

Antonio Bolívar
Gonzalo Muñoz
José Weinstein
Jesús Domingo
(coords.)

LIDERAZGO EDUCATIVO
EN TIEMPOS DE CRISIS
APRENDIZAJES PARA LA ESCUELA POST-COVID

GRANADA
2022

COLECCIÓN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Directores:

Antonio Bolívar
Antonio Luzón Trujillo
Eva María Olmedo Moreno

Consejo Asesor:

Luisa Aires (Universidad Aberta Oporto)
Francisco Aliaga (Universidad de Valencia)
Guadalupe Francia (University of Gävle, Suecia)
Carmen Herrero (Universidad de Manchester)
Nancy Lesko (Teachers College. Universidad de Columbia)
Juan M. Moreno Olmedilla (UNED)
Angeles Parrilla (Universidad de Vigo)
Elisa Pérez Vera (UNED)
Thomas Popkewitz (Universidad de Wisconsin-Madison)
Denise Vaillant (Universidad ORT-Uruguay)
José Weinstein (Universidad Diego Portales, Chile)

© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

ISBN: 978-84-338-6973-9

Depósito legal: Gr./ 454-2022

Edita: Editorial Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja. Granada

Telfs.: 958 24 39 30 - 958 24 62 20 • editorial.ugr.es

Maquetación: CMD. Granada

Diseño de cubierta: Tarma. Estudio gráfico. Granada

Imprime: La Madraza, S.L. Albolote. Granada

Printed in Spain

Impreso en España

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Contenido

| | |
|---------------------------|----|
| Presentación | 13 |
|---------------------------|----|

Sección 1. HORIZONTES PARA EL LIDERAZGO EN LA ESCUELA POST PANDÉMICA EN IBEROAMÉRICA

I

| | |
|---|----|
| Aprendizajes y desafíos para el liderazgo en la escuela post pandemia. <i>Antonio Bolívar, Gonzalo Muñoz, José Weinstein y Jesús Domingo</i> | 19 |
| El contexto: la pandemia y sus efectos a nivel de las escuelas y los líderes | 19 |
| Cambios posibles (y deseables) para la escuela y el liderazgo en la era post-covid | 24 |
| Mirando el futuro: un momento propicio para fortalecer el liderazgo escolar | 34 |

Sección 2. NUEVAS PERSPECTIVAS PARA EL LIDERAZGO Y LA MEJORA EDUCATIVA EN LA ERA POST COVID

II

| | |
|--|----|
| Tipología del cambio educativo pandémico: Nuevos desafíos para repensar las escuelas sin aumentar las desigualdades educativas. <i>Axel Rivas</i> | 43 |
| Un tiempo sin piso debajo de los pies | 43 |
| La dirección del cambio | 47 |

| | |
|---|----|
| Una tipología del cambio profundo en la escuela en la ¿post? pandemia | 50 |
| Desafíos para las escuelas y para las políticas | 54 |

III

| | |
|--|----|
| El día después en Latinoamérica: pensar el liderazgo educativo en escenarios de incertidumbre. <i>Denise Vaillant</i> | 59 |
| Un breve estado de situación | 59 |
| Pandemia y el día después. | 63 |
| Liderazgo ante la imprevisibilidad e incertidumbre | 65 |
| La clave ante la crisis: comunicación y colaboración | 66 |
| Hacia un liderazgo resiliente y transformador | 69 |

IV

| | |
|---|----|
| Liderazgo para liberar el aprendizaje durante y más allá de la pandemia. <i>Santiago Rincón-Gallardo</i> | 75 |
| ¿Educar para qué? | 78 |
| ¿El control de la escuela o la libertad de aprender? | 79 |
| El núcleo pedagógico: donde se juega la libertad | 82 |
| El cambio educativo como movimiento social | 84 |
| Liderazgo para liberar el aprendizaje: movilizar mentes, corazonas y manos | 86 |
| Cierre | 89 |

V

| | |
|---|-----|
| Una dirección escolar para tiempos complejos: liderazgo democrático para la Justicia Social. <i>F. Javier Murillo y Guillermina Belavi</i> | 93 |
| Justicia social y democracia una relación inseparable | 95 |
| Democracia escolar. | 96 |
| Hacia un liderazgo democrático para la Justicia Social | 100 |
| Ideas de cierre. | 107 |

VI

| | |
|---|-----|
| Bienestar subjetivo y el autocuidado de directoras y directores escolares. <i>Carmen Montecinos y Marco Nava</i> | 111 |
| ¿Qué es el trauma? | 113 |
| ¿Qué es el bienestar subjetivo? | 115 |
| Estrategias para la promoción del bienestar subjetivo. | 119 |
| Un programa de desarrollo profesional para directivos escolares | 121 |
| Liderando centros educativos post COVID-19 | 125 |

VII

Liderazgo distribuido y trabajo en red: Explorando la evidencia.

| | |
|--|-----|
| <i>Cecilia Azorín, Alma Harris y Michelle Jones</i> | 131 |
| Adoptar una perspectiva distribuida en el liderazgo de las redes | 135 |
| Liderando redes: Explorando la evidencia | 137 |
| Liderazgo en red efectivo: Diez propuestas | 140 |

Sección 3. RESPUESTAS Y APRENDIZAJES DESDE ALGUNAS
EXPERIENCIAS NACIONALES

VIII

La tragedia de las aulas vacías en América Latina: aprendizajes para un liderazgo educativo post- heroico. *Claudia Romero* ...

| | |
|---|-----|
| 151 | |
| Las prácticas escolares durante la crisis: certezas, interrogantes y desafíos | 153 |
| El liderazgo educativo en la crisis: tensiones, capacidades e impactos emocionales. | 158 |
| A modo de cierre: Aprendizajes en la incertidumbre para un liderazgo post - heroico | 163 |

IX

Cambios, inercias y aprendizajes del liderazgo educativo en Costa Rica para la escuela post-COVID. *Isabel Román y Dagoberto*

| | |
|---|-----|
| <i>Murillo</i> | 169 |
| El sistema educativo costarricense antes y durante la pandemia . | 170 |
| Gestión y cambios de los líderes escolares durante la pandemia en el 2020 | 178 |
| Aprendizajes que la pandemia deja a los líderes directivos para la escuela post covid. | 185 |

X

Liderazgo para la mejora de escuelas de bajo desempeño en contextos desafiantes: Problemas perversos y miradas complejas.

| | |
|---|-----|
| <i>Álvaro González y Jonathan Santana</i> | 189 |
| Liderazgo de cambio en escuelas de bajo desempeño desde una mirada compleja | 191 |

| | |
|---|-----|
| Liderando escuelas de bajo desempeño en contextos desafiantes: la experiencia de seis escuelas chilenas antes y durante la pandemia | 194 |
| Liderazgo para la mejora de escuelas de bajo desempeño en contextos desafiantes: implicancias más allá de la pandemia | 201 |

XI

| | |
|--|-----|
| Retos y aprendizajes para el liderazgo escolar en el período de la pandemia en Brasil. <i>Lara Simielli y Ariane Faria Dos Santos</i> . . . | 207 |
| La educación brasileña en la pandemia. | 209 |
| Datos primarios: ¿Qué revelan los estudios de casos?. | 211 |
| Desafíos de la enseñanza en la pandemia | 214 |
| La pandemia y la profundización de las desigualdades. | 216 |
| Aprendizaje para el futuro | 217 |
| Observaciones finales. | 219 |

XII

| | |
|---|-----|
| “Nadie se queda atrás cuando trabajamos en comunidad”. Redefinición del liderazgo y la gestión de equipos en la educación híbrida. <i>Roberto Barrientos</i> | 227 |
| Desarrollo. | 228 |
| Preguntas por responder. | 236 |
| Conclusiones | 238 |
| Reflexiones finales | 239 |

XIII

| | |
|--|-----|
| Líderes escolares en contextos de pandemia: de la urgencia a la agencia. <i>Carlinda Leite, Angélica Monteiro, Carla Figueiredo, Paulo Marinho y Preciosa Fernandes</i> | 243 |
| Un retrato de la situación en Portugal a través de respuestas a preguntas clave. | 245 |
| ¿Qué respuestas han dado los centros escolares y los directores de los mismos a las orientaciones de la política de salud pública? | 248 |
| ¿Qué puntos débiles de las escuelas públicas se han hecho más visibles con la pandemia? | 251 |
| ¿Qué lecciones se han aprendido para el futuro después de la pandemia? Un resumen final | 254 |

Sección 4. DISCUSIÓN Y EPÍLOGO

XIV

| | |
|--|-----|
| Liderazgo en crisis. <i>Joseph Flessa</i> | 261 |
| Introducción | 261 |
| El sentido de la vida | 262 |
| Contando | 265 |
| Sostenibilidad | 270 |
| Autonomía | 271 |
| Reflexiones finales | 273 |

Presentación

¿Qué efectos transformadores tendrá en la educación la larga pandemia que la humanidad ha padecido en esta segunda década del siglo veintiuno? ¿Cómo cambiarán, si es que lo hacen, los programas de estudio, las metodologías de enseñanza, el trabajo colaborativo docente, el uso de las tecnologías de información, la involucración de las familias o los modos de evaluar el crecimiento y aprendizaje de los y las estudiantes? ¿Qué se mantendrá en pie de los cambios forzosamente experimentados en las aulas virtuales y semi-virtuales una vez que se haya logrado controlar la emergencia sanitaria y se habite nuevamente en cierta normalidad educativa presencial? ¿Se alterará realmente la “gramática de la escuela” en cuanto a qué y cómo se enseña, quién y dónde enseña, o cómo se obtiene evidencia del aprendizaje logrado? Estas preguntas, cuya respuesta solo podremos conocer a cabalidad en el futuro, revisten hoy en día una enorme *actualidad en el debate educacional*, en especial para quienes visualizamos que detrás de esta tragedia educativa existe, agazapada y poco visible, una *oportunidad de cambio* hacia una educación más integral, humana, flexible y pertinente a la sociedad actual.

