

Producciones escolares, ciudadanía y sostenimiento de la escolaridad. Perspectivas de las directoras de dos escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Rafaela (Santa Fe)

School productions, citizenship, and sustainability of schooling. Perspectives of the principals of two oriented high schools in Rafaela city (Santa Fe)

Leila Martina Passerino ¹

Leila Abdala ²

Andrea Límido ³

Resumen: *El artículo se propone describir y analizar las producciones escolares en el marco de la democratización de la escolaridad secundaria contemporánea y los procesos de ciudadanía implicados en dos escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Rafaela (Santa Fe). De creación reciente, se caracterizan por estar emplazadas en barrios populares y albergar jóvenes con discontinuidades en sus trayectorias. Para la investigación de corte cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a las dos directoras durante el período de pandemia y de transición a la pospandemia. A partir de allí, hemos podido reconstruir las acciones llevadas a cabo con antelación al período de emergencia sanitaria, como identificar algunas consecuencias y desafíos que se inauguran en la pospandemia. Entre los hallazgos, recuperamos producciones desplegadas y situadas en el territorio, la integración de otros actores sociales e institucionales y la importancia de los procesos de identificación que atraviesan estas producciones para el sostenimiento de la escolaridad.*

¹ Doctora en Ciencias Sociales. Licenciada en Comunicación Social. Investigadora Asistente del CONICET. Docente de la Universidad Nacional de Rafaela. Esperanza, Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: leila.passerino@unraf.edu.ar

² Licenciada en Sociología. Becaria doctoral del CONICET. Docente de la Universidad Nacional de Rafaela. Ciudad de Santa Fe, Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: leila.abdala@unraf.edu.ar

³ Profesora de Educación Secundaria en Economía y Profesora en Ciencias de la Administración. Docente interina en el Instituto Superior del Profesorado Anexo 1008. Esperanza, Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: limidoandrea@gmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 109-131.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)07](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)07) / Recibido: 15/05/2023 / Aprobado: 01/08/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Palabras clave: producciones escolares, sostenimiento de la escolaridad, ciudadanía, pandemia, democratización

Abstract: The aim of this article is to describe and analyze school productions in regards to the democratization of contemporary secondary schooling and the citizenship processes involved in two oriented secondary schools in the city of Rafaela (Santa Fe). Recently created, they are characterized by being located in poor neighborhoods and hosting young people with discontinuities in their educational trajectories. It is a qualitative research that involved in-depth interviews with the two principals during the pandemic period and the transition to the post-pandemic period. From there, we have been able to describe the actions taken before the emergency period, as well as to identify some of the consequences and challenges of the post-pandemic period. Among the findings, we recovered the productions deployed and located in the territory, the involvement of other social and institutional actors, and the importance of the identification processes involved in these productions for the sustainability of schooling.

Keywords: school productions, schooling support, citizenship, pandemic, democratization

Introducción

El artículo forma parte de los diálogos establecidos en el marco de un proyecto de investigación denominado *Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela*⁴. Asimismo, se nutre de indagaciones realizadas en conjunto en diferentes espacios formativos de la Licenciatura en Educación; a saber: el Seminario II "Formación y prácticas docentes en los escenarios actuales", el Seminario IV "Ciudadanía, derechos humanos y educación" y la cátedra "Análisis Institucional de la Educación", todos pertenecientes a la universidad referida.

La propuesta inicial consideraba describir y analizar las producciones escolares y las prácticas de subjetivación docente en el marco de la democratización de la escolaridad secundaria contemporánea y los procesos de ciudadanía implicados en escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Rafaela (Santa Fe). Este objetivo, sin embargo, se vio transformado por la emergencia del COVID-19, lo cual requirió no solo desarrollar la investigación en condiciones totalmente diferentes a como se habían esbozado en primera instancia -como ampliaremos en el apartado

⁴ Departamento de Educación, Cultura y Conocimiento - UNRaf. Ref. 427/2020. Programación (2020-2022).

metodológico-, sino también repensar estos procesos a la luz de las transformaciones y emergentes que la pandemia, como su transición, vinieron a poner en evidencia respecto a los marcos y los modos de sostener la escolaridad secundaria.

En este artículo, proponemos el análisis de algunas producciones escolares que, si bien implican atender a los procesos de democratización de la escolaridad secundaria contemporánea, como se han venido desplegando históricamente, adquieren especificidades en el marco de los establecimientos educativos analizados, los procesos de institucionalización y el paso por el período de pandemia. Ello trajo aparejado vicisitudes en torno al ejercicio de la ciudadanía, como otra de las matrices teóricas desde las cuales leemos las prácticas para el sostenimiento de la escolarización y las problemáticas de desigualdad. Particularmente, analizamos algunas estrategias y controversias suscitadas a partir de recuperar las voces de las directoras de dos escuelas secundarias orientadas de la localidad de Rafaela, que comparten una serie de características comunes. Se trata de establecimientos educativos que se encuentran en etapa de organización administrativa y que ofrecen orientaciones novedosas frente a las tradicionales terminalidades en la provincia de Santa Fe y en la localidad: una es en Arte (escuela A) y la otra, en Educación Física (escuela B).

El artículo está organizado en tres apartados. En primer lugar, se desarrollan algunas aproximaciones metodológicas respecto a la construcción del objeto, las transformaciones a partir de la pandemia y los emergentes en el marco de esta investigación. En un segundo momento, se realiza un recorrido teórico e histórico vinculado al proceso de democratización del acceso al nivel secundario y las problemáticas para el sostenimiento de la escolarización secundaria, a partir de la articulación con los procesos de ciudadanía y la consideración de la noción de producciones escolares. Finalmente, realizamos un análisis a la luz de los relatos de las directoras de las instituciones educativas seleccionadas en pos de reconstruir producciones escolares desplegadas como estrategias ligadas al sostenimiento de la escolaridad, las cuales consideran los emergentes durante la pandemia y algunos desafíos que inaugura el período de pospandemia.

Consideraciones metodológicas

El proyecto, aprobado con antelación a la emergencia del COVID-19, se había propuesto describir y analizar las producciones escolares y las prácticas de subjetivación docentes en el marco de la democratización de la escolaridad secundaria contemporánea y los procesos de ciudadanía implicados en escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Rafaela (Santa Fe). De orientación cualitativa, el diseño comprendía la realización de observaciones participantes (Guber, 2016) en diferentes espacios (talleres, plenarios, reuniones docentes e institucionales) de dos escuelas seleccionadas -con quienes algunas de las integrantes del equipo de investigación tenían vínculos previos- para el análisis de las dimensiones referidas y el registro en un diario de campo. Además, se proponía llevar a cabo entrevistas semiestructuradas a docentes, tutores y directivos de las escuelas. También, incluía analizar el contenido de documentos específicos de las instituciones

centradas en el abordaje de problemáticas vinculadas a las dinámicas de inclusión/exclusión, así como otros documentos, programas y proyectos oficiales que nos permitieran contextualizar las resignificaciones institucionales de la problemática del sostenimiento de la escolaridad.

Las instituciones seleccionadas para la realización de la investigación fueron dos escuelas de Educación Secundaria Orientada de la ciudad de Rafaela. Los criterios para la selección muestral se basaron en: a) la escolarización presenta discontinuidades; b) la espacialidad está signada por su emplazamiento en barrios populares. El interés recaía en comprender cómo se establecen los complejos vínculos entre la escuela, el barrio y el sostenimiento de la escolarización de los adolescentes y los jóvenes; c) los establecimientos fueron inaugurados en los últimos años (2015-2016) y se encuentran en proceso de configuración identitaria, tanto internamente como en relación al entramado territorial circundante y d) poseen orientaciones novedosas frente a las tradicionales terminalidades: Música, Artes Visuales y Audiovisuales (escuela A) y Educación Física (escuela B).

