UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS - FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN ANÁLISIS E INTERVENCIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

TRABAJO FINAL INTEGRADOR:

PROYECTO INSTITUCIONAL PARA LA ESCUELA G

CURSANTE:
HALLER, ANDREA GUADALUPE.
DNI: 32565018
COHORTE: 2018

DIRECTORA DEL TFI:
PUTERO, AYELÉN.

PARANÁ, ENTRE RÍOS

AÑO 2026

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS..... 4

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA G..... 5

PUNTO I..... 7

Descripción y análisis de la Escuela Secundaria G..... 7

1.1 Dimensión organizacional..... 8

1.1.1. Cultura institucional, una historia de lucha como parte fundamental..... 9

1.1.2. Miembros fundamentales en la cultura escolar..... 12

1.1.3. Vida cotidiana..... 14

1.1.4. Trabajo docente..... 17

1.2 Dimensión edilicia..... 19

1.2.1. Edificio y entorno..... 19

1.2.2. Edificio actual y sus espacios..... 21

1.2.2.1. Espacios específicos, el aula como espacio esencial..... 21

1.2.2.2. Espacios especiales, funcionalidad y resignificación..... 21

1.2.3. Ambientación, mobiliario, color, apropiación..... 23

1.2.4. Condiciones constructivas y de seguridad..... 24

1.3 Dimensión administrativa..... 25

1.3.1. La escuela como organización..... 25

1.3.2. Gobierno escolar..... 29

1.3.3. La participación democrática..... 30

1.4 Dimensión pedagógica - didáctica..... 33

1.4.1. Aspectos estructurales - formales: la norma y la organización en la escuela... 34

1.4.2. Aspectos procesales - prácticos..... 35

1.4.3. El saber, entre lo planificado y enseñado..... 37

1.4.4. Las trayectorias escolares, tensiones y abordajes..... 39

1.5 Dimensión de los sujetos y sus relaciones..... 43

1.5.1. ¿Quiénes son los sujetos de la Escuela G?..... 44

1.5.2. Una pertenencia que nos une..... 45

1.5.3. El vínculo en la transmisión..... 46

1.5.4. El docente y la relación con el conocimiento..... 46
1.5.5. Estrategias de acompañamiento a las trayectorias..... 47
1.6 Dimensión de las relaciones entre la institución y los sectores sociales..... 49
1.6.1. En busca de “Otros”..... 49
1.6.2. Desafíos en la red institucional..... 51
PUNTO II..... 53
Problematizaciones y nudos críticos en la dinámica institucional de la Escuela G..... 53
NUDO CRÍTICO 1..... 54
NUDO CRÍTICO 2..... 56
NUDO CRÍTICO 3..... 58
PUNTO III..... 61
Proyecto Institucional para la Escuela G..... 61
Líneas de acción para intervenir:..... 63
PUNTO IV..... 71
Estrategias de evaluación del Proyecto de Intervención para la Escuela G..... 71
BIBLIOGRAFÍA..... 74
ANEXOS..... 77
ANEXO A: Ubicación y plano..... 77
ANEXO B: Registro fotográfico de la Escuela G..... 78
ANEXO C: Material de las actividades de los momentos del Punto III..... 80

AGRADECIMIENTOS

Comprender y analizar las diversas dimensiones que atraviesan la realidad educativa institucional fue un desafío que me permitió mirar mi propia práctica docente con ojos nuevos. Este Trabajo Final Integrador ha sido un proceso largo, atravesado por altibajos, pero fundamental para mi crecimiento personal y profesional. Por ello, quiero comenzar agradeciendo a la *Facultad de Ciencias de la Educación* de la *Universidad Nacional de Entre Ríos*, la cual habilitó este espacio dentro del marco de la Licenciatura para que este recorrido fuera una parte constitutiva y fundamental de mi trayectoria.

Un agradecimiento especial, y que se extiende a lo largo de todo este trabajo, merece mi directora, *Ayelén Putero*. Gracias por acompañar este proceso con verdadera vocación y paciencia, siendo un apoyo indispensable para poder completar este ciclo.

No puedo dejar de mencionar a la *Escuela Secundaria G*, la protagonista de este trabajo. La docente que soy hoy es gracias a esta escuela y a cada uno de sus integrantes. A pesar de la distancia física que hoy me separa de sus aulas, sigo sintiéndome parte de su comunidad.

Asimismo, quiero agradecer a mis afectos porque sin su cariño y apoyo nada de esto sería posible.

A mis mejores amigos *Zami, Juan Cruz, Ivana e Johanna*, a quienes siento siempre presentes y cercanos. Una de las cosas que más le agradezco a la docencia es precisamente los mejores amigos que me dio, con quienes hoy recorro este camino, siendo una razón más para celebrar haberlos cruzado en mi vida. También quiero mencionar a los compañeros y nuevos amigos que conocí en este recorrido de formación fuera del país, los cuales me permitieron enriquecer la mirada y acompañaron este tramo del camino.

D'altra parte, voglio ringraziare profondamente *Antonio*, che è diventato un pilastro di questo percorso e della mia vita. Grazie per avermi trasmesso la tranquillità e la pazienza necessarie e, soprattutto, per avermi dato lo spazio e il tempo per potermi concentrare e concludere questo scritto. Senza il tuo sostegno quotidiano e la tua presenza al mio fianco nulla di tutto ciò sarebbe stato possibile.

Finalmente, y sobre todo, quiero agradecer a mi familia, a mis papás *Graciela* y *Daniel*, a mis hermanas *Amanda* y *Loly*, y a mis sobrinos *Abi, Jaz, Maia* y *Tobi.* Gracias por apoyarme incondicionalmente siempre en mis ideas y en mis caminos; siempre están y estarán presentes aún en la distancia.

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA G

La Escuela Secundaria *G*[1] se encuentra ubicada en una de las zonas más antiguas y tradicionales de Paraná. Es una institución fundada en 1992 que inició sus actividades en el galpón de un centro comunitario, para luego trasladarse a un salón de la Iglesia de la cual heredó su nombre. Sus estudiantes provienen de diversos barrios aledaños; la realidad social de esta zona periférica de la ciudad encierra desigualdades y situaciones de vulnerabilidad que, con frecuencia, han representado un impedimento para la concurrencia a clases, lo cual ha derivado en procesos de deserción y abandono escolar. Sin embargo, la Escuela G no deja de ser una entidad representativa en la zona, tanto para sus habitantes como para las instituciones cercanas, tales como la Iglesia, el Centro de salud, el Centro Comunitario, la Escuela Primaria y la Comisaría (ver Figura 1).

Como toda institución educativa, la Escuela G de nivel secundario se encuentra enmarcada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206[2]. Bajo esta premisa, el equipo de trabajo de la escuela busca sostener una mirada multidimensional hacia los estudiantes, con el fin de comprender y abordar las problemáticas que cada día se presentan y dificultan su permanencia en la institución. Esta perspectiva integral se hace necesaria para planificar acciones educativas y sociales concretas, dada la compleja realidad de los barrios que conforman su entorno.

La Escuela G (de 2ª Categoría[3]), como toda organización escolar, se propone fundamentalmente la inclusión, el ejercicio de la ciudadanía y los derechos asociados a esta última. Bajo la Ley de Educación Provincial Nº 9.890 establece una educación obligatoria, gratuita, integral y permanente, organizada en dos ciclos, Básico Común y Orientado, con un total de seis años de duración. Asimismo, tiene dos orientaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, en el turno mañana, y Ciencias Naturales, en el turno tarde; ambas implementadas desde el año 2003 tras un relevamiento de las carreras elegidas por los egresados y la consulta a las familias y docentes.

En lo personal, la Escuela G (que actualmente tiene más de treinta años de historia) forma parte esencial de mi trayectoria docente. Me desempeño en ella hace más de diez años (desde 2015) y, aunque en mis inicios formé parte de varias escuelas, se convirtió luego en mi único lugar de pertenencia. A lo largo de este periodo, he logrado profundizar en

---

[1] Llamaremos de forma ficticia *Escuela G* a la institución analizada, con el fin de preservar su identidad y la de sus actores.

[2] Se trata de la primera ley en promulgar la universalización del nivel y determinar su obligatoriedad, lineamiento al que adhiere la Ley Provincial.

[3] Categorización según el Artículo 4º del *Estatuto del Docente Entrerriano*, basada en la cantidad de alumnos que asisten a la institución.

el conocimiento de la identidad institucional, internalizando sus valores y sentidos fundamentales a través de mi desempeño como preceptora suplente del turno tarde y también como profesora de las asignaturas de Formación Ética y Ciudadana y Filosofía. Mi formación de grado en la Licenciatura transcurrió en paralelo a mi labor docente, permitiéndome realizar el análisis de la escuela mientras trabajaba activamente en ella.

En este periodo, concibo mi práctica docente, no solo como el cumplimiento de un rol, sino como un compromiso socializador (Dubet, 2010, p. 24) orientado a la construcción de experiencias significativas junto a los sujetos que hoy son mis alumnos. En este sentido me parece válido compartir, que actualmente mi vínculo con la institución se ha transformado, ya que me encuentro en una etapa de formación en el exterior (Italia) dentro de mi área disciplinar, la Filosofía, lo que me exige abordar parte de esta escritura desde un lugar distinto, enriquecido por una nueva perspectiva.

Cabe destacar que esta producción de análisis e intervención de la Escuela G constituye la instancia final de acreditación de la Licenciatura. Este proceso se rige por la Resolución C.D N° 104/20 (y su modificatoria), que establece las pautas generales para la elaboración, presentación y evaluación de este Trabajo Final Integrador (TFI). A propósito, el proceso de elaboración de este TFI se inició formalmente durante el Seminario Transversal del tercer año, conformando un recorrido extenso y no lineal, marcado también por el periodo de pandemia de 2020. Las reflexiones y análisis de la Escuela G plasmados en este trabajo, nacieron en un contexto donde se evidenciaron, por un lado, la flexibilización de ciertas dinámicas institucionales y, por otro, la persistencia de aspectos estructurales propios de la escuela que no cambiaron y aún están presentes.

El presente trabajo se estructura en cuatro apartados fundamentales que nos permiten abordar la complejidad de la Escuela G, anteriormente contextualizada. En el Punto I, se realiza una descripción y análisis detallado de la escuela a través de seis dimensiones interconectadas. El Punto II se centra en la identificación y problematización de tres nudos críticos, entendidos como tensiones que surgen del análisis previo y que requieren ser comprendidas para proyectar intervenciones significativas. Posteriormente en el Punto III, se diseñan las líneas de acción específicas, organizadas en diferentes momentos y con el fin de abordar las problemáticas de los nudos críticos establecidos. Finalmente, el Punto IV propone las estrategias para la evaluación del proyecto institucional, planteando los diferentes tipos de evaluación y herramientas que nos permitan valorar la totalidad del proyecto. La producción concluye con la exposición de la bibliografía utilizada y los anexos.

