

**BIOPOLÍTICA, IMPERATIVOS DE REGULACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR. UN ANÁLISIS
DE LAS PRÁCTICAS DE DIRECTORES/AS DE ESCUELAS SECUNDARIAS EN EL
PARTIDO DE SAN MARTIN A PARTIR DE LA IRRUPCIÓN DEL COVID 19**BIOPOLITICS, REGULATORY IMPERATIVES, AND SCHOOL MANAGEMENT. AN ANALYSIS
OF THE PRACTICES OF SECONDARY SCHOOL DIRECTORS IN THE DISTRICT OF SAN
MARTÍN FROM THE OUTBREAK OF COVID 19

Marcela V. Gil¹ - Elías G. Aguirre² - Eduardo D. Langer³

Fecha de recepción: 03-03-2022

Fecha de aceptación y versión final: 05-08-2022

Resumen

El presente artículo se propone indagar en las prácticas de dirección escolar de equipos de conducción institucional del nivel secundario del partido de San Martín a partir de la irrupción del COVID-19 atendiendo a los imperativos de seguimiento y a las tensiones que se producen en los modos de pensar y actuar de estos colectivos docentes en relación con las emergencias, persistencias y profundizaciones de las condiciones de precariedad que caracterizan la trama social de las instituciones. La hipótesis central es que las prácticas directivas estudiadas se constituyen desde los discursos y tecnologías característicos de la gestión escolar y exponen, por un lado, la continuidad de las dinámicas y lógicas propias de las *sociedades del gerenciamiento* y, por otro, se enuncian prácticas que evidencian tensiones, reacciones y oposiciones a ciertas maneras de conducir-se en tiempos críticos. En este sentido, este trabajo presenta un abordaje metodológico de base cualitativa, a partir de intercambios informales y formales en el marco de entrevistas semiestructuradas a docentes miembros de equipos directivos de escuelas secundarias. Los resultados que se expondrán dan cuenta de cómo con las profundizaciones de las problemáticas socioeducativas a partir de la irrupción del COVID-19, los discursos y tecnologías sobre la gestión escolar -con sus imperativos- afectan las condiciones de la tarea docente y de conducción institucional para su atención y resolución exacerbando la responsabilización de las directoras/es y promoviendo un contexto creciente de autogestión.

Palabras clave: escuela secundaria – gestión escolar – gerenciamiento – pandemia.

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Directora de la Escuela de Educación Secundaria N° 3 "Leopoldo Lugones" del partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires. Correo electrónico: marcelavictoriagil@hotmail.com

² Doctorando en Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Becario en temas estratégicos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Especialista en Planeamiento y Gestión de la educación (UNTREF). Especialista en Infancias y Juventudes del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Profesor en Ciencias Políticas (IMESFD CAPACYT). Docente de Nivel Secundario e Institutos Superiores de Formación Docente. Correo electrónico: aguirre.elias.gonzalo@gmail.com

³ Post Doctor (Universidad Nacional de San Martín), Doctor en Educación (Universidad de Buenos Aires), Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO/Argentina) y Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director de las carreras de Educación en la Universidad Nacional de San Martín. Profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Correo electrónico: langereduardo@gmail.com

Abstract

This article aims to investigate the practices of school leadership of institutional leadership teams at the secondary level of the San Martín party from the outbreak of COVID-19, taking into account the imperatives of monitoring and the tensions that occur in the modes of think and act of these teaching groups in relation to the emergencies, persistence and deepening of the precarious conditions that characterize the social fabric of the institutions. The central hypothesis is that the managerial practices studied are constituted from the discourses and technologies characteristic of school management and expose, on the one hand, the continuity of the dynamics and logics of management societies and, on the other hand, practices that show tensions, reactions and oppositions to certain ways of behaving in critical times. In this sense, this work presents a qualitative-based methodological approach, based on informal and formal exchanges in the framework of semi-structured interviews with teachers who are members of secondary school management teams. The results that will be presented show how with the deepening of socio-educational problems from the emergence of COVID-19, the discourses and technologies on school management -with its imperatives- affect the conditions of the teaching task and institutional leadership. for its attention and resolution, exacerbating the responsibility of the directors and promoting a growing context of self-management.

Keywords: management - school management - secondary school – pandemic.

1. Introducción

¡Dios mío! ¡Qué cosas tan extrañas pasan hoy! Y ayer todo pasaba como de costumbre. Me pregunto si habré cambiado durante la noche. Veamos: ¿era yo la misma al levantarme esta mañana? Me parece que puedo recordar que me sentía un poco distinta. Pero, si no soy la misma, la siguiente pregunta es ¿quién demonios soy? ¡Ah, este es el gran enigma!

(Carroll, 2003, p.16)

Extracto de “Alicia en el País de las Maravillas”.

La irrupción de la pandemia ha enfrentado a la sociedad en general y a las escuelas en particular a una realidad sumamente desigual, compleja y demandante. Tal como le ocurre a *Alicia* después de su agigantamiento, el COVID-19 parece mostrar que éramos otros y que nos sentíamos distintos, aunque seguimos siendo y haciendo lo mismo. Vivimos en un marco en que el dolor, la necesidad, la pobreza, la violencia, son algunas de las problemáticas con las que nos enfrentamosⁱ a diario en las instituciones, y que no solo se van convirtiendo en aspectos que acompañan la vida de las escuelas en contextos vulnerables, sino que se vuelven su centralidad.

Así, conducir la escuela en estos tiempos y contextos de precariedad en el conurbano bonaerense pone en foco aquellos múltiples aspectos que desde hace tiempo han acompañado la práctica educativa pero que parecen “naturalizados” en el quehacer diario de estas instituciones. Implica trabajar todos los días con esas dimensiones centrales de la vida, intervenir e intentar aplacar con voluntad extrema y muy pocos recursos aquellas situaciones que se encuentran en los límites. El compendio de esas problemáticas que se percibían como un componente más de la labor de conducir las escuelas -en el tránsito de esta pandemia- se presentan como una especie de macropsia, tal como sucede en el *País de las Maravillas*. Se trata de una realidad que “siempre estuvo ahí”, pero que hoy se agiganta ante el peso de la demanda. Aquello que siempre formó parte del paisaje atrapa a los sujetos de la gestión escolar en una creciente catarata de exigencias y demandas.

Desde esta consideración preliminar, el presente artículo se propone indagar en las prácticas de dirección escolar de los equipos de conducción institucional del nivel secundario en el partido de San Martín a partir de la irrupción del COVID-19, atendiendo a las tensiones que se producen entre los modos de pensar y actuar de estos colectivos docentes en relación a las emergencias, persistencias y profundizaciones de las condiciones de precariedad que caracterizan la trama social de las escuelas secundarias y los imperativos de regulación social y escolar. La hipótesis central de este trabajo es que las prácticas de dirección escolar se consolidan con la irrupción del COVID-19 como modos de gestión que expresan por un lado la continuidad de las dinámicas y las lógicas propias de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2006; 2008) y por otro, evidencian tensiones, reacciones y oposiciones a ciertas maneras de conducir-se en tiempos críticos.

En términos metodológicos adoptamos un abordaje exploratorio de base cualitativa, a partir de la indagación sobre las *prácticas*ⁱⁱ (Foucault, 1997) de diez docentes que integraron equipos de conducción de escuelas secundarias del Partido de San Martín ubicadas en distintos emplazamientos territoriales durante los años 2020 y parte del 2021ⁱⁱⁱ. Estas indagaciones se emprendieron a partir de intercambios informales, es decir, de diálogos cotidianos durante ese lapso, así como formales a partir de entrevistas semiestructuradas en el mismo periodo. De esta manera, situamos a las prácticas de dirección escolar como aquellas maneras y acciones en las que la noción de gestión escolar se vuelve estrecha y cínicamente palpable. Estas prácticas de conducción de las relaciones escolares son afectadas cotidianamente por los efectos de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2006), que tienden a construir y afianzar los discursos de la autonomización de los sujetos para seguidamente, autoresponsabilizarlos de sí mismos y de las/os otras/os.

