

Dossier: Garantizar la escolaridad en tiempos de covid-19. Gerenciamiento e inclusión en educación secundaria en Caleta Olivia (Santa Cruz)

Ensure schooling in times of covid-19. Management and inclusion in secondary education
[1-17] En **El Cardo** N.º 20, 2024 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/18511562/1764

DOSIER «ESCUELA SECUNDARIA»

Garantizar la escolaridad en tiempos de COVID-19. Gerenciamiento e inclusión en educación secundaria en Caleta Olivia (Santa Cruz)

Ensure schooling in times of COVID-19. Management
and inclusion in secondary education

Huayra Martincic. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina

huayramartincic@gmail.com

ORCID: 0009-0008-5799-9368

Eduardo Langer. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina

langereduardo@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7946-7129

Carla Villagrán. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina

carla_villagran@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-6694-4835

Presentación: 3/10/2023. **Aceptación:** 27/11/2023. **Publicación:** 6/8/2024.

Resumen

En este artículo describimos los sentidos producidos por docentes de una escuela secundaria emplazada en el centro de la ciudad de Caleta Olivia – Santa Cruz, respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la obligatoriedad escolar durante la pandemia por covid-19. Para ello, recuperamos las relaciones que establecen entre la flexibilización de los criterios de acreditación y promoción, así como las proyecciones a futuro de los estudiantes. A partir de un diseño de investigación cualitativo, nos aproximamos a las características de la escolaridad en términos de inclusión del estudiantado, la capacidad de agencia de los sujetos y las lógicas de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008).

Abstract

In this article we describe the meanings produced by teachers of a secondary school located in the center of the city of Caleta Olivia - Santa Cruz, about teaching, learning and the compulsory schooling of the covid-19 pandemic. For this purpose, we uncover the relationship between the flexibility of the accreditation and the flexibility of the promotion criteria, as well as the students' future projections. Using a qualitative research design, we approach to the characteristics of schooling in terms of student inclusion, the agency capacity of the subjects, and the logics of management societies (Grinberg, 2008).

Palabras clave: inclusión escolar, docentes, pandemia COVID-19

Keywords: school inclusion, teachers, COVID-19 pandemic

1. Introducción

La irrupción de la pandemia por COVID-19 generó una situación de shock (Grinberg, 2022). Durante el año 2020, se reconfiguraron tiempos, espacios y rutinas, que se readecuaron a partir de las limitaciones para la circulación de las personas. Ello forma parte de una serie de medidas cuya finalidad fue la preservación mutua desde una racionalidad que procuró garantizar el cuidado de la vida de las poblaciones (Foucault, 2021). En este escenario, la educación se enfrentó a otras formas de organización, a partir de las cuales se profundizaron lógicas preexistentes. Es esto último aquello que procuramos describir a lo largo del escrito.

En este trabajo¹ se recuperan intercambios producidos junto al plantel docente de una escuela secundaria de gestión pública en Caleta Olivia (Santa Cruz)² entre noviembre del año 2020 y mayo del 2021. Se trata de una institución que tiene una matrícula mediana, la cual era de 449 alumnos en 2020 y de 476 en 2021. El establecimiento se encuentra emplazada en el macrocentro de la localidad, en un radio que presenta Necesidades Básicas Insatisfechas bajas³ (NBI). Sin embargo, la población estudiantil que asiste a la institución es diversa en términos socioeconómicos dado que provienen de barrios aledaños, pero también de otros que se ubican en zonas con alto NBI.

En un trabajo articulado entre esta escuela y la universidad, se realizaron una serie de reuniones virtuales con la rectora y un taller de retroalimentación con veinte docentes. Ello con el objetivo de describir las experiencias de escolarización producidas en el escenario de pandemia, las formas de regulación, y sus efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje. En lo que respecta al taller con el plantel docente, se indagó acerca de la disponibilidad y el uso de herramientas tecnológicas para actividades escolares, las vías mediante las cuales se sostuvo el vínculo pedagógico entre estudiantes y docentes, así como las dificultades para acceder, participar, resolver las demandas que implicaba estudiar y/o enseñar desde casa. La dinámica del taller contempló como punto de partida la presentación de los resultados de una encuesta a estudiantes realizada previamente⁴.

Durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el año 2021, las clases se realizaban sin asistencia a los edificios escolares en la localidad, aunque era inminente el retorno mediante la modalidad de «burbujas». En esa particular coyuntura, se tensionaron los sentidos⁵ (Deleuze, 1994) producidos por docentes a partir de aquello que venía ocurriendo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje con lo que se esperaba sucediera al retornar a las aulas presenciales. Abordamos esas prácticas en el contexto de pandemia considerando que, por una parte, se profundizaron en el ámbito educativo lógicas precedentes vinculadas a una determinada forma de racionalidad, y por otra, porque en tanto efectos, perduran en el tiempo y afectan las condiciones en que se ejerce el derecho a la educación hoy.