Nota: Las imágenes que encabezan cada sección corresponden a fotos de los murales de la Escuela G, piezas fundamentales de su cultura institucional y símbolos de la apropiación del espacio por parte de su comunidad.

PUNTO I

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA ESCUELA SECUNDARIA G



Este primer punto propone abordar la descripción de la Escuela G a partir de la delimitación de seis dimensiones de análisis, abarcando puntos esenciales que evidencian sus rasgos fundamentales. En cuanto a sus objetivos, este apartado pretende:

- Analizar y describir el funcionamiento organizacional de la Escuela G, considerando la interacción entre los tiempos y espacios que la conforman, así como su historia y tradición.
- Examinar cómo las cuestiones normativas, instituidas y legales estructuran el funcionamiento de la escuela.
- Comprender la configuración de las subjetividades de los actores de la institución dentro del contexto escolar, en el marco de las trayectorias educativas.
- Estudiar la materialidad y simbología de los espacios de la Escuela G, centrándonos en cuestiones arquitectónicas y de seguridad, así como en el uso y distribución de los espacios.
- Evaluar el papel central de la escuela en la transmisión y producción de conocimientos.
- Describir el vínculo de la escuela con otras instituciones y sectores sociales en la construcción de redes que contribuyan a aspectos específicos de la vida escolar y al bienestar de los sujetos educativos.

Sobre la base de los objetivos propuestos, el análisis se desglosa en las siguientes dimensiones:

- O*rganizacional:* reconstruye la historia de la escuela y el modo en que esta fue adquiriendo su propia identidad.
- *Edilicia*: examina la historia del edificio escolar; también cómo estaban y están constituidos sus espacios físicos.
- *Administrativa:* aborda los modelos de gestión y el gobierno escolar que caracterizan a esta organización.
- *Pedagógico-didáctica:* analiza el currículum y sus aspectos, los cuales son centrales para los análisis de los actores institucionales y su relación con el saber.
- Las dos últimas, atañen a aspectos *relacionales*: primero, entre los sujetos que integran la Escuela G; y, por último, entre la escuela y otras instituciones con las cuales se genera una red de trabajo conjunto.

1.1 Dimensión organizacional

Esta dimensión constituye el eje fundamental para comprender la identidad de la Escuela Secundaria G, entendida como una organización compleja donde convergen

historias, culturas y actores en una constante interacción. Este apartado aborda la historia y la cotidianidad de la institución, las cuales permiten desentrañar su realidad, conociendo los inicios históricos que consolidaron su identidad, sus miembros fundamentales, su vida cotidiana, como también las dinámicas de poder presentes en su día a día.

1.1.1. Cultura institucional, una historia de lucha como parte fundamental

Comprender la cotidianeidad de la Escuela G requiere, necesariamente, conocer su historia. En este sentido, Sandra Nicastro (2017) sostiene que "la organización educativa forma parte de la época (...)" (p.40) y que, bajo la dialéctica entre escuela y época, resulta fundamental reconocer que "la organización educativa es contemporánea a los cambios que la atraviesan" (p. 40). Bajo esta premisa, entendemos que "la escuela recrea en su cotidianeidad, expresa y pone en escena historias comenzadas por *otros*[4], historias de otros tiempos, que cada uno porta" (Nicastro, 2006, p. 52). Dichos relatos forman parte ineludible de la organización de la escuela, siendo esta historia, parte de un material simbólico donde convergen personas, territorios, roles y relaciones originadas en un tiempo y espacio determinado. Esta trama va conformando una *cultura escolar* (Viñao, 2002) ligada inevitablemente a su historia, compuesta de teorías, ideas, normas y hábitos que, con el tiempo, se han consolidado como tradiciones y reglas no cuestionadas y compartidas por sus miembros.

La historia de la Escuela G comenzó junto a *otros* en una escuela (también secundaria) de un barrio vecino a ella, donde un grupo de veinte estudiantes carecía de aula. Ante esta situación, los padres de estos alumnos solicitaron la creación de un nuevo establecimiento en el barrio. Tras obtener una respuesta favorable de los organismos de educación, las clases comenzaron en 1992 en un local parroquial. En 1993, se anexó el segundo año y se produjo un aumento considerable de la matrícula. Con la inscripción de sesenta alumnos en primer año, la institución debió trasladarse al centro comunitario barrial (ubicado actualmente al lado de la escuela) y, a su vez, se alquiló un espacio aledaño a la Iglesia que, en ocasiones, fue utilizado como aula y biblioteca.

Las condiciones iniciales en dicho centro eran muy precarias; el espacio, con divisiones de madera, carecía de puertas, de una sala de profesores y una biblioteca, y disponía de solo dos sanitarios para todo el personal y el alumnado. A pesar de estas limitaciones, la escuela funcionó allí mientras se iniciaba, en 1996, la construcción del edificio propio con las primeras dos aulas. Ese mismo año egresó la primera promoción de nueve alumnos bajo la orientación de Bachiller Comercial, sostenida bajo la premisa de una salida laboral segura e inmediata. Al inicio, la institución funcionó íntegramente en el turno

[4] Cursiva nuestra: *Otros,* profesores, directivos, padres y estudiantes que fueron parte de su fundación.

mañana. Pero, en 1997, con la implementación de la Ley Federal de Educación, se incorporó el séptimo año y se crearon dos cursos a cargo de maestros quienes, debido a la escasez de espacio, tuvieron que funcionar en el turno tarde en las únicas dos aulas propias de la escuela. En 2002 se culminó con la construcción del edificio, trasladándo allí todos los cursos. Sin embargo, debido nuevamente a la insuficiencia de instalaciones, la escuela continuó funcionando en dos turnos.

Históricamente, la Escuela G se ha caracterizado por la lucha constante por un *lugar común* (Cornu, 2008, p.135), búsqueda que marcó una identidad que transitó desde la precariedad de un galpón hacia un constructo simbólico de pertenencia. Este espacio, ahora es considerado un lugar propio y habitable, representando una especie de conversión que va desde la exterioridad hacia el interior de los sujetos que integran la escuela. Las primeras aulas de la Escuela G –ya sea que estaban en un centro comunitario, en un galpón o en una escuela en construcción– excedieron esta exterioridad, tornándose un lugar de encuentro y sentido, "que funciona como un soporte que andamia, por igual, el desarrollo de los grupos, de las personas y de los colectivos" (Nicastro, 2006. p. 48). Dicha trayectoria estuvo siempre marcada por historias de superación; la institución pasó de tener un espacio a tener muchos, y estos adquirieron la configuración necesaria para ser espacios escolares. Este dinamismo es explicado claramente por Viñao (2008) al referir que:

> Las instituciones escolares son lugares a los que se va y de los que se viene (…) El espacio, el lugar edificado, acondicionado o habilitado para tareas de enseñanza y aprendizaje, y el tiempo, constituyen por ello dos elementos básicos en la configuración y actividad de dichas instituciones. (p. 17)

Actualmente, la institución funciona en su propio edificio durante dos turnos (mañana y tarde), debido a la alta demanda de estudiantes que aún persiste con los años. Esta cantidad responde a la centralidad que posee la Escuela G en el barrio respecto a las escuelas primarias de la zona, que son las que envían a sus egresados a realizar el nivel secundario aquí. Esta articulación con las escuelas primarias cercanas, la cual se da de manera interinstitucional, es lo que permite mantener un número elevado de inscritos, sobre todo en el turno mañana.

Los estudiantes que asisten pertenecen mayoritariamente a sectores de escasos recursos y realidades vulneradas. Este contexto envuelve a la escuela misma y al barrio en el cual está inserta. En este sentido, la Escuela G es, muchas veces, para estos adolescentes y jóvenes, un espacio de contención cercano que les ofrece la posibilidad de finalizar la educación obligatoria y acceder a otras oportunidades, por ejemplo, laborales. En palabras de Nélida Landreani (2003), estas "(...) escuelas son valoradas por las clases subalternas porque representan lugares de inclusión y contención social, de transmisión de saberes y proveen de futuro" (p. 70).

Teniendo en cuenta lo mencionado en los párrafos precedentes, podría decirse que la Escuela G se encuentra en un contexto urbano-marginal**,** inserta en un barrio periférico de la ciudad atravesado por una inseguridad constante y creciente. Esta realidad tiene sus implicancias al interior de la escuela, hacia donde se trasladan muchas de las problemáticas que se viven por fuera de ella. Entre otras situaciones que atraviesan la cotidianeidad escolar, se vislumbran las de violencia escolar (principalmente verbal), en las que tienen lugar insultos, ya sea dentro del establecimiento como así también a través de las redes sociales. No obstante, no solo se identifican dichas problemáticas, sino que los estudiantes también vivencian hechos de violencia de género, abandono y dificultades relacionadas con la autopercepción, entre otras.

A propósito de lo anterior, es importante destacar el abordaje de estas situaciones, en tanto que se advierten diversas maneras de afrontarlas y, en algunas ocasiones, lo *instituyente* busca los intersticios de lo *instituido* (Remedi, 2004, p.2) a través de algunas prácticas que intentan romper con la verticalidad jerárquica de los grupos. Esto puede observarse, por ejemplo, en el Consejo Escolar de Convivencia[5], que es el espacio democrático donde se reúnen representantes de los distintos cursos para abordar diferentes temáticas y conflictos, haciendo posible, de esta forma, una buena convivencia dentro de la institución escolar.

Ante la gran diversidad de situaciones que se presentan en la escuela, considero importante destacar que las mismas no se enmarcan en un espacio devastado en tanto que no prima la queja y la desesperanza, sino que se buscan soluciones para los conflictos emergentes. Tampoco se distingue un individualismo marcado, ya que en muchas ocasiones los profesores actúan de manera conjunta con sus pares y, en determinadas circunstancias, también con los estudiantes; esto da paso a una transversalidad que se evidencia en el trabajo en equipo de las parejas pedagógicas y en los proyectos que planean en conjunto las distintas áreas.

La Escuela G siempre ha buscado ser una institución transmisora. Este movimiento de pasaje de conocimientos se amalgama con otros tipos de intercambios afectivos, vocacionales y de sostenimiento, reformulando de esta forma el fin específico de transmitir creando *lazos* que construyen sujetos (Barbagelata, 2015, p.3). En este sentido y, como dice Cornu (2008), se buscan “las condiciones de posibilidad de ese mundo, común entre nosotros”, y donde se intenta crear un “mundo compartido” (p. 133). Esta dinámica crea lazos que no son los convencionales, porque en la Escuela G no estamos ante un espacio clásico de enseñanza basado solo en impartir conocimiento; es un ámbito más complejo donde el enseñar atañe a la creación de vínculos con los alumnos, sin los cuales no se podría dar el posterior proceso de aprendizaje. Estos vínculos no solo se entrevén en el

[5] Este se describe en la Dimensión Administrativa.

aula, en la relación del docente con el estudiante, sino también en la dinámica misma de la institución que muestra aspectos de familiaridad; se trata de “resistir, a través de ‘compartir lo sensible’ (...), a través de un actuar en común” (Cornu, 2008, p. 133).