En virtud de estos aspectos y como anticipamos, centralizaremos nuestra atención en las *prácticas* de las/os docentes miembros de equipos directivos, proponiéndonos analizar dimensiones vinculadas con las modalidades de atención y resolución de demandas y necesidades socioeducativas; los mecanismos de organización del trabajo escolar y la supervisión pedagógica; las dinámicas y acciones para el sostenimiento de las trayectorias escolares de las estudiantes; las tensiones, obstáculos, sinsentidos y oposiciones que se presentaron en la tarea de conducir la(s) escuela(s) durante la emergencia y los efectos que producen sobre la vida escolar.

Por esta razón resulta fundamental trabajar con las prácticas discursivas (Foucault, 1997) de los equipos de conducción de escuelas secundarias del partido bonaerense de San Martín que han tenido a su cargo la tarea directiva durante los años 2020 y 2021. Esto nos permite describir cómo las regulaciones y sus efectos no solo tienen una mutua correspondencia e implicancia, sino que además con la irrupción de la pandemia desempeñan un papel en clave biopolítica (Foucault, 2007a; 2007b). Esto significa, como sostiene Lemke (2017), que la biopolítica refiere “a la gestión y la regulación de los procesos de vida a nivel de la población” (p.17) que requieren de operaciones “de abstracción de la vida de su soporte sustancial” (p.18) puesto que “los objetos de la biopolítica no son existencias singulares humanas, sino sus atributos biológicos que se formulan por medio de estudios a nivel de la población” (p.19). En el ámbito escolar, a partir de la irrupción del COVID-19 se asiste a una exacerbación de estos aspectos biopolíticos en miras de un ejercicio efectivo del gobierno (Foucault, 2006; 2007b) de la población escolar, donde los equipos de conducción institucional juegan un rol fundamental.

En función de ello, el artículo se organiza en una primera parte a partir de discusiones conceptuales sobre las caracterizaciones de la gestión escolar, planteando las limitaciones que las perspectivas tradicionales presentan para trabajar una analítica del gobierno (Foucault, 2007b; Castro Gómez, 2010). En la segunda parte, se propone abordar la problemática de los imperativos de la gestión escolar en la precariedad (Butler,

2010) vinculados con el cuidado de los otros/as y la producción estadística para el seguimiento de la población escolar, así como el desvanecimiento del trabajo pedagógico *vis a vis* en el contexto de la virtualidad forzada (Brailovsky, 2020) desde los *estudios de gubernamentalidad* (Foucault, 2006; Grinberg, 2008; Rose, O'Malley, & Valverde, 2006; Castro Gómez, 2010; 2015) y en el marco de las sociedades del gerenciamiento y la irrupción del COVID -19. Finalmente, en la tercera parte, se presentan algunas conclusiones obtenidas a partir de las indagaciones producidas.

2. Gestión escolar, pandemia y sociedades de gerenciamiento.

Desde algunos discursos conservadores, la gestión en el ámbito escolar refiere a una ética procesual que se compromete con los resultados, a hacerse cargo de los efectos que producen nuestros actos unidos a la ética y la eficacia misma del proceso (Blejmar, 2017). En su extensión a lo escolar, es vista como algo más que un *racconto* de acciones e intencionalidades conducentes al logro de objetivos educativos, al igual que es algo más que simples disputas por la performatividad de los procesos de regulación normativa (Arroyo, 2012).

A diferencia de estas consideraciones, aquí se emprende el estudio de las prácticas de dirección escolar en su constitución a partir de los efectos de imposición de imperativos de gestión en las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2006; 2008). La gestión como forma de gubernamentalización (Castaño Gaviria, 2014) y desde un enfoque crítico y postestructuralista, se dispone para “orientar los intereses y las conductas de los sujetos y las poblaciones escolares, para hacer ejercicio de una renovada forma de control; pero también con la incidencia de otros sectores relacionados con la Educación más allá de la escuela” (p.4). Entendemos que es necesario tomar distancia de aquellas formulaciones que abordan la gestión escolar centralizando su atención exclusivamente en aspectos socio-organizacionales de las escuelas, considerando a sus integrantes como sujetos-actores que operan desde un rol o posición organizacional (Blejmar, 2005) o que intervienen plenamente acudiendo a racionalidades estratégicas que maximicen su influencia en las organizaciones (Crozier & Friedberg, 1990).

En acuerdo con Ball (1994), estos enfoques teóricos “han permanecido encerrados, explícita o implícitamente, dentro de los parámetros anuladores de las teorías de los sistemas y han tendido a descuidar la descripción a favor de la prescripción o a moverse de manera vacilante entre las dos” (p.19). Por estas limitaciones también resulta central apartarnos de las perspectivas normativistas -como la Nueva Gestión Pública (NGP)- que enlazan la tarea directiva en las escuelas con aspectos, características y cualidades análogamente vinculadas con el liderazgo empresarial (Viñao Frago, 2002; Bocchio y Grinberg, 2017), que se presentan como propuestas paliativas a los modelos de gestión burocrática (Bolívar, 2010).

En consecuencia, si gestionar solo fuera administrar eficaz y responsablemente los limitados recursos estatalmente dispuestos y/o adecuar el funcionamiento

institucional a rigurosos procedimientos administrativos y de vigilancia en la aplicación de normativas, “entonces no quedaría mucho margen para dar respuestas a todas las situaciones -sobre todo a aquellas que resultan inéditas- que se presentan a diario en las escuelas” (Marturet, Bavaresco, Torchio, Íbalo y Calarco, 2010, p.14). Es decir, en tiempos contemporáneos donde se propugna una maximización de la economía del sujeto (Rose, 1997) como principio organizador de lo social, para hacer posible una escuela para todas y todos, las prácticas de conducción escolar no pueden desentenderse de su inscripción en las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2006; 2008). En estas sociedades, se exhibe cómo desde tecnologías de gobierno que convierten “el pensamiento en el dominio de la realidad” (Miller & Rose, 1990, p.7), se desandan diversas maneras contemporáneas de producir y auto producir la conducción de las conductas, no operando disciplinar y coactivamente sobre los cuerpos, sino incidiendo y provocando un autogobierno del sujeto (Foucault, 2006). Es decir, se traman complejos, heterogéneos, diversos e históricos pliegues que son los modos de subjetivación (Foucault, 1999) que moldean el ser del sujeto o su subjetividad desde prácticas individualizantes “por medio de las que el sujeto se divisa a sí mismo y es divisado por otros” (Díaz, 2013, p.12). Esto supone que las prácticas de las/os directores/as son inseparables de estos procesos históricos y políticos, puesto que desde ellos componen las identidades que asumen y ponen en juego en las relaciones de poder con otros/as, estableciendo determinados modos de conducir las relaciones escolares que generan tensiones, sinsentidos, oposiciones y contraconductas.

Aquí, se subraya este aspecto en relación con las/os docentes que integran equipos de conducción escolar porque las identidades que asumen en el quehacer directivo, no están ajenas a los discursos que se centran en el sujeto y estimulan la autonomía, participación, libertad y autorresponsabilización en “una sociedad que se pretende flexible, sin relatos totalizadores, abierta al cambio y a la creación permanente” (Grinberg, 2008, p. 109). También, convocan y demandan a los sujetos a experimentar una “lógica que, consecuentemente, requiere y promueve un sujeto emprendedor, creativo, conexionista, activo y autónomo, empresario de sí mismo” (Jódar y Gómez, 2007, p. 399).