Tal como señala Tenti Fanfani (2020), como en otras grandes catástrofes, la pandemia fue un catalizador mediante el cual se hacen visibles y agravan aquellas tensiones económicas, sociales y culturales que caracterizan a las sociedades actuales. Sobre esta base, recuperamos y analizamos las relaciones que los docentes de educación secundaria establecen entre la flexibilización de los criterios de acreditación y promoción, y las proyecciones a futuro del estudiantado. Sostenemos que, aunque se trata de lineamientos y lógicas de gobierno que estaban ya presentes en la cotidianeidad escolar (Almada, 2021; Villagrán, 2020), en la situación de pandemia adquirieron especial visibilidad.

Procuramos describir a partir de lo enunciado por docentes, la puesta en acto de las políticas (Braun et al., 2017) con relación al ejercicio del derecho a enseñar y aprender, así como los efectos que las mismas producen sobre los sentidos (Deleuze, 1994) en torno a la obligatoriedad escolar y la flexibilización de las dinámicas escolares para garantizar la inclusión. Vale decir que las dificultades para sostener la escolaridad de los jóvenes en la región no es una preocupación que surja a partir de la situación de pandemia, aunque la abrupta modificación del formato escolar implicó visitar debates vinculados tanto a las falencias achacadas hacia la escuela ante su incapacidad para retener a sus estudiantes, así como aquellos que, en clave mercantilista, resaltaban los aparentes beneficios de una educación virtual y sustentada en el auto-aprendizaje (Puiggrós, 2020).

Para dar cuenta de ello, primeramente, caracterizamos los principales lineamientos de la nueva gestión pública (NGP) y cómo estos se expresan en las formas que adquiere el gobierno de las poblaciones escolares. Luego, se describen las prácticas de escolarización desde la perspectiva docente a partir de las formas en que enuncian la obligatoriedad escolar y el derecho a la educación, estableciendo relaciones entre la exigencia, la flexibilización y la búsqueda de alternativas. Finalmente, se exponen algunas conclusiones que permiten sintetizar los aspectos trabajados, vinculando los modos en que se organizó la escuela en el marco de la pandemia con sus efectos sobre las prácticas actuales.

2. Algunas notas respecto a las formas que adopta el gobierno de lo escolar en las sociedades actuales

En un escenario en que existen pujas por el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes que antes quedaban marginados del sistema educativo, sostenemos que la obligatoriedad se constituye en la base que da sentido a muchas de las acciones relacionadas al acompañamiento de las experiencias escolares, especialmente cuando están atravesadas por la precariedad y la precariedad⁶ (Butler, 2006). Comprendemos a estas situaciones en términos biopolíticos (Foucault, 2007) en las que las poblaciones son expuestas a la inseguridad y la desesperanza, imponiendo modalidades empresariales que suponen maximizar el valor de mercado

que cada una tiene, destacando la responsabilidad individual por sobre las condiciones de vida en que se encuentran los sujetos (Butler, 2017).

En paralelo al proceso en el que las condiciones desiguales de vida se vienen profundizando —sobre la base del trabajo temporal y la erosión generalizada de los servicios sociales—, ante la globalización financiera, económica y política, surgen con fuerza una serie de reglas en clave de mercado, competencia y gestión (Yelicich, 2017), que se presentan como un esquema de reforma al sector público vinculadas al imperativo de modernización hacia la gestión estatal. En el caso de Latinoamérica, estas lógicas ingresan a partir de los 80' y se profundizan durante los 90' mediante una serie de reformas vinculadas a las políticas públicas asociadas a la mercantilización y privatización de lo público (Yelicich, 2017), a una distinción más marcada entre usuarios y proveedores, y en la búsqueda y evaluación de resultados tangibles (Verger y Normand, 2015). Desde entonces, de manera continua, bajo el nombre de «Nueva gestión pública» (NGP) (Barroso, 2005) se introducen ideas propias de las organizaciones privadas a fin de reducir el gasto público y satisfacer las demandas de los ciudadanos, ahora devenidos consumidores.

En el ámbito educativo, la NGP se ve reflejada en modificaciones respecto a la gobernanza escolar, afectando a prácticas escolares a nivel transnacional. De manera sostenida y creciente, se incorporaron, como instrumentos de regulación, discursos que se articulan en torno a la autonomía escolar (Barroso, 2005), una visión «calculadora y contable» respecto de los propios logros (Bocchio, 2019), la realización de acciones que ponen en tensión la libertad de elección, la oferta escolar existente y la mercantilización de la educación (Maroy, 2004); así como mecanismos de control asociados a la evaluación estandarizada de la enseñanza y el aprendizaje (Carvalho, 2009; Rodrigo, 2016).