Esta transmisión se explicita, en primer lugar, en la enseñanza, pero también –y esta es su característica más importante– en su forma de involucrarse con los estudiantes y su entorno. La historia misma de la escuela ha vislumbrado estas transmisiones en sus acciones: primero, ofreciendo un lugar de aprendizaje cuando no existía uno en el barrio; luego, luchando por un nuevo edificio para poder recibir a más estudiantes. La Escuela G es una institución que transmite pero también recibe; va armando su propia identidad con la historia del barrio y de los alumnos, historias atravesadas por situaciones difíciles de pobreza, abandono y violencia. De alguna manera la escuela, en su autonomía, ha mimetizado su identidad con la de la zona, funcionando como un “hábitat” donde lo común no significa “uniforme”, sino “posible” y “abierto” (Cornu, 2008, p. 133). Este carácter autónomo y perenne, presente en la Escuela G, ha sedimentado y ha permanecido en el tiempo, consolidando lo que es su cultura escolar. Como señala Viñao (2002), esta autonomía “(...) no se limita a reproducir lo que está afuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia” (p. 57).

El aula de la Escuela G es ese espacio principal, que más allá de lo instituido o normado, es donde las relaciones que allí se generan, son parte fundamental de su identidad. Allí el espacio compartido ya no es un espacio vacío, sino un lugar común para compartir sentimientos; porque:

> (...) Si la escuela es uno de esos hábitats, entonces se puede pensar que aquello *en común* que es su propia tarea es la experiencia de una cultura para *todos unos*, que es ella misma el lugar de una elaboración psíquica, individual y colectiva, una experiencia individuante que actualiza un común, a la vez intelectual y *relativa*: relativa a las intersubjetividades que se despiertan en ella. No hay mundo sin otro, dice Deleuze. Lo común instaura la pregunta sobre el modo de relación con el otro. (Cornu, 2008, p. 138)

1.1.2. Miembros fundamentales en la cultura escolar

Reconocemos en la Escuela G los elementos que Viñao (2002) propone como parte de la cultura escolar, entendida como un “(...) conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas” sedimentadas en la institución (p. 59). Estos componentes, tanto simbólicos como materiales, hacen a la unicidad misma de la escuela. Un elemento visible y primordial en esta dinámica cultural son los actores institucionales (profesores, estudiantes, padres y personal no docente), quienes conforman el primer rasgo constitutivo de dicha cultura (Viñao, 2002, p. 59). En la Escuela G, son los docentes quienes

juegan un papel fundamental y decisivo; según el autor, a ellos les corresponde “(...) el papel más relevante en la conformación de la cultura escolar” (Viñao, 2002, p. 59), porque son quienes determinan las maneras de enseñar, el posicionamiento frente al saber y el sostenimiento –o no– de las políticas educacionales dispuestas por normativa.

El cuerpo docente se conforma de grupos heterogéneos, que pueden entenderse, siguiendo a Viñao (2002), como “subculturas” (p. 53) escolares, cada una con sus propios tiempos y mentalidades. Por un lado, se encuentran quienes están desde el inicio y forman parte del proceso fundacional de la escuela; por otro, aquellos con una antigüedad media, y quienes paulatinamente reconfiguran su trabajo en torno a la identidad propia de la Escuela G. Finalmente, existe un grupo minoritario compuesto por docentes que permanecen períodos cortos de suplencias. Sin embargo, este último grupo resulta relevante, ya que actúa como una especie de “brisa fresca” que aporta novedades y costumbres que sacuden y dinamizan la cotidianeidad. Un ejemplo de esto se da al interior de las aulas, en la utilización de las herramientas tecnológicas. A propósito, la institución cuenta con un gabinete de computadoras portátiles que es utilizado, principalmente por los nuevos profesores, como un recurso de búsqueda que resulta muchas veces novedoso para los estudiantes. Esto se vincula con la “cultura material de la escuela” (Viñao, 2002, p. 60) y el empleo de nuevos materiales que median la relación pedagógica, desplazando así la habitualidad del pizarrón y el papel.

El equipo de conducción, integrado por la rectora, la vicerrectora y el secretario, constituye el eje de la institución; la autoridad que ejerce en su conjunto es fundamental para el funcionamiento y la toma de decisiones. Sin embargo, la Escuela G no deja de ser un ámbito escolar heterogéneo; por esto mismo, el equipo directivo debe tener en cuenta las subjetividades de la experiencia escolar en sus dimensiones personales e interpersonales. Las relaciones que se establecen en torno a la conducción ponen de manifiesto aspectos que resultan poco gratificantes en la labor docente, como la burocratización de las acciones, en tanto que se exige un acatamiento estricto a la estructura jerárquica. Esta dinámica refleja lo que Viñao (2002) denomina “cultura política y administrativa de la escuela” (p. 76), la cual prioriza el ordenamiento normativo y condiciona la cultura escolar. Es aquí donde la dirección emerge como una autoridad que determina e instituye lo correcto e incorrecto dentro de la organización escolar. Asimismo, todo proceso que comprometa definiciones o toma de decisiones, debe ser convalidado por el equipo directivo, especialmente por la rectoría.

A continuación, se detallan el total de actores que integran la institución:

- Equipo directivo: 1 Rectora, 1 Vicerector, 1 Secretaria.
- 1 asesora pedagógica.
- 6 preceptores (3 por turno).

- Cuerpo docente.
- Equipo interdisciplinario: compuesto por 1 psicopedagoga, 1 psicólogo y 2 trabajadoras sociales.
- Personal administrativo no docente: 2 (uno por turno).
- 1 referente técnico de Conectar Igualdad.
- Personal de maestranza (3 por turno).
- Estudiantes turno mañana y turno tarde.

1.1.3. Vida cotidiana

Como ya hemos dicho, la escuela es un lugar y, del mismo modo, refiere al tiempo; estos conceptos se caracterizan por la tensión entre el rigor y la flexibilidad, visibles constantemente en la escuela. Este aspecto de rigor es el que se encuentra marcado por la rutina y que subyace en la cotidianeidad de la escuela. Sin embargo, también visualizamos rasgos esenciales que definen el quehacer diario los cuales orientan, transforman y dan sentido a la vida cotidiana de la escuela. Dicho esto, la vida cotidiana de la Escuela G no es una simple rutina donde sus días son siempre iguales, sino que es un "conjunto de actividades que caracterizan la reproducción (...)" (Heller, 2002, p. 37) en la medida que desarrollan una función en la sociedad, la de transmitir cultura, la de enseñar. En definitiva, las descripciones de las cotidianidades tratan de preguntar qué hay de institucional y estructurante entre nosotros, pero también qué prácticas y particularidades entran en conflicto con lo instituido.

La *vida cotidiana escolar* "refiere al análisis del conjunto de las prácticas escolares, constreñidas en el marco de una estructura simbólica de los sujetos que se encuentran implicados en las relaciones educativas en un tiempo/espacio dominado por sentidos hegemónicos pero no sujetas a ellos" (Landreani, 2000, pp. 3-4). A partir de esto, se comprende que la cotidianeidad escolar no es un reflejo pasivo de la sociedad, sino un escenario de tensión donde lo establecido convive con las formas de resistencia, de lucha y de apropiación de la cultura; procesos que se dan simultáneamente y que transforman la institución escolar.

La Escuela G muestra una especie de itinerario que se estructura en una jornada escolar típica: la organización por curso para el saludo inicial, el ingreso a las aulas, los bancos en filas y los horarios fragmentados para el recreo y las distintas materias. Esta dinámica comienza a las 7:30 con el primer timbrazo, que es el que da inicio al turno mañana con la mayor cantidad de estudiantes. El sonido del timbre no solo declara el inicio del primer módulo de clase, sino que indica que los alumnos deben dirigirse al patio para el izamiento de la bandera nacional. Es la rectora o la vicerrectora quien dirige este izamiento y posterior saludo a estudiantes y docentes. El turno mañana comprende cuatro módulos de

clases de 80 minutos cada uno, separados por recreos de 10 minutos. Estos aspectos esenciales no han cambiado con el paso del tiempo, consolidando un hábito donde el ritual de izamiento de bandera, por ejemplo, no puede faltar para marcar, tanto el comienzo, como el fin del día escolar.

Este itinerario institucionalizado o consolidado, no deja, sin embargo, de mostrar resistencias o acciones contra-hegemónicas. Nélida Landreani (1997), define la *hegemonía* como el "proceso por el cual la estructura del poder (de clase, género, raza, edad) penetra sutilmente en las instituciones sancionando un sistema de significados y valores que la confirman" (p. 37). En este sentido, no debe verse la hegemonía como una imposición, sino como un consenso activo con el Estado, el cual debe asegurar los procesos de reproducción social. Con frecuencia, se concibe erróneamente la hegemonía como una imposición de carácter autoritario y coercitivo; sin embargo, las escuelas están atravesadas tanto por estos significados y consensos como por disputas de poder, de roles y de discursos, por ejemplo, entre los propios docentes. A su vez, dichas dinámicas se encuentran vinculadas al Estado, particularmente en las resistencias que emergen frente a las políticas educativas impuestas desde este. Tales tensiones pueden entenderse como acciones contra-hegemónicas que configuran y expresan la cultura institucional propia de cada escuela.

Algunas de las disputas de poder entre los docentes de la Escuela G se han originado debido al contexto y entorno barrial en las que se encuentra inserta la institución. Estas tensiones se manifiestan, principalmente, en torno a la escasez de recursos disponibles, a las divergencias en las metodologías de enseñanza empleadas y a las discrepancias con el equipo directivo. Un ejemplo de esto, es la recurrente falta de agua debido a la ausencia de una organización eficiente o de una solución estructural frente a esta carencia. En numerosas ocasiones, se ha procurado garantizar el dictado de clase, al menos de forma reducida, para sostener la continuidad pedagógica; sin embargo, estas decisiones se toman en un contexto de malestar generalizado, dado que implica enseñar en condiciones precarias y sin los recursos mínimos indispensables.

Por otra parte, las prácticas de enseñanza presentan marcadas diferencias entre los docentes. En particular, aquellos con mayor antigüedad, tienden a sostener enfoques pedagógicos tradicionales, caracterizados por la centralidad de la disciplina, el orden y la memorización; metodologías profundamente arraigadas y que continúan reproduciéndose con el paso del tiempo en las prácticas de estos docentes.