Desde la perspectiva teórica que aquí se trabaja, se entiende entonces que la idea de gestión de lo escolar es el resultado de los contemporáneos procesos de gubernamentalización (Castaño Gaviria, 2014) que afecta a las prácticas de dirección escolar y las constituye como prácticas manageriales. Por esta razón, la gestión escolar puede ser entendida en primer lugar como discursos (Castro 2006; 2008), que producen efectos regulatorios sobre la organización y dirección de las relaciones escolares y los ámbitos institucionales y comunitarios. Esos discursos de ordenamiento, además, emergen, circulan y se reactualizan en interacción con regímenes de veridicción (Foucault, 2019) que se presentan como hojas de ruta para una eficiente gestión institucional, o más deliberadamente, buscando moldear *buenas prácticas* (Gvirtz y Podestá, 2009) que crecientemente adhieren capas de funciones, tareas y responsabilidades a la dirección escolar.

En segundo lugar, la gestión escolar puede ser analizada en su condición de tecnologías (Ball, 1990; Sepúlveda, 2013) lo cual implica restituir su politicidad, considerarla como expresión contingente y gerencial del gobierno^{iv}, que informa sobre las acciones orientadas a regular conductas de otros/as y que incita y produce maneras de relacionarse consigo mismo en el ámbito y el espacio escolar, operando sobre la moralidad que las orienta. De esta forma, la gestión escolar y educativa está implicada con el gobierno (Foucault, 2006) y no exclusivamente con prácticas administrativas hiperburocratizadas y despolitizadas (Rivas, 2004). Por el contrario, hace posible la reconstrucción de esa grilla analítica (Foucault, 2007b), rehabilitando en particular a los actores escolares su voluntad de saber/poder en torno a las relaciones de gobierno/libertad que, como entiende De Marinis (1999), se ciñen en la gubernamentalidad entre racionalidades y tecnologías.

Así, la gestión escolar deviene en relaciones de gobierno localizadas institucionalmente, pero que comprenden no sólo a quienes desempeñan formalmente funciones de dirección escolar. También compromete e involucra a estudiantes, familias, docentes e incluso a otros actores comunitarios en vínculos de poder estratégicos (Foucault 1991), heterárquicos (Castro-Gómez, 2007) y agonales (Raffin, 2018). Bajo estas características, las relaciones de poder configuran discursos y tecnologías sobre la gestión escolar en las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008) que envuelven prácticas de autorresponsabilización, de asunción de compromisos, competencias y tareas, operando poco a poco sobre los deseos, aspiraciones, intereses y creencias “hacia objetivos definidos pero cambiantes” (Dean, 1999, p. 11). Por ello, la gestión escolar involucra e implica aspectos y problemas que presentan derivaciones de las propias relaciones sociales al interior de las escuelas y de estas en conexión con sus comunidades.

El correlato contemporáneo del hacer escuela, sobre todo para los equipos directivos de escuelas secundarias del conurbano bonaerense, y más aún aquellas emplazadas en contextos de pobreza urbana, supone que gestionar no es solamente administrar, disponer u organizar recursos dados. Es, sobre todo, crearlos y articularlos (Grinberg, 2006), pero también, demandarlos, exigirlos, conseguirlos o proveerlos ellas y ellos mismos. La carencia, la falta, la insuficiencia se torna en una de las pocas cosas persistentes y estables en la vida de las escuelas, y la tarea directiva -y los resultados que se espera y exige sobre ella- parece verse concomitada a dinámicas, raids y prácticas impulsadas para autogestionar, no solo a la escuela como institución sino a su co-extensión como comunidad. No son las obligaciones de cuidado -interpuestas por las tecnologías político-normativas- las que performan la actividad autogestiva de los equipos directivos sobre sus comunidades educativas. Por el contrario, se encuentran conmovidos por compromisos y relaciones de cuidado. En otras palabras, se trata del ejercicio -en términos foucaultianos- de un poder pastoral profundamente benevolente (Foucault, 2006), orientado a velar por las adversidades y las amenazas que pudiesen transitar las comunidades; es un modo de conducir reflexivo, preocupado y ocupado por cada uno y por el conjunto; por anticipar y atemperar cualquier dificultad que pudiese dispersar, disgregar o distraer a alguien de los propósitos colectivos.

Pero, es también una tarea de conducción que sobrelleva responsabilidad, carga, esfuerzo y profundo desgaste emocional. Se actúa de intermediario entre las demandas y necesidades comunitarias y los escasos recursos para subsanarlas o atenderlas; se ejerce una dirección de la multiplicidad con el sentido de procurar que todas/os y cada una/o estén mejor; se asume una responsabilidad ante la sociedad por los resultados de esa guía, de esa conducción, que evidencia la intrusión de aspectos morales en el comportamiento de las/os directoras/es. El hacer de ellas/os en las escuelas secundarias del conurbano bonaerense, y en particular del partido de San Martín, implica prácticas de cuidado de las/os otras/os, en escenarios y contextos sumamente adversos, desiguales y restrictivos, donde (auto)gestionar es buscar el mejor modo de sortear el riesgo, la inseguridad y la incertidumbre en la que se produce diariamente la vida de las escuelas. Se constituyen entre márgenes que, con la irrupción del COVID -19, parecen potenciar y producir experiencias autogestivas que son llevadas a nuevos límites de exigencia y perversión. Por esta razón, en el siguiente apartado, se analizará cómo se han reconfigurado los imperativos que traman las prácticas de dirección escolar como formas de gestión, sobre todo producto de la emergencia del COVID-19, así como los efectos que han producido sobre las/os directoras/es.

3. Los imperativos de “gestionar” la precariedad y los efectos en las prácticas educativas

Hacer escuela del conurbano bonaerense en condiciones de precariedad (Butler, 2010), implica vivenciar cotidianamente situaciones, prácticas, relaciones, reacciones y comportamientos que están marcadamente signados por el creciente contexto de desigualdad que la pandemia parece haber reeditado (Di Piero y Miño Chiappino, 2020) y profundizado (Núñez, Seca y Arce Castello, 2021; Romero, Krichesky y Zacarías, 2021; Schwal, 2020; 2021). Estos bordes son los puntos de partida, con los que diariamente las/os directoras/es de las escuelas secundarias deben lidiar y enfrentarse para tratar de asegurar la escolarización de sus estudiantes. Así, uno de los aspectos insoslayables en las prácticas discursivas de los miembros de los equipos directivos es la precariedad en y con la que afrontan su tarea pastoral (Foucault, 2006) en tanto poder de cuidado delegado por el Estado y las familias sobre la multiplicidad escolar. Esta precariedad consiste en una maximización del principio de precariedad (*precariousness*), según el cual, todos los sujetos estamos expuestos a los mismos riesgos y amenazas a una muerte accidental o voluntaria, o si refiere a la finitud de la propia vida (Butler, 2010). Sin embargo, el rasgo distintivo de la precariedad (*precarity*) es que:

ciertas poblaciones adolecen de falta de redes de apoyo sociales y económicas y están diferencialmente expuestas a los daños, la violencia y la muerte. Tales poblaciones se hallan en grave peligro de enfermedad, pobreza, hambre, desplazamiento y exposición a la violencia sin ninguna protección. (2010, p.46)

Para Napoli (2016), el concepto de precariedad denuncia “el resultado de una decisión política de excluir a ciertas poblaciones de las redes sociales de contención

que hacen que la vida sea posible y digna” (p.6). La precariedad es la condición humana finita, común e ineludible, y a diferencia de la vulnerabilidad (Butler, 2006), la precariedad es una deliberada acción política para marginar, excluir y apartar a determinados grupos poblacionales de los beneficios de la socialización de las protecciones. En consecuencia, la precariedad es una noción que informa sobre la exacerbación de los riesgos y las inseguridades a las que las poblaciones más empobrecidas se ven sometidas en tiempos de gerenciamiento y capitalismo flexible (Harvey, 2004). Estas propiedades de la precariedad se han puesto a consideración en el brote pandémico, donde las comunidades que viven en condiciones precarizadas (Lorey, 2016) debieron refugiarse con mayor intensidad en las escuelas, para tratar de lograr protección, contención o asistencia frente a un escenario múltiplemente problemático plagado de emergencias.

