos sentidos, entre ellos, la toma de decisiones de manera colaborativa y el trabajo en equipos fueron factores fundamentales para enfrentar los desafíos y transformaciones que experimentó la educación secundaria. Así, el liderazgo del equipo de gestión institucional permitió concertar las principales coordinadas

didácticas y curriculares, apoyar y orientar a los docentes y sostener la enseñanza en la virtualidad, en particular frente a la falta de recursos y dilación en la respuesta por parte de la gestión intermedia.

La gestión intermedia del sistema: vínculos y tensiones con los procesos de toma de decisiones de las escuelas

Como es de público conocimiento, el escenario de aislamiento y de escolarización en la virtualidad fue una situación inédita para docentes, estudiantes y familias. Contexto que también encontró a las propias estructuras del Estado, sus dependencias y funcionariado ante la necesidad de replantear el curso de acción de las políticas conforme el aislamiento se fue extendiendo.

En el caso particular de la cartera educativa provincial, las respuestas iniciales de direcciones, secretarías, supervisiones y cuadros técnicos también se encontraron con dificultades propias y contingentes del trabajo remoto, el aislamiento y las situaciones personales de trabajadores/as y funcionarios. Las siguientes palabras de una directora reconocen las dificultades para poner en marcha estructuras ministeriales en la virtualidad:

Aún al ministerio le costó organizar todo lo que tenía que ver con la comunicación con cada una de las 22 instituciones secundarias estatales y cada una con su realidad. Por ejemplo, emitir instrumentos para que se organice todo lo relacionado con la provisión de recursos a los estudiantes. (Dirección colegio N° 1).

En esta línea de análisis, y en sintonía con las acciones puestas en juego por ministerios nacionales y provinciales, entendemos que algunas intervenciones parecieron responder más a la necesidad de demostrar acción frente a los embates de la opinión pública y las familias que a decisiones pensadas y planificadas con criterio pedagógico. Algunas iniciativas no tuvieron el impacto esperado o propusieron recursos que no fueron aprovechados de igual manera en todos los contextos institucionales y en los diferentes momentos de la pandemia.

También, las contradicciones y disputas de poder entre el funcionariado de carrera y la planta política –producto de la disímil percepción de los problemas y sus abordajes– fueron percibidas por las instituciones. Estas se vieron en medio de las marchas y contramarchas respecto de las decisiones pedagógicas, pero también de las asistenciales y de cuidado. Cuestión que queda claramente expresada por una coordinación de ciclo respecto del acompañamiento durante los primeros meses del aislamiento:

Veíamos que había algunas disputas internas entre los equipos [en referencia a los equipos ministeriales]. Como que por un lado pedían una cosa, por el otro lado pedían otra cosa. Y los que veíamos la realidad escolar, realmente lo que estaba pasando con nuestros estudiantes, éramos nosotros. Así que nosotros decidíamos seguir con ese primer plan del trabajo, de las correcciones, del envío. (Coordinación de Ciclo colegio N° 4)

En suma, de acuerdo con lo expuesto por las personas entrevistadas, se interpreta que al menos durante la etapa inicial del aislamiento, las unidades ministeriales se encontraron desbordadas por el contexto y abocadas a enfrentar lo inédito de la situación. En consecuencia, pudieron ofrecer pocas intervenciones situadas y adecuadas a las necesidades de cada escuela, asesorar a directivos y docentes y asistir a los estudiantes, como así también proveer de recursos apropiados y suficientes para llevar adelante las acciones que demandaban a las instituciones.

Por el contrario, se vieron ante la necesidad de, por un lado, organizarse hacia el interior, y por el otro, responder a los numerosos problemas que requerían la gestión de las condiciones que la enseñanza en la virtualidad que cada nivel y modalidad educativa exigía. Cuestión a la que se le sumaron, no solo las propias disputas y contradicciones entre sus funcionarios, sino también la tensión con otros actores del sistema, como directivos, sindicatos y familias.

Por lo expuesto, la articulación conjunta entre las instituciones y los niveles intermedios del sistema educativo provincial se volvió una tarea difícil, que también provocó las consecuentes tensiones entre las instituciones, por un lado, y los funcionarios y equipos técnicos ministeriales, por el otro.