Las escuelas A y B, de nacimiento reciente, forman parte de políticas nacionales y jurisdiccionales de expansión del nivel en zonas urbanas del interior provincial y comparten la condición de encontrarse administrativamente en etapa de organización. Ello significa que su equipo directivo (y primer plantel docente) fue designado por las autoridades ministeriales jurisdiccionales, especialmente, para que coordinen su puesta en funcionamiento. Por lo tanto, sus cargos se sustrajeron temporalmente a los mecanismos regulares de ofrecimiento de vacantes para hacer primar ciertos criterios políticos y pedagógicos en los momentos fundantes de su funcionamiento. Las dos directoras a cargo revisten perfiles docentes especialmente seleccionados por su trayectoria en ámbitos educativos de la Delegación Regional de Educación III, principalmente, por su inserción laboral en el Equipo Socioeducativo local, organismo creado por el Ministerio de Educación de la Provincia, en 2008, y territorialmente distribuido en cada una de las regiones. Esta condición que primó en la elección de las directoras organizadoras es indicativa, desde una lectura político pedagógica, de las realidades que, potencialmente, podrían desarrollarse en la puesta en marcha de los establecimientos, emplazados en los extremos norte y sudeste de la ciudad. En efecto, las escuelas A y B forman parte de un entramado urbano heterogéneo, cuya nota distintiva es su acelerado crecimiento poblacional, en el que se combinan rasgos de relegación urbana de modestas viviendas familiares de ladrillo y chapa, con loteos residenciales y emprendimientos inmobiliarios privados. Uno de los barrios cuenta con una importante actividad vecinal, a partir de la cual se fueron conquistando obras y servicios (ver Figura 1).

La escuela A se emplaza en un edificio de construcción reciente (2009-2015), cuenta con una matrícula de seiscientos estudiantes en los tres turnos (mañana, tarde y vespertino) y ofrece orientaciones en Arte (Audiovisuales, Artes visuales y Música). Como parte del proceso identitario, en octubre de 2022, se llevó a cabo una votación abierta a toda la comunidad educativa para la elección del nombre de la escuela, con raigambre en representantes de la cultura artística de nuestro país. La escuela B funciona en el edificio de una escuela primaria y, además, ocupa aulas de un centro de educación física. Cuenta con ciento sesenta estudiantes y el ciclo

por la migración masiva del trabajo escolar en su conjunto a formatos virtuales; la adecuación o las dificultades para ello frente a disposiciones ministeriales cambiantes; las dificultades para conciliar las tareas de docencia y gestión con los cuidados en los hogares y el propio sostenimiento de lo escolar, objetivo prioritario en las instituciones. El tiempo se tornó un bien escaso, sobre todo para quienes integraron las comunidades educativas, a lo que se sumó, a su vez, un malestar extendido basado en la falta de reconocimiento y valoración sociales de las tareas. A ello, debemos agregar aspectos formales y administrativos, vinculados a las autorizaciones ministeriales para el ingreso y el trabajo de campo con las escuelas.

Pese a las dificultades encontradas, el trabajo de campo pudo desarrollarse. Para la producción de datos, se recurrió a la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes, directoras y personal no docente de las instituciones, mediante el uso de plataformas virtuales como Google Meet o Zoom. Los intercambios contaron con un consentimiento informado para la realización de estas entrevistas bajo fines investigativos y con la garantía de anonimato y confidencialidad de los datos.

Para este artículo, nos valemos de entrevistas realizadas a las directoras de estas instituciones con el fin de reconstruir y abordar producciones escolares, cuyo objetivo radica en el sostenimiento de la escolaridad, en el marco de procesos de democratización y ciudadanía. Se realizaron dos entrevistas a cada una de las directoras de las escuelas A y B. De manera intencional, se desarrollaron en dos momentos: el primero de ellos, durante el período de pandemia definido como DISPO, durante agosto y septiembre de 2021. La segunda, un año más tarde, en septiembre de 2022. Esta decisión metodológica respondía a una hipótesis que sostenía el trabajo, a partir de la cual, se consideraba que las producciones escolares adquirieron matices específicos durante el período de pandemia. Esta escisión temporal permitiría, por un lado, advertir las producciones escolares propias del período pandémico y las especificidades producida durante el transcurso de la pospandemia. Por otro lado, se observaría la propia lectura o el ejercicio reflexivo que realizaban las directoras sobre el período de emergencia sanitaria desde una distancia temporal mayor y con condiciones que habían sido resueltas, como es el caso de la presencialidad plena.

Perspectivas teóricas e históricas para el abordaje de la escolarización secundaria, el ejercicio de ciudadanía y las producciones escolares

Proponemos dar cuenta de algunas matrices teóricas para el abordaje de problemáticas de ciudadanía desde los desafíos y las demandas que inaugura, para las instituciones escolares, la democratización de la escolarización secundaria. Las relaciones entre estas nociones forman un campo categorial en el que se cruzan aportes de estudios históricos, sociológicos, pedagógicos y filosóficos.

Cabe mencionar que el proceso de organización de los sistemas educativos nacionales, durante el siglo XIX, sucedió en el marco de uno de los mandatos más profundos para las sociedades latinoamericanas, el de construir sociedades modernas. En nuestro país, con la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires

(1863), se establece el origen de la escuela media en Argentina: una educación secundaria dirigida a la minoría ilustrada, que aspiraba a formar una inteligencia capaz de gobernar el país y vencer definitivamente a la barbarie (Puiggrós, 2003, p. 78). Desde sus orígenes, el sistema educativo nacional transitó pocas reformas estructurales hasta mediados del siglo XX. No es sino hasta la reforma de los noventa y posterior traducción en la Ley Federal de Educación (1993), que la educación dejó de ser considerada un bien social y pasó a ser un elemento más del mercado. La Ley Federal de Educación estableció una nueva estructura del sistema educativo nacional: Educación General Básica (EGB), en tres ciclos obligatorios, y los últimos tres años de la enseñanza media (el polimodal) no obligatorios, que serían destinados a la capacitación laboral. Sin embargo, como describe Puiggrós (2003), fue el nivel que más problemas organizativos tuvo, el más carente de recursos y el que evidenció dificultades para diseñar trayectos escolares en relación con las demandas actuales o del futuro próximo. Además, al no ser obligatorio (legalmente), dejaba a la deriva, al finalizar el 9º año de la EGB, a numerosas masas de adolescentes. En 2006, se derogó la Ley Federal de Educación y se reemplazó por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) (LEN), que permanece aún vigente. Se determinó una estructura unificada para el sistema educativo nacional. La educación y el conocimiento se enuncian como bien público, derecho personal y social, garantizados por el Estado.

La LEN estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria y abrió así un conjunto de desafíos para pensar nuevas definiciones teórico-políticas a nivel nacional y provincial. Particularmente en Santa Fe, la reforma comenzó a partir de la sanción de la LEN y de los acuerdos en el marco del Consejo Federal de Educación de 2009 y 2012, lo que finalizó en 2014 con la aprobación de los documentos curriculares que conforman los aspectos formales del currículum. Las nuevas definiciones teórico-políticas se establecieron conforme el artículo 134 opción b) de la mencionada ley. El sistema educativo santafesino pasó a contar con 13/14 años de obligatoriedad total, que incluye la sala de 5 años de edad; el nivel primario, con duración de hasta 7 años; el secundario, 5 años de cursado y el técnico profesional, 6 años. Para la Educación Secundaria, la Provincia de Santa Fe tuvo tres modalidades para el nivel: Orientada, Técnico profesional y Artística.

