

# Derecho a la educación, pandemia y estrategias para la continuidad escolar en contextos de precaridad urbana

*Right to education, pandemic and strategies for school continuity in contexts of urban precarity*

CARLOS MINCHALA

Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Buenos Aires, Argentina

✉ [clminchala@gmail.com](mailto:clminchala@gmail.com)

[[orcid.org/0000-0002-9708-7354](https://orcid.org/0000-0002-9708-7354)]

EDUARDO LANGER

Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Buenos Aires, Argentina

✉ [langereduardo@gmail.com](mailto:langereduardo@gmail.com)

[[orcid.org/0000-0001-7946-7129](https://orcid.org/0000-0001-7946-7129)]

## RESUMEN

El artículo tiene como objetivo describir las formas en las que se tensiona el derecho a la educación a partir de la irrupción de la pandemia en contextos de precaridad urbana del Partido de San Martín (Buenos Aires), atendiendo a las acciones que realizan los actores en las instituciones. La hipótesis que se propone desarrollar es que mientras las privaciones y condicionamientos persisten y se intensifican en relación a décadas pasadas, los y las docentes del nivel secundario producen estrategias para sostener la continuidad de la escolaridad durante la crisis sanitaria. Para ello, a través de la georreferenciación de datos sociodemográficos y educativos de los censos 2001 y 2010 se contextualiza el debate acerca del derecho a la educación y el acceso a la escolaridad secundaria en el Partido de San Martín hasta la pandemia. Luego, se contraponen con registros de observación en profundidad en el desarrollo de mesas educativas barriales y con la aplicación de encuestas a estudiantes y docentes del nivel secundario durante el 2021. Los resultados indican que, frente a los escasos recursos tecnológicos e inestable conectividad a Internet, los sujetos despliegan prácticas para sostener la continuidad de todas y todos en términos del vínculo con la comunidad, así como de la transmisión de saberes y aprendizajes de los y las estudiantes en una sociedad que apela a la gestión de sí.

Palabras clave: educación, derechos, desigualdades, pandemia, precaridad.

## ABSTRACT

The article aims to describe the ways in which the right to education is stressed from the outbreak of the pandemic in contexts of urban precarity in the Partido de San Martín (Buenos Aires), taking into account the actions carried out by the actors in the institutions. The hypothesis that it is proposed to develop is that while deprivations and conditioning persist and intensify in relation to past decades, teachers at the secondary level produce strategies to sustain the continuity of schooling during the health crisis. Thus, through the georeferencing of sociodemographic and educational data from the 2001 and 2010 censuses, the debate about the right to education and access to secondary schooling in the Partido de San Martín until the pandemic is contextualized. Then, it is contrasted with in-depth observation records in the development of neighborhood educational tables and with the results of surveys of students and teachers at the secondary level during 2021. The results indicate that, given the scarce technological resources and unstable internet connectivity, the subjects deploy practices to sustain the continuity of all in terms of the link with the community, as well as the transmission of knowledge and learning of the students in a society that appeals to self-management.

Key words: Education, Rights, Inequalities, Pandemic, Precarity.

## INTRODUCCIÓN

Describir las formas en las que se tensiona el derecho a la educación a partir de la irrupción de la pandemia en contextos de precariedad urbana del Partido de San Martín (Buenos Aires), atendiendo a las acciones que realizan los actores en las instituciones, requiere aproximarnos a las prácticas cotidianas de los individuos en relación a los procesos de escolaridad, así como indagar los condicionamientos materiales -en este caso lo hacemos a través de datos sociodemográficos de 2001 y 2010- y la producción de los agenciamientos (Deleuze, 2008).

Caracterizar la educación en términos de derechos (Acosta, 2020; Feldfeber, 2020; Feldfeber & Gluz, 2019; Krichesky, 2018; Saforcada, 2020) implica preguntarnos por las formas que los individuos vivencian la escolaridad cotidianamente (Langer *et al.*, 2019; Machado, 2016; Martincic *et al.*, 2021), las estrategias que los actores despliegan (Bussi, 2022; Dussel, 2020; Pereyra, 2020), cómo los y las estudiantes se acercan hoy al conocimiento y a los saberes curriculares (Langer, 2017) en contextos de precariedad<sup>1</sup> urbana. En esas dimensiones, se producen algunas de las interrogantes en torno a las condiciones políticas y los modos

<sup>1</sup> Por precariedad (precarity) nos referimos a las condiciones sociales, políticas y económicas a las que está expuesto el ser humano para cubrir sus necesidades, tal como Butler (2010) lo explica y diferencia de precariedad (precariousness) que remite a una concepción ontológica del cuerpo, más o menos existencial.

concretos en los que se produce la escolarización de la población (Grinberg, 2014) en el marco de la crisis sanitaria, que en este artículo queremos focalizar.

La hipótesis que se propone desarrollar es que mientras las privaciones materiales y los condicionamientos persisten y se intensifican en relación con las décadas anteriores -afectando a los sujetos en los barrios, hogares y escuelas-, los y las docentes producen estrategias (De Certeau, 2000; Foucault, 2001) para sostener la continuidad del derecho a la escolaridad en el marco de la pandemia provocada por el Covid-19. Las privaciones y necesidades vinculadas con las condiciones materiales de las instituciones educativas, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y la conectividad a Internet, no son impedimento para que docentes, estudiantes y familias otorguen un lugar importante a la escuela en sus vidas. Ellos y ellas, bajo las lógicas del emprendedurismo, se responsabilizan de sus situaciones y se hacen cargo de sus dificultades (Collet & Grinberg, 2021), lo cual se expresa en las estrategias que producen para continuar sosteniendo y ejerciendo el derecho a la educación.

Con estos sentidos, el artículo se organiza en cuatro partes desde las cuales en la primera se describe la estrategia metodológica desarrollada en el proceso de investigación. En la segunda, se presentan algunas discusiones conceptuales sobre el derecho a la educación, atendiendo particularmente a las tensiones que se producen entre los enfoques normativos y su puesta en acto, así como al acceso a la escolaridad en relación a disponibilidad de dispositivos tecnológicos hasta la irrupción de la pandemia. Luego, en el tercer apartado, se describen las demandas y estrategias que producen los actores para sostener la escolaridad en el marco de crisis sanitaria. Por último, se condensan las conclusiones en relación a la situación actual del derecho a la educación en contextos de precaridad urbana.

El abordaje de la interrogante por la relación entre el sostenimiento de los derechos de la educación y las estrategias que los sujetos desarrollan en contextos de desigualdad supone una metodología exploratoria múltiple que articula de formas cualitativas y cuantitativas los sentidos y las prácticas que producen los actores en la interacción escuela y barrio (Grinberg, 2020). Ese diseño contempla, en primer lugar y desde un nivel general, una sistematización de datos sociodemográficos y educativos de los censos de 2001 y 2010 para la contextualización de la discusión, georreferenciando a través del uso de Sistemas de Información Geográficos (SIG) en el espacio urbano la proporción de población que ha completado el nivel de escolaridad secundaria y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos en el hogar desde los 90 hacia el 2010. La intencionalidad así es caracterizar los modos de producirse la escolaridad secundaria hasta esa década para luego tensionar con aquello que irrumpe con la pandemia en una sociedad que se supone digital (Dussel, 2011).

Para esa construcción, se recopiló la información de los radios censales que está compuesta por porcentajes de hogares con NBI. Como criterio de clasificación de esos hogares, aquí se han seleccionado y se han organizado cuatro percentiles cuyos polos van desde el NBI Bajo (radios con menor cantidad de hogares con pobreza) al NBI Alto (radios con mayor cantidad de hogares en situación de pobreza). Ese mismo criterio se utilizó para clasificar

los indicadores de hogares con disponibilidad de los dispositivos tecnológicos, tales como celular y computadora. Ello permite combinar, clasificar y comparar indicadores sociodemográficos y educativos de una forma homogénea, así como sus variaciones en el tiempo histórico y en el espacio urbano.