Como se expuso más arriba, durante el período inicial, los equipos institucionales se vieron ante la necesidad de tomar sus propias decisiones. Esto provocó acciones en paralelo, que no estuvieron exentas de superposiciones, contradicciones con las llevadas adelante en particular por la gestión mesopolítica del sistema.

Me parece que lo hicimos en paralelo, porque fue nuestra reacción como equipo que nos parecía que había que tratar de ver que estaba pasando con cada uno de nuestros chicos, de nuestros profes y de todo el personal, mientras esperábamos que el ministerio nos diera lineamientos de acción en lo pedagógico. (Dirección colegio N° 1)

La mayoría de las/os entrevistadas/os destacaron que las decisiones tomadas desde la gestión mesopolítica del sistema frecuentemente se llevaron adelante sin tener en cuenta las particularidades de cada institución y desde el desconocimiento de las decisiones previas tomadas por los equipos. Es decir, si bien la función de estos niveles de gestión es otorgar una pauta común, pareciera que se desconocía la situación particular de cada comunidad educativa.

Por otro lado, en la comunicación de estas decisiones se obturaba y desconocía la sobrecarga de trabajo a la que estaban sometidos las/os docentes y los propios equipos directivos y de gestión en particular. Es decir, considerando que estos últimos eran quienes sostenían a las instituciones, organizaban la tarea pedagógica, contenían y orientaban a sus docentes y estudiantes y se veían sobrepasados por el contexto, se les ofrecía poca orientación, lo que produjo la sensación de encontrarse sin respaldo y sin una red de apoyo.

Entre los equipos de gestión institucionales, en particular las direcciones y las vicedirecciones, mantenían un contacto diario con los integrantes de la supervisión de nivel secundario y sus equipos técnicos.

Según manifestaron las personas entrevistadas, además se realizaban reuniones con una frecuencia casi semanal en las que estaban representados todos los colegios. Las convocatorias tenían un carácter informativo con un sesgo instructivo, reforzado por las condiciones que imponía la comunicación a través de reuniones virtuales muy numerosas. A partir de la segunda mitad de 2020, los equipos técnicos ministeriales trabajaron con los equipos pedagógicos (asesorías y coordinaciones de ciclo y jefaturas de departamentos) en la implementación de diferentes dispositivos como el Trabajo Final Integrador Evaluativo (TFIE), la Priorización Curricular, el Dispositivo de Acompañamiento Situado, etc., con miras a la continuidad pedagógica 2020-2021 y a una eventual vuelta a la presencialidad.

Las acciones fueron organizadas en un cronograma intensivo que consistía en gran diversidad de reuniones virtuales y estuvieron centradas en el control de la producción de las/os docentes antes que en el asesoramiento y el trabajo colaborativo con las instituciones. Cabe mencionar que, mayoritariamente, cuando las coordinaciones entrevistadas fueron consultadas al respec-

to, no cuestionaron el sentido pedagógico de los dispositivos a implementar, por el contrario, objetaron el carácter prescriptivo y direccionado del trabajo. Dado que fue percibido como una bajada, con poco espacio para la discusión y el intercambio de propuestas y perspectivas con fundamento pedagógico.

Da cuenta de ello el coordinador de ciclo de una de las instituciones entrevistadas:

Cuando aparece la continuidad pedagógica en la segunda parte del 2020 aparece en julio, después de las vacaciones de invierno. Ahí empezamos a tener reuniones y mucho viene de la supervisión general de nivel secundario. [...] ahí ellos bajan que hay que hacer, cómo hay que armar los módulos, qué hay que tener en cuenta, como trabajar con contenidos prioritarios, aquello que es irrenunciable. Entonces, ahí aparece muchísimo el trabajo en equipo; algunas vienen guionadas y otras son improntas que le damos las escuelas, de acuerdo con cuestiones intrínsecas de la escuela. (Coordinación de Ciclo colegio N° 3)

Es destacable aquí el modo en que el trabajo en equipos fortaleció la toma de decisiones y la definición de un cauce institucional y de una impronta propia a las propuestas jurisdiccionales.

En el mes de agosto de 2020, cuando hubo certezas de que la vuelta a la presencialidad no se produciría en lo inmediato y contando con un diagnóstico y una planificación de acción más clara, la gestión intermedia estableció regulaciones y acciones para todo el nivel secundario. El marco organizativo y pedagógico para la enseñanza en la virtualidad se reguló a partir del documento anexo a la nota múltiple SGNS N°63/2020 "Pautas para la Organización de las Instituciones de Nivel Secundario en el Marco de la Enseñanza desde la No Presencialidad".