Como hemos mencionado al comienzo, la Escuela G posee estudiantes que provienen de realidades diferentes, adversas y vulnerables. Asimismo, esta escuela busca formar sujetos que se sientan reconocidos –a pesar de las experiencias individuales y particularmente difíciles que puedan atravesar– y que se identifiquen con la escuela y como

parte de ella. Esto implica, no solo preguntarnos qué esperamos de nuestros alumnos, sino saber qué esperan también ellos de nosotros y la escuela.

Sabemos que la realidad escolar está atravesada constantemente por lo hegemónico, aquello que es dispuesto y formado por "discursos que son configuradores de la realidad" (Arata y Mariño, 2013, p. 27), pero también por aspectos que están en movimiento y que van conformando su identidad. En la cotidianeidad vemos rasgos de *larga duración* que nos obligan "(...) a observar continuidades, (…) producidas hace tiempo, (…) en las aulas que observamos o formamos actualmente" (Rockwell, 2000, p.17). Observamos a profesores con la tiza frente a sus alumnos totalmente quietos, vemos alumnos formándose para el izado de la bandera, vemos horarios preestablecidos por materias, entre otras cosas. Muchas veces, aquello que nos instituyeron[6] como "esperable" y "aceptable", pretendemos que hoy lo sea para nuestros alumnos: los queremos "quietos", "sentados", "inteligentes", "callados", esperando que aprendan de la misma forma en la que lo hicimos nosotros. En otras palabras, nuestro sentido común, teñido de hegemonía, nos ha acostumbrado a no tolerar lo diferente ya que así lo prescribió la normalidad escolar. Esta dinámica genera, muchas veces, el nacimiento de prejuicios, donde se estigmatiza a esos alumnos que "nunca hacen nada", que son "inquietos" o que pertenecen a "tal familia o grupo". Landreani (1997) lo expresa claramente al decir que estos prejuicios "se conforman, precisamente, en la rigidización de estereotipos que señalan lo esperable y que determinan los parámetros de la normalidad" (p. 37).

A pesar de la existencia de estos prejuicios, la historia institucional de la Escuela G ha manifestado constantemente las expresiones culturales de los estudiantes, las cuales forman parte esencial de su cultura material. Este es un aspecto creativo que moviliza a docentes y a otros sujetos institucionales a participar de dichas expresiones, generando prácticas innovadoras que rompen con la convencionalidad del dictado diario de clases. Se trata de un "proceso de apropiación institucional" que desnaturaliza las prácticas de conocimientos para "convertirlas en objeto de conocimiento" (Landreani, 1996, p.8). Estas expresiones han estado siempre presente a lo largo de la historia de la Escuela G: en el concurso de dibujo para diseñar el primer escudo escolar, en las producciones audiovisuales (cortometrajes, documentales), en los murales pintados en la escuela y en el barrio sobre temáticas sociales y políticas emergentes, en la grabación de un Cd de Rap propio, en la creación de la radio abierta y en las participaciones en concursos de fotografía y literatura. Estas formas, que marcan la identidad de la escuela, son parte constitutiva de la tarea pedagógica y del programa educativo. Lledó y Cano (1994) expresan, al respecto, que no se puede hablar del desarrollo de un nuevo programa educativo sin haber modificado el medio físico donde se desarrolla, y viceversa. Por ejemplo, convertir las aulas en lugares de

[6] Aquí me incluyo como parte del colectivo docente.

encuentro con el otro, posibilitando el conocimiento y el acercamiento de unos con otros; también organizando y utilizando espacios y materiales para intervenirlos de forma espontánea por los estudiantes, sugiriendo asimismo acciones variadas en la clase.

La Escuela G nunca dejó de comprometerse con su fin socializador, a pesar de los cambios que ha atravesado. En este sentido, la vida cotidiana de la escuela se manifiesta como ese movimiento constante que la caracteriza, donde en todos sus aspectos ha intentado e intenta mejorar cada día. Directivos, profesores y alumnos se encuentran unidos por algo en común, por una identidad compartida que se construye en el quehacer diario. En sintonía con esto, y tal como plantea Cornu (2008), no pretendemos hacer un abuso de la expresión “comunidad educativa” –entendida como grupo de iguales que forman parte de una institución, con las mismas creencias y hábitos–. Si algo particulariza a la Escuela G es la atención a la diversidad dentro de su propia dinámica, porque busca reinventarse constantemente desde sus singularidades.

1.1.4. Trabajo docente

En este punto, al analizar los roles en la Escuela G, se advierte una notable intensificación del trabajo docente, la cual se manifiesta en momentos de mayor demanda institucional y que deriva en una ampliación de las responsabilidades. No obstante, emerge de forma paralela una configuración de la profesión docente que no responde únicamente a las exigencias externas impuestas por el sistema, sino que surge de un proceso de auto-exigencia y compromiso asumido. Bajo esta dinámica, frente a ciertas situaciones emergentes, las subjetividades de los docentes suelen verse atravesadas por ansiedades y tensiones que acrecientan el denominado “malestar docente”. En este sentido, el vínculo pedagógico con los estudiantes genera, en ocasiones, sentimientos de responsabilidad que, de no ser mediados institucionalmente, pueden ser percibidos por el docente como una culpa.

Se evidencia que en la Escuela G, en paralelo al trabajo pedagógico, se realiza de manera constante, una función asistencial. Esta no se limita al cumplimiento de protocolos ante situaciones específicas, sino que abarca la atención de necesidades básicas de los estudiantes y sus familias (por ejemplo, conseguirles ropa, zapatillas, útiles escolares, entre otras cosas). Este escenario permite vislumbrar la brecha importante entre el trabajo prescripto y el trabajo real. En este punto, resulta evidente que el trabajo docente trasciende la enseñanza, configurándose incluso, una doble dimensión dentro del mismo: una pedagógica, orientada a enseñar y establecer vínculos estrictamente educativos con los estudiantes; y otra asistencial, donde los docentes se ven implicados de forma particular para dar respuestas inmediatas a las carencias del contexto.

Nicastro (2017) afirma que el trabajo está vinculado con los demás componentes de la organización, como los mencionados al inicio, tiempo y espacio. A pesar de la delimitación de roles, se advierte en muchas ocasiones una flexibilización de las funciones para dar respuesta a las contingencias, visibilizando aún más la brecha existente entre lo prescrito y lo real. Este desfasaje respecto a la normativa, responde a las vicisitudes propias de la cultura institucional de la Escuela G.

En la Escuela G se entrevé una cuestión cultural familiar, el equipo directivo hace a la vez de “padre-madre”, estando pendiente de todo lo que ocurre en la escuela. Con el fin de lograr una presencia permanente, cada miembro del equipo directivo se turna para cubrir toda la franja horaria, centralizando la toma de decisiones en lo que concierne a lo administrativo, edilicio, pedagógico y organizacional. Si bien esta dinámica garantiza el abordaje y resolución de conflictos de forma más directa e inmediata, la escasa división de tareas y de orden jerárquico pueden derivar en una sobrecarga e intensificación del trabajo del equipo directivo.

Por su parte, los preceptores constituyen un eslabón fundamental en la escuela y en la toma de decisiones. Todos ellos se encuentran en la institución desde hace muchos años, desempeñándose también como profesores en varios espacios curriculares. Gestionan la cotidianeidad escolar realizando informes de datos, controlando las inasistencias, atendiendo las problemáticas propias de cada curso, informando al equipo interdisciplinario y directivo las situaciones complejas y organizando la dinámica diaria (horarios de clases y recreos). Siendo los preceptores el contacto directo con las familias, son los que se encargan de notificar de forma escrita las inasistencias reiteradas, realizando reuniones con las familias para firmar las reincorporaciones. Si bien el régimen de inasistencias y reincorporación se rige por la norma, la Escuela G es flexible en ciertos casos. Normalmente se notifica a los padres al llegar a las diez y quince faltas, hasta llegar a las 25, donde el estudiante pierde la condición de regular. No obstante, la institución contempla situaciones excepcionales mediante una dinámica de toma de decisiones conjunta entre directivos y preceptores. Por esto, se realizan periódicamente reuniones para analizar y considerar las situaciones personales de los estudiantes, considerando que muchas de las decisiones, aunque son informadas al equipo directivo, son tomadas por los preceptores.

Toda esta trama de relaciones constituye el sostén del trabajo docente, pero a su vez es una trama compleja en cuanto a la distribución de tareas. Resulta evidente ante esto que toda institución posee una estructura que es sostén y guía. El espacio escolar de la Escuela G es habitado por sujetos que, desde la singularidad de sus roles, forman parte fundamental de la institución.

En conclusión, la Dimensión organizacional de la Escuela G, nos permite observar una dimensión “viva”, donde su historia, las jerarquías, la heterogeneidad de sus docentes y las dinámicas de gestión configuran una cultura escolar única y propia. Como vimos, esta cultura se manifiesta en los roles, en la cotidianeidad, en las tensiones que se manifiestan. Sin embargo, y reafirmando las palabras de Viñao (2002), la cultura escolar de la Escuela G posee también un componente importante y que es material. No es posible comprender la cultura y las relaciones entre los sujetos de la institución sin considerar el lugar donde estas se llevan a cabo.

1.2 Dimensión edilicia

Esta dimensión aborda el escenario físico y simbólico de la Escuela G como un espacio que enmarca las prácticas pedagógicas y los vínculos institucionales, a su vez “condiciona (...) las interacciones, líneas y modos de comunicación en el aula y en el establecimiento docente” (Viñao, 2008, p. 17). A través del análisis de su entorno urbano, la configuración de sus aulas y la resignificación de espacios especiales, se examina la tensión constante entre el edificio proyectado y el espacio habitado. Asimismo, se describen las condiciones constructivas, de seguridad y accesibilidad, visibilizando las problemáticas emanadas de las falencias de mantenimiento y la falta de recursos estatales. De este modo, el análisis permite comprender cómo la comunidad educativa despliega estrategias de resistencia para transformar y re-habitar la propia escuela.

1.2.1. Edificio y entorno

El edificio de la institución se organiza en una planta rectangular de un solo nivel, donde se distinguen tres áreas principales: el Salón de Usos Múltiples (SUM), el patio al aire libre y los diferentes espacios destinados al quehacer pedagógico y administrativo, tales como aulas, laboratorio, biblioteca, secretarías, rectoría, cocina (ver Figura 2). Este diseño responde a la tendencia histórica de los espacios escolares que buscan “estabilidad” y “especificidad”, convirtiéndose en un “espacio social” (Viñao, 2008, p. 16, 18) que se diferencia del entorno.

A pesar de su estructura formal, la realidad del entorno urbano impone desafíos constantes, como el exceso de demanda de matrícula por sobre la capacidad física diseñada originalmente. Esto ha generado diversas problemáticas, como la de resignar espacios, destinados a funciones específicas, para convertirlos en aulas debido a la creación de nuevos cursos.