La discusión sobre la escuela post pandemia no es meramente un ejercicio especulativo o de futurología, puesto que el punto de llegada que se proponga para la escuela posterior a la crisis es una guía para la acción de hoy. Es cierto que los sistemas escolares deberán sí o sí hacerse cargo de los perjuicios y daños causados en estos dos largos años pandémicos, viendo no solo como rescatar y activar los aprendizajes no desarrollados por sus estudiantes sino incluso como devolver a las aulas a miles de niños, niñas y jóvenes que directamente se han desescolarizado. Pero estas tareas ineludibles del presente se pueden realizar de distintas maneras, y no es lo mismo enfrentarlas

buscando *restaurar lo preexistente que intentando cambiarlo*, en aras de construir una escuela enriquecida y transformada. Ello se expresa con nitidez en las políticas educacionales que se han puesto en marcha en distintos sistemas escolares, cuyas orientaciones a los centros escolares y a los diferentes actores incluyen (o no incluyen) *elementos transformadores*. Así, por solo citar un ejemplo, hay países que han incorporado de manera permanente el bienestar socio-emocional de los y las estudiantes en sus sistemas de medición de la calidad de la enseñanza.

En este libro nos interesa aproximarnos a la temática de la escuela post crisis desde una perspectiva particular, la del *liderazgo educativo*. Nos interesa profundizar en el rol que han jugado los distintos actores del campo educativo, pero en especial los directivos y directivas escolares, para enfrentar la emergencia e influir en el proceso de cambio. Sabemos que la situación de crisis educativa y sanitaria les ha obligado a asumir nuevas labores, tales como guiar la enseñanza no presencial o dar contención emocional a docentes, y les ha hecho coordinar la gestión del centro escolar en un contexto alterado y de emergencia. Sabemos también que han debido recurrir a otros estilos de liderazgo que los habituales, desplegando un liderazgo adaptativo, de cuidado, distribuido y sistémico, que les han llevado a incorporar o bien desarrollar al límite competencias de conducción que permitan al centro escolar navegar frente a los nuevos desafíos planteados. Sabemos que han sido una pieza clave para las autoridades educacionales que les han confiado, por diseño o por necesidad, el despliegue de las orientaciones y actividades de enfrentamiento de la crisis en cada uno de los centros escolares. Pero este conocimiento genérico es solo un punto de partida que debe ser desarrollado en torno a la indagación en ámbitos más acotados dentro del liderazgo directivo, así como analizado en función de contextos específicos.

En esta dirección, este libro se propone abordar la temática del *liderazgo en la escuela post pandémica en Iberoamérica*. Para cumplir este propósito se organiza en torno a cuatro apartados. Se inicia con un artículo general, en que los editores del libro buscan identificar las principales oportunidades de transformación educativa que ofrece la tragedia pandémica y el rol que los directivos podrían cumplir para materializarlas. Luego se abre una sección denominada “*Reflexiones y propuestas sobre liderazgo y escuela post covid*”, en que distintos autores y autoras profundizan en ámbitos específicos de relevancia, desde cómo liderar en la incertidumbre hasta la importancia de resguardar el bienestar subjetivo de directivos y directivas, pasando por temas

tales como la orientación a la justicia social, la amenaza de las desigualdades, la urgencia del trabajo directivo en red o la necesidad de replantear la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Sigue la sección “*Respuestas y aprendizajes desde algunas experiencias nacionales*”, en que se analiza lo acontecido en los centros escolares y su liderazgo directivo en seis países de Iberoamérica: Argentina, Costa Rica, Chile, Brasil, Perú y Portugal. Este análisis se efectúa desde distintas miradas, alternándose estudios más generales con otros en que, recurriéndose a distinto tipo de evidencia cualitativa o cuantitativa, se profundizan temáticas específicas. Finalmente, el texto se cierra con una breve *reflexión del académico Joseph Flessa*, que busca resaltar algunas de las lecciones que pueden aprenderse del conjunto de los artículos presentados.

Como puede apreciarse este es un *libro genuinamente iberoamericano*, en que se piensa el liderazgo y se describe su situación desde distintos países de este espacio cultural común y diverso en que se reúne América Latina con España y Portugal. Asimismo es un libro colectivo, en que participan veintiocho académicos y académicas que enriquecen desde sus originales perspectivas el análisis del tema. Agradecemos a todos ellos y ellas por su contribución entusiasta y generosa, así como agradecemos a la editorial de la Universidad de Granada por haber querido relanzar su colección “Ciencias de la Educación” con este volumen. Esperamos que su lectura sirva para entender mejor lo que ha acontecido con el liderazgo en la escuela durante esta prolongada crisis sanitaria y educativa que, como Iberoamérica, nos ha tocado vivir, pero sobre todo que ayude a imaginar cómo podría construirse una educación post pandémica renovada y enriquecida.

ANTONIO BOLÍVAR, GONZALO MUÑOZ,
JOSÉ WEINSTEIN, JESÚS DOMINGO
(coords.)

SECCIÓN 1

HORIZONTES PARA EL LIDERAZGO EN LA ESCUELA POST PANDÉMICA EN IBEROAMÉRICA

Aprendizajes y desafíos para el liderazgo en la escuela post pandemia

ANTONIO BOLÍVAR¹, GONZALO MUÑOZ², JOSÉ WEINSTEIN² y JESÚS DOMINGO¹

El libro que presentamos tiene por objeto discutir algunos de los aprendizajes y desafíos que la crisis provocada por la pandemia ha generado para el liderazgo escolar, pieza clave del mejoramiento de la calidad educativa (Leithwood, Harris y Hopkins, 2020). Este primer capítulo, proporciona un marco contextual en el que se inscriban el conjunto de trabajos, a la luz de la literatura, así como algunos de los aprendizajes que, a partir de la evidencia internacional, se han generado hasta el momento.

Hemos organizado este capítulo introductorio, a modo de presentación, en tres apartados. El primero describe las principales implicancias que ha tenido la pandemia en el trabajo de las escuelas y los líderes. El segundo identifica algunos de los cambios que el contexto de crisis podría provocar en los sistemas escolares, y que requerirán también un cambio en la forma en la que se ejerce el liderazgo educativo. Finalmente, la tercera sección discute algunas de las características que podría asumir el liderazgo escolar en un futuro próximo y las condiciones que esto requeriría para ponerse en práctica.

EL CONTEXTO: LA PANDEMIA Y SUS EFECTOS A NIVEL DE LAS ESCUELAS Y LOS LÍDERES

Una tragedia y una posibilidad única para aprender

La pandemia de COVID-19 obligó a las escuelas en 2020 a cerrar sus puertas en casi todos los países del mundo, poniendo a prueba

1. Universidad de Granada (España).
2. Universidad Diego Portales (Santiago, Chile).

a nuestros sistemas educativos. Las escuelas, sus equipos directivos, profesorado y comunidades educativas en general experimentaron la interrupción del proceso educativo tal como lo conocíamos hasta ahora y tuvieron que buscar las maneras de mantener viva la enseñanza en esta inédita situación de emergencia, con un alto costo en materia de aprendizajes y del bienestar socioemocional de estos distintos actores.

Esta situación ha sido particularmente grave en Iberoamérica, sobre todo en América Latina, donde los sistemas educativos han tendido a cerrar sus establecimientos durante más tiempo (OECD, 2021). El tiempo de suspensión de clases presenciales ha sido variable según países: de tres meses en España a una cifra mucho mayor en los países iberoamericanos (como México), donde las escuelas han estado cerradas hasta diecisiete meses. A enero del 2022, casi dos años después del inicio de la pandemia, son varios los países que aún no ha retornado completamente la actividad educacional presencial. En varios de estos países la educación virtual no ha sido alternativa, cuando la mitad de los estudiantes, precisamente los de contextos más vulnerables, no tienen en sus hogares conectividad ni dispositivos tecnológicos adecuados (Hevia *et al.*, 2022).

La evidencia de la que disponemos en el mundo al momento de escribir este libro muestra con claridad que los efectos sistémicos de la pandemia, sin ánimo de exagerar y como mencionó el secretario general de Naciones Unidas, tienen un carácter de catástrofe generacional. Los informes de las organizaciones internacionales (como UNESCO y OECD) o en algunos casos de los propios países, constatan una merma importante del aprendizaje en la mayoría de los casos, y paralelamente, un aumento de la desigualdad educativa (Reimers, 2021a; Hevia *et al.*, 2022). Se han además multiplicado fenómenos que son complejos para el futuro de los niños y jóvenes, como el abandono y la exclusión escolar (Acevedo *et al.*, 2020; Banco Mundial, 2021). Esto es especialmente duro en los países que ya mostraban un rezago relativo en el desempeño de los estudiantes, donde las oportunidades de aprendizaje durante la pandemia han sido menores³. OECD lo plantea

3. Así lo muestran los resultados del reciente estudio evaluativo de LLECE (2021): persisten los bajos niveles de logro en la región y, en promedio, no hay avances significativos desde la última evaluación, en 2013, excepto en tres países (Perú, Brasil y República Dominicana). El estudio da cuenta de que América Latina y el Caribe enfrenta una crisis en materia educativa y que avanzar en el logro de los aprendizajes fundamentales sigue siendo una tarea pendiente para poder hacer efectivo el dere-

muy claramente en uno de sus informes recientes: “es de esperar que la crisis no solo amplifique las desigualdades educativas dentro de los países, sino que también exacerbe la brecha de desempeño entre ellos” (OECD, 2021). Si bien es cierto que la evidencia respecto a la magnitud de la brecha de aprendizaje que se ha generado en y entre los sistemas educativos no es todavía del todo concluyente (Donnelly y Patrinos, 2021), la pandemia sin duda supone una crisis educativa profunda y extensa en momentos en los que los países, con distintos modelos y políticas, intentaban mejorar la calidad de la educación.