En un segundo nivel, se produce y analiza información a partir de encuestas estructuradas y realizadas a estudiantes y docentes del nivel secundario<sup>2</sup> durante el 2021. Para ello se diseñó un instrumento que tuvo como objetivo describir la realidad sociodemográfica, educativa y cultural de la población, así como la opinión que los y las estudiantes y docentes tienen respecto a la escuela, la escolaridad y las prácticas pedagógicas producidas en las escuelas en términos generales y en el marco de la pandemia específicamente. Se trabajó con estudiantes de primero a sexto año de 22 escuelas de gestión estatal del Partido de San Martín. El criterio de selección (Goetz & Lecompt, 1988) de escuelas fue la ubicación de las instituciones en el espacio urbano por las que se eligieron representativamente escuelas por cada zona de emplazamiento urbano según distribución del NBI en cuatro cuartiles. La muestra total fue de 2.814 personas que incluye estudiantes, docentes y padres/madres del nivel secundario. En este artículo trabajamos con resultados que corresponden a estudiantes y docentes.

Por último, a partir del trabajo de observación en profundidad en mesas educativas barriales durante 2021, catorce mesas distribuidas en todo el partido las cuales fueron organizadas por la municipalidad de San Martín (Buenos Aires)<sup>3</sup> con una periodicidad de una vez al mes durante todo ese año, se describe la participación de docentes, directores/as de escuelas del nivel primario y secundario, así como también actores de organizaciones sociales locales para sostener la escolaridad en un período de excepción. En este artículo, nos enfocamos en una mesa que se desarrolló en la localidad de José León Suárez, zona atravesada por condiciones sociales, políticas y económicas a las que está expuesto el ser humano para cubrir sus necesidades (Butler, 2010). El criterio de selección de la mesa educativa, a la cual nos abocamos en este artículo, fue la ubicación en el espacio urbano de aquellas instituciones escolares emplazadas en los más altos niveles de NBI. Específicamente, trabajamos con el registro de las vivencias de quienes están vinculados/as con el nivel de educación secundaria.

Así, a partir de tres niveles diferenciales del diseño de investigación, el procesamiento y análisis de la información obtenida se realiza a través de la utilización de tres programas informáticos distintos. Los datos sociodemográficos y educativos fueron georreferenciados con

<sup>2</sup> La aplicación de las encuestas a estudiantes, docentes y padres/madres del nivel secundario se realizó en el marco de ejecución del Proyecto PICT 2017-2378 "Dinámicas de escolarización y precariedad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (San Martín, Región Metropolitana de Buenos Aires)", financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y ejecutado por el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH, Unidad Ejecutora del Conicet) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

<sup>3</sup> A través del siguiente link se puede acceder a un comunicado de la municipalidad de San Martín en donde se describe la conformación de las mesas educativas: <http://www.sanmartin.gov.ar/noticias/las-mesas-educativas-de-san-martin-acompanan-a-las-escuelas-y-estudiantes-durante-la-pandemia/>

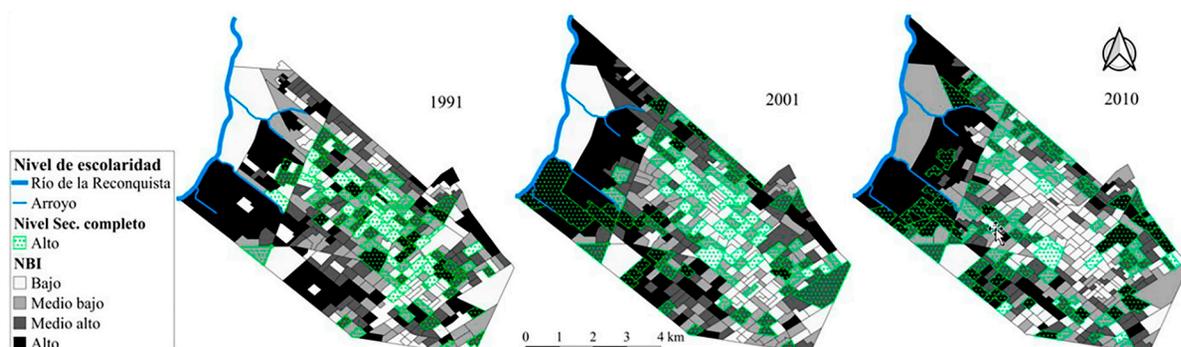
el programa Q-GIS, ya que permite visualizar en los mapas el comportamiento de las variables referidas al NBI, así como la relación entre la proporción de población que ha completado el nivel de escolaridad secundaria y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos en el hogar. La información cuantitativa relevada con las encuestas se procesó con el programa SPSS que permite el trabajo con grandes volúmenes de datos para su rápido desarrollo estadístico. Finalmente, la información cualitativa obtenida de la observación del desarrollo de la mesa educativa se trabajó con el programa Atlas Ti, el cual provee herramientas para analizar de forma combinada, datos de audio, entrevistas y textos relacionados con el desarrollo de la escolaridad en el marco de crisis sanitaria.

La combinación de métodos nos permite triangular las informaciones (Denzin & Lincoln, 2012), lo cual reduce el riesgo de que las conclusiones reflejen sesgos sistemáticos (Maxwell, 1996), a la vez que garantiza precisión, resultados más completos y una descripción de mayor complejidad y profundidad. Para ello, la totalidad de la información obtenida se amplió hasta su saturación a través del método de comparación constante (Glaser & Strauss, 1967), lo cual implicó la construcción de una matriz analítica de categorías que permitió la interpretación de regularidades y relaciones discursivas en torno al sostenimiento del derecho a la educación del nivel secundario en contextos de precaridad urbana del Partido de San Martín. En el marco de esa propuesta metodológica, la georreferenciación de datos en el espacio urbano permitió profundizar el análisis desde el abordaje con indicadores sociodemográficos y escolares hacia las vivencias, las prácticas y las formas de producirse la escolaridad en un contexto de largo plazo atendiendo a sus cambios y continuidades, tal como nos abocamos a continuación a conceptualizar.

### *Derecho a la educación y acceso a las escolaridades en el Partido de San Martín*

Las investigaciones que tienen como foco de análisis el derecho a la educación (Acosta, 2020; Arroyo, 2006; Feldfeber, 2020; Feldfeber & Gluz, 2019; Gentili, 2009; Krichesky, 2018; Scioscioli, 2014) dan cuenta de las tensiones que se producen entre los principios normativos y su puesta en acto. En las ciudades de Latinoamérica que se encuentran atravesadas por situaciones de pobreza extrema y desigualdades sociales, el derecho a la educación se caracteriza más por ser un reclamo y exigencia de los individuos antes que por su pleno desarrollo (Arroyo, 2006; Collet & Grinberg, 2021; Langer *et al.*, 2019; Saforcada, 2020). Allí, la expansión de la escolarización se ha producido en tensión con la agudización de las desigualdades sociales y educativas (Gentili, 2009), lo cual tiene su base en el propio proceso de conformación de los sistemas educativos nacionales (Saforcada, 2020) y se reactualizan en los tiempos presentes. Dicha ampliación dispar, hoy se expresa en la persistencia de grupos poblacionales sin acceso o con acceso notablemente diferenciado a la oferta escolar (Acosta, 2020; Guzmán *et al.*, 2020).

Mapa 1. Población del Partido de San Martín con nivel de escolaridad secundario completo según NBI 1991, 2001 y 2010



Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 1991, 2001 y 2010.

En la Argentina, el nivel secundario se expandió hacia los sectores populares a partir de la reforma educativa de 2006 que sancionó la obligatoriedad de ese nivel (Acosta, 2015; Feldfeber & Gluz, 2019; Giovine & Martignoni, 2011; Terigi, 2011). En el Partido de San Martín, esa ampliación se produce, tal como se observa en el Mapa 1, en el incremento de la población que vive en zonas con altas necesidades básicas insatisfechas<sup>4</sup> (NBI) que ha completado la escolaridad secundaria hacia el 2010 a diferencia de aquello que sucede en 1991 que tiende a concentrarse en los radios censales con bajo y medio bajo NBI. Uno de sus efectos, en San Martín, fue la inclusión de sectores que antes no ingresaban a la escuela (Armella, 2018; Dafunchio & Grinberg, 2013; Grinberg, 2015; Langer, 2017; Machado, 2016).