Si retomamos aquí la noción de regulaciones (Barroso, 2005) para graficar este entramado complejo, es posible observar como la inclusión se encuentra tensionada a nivel nacional pero también transnacional por los efectos que la incorporación de amplios sectores de la población tiene sobre la calidad educativa. Al respecto, asociado a los resultados obtenidos en las pruebas PISA (Tiramonti, 2011; Rodrigo, 2016) puede mencionarse que las evaluaciones internacionales tienen efectos sobre la toma de decisiones sobre políticas educativas, en cuanto los planes, proyectos y programas que procuran revertir los resultados considerados negativos (Bocchio y Miranda; 2018).

De modo que las prácticas de escolarización se inscriben en entramados discursivos desde los cuáles la democratización se enlaza con la inclusión de nuevos colectivos sociales, al mismo tiempo que la ampliación de derechos asociada a ello es objeto de debate respecto de sus alcances y límites. Además, esta ampliación de derechos en tanto masificación también es discutida en términos de calidad, junto al planteo de alternativas con tendencias mercantilistas (Gluz y Feldfeber, 2021). Si bien la ampliación de la escolaridad obligatoria viene siendo un proceso

sostenido y progresivo en la región, que de manera paulatina incorpora sectores de la población antes ausentes/excluidos del nivel (Bocchio y Miranda, 2018), los modos en que se articulan las acciones que tienden a la inclusión y que refieren a la obligatoriedad escolar, expresan oposiciones, negociaciones, solapamientos, respecto de qué y cómo debe hacerse al nivel de las escuelas para acompañar y sostener la escolaridad de los jóvenes.

Asumimos que el gobierno de lo escolar se configura en un pasaje hacia regulaciones postburocráticas que se asientan en prácticas de regulación moral (Bocchio y Grinberg, 2017). Situación que se imbrica con la existencia de lógicas gerenciales desde las cuales los sujetos son llamados a ser proactivos, autónomos, flexibles, resilientes, gestores de sí (Grinberg, 2008). Así, son las instituciones y los sujetos en su singularidad quienes son responsabilizados por el logro del mandato de la inclusión que plantean las políticas de escolarización.

En sociedades atravesadas por profundas desigualdades estructurales, es fundamental detener la atención en la crueldad que involucra estas lógicas que giran en torno a la producción de subjetividades específicamente flexibles. Ello, porque implica hacer responsables a los propios sujetos respecto de sí mismos, pese a que la precariedad se ha generalizado y las condiciones de vida se han hecho invivibles (Butler, 2017). En este sentido, Gentili (2011) menciona que, cuando se propone una ampliación de la cobertura, pero sin garantizar las condiciones para el pleno ejercicio del derecho, se trata de procesos de exclusión incluyente: en términos formales se amplían las dinámicas de inserción institucional, pero estas resultan insuficientes ante los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos asociados a la segregación social dentro y fuera de las instituciones educativas.

De modo tal que, si bien formalmente existe inclusión, esta no se presenta acompañada de los soportes necesarios para garantizar su ejercicio. Ante esta situación, sobre la base de regulaciones mercantilistas, la inclusión de quienes se encuentran en situaciones desventajosas queda a merced de la eficiencia con que se gestionen los recursos disponibles a nivel de las instituciones y los sujetos, lo cual puede entenderse como una inclusión gerenciada (Bocchio et al., 2020). A su vez, estas prácticas se inscriben dentro de una serie de regulaciones que encuentran su origen en el campo económico, articulando la gestión, la rendición de cuentas y la responsabilización de las comunidades, cuyos efectos se observan en la existencia de una regulación moral en los equipos de gestión y plantel docente que señala como responsabilidad propia el garantizar que los estudiantes puedan ejercer su derecho a aprender, aún cuando esto implique trabajar sin recibir fondos (Bocchio y Grinberg, 2017) o constantemente estar obteniendo recursos y rindiendo cuentas (Lamfri y Bocchio, 2015). Es decir, estamos ante regulaciones a partir de las cuales la inclusión queda a merced de la capacidad de agencia de los actores institucionales y comunitarios (Bocchio y Grinberg, 2017). Además, ante la ausencia de recursos, las escolarizaciones de los estudiantes asumen muchas ve-

ces un formato *low cost* (Bocchio et al., 2020), vinculado a maximizar los márgenes de «ganancia» al tiempo que se reducen los «costos» al mínimo.

Quienes asumen las tareas de dirigir las instituciones se constituyen en equipos de gestión, de quienes se espera incorporen un lenguaje técnico-burocrático, y una actitud gerencial cuando se trata de distribuir recursos de manera autónoma y eficiente. Eficiencia que será valuada a partir de mecanismos de control de resultados, de la rendición de cuentas, así como del desempeño académico del estudiantado (Lamfri y Bocchio, 2015). Todas estas formas de regulación entretienen la vida cotidiana en las escuelas, tal como se podrá observar a continuación.