La democratización del acceso a la escuela secundaria trae a escena dificultades del formato escolar de diversa índole y las relaciones escolaridad-ciudadanía resultan una clave posible para comprender internamente las dinámicas institucionales en las que se traduce, opera y recrea la problemática de la integración y las formas de reconocimiento de la exclusión social. De acuerdo a Tenti Fanfani (2009; 2011), la demanda de escolarización no supone el movimiento social necesario para poner determinados conocimientos al alcance de todos. Esta situación inaugura la paradoja de están en la escuela en simultaneidad con un proceso de exclusión social ligado al capital cultural y el acceso democrático al conocimiento (sobre lo cual, también advierte el autor, hay, a su vez, una incapacidad para demandar este derecho dada la propia condición de exclusión).

Una lectura orientada desde una perspectiva solo anclada en el principio de obligatoriedad que establece la ley limita la posibilidad de considerar el real acce-

so y el sostenimiento de la escolaridad en el nivel secundario bajo condiciones precisas que operan en los territorios como principios de exclusión y desigualdad. De aquí, que *lo escolar* excede el programa institucional protegido de los desórdenes del mundo (Dubet, 2006). Las demandas de las familias, las lógicas que instalan las políticas públicas, las problemáticas del territorio y las condiciones de vida y trabajo de las comunidades son algunas de las dimensiones que atraviesan los procesos en pos del sostenimiento de la escolaridad. Se trata, tomando el análisis de Abratte (2019):

De un dar escuela como derecho, aún fuera de la escuela, interpretar el fracaso escolar en sus determinantes históricas y subjetivas; el olvido y la ceguera, la negación, la necesidad de "destrabajarla" para poder enseñar; la enseñanza en el sentido más profundo, interrogando no sólo al conocimiento sino al saber y la recuperación del sentido real de la palabra como condición necesaria para una práctica pedagógica. (2019, pp. 74-75)

Desde esta perspectiva, las relaciones escolaridad-ciudadanía suponen otros puntos de partida teóricos y epistemológicos en su abordaje. Retomando a Van Gunsteren (en Jelin, 2012), la ciudadanía puede ser encarada desde un plano más abstracto y general:

En efecto, desde una perspectiva analítica, el concepto de ciudadanía hace referencia a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué en el proceso de definir cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados (Van Gunsteren, 1978, en Jelin, 2012, p. 21).

De modo que, tanto la ciudadanía como los derechos están siempre en proceso de construcción y de cambio. Las prácticas escolares se hallan relacionadas a demandas por el acceso a derechos de otra índole, como el derecho ambiental, los derechos sexuales y (no)reproductivos, étnicos, como de otros tipos que actúan como expresión de políticas con horizontes de igualación en sociedades estructuralmente desiguales. Por ello, en términos de Vidoz y Coicaud (2016), más que como un haz de derechos igualitarios, hay que concebir a la ciudadanía como estatus excluyente y desigual, regida por lógicas de poder, desde la cual se configuran dinámicas de integración y exclusión. Fuera de ser pensada como principio homogeneizador, atiende a las relaciones de poder implicadas, a estrategias, barreras y demandas que se juegan en torno a quiénes, cómo y qué se definirán cómo problemáticas emergentes a abordar. Ello nos llevó a articular las prácticas de ciudadanía con la noción de *producciones escolares* (Informe de Avance, 2022) la cual se vincula con lo que la escuela produce cuando su dinámica cotidiana se traza en el horizonte de garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el nivel, es decir, las acciones concretas para el sostenimiento de la escolaridad de la población estudiantil que atiende cada establecimiento educativo. Es decir, se trataría del *despliegue de acciones inéditas en pos de la efectiva escolarización de poblaciones estudiantiles que presentan -a priori- un vínculo frágil con lo escolar*. El interés por las producciones escolares supone la posibilidad de caracterizar procesos que abonan al sostenimiento sin priorizar las condiciones de vulnerabilidad

sobre las que se asientan las dificultades y la fragilidad, sino considerar las dinámicas, acciones y prácticas que hacen al sostenimiento. Ello puede atenderse a partir de documentar las estrategias institucionales, la creación de formatos, espacios y temporalidades particulares, los cursos de acción específicos, las condiciones de trabajo y procesos de subjetividad docente y los movimientos producidos en la cultura institucional en pos de generar vínculos respetuosos y acogedores de la alteridad.

La distinción que realiza Nicastro (2017) entre institución y organización resulta productiva a los fines de anclar las producciones escolares dentro de lo que concibe como organización escolar, un espacio de concreción de lo institucional, como ámbito de desarrollo, expresión, producción, acción y traducción de las instituciones. Por su parte, lo institucional, desde su lectura de Enriquez (1989), supone un modo específico de relación social que tiende a formar y socializar a los individuos de acuerdo a un patrón específico, donde existe la voluntad de prolongar un estado de cosas. Aun así, es propio mencionar que la idea de organización no es sinónimo de institución, no es otro nivel ni es el afuera, sino que una y otra, organización e institución, se consideran en vinculación y lo que prima es la idea de transversalidad. Esto es así cuando "se define la institución como el resultado de lo que la sociedad instituye en cada tiempo, en el sentido de mantener en pie la maquinaria social y, en simultáneo, de producirla" (Nicastro, 2017, p. 29).

La organización, en tanto emplazamiento geográfico e histórico, reúne a un número de personas para trabajar y alcanzar una meta común o unas finalidades específicas. Allí, se sostiene la inscripción de posiciones y regulaciones que pautan los desempeños de los actores y se presentan, de modo idiosincrático, las relaciones con los objetos de trabajo, con el contexto, con los otros. Es por ello que la pregunta que guía nuestro trabajo se ancla en los rasgos que asumen las organizaciones escolares y sus *producciones*, frente a las finalidades ligadas a la construcción de ciudadanía y al sostenimiento de la escolaridad. En este sentido, indagar en ellas es un modo de explorar los accionares inéditos que despliegan los actores escolares en virtud de las finalidades que trazan para sus trabajos, pero en el marco de una organización que intenta inscribirse en un horizonte de universalización del nivel secundario y en donde el sostenimiento de la escolaridad y sus propios marcos interpretativos se ven interpelados.

Producciones escolares: condiciones y avatares

Las discusiones entabladas en torno a las demandas y los desafíos que inaugura para las instituciones escolares la democratización de la escolarización secundaria adquirieron matices específicos en nuestra investigación. Como hemos referido, las *producciones escolares* resultan acciones que deben anclarse en ciertas condiciones organizacionales y lecturas sobre la propia institución por parte de quienes la integran. El lugar y la percepción de estas condiciones resultan un elemento primigenio para abordarlas. Por ello, interesa manejar estas producciones a partir de la delimitación de dos momentos que actúan como suelo y punto de

partida para la promoción, la activación, las puestas y los ensayos para el sostenimiento de la escolaridad, como alojar y dar escuela, en términos de Abratte (2019). Como hemos anticipado, para la reconstrucción de las producciones escolares, nos valemos del análisis de entrevistas realizadas a directoras de las escuelas A y B, el cual distingue dos momentos. En primer lugar, uno anclado en la construcción identitaria de las escuelas, vinculado a las características del territorio, de los sujetos participantes, de las acciones formales y formativas. En segundo lugar, un momento marcado por la emergencia del COVID-19 y las dificultades excepcionales que acarreó, en términos de una transformación radical en los modos en que se venían realizando las prácticas y los nuevos desafíos para el sostenimiento de la escolaridad.