Es fundamental recordar que la historia arquitectónica de la Escuela G se ejemplifica desde lo que Chiurazzi (2007) denomina la “metáfora del galpón”, ese “espacio vacío” (p. 47) y carente de simbolismos. Esta conceptualización de la autora me parece acertada, ya que

permite comprender el impacto que tuvo el paso de la Escuela G a su edificio propio, el cual marcó un punto clave en la identidad institucional. Dicho cambio no fue meramente material, sino que implicó pasar de un espacio prestado a un lugar con un profundo valor simbólico. Como resultado, esta transición no solo brindó seguridad física, sino que fortaleció la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes, reduciendo significativamente los hechos de violencia al ofrecer un entorno que dignifica la tarea de enseñar y aprender.

Desde sus inicios, la escuela ha tenido que inventar los espacios con el fin de lograr su tarea pedagógica: el baño para personas con discapacidad funcionó como biblioteca, la sala de profesores como aula, la preceptoría como secretaría y sala de profesores; varias aulas se dividieron en dos, y había grupos que funcionaban en espacios extraescolares. Aunque el uso de ciertos sectores (como el laboratorio o el comedor) ha sido restringido o intermitente, ninguno ha dejado de ser habitable. Los actores institucionales les otorgan un sentido pedagógico extra que trasciende su función original. Esta práctica confirma que el espacio escolar no es solo un espacio construido sino también un espacio “deseado”, “prescrito”, “real” y “vivido” (Viñao, 2008, p. 17).

Actualmente, esta reorganización de los espacios persiste. La dirección sigue funcionando como secretaria, mientras que salas de computación, laboratorios y el comedor se utilizan como aulas. Esta situación invita a reflexionar sobre la necesidad de recuperar estos espacios especiales como fundamentales para el desarrollo de prácticas pedagógicas en donde la investigación y experimentación son actos esenciales para el crecimiento y construcción del conocimiento significativo.

En cuanto a su inserción en la comunidad, la escuela se encuentra inscripta en un nodo institucional clave, rodeada por la Iglesia, el Centro Integral Comunitario (CIC), centros de salud y otros establecimientos educativos con los que mantiene proyectos compartidos. El entorno cuenta con servicios básicos completos, aunque la institución aún aguarda las adecuaciones necesarias para conectar la red de gas natural disponible en el barrio.

El ingreso principal a la escuela se produce a través de una galería de resguardo que desemboca en un hall de recepción situado frente a la Preceptoría (ver Figura 3), marcando el primer punto de acogida. Hacia el exterior, una vereda amplia conecta la escuela con el barrio, mediada por un tapial con rejas que delimita el espacio público del escolar. El edificio cuenta con tres accesos definidos: el principal, que articula la circulación interna, y dos laterales destinados al patio y al ingreso de emergencias.

Finalmente, es notable cómo los procesos de ampliación edilicia han reconfigurado la organización institucional. Durante las etapas de obra, la comunidad debió implementar estrategias de resistencia y adaptación para sostener el proyecto educativo, desde la reducción de la jornada escolar y la elaboración de cuadernillos, hasta el dictado de clases bajo los árboles apelando a la oralidad. Estas experiencias demuestran que, ante la

precariedad del espacio físico, es el compromiso docente y la flexibilidad organizacional lo que permite dar continuidad al derecho a la educación, reafirmando que, el espacio escolar también es un lugar de encuentro.

1.2.2. Edificio actual y sus espacios

1.2.2.1. Espacios específicos, el aula como espacio esencial

Actualmente, el edificio cuenta con ocho aulas que reflejan las distintas etapas de crecimiento institucional: tres de la construcción original, dos refaccionadas a partir del antiguo SUM y tres resultantes de la última ampliación.

En términos de habitabilidad, se observa una disparidad en las condiciones ambientales. Mientras que la iluminación artificial es adecuada en todos los salones mediante sistemas de luminarias fluorescentes, la iluminación natural es deficiente en las aulas que solo cuentan con aperturas limitadas al exterior. Por el contrario, aquellas con ventanales amplios favorecen la ventilación cruzada, aunque la falta de sistemas de calefacción y la dependencia exclusiva de ventiladores de techo condicionan el bienestar térmico según las estaciones (ver Figuras 8 y 9).

Una problemática que concierne a este aspecto es el aislamiento de tipo acústico. El diseño de “pasillo y puertas cerradas” (ver Figura 6) dificulta la vinculación directa entre cursos que permita, por ejemplo, realizar proyectos interdisciplinarios. Plantear estas dificultades es necesario ya que “los entornos escolares” son importantes para cualquier “planteamiento didáctico” con el fin de conseguir “aprendizajes significativos” (Lledó y Cano, 1994, p.4). Asimismo, el tránsito de personas y los ruidos urbanos, interfieren constantemente en el dictado de clases. El mobiliario, aunque acorde a la edad de los estudiantes, resulta insuficiente en términos de organización personal; la inexistencia de lockers o percheros obliga a los alumnos a mantener sus pertenencias en el suelo o los respaldos, afectando la circulación y el orden. Finalmente, la falta de espacios de guardado específicos para material didáctico limita la posibilidad de exhibir y conservar las producciones grupales, las cuales terminan restringidas a afiches en las paredes.

El aula es esencial, sin embargo el espacio escolar no se reduce a ella; como mencionaba antes, con el paso de los años, en la Escuela G, otros espacios emergieron posibilitando también la labor educativa.

1.2.2.2. Espacios especiales, funcionalidad y resignificación

Laboratorio. Aunque el diseño original contempla un laboratorio amplio y luminoso, existe también aquí una brecha significativa entre lo “prescrito” y lo “real” (Viñao, 2008, p. 17). La falta de insumos específicos y la rigidez del mobiliario (idéntico al de las aulas

comunes) impiden el desarrollo pleno de las actividades propias de un laboratorio. Un factor crítico es la falta de accesibilidad motriz en las mesadas de granito, lo que constituye una barrera para la inclusión. Además, su uso actual es híbrido, funciona como aula común por la mañana y como espacio de reuniones por la tarde, lo que cada vez más disminuye el propósito inicial del laboratorio y restringe actividades esenciales que le son propias.

Biblioteca / Centro de recursos. Denominada “Videoteca” en los planos, este espacio funciona como centro de recursos con TV. Si bien es un ámbito agradable, amplio (para 40 alumnos), bien iluminado y ventilado, su potencial se ve limitado por la ausencia del cargo de bibliotecario. Cuenta con una mesa grande en el centro rodeada por bancos, algunas sillas y mesas que sobran de las aulas o que fueron recicladas por personal de maestranza (ver Figura 7). Aquí las prácticas pedagógicas pueden lograrse de manera placentera siempre y cuando se cuente con grupos reducidos. A su vez, el acceso restringido (bajo llave y mediado por el docente) transforma a la biblioteca en un lugar de uso episódico más que un espacio de libre circulación y fomento de la lectura autónoma. Sin embargo, la biblioteca tiene un lugar protagónico dentro del edificio escolar y su grado de utilización es intenso. Por este motivo, se debe solicitar su uso con anterioridad y mediante una grilla, con el fin de evitar la superposición de actividades.

Salón de usos múltiples / comedor / cocina. El SUM es el área más versátil. Con sus 263 m², funciona como gimnasio y espacio comunitario. Se utiliza también para actos de fechas patrias, de fin de curso, charlas y capacitaciones. Asimismo el SUM se presta a otras instituciones como lo son el Jardín Maternal, la Iglesia, el Centro Comunitario y la Escuela Primaria. Su uso es eficaz y abierto a la comunidad, pero al no contar con baños propios, se permite el acceso al edificio escolar solo con la presencia de personal de maestranza o administrativo que regule el ingreso a los baños dentro de la escuela. No obstante, presenta deficiencias en la iluminación artificial y la acústica, lo que dificulta la realización de charlas y actos escolares. La cocina, aunque bien equipada, se vincula con un comedor el cual es utilizado como aula. La multifuncionalidad del SUM, que incluye prestar el servicio a otras instituciones barriales, es una característica importante que refuerza la identidad de la Escuela G como un lugar común abierto a todos.

Espacios deportivos. Lo que formalmente es un “playón deportivo” funciona en la práctica como el patio de recreo (ver Figura 10). Este espacio carece de las condiciones técnicas para el desarrollo de algunos tipos de deporte (pisos inadecuados, falta de vestuarios y duchas). A esto se suman los factores climáticos en ciertas épocas del año, ya que al ser un área sin techo ni árboles, las altas temperaturas lo vuelven inutilizable durante gran parte del año, restringiendo el esparcimiento de los estudiantes a las galerías o al pasillo central. A pesar de las restricciones climáticas, el espacio del patio no deja de ser un

lugar destinado para el encuentro y no solo un lugar remanente o que sobra dentro de una construcción.

Espacios administrativos. Al ingresar a la escuela, inmediatamente al hall de la entrada principal, se encuentran las áreas de administración y dirección concentradas en esta zona: dirección, secretaría, portería y una pequeña cocina. A la derecha de la puerta principal está la preceptoría y a su izquierda la sala de coordinación psicopedagógica.

La configuración de la Escuela G demuestra que el espacio y el tiempo no son "simples esquemas abstractos o estructuras neutras en las que se vacía la educación institucionalizada", sino que, por el contrario, "pueden ser percibidos como dos dimensiones de la cultura de la escuela" (Escolano Benito, 2000, p. 40). Bajo esta premisa, se comprende que los espacios de la institución fueron reacomodándose y organizándose de acuerdo a las demandas y necesidades de los actores de la institución.

Esta dinámica se hace evidente en la reducción de los sectores administrativos debido al aumento de la matrícula mencionado antes. La dirección y secretaría hoy comparten un espacio reducido, mientras que la preceptoría ha sido desplazada para ganar visibilidad sobre el ingreso principal. Esta migración de funciones (donde la portería es ahora oficina o radio) demuestra la flexibilización de la institución para responder a nuevas demandas sociales y pedagógicas, aunque resignando aspectos de comodidad y privacidad del equipo de conducción.

El edificio escolar no cuenta con un espacio específico destinado a reuniones de alumnos, padres, docentes o dictado de tutorías. Estas actividades se realizan en biblioteca, sala de profesores, laboratorio, gabinete psico-pegagógico u otro sitio que se encuentre disponible o desocupado. Esto demuestra cómo la cultura escolar propia de la Escuela G busca habitar intersticios que el edificio permite.

Asimismo, el entorno externo se caracteriza por una marcada ausencia de espacios verdes y arboledas. Los patios internos han sido resignificados, uno de ellos posee una huerta vertical (ver Figura 12), mientras que el otro suele funcionar como depósito de mobiliario en desuso (ver Figura 11).