Mientras se expande la escolaridad secundaria hacia las áreas con mayores condiciones de precariedad urbana, también “persisten algunos de los problemas del nivel como el abandono, la repitencia, [la promoción efectiva, la reinscripción] y la sobreedad” (Arroyo & Litichever, 2019, p. 166). En el Partido de San Martín, del total de población en edad escolar del nivel secundario, entre 15 a 19 años, se calcula que el 22% de la misma no se encuentra con posibilidades de asistir a una institución educativa (Centro de Estudios Económicos Urbanos, 2019), lo cual con la irrupción de la pandemia se ha agudizado debido a que no todos/as los y las estudiantes disponen de computadoras e Internet en los hogares (Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19, 2020).

Las investigaciones que indagan los efectos de la pandemia en los procesos de escolaridad (Bordoli, 2021; Dussel, 2020; Gluz, 2021; Pereyra, 2020; Puiggrós, 2020; Ruiz, 2020; Tenti Fanfani, 2020) dan cuenta de la agudización de las privaciones materiales preexistentes e intensificación de las brechas de desigualdades sociales y educativas relacionadas con la disponibilidad, acceso y uso de la tecnología (Armella, 2016; Lago & Gendler, 2019; Lago *et al.*, 2012; Matozo, 2016; Quiroga, 2008).

<sup>4</sup> El índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) permite describir dimensiones de pobreza estructural considerando al menos alguna de las privaciones materiales esenciales: vivienda, condiciones sanitarias, hacinamiento, escolaridad y capacidad de subsistencia (Centro de Estudios Económicos Urbanos, 2019).

Las asimetrías socioeducativas se complejizan aún más con la agudización de la *brecha digital* (Narodowski & Campetella, 2020) que antecede a la pandemia. A propósito de ello, algunos trabajos indagan los sentidos, tensiones y críticas que producen los y las docentes en relación con las políticas de inclusión digital (Armella & Langer, 2020; Lago & Gendler, 2019; Lago *et al.*, 2012; Matozo, 2016; Quiroga, 2008) en el marco del Programa Conectar Igualdad<sup>5</sup>.

En los contextos de pobreza urbana, como en el caso del Partido de San Martín, las políticas de inclusión digital, que proponían reducir las asimetrías tanto en el acceso como en el uso de las tecnologías, transitaron “un recorrido que [fue] de la ilusión al desencanto, y de allí [devino] descontento cotidiano de los docentes en las escuelas” (Armella & Langer, 2020, pp. 100-101). Allí, los individuos son quienes deben asumir un papel activo para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación (Langer, Cestare & Martincic, 2019), mediante una serie de estrategias que buscan sostener su vinculación con la escuela, quedando las comunidades libradas a la gestión de sí (Grinberg, 2006; Rose, 1996).

Ello nos advierte que, de acuerdo con los discursos neoliberales, los individuos son llamados a forjarse su propio destino. De ese modo la escolaridad se produce en el marco de esas lógicas que llaman al sujeto a hacerse cargo de sus propias vidas (Grinberg, 2022), a responsabilizarse de sus derechos a través de la autoorganización “para conquistar aquello que se precisa y no se posee” (Bussi, 2022, p. 272).

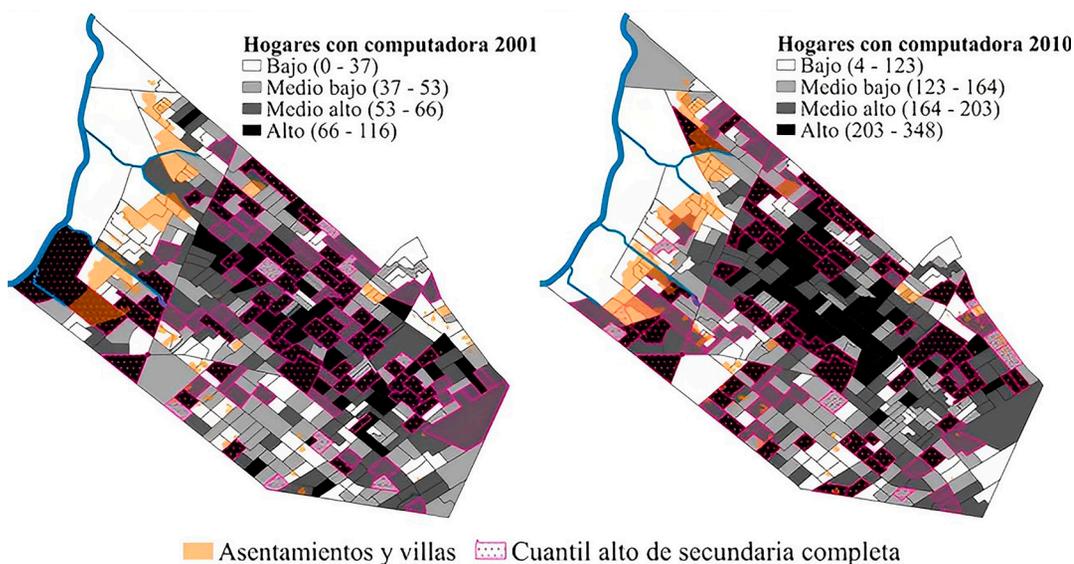
Estos antecedentes permiten aproximarnos al debate sobre el derecho de la educación como un proceso complejo en el cual interactúan varios actores -en un marco de relaciones de poder- en distintos planos que van “desde la enunciación de principios educativos de alcance mundial hasta la toma de decisiones en la cotidianeidad escolar” (Acosta, 2020, p. 19). En este trabajo nos proponemos pensar ese derecho como una táctica de poder que opera sobre la población produciendo subjetividades autogobernables, es decir, llamando a los sujetos, individuos y comunidades a gestionarse, empoderarse y responsabilizarse de ese gobierno de sí mismo/a (Collet & Grinberg, 2021).

Estos modos de gobierno y autogobierno, siguiendo a Rose (1996), tienen su propia lógica de integración y exclusión dado que las poblaciones que viven en condiciones de precariedad son “excluidas” de los beneficios de una vida de elección y autorrealización debido a las precarias condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que afectan a sujetos e instituciones. Uno de los efectos de ello se expresa en los modos diferenciados de producirse la escolaridad (Baudelot & Establet, 1975; Braslavsky, 1985) en la sociedad contemporánea, de lo cual nos ocupamos en este artículo.

Describir esas formas atendiendo a la población que ha completado el nivel de escolaridad secundario según disponibilidad de dispositivos tecnológicos en 2001 y 2010, permite

<sup>5</sup> “Durante el año 2010, y como parte de una batería de programas de inclusión social, el gobierno argentino lanzó Conectar Igualdad, un programa que tiene como principal objetivo reducir la brecha digital a la vez que mejorar la calidad de la educación pública, promoviendo valores como los de integración e inclusión social” (Armella, 2016, p. 200).

Mapa 2. Escolaridad secundaria completa de la población del Partido de San Martín según hogares con computadora 2001 y 2010.



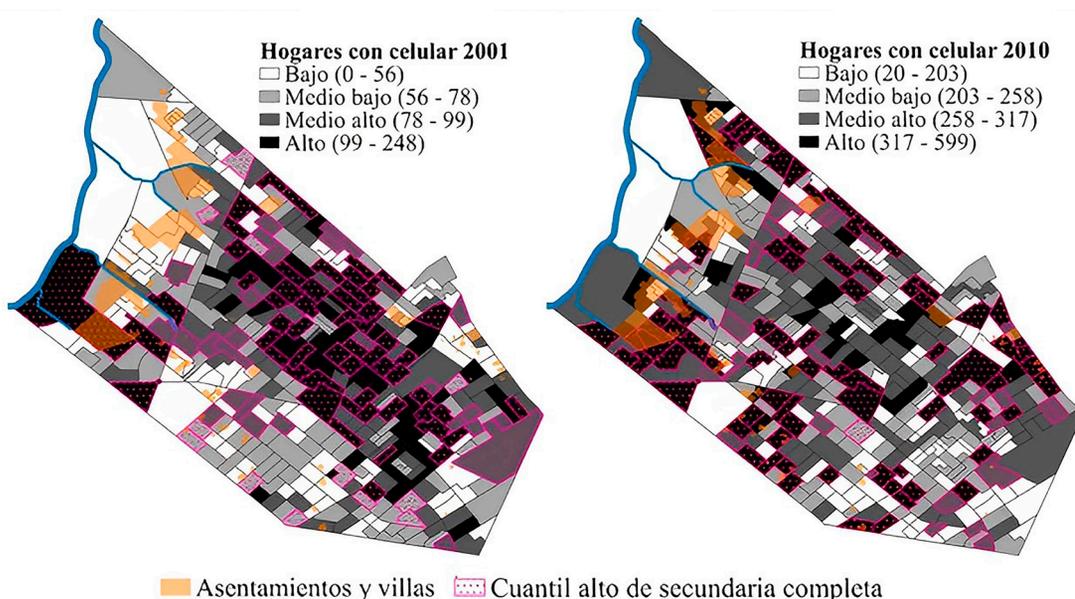
Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 2001 y 2010.

contextualizar la discusión y describir las precaridades y las desigualdades socioeducativas antes de la irrupción de la pandemia. En el Mapa 2 se observa cómo se produce la escolaridad en el espacio urbano atravesado por una acentuada *brecha digital*, entre 2001 y 2010, antes de la irrupción de las netbooks en la escuela (Armella, 2016).