3. Buscarle la vuelta: la inclusión a merced de la capacidad de agencia y gestión de los sujetos

A partir de lo precedente, aquí se recuperan enunciados de docentes respecto a las características, limitaciones y posibilidades para el dictado de clases ante la situación de pandemia por COVID-19. Interesa indagar respecto a los sentidos producidos en torno a la obligatoriedad escolar y prácticas asociadas al sostenimiento de los recorridos escolares en este contexto, atendiendo a aquellas lógicas que son precedentes y continúan más allá de dicha coyuntura. Vale mencionar que, en primer lugar, desde la institución responden a las regulaciones normativas nacionales existentes, así como a los lineamientos que a nivel provincial se establecieron. Sin embargo, las mismas fueron comprendidas como guías, a partir de las cuales cada escuela debió auto-gestionarse:

Todas las normativas que ellos nos envían por la institución se envían desde el Consejo Provincial de Educación, con acuerdos o resoluciones ... Todo lo demás, es cuestión organizativa propia de la institución. (Rectora, Reunión interinstitucional, 14 de mayo de 2021)

La rectora también señaló que, para sostener el vínculo pedagógico, fueron las instituciones las que debieron pensar su forma de organizarse, a partir de pautas que implicaban una serie de estrategias que integraban propuestas de enseñanza mediante el uso de tecnologías digitales, así como cuadernillos y juegos de copias para quienes no contaban con conectividad, tal como mencionó una docente:

Yo sé que desde Dirección, del equipo de gestión, también hizo entrega de cuadernillos... Eso también es importante saberlo, porque la institución está ofreciendo un montón de formas y de plataformas, de classroom, de zoom, tienen hasta nuestro Whatsapp. Tenemos el auxiliar, que es el medio de comunicación también. El blog, ¿sí? Y también están entregando de forma impresa los trabajos porque en la librería ahí están todos los archivos para que ellos [les estudiantes] tuvieran. Se hicieron reuniones con los padres con todo tipo de información. (Docente 01, Taller de retroalimentación, 02 de Noviembre de 2020)

En estas tareas, el equipo de gestión es recuperado como clave en la búsqueda y producción de alternativas y se valora positivamente el modo en que cumple su función:

Tenemos un equipo de gestión que realmente trabaja de forma excelente porque trabaja muy dinámicamente y trabaja bien. Siempre en función del objetivo principal que es la enseñanza y bueno, poder recuperar el vínculo perdido. Y la verdad que es como te decía recién, hemos agotado los recursos. Y por eso te decía el profe, tal vez desde su lugar puedan darnos otras herramientas, pero necesitamos la otra parte educativa, que es el alumno y la familia. (Docente 01, Taller de retroalimentación, 02 de Noviembre de 2020)

Esta excelencia a la que se refiere la docente se vincula a que sus tareas las hacen «dinámicamente», «bien», a que se han «agotado todos los recursos», a que lo que hace, se hace «siempre en función del objetivo». En palabras de la rectora del colegio, como se verá a continuación, esta búsqueda de cumplir con los objetivos implica ser creativos ante las limitaciones que se presentan:

También hay otros inconvenientes que bueno, se busca la solución en la medida que se puede como institución que son aquellos alumnos que no tienen la posibilidad de escanear las actividades o bien de sacar aunque sea una foto para enviarla. Entonces a partir de este mes se va a habilitar un buzón en nuestra institución. Un buzón que sería una caja donde está ordenado por curso y división para aquellos alumnos que no puedan enviar las tareas a través de la plataforma o por fotos escaneadas puedan dejarlas en la institución. Puedan tener un vínculo directo con la institución, y allí los profesores van a tener la posibilidad de ir y buscar esas actividades para poder corregirlas y enviarles las respuestas a los alumnos. (Rectora, Reunión interinstitucional, 14 de mayo de 2021)

Si los recursos no están disponibles, es la institución la que debe encontrar cómo sortear estas dificultades. La posibilidad de que les estudiantes puedan entregar sus actividades y recibir las devoluciones de sus docentes depende de su ingenio para sortear las limitaciones existentes. Estas lógicas del gerenciamiento (Grinberg, 2008), se encuentran presentes tanto en el relato de la docente como de la rectora. Esta última, además, explicita el control que se tiene para no malgastar los recursos disponibles:

El tema es que acordamos con los papás que acompañen a los estudiantes y que se comprometan en hacer la devolución. Una vez que hagan la devolución de la primera propuesta de campos, recién se les va a imprimir la segunda propuesta. De lo contrario no, porque si no es un gasto que... es un gasto que, si bien nosotros lo hacemos porque no hay problema,

porque pensamos en nuestros estudiantes... pero el tema es que ellos no estuvieron haciendo las devoluciones pertinentes. (Rectora, Reunión interinstitucional, 14 de mayo de 2021)

Las acciones que se desarrollan desde la institución son leídas en términos contables: un gasto que no genera retornos, no puede hacerse. Sin embargo, este planteo se presenta seguido, inmediatamente por un imperativo moral: «lo hacemos porque no hay problema, porque pensamos en nuestros estudiantes.» Acompañar a los estudiantes es el deber institucional, un deber por el que se está dispuesto a responder. Pero ese deber no es sólo del plantel docente y del equipo de gestión, es de toda la comunidad educativa, tal como expresa la docente al señalar que «necesitamos la otra parte educativa, que es el alumno y la familia.» O la rectora al señalar que «acordamos con los papás que acompañen a los estudiantes y que se comprometan en hacer la devolución». A continuación, nos concentramos en esas acciones del equipo de gestión y del plantel docente para garantizar la educación del estudiantado.