1.2.3. Ambientación, mobiliario, color, apropiación

Con el transcurso de los años, la escuela ha ido generando diferentes estrategias para la apropiación de los distintos espacios por parte de alumnos y docentes, tratando de alimentar el sentido de pertenencia y cuidado del edificio. Esta apropiación se hace material en los murales que posee la escuela, los cuales presentan temáticas que tienen que ver con efemérides (*Día de la Memoria* y *Día de la Diversidad Cultural*), con proyectos interinstitucionales, con las *Jornadas sobre Derechos Humanos* que organiza la escuela y con las producciones surgidas de la participación en el Centro de Actividades Juveniles

(CAJ) y en el Taller de Formación Complementaria. A pesar de la homogeneidad en la estructura de las aulas, la presencia de murales otorga una identidad particular a cada aula y a cada espacio intervenido (ver Figura 4 y 8).

En el hall principal de entrada, se ubican dos grandes pizarrones con información importante para los alumnos. El pasillo se encuentra empapelado con afiches que fueron elaborados por los estudiantes en los diferentes talleres o actividades.

El mobiliario, que es similar en todas las aulas, se dispone con el pizarrón al frente y con las mesas y sillas ubicadas en filas. Estos muebles no son adaptados a personas con discapacidad y la calidad de los mismos es precaria.

Las condiciones de habitabilidad de estos espacios son apropiadas, sin embargo, algunos espacios como el patio, la galería y el pasillo, podrían tornarse más cómodos y acogedores para el esparcimiento.

1.2.4. Condiciones constructivas y de seguridad

En términos de accesibilidad motriz, el edificio se desarrolla en una sola planta, lo que elimina la barrera de las escaleras. No obstante, los desniveles del suelo se resuelven mediante un sistema de rampas distribuidas en puntos clave como la entrada principal, el SUM, el hall, el pasillo del patio y el mástil. Cabe mencionar, que solo la rampa de acceso principal cuenta con barandas, lo que evidencia una accesibilidad incompleta. Es pertinente diferenciar entre la “accesibilidad física” y el “espacio accesible” (Nigro et al., 2008, p. 44) que poseen las instalaciones. Mientras la primera se limita a instalaciones básicas, el espacio accesible, en cambio, garantiza un flujo consensuado para todos los individuos. Aunque el uso de cemento alisado rugoso previene deslizamientos y el techado de la mayoría de estas rampas garantiza la circulación en días de lluvia, la falta de una visión integral sigue siendo una materia pendiente, aún así, el acceso es garantizado a todos.

Si bien la estructura general de muros y tabiques se mantiene estable y sin daños estructurales evidentes, dicha solidez contrasta con un mantenimiento superficial. El cielorraso de placas de yeso, diseñado para la aislación térmica, presenta filtraciones, grietas y humedad persistente que derivan en goteras durante los días de lluvia, pese a los reiterados intentos de reparación.

Estas falencias trascienden lo material o estético y afectan directamente la higiene y la salud ambiental. Un ejemplo crítico es el estado del tanque de reserva, la falta de una tapa hermética y la ausencia de limpiezas periódicas comprometen seriamente la potabilidad del agua.

En cuanto a la seguridad, la infraestructura eléctrica representa uno de los puntos de mayor tensión en la cotidianeidad escolar. La fragilidad de los enchufes y el deterioro del cableado, especialmente en el sector más antiguo construido, han provocado cortes totales

de energía. Asimismo, la instalación de gas funciona solo en la cocina mientras que en el área administrativa depende de gas envasado, una solución provisoria que se ha vuelto permanente. Por otro lado, la seguridad frente a intrusiones se intenta resolver mediante unas rejas perimetrales en todas las aberturas y un sistema de alarmas con sensores de movimiento. Respecto a la seguridad contra incendios (ver Figura 13), la institución cuenta con matafuegos, aunque con falencias operativas (falta uno de los extintores en el pasillo y las salidas de emergencia de los corredores internos permanecen bajo llave por temor a ingresos no autorizados). En este sentido, se hace necesario pensar en acciones que promuevan el sentido de prevención, ya que no existen planes de evacuación visibles ni se realizan simulacros, lo que deja a la comunidad educativa en un estado de vulnerabilidad ante una eventual contingencia.

Esta exhaustiva descripción permite dar cuenta de cómo la Escuela G ha organizado su gramática escolar en función del edificio disponible. La institución ha redistribuido sus funciones para satisfacer demandas urgentes, haciendo que los espacios sean variables y flexibles, pero a menudo a costa de la calidad educativa. Siguiendo los *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar* (1998), el edificio debería ser una respuesta a los requerimientos pedagógicos mediante la optimización de recursos; sin embargo, aquí se observa que es la labor pedagógica la que debe "forzarse" para encajar en una infraestructura limitada. Se manifiesta así una tensión constante entre el compromiso de los actores institucionales por habitar la escuela desde la precariedad y una marcada desidia estatal en materia edilicia. En definitiva, la cotidianeidad escolar en la Escuela G es un ejercicio de resistencia donde la transmisión de saberes se sostiene sobre una estructura que requiere de una intervención conjunta urgente.

1.3 Dimensión administrativa

El análisis de esta dimensión nos permite comprender cómo la Escuela G traduce las normativas externas en prácticas. Administrar, en este sentido, no implica solo el manejo de recursos o la aplicación de normas, sino que es una tarea de conducción de personas, espacios y procesos, los cuales están atravesados por el poder. A continuación describiremos el marco normativo y administrativo que organiza la vida cotidiana de la Escuela G, tomando como eje principal las conceptualizaciones de Stephen Ball.

1.3.1. La escuela como organización

Para comenzar con la descripción de esta dimensión, y siguiendo las conceptualizaciones de Ball (1989), se define a la Escuela G como una organización escolar compleja que reúne en sí misma los tres aspectos o tipos de organizaciones que describe

Collins (1975, como se citó en Ball, 1989, p. 8): las *jerárquicas*, las *controladas por sus miembros* y las *comunidades profesionales.* Al respecto, Ball (1989) sostiene que las escuelas son el tipo de organización que abarca, no solo uno, sino todos estos aspectos.

La Escuela G no se aleja de estos planteamientos. En su faceta *jerárquica* responde a la Dirección de Educación Secundaria de la Dirección Departamental de Escuelas dependiente del Consejo General de Educación (CGE) de la Provincia de Entre Ríos. Esta Dirección, por medio de sus supervisores zonales informa, asiste y da a conocer la normativa vigente del CGE, coordinando políticas transversales para propiciar la gestión en las instituciones escolares. Esto se debe a que quién administra en su rol principal de conducir (en nuestro caso el equipo directivo) se encarga de responder a una entidad mayor que es la que resguarda el objetivo general de la escuela de salvaguardar la relación de ésta con la sociedad como parte de un Estado que la garantiza como pública.

Particularmente en la Escuela G, esta relación se materializa en el cumplimiento de la normativa. Ello se observa, por ejemplo, en el ingreso e incorporación de sus miembros (docentes, equipo directivo y equipo interdisciplinario), proceso que se rige por la reglamentación de concursos de la provincia[7]. Asimismo, las funciones y obligaciones de los diversos actores institucionales se encuentran reguladas por la Ley Provincial de Educación. Todo esto refuerza la idea de que la escuela, a pesar de poseer una cultura, objetivos y proyectos, mantiene una vinculación “obligada” e ineludible con el Estado.

Al inicio de cada ciclo lectivo, la Escuela G organiza su estructura mediante el *Proyecto Educativo Institucional* (PEI), bajo los lineamientos de las normativas emitidas por CGE, entre ellas, la Resolución N° 929 del año 2022. Esta norma establece los marcos normativos para la reorganización institucional de acuerdo al *Programa AcontecER*[8], el cual propone la reconfiguración de la escuela secundaria en la provincia como parte del Plan Educativo Provincial 2019-2023[9]. Son estas disposiciones normativas las que, de algún modo, “reglan y regulan las interacciones” (Frigerio y Poggi, 1996, p.114) y los vínculos que se desarrollan en la escuela. En este marco, el PEI de la Escuela G establece como objetivos centrales:

- Fomentar la cultura del trabajo.
- Formar ciudadanos comprometidos con la defensa de los Derechos Humanos.

[7] Se refiere a la Resolución N.º 1000/13 CGE, la cual reglamenta el sistema de concursos para el ingreso, reingreso, pase y traslado en el sistema educativo provincial entrerriano.

[8] Regulado por la Resolución N° 440/22 del CGE.

[9] Para profundizar sobre el al *Programa AcontecER véase*: https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2020/02/100-propuestas-para-la-Educacion-Entrerriana.pdf

- Desarrollar el potencial creativo para fomentar la autoestima.
- Promover la resolución de conflictos a través del diálogo.
- Fomentar el respeto por las diferencias.
- Generar espacios de participación para los adolescentes.
- Brindar herramientas para lograr sujetos críticos.

Es decir, el PEI regula los objetivos de la escuela, los contenidos prioritarios o transversales, los proyectos institucionales y las relaciones de la escuela con otras instituciones. Asimismo, es deber de la escuela formular y actualizar al inicio del ciclo escolar (según el calendario establecido) el *Acuerdo Escolar de Convivencia* (AEC), marco legal institucional que reglamenta la convivencia escolar[10]. Este acuerdo es una manera de sostener la red de relaciones de los sujetos que pertenecen a la institución; es un lugar donde los principales actores de la escuela "conocen, interpretan, producen y se posicionan frente a las normas" (Frigerio y Poggi, 1996, p.115). El AEC surge a partir de consensos y tensiones en torno a las normas que se consideran viables para la convivencia en la Escuela G, y se construye también a partir de las problemáticas que se presentan con mayor frecuencia. La norma, en este marco, se vuelve necesaria dentro de la institución, en tanto es "llamada para auxiliar en determinadas circunstancias", como por ejemplo, en el cumplimiento de las resoluciones emanadas del propio AEC, funcionando en estos casos como un "resguardo" (Frigerio y Poggi, 1996, p.114).

En segundo lugar, y retomando el segundo aspecto de Ball (1989), la Escuela G también es un tipo de organización que es *controlada por sus miembros*. Si bien existe una estructura jerárquica encabezada por un equipo directivo encargado de la conducción administrativa de la escuela, el ejercicio del poder por parte de sus integrantes constituye un aspecto central dentro de la dinámica institucional. Este poder se manifiesta particularmente en el vínculo con el cuerpo docente y se hace evidente durante *las jornadas institucionales*, las cuales funcionan como espacios de encuentro donde el equipo directivo comunica los lineamientos y disposiciones emanadas del CGE.