Pero la pandemia también representa una oportunidad para aprender y mejorar el trabajo que los sistemas educativos y sus protagonistas venían haciendo. El COVID-19 nos ha hecho ver, con mayor claridad que nunca, tanto las fortalezas como las debilidades de todos los componentes de la provisión educacional, evidenciando cosas que ya estaban u otras que faltaban. A pesar de la devastación causada, existe una posibilidad evidente de ‘reconstruir mejor’ en educación. Esta oportunidad no descansa solamente en las buenas ideas de futuro, sino en haberse mostrado, forzado por la urgencia, que su implementación era posible y necesaria (Reimers, 2021b, p. 38). Se trata entonces de una chance única para reconstruir y repensar algunas de las características de los sistemas educativos nacionales, poniendo como horizonte el aprendizaje de los estudiantes en el siglo XXI (Netolicky, 2021; Reimers, 2021a).

Para avanzar en esa dirección, un primer paso clave es analizar los efectos que la pandemia ha tenido en las comunidades educativas y sus líderes, extrayendo luego los aprendizajes de futuro que se derivan de la manera en la que se ha respondido al reto que la pandemia ha significado para la enseñanza.

Los efectos de la pandemia en la escuela y sus líderes

La pandemia forzó a los sistemas educativos a adecuarse a un escenario radicalmente distinto en pocas horas y días, plasmando en la práctica lo que la literatura especializada define como un desafío “adaptativo”: un tipo particular de problema cuyo abordaje no

cho a una educación de calidad. En el conjunto de países de la Región entre 2013 y 2019 los resultados empeoraron, no alcanzando el nivel mínimo de competencias fundamentales en Lectura y Matemática. La pandemia con seguridad ha empeorado esta situación.

puede realizarse mediante la aplicación del conocimiento operativo corriente a la conducta de rutina (Heifetz, 1997). Tanto los gobiernos como las escuelas tuvieron que buscar soluciones a este escenario de una manera rápida e improvisada. Las autoridades nacionales —y locales— reaccionaron de formas muy diversas, proveyendo recursos y apoyos de distinto tipo para la continuidad del proceso escolar (Reimers, 2021; Lindblad *et al.*, 2021).

Pero fueron las propias comunidades y sus líderes los que tomaron las primeras decisiones respecto a cómo enfrentar esta situación en momentos de mucha incertidumbre y escasa orientación. Después de ocuparse inicialmente por la salud de profesores, estudiantes y familias, el primer gran paso que dieron las organizaciones escolares fue reconectarse con los estudiantes, utilizando de forma intensiva la tecnología. En pocos días o semanas, la enseñanza a distancia se transformó en una experiencia masiva en parte importante del mundo. Los profesores tuvieron que aprender a trabajar en un formato que, en muchos casos, no conocían. Las lecciones se trasladaron a plataformas cuyo uso creció exponencialmente. Ahí donde no existía la posibilidad de tener contacto en línea, se utilizaron distintos medios— para tomar contacto con los estudiantes y proveerles orientación para sostener el proceso de aprendizaje de la mejor manera posible. Ya puesta en marcha la educación a distancia, comenzaron a aparecer las múltiples dificultades de esta modalidad. Varias de ellas estuvieron asociadas a la falta de acceso a internet y dispositivos tecnológicos, que en los países de América Latina es exiguo y altamente desigual (OECD, 2021).

En el otro lado, las familias se vieron obligadas a implicarse mucho más activamente con el proceso educativo, y la escuela se trasladó a la casa. Esto acrecentó la desigualdad, pues solo algunos padres tienen el tiempo, los recursos y la educación para supervisar y apoyar que sus hijos sigan las tareas del plan de estudios. La inequidad se hizo presente como nunca antes, lo que hizo que valoráramos también como nunca el rol de la escuela como igualador de oportunidades. El COVID-19 operó así como una cruda radiografía, exponiendo las líneas de falla ya existentes: pobreza y desigualdad económica, acceso desigual a bienes esenciales (como internet de alta velocidad y computadoras), y recursos inadecuados para los más necesitados.

Desde el punto de vista específico del liderazgo educativo, la evidencia que se ha acumulado en el mundo y las reflexiones presentadas en este libro nos indican que la pandemia ha añadido una nueva capa de complejidad a la ya exigente tarea de liderar centros educativos (Montecinos *et al.*, 2020; Fotheringham *et al.*, 2021; Doll *et*

al., 2021). Los directivos han debido atender necesidades nuevas y de muy distinto tipo, liderando en un marco de incertidumbre y teniendo que equilibrar la preocupación por el bienestar social, mental y físico de las personas con una enseñanza a distancia de la mayor calidad posible. Como afirman dos referentes en este tema, que también aportan en este libro: ha emergido un nuevo orden para el liderazgo educativo, que no tiene precedentes y que ha obligado a los directivos escolares a buscar nuevos caminos y prácticas (Harris y Jones, 2021).

Si bien los contextos sociales y educativos de cada uno de los países son muy diversos, los desafíos para el liderazgo educacional han sido en gran medida compartidos: adaptarse a un escenario desconocido e incierto, responder con soluciones pedagógicas y organizacionales innovadoras y pertinentes para su contexto, priorizar recursos y trabajo en un momento plagado de necesidades y demandas, atender la compleja situación socioemocional de estudiantes, familias y docentes, esforzarse al máximo para no perder el vínculo con los estudiantes durante el período de clases remotas. Como si fuera poco, los líderes han debido organizar, con más o menos apoyo de los gobiernos nacionales y locales, el difícil regreso al régimen presencial (que, como ya hemos dicho, aún no se ha completado en la mayoría de países de América Latina).

Los estudios de los que se dispone hasta el momento demuestran que en este nuevo escenario las prácticas de los líderes y gestores escolares se han modificado de forma significativa, en particular aprender a liderar a distancia y con medios virtuales. Además, han debido afrontar las repercusiones de la crisis sanitaria y social en las familias de los estudiantes o de los docentes. Dentro de esas prácticas, crítico ha sido el mayor contacto con las familias para facilitar su adaptación a la educación a distancia, la ampliación del trabajo colaborativo con otros colegas líderes para buscar soluciones a problemas compartidos, y especialmente el crecimiento de una labor regular de los líderes que en este contexto se multiplicó: el acompañamiento técnico y emocional a los docentes (Eos, 2021; Harris y Jones, 2021). Parte importante del tiempo de los líderes en este contexto se ha destinado a sostener y cuidar a sus comunidades para sortear una situación estresante. El esfuerzo ha sido de corte mayor, lo que ha tenido consecuencias en el bienestar subjetivo de los líderes, cuestión a veces invisible dado el inmenso desafío que en este mismo plano existe con estudiantes y docentes (Netolicky, 2020; Doll *et al.*, 2021).

La pandemia ha demostrado que el liderazgo escolar y las funciones directivas son una pieza fundamental del proceso educativo

y que esa relevancia es todavía mayor en contextos de crisis (Pont, 2020). Pero hemos aprendido también que situaciones como éstas requieren de competencias y capacidades específicas, como la flexibilidad, la gestión del riesgo o la priorización de objetivos (Smith, 2012; Buffone, 2021), que en general son poco abordadas por la preparación de los líderes educativos, y que deberán ser consideradas en el futuro (Grison y Condon, 2021).

En síntesis, el escenario provocado por la pandemia no solo ha impactado de forma sustancial a las escuelas y sus líderes, sino que también abre un conjunto de interrogantes respecto al futuro del liderazgo escolar. La próxima sección identifica algunos de los desafíos que consideramos clave para la función directiva en los años que vienen, que están estrechamente relacionados con los cambios que la educación puede (o no) experimentar en nuestros países a medida que la crisis vaya siendo reemplazada por la “nueva normalidad” educacional.

CAMBIOS POSIBLES (Y DESEABLES) PARA LA ESCUELA Y EL LIDERAZGO EN LA ERA POST-COVID

Tengo la esperanza de que COVID-19, debido a sus disrupciones en la educación, pueda inspirar a más escuelas a pensar en la educación en línea no como una versión inferior de la educación presencial, sino como una forma diferente de organizar la educación. También tengo la esperanza de que esta disrupción pueda inspirar a los líderes escolares a reimaginar la educación en términos del contexto actual y necesidades del mañana. Y lo que es más importante, tengo la esperanza de que podamos repensar la educación desde la perspectiva de los niños, en lugar del currículum establecido (Zhao, 2020, p. 32).

El análisis de la mayoría de los autores que participa en este libro y también otros muchos expertos del campo educacional converge en una idea: el momento actual es una oportunidad para repensar la escuela que queremos para el futuro, lo que supone identificar los elementos que deben perdurar y los que no. Esto en la práctica está ocurriendo en muchos lugares y niveles, por lo que el reto principal consiste en procesar y sistematizar esta reflexión sobre que otra “gramática de la escuela” es posible y necesaria (Metha y Datnow, 2020). Nos parece que una forma de contribuir en este trayecto es responder, en base a la experiencia y la evidencia, tres cuestiones centrales:

i) ¿cuáles son las opciones reales de cambio de nuestro sistema escolar superada la pandemia?, ii) ¿cuáles son los ámbitos principales en los que podría esperarse un cambio relevante?, y iii) ¿cuánto y cómo estos cambios desafiarían al liderazgo escolar?