En 2001 el cuantil alto de población con escolaridad secundaria completa se distribuye de forma predominante en los radios censales con alta proporción de hogares que disponen de computadora, mientras que en 2010 ese mismo indicador se dispersa levemente hacia las áreas con media alta y media baja proporción de hogares con dispositivo tecnológico. Se observa que la dispersión de la proporción de población con escolaridad secundaria completa entre 2001 y 2010 no se produce vis a vis con la proporción de hogares con computadora, es decir, la *brecha digital* no es un impedimento para que la población complete el nivel de escolaridad secundaria en ese momento histórico.

En ese escenario, las políticas públicas relacionadas al ámbito tecnológico han tenido como propósito disminuir la *brecha digital* (Armella, 2016; Lago *et al.*, 2017). En la Argentina, en el 2010 mediante decreto se creó el Programa Conectar Igualdad con el objetivo de “promover la inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la educación” (Lago *et al.*, 2012, p. 210), lo cual tuvo efectos en el devenir cotidiano de la escuela (Armella, 2016; Armella & Langer, 2020; Lago *et al.*, 2012). Uno de ellos se refiere a que la irrupción de las netbooks en el aula “significó un elemento más que se sumó a la complejidad de la tarea cotidiana” (Armella, 2016 p. 208) tensionando cualquier propuesta de enseñanza y aprendizaje.

Mapa 3. Escolaridad secundaria completa de la población del Partido de San Martín según hogares con celular 2001 y 2010.



Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 2001 y 2010.

En relación a los modos de producirse la escolaridad según la disponibilidad de celular, el Mapa 3 muestra que en 2001 el cuantil alto de población con escolaridad secundaria completa se concentra de forma predominante en los radios censales con alta proporción de hogares con celular y en menor medida se distribuyen en los otros radios censales (medio alto y medio bajo). Sin duda, en tan solo diez años, en 2010 ese mismo indicador se dispersa por todo el espacio urbano del municipio, indistintamente de que sean radios con alta o baja pobreza. En 2001 y 2010 el cuantil alto de secundaria completa no se expande por los radios censales con baja proporción de hogares con celular. Ello no significa que exista relación proporcional vis a vis entre acceso a tecnología y nivel de escolaridad, sino más bien aquí queremos resaltar que “las oportunidades que ofrece la tecnología digital no se distribuyen en forma equitativa entre toda la población” (Martínez et al., 2020, p. 23).

Las variaciones en los indicadores descritos dan cuenta de que las desigualdades socioeducativas se producen de forma heterogénea debido a que cambian entre un período censal y otro en función de los avances de la tecnología aun en las zonas más precarias de la urbe. Con la irrupción de la pandemia, aun cuando se ha desplegado una serie de políticas de inclusión digital, las asimetrías se han acentuado e intensificado afectando a estudiantes, docentes, instituciones, hogares y barrios en el Partido de San Martín. Frente a ello, los individuos habilitan estrategias para sostener la continuidad del derecho a la escolaridad a pesar de la escasez y de la deficiencia de recursos tecnológicos, tal como describiremos en el apartado que sigue.

*Demandas y estrategias de docentes y estudiantes a partir de la crisis sanitaria*

Con el traslado de la educación presencial hacia la virtualidad, a causa de la pandemia provocada por el Covid-19, algunas de las condiciones de precaridad existente se profundizaron. Específicamente, se intensificaron aquellas relacionadas con la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y una adecuada conectividad a Internet para sostener, tal como lo requirieron en la Provincia de Buenos Aires, la continuidad de los procesos de escolaridad durante el primer año y medio de la pandemia.

Aquí se focaliza la atención en un área de mayor precaridad del Partido de San Martín, José León Suárez, zona en donde se ubican muchos de los asentamientos y villas del partido. Para los habitantes de esos barrios, “el desempleo es una constante y frente a eso, la recolección informal y el cirujeo constituyen una de las pocas fuentes de supervivencia” (Gorbán, 2006, p. 5). Quienes concurren a las escuelas son los hijos e hijas de los desempleados/as, del *cirujeo/reciclaje* (Grinberg, 2011; Langer & Machado, 2013). En la mesa educativa a la cual nos hemos referido se discutieron las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que atraviesan a esa población. Los y las participantes de la mesa expresaron las demandas, necesidades y dificultades que estudiantes y docentes enfrentaron, pero también pusieron en común las estrategias que despliegan para sostener la continuidad de la escolaridad durante la crisis sanitaria.

En marzo de 2021, cuando las autoridades planificaban el retorno a las clases presenciales, algunos/as docentes expresaban:

“Necesitamos contar con recursos para volver a las aulas. Varias escuelas tienen problemas con el gas: una no tiene gas desde agosto 2019, otra desde el 2017”. “Pero antes de solucionar lo del gas, deben arreglar las ventanas, porque si no daría igual”. “Ahora mismo con esta lluvia seguramente entró el agua a las aulas”. “En esas condiciones, en invierno las clases se suspenderán, si es que no es por la pandemia, será por la falta de recursos y/o infraestructura” (Observación Mesa Educativa, José León Suárez, marzo 2021).

Los escasos recursos, los daños en las cañerías de gas, los deterioros de las ventanas y techos de las escuelas son algunas de las situaciones de precaridad que persisten en el tiempo y que docentes y estudiantes deben enfrentarlas para sostener la continuidad del derecho a la educación en esos contextos de privaciones materiales. Esas situaciones, si bien eran preexistentes, con el advenimiento de la pandemia se han complejizado aún más. Específicamente se han intensificado las necesidades y demandas que se refieren a la conectividad a Internet y a la disponibilidad de dispositivos tecnológicos. La Tabla 1 muestra que el 84,5% de profesores/as está de acuerdo con que los/las estudiantes no se conectaron a clases durante la pandemia porque no tenían Internet o era muy mala su conexión, el 87,9% resalta que a los/as estudiantes les costó estudiar y concentrarse en sus clases en el contexto de confinamiento, el 58,1% dice que los/as estudiantes no pudieron ir a la escuela porque tuvieron que trabajar durante la pandemia.

Tabla 1. Nivel de acuerdo de los/as docentes acerca del desarrollo de la escolaridad en pandemia.  
En % (n= 202 docentes).

Opiniones acerca de la escolaridad	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No contesta	Total
No se conectan a clases porque no tienen Internet o es muy mala la conexión	30,4	54,1	12,8	2,0	0,7	100,0
Les costó estudiar y concentrarse en sus clases	20,3	67,6	8,1	1,4	2,7	100,0
Los/as estudiantes tuvieron que salir a trabajar y no pudieron ir a la escuela	10,8	47,3	22,3	2,7	16,9	100,0
El grupo de WhatsApp fue el mejor recurso y más afectivo para enseñar	23,6	29,7	25,7	9,5	11,5	100,0
Las herramientas y recursos de la virtualidad no me sirven para enseñar	7,4	18,2	48,0	21,6	4,7	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas aplicadas a estudiantes, docentes, padres/madres y representantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021.