Creando escuela: construcciones identitarias como cimientos del sostenimiento

Como se ha desarrollado, las escuelas A y B son consideradas de nacimiento reciente. Las condiciones de creación deben comprenderse como parte de un proceso más amplio, que involucra estrategias para el sostenimiento de la escolaridad. Los contextos socioterritoriales, sobre los cuales se cimentan estas instituciones, forman parte de algunas de estas condiciones de creación y participan en la construcción de propuestas pedagógicas. Como afirman las directoras, se trata de "chicos que viven situaciones complejas", "los pibes de estos barrios que no accedían a la escuela secundaria o, si accedían, no terminaban". Sin ánimos de lecturas simplistas sobre problemáticas sociales de orden excluyente, los procesos de integración y construcción de ciudadanía no son ajenos a las dinámicas vividas en los territorios sobre los cuales se emplazan estos establecimientos. Como podemos recuperar del relato de ambas directoras, la mera ubicación de las escuelas en sectores que no son del centro de la ciudad actúa, como mecanismo de demarcación y de relegación urbana:

Y la zona norte tiene una cuestión como de, de cierto, digamos, queda como relegada a lo mejor, al, al resto de la ciudad, que se mueve mucho con lo que pasa en el centro, las escuelas vos fijate que están siempre en el centro, hay una cuestión territorial ahí importante. Esta escuela da respuesta a todos estos barrios, que por ahí la distribución de la ciudad, fueron como quedando tal vez medio, como parte de lo nuevo. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

La relegación urbana coexiste con problemáticas sociales identificadas que, sin dudas, han operado en la selección del perfil de las directoras para los establecimientos -quienes poseen trayectorias e inserción laboral en el Equipo Socioeducativo local-. Particularmente, las directoras comprendían que se trataba de una población con problemáticas vinculadas a la deserción escolar. Como bien referían:

Los chicos que nosotros teníamos hacía mucho tiempo que no estaban escolarizados, con lo cual la concepción de escuela fue tremenda. (Directora de la escuela B)

Sobre todo estos chicos que van y vienen, y que por ahí repitieron, que vienen de situaciones complejas en otras escuelas, traerlos, y, traerlos a una nueva escuela, hay que mostrarles ese camino hacia donde vamos. (Directora de la escuela A)

Ello nos habla de un trabajo inicial por posicionar la escuela en los barrios y la labor imperante, como desarrollaremos en las próximas líneas, de crear condiciones de identificación para que los jóvenes accedan: "no había forma de hacerlos entrar", mencionaba la directora de la escuela B. Se sumaban, a su vez, problemáticas de consumo de sustancias, delincuencia, como cuestiones vinculadas a las dinámicas familiares de quienes asistían que dificultaban la permanencia y el sostenimiento en el nivel. De este modo describían las situaciones de los jóvenes las directoras:

O sea, el barrio también era complicado. Los chicos, habían cuestiones de, del delito, digamos, mezcladas ahí en sus conductas dentro de la escuela también. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

Había chicos con realidades complicadas, con situaciones complicadas, complicadas a nivel, eh, digamos, ¿cómo decirles? ya, eh, con el tema de, a una línea del tema de, eh, del, de, no sé si llamarle delincuencia, pero estaban ahí. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

Nosotros tenemos, que sé yo, en el turno vespertino, el 50% de los estudiantes queda libre, porque no puede, porque trabaja, porque tienen una realidad difícil en su casa, porque me tengo que quedar a cuidar a mis hermanos, porque mi mamá se fue a trabajar, porque se separaron mis viejos y no tengo con quien, o tengo que cuidar a mis hermanos, o quede embarazada, así, ¿no? Un universo de situaciones, entonces quedan libres a mitad de año. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

Finalmente, en esta caracterización de las condiciones sobre las que se cimentaron y dieron inicio a estas instituciones, debemos dar cuenta de otras particularidades consideradas problemáticas. El contexto edilicio para el propio funcionamiento y la propuesta pedagógica fue uno de ellos, así también como las condiciones y las situaciones institucionales que atravesaban los quehaceres y que supuso habitar espacios compartidos con otros niveles y programas educativos ajenos a la propia escuela. Finalmente, puede mencionarse el arduo trabajo para consolidar un plantel docente, entre otros aspectos implicados.

Las condiciones edilicias en ambas instituciones suscitaron problemas, aunque, en un caso, se trataba de un edificio nuevo (escuela A) y, en el otro, se utilizaron las instalaciones de otro establecimiento educativo (escuela B). En el caso de la escuela A, el edificio estuvo en construcción diez años y se dio inicio al ciclo lectivo de los niveles inicial, primario y secundario en 2016. Ello implicó un trabajo de organización de las escuelas que, al no contar tampoco con escalafón, requirió docentes de la región para dar inicio. En esta escuela, comenzaron dos cursos de primer año, con treinta y cinco estudiantes en cada uno de ellos. Elegidas las directoras para cada uno de los niveles, en el caso del nivel secundario, que es el que nos compete, el

trabajo comenzó por "poner a punto" todo el establecimiento. La directora de la escuela A señalaba que se encontró, en sus palabras, con una "escuela vacía", sin mobiliario, con los vidrios manchados y el edificio sucio.

El caso de la escuela B fue diferente, dado que no poseía edificio propio. El nivel secundario debió "acomodarse" y compartir el espacio con los niveles inicial y primario. El secundario comenzó con cursos de primer y segundo año. Se asignaron para ello tres "aulitas" que daban a la galería de esta escuela. Una de ellas, correspondiente al jardín de infantes, fue el lugar donde se radicó la Dirección. Con estas palabras lo relata su directora:

Yo ocupaba el aula del jardín de infantes, digo, yo quiero, para que lo visualicen, las aulas de jardín de infantes son mesitas de jardín de infantes, entonces yo citaba algún padre y nos sentamos en las mesitas de jardín de infantes. Con muy poca luz. (Escuela B, julio de 2021)

Compartir el espacio también traía aparejado otras problemáticas de convivencia que debían ser abordadas entre las directoras de los distintos niveles; por ejemplo, las vinculadas a la vestimenta, el uso de malas palabras y los tratos entre los jóvenes de secundario. Asimismo, la organización interna, las dificultades por establecer un plantel docente y los problemas de infraestructura estaban presentes:

Hubo que cambiar, cambié aberturas, bueno, modificamos varias cosas, por eso, como que fueron muchos frentes juntos que hubo, demasiados. Las aulas tenían demasiada humedad, entonces había que hacer mucho trabajo ahí. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

Es importante mencionar que el cargo de directora fue, como ella misma enuncia, el único asignado y su figura ocupó un rol central sobre el cual recayeron múltiples actividades. Entre ellas, el rol de secretaria y preceptora (hacerse cargo de los docentes que no podían asistir, llamar a los reemplazos, cargarlos en el sistema, manejar las inasistencias), el de portera, en ocasiones (limpieza y manutención), el rol de administrativa (manejo de fondos, búsqueda de presupuestos, realización de rendiciones). Ello es relatado con angustia y fatiga:

Fue muy difícil. Todo fue muy difícil chicas. Pero muy difícil, porque en realidad, el primer año era, yo estaba de bombero, así, al principio los profes había algún problema en el aula, que era constantemente que había algún problema en el aula, si no era en el primero era en el segundo, si no era en simultáneo, digamos, entonces tenía que ir yo a ver qué es lo que pasaba, entonces me llevaba los chicos, hablaba, los chicos lloraban porque, eso generó, paso mucho en el 2015. Mucho, mucha angustia, una carga tremenda de vidas de miércoles chicas, realmente. Muy doloroso, yo recuerdo irme, tirada. Con mucho, mucho dolor. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