Esto da lugar a distintos posicionamientos por parte del cuerpo docente frente a las novedades institucionales. Por un lado, se observa una actitud de acatamiento formal, donde dichas novedades son aceptadas únicamente por provenir del equipo directivo, sin haber un involucramiento reflexivo real. Por otro lado, emergen posturas marcadas por la incertidumbre y la inestabilidad ante lo nuevo, especialmente cuando se desconocen sus implicancias o los resultados que podrían derivarse de su implementación.

Si bien la normativa comunicada durante las jornadas institucionales representa una instancia relevante para construir un saber colectivo sobre la institución (Frigerio y Poggi,

[10] Regulado por la Resolución 1020/13:
https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2016/09/Resolucion-1020-13.pdf

1996, p. 115), y la cual tiene como finalidad mejorar las prácticas y vínculos educativos, no siempre es recibida de manera positiva. En muchos casos, estas disposiciones son percibidas como imposiciones que, en su etapa inicial, provocan formas de resistencia. Esta resistencia puede leerse como un "modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición" (Giroux, 1992, p. 144), y al mismo tiempo, como una estrategia para preservar prácticas previas que resultan familiares, funcionales y, en cierto modo, cómodas para quienes las sostienen.

En este sentido, nos referimos a una cuestión siempre presente en la escuela que es la del posicionamiento disciplinar frente a la enseñanza. Este modelo ha estado históricamente instaurado en la escuela, donde cada profesor se circunscribe a su espacio curricular, con su propia planificación, métodos y formas particulares. Ante la incorporación de proyectos interdisciplinarios, que exigen el trabajo en parejas pedagógicas, surgieron resistencias por parte de quienes ya tienen una dinámica de trabajo establecida. Se trata de una resistencia a lo nuevo, a lo propuesto "desde arriba", un intento por conservar lo conocido que se percibe como "eficaz". Entendemos, como señala el autor, que las escuelas son "organizaciones sociales" y "campos de lucha" donde los conflictos, aunque a veces dividen, son inevitables para la vida institucional, ya que gracias a ellos "las organizaciones crecen y se desarrollan a lo largo del tiempo" (Ball, 1989, p. 14).

A propósito, el mencionado *Programa Acontecer* propone en algunos de sus ejes un aprendizaje basado en proyectos, en acuerdos y formas de enseñar interdisciplinariamente. Sin embargo, estas propuestas rara vez se materializan, ya que demandan otros tiempos para la planificación y la escritura, como también otras formas de aprender por fuera de lo clásico, cuestiones que irrumpen en la cotidianeidad acostumbrada. En este contexto, un docente que se encuentra en el aula desarrollando su clase mediante explicaciones orales, dictado y uso del pizarrón, puede verse interpelado por la propuesta de planificar conjunta e interdisciplinariamente con otros colegas, utilizando enfoques pedagógicos que no le resultan habituales. Cuando estas prácticas generan una resistencia sostenida y compartida, puede observarse, en términos de Ball (1989), que en estos casos, sus miembros definitivamente *controlan* la escuela.

Finalmente, el tercer aspecto que describe Ball (1989) consiste en considerar a la escuela como una organización integrada por *profesionales* con diversos roles y funciones. En este escenario, las decisiones y acuerdos alcanzados en las jornadas institucionales, no dependen únicamente del equipo directivo, sino también de los docentes con mayor antigüedad. Este poder informal persiste a pesar de las jerarquías oficiales presentes; es un poder que ejerce una forma de control y que se evidencia incluso en los espacios democráticos de toma de decisiones, como lo son las reuniones o jornadas institucionales. Estos grupos no solo expresan con la palabra su descontento ante lo que perciben como

impuesto, sino que en su actividad diaria mantienen las formas de trabajo que les son conocidas.

Según Ball (1989), estas dinámicas de control surgen de los diversos enfrentamientos entre los miembros de la institución; en el caso de la Escuela G, se evidencian tensiones tanto entre el equipo directivo y el cuerpo docente, como entre profesores antiguos y nuevos. Esta toma de decisiones por parte de los directivos forma parte de los procesos y prácticas que refieren al *gobierno escolar* (Frigerio y Poggi, 1996), entendido como el conjunto de prácticas mediante las cuales se lleva a cabo la gestión y administración de la escuela. En definitiva, aunque no se llegue a un consenso o las opiniones sean diversas, como en el caso del trabajo interdisciplinar, este tipo de trabajo áulico no deja de poner énfasis en la participación activa de los diversos actores de la comunidad escolar en la toma de decisiones y la formulación de políticas educativas a nivel local.

1.3.2. Gobierno escolar

Los proyectos que se piensan parten de problemáticas que van surgiendo y que son expresadas en las reuniones institucionales. Esto lleva a los diferentes actores a reflexionar y pensar sobre las problemáticas más urgentes o que siempre están y siguen resurgiendo: *abandono, repitencia, deserción, violencia, estudiantes que no saben leer ni escribir,* por nombrar las más visibles y recurrentes.

En la gestión de buscar posibles soluciones a este tipo de problemáticas, es fundamental mencionar el papel que cumple el Estado Nacional en la regulación del sistema educativo. En la actualidad, a pesar de la implementación de políticas de regulación estatal, las desigualdades perduran y se vuelven cada vez más visibles en la sociedad, siendo particularmente notorias en el contexto de la Escuela G. En la institución se observa la influencia que posee el contexto socioeconómico y familiar en la permanencia y promoción de los estudiantes, factores determinantes en la continuidad de sus trayectorias educativas. Es evidente que el Estado, desde las diferentes políticas educativas, ha buscado transformar la mirada sobre el problema de la inclusión, para que los alumnos realicen sus trayectorias de manera continua y completa (por ejemplo, a través de las resoluciones que tienen que ver con la promoción de los estudiantes). Esta gestión de lo escolar como decisión política –que no solo atañe a la escuela misma– se ve claramente en la vasta cantidad de resoluciones y documentos orientadores enviados desde las departamentales de escuelas, las cuales buscan generar dispositivos adecuados para abarcar estas problemáticas.

En la Escuela G se inscriben aproximadamente 100 alumnos en los primeros años, de los cuales solo egresa cerca del 20 %. Frente a esta situación, es posible afirmar –en sintonía con Cantero y Celman (2001)– que la gestión escolar persiste incluso en

condiciones adversas. Esto pone de manifiesto que gestionar no se limita a la administración formal de recursos, sino que abarca la compleja dinámica relacional y emocional que los actores institucionales despliegan para sostener la escuela frente a las situaciones difíciles.

En este marco, el equipo directivo adquiere un rol central y determinante, ya que su postura puede favorecer o dificultar las interacciones que buscan reformar, modificar o transformar el orden institucional vigente. Esta influencia se manifiesta claramente en espacios como las reuniones y los días institucionales, donde se llevan a cabo debates en torno a las propuestas de mejora educativa. Cabe destacar que la gestión administrativa también se ve interpelada por las características edilicias de la escuela; la distribución de los tiempos y espacios físicos dificulta la frecuencia de las reuniones de área y la posibilidad de generar espacios de intercambio.

Por ello, en la institución se generan acciones de intervención para minimizar y superar estas problemáticas. Estas acciones nacen de los propios actores institucionales quienes, en la práctica diaria, van probando diferentes dispositivos o formas de actuar, consolidando aquellas que son efectivas en el tiempo. Algunas de estas acciones son:

- Seguimiento de las inasistencias por parte de preceptores.
- Llamado a la familia y/o notificaciones escritas ante tres inasistencias consecutivas.
- Visitas del equipo interdisciplinario a los hogares para conocer motivos y problemáticas particulares.
- Notificación y firmas de las reincorporaciones.
- Reuniones periódicas con el equipo directivo para analizar y considerar situaciones personales de los estudiantes.
- Firmas de Actas Acuerdo estableciendo responsabilidades de cada una de las partes.

El gobierno escolar democrático, planteado en los objetivos del *AcontecER,* supone en la Escuela G una construcción colectiva fomentada a través del diálogo entre todos los integrantes, así como la creación y promoción de espacios de participación democrática. Con esto, no podemos dejar de lado que este gobierno de lo escolar se asocia intrínsecamente a la tarea de administrar (Frigerio y Poggi, 1996), a la que concierne la tarea de dirigir a una pluralidad de personas, así como procesar la información, tomar las decisiones y gestionar las diferentes acciones dentro de una institución.

1.3.3. La participación democrática

En la escuela, el gobierno institucional se organiza a partir de órganos internos y espacios de participación democrática. Ambos poseen funciones específicas que, en distintos niveles, contribuyen a la dinámica y al funcionamiento cotidiano de la institución.

Por un lado, los órganos internos –como las reuniones docentes por área, el perfeccionamiento de profesores y los encuentros de convivencia e intercambio– cumplen un rol clave en la planificación pedagógica, la actualización profesional y el abordaje de situaciones institucionales. Por otro lado, los espacios de participación democrática, tales como los Centros de Estudiantes, los Consejos Consultivos y los Consejos Académicos, promueven el debate, el compromiso y la construcción colectiva de decisiones, brindando a estudiantes, docentes y familias la posibilidad de intervenir activamente en la vida escolar desde una perspectiva horizontal y plural.

Es necesario distinguir el rol del Consejo Institucional y del Consejo Escolar de Convivencia dentro de la Escuela G. El primero, está conformado por docentes y el equipo directivo, quienes se reúnen para tratar, evaluar y acordar proyectos de horas cátedras, organizar el ciclo lectivo, los actos escolares y las actividades anuales. Este órgano se conforma por los coordinadores de las distintas áreas de trabajo (elegidos por voto al interior de sus áreas) y el equipo directivo; constituyéndose como una de las herramientas de gestión institucional que promueve dinámicas democráticas de convocatoria y participación responsable de los actores de la comunidad educativa.

Por otro lado, el segundo espacio está formado por los coordinadores de áreas, docentes, familias interesadas, equipo directivo, equipo pedagógico, y un estudiante delegado por curso elegido por votación. En el Consejo Escolar de Convivencia se tratan y resuelven conjuntamente problemáticas vinculadas a la conducta y convivencia emanadas del AEC. Este organismo se constituye como un espacio de colaboración y consulta, destinado a auxiliar a la rectoría en el planeamiento, seguimiento y evaluación de las actividades educativas, como así también en la solución de los problemas concretos que pudieran presentarse. Es, también, un punto de partida para generar una cultura de autoevaluación institucional que permita revisar las prácticas, tanto las referidas al ámbito de la gestión como aquellas relacionadas con lo didáctico-pedagógico (Consejo General de Educación [CGE], 2010, p. 18).