De hecho, algunos de los efectos que tratan de ser sopesados a partir de la auto-organización de entramados barriales y comunitarios -de sujetos e instituciones- que atienden esas urgencias y necesidades, restituyen y fortalecen algo de los lazos de solidaridad. En ellas, la labor directiva en las escuelas se ha visto sobreexigida en sus posibilidades, expuesta a múltiples restricciones, saturadas sus redes de apoyo y desbordadas sus estrategias de auto sostenimiento para seguir haciendo escuela. (Auto)gestionar esa precariedad diversificada, pareciera ser el común denominador en escenarios complejos y en tiempos de crisis que se avizoran como un continuo y que adquieren una repercusión, un alcance y una difusión mayor que en momentos de seguridad social (Castel, 1997; Lorey, 2016).

Como advierten Schwamberger y Grinberg (2021) “gestionar y buscar alternativas para garantizar que haya escuela no solo en tiempos de COVID-19 es parte de las lógicas manageriales” (p.28). Pero, el carácter shockeante de la pandemia desajustó las prácticas empleadas regularmente por los equipos de conducción institucional de las escuelas secundarias para armar la vida escolar o, en otros términos, para intentar estructurar el campo de posibilidades de los/as otros/as sujetos escolares (Foucault, 2006). Si esas prácticas, junto con las prerrogativas de la gestión institucional, en tanto estas se constituyen como regímenes de verdad (Foucault, 2007b; 2009) en el quehacer de conducir las escuelas, ya eran ejercidas en condiciones altamente inestables y materialmente precarias (Armella y Langer, 2020), con la irrupción del COVID -19 se revitalizan y agravan sus efectos, sus configuraciones y sus implicancias. De esta forma, la gestión escolar en tiempos de mayor incertidumbre se manifiesta como la propia forma de hacer frente a esta “nueva realidad que, a la vez, se presenta como flexible y abierta en tanto brinda las posibilidades de realización personal, procura que cada quien se haga artífice de su propio destino” (Grinberg, 2008, p.110).

La correspondencia entre los imperativos emergentes de la gestión escolar con la irrupción del COVID -19 y los efectos en el trabajo pedagógico cotidiano, es parte de las estrategias de regulación biopolíticas (Foucault, 2007a, 2007b) que aquí se quieren poner de relieve. En primer lugar, las prácticas discursivas de los equipos de conducción que hemos entrevistado dan cuenta de un imperativo de cuidado de la población escolar

y de sus familias que implica pensar que en pandemia en y desde los bordes (Orlando, 2016), el imperativo de gestionar se ha convertido en una tarea solitaria y aún más extenuante que desnuda los límites de un sistema que necesita dar otro tipo de respuestas estructurales (Tenti, 2004; Terigi, 2008). Pero, en ese devenir, en esos bordes, es donde los y las directoras/es se vinculan reflexivamente con ese contexto y con esos regímenes de verdad (Foucault, 2007b; 2009) que buscan establecer el modo en que deben comportarse en tiempos imprevisibles.

Según Butler (2009), la crítica solo emerge en la medida en que -como sujetos- ponemos en cuestión esas normas sociales que gobiernan nuestras operaciones de auto reconocimiento y desde las cuales accedemos al mundo y constituimos nuestro “yo” en los diferentes espacios sociales. Son las y los directoras/es quienes colocan en entredicho la tarea de gobernar las escuelas, evitando sucumbir a las voces que presentan la dirección escolar como una función individual, unilateral y solitaria, reintroduciendo la crítica a los tradicionales desajustes entre la formulación de las políticas educativas y las prescripciones que impulsan su puesta en acto (Ball et al, 2012) en las escuelas secundarias, tal como lo expresan los siguientes relatos:

“La normativa era tardía, faltaron supervisiones, falta de anticipación a los probables conflictos, insuficiencia de asistencia alimentaria, falta de elementos para cumplimentar los protocolos”.

(Director de escuela secundaria de gestión estatal, Partido de San Martín, 57 años, 16 años de antigüedad en función jerárquica, 20/09/2021).

“No se contaba con la normativa, la infraestructura y la capacidad docente. La normativa era confusa y perjudicaba la tarea docente”.

(Directora de escuela secundaria de gestión estatal, Partido de San Martín, 46 años de edad, 24 años de antigüedad docente, 11 años de ellos en funciones jerárquicas, 23/09/2021).

Esos discursos que ambos directores expresan, no presentan una discontinuidad de lo que diariamente vivencian las comunidades de las escuelas en contextos de precariedad. Allí se vislumbra la incertidumbre y la no planificación. La exacerbación de la emergencia pandémica resiente aquellas condiciones que, en algunas oportunidades, aparecen normalizadas en la vida escolar, exponiéndolas e introduciéndolas de un modo más decidido en los discursos de la gestión escolar. La escuela parece constituirse, desde esos discursos de directores/as, como un páramo estatal que trata de ofrecer socorro, contención, ayuda, alimento, en simultáneo con el sostenimiento de los vínculos y los aprendizajes.

En este sentido, los discursos y tecnologías asociadas a la gestión escolar intensificaron las tareas y labores de atención alimentaria y otros aspectos de la problemática social sin contar con personal y recursos suficientes. Se requirió de la organización de empaquetado y derivación de alimentos y atención a familias, con casi exclusividad del personal directivo. Al pronunciado asedio que las conducciones escolares recibían en aquellos días de emergencia pandémica, se suma la insuficiencia

en los envíos de mercadería que muchas veces no alcanzaban a cubrir las necesidades de todas las familias de cada escuela y generaba en varias de ellas conflictos inagotables e inabarcables al interior de cada una de las comunidades en contextos de precariedad.

En estos marcos complejos, las escuelas conforman tramas comunitarias que devienen en redes de integración socio educativas (Giovine, 2012), donde convergen los limitados recursos con los que se cuenta, con otros recibidos o demandados al estado y/o a organizaciones de la sociedad civil. Así, a las ya conocidas formas de inseguridad social (Castel, 2015) en sociedades que no dependen mayoritariamente de una relación salarial (Castel, 1997) junto con su metamorfosis hacia vínculos flexibles (Harvey, 2004), es cuando la escasa protección social es una atribución transferida a las comunidades (Grinberg, 2008). Conducir las escuelas secundarias en el sur global y en contexto de precariedad implica un acrecentamiento e intensificación de tareas que involucra disponer de recursos personales como, por ejemplo: pagar el servicio de Internet de la escuela, comprar útiles escolares, brindar apoyo económico a estudiantes, adquirir productos de limpieza y desinfección para el edificio escolar; articular otros recursos con la comunidad para la recolección de dinero, ropero comunitario, préstamo y reparación de dispositivos; medicamentos o tratamientos; y también aquellos que se puedan demandar al Estado como los cupos de asistencia alimentaria, asistencia médico-profesional a estudiantes o familias, vinculación con programas de asistencia económica, reparación o acondicionamiento de infraestructura escolar, impresión y fotocopiado del material educativo; o a otras redes y organizaciones socio-comunitarias para el alimento, vestimenta, atención y cuidado.

“Gestionar” las instituciones educativas bajo estas condiciones, devino en incrementar la responsabilización en el dominio de las inseguridades sociales cotidianas que se agudizaron con la irrupción del COVID -19. Con lo cual, parece a través de esos discursos se consolida a la escuela como articuladora principal en la precariedad y. a la vez, se pone en cuestión aquellos tradicionales respecto de su misión teleológica, denotando que ante la urgencia de “asumir la posta”, esta es conducida a integrarse a las estrategias gubernamentales de responsabilización comunitaria (De Marinis, 2005; Grinberg, 2006, 2008; Langer, 2013).