En el caso de la escuela A, ese "compartir" estuvo anclado a la convivencia inicial con el programa educativo "Vuelvo a estudiar", centrado en el regreso a la escolaridad de estudiantes de secundario que, por diversos motivos, habían aban-

donado el nivel⁵. Se trataba de adolescentes de mayor edad que, si bien comenzaban el secundario, lo hacían en cursos separados, con docentes diferentes y bajo la coordinación del equipo socioeducativo de la provincia de Santa Fe. La percepción de esta situación fue la experiencia de "dos escuelas en una" -así lo manifestó su directora-, con problemas para el ejercicio de la autoridad -ya que estaba la directora del nivel secundario y las referentes del programa por otro- y también de diálogo y consenso entre los equipos docentes, ya que estos también estaban divididos. En este marco, la convivencia entre los adolescentes suscitó conflictos, pero, también, con los vecinos del barrio. Esto generó disputas territoriales, en las cuales la escuela operaba como epicentro de diversas conflictividades. En este contexto, un hecho de violencia extrema, como fue el asesinato de uno de los estudiantes del Programa "Vuelvo a Estudiar", operó como instancia bisagra. Como lo refería la directora, ella era la cara visible de la escuela y el pedido de explicaciones sobre lo acontecido se dirigía a su persona. A partir de ese momento, se desplegaron, en la escuela A, otras estrategias, donde la directora demandó ocupar el lugar de autoridad para todos los estudiantes, indistintamente del programa al cual pertenecieran. Dirigir la institución suponía "ponerle el cuerpo" y atender las demandas para establecer cierto "orden" y consensuar líneas y horizontes de acción. En palabras de la directora:

Pero necesita organización, se necesita, la escuela necesita un orden, ¿sí? Que, lejos de ser una estructura rígida, pero... ¡un orden! [...] Porque poner el cuerpo a situaciones como esas, hay que estar, y no huir por, bueno, y no huir, no es huir, pero es cuestión de decir, bueno yo doy clases a esto, en este entorno, complejo, había que buscarle la manera de llegar a esos grupos, qué ofrecerles, porque venían de fracaso de otras escuelas, entonces las trayectorias fueron distintas. [...] Sobre todo estos chicos que van y vienen, y que por ahí repitieron, que vienen de situaciones complejas en otras escuelas, traerlos, y, traerlos a una nueva escuela, hay que mostrarles ese camino hacia donde vamos. Por lo menos, ¿no? Necesitan un orden ellos también. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

Como puede advertirse, los comienzos de ambas escuelas estuvieron signados por situaciones que han requerido reconocer en el territorio las propias condiciones de trabajo y anclar las problemáticas concretas a los fines de direccionar líneas de acción para el acceso, permanencia y sostenimiento de la escolaridad. Con este cometido, se fueron desplegando diferentes producciones escolares -en mayor o menor medida institucionalizadas- con distintos objetivos y metas a alcanzar, acordes con las aproximaciones, los diagnósticos y las problemáticas concretas que las directoras y los equipos de trabajo identificaban y que operaban como principios de exclusión y desigualdad. Si bien no ahondaremos en las derivas y las modalidades de implementación, pueden sistematizarse de este modo:

⁵ En 2013, la provincia de Santa Fe implementó el Plan Vuelvo a Estudiar (PVaE), una política socioeducativa de reingreso escolar, cuyos objetivos principales eran la restitución del derecho a la educación y la inclusión socioeducativa (De Ponti, 2022).

El trabajo con docentes y el armado de trayectorias individuales

Este trabajo mancomunado con docentes parte de poder trabajar desde la individualidad y las problemáticas que pueden ser identificadas por el docente en la escuela. En el caso de la escuela A, se realizó un proyecto de trayectorias individuales que atendía a las cronologías de aprendizaje y a las situaciones particulares que vivencian quienes asisten a la escuela (enfermedad, cuidado de familiares, embarazo, condición de alumno libre). Analizado entre los docentes y las directoras, se realiza un plenario y, con base en ello, se arma una trayectoria para que el estudiante pueda complementar lo que no pudo llegar a realizar.

El trabajo en "Ruedas de convivencia" y "consejos de convivencia"

Las "Ruedas de convivencia" forman parte de un programa provincial que se incorpora al diseño curricular en primer y segundo año del secundario. Este dispositivo ha sido muy utilizado en estas instituciones por promover espacios donde los jóvenes pueden expresar sus sentires y vivencias. En el caso de la escuela A, es referido por su directora como un espacio esencial para habilitar la palabra y generar diálogos e intercambios sobre las situaciones que afectaban a los estudiantes.

Esta posibilidad de conocerlos, de que se sientan a gusto, de que les guste la escuela, de que sean parte del grupo, de que sientan la confianza, de que tengan la libertad de expresarse, en todos los aspectos, ¿no? esto de decir me pasa esto en mi casa, me pasa esto con vos que sos compañero mío, me siento bien hoy, me siento mal hoy, esto no me gusta. Bueno, esos espacios no se generan porque sí. Estas posibilidades se trabajan, y se trabajan en las aulas, y esta, y esto de las ruedas de convivencia posibilita todo esto. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

En el caso de la escuela B, se trató de una iniciativa para dar ciertas respuestas hacia problemáticas que se generaban entre el nivel secundario, pero también con los otros niveles, dado que se compartía el edificio. La creación de un "consejo de convivencia" procuró descentralizar el modo en que se abordaban las normas para poder dar participación a diversos actores de la institución; entre ellos, al personal no docente y a los propios estudiantes, para que se sientan implicados a partir un modelo de autoridad no verticalista que, como ya se advertía, era poco efectivo. Como refería su directora:

Pasó esto, yo observaba que los pibes no nos daban bolilla a los adultos cuando ponemos algún tipo de límites, pero que si le daban bolilla a los compañeros. Entonces yo tenía que darle lugar a esos compañeros, para que tomen otro tipo de autoridad, y que los empiecen a escuchar a sus propios compañeros. [...] Yo necesitaba, me parecía que si nosotros como adultos nos poníamos en ese lugar de poner normas, y esas cuestiones, si no eran debatidas, si no eran habladas, no eran consensuadas, no daban resultado. [...] Bueno entonces, y si, lo que veía, lo que fuimos haciendo, y los profes me lo cuestionaron mucho al principio, y después los que se quedaron se dieron cuenta de que estaba bien [...] Fuimos ajustándolo en la medida que íbamos viendo que ellos iban respondiendo también. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

El desarrollo de iniciativas de formación profesional

En el caso de la escuela A, luego de las dificultades para articular el Programa "Vuelvo a Estudiar", se tomó la propuesta traída por las representantes del Ministerio de Educación Provincial, vinculada a centros de formación profesional. Se desarrollaron talleres de electricidad, informática y peluquería como actividades complementarias al dictado de clases.

El trabajo con el centro de estudiantes

En la escuela A, se acompañó el surgimiento de un centro de estudiante, que promovía la cultura democrática y el acceso al voto para la elección del primer presidente. Desde estos espacios, se han organizado diversos proyectos, torneos y líneas de acción con los estudiantes.

El trabajo articulado con otras instituciones como la municipalidad, la provincia y referentes barriales

La articulación con otras instituciones ha sido también un modo de realizar acciones que favorezcan el sostenimiento de la escolaridad desde el reconocimiento de situaciones de desigualdad que participan de modo expulsiva. En el caso de la escuela A, se realizaron acuerdos con la Municipalidad de la ciudad para trabajar con el área de Inclusión Educativa. Representantes de esta área iban a la escuela y trabajaban de manera individual con determinados estudiantes con el material elaborado por el docente de las diferentes áreas. Un trabajo que la Directora reconoce como "un cuerpo a cuerpo ahí, mano a mano con el docente" y que "les permitía a los estudiantes al año siguiente insertarse nuevamente en el aula, con otra impronta".