Respecto a las posibilidades reales de que el contexto de crisis derive en una práctica educacional distinta (y mejor), nos parece importante distinguir que ya se encuentran en tensión dos lógicas principales, que operan tanto a nivel de las políticas —nacionales y locales— como de la acción en la base de los sistemas: una de “*restauración*”, que asume el COVID-19 como un paréntesis en el trabajo escolar y donde el desafío principal consiste en volver a escuela tal como la conocemos hasta ahora; y otra de “*transformación*”, que presiona por un cambio profundo que aproveche la oportunidad de la crisis para generar una mejor conexión entre la práctica escolar las demandas actuales y a las necesidades de los estudiantes en la sociedad del siglo XXI (Novoa y Alvim, 2020). Obviamente, esta segunda lógica requiere un cambio cultural, modificando los modos como pensamos la enseñanza, el liderazgo, la gestión de las escuelas, etc., afectando la llamada “gramática de la escolaridad” (Tyack y Tobin 1994; Tyack y Cuban 1995).

Entre estas dos lógicas hay por cierto varias posibilidades intermedias. Una de ellas, de alta probabilidad, es que exista un efecto diferenciado de la crisis dependiendo del sector o área del sistema. Esto es lo que algunos autores han denominado anteriormente *reformas “de nicho”*, ya que el cambio se impulsa a nivel de redes o subsistemas que logran modificar sus prácticas, pero que no generan suficiente masa crítica para tener éxito en todo el sistema (Cohen y Mehta, 2017). En estos casos, el resultado sería una profundización de la desigualdad dentro del sistema escolar, con países o grupos de escuelas dentro de países que fueron transformados *versus* países o grupos de escuelas que esencialmente retoman su práctica habitual. También es posible que el sello de esta nueva fase sea más bien “*paliativo*”, vale decir, que se impulsen modificaciones importantes en algunas áreas del quehacer escolar, pero para responder específicamente a problemas generados en este tiempo, como el retroceso que se ha producido en materia de aprendizajes, sin transformarse en cambios perdurables.

Aun que está por verse cuál será la profundidad del cambio educativo post pandemia, cuestión que dependerá en parte importante que los gobiernos y sus autoridades tomen al respecto (Darling-Hammond, 2021; Fullan, 2021; Reimers, 2021a), nos parece crucial identificar aquellos ámbitos que, fruto de la crisis vivida, más abiertos se encuentran

a ser transformados. Para todos ellos la propia pandemia demostró que se requería un cambio importante. Proponemos centrar la discusión en ocho oportunidades esenciales, que son también aprendizajes evidentes de esta compleja etapa que hemos vivido. Como veremos, cada uno de estos “espacios de transformación” implica desafíos para el liderazgo escolar.

Primer cambio posible: priorización de aprendizajes esenciales

La disrupción que ha supuesto el aprendizaje a distancia nos ha obligado a revisar en todo el mundo los currículum y planes de estudio, priorizando lo esencial e innovando en los métodos para alcanzar esos aprendizajes o competencias medulares. Los docentes se han preguntado con más frecuencia que nunca: “¿qué es lo esencial que los estudiantes deben saber, poder hacer, y ser como ciudadanos?” De este modo, adquiere todo su valor el enfoque por “competencias clave” (*key competences*), como se ha denominado en Europa, o el Aprendizaje Profundo⁴ en el ámbito anglosajón (Reimers, 2021b). En la práctica el profesorado ha vivido la necesidad de distinguir entre los aprendizajes “imprescindibles” (necesarios para poder seguir avanzando) y el currículo “deseable”, que los expertos venían distinguiendo (Coll, 2006).

Esta revisión probablemente se extenderá en el tiempo y podría afectar tanto a los currículos nacionales como a la forma en que las propias escuelas gestionan la enseñanza. Es así como han florecido múltiples iniciativas de innovación que afectan a la reorganización del currículum, promovándose un aprendizaje basado en proyectos o la integración de asignaturas y áreas de conocimiento. Por cierto, los cambios que en este plano se provoquen deberán responder a los problemas acuciantes del cambio climático y el desarrollo sostenible, con vinculación de todas las instancias socioeducativas, en un “nuevo contrato social” para la educación, como plantea el referido Informe de la Unesco (Reimaginar nuestros futuros juntos) sobre qué enseñar en un horizonte de futuro (UNESCO, 2021).

4. El aprendizaje profundo (*deep learning*) es el proceso y resultado de dar respuesta a preguntas que nos importan (Quin, McEachen, Fullan, 2021) a individuos y grupos que comprenden y se involucran en algo que les es relevante y que es importante para el mundo. Con distintas conceptualizaciones, los autores cifran en seis competencias globales las que darían cuenta de este aprendizaje profundo (carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad, y pensamiento crítico).

Segundo cambio posible: el bienestar socioemocional como prioridad

Si el aprendizaje y bienestar socioemocional de los estudiantes era una preocupación cada vez más importante para los agentes de los sistemas educativos, tras la pandemia se ha convertido en algo fundamental, ya que no es posible acceder al aprendizaje sin una base fundamental de bienestar social y emocional (Hargreaves y Shirley, 2021), menos en un escenario que afecta directa y negativamente esta dimensión. La experiencia de crisis ha evidenciado que la escuela y los docentes pueden cumplir un rol preponderante en esta situación de bienestar y que generar una “cultura del cuidado” es un componente de la cultura organizativa que los equipos directivos deben promover, trascendiendo las relaciones individuales (Ryu, Walls y Louis, 2020).

Los efectos negativos que la pandemia ha provocado en esta dimensión a nivel de los estudiantes y docentes hacen pensar que este será, con alta probabilidad, un tema prioritario del trabajo de las escuelas pos-pandemia. Esto por cierto desafía a los líderes a ejercer un liderazgo centrado en el cuidado de los estudiantes, el personal y las comunidades, impulsando de esta manera una cultura positiva (Fullan y Edwards, 2020). Las mejores experiencias de los líderes en sus respectivas escuelas han sido aquellas que han practicado un liderazgo escolar del cuidado (*Caring school leadership*), que Smylie, Murphy y Louis (2016) presentaron como un liderazgo que cuida de sí mismo, pero que —al tiempo— cultiva comunidades de cuidado en sus escuelas:

[...] lo primero es el cuidado, el modo y la motivación de las acciones e interacciones del líder, Lo segundo, promueve el cuidado en los demás y desarrolla el cuidado como una cualidad o característica de la organización escolar. El liderazgo escolar del cuidado también implica el desarrollo de contextos afectivos más allá de la escuela (p. 15).

Tercer cambio posible: una evaluación para el aprendizaje

Los dos espacios de cambio anteriores se relacionan estrechamente con el debate respecto a la evaluación de aprendizajes (Darling-Hammond *et al.*, 2021). En lugar de evaluaciones estandarizadas de los establecimientos escolares, en distintas partes del mundo se ha producido, otro experimento natural, juzgado de manera positiva:

se suspendió la mayoría de las evaluaciones estandarizadas (sobre todo las que están asociadas a altas consecuencias para los centros y sus actores) y se priorizó la evaluación formativa (Arias *et al.*, 2021), aquella centrada en la retroalimentación al proceso de aprendizaje. Es posible que en el escenario post-covid este desbalance a favor del “accountability interno” (Elmore, 2010) se consolide, lo que implica una oportunidad para resignificar la evaluación de procesos y resultados educativos.

Si se avanza en esa dirección, uno de los retos mayores que tendrán las escuelas será contar con las capacidades suficientes para que los equipos profesionales puedan aplicar sistemas de evaluación pertinentes y procesar la evidencia que de ahí provenga para tomar decisiones pedagógicas oportunas. En paralelo, la dimensión socioemocional ha adquirido plena carta de ciudadanía para ser incluida dentro de la evaluación de la situación y el progreso de los estudiantes. Así, ya se incluye en las evaluaciones de LLECE (2021) sobre habilidades socioemocionales; o de la propia OECD sobre competencias sociales y emocionales de los alumnos.

Cuarto cambio posible: foco en las trayectorias educativas

Como también se ha dicho, la pandemia ha provocado un efecto de corte mayor en acentuar el riesgo de deserción y desescolarización. En América Latina, por ejemplo, los cálculos señalan un aumento del 17% en la exclusión educativa, cerca de un millón de estudiantes que han dejado o dejarán de asistir a las escuelas (Acevedo *et al.*, 2020). Por cierto, este no es un tema nuevo ni mucho menos, pero la interrupción del vínculo escuela-estudiantes y la crisis económica y social provocada por el COVID han aumentado la probabilidad de abandono escolar. En este marco, sea por el impulso de los gobiernos o de los propios centros, asegurar trayectorias educativas exitosas se ha transformado en un tema mucho más visible y relevante. La magnitud del problema, que en parte se explica por el efecto “arrastre” de una deserción que en muchos de los países ya era alta⁵, hace pensar que éste será un tema de alta prioridad para los distintos niveles de

5. En América Latina y el Caribe, en promedio uno de cada cinco jóvenes entre los 15 y 17 años —una de las fases más críticas para la permanencia o abandono escolar— no asistía a un centro educativo en el año 2018. Además, si bien la tasa de terminación en secundaria es de 64%, se evidencia una marcada diferencia por nivel

nuestros sistemas escolares, que deberán hacer esfuerzos, en alianza con otros sectores e instituciones, por retener a los estudiantes en riesgo de abandono y al mismo tiempo revincularse con quienes ya están fuera de la educación formal. El rol de la escuela y los líderes en la prevención y luego en la generación de estrategias para la revinculación será insustituible en este nuevo ciclo.

Quinto cambio posible: mayor agencia pedagógica del docente

La pandemia ha provocado también un cambio en el nivel de la práctica docente misma.