Dejar la escuela por tener que trabajar, no conectarse a clases porque la conexión es mala o porque cuesta concentrarse durante la pandemia, son algunas de las dificultades que los y las estudiantes enfrentaron. Ante esas situaciones, los profesores/as habilitaron estrategias para mantener contacto con ellos y ellas y seguir enseñando. El 53,3% de docentes está de acuerdo con que el grupo de WhatsApp fue el mejor recurso y más efectivo para enseñar. Asimismo, el 25,6% de profesores/as manifiesta estar de acuerdo con que las herramientas y recursos de la virtualidad no sirven para enseñar, mientras que el 69,6% piensa lo contrario. Las variaciones en los niveles de acuerdo o desacuerdo con los criterios descritos acerca de los recursos utilizados para enseñar en pandemia expresan que, en un contexto de precarias condiciones tecnológicas, la virtualidad es tensionada y puesta en cuestión, así lo expresa una docente en un diálogo de la mesa educativa:

*Algunos/as estudiantes tienen dispositivos (computadora o celular), pero no Internet. En el caso de quienes tienen Internet la conectividad es inestable, se cae. En algunos casos los y las estudiantes deben compartir la computadora o el celular (Docente de escuela, Mesa educativa de José León Suárez, marzo de 2021).*

Los dispositivos son escasos y la conectividad inestable. Después de más de una década de la irrupción de las políticas de inclusión digital (Armella, 2016), las condiciones precarias de acceso y uso de la tecnología persisten. Una de las razones por las que fracasan dichas políticas suele ser porque “no consideran el contexto de la práctica y las tensiones que implica la ejecución de tales iniciativas” (Armella & Langer, 2020, p. 107). En ese escenario

de precarias condiciones tecnológicas se advierte un doble movimiento “que por un lado obliga a los sujetos a auto-gestionar aquello que en definitiva es responsabilidad del Estado y por el otro, culpa a esos mismos actores por su mal funcionamiento o su fracaso” (p. 107).

Con estos sentidos, una directora de escuela enfatiza sobre las dificultades tecnológicas en su comunidad educativa:

*Lo que vengo escuchando de los colegas es lo mismo, esas dificultades de tener un solo dispositivo [tecnológico] en las familias también se presenta en mi escuela. El viernes, nosotros tuvimos entrega de alimentos y algunos papás [y mamás] que se acercaban me decían: “[mi hijo/a] no va a poder participar de los zooms la semana que viene, porque yo me llevo el teléfono para trabajar, y él tiene acceso al dispositivo cuando yo regreso, que por ahí es a la tardecita o noche (Directora de una escuela del nivel secundario de Villa Ballester, Mesa educativa de José León Suárez, abril de 2021).*

La conexión inestable a Internet en los hogares, los escasos dispositivos tecnológicos que se comparten entre hermanos/as o con sus padres/madres, dificultan la participación de los y las estudiantes en las clases simultáneas. En la Tabla 2, se observa que en las escuelas ubicadas en áreas con NBI Alto el 52,35% de estudiantes se conectó con celular propio, mientras que en las instituciones emplazadas en zonas con NBI Bajo fue el 50,94% de ellos y ellas. La diferencia entre esos polos (Alto/Bajo) es apenas de dos puntos porcentuales, no sucede lo mismo con el acceso y uso de computadoras. En las escuelas ubicadas en zonas con NBI Alto el 4,70% de estudiantes se conectó con computadora propia, mientras que en las áreas con NBI Bajo ese mismo indicador incrementa a 15,85%. Esas diferencias dan cuenta de la persistencia de las formas desiguales de acceder y usar los dispositivos tecnológicos, en este caso nos referimos a la computadora para conectarse a clases que propone la escuela.

Una de las estrategias que se despliega, aquí a modo de hipótesis como forma de resistencia a la exclusión, es compartir los escasos recursos tecnológicos con los que disponen las familias. Ello sucede en todos los casos indistintamente del nivel de NBI<sup>6</sup> en el que esté emplazada la escuela, tal como se observa en la Tabla 2. En las áreas con bajo NBI, el 11,04% de estudiantes se conectó a clases con una computadora familiar compartida y en las zonas con altas situaciones de precariedad ese mismo indicador disminuye a 2,19%. Las

<sup>6</sup> Para el caso de este artículo se trabajó con datos sociodemográficos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010, los cuales fueron georreferenciados en el espacio urbano a través de herramientas SIG. Los datos se organizaron en cuatro percentiles cuyos polos van desde el NBI Bajo (radios con menor cantidad de hogares con pobreza) al NBI Alto (radios con mayor cantidad de hogares en situación de pobreza), tal como se explicó en el apartado metodológico. Ello nos permitió agrupar a la población encuestada de acuerdo al nivel de NBI en el que están ubicadas las escuelas. Para medir las proporciones entre dispositivos tecnológicos que utilizaron los/as estudiantes para conectarse a clases durante la pandemia y NBI, en principio a través del programa SPSS se contabilizó el total de personas que realizaron la encuesta en cada uno de los niveles de NBI, simultáneamente se registró la cantidad de estudiantes que respondieron según cada variable. El resultado de la relación entre esas dos variables es el que se organizó y trabajó en la tabla de doble entrada (Tabla 2).

Tabla 2. Dispositivos que utilizaron los y las estudiantes para conectarse a clases durante la pandemia según NBI. En % (n=3.103 respuestas).

	NBI Escuelas				Total
	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	
Celular propio	50,94	49,96	51,87	52,35	205,12
Celular familiar compartido	12,36	9,05	13,75	26,65	61,81
Celular compartido (amigos/as, vecinos/as)	0,75	1,32	1,38	1,88	5,33
Computadora propia	15,85	18,27	13,75	4,70	52,57
Computadora familiar compartida	11,04	13,58	11,20	2,19	38,01
Computadora prestada/ entregada por la escuela	2,55	2,22	1,18	1,88	7,83
Tablet	2,26	1,81	1,57	2,51	8,15
No me conecté con ningún dispositivo	3,30	2,63	3,73	4,39	14,05
No contesta	0,94	1,15	1,57	3,45	7,11
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas aplicadas a estudiantes, docentes, padres/madres y representantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021.

estrategias para sostener la continuidad del derecho a la educación también se despliegan desde las instituciones tal como se observa en esa misma tabla donde, indistintamente del nivel de NBI, un total de 7,83% de estudiantes se conectó a las clases con una computadora prestada y/o entregada por la escuela.

En las áreas urbanas con mayores situaciones de precaridad, como es el caso del Partido de San Martín, más allá del uso de las tecnologías, los actores buscan constantemente estrategias para conseguir por sí mismos lo que se desea y no se posee (Bussi, 2022) para sostener la transmisión de saberes curriculares, tal como refiere otra docente:

*En nuestro caso la mayoría utiliza WhatsApp, la conectividad la tienen por medio de datos móviles, así que para nuestra comunidad no es bueno proponer muchos encuentros sincrónicos porque realmente le genera un gasto mayor. [Nosotros/as] habilitamos vías para que vengan a buscar [en la escuela] los materiales impresos y libros. Entonces de esa manera llegamos a todos y todas, especialmente a aquellos/as que no tienen o no pueden acceder por medio de Internet (Docente de una escuela del nivel secundario, Mesa educativa de José León Suárez, abril de 2021).*

Para quienes no disponían de conectividad a Internet, los y las docentes habilitaron vías para entregar a los y las estudiantes, materiales impresos y libros, ello como estrategia

para que los saberes curriculares lleguen a todos/as ellos/as<sup>7</sup>. Atender a las condiciones materiales en las que se producen las prácticas y estrategias de los actores permite describir situadamente “los modos concretos de escolarización de la población y de distribución social de la cultura” (Grinberg, 2014, p. 217). Allí la escolaridad se produce, no a pesar de las privaciones, sino que ocurre en esas condiciones (Grinberg, 2020), entre escasos dispositivos tecnológicos, en medio de la preocupación de los y las docentes para que al mismo tiempo que les hacen llegar a las familias medios básicos de subsistencia (mercadería/alimentos), también se produzca la circulación y transmisión de los saberes curriculares.