En el caso de la escuela B, se realizó un trabajo con referentes barriales en pos de construir procesos de identificación entre la labor de estas personas que habitaban sus mismos barrios (donde los estudiantes se veían reconocidos), lo que habilitaba nexos con la escuela y el sostenimiento de la escolaridad.

El desarrollo de proyectos especiales y particulares

Estos proyectos procuran integrar las actividades llevadas a cabo durante el año lectivo y, también, generar un espacio de encuentro e intercambio con las familias. En el caso de la escuela A, solo pudo desarrollarse en 2019, luego de la emergencia de la pandemia, e integró actividades tales como muestras de cine, de teatro, plástica y música, donde participaron estudiantes y también profesores de estas performances. Otros proyectos que forman parte de este tipo de iniciativas fueron el taller de murga y otro más vinculado a un espacio curricular, como fue el taller de economía, que se articuló con uno de cocina.

En el caso de la escuela B, también se desarrollaron diversos proyectos. Por ejemplo, el trabajo "en tribus", el cual procuraba integrar a estudiantes de 1° a 5° año en distintas actividades dirigidas por los profesores. Otro tipo de proyecto fue el denominado "A mi barrio lo recuerdo así", desarrollado por iniciativa de una profesora, el cual, luego, se extendió y se transversalizó con otros docentes y áreas para abordar el barrio.

Todas estas acciones pueden ser comprendidas desde una perspectiva que tienen como fin cimentar procesos de identidad institucional que alojen, alberguen y produzcan lazo, una construcción de vínculos significativos, afectivos, capaces de sostener la escolaridad. En la elección y la puesta en funcionamiento de las modalidades de estas escuelas, reconocemos una producción interesante para comprender los intentos por forjar identidad y pertenencia con las escuelas y así promover el sostenimiento de la escolaridad.

En ambas escuelas, las elecciones de las modalidades estuvieron sujetas a sus intereses, pero ancladas en los diagnósticos de quienes trabajaban allí, a las problemáticas que atravesaban los territorios, como así también a los intereses detectados por las directoras, capaces de operar como enclaves tanto en el acceso como en la promoción y el sostenimiento de la escolaridad. Por ello, el trabajo con las modalidades fue tan significativo en los modos de recuperar lógicas situadas, que otorguen sustento y produzcan vínculos fuertes. En el caso de la escuela A, la modalidad de este secundario tiene diferentes improntas. Por un lado, la orientación en Música integra prácticas del barrio y supone la posibilidad de profesionalizar estas actividades que se despliegan en el terreno de la cultura, como son las murgas y las comparsas. Por otro lado, la modalidad de artes visuales también adquiere impronta e importancia en el marco de otras actividades artísticas, como son la danza y el teatro, con capacidad de proyección y trabajo. Esta característica ligada a la profesionalización de lo artístico es una estrategia señalada y valorada, que acompaña la propuesta de crear identidad y de forjar lazos con las familias y el barrio. Como refería la directora:

Nosotros al tener modalidades artísticas, también tenemos que darle el sentido a lo artístico, porque socialmente lo artístico en función de la economía, de las naturales, y de todo lo demás, fue quedando relegado, y parece que lo artístico no tuviera un sentido. Nosotros al proponer cuestiones concretas de trabajo, yo sé que puedo hacer algo con lo que estudié de arte, yo puedo apuntar a esto, yo puedo hacer esto. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

Finalmente, la incorporación de la modalidad audiovisual estuvo sujeta a un interés político-pedagógico de acceso a un área que podría, fácilmente, ligarse a condiciones de privilegio social. La modalidad fue propuesta no solo porque formaban parte actual de las condiciones de sociabilidad de las juventudes, sino porque permitía interpelar a los jóvenes desde estos lugares más vinculados a lo tecnológico, crear incentivos y favorecer el sostenimiento. Así era señalado:

Y acá, nosotros por la población que tenemos, eh, la idea es, la idea siempre fue las mismas oportunidades que tienen la zona sur, exactamente las mismas, entonces por eso también pensamos en esta cuestión, primero como lo audiovisual, decir bueno yo estudio lo mismo que acá, o sea, planteó la, la tengo las mismas posibilidades y oportunidades, yo tal vez muestre otra cosa de lo que se vive acá, de mi realidad, de mi forma, de mi familia, de mis costumbres, de lo que yo quiero. Y a lo mejor acá se muestran otras cosas, todo bien. Pero la idea es siempre darle esto de las mismas oportunidades. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

La posibilidad de producir contenidos desde sus propios entornos y hacer de ello un espacio de formación y escolarización fue decisiva en la elección de esta modalidad. La proximidad al manejo de redes, a los medios y a su análisis permitía integrar intereses que participan y producen sociabilidad en estas generaciones. De este modo lo explica la directora:

El adolescente es mucho de lo audiovisual, esta posibilidad de que mostraran a través de la modalidad quiénes eran, qué hacían, cómo llegaron a la escuela, qué situaciones tienen, mostrarle a Rafaela a través de la modalidad audiovisual y lo artístico, quienes son ellos, ¿no? Así que el tema de la elección de la modalidad, pasó por ahí. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

En el caso de la escuela B, el proceso de elección de la modalidad se llevó adelante de manera más consciente respecto a la importancia de esta para producir instancias de identificación, elección y permanencia en la institución. Como bien recupera la Directora de este establecimiento y en función de algunas de las problemáticas ya señaladas, la escuela había comenzado muy estigmatizada y los estudiantes también se autopercebían como "mal vistos".

La Directora lo enuncia de esta manera:

Me acuerdo que la primera vuelta que vinieron los chicos, bueno, fuimos a, les mostramos la escuela, fuimos al salón de actos, y yo les digo ahí: bueno, y acá vamos a hacer el acto de colación cuando ustedes se reciben y que terminen 5to. "Bah, profe! nosotros no vamos a terminar", así... ¿Cómo que no van a terminar? Pero no profe, nosotros vamos a ver si terminamos este año, seguro que repetimos. Así que bueno. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

Es por ello que la elección de la modalidad procuró instalar un perfil de estudiante que sea atractivo para los propios jóvenes y familias del barrio. Así lo describe la Directora:

Les propusimos también el para qué, cuál era el objetivo, cuál era la idea de escuela que nosotros queríamos, que la idea es que los chicos elijan la escuela por la modalidad, no por el descarte digamos, no por algo que carcome su autoestima, sino por algo que la puede mejorar. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

Como puede notarse, había un objetivo bien preciso de crear lazos de permanencia en el nivel, que suponía correrse de los lugares más estigmatizados. Luego de la decisión de la modalidad conjunta, hubo todo un trabajo de fundamentación con los supervisores para habilitarla y comenzar a trabajar en conjunto con el Centro de Educación Física (CEF) de la ciudad para que la escuela tenga prioridad en el uso de sus instalaciones. Ello decantó en un convenio para el uso de aulas de materias específicas de estudiantes de 4° y 5° año dentro del CEF. Es preciso destacar el movimiento que realiza la escuela, donde los marcos para abordar el sostenimiento forman parte de la propia propuesta y modalidad a los fines de generar un trabajo de producción de identidad, de "imponer otro tipo de imagen", en palabras de la directora.

Emergencia por COVID-19: nuevas reglas de juego y desafíos para la permanencia y el sostenimiento

La emergencia del COVID-19 en las escuelas analizadas tuvo diversos efectos y operó disruptivamente en los distintos proyectos, programas y modos en que se venía abordando el problema del sostenimiento de la escolaridad y la desigualdad. Debieron, por ello, crear nuevas estrategias y campos de acción para una problemática que, por un lado, fue extensiva a todos los establecimientos educativos de Argentina y, al mismo tiempo, adquirió matices específicos en contextos más hostiles, caracterizados por tendencias excluyentes y fragilidad de los lazos.