Tal como lo expresa Rose (2007), esta dispersión de lo social supone que “cada sujeto estaría ahora situado en una variedad de redes heterogéneas y superpuestas –de inversión y preocupación personal–, por uno mismo, por la propia familia, por el propio vecindario, por la propia comunidad, por el propio lugar de trabajo” (p.117). Pero, ¿qué sucede con las comunidades vulnerables y sus recursos para accionar sobre las demandas? En este esquema comunitario, la escuela aparece sobre exigida (de Titto, Ciancio y Mesyngier, 1999), como el nodo central y único lazo de las comunidades en contextos de pobreza, gestionando la catástrofe en redes comunitarias insuficientes y desarticuladas ante el peso de la pandemia.

Como han dicho las y los directoras/es en las entrevistas, las posibilidades de *hacer escuela* en contexto de pandemia dependieron en gran medida de la disposición de recursos personales, sean de los miembros de los equipos de gestión institucional o de las propias comunidades. De alguna manera, la emergencia del COVID 19 parece develar uno de los aspectos más perversos de la precariedad (Butler, 2006) en la medida que, como indica la autora, manifiesta una relación social de mutua dependencia donde “nuestra vida está siempre, en cierto sentido, en manos de otro; e implica también estar expuestos tanto a quienes conocemos como a quienes no conocemos” (p.30). Si, como sostiene Blejmar (2017), la gestión escolar es hacer que las cosas sucedan, allí no se está indicando que las/os gestoras/es cuentan con habilidades sobrenaturales o con facultades ilimitadas y plenipotenciarias para alcanzar tal propósito. Por el contrario, está develando -voluntariamente o no- ese punto de contacto entre los regímenes de verdad, las tecnologías y los discursos manageriales que buscan responsabilizar con mayor intensidad a los niveles locales (en este caso a las escuelas y sus directores/as) respecto de los destinos colectivos. Es decir, parece devenir en obsoleto que las/es directoras/es se acoplen y sean una extensión de los mecanismos de regulación y monitoreo de la población escolar como diferentes documentos oficiales lo proponen (Carballo, 2010; OEI, 2015) y, más bien, desempeñen un papel más activo en términos biopolíticos (Lemke, 2017).

En las etapas más adversas de la crisis sociosanitaria son compelidos/as a hacerse cargo de las múltiples problemáticas que padecen sus comunidades, invisibilizando los aspectos estructurales que les impiden resolver las necesidades y demandas que reciben. Así, las prácticas de conducción escolar que se realizan en/desde territorios precarizados se componen como *multitasking* (Costa, 2015), en tanto condición característica de las *sociedades del cansancio* (Han, 2016). Gestionar la escuela secundaria implica atender, registrar, demandar, resolver, proporcionar y modular las respuestas (o intentar hacerlo), dentro de un sinfín de situaciones problemáticas que a la vez son recurrentes, pero también particulares.

Hacer escuela en estos tiempos de incertidumbre, tal como venimos sosteniendo, involucra distribuir alimentos, abrir comedores, proporcionar abrigo, dar ayuda y contención emocional a estudiantes, familias y docentes, facilitar las condiciones materiales para el aprendizaje, intervenir en problemáticas de violencias. Es decir, es sostener la tarea entre el estrés, el agotamiento, la sobrecarga y las preocupaciones, miedos y angustias propias del aislamiento en jornadas interminables, tal como expresan los relatos de las/os directoras/es que siguen:

“Mi jornada laboral es de 8 horas y una escuela de 3 turnos con un solo director. Por lo que debo supervisar la escuela desde el comienzo hasta finalización de jornada”.

(Directora de escuela secundaria de gestión estatal, Partido de San Martín, 52 años de edad, 19 años de antigüedad docente, 6 de ellos en funciones jerárquicas, 05/10/2021).

“Poder conectar a las familias llevaba mucho tiempo y esfuerzo”.
(Director de escuela secundaria de gestión estatal, Partido de San Martín, 46 años de edad, 24 de antigüedad docente, 11 de ellos en funciones jerárquicas, 20/09/2021).

“Se sumó la presencialidad junto a la virtualidad, no teniendo en cuenta esto las autoridades, generando estrés laboral y sobre exigencia después del horario laboral”.
(Directora, jefa de departamento y docente frente a estudiantes en escuelas secundarias de gestión estatal, Partido de San Martín, 46 años, 27 años de antigüedad docente y 13 de ellos en funciones jerárquicas, 23/09/2021).

Así, entre frases como “muchas horas de trabajo virtual” o “muchas horas trabajando con la PC” y, en otros casos, en la descripción de situaciones como “la escuela no tiene el personal jerárquico necesario, ya que no fue designado aún”, es donde además se acompaña, sostiene, garantizan y socializan los recursos, acciones y medidas para que “todo pueda continuar”. Esas situaciones nos permiten interrogarnos acerca de ¿qué lleva a los/as directores/as a admitir y sostener críticamente esta intensificación en las tareas, en el esfuerzo, en la resolución de demandas y necesidades en el contexto de la pandemia? Sin duda, esta pregunta puede encontrar respuestas múltiples. A nuestro modo de ver, esto parece estar vinculado con el imperativo de la preocupación por los/as otros/as, en este caso, principalmente por los/as estudiantes. Así, las prácticas discursivas de las/os directores/as permanentemente conjugan aspectos relacionados con su interés por evitar la desconexión de sus comunidades con las escuelas, tal como se explicita a continuación:

“Todos debíamos sostener el vínculo con los y las estudiantes y familias. Gracias al gran trabajo de los preceptores, profesores y el uso de parte de todos de nuestros propios celulares usando WhatsApp logramos estar vinculados con la gran mayoría de las familias”.
(Directora de escuela secundaria de gestión estatal, Partido de San Martín, 52 años de edad, 19 años de antigüedad docente, 6 de ellos en funciones jerárquicas, 25/09/2021).

“La supervisión pedagógica fue un trabajo colectivo que hicimos los directivos reuniéndonos para unificar criterios, inclusive antes que la normativa. Pensar en asesorar a los docentes y familias con respecto a estrategias implementadas para asegurar las trayectorias escolares”.
(Directora de escuela secundaria de gestión estatal, Partido de San Martín, 57 años de edad, 29 años de antigüedad docente, 16 de ellos en funciones jerárquicas, 20/09/2021).

La preocupación por sostener la vinculación con las/os estudiantes y asegurar las trayectorias escolares que se expresan en los discursos se vincula con las formas que asumen la conducción cotidiana de las escuelas. Los modos de ser director/a parecen verse regulados por imperativos de cuidado de los otros/as, en tanto son mecanismos que expresan, en palabras de Lanz (2012):

una actitud consigo mismo, pero también con los otros y con el mundo. Es, por un lado, una forma de vigilancia sobre lo que uno piensa, sobre el pensamiento y, a la vez, designa un determinado modo de actuar mediante el cual uno se transforma al hacerse cargo del otro. (p.42)

Esta transformación de la que habla el autor se presenta como puerta de entrada para observar si, como señalan Bocchio y Grinberg (2017), no se promueve una regulación moral de los/as directoras/es donde estas condiciones de inseguridad exacerbadas por el brote pandémico se presentan como “preocupación central del sujeto” (Butler, 2016, p.14), conllevando auto responsabilizarse por la atención de las situaciones regulares y emergentes. De este modo, se produce al límite sus esfuerzos; se intensifican sus tareas y se asumen nuevas funciones y competencias requiriendo, a su vez, el trabajo de y con otros docentes, haciendo énfasis en el trabajo colectivo.

Situar la conducción escolar en contextos marcados por la precaridad y la pobreza urbana, atestigua algo de las transformaciones y persistencias de las relaciones de cuidado en y desde la escuela en el tiempo. Ello a partir, fundamentalmente, de la puesta en práctica de una serie de luchas tan titánicas como diarias y que, aunque siempre son inconclusas e insuficientes, se producen desde los mismos circuitos de marginalidad en los que se encuentran, así como ponen de manifiesto las voluntades de reparar debiendo encontrar los caminos para responder a las demandas sin perder su identidad, buscando alianzas y articulaciones (Grinberg, 2015). Esta estimulación a la responsabilización por los/as otros/as, aún más en el centro de la pandemia, se ve acompañada y complementada por el tratamiento biopolítico (Foucault, 2007a, 2007b) de la población escolar, produciendo un circuito regulatorio donde las prácticas de los/as directores/as se encuentran ceñidas por aspectos de seguimiento, control y relevamiento estadístico que evidencian las regularidades sobre las que son empujados/as a intervenir.