La institución pareciera resolver de manera autónoma aunque se encuentra restringida en su capacidad de decisión. Es decir, las estrategias utilizadas son aquellas habilitadas por quienes ejercen control sobre las escuelas o aquellas que se ubican en «vacíos legales» como la instalación del buzón: no se puede estar en la institución, pero nada dice que no se pueda pasar por ella. Otras acciones institucionales, en cambio, pese a haber sido consideradas, se encuentran vedadas al depender directamente del «visto bueno» de las autoridades correspondientes por vía jerárquica:

Se ha pensado en lo presencial y en las aulas burbujas, pero únicamente en los chicos que no tienen conectividad. Pero todavía no tenemos ninguna normativa, ningún acuerdo, nada por escrito. No se nos informó. Y ellos son los encargados de realizar toda esa normativa para que nosotros podamos conversar con [los grupos correspondientes a] las aulas burbujas. (Rectora, Reunión interinstitucional, 14 de mayo de 2021)

Al mismo tiempo, al volver sobre las razones por las cuales es necesario desarrollar todas estas estrategias y buscar estas alternativas, surge rápidamente una explicación que da cuenta de las dificultades para garantizar el ejercicio del derecho a la educación cuando este se encuentra supeditado al acceso a un servicio privado:

Nuestra educación virtual está sujeta a internet y vos para poder tener internet, necesitas tres mil pesos, o más. ¿Sí? Esa es la realidad. Y esto no lo tenemos en todos los hogares. Hasta en los docentes hay este problema económico, ¿sí? Entonces, digamos, ocho meses de virtualidad, sosteniendo una educación con nuestros recursos, cosa ilógica, ¿sí? Creo que el gobierno está perfecto. IFE por todos lados y está perfecto que ayude social-

mente. Pero la educación tiene que estar sostenida y garantizada por un estado que está ausente. ¿Y en qué voy? Necesitamos conectividad gratis. La educación debe sostenerse con internet gratis». (Docente 01, Taller de retroalimentación, 02 de Noviembre de 2020)

La docente enumera una serie de cuestiones que, sin tener que ver directamente con políticas educativas, dan cuenta de la importancia de atender a las condiciones reales para la puesta en acto de dichas políticas. En principio, la virtualización de la enseñanza torna evidentes algunos intersticios por donde ingresan acciones que tienden hacia la intromisión del mercado en educación, incluso en un sistema gratuito y estatal. En segundo lugar, rápidamente presenta los condicionantes que pueden llegar a anular un derecho ante la imposibilidad de disponer de medios materiales y financieros necesarios. Y, en tercer lugar, nuevamente ubica en el centro de la escena a los sujetos quienes deben hacer uso de sus propios recursos para poder cumplir con aquello que se les exige. Esta línea argumental, plantea en el relato de otro docente que la existencia de una intervención del Estado para acceder a la conectividad es condición necesaria, más no suficiente:

Es una ley que sacó el Congreso [la conectividad gratuita]. La ley habla sobre la distribución de internet gratis a lo que es el colegio y escuela, ¿vió? Pero nunca se aplicó. Siempre pasa lo mismo. Sacan leyes y no se aplican. Sería muy importante porque si bien se tendía todo esto a que iba a suceder, pero después sucedió muy pronto. ... los recursos no son suficientes por parte del estado para que nos preparemos todos. (Docente 02, Taller con docentes, 02 de Noviembre de 2020)

Finalmente, estos relatos donde se explicitan las condiciones desiguales para garantizar la inclusión de todos los estudiantes, así como la precariedad en las que se desarrollan las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Ello permite abordar una cuestión más vinculada a cómo la ausencia de recursos se traduce en la imposibilidad de exigir:

Entonces vos, tenés internet gratis y vos le exigís al docente y le exigís al alumno. ¿Sí? Es otra modalidad cuando se trabaja de esta forma. Pero bueno, estamos sujetos a esto, donde tenemos una crisis económica impresionante y bueno ... (Docente 01, Taller de retroalimentación, 02 de Noviembre de 2020)

La docente reconoce la contradicción que implica exigir pese a que no se pueden garantizar los medios necesarios para resolver. Y entiende que, en ello, se juega la dinámica que tienen las clases en el marco de la virtualidad.