Debemos reconocer, en estas instituciones, dos modos bien diferentes respecto a la creación de formatos, espacios, temporalidades y modos de gestión de la presencialidad.

En la escuela A, el advenimiento de la pandemia, en sus inicios, supuso una serie de medidas, como la implementación de Classroom y WhatsApp, entre otros recursos más o menos compartidos. Sin embargo, a medida que el tiempo fue pasando, estas acciones perdieron su eficacia tanto en estudiantes como docentes: "la pandemia puso en jaque todo eso, hubo una crisis estructural tremenda, y si no te adaptas te enfermas". A su vez, el aislamiento cortó las interlocuciones con los equipos territoriales municipales y con el centro de estudiantes, que eran los que actuaban creando puentes y permitían abordar situaciones y tomar decisiones contextualizadas. Es por ello que, luego de los extensos períodos de aislamiento durante los primeros meses, se determinó el despliegue de un nuevo accionar por parte de directivos y docentes que respondía a la realidad vivida:

Lo que pasa es que acá, nosotros, si no es presencial, casi que no es te diría. Por la realidad que tiene la escuela. Eh, la presencialidad a ellos le da la idea de que tienen que venir a la escuela y que tienen que estar. Lo virtual es complejo en todos los aspectos. Tenemos una población grande, que no tiene los medios. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

La gestión comenzó a diseñar un cronograma institucional, desanclado de las regulaciones y las normativas nacionales y provinciales, para asegurar una presencialidad continua de los grupos a través de un cronograma semanal dividido en clases "intensivas" y clases de "apoyo" como propuesta de bimodalidad. De este modo, los estudiantes asistían todas las semanas, aunque intercalaban su participación en uno u otro tipo de clase. La finalidad era evitar la lógica de las burbujas sanitarias que -según las estadísticas elaboradas por los mismos actores escolares- perjudicaban la continuidad de la mayoría de los estudiantes y, específicamente, en el contexto de esta escuela, como refería la directora: "Que vengan a la escuela es la única manera de sostenerlos", ya que se trataba de "no perder el ritmo y el contacto con la escuela", es decir, garantizar, en cierto modo, el sostenimiento de una escolaridad que se veía aún más resquebrajada.

La implementación de un cuadernillo como trabajo transdisciplinar y transversal también constituyó una producción escolar que procuró sistematizar el diverso material que, según el área o materia, se desarrollaba de manera fragmentada. Por ello, la propuesta fue producir una serie de cuadernillos impresos, para cada

curso, que no solo permita construir objetivos comunes entre los espacios curriculares, sino también habilitar el trabajo desde la bimodalidad, "un poco en la escuela, un poco en casa".

Pese a los esfuerzos, la pandemia implicó, para este establecimiento, no solo problemáticas vinculadas al sostenimiento de la escolaridad, como aspecto que ya se venía abordando desde diversas propuestas, sino que, fundamentalmente, se percibió una sensación de "volver a empezar", una interrupción con consecuencias en las redes que se habían podido sostener y producir previo a 2019. De esta forma se refería la directora:

Sí, esto de buscar, de salir a buscar a los chicos para que vengan a la escuela, para que sostengan, el armado de trayectorias, se, la mitad se perdió en el camino. La mitad se perdió. Ahora estamos remontando de nuevo. Este llamado nuestro permanente, es tratar de que vuelvan, de que vuelvan, de que vuelvan. No sé cuánto vamos a lograr, pero nos llevó años llegar al 2019, bueno, ahora nos va a llevar años volver a remontar después todo esto. (Directora de la escuela A, agosto de 2021)

En el caso de la escuela B, el impacto del aislamiento se percibió de manera diferente y, gracias al trabajo previo, se pudo "organizar la escuela":

Nosotros apenas pasó lo de la pandemia, apenas nos enteramos de la pandemia, nosotros enseguida organizamos la escuela, y la verdad que nos organizamos tan bien, que después lo pudimos sostener en el tiempo, incluso algunas escuelas nos llamaron para preguntarnos cómo habíamos hecho. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

A diferencia de los indicios recogidos en A y a contrapelo de lo que podríamos suponer, desde la óptica de la entrevistada, la escuela B pudo sobrellevar la migración a formatos virtuales sin mayores complicaciones. La interacción escolar se planteó a partir de dos estrategias. Por un lado, la plataforma Classroom, a la cual los profesores subían contenidos de los espacios curriculares. Por otro, los materiales que se enviaban vía WhatsApp o bien se dejaban en una fotocopidora del barrio -y también en la misma escuela- para que puedan ser retiradas por los estudiantes. Sin embargo, lo que puede recuperarse, a través del relato de la Directora, es cierto desgaste en el tiempo, que se evidenció en 2021, y que recayó en desgano fundamentalmente para el plantel docente:

Este año está como muy desordenado, viste que yo te decía antes, la sensación mía es que el año pasado estábamos más estructurados y más ordenados. Este año con el vaivén de que estamos en un lado, y que después estamos en el otro, y que después estamos con una burbuja y que después estamos con la otra [...] ustedes piensen que los vemos a estos pibes una semana por mes, ¿no? Entonces eso como que, el clima no está siendo muy jovial. Está muy triste el clima. Esa es mi sensación, mi percepción, de lo que escucho, de lo que veo en los profes. Esta como muy, como, no se, como... Los he visto como así, [...] Como una bolsa que la lleva el viento en vez de pensarse más protagonistas. (Directora de la escuela B, julio de 2021)

El malestar, sin embargo, no significó, para esta escuela, mayores problemas en términos de sostenimiento de la escolaridad. De hecho, como recupera su directora al considerar las estadísticas oficiales, si se advierte que la media provincial fue un 40 % de deserción escolar y que ella misma, en primera instancia, estimó un 25 % de caída de la matrícula, finalmente, solo un 4 % abandonó el nivel. También, en esta dirección, debemos agregar que, pese a que -a nivel ministerial- la utilización de "burbujas", durante 2021, fue una estrategia para mitigar la cantidad de personas en las aulas, la escuela permaneció abierta y los estudiantes pudieron habitar esos espacios. Esto sucedió porque la escuela contaba con computadoras, internet, orientaciones para las tareas y plataformas, como también por la contención y un ámbito amable para permanecer en el establecimiento.

En ambas instituciones, el trabajo en pandemia significó un quiebre para los proyectos que se venían desarrollando y un "volver a empezar" en muchos aspectos. Por ello, en las entrevistas realizadas durante el 2022, las directoras leen el período pospandemia como de "reconstrucción" y desde cierta añoranza por los años previos. Además, ambas destacan, en especial, la complejidad de volver al hábito escolar, de permanencia en las aulas, de convivencia con otros niveles, de nuevos y necesarios acercamientos con los estudiantes a partir de pensar nuevos proyectos porque muchos de los anteriores y las redes forjadas durante la pandemia se debilitaron o desaparecieron. Recuperamos el testimonio de una de las directoras:

Bueno, porque lo que fue 2020 y 2021, bueno, fueron años muy complejos [...] Tratando de re-vincularnos con nuestros estudiantes, porque a muchos de ellos les cuesta volver a retomar la escuela ¿no? Y después nosotros como docentes, nosotros como equipo directivo, y nuestros profes, que bueno, que también, ¿no? Esto de ahí, como una cuestión de, de querer volver al 2019, de querer volver a la clase tradicional, y por otro lado, viene todo el proceso este que nos dejó la pandemia. (Directora de la escuela A, septiembre de 2022)

Algunas reflexiones finales

A lo largo del artículo, nos hemos detenido en reconstruir producciones escolares que han orientado el sostenimiento de la escolaridad de dos escuelas públicas de la ciudad de Rafaela, de nacimiento reciente, caracterizadas por estar emplazadas en barrios populares y por albergar jóvenes con discontinuidades o problemáticas vinculadas al sostenimiento de la escolarización. Estas producciones, concebidas como acciones y estrategias, se desarrollan de manera situada, dado que los propios objetivos responden a problemáticas inauguradas en los territorios. Se tornan en prácticas, de cierta manera, ensayísticas, atentas a los diagnósticos, las vivencias y los resortes organizacionales, tal como son percibidas por los propios actores institucionales. A lo largo del texto, trabajamos con los relatos de las directoras de estas escuelas para analizar, por un lado, las producciones realizadas desde el momento en que son inauguradas las escuelas y, por otro, a partir del quiebre que supuso el período de pandemia, que irrumpió abruptamente en las acciones que se venían llevando adelante para el sostenimiento de la escolaridad de los jóvenes que concurrían a dichos establecimientos.