En este sentido, se identifica en los discursos de directores/as aquello que denominamos como el imperativo del relevamiento, registro y la producción de estadística para el seguimiento de la población escolar. Como han señalado algunas/os de las/os entrevistadas/os, en las escuelas “hubo presión administrativa” dado que “se multiplicaron los controles estadísticos y tareas de planillaje y leve”, “se pidieron controles desde la organización central que implicaron un doble control: el del supervisor y el del nivel central”, “se cumplió con la normativa estatutaria de acrecentamientos, movimiento anual docente (MAD) y reubicaciones y trabajo de planta orgánica funcional a pesar de la pandemia generando así interminables controles administrativos”. Estas demandas se extendieron incluso al relevamiento de información sanitaria del conjunto de la comunidad educativa, de sus condiciones socioeconómicas, entre algunas de las dimensiones. Los/as directores/as destacaron que una de las tareas por las que fueron mayormente demandados por las autoridades educativas, fue la incesante y permanente producción de estadística, lo cual implicaba el despliegue de diversos mecanismos de producción de información que se superponía con las actividades cotidianas y emergentes, al tiempo que generaba tensiones y críticas:

“Porque pidieron información que no teníamos. Muchas veces tuvimos que dejar cosas importantes para responder nimiedades”.

(Director de escuela secundaria de gestión estatal, Partido de San Martín, 50 años de edad, 30 años de antigüedad docente, 16 de ellas en funciones jerárquicas, 03/10/2021).

Particularmente, el devenir de *la sociedad de control* (Deleuze, 1991), o de empresa (Foucault 2007b), se hizo explícito en las escuelas a partir de los vaivenes de la pandemia a través de la estadística, el control ondulante basado en la cifra y el lenguaje numérico en planillas que se exigieron con distintos destinatarios a los niveles superiores del sistema y a los responsables de los gobiernos locales. Desde la perspectiva de los/as directores/as, la sistemática producción de información estadística, realizada bajos mecanismos e instrumentos sumamente diversos y cambiantes, se constituyó en una tarea demandante y en cierto punto frustrante, porque los mecanismos de seguimiento y control redundaron escasamente en decisiones gubernamentales que acompañaran la labor directiva y los esfuerzos de las redes comunitarias en momento críticos.

Al contrario, se ocuparon de fortalecer y extender los mecanismos de control, que se acentuaron y convivieron con mecanismos jerárquicos tradicionales (como el del inspector/a y el ejercicio de su función de supervisión) así como con otra de rendición de cuentas directa a los niveles centrales. De una manera progresiva, los dispositivos de *accountability* (Jódar y Gómez, 2007) o de responsabilización ante el Estado, comprometieron a los equipos de conducción a una constante producción de datos - junto con su envío- que operó y lo sigue haciendo “como mecanismo de control de resultados, pasando a ser responsabilizados docentes y directivos” (Lamfri y Bocchio, 2015, p. 65).

En consecuencia, estas características invitan a interrogarse si no son el correlato de esta metamorfosis del ejercicio de un poder disciplinar u otro basado en el control constante, o como lo denomina Grinberg (2015), del examen al monitoreo que supone la puesta en práctica de mecanismos múltiples, según los cuales nos interrogamos sobre los “modos de saber, de producir verdad sobre nosotros mismos, de chequearnos y de proceder sobre nosotros para reconducir nuestro accionar que las actuales lógicas de la evaluación traen consigo” (Grinberg, 2015, p.155).

Así, la demanda por la producción estadística parece aspirar a cumplir una doble condición. Por una parte, funge como una tecnología (Castro-Gómez, 2010) regulatoria de las prácticas, rutinas y procedimientos que indican un determinado modo de hacer de los/as directores/as poniendo en vigilancia y observación permanente su quehacer. Pero, por otra, además pone de manifiesto la faceta biopolítica puesto que la estadística deviene en un instrumento de gobierno centralmente estatal, buscando administrar las variables bio-pandémicas del presente desde el nivel de la población.

Una parte importante de las exigencias para la gestión en las escuelas en contextos de precaridad descansa sobre la misma normativa y protocolos que se reciben

durante la pandemia, que encuentran inconsistencias con las posibilidades materiales de las instituciones y responsabilizan directamente a los/as directores/as ante las consecuencias de posibles incumplimientos. Así, el circuito de monitoreo concommita a quienes tienen a su cargo la conducción de las escuelas, a internalizar y revisar sus conductas directivas para adecuarlas y normalizarlas a los principios y estándares dispuestos por el estado. Por lo que esa distancia entre lo establecido y lo posible, la regulación y la práctica, genera nuevamente una olla de presión sobre los equipos de conducción.

De esta manera, el (auto) monitoreo reflexivo sobre la propia práctica directiva está alcanzada por la medición y el cálculo de los riesgos, que terminan siendo una constante en la toma de decisiones en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2006). El riesgo vinculado a la responsabilidad impone otra regulación adicional sobre las conductas directivas estableciendo, al decir de Rose (2007), “la obligación [de] que cada profesional debe calcular y reducir el riesgo de su comportamiento profesional debiendo asumir la responsabilidad legal, moral, profesional y financiera” (p.147). Por lo tanto, con la agudización de la exposición al riesgo y en un escenario de soledad e imprevisibilidad para garantizar la vinculación pedagógica en el medio de un brote pandémico, las/os directores/as apelan a prácticas colectivas para sopesar aquello:

“La supervisión pedagógica fue un trabajo colectivo que hicimos los directivos reuniéndonos para unificar criterios, inclusive antes que la normativa. Pensar en asesorar a los docentes y familias con respecto a estrategias implementadas para asegurar las trayectorias escolares”.

(Director de escuela secundaria de gestión estatal, 50 años de edad, 30 años de antigüedad docente, 16 de ellos en funciones jerárquicas, 20/09/2021).

Tales estrategias colectivas entre pares, o la articulación de acciones comunitarias para atenuar el impacto social, económico y sanitario, fueron el correlato de una excepcionalidad normalizada (Dafuncho y Grinberg, 2014), donde las posibilidades de hacer escuela se produjeron a partir del voluntarismo de los actores escolares, con especial énfasis en los/as directores/as.

“[cambiaría] la falta de previsibilidad y el poco interés pedagógico que hubo al principio de la pandemia a nivel autoridades [del nivel central]”.

(Director/a de escuela secundaria de gestión estatal, 46 años de edad, 24 años de antigüedad docente, 13 de ellos en funciones jerárquicas, 25/09/2021).

“De la gestión escolar creo que hicimos lo necesario para no perder la vinculación con ellos, hoy ellos están en la escuela, me quedo con eso. El aprendizaje se da dentro del aula, el compañerismo, la complicidad, el oficio de ser estudiante... En eso estamos”.

(Director/a, 52 años de edad, 19 años de antigüedad docente, 6 de ellos en funciones jerárquicas, 23/09/2021).

Estas regulaciones e imperativos producen subjetividades y prácticas de conducción escolar que ponen en acto los/as directores/as, con efectos en un cierto *desvanecimiento del trabajo pedagógico vis a vis*, tal como refería un director. Ello porque las prácticas de los/as directores, al estar atravesadas por estas modalidades de regulación de las conductas que hemos descripto, tuvieron que virar hacia garantizar *per se*, los medios y estrategias necesarias para sostener y profundizar la irrupción de la virtualidad forzada (Brailovsky, 2020). Se introdujo así, una dimensión problemática adicional asociada a los aspectos materiales y simbólicos que implicó el traslado del trabajo pedagógico presencial a otro(s) entorno(s) distantes, que trastocaron los vínculos escolares. Este efecto se exhibe con crudeza, por una parte, en el desigual acceso a recursos y conocimientos tecnológicos de las/os estudiantes y sus familias, del mismo modo que los/as docentes, dificultando la posibilidad de establecer algún contacto frecuente y, más aun, con un sentido educativo.