El conjunto de estrategias que producen los individuos se ubica en un marco de relaciones de poder (Foucault, 1990) debido a que se tratan de acciones para mitigar los efectos de las situaciones de precaridad, aislamiento y desigualdad (Langer, 2017), y a la vez tratar de sostener la escolaridad de los y las estudiantes que deben organizar el tiempo entre el trabajo y el estudio, que no disponen de recursos necesarios para investigar y enviar las tareas, que les fue difícil aprender desde casa debido a que les costó concentrarse. En ese contexto, algunas de las estrategias que los y las profesores/as despliegan suponen un tipo específico de conocimiento, el cual “sustenta y determina el poder de darse un lugar propio” (De Certeau, 2000, p. 43), en donde cotidianamente reconfiguran su tarea docente dado que constantemente buscan modos para responder a la heterogeneidad de demandas sociales que se intersecan en la trama escolar.

El despliegue de estrategias para sostener la escolaridad en el confinamiento implicó que los y las profesores/as maximicen esfuerzos como si el único límite que pudiesen aceptar, en la lógica de las sociedades neoliberales, fuese aquello que pudieran o quieran ser (Collet & Grinberg, 2021). La sobre exigencia del trabajo docente que se intensificó con la irrupción de la pandemia se expresa en los esfuerzos de los y las actores para organizar el tiempo entre las tareas del hogar, el trabajo docente virtual, las gestiones burocráticas propias y/o cotidianas que exige el sistema educativo y, a la vez, la entrega de material impreso en la escuela para sostener la transmisión de saberes, pero también para mantener el contacto y vínculo con los y las estudiantes. El director de una escuela del nivel secundario refiere a que “por cada curso se armó un grupo de WhatsApp, en donde están los docentes, los/as estudiantes y las familias” (Director de escuela del nivel secundario, Mesa educativa de José León Suárez, abril de 2021), lo cual les permite mantener comunicación permanente entre la comunidad educativa, así como enviar las tareas para que los y las estudiantes las realicen.

Estas acciones, estrategias y formas de estar de autoridades y docentes en el transcurso de la pandemia tuvieron y tienen efectos en las escolaridades, así como en las formas en que los y las estudiantes perciben que fue su experiencia durante ese tiempo. Con ello, no

7 “En el marco del programa Seguimos Educando, el Ministerio de Educación de la Nación produce e imprime los cuadernillos y los envía a las provincias. Las autoridades jurisdiccionales y municipales los distribuyen. En algunas provincias se complementaron los cuadernillos nacionales con materiales impresos de producción propia” (Cardini & D’Alessandre, 2021, p. 116).

Tabla 3. Frecuencia con la que los/as estudiantes estuvieron en contacto con la escuela durante la pandemia según NBI. En % (n=2.040 estudiantes).

	NBI Escuelas				Total
	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	
Siempre	33,00	36,00	27,00	34,60	32,65
A veces	42,00	35,00	45,80	40,50	40,82
Casi nunca	17,50	17,50	20,30	16,30	17,80
Nunca	5,70	8,90	5,20	5,80	6,80
No contesta	1,80	2,50	1,80	2,70	2,20
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas aplicadas a estudiantes, docentes, padres/madres y representantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021.

desconocemos las situaciones de abandono escolar y la pérdida de todo contacto. Pero aquellos que en 2021 retomaron la escuela presencial, expresan que algo de todas esas acciones hizo efecto. Así, en la Tabla 3 se observa la frecuencia con la que los/as estudiantes estuvieron en contacto con la escuela durante la pandemia. En los radios censales con alto y bajo NBI, el 34,60% y 33,00 de estudiantes, respectivamente, afirman que siempre estuvieron en contacto con la escuela. La diferencia entre esos dos polos es apenas de un punto porcentual. En contraposición a algunas afirmaciones en relación a cómo se percibió la escuela en casa, estos datos dan cuenta de que los y las estudiantes mantuvieron un grado alto de contacto con la escuela durante el confinamiento indistintamente de las condiciones de precaridad y pobreza en las que se encuentren emplazadas las escuelas. Ello también habla de los grandes esfuerzos y gestiones que los y las docentes desplegaron con los escasos recursos que disponían para que ello sea posible. Lo mismo sucede al analizar quienes no estuvieron nunca o casi nunca en contacto que con porcentajes semejantes tanto en escuelas emplazadas en NBI alto y bajo.

Las estrategias que producen los y las docentes, pensadas como reacciones frente a la escasa conectividad con la que disponen los/as estudiantes, se enmarcan en un conjunto de acciones calculadas (De Certeau, 2000), planificadas y “organizadas por el principio del poder” (Langer, 2017, p. 129). Se refieren a acciones que “postulan un lugar susceptible de circunscribirse como un *lugar propio* y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta” (De Certeau, 2000, p. L). Algunas de ellas se despliegan desde la escuela, tal como lo expresan y lo ponen en común en el marco de diálogo de las mesas educativas barriales:

*Lunes, miércoles y viernes de esta primera semana hicimos unas guardias a la mañana, abiertas a la comunidad. Entonces los chicos/as que no tienen conectividad o que no tienen un dispositivo para poder entrar al classroom, tienen esos tres días para pasar por la escuela, y bueno, les ofrecemos alguna compu que entren a su classroom, que puedan descargar las cosas y las imprimimos. Nosotros somos de la idea de que los*

*chicos/as hagan las mismas actividades que el grupo [que sí tiene posibilidad de vincularse de forma virtual] (Directora de una escuela del nivel secundario, Mesa educativa de José León Suárez, abril de 2021).*

Ofrecer computadora, entrar al *classroom* con los dispositivos de la escuela, descargar e imprimir los materiales pedagógicos son algunas de las estrategias que los actores despliegan con el propósito de sostener la transmisión de saberes y los procesos de aprendizaje. Ello expresa también los esfuerzos, los deseos y tensiones que producen los y las docentes para que el “poder del conocimiento” (De Certeau, 2000, p. 43) y los saberes curriculares se transmitan a todos los y las estudiantes indistintamente de la disponibilidad de dispositivos tecnológicos o de la inestable conectividad a Internet, tal como refiere un director:

*Estamos con el plan nacional de conectividad escolar. Tenemos Wi-Fi, no es de la mejor calidad posible, hay días que está bien, hay días que se cae. El Wi-Fi está abierto, así que los estudiantes se pueden acercar a la escuela, conectarse, acceder a las plataformas digitales, bajar, descargar y subir las actividades (Director de una escuela del nivel secundario, Mesa educativa de José León Suárez, abril de 2021).*

Acercarse a la escuela, conectarse, descargar y subir actividades, son algunas de las acciones que advierten que más allá de las condiciones de precaridad, los y las estudiantes apuestan a la educación debido a que buscan modos de continuar estudiando en un contexto de crisis sanitaria. Esto también habla acerca de “quiénes son los estudiantes hoy en las escuelas en contextos de pobreza urbana y de cómo se acercan al conocimiento y al saber que les propone la escuela” (Langer, 2017, p. 109). En esos espacios de la urbe, la escuela es pensada como un “lugar de poder” (De Certeau, 2000, p. 45) en donde docentes, familias y estudiantes articulan acciones para sostener la escolaridad y la vida misma en un escenario de situaciones adversas, tal como describe una vicedirectora:

*Tenemos la red [de Internet] de la escuela, pero si nosotros apagamos todo para irnos, se desconecta. No podemos dejar prendida la parte de abajo porque tenemos un problema de electricidad, pero cuando vienen a buscar mercadería se llevan además copias (Vicedirectora de una escuela, Mesa educativa de José León Suárez, abril de 2021).*

Al mismo tiempo que las familias van a buscar mercadería (alimentos), también se llevan copias de material pedagógico para los y las estudiantes. Esas acciones muestran los modos en que los individuos asumen la responsabilidad de gestionar y sostener la escolaridad con los escasos recursos con los que disponen las instituciones educativas, así como también expresan los sentidos, tensiones y expectativas que los y las docentes producen en relación a los procesos de escolaridad y las formas de transmisión de saberes de los y las

estudiantes en un contexto de privaciones tecnológicas que afecta a todos/as. Este problema no atraviesa únicamente a estudiantes, sino también a docentes, tal como refería un actor en la mesa educativa debido a que “tenemos que utilizar nuestros propios dispositivos para trabajar, también tenemos problemas de conectividad, nosotros mismos tenemos que pagar el servicio de Internet” (Docente, Mesa educativa de José León Suárez, marzo de 2021). En este mismo sentido, los resultados de encuesta expresan que el 43,1% de los y las docentes se conectó con computadora propia, el 12,9% lo hizo con computadora familiar compartida, el 5,0% de esa población se conectó con computadora prestada/entregada por la escuela. Con sus propios recursos sostienen los procesos de escolaridad, y a la vez les piden a los profesores/as que “tengan voluntad de adaptación” (Representante de la municipalidad, Mesa educativa de José León Suárez, marzo de 2021).