Desde una perspectiva más estructural, como hemos también referido, las escuelas secundarias revisten, históricamente, una tendencia excluyente y formatos escolares que despliegan dinámicas en ese mismo orden, en medio de un imperativo anclado en demandas de universalización e integración de la población juvenil (Ziegler y Nobile, 2014). Es por ello que inscribimos estas producciones en el marco de las conflictividades que suponen los procesos de ciudadanía. Este es un punto de partida desde el cual nos preguntamos qué es lo que hacen estas escuelas frente a las tendencias expulsivas -que, desde la reconstrucción de ciertas condiciones, podemos advertir que siempre las excede-. Ello implica comprender, como también ha referido Tenti Fanfani (2011), que estas demandas de universalización no son garantía ni suponen el movimiento social necesario para poner determinados conocimientos al alcance de todos y, podríamos agregar, para garantizar un sostenimiento que aloje la alteridad.

En los casos estudiados y desde una lectura transversal, podemos decir que, pese a todos los esfuerzos desplegados, al trabajo constante y, también, consciente de lo que suscita la problemática ligada al sostenimiento y la permanencia de la escolaridad, el riesgo siempre sobrevuela y opera intermitentemente. Pero, también, es gracias a asumir los riesgos que se gestan acciones, se ensayan proyectos, se habilitan espacios inéditos, se continúa "poniendo el cuerpo" en pos de prácticas más inclusivas, aun cuando los resultados no sean necesariamente los esperados o se inauguren nuevas líneas de fuga. Por ello, si bien la universalización del nivel aún resulta un terreno pantanoso, opera, también, como motor instituyente y creador, que habilita modos impensables de construcción de vínculos con lo escolar. Esta situación nos llevó a no dar simplemente cuenta de las condiciones de vulnerabilidad y fragilidad sobre las que se asientan las acciones, sino, más bien, a posicionarlas como base sobre las cuales se gestan las producciones escolares y a centrarnos en las dinámicas que promueven. Ello responde, en términos de Nicastro (2017), al trabajo institucional como un quehacer desplegado siempre en lo inédito, desde acciones, dinámicas y prácticas que se llevan a cabo y que, muchas veces, operan de manera desapercibida por los agentes escolares que se encuentran subsumidos a las demandas y las emergencias cotidianas de lo escolar.

El paso por el período de pandemia significó un quiebre y modificó, de manera abrupta, el ejercicio de las diferentes líneas de acción que se venían desarrollando en pos de favorecer el sostenimiento, a partir de dispositivos, líneas de acción, proyectos y acciones colaborativas con otros actores gubernamentales y barriales. La pandemia supuso abordar los vínculos de otro modo, en coexistencia con nuevos imperativos de higiene y salud, en un tiempo signado por la incertidumbre y las disposiciones gubernamentales que debían ser adoptadas y adaptadas sin un plan de acción capaz de pensarse a corto y mediano plazo. No nos centramos en un análisis pormenorizado, ya que ello ameritaría otro trabajo, pero sí lo que podíamos leer en los relatos de las directoras es cómo ello supuso un desafío en materia de sostenimiento de la escolaridad en tanto "muchos de ellos [los alumnos] no se vincularon con la escuela" o "perdimos a muchos en el camino".

La pandemia constituyó este momento bisagra que vino a desestabilizar todo un trabajo iniciado desde el comienzo de estas escuelas para habitarlas. La interrupción socavó el suelo sobre el que se abordó el acceso al nivel y las estrategias para su sostenimiento, aquí muy ligados a la creación y la promoción de procesos de identificación. Consideramos que uno de los hallazgos de esta investigación radica en considerar que no hay sostenimiento de la escolaridad sin vínculo, sin un trabajo de creación institucional que aloje y produzca lazo, que permita sostener las fragilidades existentes: sin un alojar al otro, no hay posibilidad de sostener el entramado pedagógico/escolar. El poder reconocerse en la escuela, en su implicación educativa y afectiva, sin dudas, formó parte de todas las producciones escolares, a veces, de manera más consciente que otras. El período de la pandemia, por tanto, no solo fue disruptivo en los términos ya reconocidos y en las transformaciones que asumió el formato escolar, sino porque vino a agudizar toda una labor que se venía gestando en pos de construir identidad y vínculos significativos. Esa sensación de volver a empezar percibida por las directoras no se aloja solo en las discontinuidades de las trayectorias, sino en toda la operatoria del quehacer y crear institucional, en la conformación de vínculos y lazos de identidad que resultan los hilos sobre los cuales se sostienen estos procesos.

El período que podríamos denominar de pospandemia, sin dudas, abre un nuevo capítulo para continuar abordando y profundizando en las producciones escolares y los vínculos con las problemáticas de desigualdad y ciudadanía. Requerirá de nuestros esfuerzos futuros profundizar en estos nuevos campos de acción, desafíos y modos en que estas instituciones imaginan y promueven producciones escolares.

Referencias bibliográficas

Abratte, J. P. (2019). Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. En M. Badano (Comp.), *Derechos humanos y educación superior* (pp. 66-77). Editorial UADER.

Aguilar, C. y Ghirardotti, A. (2021). *La escuela, el barrio y las barras: un análisis sociológico de la construcción de la alteridad en una Escuela del Nivel Medio de la ciudad de Rafaela* [Trabajo final para acceder a la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. No publicado].

De Ponti, E. (2022). Políticas socioeducativas en la educación para personas jóvenes y adultas. Experiencias escolares en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar, Santa Fe, 2017-2020. *Propuesta Educativa*, 58(2). <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/resenas-de-tesis/politicas-socioeducativas-en-la-educacion-para-personas-jovenes-y-adultas-experiencias-escolares-en-el-marco-del-plan-vuelvo-a-estudiar-santa-fe-2017-2020/>

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

Enriquez, E. (1989). El trabajo de muerte en las instituciones. En R. Kaës, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Rosillon y J. P. Vidal (Eds.), *La institución y las instituciones* (pp. 84-119). Paidós.

Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.

Informe de Avance. (2022). Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela. Convocatoria a proyectos de investigación - 2020. UNRaf.

Jelin, E. (2012). Los derechos como resultado de luchas históricas. + E: *Revista de Extensión Universitaria*, 2(2), 20-26. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/454>

Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y experiencias de formación*. Homo Sapiens.

Puigrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

República Argentina. (1993, 14 de mayo). *Ley Federal de Educación*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

República Argentina. (2006, 14 de diciembre). *Ley N.º 26.206. Ley de Educación Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2011). Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política. En E. Tenti Fanfani, *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación* (pp. 125-149). Siglo veintiuno.

Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes, *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 53-51). Manantial.

Vidó, S. y Coicaud, S. (2016). Aportes para pensar la ciudadanía. En S. Coicaud (Ed.), *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política: jóvenes, escuela y proyectos* (pp. 19-39). Miño y Dávila.

Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1091-1115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400005