En ese aspecto, las características gerenciales de la inclusión educativa (Bocchio, Schwamberger, Armella y Grinberg, 2020) ampliaron sus límites y alcances, incitando la renovación de las prácticas de autogestión de docentes, directoras/es, así como de estudiantes y familias, desde las cuales son convocados/as a tratar de sostener algo de ese vínculo bajo prácticas tan novedosas y creativas como paliativas de la situación estructural de precariedad que los atraviesa. Así, los “grupos de WhatsApp”, la distribución de “material fotocopiado, de cuadernillos enviados desde educación de la provincia” los días de entrega de alimentos, “los trabajos cortos y posibles”, “las reuniones virtuales”, “la comunicación permanente con las familias” enuncian, por un lado, la resistencia y la sobreexigencia comunes a no claudicar en los esfuerzos por sostener una escolaridad para todos y todas. Pero también, anticipa los efectos casi inevitables que el desigual impacto del COVID produce sobre las comunidades.

En otro sentido, las secuelas de este desvanecimiento del vínculo pedagógico *vis a vis*, resistió las cotidianidades de la vida escolar al extender sobre las regulaciones que se imponen sobre la organización y disposición del espacio escolar y las conductas sociales de cuidado que se produjeron en tiempos de retorno, a la presencialidad de las clases. Esos mecanismos de control se acoplaron ineludiblemente a las restricciones que comúnmente padecen los espacios escolares en lo relativo a sus diseños arquitectónicos, infraestructura sanitaria básica (sanitarios, tomas de agua, etc.) y la accesibilidad a servicios básicos (agua potable, gas, electricidad, conectividad, entre otros aspectos), tal como refirió otra directora:

“Algo importante es la falta de infraestructura en la mayoría de las escuelas. Ahora se puede observar que al construirlas no previeron que tuvieran buena ventilación, son de escasas dimensiones, los baños son insuficientes, etcétera”.

(Directora, 52 años de edad, 19 años de antigüedad docente, 6 de estos en funciones jerárquicas, 09/10/2021).

La organización y rotación de grupos de trabajo o ‘burbujas’ establecidas por las autoridades educativas jurisdiccionales para organizar la presencialidad cuidada,

confrontó con las posibilidades físicas y ambientales de las escuelas que, en algunas ocasiones, conviven con edificios compartidos con otras instituciones (jardines o escuelas primarias). O bien, se normaliza la creación y ampliación de nuevos espacios escolares en patios, pasillos, zonas de circulación común, e incluso en instituciones sociales y deportivas barriales, espacios públicos o en otras locaciones gubernamentales.

El devenir de la conducción de las escuelas secundarias en los márgenes de la emergencia y el gerenciamiento, expone una profundización de la autogestión vía intensificación de las tareas. Esto produce en las voces de los directores y las directoras, expresiones que transitan entre la frustración, la impotencia y la desazón, donde emergen extensas enumeraciones de cómo advierten las consecuencias degradantes de la pandemia: ‘abandono y repitencia’, ‘pérdida de hábitos de estudio, de conocimiento, de vínculos’, ‘docentes y alumnos que no regresan, adolescentes más apáticos’, ‘la precariedad con las que se cumplimentaron los contenidos’. Ello se presenta como un aspecto que marca centralmente las prácticas directivas y se muestra como el horizonte de los problemas que, en el corto plazo, deben tratar de corregir, atender y transformar; pero que, al mismo tiempo, encuentra sus limitaciones y restricciones en aspectos estructurales que las/os trascienden. Aunque no fueron ni son lo suficientemente fuertes, para concommitarlas/os a desistir por hacer de la escuela un lugar de aprendizajes para todos y todas.

4. Conclusiones

Al principio del recorrido, se proponía como planteo hipotético que en el marco de la irrupción del COVID -19, las lógicas y dinámicas propias de las sociedades del gerenciamiento, lejos de cesar ante una crisis inédita, iban a proseguir. Como se ha descrito, no solo estas continuaron su andar, sino que también se profundizaron, perfeccionaron y actualizaron a través de renovados procedimientos, mecanismos e imperativos, fundamentalmente biopolíticos. Sus funciones principales fueron las de afectar las conductas de las/os directoras/es de manera tal que la (auto) responsabilización sobre ese presente crítico de sus comunidades educativas, se acrecentara con el avance de la pandemia. Ese marco, nos remite al interrogante en relación con la inclusión gerenciada (Bocchio, Schwamberger, Armella y Grinberg, 2020) en términos de “¿si estos directivos no hiciesen este trabajo [de conducir las escuelas en la precariedad] qué escolarizaciones tendríamos?” (p. 188).

Las habituales condiciones de (auto) gestión en las que la cotidianeidad del gobierno escolar transita, se agudizaron y se extendieron con la irrupción de la pandemia. Como hemos señalado, la imagen de la escuela como páramo estatal trató de referenciar al espacio escolar como el único punto de encuentro divisible entre voluntades, demandas, necesidades, recursos, expectativas, luchas y compromisos por superar raudamente la urgencia. Decididamente, allí las/os directoras/es jugaron un papel central; organizando, disponiendo, articulando y consiguiendo recursos y

esfuerzos, con vistas a sostener la escolarización de sus comunidades, pero también sopesando los nocivos efectos socioeconómicos que se ciernen sobre él.

El asedio que la emergencia del COVID 19 produjo sobre el hacer de los equipos directivos de las escuelas secundarias también permitió exponer la ampliación de las fronteras de esa excepcionalidad normalizada con la que diariamente conviven las escuelas y que ahora devino en intensificación. Ello se tradujo en un pronunciado incremento de las tareas directivas junto con la absorción de funciones de asistencia, apoyo y cuidado a la población escolar que implicaron una nueva oleada de transferencias de responsabilidades hacia los sujetos comunitarios y los niveles más locales de organización social como las escuelas. Estos aspectos no pasaron desapercibidos en el día a día del gobierno escolar en plena crisis, puesto que ha propiciado -sobre todo en los/as directores/as- señalamientos críticos que dan cuenta de la afirmación de un campo reflexivo sobre su propia tarea. Estas prácticas críticas, que igualmente hemos presentado en el planteo hipotético inicial, se manifestaron como reacciones que surgieron a partir de tensiones, oposiciones y negociaciones entre los diferentes actores de la escuela, entrelazados por los diversos mecanismos y procedimientos de control que fueron establecidos de la mano con los imperativos de la gestión escolar.

Pero, hemos además observado que, pese a ello, estas regulaciones biopolíticas sobre la vida escolar en el centro de la emergencia del COVID 19, presentaron nuevas modalidades del ejercicio de la policía (Foucault, 2006), así como pusieron en evidencia nuevos procesos de gubernamentalización de las prácticas directivas que afectaron la construcción de las identidades profesionales de las/os directoras/es. Ello a partir de introyectar la preocupación por las/os otras/os no solo como una cuestión de responsabilización por los resultados escolares que imponen los procesos de rendición de cuentas de las agencias estatales, sino presentándolo en tanto aspectos morales ineludibles e inherentes a la propia tarea de conducción escolar de las cuales las/os directoras/es no pueden escapar.

Por el contrario, se encuentran conmovidas/os por compromisos y relaciones de cuidado de tipo pastoral (Foucault, 2006), orientados a velar por las adversidades y las amenazas que pudiesen transitar las comunidades; es un modo de conducir reflexivo, preocupado y ocupado por cada uno y por el conjunto; por anticipar y atemperar cualquier dificultad que pudiese dispersar, disgregar o distraer a alguien de los propósitos comunes. Perversamente, en estos tiempos posdisciplinares, gestionar la escuela es hacer -por sí mismas/os- que las cosas sucedan.