El pedido a tener “voluntad de adaptación” se enmarca dentro de los discursos y las técnicas sobre el empoderamiento (Cruikshank, 2007), propios de las “sociedades del gerenciamiento” (Grinberg, 2006) “que llama a los/as ciudadanos/as a participar y responsabilizarse por sus condiciones de existencia” (p. 85). El empoderamiento se produce y expresa como una relación de poder que actúa a través de la subjetividad y no en contra de ella, dado que “la voluntad de empoderar, o el deseo de ayudar a [las personas que viven en condiciones de pobreza], tiene que equilibrarse con el imperativo de que ellas deben ayudarse a sí mismas” (Cruikshank, 2007, p. 74).

Se observa que son los y las estudiantes, las familias y docentes “quienes deben asumir un papel activo para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación” (Langer *et al.*, 2019, p. 145), mediante una serie de estrategias que buscan sostener el vínculo con las escuelas y a la vez la continuidad de los procesos de escolaridad, quedando de ese modo las comunidades libradas a la gestión de sí (Grinberg, 2006; Rose, 1996).

En ese contexto de privaciones materiales y tecnológicas, de crisis sociosanitaria, de búsqueda constante de estrategias para sostener la continuidad del derecho a la educación, los y las docentes también son llamados a adaptarse al cambio permanente, así lo expresa una docente: “fíjate que es una agenda tan flexible que diariamente la tenemos que dismantelar. Es como un GPS, si te equivocaste de calle, vamos nuevamente a buscar la vuelta, tenemos que estar permanentemente buscando nuevas estrategias, nuevas formas” (Docente de una escuela, Mesa educativa de José León Suárez, mayo de 2021).

En este sentido, siguiendo la Tabla 4, el 50,7% de docentes encuestados está de acuerdo con que los esfuerzos de continuidad pedagógica ayudaron a no perder el rastro con los/las alumnos. Esa búsqueda constante de estrategias expresa la preocupación de ellos y ellas por la transmisión de saberes y los aprendizajes de los y las estudiantes. Por otra parte, el 44,6% de docentes está de acuerdo con que los y las estudiantes aprenden menos de forma virtual que presencial. Al mismo tiempo, el 30,4% de docentes está muy en desacuerdo con la premisa de que es más cómodo enseñar en la virtualidad que en la presencialidad. Los datos muestran, como habíamos mencionado, la preocupación de los y las docentes por la

Tabla 4. Nivel de acuerdo de los/as docentes acerca del desarrollo de la escolaridad en pandemia. En % (n=202 docentes).

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No contesta	Total
Siento que aprenden menos de forma virtual que presencial	33,8	44,6	17,6	1,4	2,7	100,0
Estoy más cómodo/a enseñando en la virtualidad que en la presencialidad	2,7	14,2	47,3	30,4	5,4	100,0
Los esfuerzos de continuidad pedagógica ayudaron a no perder el rastro con mis alumnos/as	18,9	50,7	20,3	5,4	4,7	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas aplicadas a estudiantes, docentes, padres/madres y representantes del nivel secundario del Partido de San Martín durante el 2021.

transmisión de saberes, pero también hablan de una educación virtual puesta en cuestión debido a los efectos que tiene en los procesos de aprendizaje y enseñanza, particularmente en contextos en donde las políticas de inclusión digital transitaron de la ilusión al desencanto (Armella & Langer, 2020).

En el escenario de crisis sanitaria, en el cual se acentúa la tendencia hacia la virtualización de la educación (Dussel, 2011), una de las sensaciones compartidas entre los participantes de las mesas educativas es que nada volverá a ser como antes dado que “el colegio que conocíamos en marzo de 2020 no volverá, el colegio no volverá a ser como antes”, “La escuela ya no existe más como la conocíamos, cambió, ¿podremos sostener el cambio?” (Observación Mesa Educativa, José León Suárez, marzo de 2021).

Esas sensaciones de que “nada volverá a ser como antes” no son impedimentos para repensar los modos en cómo se produce la escolaridad del presente, así como también la posibilidad de pensar en su futuro, tal como lo advierte una docente: “Ahora hay que pensar qué vamos a hacer de aquí en más” (Docente, Mesa educativa de José León Suárez, agosto de 2021). La preocupación y desafío de los actores está en “qué vamos a hacer de aquí en más” para afrontar la continuidad de la escolaridad, la educación como un derecho, para que todos los y las estudiantes dispongan de los conocimientos y saberes que son necesarios para sus vidas.

## CONCLUSIONES

Describir la situación actual de la escolaridad en contextos de precaridad urbana permite dar cuenta de las tensiones, sentidos y desafíos que los individuos producen en relación con sus procesos educativos. Los resultados dieron cuenta de las formas en que los y las docentes despliegan estrategias para sostener la continuidad de la escolaridad durante la irrupción de la pandemia provocada por el Covid-19 en medio de las persistencias en los condicionamientos de los individuos.

La contextualización del debate acerca del derecho a la educación, focalizando en el acceso a la escolaridad en el Partido de San Martín, permitió vislumbrar las variaciones heterogéneas que se advierten hasta el 2010 debido a la cantidad de población que completa el nivel de escolaridad secundaria en relación a la disponibilidad de dispositivos tecnológicos. Allí los altos niveles de escolaridad no son exclusividad de los sectores más pudientes, como comúnmente se suele pensar, sino que se distribuyen convergiendo en todos los radios censales del espacio urbano del Partido de San Martín, indistintamente de que dispongan o no de medios tecnológicos.

Ello no significa que la escolaridad se desarrolle vis a vis con el acceso y uso de tecnología de la población, sino lo que se resalta es que las privaciones tecnológicas no son impedimento para que la población complete la escolaridad del nivel secundario y continúe apostando a la educación como forma de resistir a la exclusión y a las desigualdades (Langer, 2017; Langer & Machado, 2013). Ese doble movimiento, por un lado, de profundización de las privaciones y condicionamientos, y por otro lado la apuesta de los individuos por la escolaridad se observa antes, así como durante la pandemia, con sus respectivas características en cada temporalidad. Por ello, uno de los desafíos para el campo de estudio -en lugar de las oposiciones viejas y nuevas desigualdades- es abordarlas en términos de continuidades e interacciones.

Con la irrupción de la pandemia se intensificaron las condiciones de precaridad de las instituciones, hogares y barrios, así como también se agudizó la persistente *brecha digital* (Lago & Gendler, 2019; Narodowski & Campetella, 2020) a causa de los escasos recursos tecnológicos y la inestable conectividad a Internet con la que disponía la población para ingresar a las clases que proponía la escuela. Toda la comunidad educativa en su conjunto resalta que los/as estudiantes no se conectaron a clases durante la pandemia: no porque no quieren, son vagos, no deciden hacerlo o no eligen la educación, sino porque no cuentan con Internet o es muy mala la conexión a la vez que la escasez de dispositivos es lo que prevalece.

Frente a esas realidades, observamos que los y las docentes se las han arreglado, han sostenido y, sobre todo han gestionado, la mayoría de las veces con sus propios recursos, para sostener la continuidad del derecho a la educación, aunque con muchas dificultades ante esas soledades. Esas formas que adquiere el empoderamiento en las sociedades contemporáneas producen que “en lugar de las redes de contención que antes garantizaban sus derechos, hoy los sujetos deben resolver por sí mismos las situaciones que se les presentan, dentro del marco de incertidumbre que implica el capitalismo flexible” (Langer *et al.*, 2019, p. 142). Entre estas tensiones aquí nos quisimos instalar para describir las formas de las escolaridades durante la pandemia en contextos de precaridad urbana.