Si bien dicho documento respondía a la necesidad de lineamientos requeridos por las instituciones y de dotar de una pauta común al nivel, tenía un marcado carácter prescriptivo y regulador de la tarea de docentes y equipos institucionales. Este marco solicitaba la construcción y presentación de agendas de reuniones entre diferentes actores. Al mismo tiempo, establecía pautas temporales y pedagógicas para la organización de las clases virtuales, definía tareas de específicos como tutores y docentes TIFE (tutor del taller de integración y fortalecimiento escolar) y modos de intervención de los equipos de orientación escolar, entre otras cuestiones.

La organización de la enseñanza en la virtualidad también requirió definiciones tanto en la dimensión didáctico-curricular como en relación con la priorización de contenidos y la evaluación y acreditación de los aprendizajes. La revisión de las propuestas de enseñanza y su adecuación de acuerdo con la prescripción curricular jurisdiccional fue un aspecto que generó tensiones, principalmente entre las instituciones y la supervisión del nivel. Se organizó la construcción de secuencias didácticas desde una perspectiva técnico-instrumental que dejó poco margen a la decisión y discusión de los/as docentes. No obstante, finalizado el aislamiento y con el retorno a la presencialidad, "la vuelta al diseño curricular" fue valorada positivamente, pues permitió revisar la propuesta curricular de cada institución adecuándose a sus particularidades sin perder de vista la prescripción establecida por el nivel de concreción curricular provincial.

Las normativas sobre evaluación de los aprendizajes fueron otro aspecto conflictivo. Por un lado, la resolución del Ministerio de Educación de la nación sobre la promoción y acreditación generó intensas discusiones sobre las funciones escolares y sociales de la evaluación de los aprendizajes. Esta trascendió el ámbito escolar y se constituyó en objeto de debate y opinión de legos y expertos. Por el otro, la adopción de un enfoque formativo de la evaluación y de instancias colegiadas fue inicialmente resistida por el colectivo docente. No obstante, se pudo instalar la discusión sobre las prácticas evaluativas.

Conclusiones

En este artículo se describieron las estrategias que desplegaron los equipos de gestión escolar de escuelas secundarias de Ushuaia durante el contexto de vigencia de la pandemia.

En cuanto a las estrategias de incorporación de las TIC en la gestión escolar, se observaron esfuerzos por garantizar la conectividad y la comunicación institucional, así como la adopción de nuevas formas de comunicación y el uso de plataformas digitales para el sostenimiento de la enseñanza. Si bien coincidimos con algunos posicionamientos que denuncian una incorporación acrítica de recursos tecnológicos (Méndez, et al., 2022; Almada et al., 2023), valoramos los esfuerzos desplegados para la creación de equipos de trabajo, la coformación entre colegas y los esfuerzos por promover una cultura colaborativa.

Entre las estrategias vinculadas a la gestión pedagógica y el establecimiento de acuerdos, los equipos de gestión escolar desempeñaron un papel protagónico en la implementación de decisiones ministeriales y en la elaboración de acuerdos institucionales relacionados con la enseñanza en la virtualidad. Sin embargo, se observa una dislocación entre las instituciones y los niveles intermedios del sistema, especialmente con la Supervisión General de Educación Secundaria, lo que generó resistencia y tensiones. Por una parte, estos resultados coinciden con investigaciones que ponen el foco en la verticalidad burocrática del sistema y la falta de conexión de la gestión intermedia con el territorio (Dalio, et al., 2021; Gil et al., 2022). Por otra parte, algunas posiciones destacan positivamente –aunque de manera tardía– la llegada de instrucciones reguladoras, lo que evidencia una capacidad de respuesta particular para abordar la emergencia. Este rasgo denota similitudes con otras jurisdicciones del país (Álvarez y Pinkasz, 2023; Fuentes et al., 2023).

Las estrategias vinculadas al abordaje de la evaluación frente a las decisiones extrainstitucionales fueron un tema de conflicto en toda la comunidad educativa. Se replantearon cuestiones relacionadas con el enfoque formativo y las estrategias de evaluación colegiada. En la mayoría de los casos, se destacó la importancia de adaptar las evaluaciones a las circunstancias excepcionales y buscar formas de acreditar los espacios de formación de manera flexible. ¿Cuál fue el verdadero impacto de estas decisiones? ¿De qué manera los dispositivos que se desplegaron sostuvieron las trayectorias escolares? ¿Cuáles de todas estas decisiones estratégicas se resignificaron (o no) en el contexto pospandémico?