5. Referencias bibliográficas

Armella, J. & Langer, E. (2020). De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital: Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 1(30), 99-115. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v30n1/v30n1a06.pdf>

- Arroyo, M. (2012) La performatividad de los procesos de regulación normativa: La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, del 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev1684>
- Ball, S.J. (1990). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En S.J. Ball (Comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp.155-168). Madrid, España: Morata.
- Ball, S.J. (1994). *Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. New York, USA: Routledge.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.
- Blejmar, B. (2017). *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Bocchio, M. C. & 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. Recuperado de <https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/handle/11336/76969>
- Bocchio, M.C., Schwamberger, C., Armella, J. & 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200177>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Brailovsky, D. (2020). Escuelas y tecnologías. ¿Quién usa a quién? *Educación en Córdoba*, 15 (37), 1-7. Recuperado de <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/Daniel-Brailovsky-N37-educar-01-1-1.pdf>
- Butler, J. (2006). *Vidas precarias. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Madrid, España: Paidós Ibérica.
- Butler, J. (2016). Prólogo. En I. Lorey (Ed.) *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad* (pp.13-17). Madrid, España: Traficante de sueños.
- Carballo, G. (2010). *El trabajo del director en los actuales contextos Problemáticas pedagógicas y culturales contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Castaño Gaviria, R. (2014). La gestión educativa una perspectiva gubernamental para la educación: Una reflexión desde los efectos en la universidad de Antioquía-Colombia. In VIII Jornadas de Sociología de la UNLP 3 al 5 de diciembre de 2014 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Dpto. de Sociología. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev4619>
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castel, R. (2015). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Castro, A. M. (2006). La gestión escolar en cuestión. *Cuadernos de Educación*, (4), 225-233. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/703>
- Castro, A.M. (2008). Gestión y política: dos modos de organizar y gobernar las escuelas. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6), 31-46. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15064/15000>
- Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*, (6), 153-172. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600607>
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana–Siglo del Hombre–Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre, Pontificia Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás de Aquino.

- Costa, F. (2015) Tecnificación de la vida: multitasking y aplanamiento. En J. Chaneton (Comp.). *Modos de vida, resistencias e invención* (pp. 151-167). Buenos Aires, Argentina: La Parte Maldita.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. México D.F.: Alianza.
- Dafunchio, S. & Grinberg, S. (2014). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), 245-269. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35442>
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O: un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En R. Ramos Torres & F. García Selgas (Eds.). *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea* (pp.73-103). Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De Marinis, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC*, (15), 1-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76529007001>
- Dean, M. (1999). *Governamentality. Power and rule in modern society*. London, UK: Sage.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En Ch. Ferrer (Comp.). *El Lenguaje literario* (pp.115-121). Montevideo, Uruguay: Norlan.
- de Titto, R. E., Ciancio, R. H. & Mesyngier, L. (1999). *La escuela exigida: la gestión escolar*. Buenos Aires, Argentina: Temas Grupo Editorial.
- Di Piero, M. E. & Miño Chiappino, J. S. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En G. Gutiérrez Cham, S. Herrera Lima & J. Kenner (Comp.). *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina* (pp.15-55). Guadalajara, México: Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados.
- Díaz, E. (1993). *Michel Foucault: los modos de subjetivación*. Buenos Aires, Argentina: Almagesto.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá, Colombia: Carpe Diem.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). Polémica, política y problematizaciones. En *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 381-390). Barcelona, España: Paidós.

- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*, Vol. III. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de https://proletarios.org/books/Foucault-Obras_esenciales_3.pdf
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007a). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007b). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Del gobierno de los vivos. Curso en el Collège de France (1979-1980)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo*. Bernal, Argentina: UNQ.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v4n6/v4n6a06.pdf>
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo: un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, Rase*; 8(2), 155-172. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51942>
- Gvirtz, S. & Podestá, M. E. (2009). *Mejorar la escuela: acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Han, B.C. (2016). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder.
- Harvey, D. (2004). *The Condition of Postmodernity*. Cambridge, MA and Oxford, UK: Blackwell.
- Jódar, F. & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381-404. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003218.pdf>

- Lamfri, N. Z. & 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), 63-79. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/176583>
- Langer, E. (2013). Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín, Buenos Aires. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1678>
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17 (56), 39-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27921998005.pdf>
- Lemke, T. (2017). *Introducción a la biopolítica*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid, España: Traficante de sueños.
- Marturet, M., Bavaresco, P., Torchio, R., Íbalo, C. & Calarco, J. (2010). El trabajo del director y el proyecto de la escuela. Manual: Entre directores de escuela primaria. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/55726>
- Miller, P. & Rose, N. (1990). Governing economic life. *Economy and Society*, 19(1), 1-31. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03085149000000001>
- Napoli, M. M. (2016). Las mujeres y lo público: algunas reflexiones sobre el concepto de vulnerabilidad en Judith Butler. In IX Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2016 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jhttps://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev9149>
- Núñez, P., Seca, V. & Arce Castello, V. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en Argentina. Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/45), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46818>
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI (2015). *Gestionar la escuela: hacer que el aprendizaje suceda*. Serie Directores que Hacen Escuela. Buenos Aires,

- Argentina: OEI. Recuperado de https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/El_rol_del_equipo_directivo.pdf
- Raffin, M. (2018). La noción de política en la filosofía de Michel Foucault. *Hermenéutica intercultural: Revista de Filosofía*, (29), 29-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6510178>
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Romero, C., Krichesky, G. & Zacarías, N. (2021). Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom” Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina (No. wp_gob_2021_10). Universidad Torcuato Di Tella. Recuperado de https://ideas.repec.org/p/udt/wpecon/wp_gob_2021_10.html
- Rose, N., O'Malley, P. & Valverde, M. (2006). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, (8), 83-104. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/2042/1037>
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v5n8/v5n8a07.pdf>
- Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/120164>
- Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 42-56. Recuperado de <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>
- Schwamberger, C. & Grinberg, S. (2021). Prácticas docentes en tiempos pandémicos: un estudio acerca de las dinámicas de inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias públicas emplazadas en contexto de pobreza urbana. *Entramados: educación y sociedad*, 8(9), 21-34. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4936>
- Sepúlveda, J. C. (2013). La gestión en la educación como tecnología neoliberal de gobierno. V Coloquio Internacional de Filosofía Política. Democracia, neoliberalismo y pensamiento político alternativo. Universidad Nacional de Lanús/Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica. Recuperado de <https://www.aacademica.org/julio.sepulveda/4.pdf>
- Tapia, M. & Melendez, C. (2020). Escuela secundaria en tiempos de pandemia: La fragmentación del sistema educativo al descubierto. *Nuevas Propuestas*, 55(50), 60-69. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/122665>

Tenti Fanfani, E. (2004). Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a la tesis de Francois Dubet. En *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*, 45-64. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, España: Morata.

Notas

ⁱ Cabe destacar que este artículo es producto del trabajo de investigación colaborativo entre investigadores de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y una integrante del equipo de conducción de una escuela secundaria del Partido de San Martín, provincia de Buenos Aires.

ⁱⁱ Las entendemos como “cierta manera de hablar” (Foucault, 1997, p. 326), “de obrar y de pensar, que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto” (Foucault, 1984, p. 367).

ⁱⁱⁱ Es importante advertir que este artículo, y fundamentalmente el material empírico analizado, fue producido en diferentes etapas del proceso de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio) e incluso revisado y corregido en períodos donde ninguna de estas restricciones estaba vigente. Con lo cual es fundamental para las/os lectoras/es considerar que la combinación intencional de los tiempos verbales a lo largo del artículo trata de explicitar las emergencias y las continuidades en las prácticas de las/os directoras/es en el marco de la pandemia.

^{iv} Entendemos, siguiendo a Foucault (1991), que el gobierno “no sólo cubre las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica, sino también modalidades de acción más o me-nos consideradas y calculadas, orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los otros. **Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros**” (p. 253, la negrita es nuestra).