Los profesores han debido recrear su profesión de la noche a la mañana, pues dejaron de enseñar como lo habían hecho regularmente. Esto ha derivado en una ebullición de innovación pedagógica (por ejemplo, a la hora de crear y adaptar los recursos pedagógicos) y en nuevas formas de ejercer la tarea docente (Hargreaves y Fullan, 2020), generándose un profesionalismo más abierto, que ha incluido activamente a los padres, y también un profesionalismo colaborativo de mayor fuerza y profundidad. Romper con la llamada “gramática básica” de la escuela (un profesor, un grupo, una asignatura y una hora), en particular con la cultura del individualismo, es algo que la pandemia ha hecho posible, aun cuando no siempre ha sido fácil.

Entre las lecciones más relevantes de esta pandemia en educación, destacan la importancia de los docentes y la construcción de nuevos entornos educativos. Esta crisis de salud ha dejado claro que el potencial de respuesta reside principalmente en los profesionales de la educación. Profesores bien preparados, con la suficiente autonomía, trabajando juntos dentro y fuera del espacio escolar, en conexión con las familias, son siempre la mejor garantía de una respuesta oportuna y adecuada a las necesidades educativas del contexto. El refuerzo de la profesionalidad de los docentes es fundamental. Lo lógico sería que, luego de la pandemia, se diera un nuevo impulso a la formación del profesorado, a una carrera profesional atractiva y a políticas curriculares que aseguren y reconozcan la autonomía docente. Necesitamos fortalecer la capacidad de acción y colaboración

socioeconómico de hasta más de 50 puntos porcentuales entre estudiantes pobres (quintil 1) y ricos (quintil 5) (Arias et al., 2021).

profesional de los docentes para incrementar la equidad en educación (Hargreaves y Fullan, 2020).

La respuesta por parte de los líderes ha de ir por rediseñar los lugares de trabajo, y (re)culturizar las escuelas, es decir alterar los roles y estructuras, que incrementen —conjuntamente— la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad. Si esto siempre ha sido así, ahora se cuenta con la ventaja de que se ha evidenciado, en distintos grados, como posible. El dilema es, pues, volver a la “normalidad” o reconstruir seriamente los tiempos, estructuras y relaciones, si queremos que las escuelas lleguen a responder a demandas largamente deseadas. Así lo evidencia el Informe de la UNESCO (2021, p. 148), al que nos referimos posteriormente:

[...] las arquitecturas escolares, los espacios, los tiempos, los horarios y las agrupaciones de estudiantes deben poder ser reimaginadas y rediseñadas para construir las capacidades de los individuos para trabajar juntos.

Sexto cambio posible: ampliación de la colaboración y el trabajo en red

El contexto de crisis forzó también el hecho de que se buscara en otras escuelas y redes de colaboración la solución a algunos de los problemas que se generaron. Las escuelas que, en esta situación disruptiva, mejores respuestas han dado, desplegaron un liderazgo para el aprendizaje *internamente* en cada escuela (alumnado y docentes), y —horizontalmente— un conjunto de alianzas y redes entre la escuela y la comunidad, en un sentido extensivo (Netolicky, 2021; Reimers, 2021b), incluyendo la coordinación con los centros de salud. La literatura especializada sobre este tema viene mostrando hace un tiempo el potencial del trabajo en red y la construcción de “comunidades de práctica” como catalizadores del cambio educativo y como vías potentes para el aprendizaje profesional (Fullan y Edwards, 2021), por lo que la pandemia ha operado como un acelerador de este proceso. Más que nunca, se ha evidenciado, la necesidad de vincular la participación a formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida de la escuela, incluida el aula, y —además— con la colaboración de las familias.

El trabajo en red y el fortalecimiento del capital social del sistema educativo es ya parte del debate sobre la escuela post pandemia.

Como ha planteado la UNESCO (2021), *“la cultura de la colaboración debe impregnar la administración y la gestión de las escuelas, así como las relaciones entre ellas”*. A la vez, de modo paralelo, con las insuficiencias del individualismo, se ha incrementado la colaboración entre docentes en un mismo establecimiento escolar. Dentro de los cambios, a nivel de gestión escolar, las escuelas se han visto forzadas en la pandemia a poner en práctica un conjunto de cambios, como

[...] fomentar la colegialidad profesional, la autonomía y la ayuda mutua en lugar del mando y el control. Las escuelas que promueven la colaboración entre los alumnos también deben promover lo mismo entre sus profesores (UNESCO, 2021, p. 99).

Séptimo cambio posible: mayor conexión con las familias y la comunidad

La cooperación con las familias y la comunidad en general ha experimentado también un cambio profundo que se quedará probablemente con nosotros. La colaboración con las familias se vio reforzada inicialmente pues se hizo evidente que, sin su implicación, la educación remota no funcionaba, más aún en la primera infancia (Reimers, 2021a). Las escuelas y sus líderes en este sentido han recurrido a reforzar el “capital social” de la escuela, vinculándola con la acción familiar, pero también extendiendo sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales. Las familias, por su parte, han tendido a revalorizar el trabajo de los equipos escolares debido a lo complejo de la tarea de educar en casa. Ambos movimientos se potencian entre sí y por lo mismo es difícil pensar que el estrechamiento de los vínculos familiares y comunitarios no sea una de las características esenciales de la escuela de los próximos años.

Más que nunca, se ha evidenciado, la necesidad de vincular la participación a formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida de la escuela, incluida el aula, con la colaboración de las familias. En una cultura de participación, el liderazgo escolar puede convertirse en vertebrador de la dinámica colegiada de la escuela, capaz de propiciar el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de las escuelas. Ya en el COVID 19 y para el futuro, se ha mostrado como una lección aprendida la necesidad de expandir las redes de influencias y oportunidades mediante las

interacciones sociales en el interior de cada escuela y entre estas y la comunidad, especialmente en las comunidades en desventaja, para mejorar el bienestar y las trayectorias de vida de los niños y jóvenes.

Octavo cambio posible: aceleración en el uso de la tecnología

La pandemia y el despliegue de la educación a distancia en casa han provocado una digitalización acelerada, preludivando el papel crucial que la tecnología tiene que desempeñar en el futuro de la educación, mediante la enseñanza híbrida o semipresencial. Esto ha generado un rápido aprendizaje del uso de dispositivos, programas y modos de trabajo virtuales por parte de directivos, docentes y estudiantes. Pero, como ha analizado bien Justin Reich (2020), las tecnologías de aprendizaje —incluso las de acceso gratuito— suelen beneficiar más a los estudiantes acomodados y contribuyen poco a combatir la creciente desigualdad en la educación, por lo que el trabajo a nivel de las escuelas deberá poner mucha atención a cómo acortar estas brechas. La llamada “brecha digital” viene a corresponderse con una brecha socioeconómica y familiar.

La experiencia del 2020 y 2021 vuelve a confirmar que la tecnología no puede por sí sola alterar la educación ni proporcionar atajos para superar el duro camino del cambio institucional, y que la mejor forma de encauzar esta oportunidad está en desarrollar las capacidades suficientes en los equipos de las escuelas para que la tecnología permita mejorar tanto la gestión de la organización escolar (por ejemplo, para potenciar la comunicación permanente con las familias) como de la enseñanza en el aula (Fullan, 2021).



Como ya anticipamos, la concreción e institucionalización de estos cambios depende de muchas variables, varias de las cuales no pasan por la decisión de la escuela. Nuestra opinión es que debiéramos avanzar en esta dirección, ya que todos estos cambios enriquecen el quehacer educativo y permiten responder mejor a los desafíos de una educación de calidad en el siglo XXI.

Sí es claro que estos campos de transformación suponen un reto importante para los líderes educativos. La priorización curricular y

de aprendizajes requiere de líderes que pongan efectivamente foco en lo pedagógico y que orienten al equipo docente en este proceso de identificación de los contenidos esenciales; darle prioridad al bienestar socioemocional de la comunidad supone directivos escolares con herramientas básicas para esto y con la capacidad para gestionar los recursos y personas que más puedan contribuir a esta tarea⁶; girar el sentido de la evaluación implica un cambio cultural que los líderes deben dirigir y apoyar; ocuparse de asegurar las trayectorias implica destinar tiempo y recursos a establecer sistemas de alerta temprana, así como mecanismos concretos para que quienes abandonaron la escuela vuelvan y se mantengan en el centro escolar; una mayor agencia y profesionalidad docente solo es posible en la medida que los líderes reconozcan que su mayor espacio de influencia y responsabilidad está precisamente en desarrollar las capacidades de sus profesores (Robinson *et al.*, 2009) y posean las herramientas para acompañar ese proceso; la colaboración y el trabajo en red supone destinar tiempo al ejercicio del aprendizaje horizontal, tanto dentro como fuera de la escuela; generar una relación provechosa con las familias, en la que ellas asuman un protagonismo mayor protagonismo, implica que los líderes prioricen la “senda familiar” (el trabajo estrecho y planificado con ellos) como una vía de influencia en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, *et al.*, 2017). Finalmente, un uso intensivo de la tecnología en la escuela requiere que los líderes sean conocedores de estas herramientas, para que puedan así promover su aprovechamiento tanto dentro como fuera del aula.

Como se ve, el salto hacia una escuela que aprende de la experiencia vivida con el COVID-19 tiene como condición un liderazgo escolar que pasa también a otro estadio de desarrollo. Un liderazgo “atento al matiz”, capaz de movilizar “los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema” que diría (Fullan, 2021) en un proceso colectivo de discernimiento y de construcción de capacidades y compromiso.

6. Útil en este sentido es la distinción de Leithwood, que define a la “vía emocional” como una de las fuentes de influencia indirecta de los líderes en el aprendizaje de los estudiantes. Esta “senda” del liderazgo incluiría “los sentimientos, disposiciones o estados afectivos de los miembros del personal (tanto individual como colectivamente) que determinan la naturaleza de su trabajo, por ejemplo, el sentido de eficacia de los profesores” (Leithwood, Sun y Pollock, 2017, p. 3).