La escuela es obligatoria, pero ese deber es del Estado para garantizar las condiciones para estudiar y para enseñar. Los docentes y equipos de gestión, deben acompañar y sostener a los estudiantes. En este caso, si la conectividad no se pue-

de garantizar, ello implica buscar alternativas y ser flexibles a fin de que ellos continúen sus procesos. Esta flexibilidad se hace presente en las acciones que realiza el plantel docente y el equipo de gestión, y también se traduce en nuevas regulaciones que dan marco a las acciones institucionales relacionadas a las trayectorias del estudiantado⁷, a partir de introducir cambios, que no siempre son bien recibidos ni resultan comprensibles para quienes son sus destinatarios:

[Sería bueno] que el mensaje sea uno solo, no que le digan... o que el mensaje le llegue al alumno distorsionado... que van a pasar todos y que ya no les importa porque van a pasar todos. Porque no es así... yo por lo menos doy ese mensaje: van a pasar pero si no aprueban la materia se la van a llevar previa, es decir, van a pasar al año siguiente pero la van a tener previa. Ese es el mensaje que yo les doy... (Docente 02, Taller con docentes, 02 de Noviembre de 2020)

Aquello que en plano formal es planteado en términos de inclusión educativa y sostenimiento de las trayectorias escolares y el vínculo pedagógico, por los docentes es interpretado como contraproducente:

Fue como un efecto contrario, como un rebote contrario mal, que pasó en todos los chicos. Bajaron su nivel. Si había diez, desaparecieron cinco y bueno, después se mantuvieron esos cinco y están ahí. No quieren participar, yo les envío mensajes de que les doy la posibilidad de que puedan entregar sus trabajos, que tengan en cuenta por ahí la fecha de entrega, o que por lo menos se actualicen en las actividades y puedan completar todas las actividades. Pero bueno, sin embargo, no. (Docente 03, Taller con docentes, 02 de Noviembre de 2020)

La acción que busca garantizar que puedan continuar con sus procesos de aprendizaje es vista con desconfianza por los docentes, que observan que la solución al problema de hoy agravará el escenario con el que habrá de confrontar mañana. Asimismo, no garantiza la permanencia de los estudiantes ni las posibilidades de una política que a largo plazo permita una promoción «real» al año siguiente, pues desde la perspectiva de los docentes, los estudiantes continúan sin contar con los medios para hacerlo:

yo creo que no fue asertiva, el tema de que muchos alumnos del año anterior, pasaran al año siguiente con todas las materias para rendir... si tenían siete, pasaron al año siguiente con otras siete más. Entonces quedaron con catorce materias sin herramientas para poder rendirlas, y ahí. Pobres chicos, porque quedaron peor que antes, ¿sí? Entonces, confundidos y así también las familias, porque a ver: habían repetido, pero después pasaron, pasaron con esta modalidad, bue... Si a nosotros nos cuesta entender la

modalidad, imagínense a los familiares. Pero bueno, yo creo que no fueron por ahí cosas buenas que hicieron. (Docente 01, Taller de retroalimentación, 02 de Noviembre de 2020)

Luego de describir un escenario que pareciera ser desolador, la docente plantea un giro discursivo, que incluso se traduce en un cambio en su tono de voz y plantea aquello que para los docentes en las escuelas es ya una respuesta obligada:

Pero busquémosle la vuelta ¿no?, porque ya estamos en esto. Y la verdad que en la queja no vamos a encontrar nada, solamente un desahogo, una catarsis. Entonces... busquémosle la vuelta. (Docente 01, Taller de retroalimentación, 02 de Noviembre de 2020)

Las políticas de responsabilización hacia las instituciones han hecho mella, y la gestión centrada en la escuela y vinculadas al *management* empresarial (Grinberg, 2008) se encuentran presentes incluso entre quienes tienen una postura crítica o escéptica respecto de sus planteos más generales. Este «buscarle la vuelta» no solamente surge en el relato de la docente. También se presenta esta actitud proactiva, flexible y resiliente en la rectora. Entendemos que en estos discursos se expresa un hacerse cargo que se vuelve norma (Grinberg, 2015). En ambos casos, este mandato vinculado al hacer no se limita a lo que efectivamente está pasando, sino que introduce ya en su decisión presente la previsión ante lo que eventualmente es posible que ocurra:

... nuestra escuela, en realidad...habrán observado que las dimensiones de las aulas son extremadamente chicas. Les doy una idea 7x9 es una de las dimensiones más grandes. Otra 6x9, otra 5,80x7... Y bueno, estuvimos observando por si el día de mañana, sí se piensa en lo presencial, realizar lo que es aulas burbujas. En algunos casos... ellos dicen [Desde la Dirección Regional de Educación] que en todas las aulas entran 10 estudiantes. Yo creo que no en todas... Para mí ingresarían cinco o seis alumnos con el docente, medianamente. Quizás en dos o tres aulas sí ingresarían diez. (Rectora, Reunión interinstitucional, 14 de mayo de 2021)

En el relato de la rectora hay una distinción entre quienes producen las políticas y las escuelas, en las cuales los primeros parecen desconocer las condiciones reales en que se desenvuelve la vida cotidiana escolar. Asimismo, las formas en que se comunican las decisiones administrativas y de gestión pareciera estar lejos de un diálogo cuya finalidad es la de encontrar el mejor modo posible para dar curso a los lineamientos oficiales. Ante ello, sin embargo —y tal como puede observarse en las diferentes intervenciones de los docentes— hacer escuela en estos escenarios implica que, cuando se tiene la sensación de que la situación les supera, es necesario desahogarse. Pero el resto del tiempo, es deber de los sujetos

y las instituciones asumir las condiciones en que se enseña y aprende, previendo todos los escenarios posibles para anticiparse y buscarle la vuelta (Grinberg, 2015).