Los sujetos despliegan estrategias para sostener las escolaridades que se habilitan y despliegan desde la escuela hacia la comunidad. Esa intersección sujeto-institución-barrio (Grinberg, 2020) nos sugiere pensar a la escuela como un espacio de ciudadanía (Tamayo, 2006) debido a que allí los actores se adaptan, son flexibles, cambian, activan el GPS tal como

decía un docente y contribuyen a pensar y hacer sociedades más inclusivas y justas, más allá de poder lograrlo.

Finalmente, la irrupción de la crisis sanitaria que atraviesa a estudiantes, docentes, escuelas, familias y barrios, presenta el desafío de reflexionar en torno a qué está en juego en esos procesos de cambios y continuidades que transitan las escuelas (Dubet, 2007) en relación con los modos de enseñar, aprender, relacionarse y vincularse con la comunidad educativa. Ello implica indagar no solamente en el presente de la escuela, sino también en su futuro, atendiendo particularmente a los sentidos que los actores otorgan a esa institución en la sociedad contemporánea atravesada por fuertes situaciones de precaridad y desigualdad social.

## REFERENCIAS

- Acosta, F. (2015). Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 3, 46-59.
- Acosta, F. (2020). Discusiones en torno al derecho a la educación y la escolarización en América Latina. En F. Acosta (Ed.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 9-14). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Argüello, J. (2015). La noción de gubernamentalidad de Foucault para analizar los derechos humanos. *Revista El Cotidiano*, 194, 79-88.
- Armella, J. (2016). Conectar Igualdad. O la irrupción de las netbooks en la escuela. *La Trama de la Comunicación, Volumen 20, Número 1*, 197-215.
- Armella, J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis Educativa*, 22, 147-159.
- Armella, J. y 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. Revista de Educación*, núm. 30, Vol. 1, en./jun, 99-115.
- Arroyo, M. (2006). La construcción del sistema escolar y del derecho a la educación. In G. Sacristán (Ed.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata.
- Arroyo, M., y Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina. Aportes de un estado del arte. *Propuesta Educativa*, 2, 165-179.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Bordoli, E. (2021). Pandemia y educación. Tiempos de excepcionalidad, neoliberalismo y disputa de los docentes para garantizar el derecho a la educación. En N. Gluz (Ed.), *Estado y Derecho a la Educación en América Latina* (pp. 59-71). CLACSO.
- Bussi, E. (2022). Conquistar en la precaridad. Docentes en tensión entre la lucha y el dolor. En S. Grinberg (Ed.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 267-286). CLACSO/UNSAM.

- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Flacso y Grupo Editor Latinoamericano.
- Cardini, A., y D'Alessandre, V. (2020). *La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa*. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 113-124). UNIPE. Editorial Universitaria
- Collet, J., y Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común. En J. Collet y S. Grinberg (Eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 13-20). Morata.
- Centro de Estudios Económicos Urbanos. (2019). *Análisis Integral Territorial. Partido de General San Martín*. Buenos Aires: UNSAM
- Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19. (2020). *Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN*. Buenos Aires: MINCYT-CONICET-AGENCIA.
- Cruikshank, B. (2007). The Will to Empower: Technologies of Citizenship and the War on Poverty. En B. Cruikshank (Ed.), *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects* (pp. 67-86). Cornell University Press.
- Dafunchio, S., y Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magisterio*, 7, 245-269.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Del Museo de Entre Ríos*, 16, 39-66.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante, y P. Darío (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-350). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Feldfeber, M. (2020). La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. En F. Acosta (Ed.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 41-56). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feldfeber, M., y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19-38.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo*. En *Tecnologías del Yo. Y otros textos afines*. Pensamiento contemporáneo 7. Paidós/ I.C.E - U.A.B: Barcelona
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Curso en Collège de France (1975-1976). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana De Educación*, 49, 19-57.
- Giovine, R., y Martignoni, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cad. Cedes, Campinas*, 31, 175-194.
- Gorbán, D. (2006). Trabajo y cotidianeidad. El barrio como espacio de trabajo de los cartoneros del Tren Blanco. *Trabajo y Sociedad*, 8, 1-23.
- Guzmán, M., Langer, E., y Grinberg, S. (2020). Educación, trabajo y redes de escolarización en el capitalismo flexible: Un estudio en localidades del Golfo San Jorge. *Trabajo y Sociedad*, 35, 603-623.
- Gluz, N. (2021). Educación y desigualdades. Desafíos para las políticas públicas en tiempos de pandemia. En N. Gluz (Ed.), *Estado y Derecho a la Educación en América Latina* (pp. 9-20). CLACSO.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4, 67-87.
- Grinberg, S. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. [http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Grinberg\\_Silvia.pdf](http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Grinberg_Silvia.pdf)
- Grinberg, S. (2014). Sociedad de la información, tecnologías y educación. Hacia una genealogía. Presentado en *XIII Jornadas y I Congreso Internacional del Maestro Investigador*. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 43, 123-130.
- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>
- Grinberg, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19-39. <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>
- Grinberg, S. (2022). Dispositivos, gubernamentalidad y escolarización en tiempos gerenciales. En S. Grinberg (Ed.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 29-52). CLACSO/UNSAM.
- Grinberg, S. (2022). Hacia una cartografía de la desigualdad socioeducativa. Una historia del presente escolar. En S. Grinberg (Ed.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 73-92). CLACSO/UNSAM.
- Krichesky, M. (2018). La ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria: inclusión, experiencias de reingreso y lazo social. En M. Krichesky (Ed.), *Derecho a la educación*

- y pedagogías. *Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (1st ed., pp. 61-76). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Lago, S., Marotias, A. y Amado, S. (2012). Inclusión digital en la educación pública Argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación y Pedagogía*, 24 (62), 1-268.
- Lago, S., y Gendler, M. (2019). ¿Cerrando la brecha digital?. Experiencias y expectativas de los asistentes a los NAC. En S. Lago (Ed.), *Políticas públicas e inclusión digital: un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento*. (1st ed., pp. 127-158). Instituto de Investigación Gino Germani/Facultades de Ciencias Sociales/UBA.
- Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Rada Tilly.
- Langer, E., y Machado, M. (2013). Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana. *Polifonías Revista de Educación*, 2, 69-96.
- Langer, E., Certare, M. y Martincic, H. (2019). Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio sobre los efectos de la racionalidad estatal. *ICT\_UNPA*, 136-154.
- Machado, M. (2016). Relatos de futuros, estudiantes y escolaridad en la sociedad contemporánea. Un estudio en contextos de pobreza urbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 20, 47-57.
- Martincic, H., Langer, E. y Villagran, C. (2021). Escolarización, pandemia y utopías. Sentidos de estudiantes y docentes sobre el regreso a la presencialidad. En *III Jornadas de Intercambio Territorial. Escribiendo-nos Teoría de la Educación*. 19 y 20 de Noviembre, Mar del Plata. Organizado por FH UNMDP.
- Martínez, R., Palma, A., & Velásquez, A. (2020). *Revolución tecnológica e inclusión social. Reflexiones sobre desafíos y oportunidades para la política social en América Latina*. Naciones Unidas.
- Matozo, M. (2016). La inclusión digital desde Conectar Igualdad. *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina.
- Narodowski, M., y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-52). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-137). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Puigrós, A. (2020). Balance del estado de la educación en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). UNIPE. Editorial Universitaria.

- Quiroga, M. (2008). Análisis comparado de experiencias de introducción de las TIC en el aula. El rol del coordinador tecnológico y su impacto en el éxito de las políticas públicas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 4, 149-164
- Rose, N. (1996). El gobierno en las democracias liberales 'avanzadas': del liberalismo al neo-liberalismo. *Archipiélago*, 29, 25-40.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9, 45-59. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Saforcada, F. (2020). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. En F. Acosta (Ed.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 57-76). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Scioscioli, S. (2014). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos. *Journal of Supranational Policies of Education*, 42(derecho a la educación), 6-24.
- Tamayo, S. (2006). Espacios de ciudadanía, espacios de conflicto. *Sociológica*, 21(61), 11-40.
- Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 71-84). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Revista Pasar La Palabra*, 4, 2-7.