MIRANDO EL FUTURO: UN MOMENTO PROPICIO PARA FORTALECER EL LIDERAZGO ESCOLAR

Como hemos tratado de esbozar a lo largo de este texto, dado que el escenario ha cambiado, repentina y catastróficamente, también el modo de plantear la educación y la organización de nuestros sistemas educativos debiera hacerlo. Nuestra agenda pos pandémica se juega entre la transformación y el regreso a la normalidad, como los grandes desafíos o retos a los que se enfrenta nuestra sociedad y a los que la escuela debe contribuir. Como señalan Nóvoa y Alvim (2020, p. 40), muchos docentes y familias ya eran conscientes de la necesidad de cambiar el modelo de escuela, “pero la pandemia reveló la urgencia y la posibilidad de esta transformación. En solo unos días fue posible cambiar lo que muchos consideraban imposible de cambiar”. Diseñar el futuro de la escuela a corto y mediano plazo, ya no puede ser simplemente un regreso a la escuela como de costumbre. Aprendiendo de lo sucedido, la cuestión es, ¿cómo rediseñar las condiciones de la escuela para que los estudiantes aprendan y para que los líderes puedan favorecer y apoyar estas condiciones? El reto es configurar *un nuevo marco para reinventar la escuela*, como bien ha argumentado —entre otros— Linda Darling-Hammond (2021).

¿Habrà llegado el momento de que líderes, desde el ejercicio de un liderazgo desde el medio y compartido, apoyados por sus equipos y con la comunidad escolar, tomen la dirección del cambio y transformen sus escuelas en la dirección apuntada? Creemos que sí. Para que esto suceda, se han de rediseñar los lugares de trabajo, y(re)culturizar la organización escolar, modificando aquellos procesos que no son funcionales al objetivo de mejorar la calidad para todos. Este nuevo impulso del liderazgo debe priorizar el fortalecimiento de la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad en la organización, pero también volcarse hacia una relación más productiva y estrecha con el entorno. El mundo cuenta con evidencia sólida respecto a las mejores prácticas de los líderes y a las múltiples formas en las que su influencia se vuelve positiva para las comunidades y el aprendizaje de los estudiantes.

También el campo del liderazgo escolar ha desarrollado en los últimos años perspectivas que son muy útiles para enfrentar el debate y la acción en el futuro. Ejemplos de esto son el liderazgo positivo o de cuidado, que demuestra el potencial que tiene la construcción de relaciones positivas y basadas en la confianza, esencial en el escenario actual (Louis y Murphy, 2019); el liderazgo distribuido y el

trabajo en red, que esperamos sea soporte de la gestión educacional en una era donde la colaboración puede ser protagonista (Harris *et al.*, 2021); el liderazgo para la justicia social, que emplaza a los líderes a dirigir y sostener en el centro de su práctica la disminución de las desigualdades (Theodaris, 2008), que como sabemos se han ampliado fruto de la crisis (Frohn, 2021). Será fundamental considerar éstos y otros enfoques para enriquecer el ejercicio del liderazgo en los años que vienen.

Aunque todavía no conocemos la profundidad del cambio educativo que nos dejará la pandemia en el mediano y largo plazo, sí sabemos que la época post-pandemia será de una enorme complejidad para los líderes escolares, sobre todo en países cuyos sistemas educacionales son desiguales y de baja calidad. Esto porque convivirán las exigencias y demandas regulares —que como ya dijimos, venían acrecentándose— con el proceso de recuperación de aprendizaje en un escenario que además tiene todavía un alto grado de incertidumbre. A los líderes les tocará administrar un escenario de altísima complejidad (Roonstrom y Skott, 2019). La presión general sobre los sistemas educacionales será alta y los directores y equipos directivos serán nuevamente el primer muro de contención de esa presión.

Una parte del abordaje de este desafío pasa por los propios líderes, su capacidad de aprender y organizarse, su interés por formarse para este nuevo ciclo y sobre todo su flexibilidad y disposición a adaptarse a un contexto de cambio permanente y posibles nuevas crisis (Buffone, 2021).

Pero las políticas educativas, específicamente las dirigidas al liderazgo educativo, también tendrán que estar a la altura. Los países tendrán que seguir haciendo esfuerzos sistemáticos por profesionalizar la función directiva. Más que nunca se necesitará a líderes escolares motivados, bien preparados y con una carrera destacada en la docencia. Esto implica crear trayectorias atractivas para esta función y asegurar la idoneidad de quienes acceden a ella por medio de procesos de selección rigurosos. Deberán mejorarse también de forma significativa y urgente los procesos formativos de los líderes, sobre todo en términos de su pertinencia, ya que esta nueva etapa requerirá competencias y énfasis que no necesariamente han sido prioridad en la preparación de los líderes escolares (Grissom y Condon, 2021). Esto implica potenciar el aprendizaje horizontal y en red, que ha demostrado ser eficaz para el desarrollo del capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2020). Las universidades y centros especializados en el ámbito del liderazgo debieran ponerse al servicio de este reto

en alianza con los gobiernos. Contamos con numerosas experiencias y buenas prácticas de colaboración entre centros de investigación de liderazgo, centros educativos y política educacional, que ahora, tras la pandemia aún más debieran ser potenciadas.

Avanzar en la profesionalización de la función directiva solo rendirá sus frutos en la medida que se siga perseverando en fortalecer la profesión docente, base del cambio educativo a gran escala. Además, dicha profesionalización deberá estar acompañada de condiciones institucionales que lo hagan posible. Hablamos por ejemplo recursos financieros y pedagógicos suficientes, equipos de apoyo para el ejercicio del liderazgo en las escuelas o marcos de actuación (aquella definición de lo que se espera de los líderes) claros y explícitos. En esta línea, una cuestión clave para los próximos años será priorizar y centrar la labor de los líderes en ciertas áreas (como la recuperación de aprendizajes o el bienestar socioemocional de las comunidades), ajustando las demandas y exigencias en otras, y flexibilizando o suspendiendo toda aquella normativa o política que no contribuya a que los directores puedan ejercer un liderazgo que sea consistente con estas definiciones, al menos por un período de tiempo.

En tiempos retantes como los que vivimos, la labor transformadora de los líderes educativos será más importante que nunca. Necesitaremos profesionales que tengan la capacidad de orientar a sus comunidades, de cuidar a los equipos docentes y de construir un ambiente propicio para el aprendizaje integral de todos los estudiantes. El tiempo post-covid es tiempo también para valorizar y atender con prioridad el liderazgo educativo.

REFERENCIAS

- Arias, E.; Giambruno, C.; Muñoz, G.; y Pérez-Alfaro, M. (2021). *Camino hacia la inclusión educativa: 4 pasos para la construcción de sistemas de trayectorias educativas*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Acevedo, I. et al. (2020). *Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Banco Mundial (2021). *Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe*. Banco Mundial, Washington, DC.
- Buffone, P. (2021). Agility: an essential element of leadership for an evolving educational landscape. In T. Vaillancourt (ed.) (2021). *Children and Schools During COVID-19 and Beyond: engagement and connec-*

SECCIÓN 2

NUEVAS PERSPECTIVAS PARA EL LIDERAZGO Y LA MEJORA EDUCATIVA EN LA ERA POST COVID

II

Tipología del cambio educativo pandémico: Nuevos desafíos para repensar las escuelas sin aumentar las desigualdades educativas

AXEL RIVAS¹

UN TIEMPO SIN PISO DEBAJO DE LOS PIES

La aparición de la pandemia en marzo 2020 abrió el tiempo en dos. Quedaron atrás, en nuestra memoria viva, una serie de hábitos y costumbres. Comenzó, de pronto, una nueva era de temores, distanciamiento, encierro e incertidumbre. Convivimos en dos tiempos durante todo el año 2020: deseando que se termine la pesadilla. Anhelando el tiempo inmediato pasado, fresco en nuestras pupilas y emociones. Fuimos seres disociados que anhelaban lo perdido.

En 2021 hubo al menos tres procesos de vivencias temporales distintos: 1) comenzamos a manejar hábitos nuevos, aprendimos a convivir con la pandemia, a sostener nuestra vida en esa nueva “normalidad”; 2) Comenzamos a respirar la esperanza de las vacunas; 3) Comprendimos que no había un “día después” de la pandemia, sino un lento proceso de salida incierta, una transición larga con la cual convivir. Las escuelas, hogares de la vieja normalidad y decisivas en la vida de los niños y jóvenes, volvieron a la presencialidad cuidada (aunque de manera muy dispar en América Latina). Fue también ese un tiempo de adaptaciones al cambio, conviviendo con los protocolos de distanciamiento en las aulas.

Estas duras lecciones nos hablan de nosotros mismos, más que de la pandemia. Nos hablan de nuestros hábitos, nuestros deseos y anhelos, nuestras temporalidades y nuestras formas de aprender a cambiar para adaptarnos a nuevas realidades. Son lecciones también

1. Profesor-Investigador y Director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Director Académico del Centro de Investigación Aplicada en Educación San Andrés (Argentina).

para el cambio educativo, del cual tanto se hablaba antes de la pandemia en los márgenes del sistema (y quizás demasiadas veces fuera del sistema) y que de pronto irrumpió en las puertas de las aulas, volándolas literalmente a las nubes digitales.