A partir de los sentidos expresados por docentes, la inclusión educativa se presenta cada vez más asociada a la capacidad de agencia y (auto) gestión desde las comunidades educativas. Si tomamos la situación de pandemia como catalizador, es posible observar que, los sujetos son llamados a afrontar los desafíos con tensión, asumiendo una actitud superadora que proponga y disponga. Incluso reconociendo la centralidad del estado en tanto garante del derecho a la educación, del plantel docente depende lo que acontezca en las aulas pues son ellos quienes, ante situaciones problemáticas, procuran asumir una actitud proactiva y poner en juego estrategias que permitan matizar las dificultades.

4. Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo caracterizamos algunas de las particularidades que adquirió la vida cotidiana en una escuela secundaria en el marco de la pandemia por COVID-19. Las prácticas y sentidos producidos dan cuenta de componentes de la NGP, que se expresan en acciones de gobernanza escolar que se articulan a partir de una visión «calculadora y contable» respecto de los propios logros (Bocchio, 2019) que se tensiona con el sentido político de garantizar la escolaridad.

Así, las dinámicas de escolarización durante el aislamiento, expresaron tanto las dificultades para responder a los imperativos de la época respecto a la inclusión, como algunos indicios sobre las tensiones que atraviesan las condiciones en que se desarrollan las prácticas de enseñanza y aprendizaje en contextos donde los recursos de los que se dispone son limitados. A su vez, referimos a la coexistencia de sentidos en los cuales las políticas educativas tienen la intención de garantizar el sostenimiento de los recorridos escolares, pero cuya viabilidad es ubicada en las propias instituciones y docentes. De modo que el cuerpo docente refiere reiteradamente a la falta de recursos, como el acceso a dispositivos o el servicio de internet. Pero junto a ello, señalan la necesidad de buscarle la vuelta, de agotar las opciones disponibles (cuadernillos, uso de medios de comunicación diversos, entre otros), incluso proponiendo acciones que implican una actitud creativa ante las limitaciones que surgen a partir de la normativa vigente (como la de colocar un buzón en la institución, pues no se puede permanecer pero sí transitar por la escuela).

Los modos en que se articulan las acciones que tienden a la inclusión de los estudiantes y aquellas que refieren a la obligatoriedad escolar adquieren sentidos distintos para los diferentes actores involucrados, dando cuenta de la existencia de pugnas respecto de qué y cómo debe hacerse al nivel de las escuelas para acompañar y sostener la escolaridad de los jóvenes, así como respecto al grado de injerencia de equipos de gestión, orientación, docencia, de estudiantes y familias. En este sentido, el pedido explícito por parte del equipo de gestión hacia las familias para garantizar que los estudiantes realicen las actividades solicitadas permite observar

estas tensiones: la institución se responsabiliza y acciona con la intención de responder ante la situación de aquellos estudiantes que no cuentan con dispositivos tecnológicos o acceso a internet, pero a su vez, involucra a la comunidad educativa toda en la búsqueda por lograr evitar un gasto de recursos ineficaz. Tanto docentes como familias son considerados al momento de evaluar cómo sostener los recorridos escolares del estudiantado. También estas pujas se expresan en los modos en que es comprendida la normativa que pretende garantizar la inclusión escolar, pues la flexibilización de los criterios de aprobación y promoción producen sentidos contradictorios al ser, al mismo tiempo, oportunidades para sostener al estudiantado en la escuela, causantes de la pérdida de sentido respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje cotidianas, y motivo de posibles dificultades futuras.

Sin desconocer que referimos a aspectos que se profundizaron y volvieron más visibles con la situación global por el virus de COVID-19, sostenemos que se trata de lógicas que perduran y atraviesan las dinámicas cotidianas de las escuelas secundarias desde antes de la pandemia y más allá de ella.

Notas

1. Enmarcado en una beca doctoral de CONICET, los resultados que se presentan forman parte de la tesis «Obligatoriedad escolar y derecho a la educación: un estudio desde los sentidos producidos por estudiantes de escuelas secundarias en contextos de precariedad en Caleta Olivia (Santa Cruz)», y cuenta con la dirección del Dr. Eduardo Langer y la Co-Dirección de la Dra. Carla Villagrán.

2. Se trata de una localidad que forma parte de la Cuenca Golfo San Jorge, con una marcada presencia de las industrias vinculadas a la extracción de hidrocarburos. Cuenta con una población aproximadamente de 75 000 habitantes según los últimos datos disponibles del INDEC en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022.