En relación con esto, y a partir de los hallazgos de este estudio –que no persigue proponer generalizaciones–, surgen diversas líneas de investigación que podrían contribuir a una comprensión más profunda de la gestión educativa en contextos de crisis. Por un lado, resulta necesario estudiar los mecanismos de articulación y apoyo en el nivel intermedio de gestión, especialmente en su conexión con el territorio y su capacidad de respuesta ante situaciones de emergencia. Por otro, el análisis de la evolución de las prácticas evaluativas en la pospandemia se presenta como una oportunidad para explorar la sostenibilidad de los enfoques flexibles y formativos adoptados durante la crisis sanitaria. Asimismo, la inclusión crítica de las TIC en los proyectos institucionales y en el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje colaborativo es otra área relevante para investigar, considerando su impacto en la cultura organizacional de las escuelas. Finalmente, se destaca la importancia de profundizar en el desarrollo de políticas institucionales de cuidado que respondan a las necesidades de bienestar de las/os estudiantes, docentes y comunidad educativa, en pos de promover entornos más resilientes y saludables en el ámbito escolar.

En resumen, las problemáticas a las que se enfrentaron los equipos de gestión institucional de las escuelas secundarias de Ushuaia para sostener la continuidad pedagógica tensionaron,

alteraron, modificaron y/o generaron espacios de oportunidad para revisar su propio proyecto institucional de una manera particular y única.

Referencias

- Almada, M. L., Bang, L., Cestare, M., Grinberg, S., Pérez, A., Venturini, M. E. y Villagran, C. (2023). *La escolarización pandémica en la escuela secundaria en Santa Cruz*. Informes Científicos Técnicos-UNPA, 15(5), 104-122. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v15.n5.1044>
- Álvarez, M. y Pinkasz, D. (2023). *Modos de gestión y gobierno de la educación secundaria durante la pandemia de COVID-19 en Argentina*. Organización de Estados Interamericanos.
- Argentinos por la Educación (abril de 2020). *¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?* https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf
- Cantero, G., Celman, S. y Ullua, Z. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas: Una mirada que reclama e interpela*. Santillana.
- Cavagnero, A., Dalio, R. y Padilla, N. (2022). *La experiencia directiva en tiempo de virus: memoria para construir lo que sigue*. Del prudente Saber y el máximo posible de Sabor, 16, 49-61. <https://doi.org/10.33255/26184141/1172>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf
- Chiodi, L., Eisbruch, P. y Ledesma Abuzaid, Y. (2022). *Procesos de continuidad pedagógica en contexto de COVID-19 y análisis comparado de las estrategias de evaluación*. RELAPAE, 16, 81-91.
- Dalio, R. J., Cavagnero, A. R., Padilla, N. R. y Villafañe, D. (2021). *Tensiones entre la macro y la micropolítica en la gestión escolar*. Educación y Psicopedagogía, 4(1), 23-36.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Errobidart, A. y Galli, M. G. (2022). *Comunicación y educación: desafíos, urgencias y sentidos compartidos en pandemia. Una mirada sobre las configuraciones culturales en escuelas bonaerenses*. Pregunta/Cuestión, 3(73), e751-e751. <https://doi.org/10.24215/16696581e751>
- Frigerio, G. (2004). *De la gestión al gobierno de lo escolar*. Novedades Educativas, 16(159), 6-9.
- Fuentes, S., Bianchini, M. L., Fernández, N., Ochoa, A. y Tavella, M. E. (2023). *La supervisión del nivel secundario argentino durante la pandemia: saberes expertos, conducción y regulaciones en contextos desiguales*. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 33(1), 45-60. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-359>
- Gil, M. V., Aguirre, E. G. y Langer, E. D. (2022). *Biopolítica, imperativos de regulación y gestión escolar. Un análisis de las prácticas de directores/as de escuelas secundarias en el partido de San Martín a partir de la irrupción del COVID-19*. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, 13(17), 61-86. <https://doi.org/10.30972/riie.13176140>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En C. Derman y J. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.