En pocos días, docentes de todo el mundo debieron hacer un *tour de force* en sus prácticas. En medio de un vendaval de emociones, encerrados en sus casas (acarreado sus propias cargas familiares), debieron apretar el botón de “reset” para enseñar a distancia. Se encontraron de pronto con el invento del aula virtual. Su grupo a cargo de alumnos/as se convirtió en una figura fragmentaria que había que reconstruir en los hogares. Acostumbrada a que vengan a ella, la escuela tuvo que reconfigurarse para aparecer en los hogares de sus alumnos/as. Comenzó una metamorfosis de los/as docentes haciendo aulas virtuales, reconstruyendo las clases, el currículum, las actividades, la mirada pedagógica en un entorno desértico de presencialidad. Las escuelas físicas quedaron mudas, quietas, vacías después de siglos de llenarse cada día con la humanidad de las infancias y las adolescencias.

Para los equipos directivos esto significó también un replanteo de su rol, multiplicando sus tareas en medio de las urgencias. Su rol, tan relevante en la gestión de una identidad institucional compartida, fue puesto a prueba durante la transición en la cual se separó el cuerpo físico de la escuela de su cuerpo simbólico. Nació la escuela virtual (no en términos tecnológicos sino ontológicos). Fue un proceso de reconstrucción que cada docente y cada directivo/a tuvieron que hacer con una ayuda estatal que llegó a cuentagotas en la mayoría de los países de América Latina (quizás el mejor preparado fue Uruguay, con su Plan Ceibal previo, que había consolidado una red de infraestructura, pedagogía y hábitos digitales).

Las desigualdades existentes, ampliamente conocidas, se expandieron con la pandemia. Las escuelas se re-clasificaron según su acceso a la tecnología y a las capacidades de apoyo en el hogar. Cada alumno/a quedó en algún tipo de cuadrante de la nueva tipología de la desigualdad educativa. Cada escuela pudo hacer un cálculo aproximado (y, en algunos casos, exacto) del porcentaje de alumnos/as que había quedado en alguna de estas situaciones:

- *Los/as conectados y plataformizados/as*: aquellos/as alumnos/as que tenían acceso a dispositivos digitales en escuelas que pudieron seguir sus clases de manera virtual a través de una plataforma que daba seguimiento, continuidad y que hacía

emerger en un nuevo *habitus* la figura de sus docentes en las casas de los/as alumnos/as. Estas figuras se veían en pequeñas pantallas muy lejanas a la interacción real, pero al menos tenían rostro y ojos que miraban a sus alumnos/as cada día o cada semana.

- *Los/as conectados/as de formas fragmentarias*: un amplio grupo de alumnos/as quedó en una deriva intermedia. Recibían actividades, cuadernillos, clases por radio o televisión, podían conectarse a internet de manera intermitente y estaban en una “zona de alcance” docente. No veían los ojos de sus docentes (o lo hacían de manera pasajera), no estaban en una plataforma. Estaban en los mensajes de WhatsApp y en la “escuela-como-se-puede”.
- *Los/as desconectados/as*: este tercer grupo quedó fuera del proceso, sin conexión a internet y sin una red de apoyo que les permitiera seguir con la zona mínima de continuidad pedagógica. Tuvieron quizás algunos encuentros y actividades sueltas pero no suficientes para entablar un proceso de continuidad de los aprendizajes.

Este proceso abrió los ojos del significado social de la educación. La escuela se reveló como institución decisiva. Para el mundo del trabajo la imposibilidad del cuidado aumentó la trascendencia de la presencialidad. Para el ámbito de la crianza se hizo notable la necesidad de la interacción social en la exogamia del hogar. Para el desarrollo madurativo se vio el poder de la escuela como institución central de aprendizaje regulado y secuenciado.

La aparición de estas renovadas ideas del valor de la educación en la sociedad puso en el centro de la escena pública a la escuela. En paralelo, una pregunta comenzó a circular en el ámbito educativo: ¿la pandemia es un tiempo provechoso para realizar un cambio educativo profundo?

Al remover más que nunca el piso de las escuelas, la pandemia trajo la pregunta del cambio profundo. ¿No era esta una oportunidad única para repensarlo todo? ¿No había que hacer el “dos en uno”, es decir, el aprovechar que había que enseñar de una manera totalmente inesperada en la virtualidad para cambiar, además, la manera de enseñar? ¿No había que aprovechar el shock externo para usar su energía en el cambio educativo interior?

Una literatura muy audaz invitaba a usar la emergencia como un conductor del cambio educativo. Algunos resaltan la capacidad

III

El día después en Latinoamérica: pensar el liderazgo educativo en escenarios de incertidumbre

DENISE VAILLANT¹

En 2020, los sistemas educativos del mundo fueron sacudidos duramente por el virus de COVID-19. En América Latina, el impacto en los centros educativos ha sido enorme en particular en los contextos más vulnerables. Las prácticas pedagógicas se transformaron y los equipos directivos tuvieron que enfrentar múltiples retos ante la persistencia de escenarios adversos. Y es en ese marco que compartimos en este capítulo, una serie de reflexiones acerca de los escenarios futuros y los aprendizajes emergentes para los líderes escolares. Nuestras consideraciones surgen de un metaanálisis realizado en base a la producción bibliográfica desde el año 2010 con particular foco en el periodo marzo 2020 al primer trimestre 2021. También nos han inspirado las ideas compartidas en las investigaciones previas y en curso en las que participamos.

UN BREVE ESTADO DE SITUACIÓN

La pandemia de COVID-19 ha impactado la vida de las escuelas y ha provocado la pérdida de las oportunidades educativas de millones de niños y jóvenes. Las alarmas y la preocupación han sido recurrentes en organismos regionales e internacionales, sectores de los gobiernos, asociaciones de docentes, instituciones educativas y múltiples entidades tanto sanitarias como educativas. Esa situación ha sido particularmente grave en América Latina en un contexto donde ya existían enormes desigualdades y en el cual los sectores más vulnerables han sido una vez más los más afectados.

1. Catedrática en Políticas Públicas en la Universidad ORT (Uruguay).

Según *El Seguimiento Mundial de los Cierres de Escuelas Causados por el Covid-19* realizado por UNESCO y presentado en un mapa interactivo (UNESCO, 2021), en mayo del año 2020, más de 165 millones de estudiantes de 25 países latinoamericanos no asistían a los centros de enseñanza, desde preescolar hasta la educación terciaria. Un año después, en mayo del 2021 todos los países latinoamericanos habían abierto parcialmente sus escuelas a excepción de México, Guatemala, Panamá, Ecuador, Perú, Venezuela y Surinam.

La interrupción de la presencialidad produjo respuestas diversas de acuerdo con un informe producido por SITEAL (2020). En una primera instancia se identifican directivas generales para los sistemas educativos y luego fueron apareciendo criterios más específicos para la gestión de la pandemia en los centros educativos. En ciertos casos como por ejemplo en Chile se puso en marcha un “Plan de Acción por Coronavirus” el cual aportó una mirada global del sector educativo junto a medidas económicas, sociales y sanitarias. En el caso de Uruguay, también existió articulación de distintos sectores pues la toma de decisiones se realizó de manera conjunta entre Presidencia de la República, Ministerio de Salud, Ministerio de Educación y Cultura y la Administración Nacional de Educación Pública.

A pesar de la diversidad de acciones emprendidas, la constante en América Latina fue la falta de preparación para afrontar la crisis durante el cierre total o parcial de las escuelas. Según datos aportados por Rieble-Aubourg y Viteri (2020), en la región solamente un 64% de estudiantes tienen computador en sus hogares y en promedio solo el 29% del quintil más pobre tiene acceso a un computador. En Colombia y Perú un escueto 35% de los niños de zonas rurales tienen internet en el hogar. Pero más allá del acceso a computadoras o a internet, la educación a distancia plantea grandes desafíos en particular en los quintiles más pobres porque requiere involucramiento de padres con niveles de educación menores y dificultades para apoyar a sus hijos.

El cierre prolongado y parcial de los centros educativos, sumado a las dificultades económicas y sanitarias, tiene serias consecuencias en el desarrollo presente y futuro de los niños y jóvenes en particular aquellos que viven en hogares más vulnerables. Como resultado de la crisis, aumenta el riesgo de deserción y rezago escolar, las afectaciones en salud física y emocional, y las pérdidas aprendizaje, con consecuencias que pueden ser devastadoras para toda una generación (García Jaramillo, 2020). Es probable que la situación de pandemia revierta los progresos educativos realizados en las últimas décadas

SECCIÓN 3

RESPUESTAS Y APRENDIZAJES DESDE ALGUNAS EXPERIENCIAS NACIONALES

VIII

La tragedia de las aulas vacías en América Latina: aprendizajes para un liderazgo educativo post-heroico

CLAUDIA ROMERO¹

En momentos donde, sin haber terminado aún la pandemia y todavía bajo los efectos de la conmoción por tan excepcional disrupción en las vidas de las personas y las instituciones, los sistemas educativos comienzan a caminar hacia procesos de reconstrucción. No es posible saber cómo terminaremos procesando esta crisis, si quedará como huella traumática de una catástrofe que se irá olvidando con el tiempo, o como aprendizaje genuino capaz de transformar antiguas visiones y prácticas. Está abierta la oportunidad para que la experiencia vivida permita construir mejores escuelas y liderazgos educativos más potentes, pero esto implica hacer el esfuerzo adicional de una reflexión sistemática para identificar las luces y las sombras y construir aprendizajes para el cambio y la mejora.

El propósito de este capítulo es precisamente abordar el reto de los aprendizajes emergentes para los líderes escolares en el contexto de la pandemia y las prácticas escolares que, en ella, han tenido lugar.

Durante la pandemia COVID 19 y el confinamiento de la población, las instituciones educativas del mundo vieron alterado su funcionamiento habitual y en cada lugar esta disrupción fue procesada de manera diversa según el repertorio de capacidades técnicas, políticas, sociales, culturales y económicas disponibles. Y en la multiplicidad de respuestas se hicieron evidentes las fortalezas y las debilidades de nuestros sistemas (educativos, económicos, políticos), al tiempo que se han acelerado tendencias y profundizado inequidades preexistentes. En este capítulo abordaremos lo que hemos aprendido sobre liderazgo en la pandemia haciendo especial referencia a la realidad latinoamericana.