3. El índice de necesidades básicas es utilizado para identificar carencias críticas en una población y caracterizar la pobreza teniendo como unidad de análisis los hogares. Toma indicadores relacionados con cuatro áreas de necesidades básicas de las personas (vivienda, servicios sanitarios, educación básica e ingreso mínimo), información que se obtiene de los censos de población y vivienda (Feres y Mancero, 2001). Para más información respecto al uso de este indicador y la construcción de los datos sobre pobreza urbana en nuestras investigaciones puede consultarse Dato Anonimizado.

4. Se realizaron 166 encuestas a estudiantes mediante formulario de Google. Las mismas fueron enviadas al estudiantado a través los grupos de WhatsApp institucionales durante el mes de Septiembre de 2020. Cabe aclarar que no se retoman en este trabajo datos de dicha encuesta, si no las respuestas producidas por docentes a partir de su problematización en talleres de retroalimentación, como se menciona oportunamente.

5. Retomando a Deleuze (1994), la noción de sentido es comprendida como un concepto complejo, que se ubica exactamente en la frontera entre las proposiciones y las cosas, permitiendo transitar de una a otra como si se tratase de una cinta de Moebius. Si bien el sentido existe en lo expresado de la proposición, no se trata de un atributo de esta última, y es irreductible a los estados de cosas individuales, a las imágenes particulares, a las creencias personales, así como a los conceptos universales y generales.

6. Butler (2006) distingue entre precaridad y precariedad. La primera refiere a una condición ontológica compartida, en cuanto toda vida necesita de cobijo y alimento, implicando la dependencia respecto a otros. Precariedad, por su parte, remite a la falta de redes de apoyo en determinadas poblaciones, que consecuentemente quedan diferencialmente expuestas al daño, la violencia y la muerte.

7 . El Consejo Provincial de Educación, mediante la Res. 612/2020, estableció una serie de excepciones cuya finalidad es brindarle garantías de continuidad al trayecto educativo. En este sentido, el art. 1 expresa la implementación de distintos soportes para acompañar el desarrollo personal y formativo de estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Almada, M. L. (2021). Entre la norma y la posibilidad: Trayectoria escolar en Educación Secundaria. *Textos y Contextos desde el sur*, N.º 9, 25-44.

Bocchio M. C. y Miranda E. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina. Política para la inclusión socio-educativa en la escuela. *Revista Mexicana de Educación*, 42, (2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139037>

Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades- Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(28). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3178>

Bocchio, M. C., y Grinberg, S. (2017). ¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana (Córdoba, Argentina). *Exitus*, 7(2), 306-330.

Bocchio, M. C.; Schwamberger, C.; Armella, J. y Grinberg, S. (2020). Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low Cost. Una Analítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2). 177-190. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200177>

Braun A., Ball S., Maguire M. & Hoskins (2017). Tomando el contexto seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En E. Miranda y N. Lamfri. *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. Miño y Dávila Editores. 45-62

Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.

Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009-1036, <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a05.pdf>

Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Planeta-Agostini.

Feres, J. C. y Mancero, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. CEPAL.

Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad ii. El uso de los placeres*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2003b). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad. En *El yo minimalista y otras conversaciones*. Ed. La Marca

Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio. Población*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2018). *La arqueología del Saber*. Siglo Veintiuno editores.

Foucault, M. (2021). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

Gentili, P. (2011). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. En Gentili, P. *Pedagogía de la igualdad. Ensayos sobre la educación excluyente*. (pp. 65-96). Siglo XXI Editores/CLACSO.

Gluz, N. y Feldfeber, M. (2021). La democratización como horizonte y las políticas de «inclusión» en el campo educativo. En Gluz et al. *Las tram(p)as de la inclusión*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. 13–45.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y dávila Editores.

Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*. 1 (43), 123–130 <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/43-art-Silvia-Grinberg.pdf>

Grinberg, S. (2022). Lo que la pandemia nos dejó. COVID 19. Shock, educación y tecno-presencias. *Revista Institucional | upb*, 60(160), 17–30. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista-institucional/article/view/7581>

Lamfri, N. y Bocchio, M. C. (2015). Sentido (s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69 (3). 63–80. http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin69_3&titulo=Num.%20especial%2069/3%2015-11-15

Maroy, C. (2004). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo?. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1–11. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712202.pdf>

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, I. *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIFE: Editorial Universitaria. 33–42

Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En Dussel, I. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIFE: Editorial Universitaria. 71–83

Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria argentina: Dinámicas de selección y diferenciación. *Revista Cadernos de pesquisa*, 41(144), 692-709 <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300003>

Verger, A., y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342690002>

Villagrán, C. (2020) Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones,

disputas y apuestas. *Praxis educativa*, 24 (1). ISSN 2313-9334X. pp. 1–12. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240113>

Yelicich, C (2017). Aproximaciones al análisis epistemológico de la Nueva Gestión Pública. *retepe* 2, 1-17. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>

Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 1(43), 123-130.