1. Universidad Torcuato Di Tella (Buenos Aires, Argentina).

América Latina, la región de mayores desigualdades sociales y educativas, presenta el cierre de escuelas más prolongado del mundo. Según el mapa interactivo de seguimiento de respuestas de los sistemas educativos de la UNESCO, América Latina registró para 2020 una media nacional de cinco meses de cierres completos frente a dos meses y medio en Europa y sólo un mes en Oceanía. Algunos países, como Argentina, superan ampliamente el promedio de la Región, manteniendo el cierre de escuelas hasta bien avanzado el año 2021 en la mayor parte del territorio. El fenómeno latinoamericano merece ser definido como una verdadera *tragedia de aulas vacías*, que llevó a desarrollar procesos de escolarización remota de emergencia prolongados, poniendo en juego prácticas escolares y de liderazgo educativo cuyas características y efectos intentamos dimensionar.

En las últimas dos décadas el pensamiento prospectivo de escenarios venía intentando despejar alternativas, imaginando oportunidades y amenazas para los sistemas educativos, pero la *tragedia de las aulas vacías* fue el escenario menos pensado.

En 2000 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), había propuesto para los siguientes 20 años un conjunto de seis escenarios organizado bajo tres tendencias. La primera tendencia, el mantenimiento del statu quo, con dos escenarios posibles: la continuidad de los sistemas educativos burocratizados o la profundización de las tendencias de mercado con privatizaciones crecientes. La segunda tendencia, la re escolarización, que define el escenario de las escuelas como centros sociales centrados en valores y de fuerte pertenencia comunitaria y las escuelas como organizaciones centradas en el aprendizaje. La tercera es la tendencia a la desescolarización con un escenario donde las escuelas desaparecen como tales o bien por la extensión de la sociedad de redes o bien por una suerte de implosión de los sistemas educativos debido a la falta de docentes. En estos dos últimos escenarios hay una extensa y fuerte presencia de tecnologías de la información y la comunicación (OCDE, 2001)

En 2020, la OCDE volvía a plantear escenarios futuros, esta vez para 2040. Estos futuros posibles se reducen a cuatro. El primer escenario es el de la “escuela extendida” donde la educación formal continúa expandiéndose manteniendo estructuras y procesos de escolarización. El segundo escenario es el de la “educación tercerizada” donde el aprendizaje se realiza a través de estructuras más diversas, privatizadas y flexibles donde la tecnología digital es un impulsor clave. El tercer escenario es el de “las escuelas como centros de aprendizaje”

donde las escuelas siguen existiendo, pero asumen características muy diferentes gracias a la experimentación y la innovación. El cuarto escenario es el de “aprendizaje a medida” que implica el fin del aprendizaje escolar y la desaparición de los sistemas educativos ya que la educación se lleva a cabo en todas partes y en cualquier momento de la vida (OECD, 2020).

La *tragedia de las aulas vacías* no coincide plenamente con ninguno de los escenarios imaginados, aun cuando pueden encontrarse rasgos que de manera caótica se han mezclado en medio de esta crisis. Respuestas desordenadas, a veces contradictorias, improvisación y, a la vez, esforzados intentos por adaptarse a un panorama completamente nuevo, desestabilizante y para el que nadie parecía estar preparado.

¿Qué forma asumieron las prácticas escolares? ¿Qué liderazgos se pusieron en juego? ¿Cuáles son los aprendizajes que podemos construir en medio de la incertidumbre? Estas son las preguntas que buscamos responder en este capítulo.

LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DURANTE LA CRISIS: CERTEZAS, INTERROGANTES Y DESAFÍOS

La escolarización bajo confinamiento definió la inédita experiencia de hacer “escuelas sin escuelas”, no como ensayo planificado sino como respuesta de emergencia, dando lugar a la alteración de los aspectos sustantivos del formato escolar: el espacio, el tiempo y el grupo social. En efecto, la “continuidad pedagógica” bajo el confinamiento asumió un formato deslocalizado o relocalizado en el ámbito doméstico o en “espacios virtuales”. El tiempo sincrónico y continuo de la escuela dio paso a intercambios asincrónicos, diferidos e intermitentes de la emergencia. La experiencia de aprender juntos y la interacción social como elementos constitutivos de la vida escolar fue reemplazada por la soledad frente a las pantallas o el intercambio punto a punto con cada estudiante y para millones de ellos significó la pérdida de todo vínculo, la desafiliación escolar y el desamparo.

Las prácticas escolares de emergencia se basaron fundamentalmente en tres condiciones: a) disponibilidad de materiales, recursos tecnológicos y conectividad de estudiantes y docentes b) disposición y capital cultural de las familias para el apoyo a las tareas escolares y c) liderazgo y capacidad de organización de cada escuela, condiciones que, entre otras, fueron descritas por diversos estudios internacionales (CEPAL/UNESCO, 2020) y que, por su debilidad o desigual

distribución, llevaron al Secretario General de las Naciones Unidas a advertir sobre la producción de una “catástrofe generacional”²

En efecto, en el contexto latinoamericano las dos primeras condiciones se encuentran desigualmente distribuidas, y se constituyen por tanto en factores regresivos donde prevalecen las condiciones socioeconómicas y culturales de origen, el llamado “efecto cuna” (Murillo y Román, 2011) afectando de manera desproporcionada a los sectores más desaventajados quienes presentan mayores riesgos de abandono y pérdida de aprendizajes. En América Latina, la brecha digital, que en definitiva es una brecha social, muestra fuertes desigualdades en el acceso y, sobre todo, en el uso genuino de las tecnologías de la información y la comunicación (UNESCO, 2020). Por otra parte, las investigaciones muestran que cuanto mayor sea el nivel de vulnerabilidad producto de los niveles socioeconómicos de las familias mayores son los niveles de segregación educativa. La tercera condición que se ha puesto en juego en la escolarización durante la pandemia, es decir el liderazgo y las capacidades organizativas de las escuelas, que la investigación venía señalando como factores intraescolares críticos para la calidad y equidad educativas bajo el nombre de “efecto escuela” (Bolívar y Murillo, 2017), importa de manera decisiva y se vuelve más trascendentes que nunca. En particular en contextos desafiantes como los latinoamericanos, que requieren mayores niveles de inclusión y justicia educativa (Romero, 2021).

La cuestión escolar durante la pandemia ocupó la conversación privada en las familias, los intercambios académicos entre especialistas, las acciones de los gobiernos y el centro del debate público en nuestras sociedades, lo que fue profusamente recogido por la prensa, a la vez que dio lugar a conferencias y estudios que recogen los modos específicos en que esa experiencia tuvo lugar en los distintos países. Un ejemplo de esto fue la IV Conferencia Anual del Centro de Evaluación de Políticas basadas en la Evidencia: ¿Aprendimos algo en pandemia?, organizada por la Universidad Torcuato Di Tella, donde se recogió buena parte del debate internacional y latinoamericano y donde se presentó nuestro propio estudio exploratorio sobre la

2. El secretario general de las Naciones Unidas, António Guterres, advirtió sobre la posibilidad de producirse una “catástrofe generacional” en su discurso el 4 de agosto de 2020 al presentar el informe “*La educación en tiempos de Covid-19 y más allá*” que puede consultarse en: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

escolarización remota de emergencia en 143 escuelas de Argentina, que nos permitió captar configuraciones escolares segregadas por nivel socioeconómico con impactos sobre el abandono escolar, entre otros efectos.³

Una aproximación general acerca de las prácticas escolares durante la crisis permite recoger algunas certezas, interrogantes y desafíos que no pretende ser una descripción exhaustiva, sólo un conjunto de rasgos.

Entre las certezas señalaremos:

- *Revalorización social de la escuela o “la escuela es más que la escuela”*
Ante la crisis y aún a sabiendas de los límites y problemas que las instituciones escolares venían afrontando en su capacidad de garantizar calidad y equidad en los aprendizajes, la escuela fue revalorizada en un sentido integral. En primer lugar, como lugar social en el que se lleva adelante una práctica especializada de transmisión intergeneracional de saberes donde el trabajo docente se reconoce como quehacer profesional irremplazable en su presencialidad. Pero además es valorada más allá de eso, como lugar de socialización necesaria entre pares, como lugar de alimento, de cuidado, de protección. La escuela emerge fortalecida, indispensable, irremplazable.
- *Escuelas por delante de las políticas o “la autonomía por default”*
Las escuelas debieron sostener sin solución de continuidad su trabajo y fueron por delante de las políticas. Quizás por estar más acostumbradas a lidiar con la contingencia, a lo imprevisible e irregular del territorio real, docentes y directivos tomaron decisiones ampliando muchas veces los márgenes de autonomía concebidos hasta ese momento. Pero se trató muchas veces de una “autonomía por default”, por ausencia de lineamientos de política, sin recursos suficientes.
- *Desigualdad, segregación y abandono creciente o “sin escuelas es peor”*
La política extendida de clausura escolar, aun cuando las condiciones epidemiológicas no lo justificaban y las evidencias

3. Puede consultarse la IV Conferencia del Centro de Evaluación de Políticas basadas en la Evidencia (CEPE) de la Universidad Torcuato Di Tella del 24 de junio de 2021: Agenda general en https://www.utdt.edu/ver_evento_agenda.php?id_evento_agenda=8084&id_item_menu=25202 y presentación de Romero, C. en Bloque 1: “Innovación a la fuerza: qué aprendimos sobre el proceso de cambios en las escuelas durante la pandemia” en <https://www.youtube.com/watch?v=dud5wvAUrCE>