Los acuerdos generados en la Escuela G se piensan y reflexionan a partir de los debates y problemáticas que surgen. En el primer mes del ciclo lectivo, se realizan reuniones durante tres semanas para debatir y reformular los acuerdos de convivencia. Primero, se debate en las aulas junto a profesores y alumnos, proponiendo nuevas reglas y reformulando otras. Luego de estos encuentros, dos delegados elegidos por curso, se reúnen junto al equipo directivo, el equipo interdisciplinario, profesores y padres. Cabe señalar, que la presencia de profesores y padres es escasa en estas reuniones; asisten, sobre todo, los docentes con mayor carga horaria en la escuela. Estos encuentros son muy extensos, ya que se debaten posturas acerca de las reglas que deben o no seguirse en el cotidiano. Se presta especial atención a las reglas de convivencia áulicas y a los pasos a

seguir frente a problemas o transgresiones más graves. Este protocolo es fundamental, ya que es una escuela donde se han dado y se dan episodios de violencia tanto verbal como física; por ello, se hace necesario un plan de contención ante estas faltas a los acuerdos. La creación de estas normas desde sus propios actores, o desde quienes tienen que luego cumplirlas, ha entrañado diversas resistencias que luego se fueron transformando en parte de la cotidianeidad, perdiendo su carácter de norma o prohibición. En años anteriores, el uso de “gorra” o “visera” era inaceptable en las aulas. Sin embargo, esto que era considerado una falta a la norma, hoy es visto como parte de la identidad de los alumnos que concurren a la Escuela G. Con esto quiero decir que, muchas veces, esta interrupción a la regla ya impuesta inaugura una nueva condición de posibilidad en la relación entre profesores y alumnos.

Por lo tanto, y en el marco de un clima democrático, siempre fue esencial generar espacios de participación en los cuales todos los miembros de la escuela puedan expresar sus opiniones, lograr una resolución conjunta de conflictos y tomar decisiones consensuadas sobre problemas que afectan la convivencia cotidiana o tienen incidencia directa en la función social la escuela. Desde su comienzo (1992), se lograron concretar los siguientes espacios de intercambio, algunos vigentes, otros ya no:

Centro de estudiantes: durante el año 2004 mantuvo una presencia muy fuerte frente al alumnado y en vinculación con otras instituciones de la ciudad; se concretaron varios proyectos de mejora. Sin embargo, a partir del año 2005, no se logró que el Centro tuviera presencia y representación dentro del alumnado, efectuándose solo reuniones aisladas. Se reconoce la necesidad de contar con este espacio que defienda los intereses de los alumnos. Actualmente el Centro de Estudiantes busca reimpulsar su presencia dentro de la escuela.

Delegados de cursos: cada división tiene dos representantes elegidos por voto, que participan de las reuniones y dan voz a las sugerencias, reclamos y acuerdos de sus compañeros. Pueden ser delegados los estudiantes con buena asistencia y buen comportamiento.

Consejo Escolar de Convivencia: funciona como un espacio de decisión en sintonía con el marco normativo del AEC, donde los integrantes de la institución tienen representación y participación (estudiantes, padres, docentes, no docentes, equipo directivo y equipo interdisciplinario pedagógico). Se reúne ante el surgimiento de problemáticas vinculadas a la convivencia, hechos de violencia y casos particulares.

Reuniones de Áreas: espacio de planificación y coordinación de tareas de los espacios curriculares, comunicación de actividades, consultas, planteo de problemas y organización del calendario. Es un momento de participación muy importante que, en muchas ocasiones, se ve desvirtuado debido a que la mayoría de los docentes no poseen

horas extra-áulicas para reuniones. Sin embargo, la escuela genera regularmente estos espacios de planificación e intercambio.

Cooperadora: es una convocatoria a las familias siempre abierta a la conformación, aunque actualmente no está vigente.

En conclusión, la Dimensión Administrativa en la Escuela G se revela, no como una estructura estática y normativa, sino como un proceso dinámico y micropolítico. A través del análisis realizado, observamos que la gestión escolar se define por una constante tensión entre lo prescrito por el Estado y la realidad de una comunidad que recibe, interpreta y que, a su vez, resiste dichas normas en su cotidianidad.

En este escenario, administrar significa gobernar en la diversidad y ante las vicisitudes. La capacidad del equipo directivo y docente de transformar los conflictos en "campos de lucha" constructivos y de convertir la normativa en un resguardo es lo que permite que la escuela cumpla su función social.

1.4 Dimensión pedagógica - didáctica

Para abordar el análisis de la Escuela G, resulta fundamental partir de una concepción de currículum que trascienda la mirada prescriptiva. Para ello, tomaremos los aportes de Alicia De Alba (1991), quien define al currículum como la combinación de elementos culturales, tales como "conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos que conforman una propuesta político-educativa pensada", creada y promovida por "diversos grupos y sectores sociales" con intereses variados y a menudo "contradictorios". Esta síntesis, continua la autora, se logra a través de "mecanismos de negociación e imposición social" (p. 59).

En la Escuela G, esta definición cobra vida al observar cómo se intentan resolver las tensiones sobre qué conocimientos deben y son legitimados como "válidos" en un contexto social complejo como lo es el de la escuela. En este escenario, el currículum trasciende la normativa, donde la selección de saberes, busca responder a la necesidad de lograr una apropiación real y significativa por parte de los estudiantes.

Bajo esta perspectiva, en este apartado, se realizará el análisis teniendo en cuenta los dos aspectos que De Alba (1991) señala como constitutivos del currículum:

Los aspectos *estructurales – formales,* que refieren a las disposiciones oficiales, a los planes y programas de estudio y a las legislaciones que norman la vida de la escuela. Se analizarán desde esta perspectiva, las disposiciones oficiales, las resoluciones del CGE y la organización de la Escuela G en áreas y ciclos, observando cómo la normativa vigente (como el Diseño Curricular Provincial) otorga un marco de estabilidad a la propuesta educativa de la escuela.

Los aspectos *procesales – prácticos*, por su parte, profundizarán en el currículum "vivido" dentro de la institución; allí donde la "propuesta pensada" se transforma en acción a través de la transposición didáctica, el trabajo en parejas pedagógicas y el abordaje de ejes transversales como la Educación Sexual Integral (ESI) y los Derechos Humanos, fundamentales para responder a las urgencias del entorno escolar.

1.4.1. Aspectos estructurales - formales: la norma y la organización en la escuela

Particularmente en la Escuela G, el *Diseño Curricular de Educación Secundaria* de Entre Ríos establece los posibles recorridos de cada espacio curricular[11], teniendo en cuenta la formación general que corresponde al Ciclo Básico Común y la formación específica del Ciclo Orientado, las cuales están determinadas por las dos orientaciones mencionadas al principio: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Asimismo, bajo la perspectiva del *Programa AcontecER,* la escuela busca propuestas que sostengan y acompañen las trayectorias escolares, atendiendo a las necesidades particulares de los adolescentes y jóvenes.

En este mismo marco, las distintas áreas curriculares conformadas en la escuela son fundamentales para la organización de la misma. El actual Diseño Curricular establece las distintas áreas con los respectivos espacios curriculares que la conforman, los cuales agilizan el trabajo en equipo dentro de la institución. Basándose en esta clasificación, la escuela plantea actualmente sus distintas áreas, de acuerdo a su currícula; cada una con un coordinador/a docente y con horas cátedra (dos) destinadas para tal fin. Esta clasificación responde también a un patrón organizacional dispuesto en el sistema de educación argentino.

Terigi (2008), al respecto, resalta los límites fuertemente marcados entre los saberes, más allá del agrupamiento en áreas. Nos habla de una "estabilidad curricular" (p. 64) que, a pesar de los diferentes formatos que se le puedan asignar –como por ejemplo el trabajo interdisciplinario– no deja de ser una clasificación o un patrón que perdura en el tiempo, cuya "rigidez" no es fácil de cambiar. Las distintas áreas con sus asignaturas, que actualmente componen la currícula de la Escuela G, son:

- *Área Estético - Expresiva*: Artes Visuales, Música, Educación Física y talleres de Formación Complementaria como Pintura y Teatro.
- *Área Comunicación*: Lengua y Literatura, Literatura Argentina, Literatura Latinoamericana, Inglés, y los Talleres de Radio y Escritura Creativa.
- *Área Exactas y Naturales:* Matemática, Física, Química, Física y Química, Biología, Ciencias de la Tierra, Ecología, Tecnologías de la Información y la

[11] Expresados en la Resolución 3322/10 CGE.

Comunicación, Tecnología, Introducción a la Investigación en Ciencias Naturales.

- *Área Sociales:* Formación Ética y Ciudadana, Geografía, Historia, Filosofía I y II, Psicología, Geografía Ambiental, Metodología de la Investigación, Economía I y II, Derecho, Prácticas Educativas.

Finalmente, dentro de este aspecto formal se encuentra el *Proyecto Curricular Institucional* (PCI) de la Escuela G, el cual posee los lineamientos que ponen énfasis en la formación docente como parte fundamental del proyecto. En esta escuela, esta instancia se consolida como un pilar educativo indispensable; se asume que solo a través de ella es posible desarticular ideologías y concepciones anquilosadas que obstaculizan la autonomía de los sujetos, permitiendo así repensar el rol profesional, la construcción del conocimiento y el vínculo con los alumnos. Desde el año 2004, se han llevado a cabo acciones de formación docente junto con las facultades de Trabajo Social, Ciencias de la Educación y otras instituciones de la ciudad (Defensoría del Pueblo, Casa del Joven, Instituto Provincial de Audiovisuales, etc.) Las líneas de formación desarrolladas abordaban el rol docente, la vida cotidiana, las estrategias de enseñanza, los sujetos de aprendizaje y sus problemáticas; así como, género, mediación, violencia, producción de materiales audiovisuales y TIC[12]. Esta apertura hacia otros organismos estatales permite a la Escuela G vincularse con otros hábitats de producción de saber. En nuestra institución, esta relación se manifiesta en la integración de problemáticas territoriales al aula, lo que sostiene y enriquece el abordaje interdisciplinario del currículum.

Sin embargo, a pesar de contar con estos puntos fundamentales, el PCI de la escuela es un documento que no se ha reformulado íntegramente con los años, o al menos no con la participación de todos los actores institucionales. Actualmente, el mismo es reformulado cada año por el Asesor Pedagógico y la Vicerrectora, quienes incorporan los nuevos proyectos disciplinares e interdisciplinares que se desarrollan en el ciclo lectivo.

1.4.2. Aspectos procesales - prácticos

Al referirnos a la puesta en práctica del saber, no podemos dejar de considerar a la Escuela G como un lugar central en la construcción de conocimientos; lugar entendido, no solo como un espacio físico, sino como un hábitat pedagógico. En este escenario, la escuela tiene en cuenta el Diseño Curricular como norma que legisla y organiza, y realiza sus planificaciones y programas según los recorridos básicos propuestos. Asimismo, estas se ven interpeladas por las particularidades del barrio y sus estudiantes. Para responder a este contexto, la institución organiza sus saberes por *ejes* que son *transversales* y que se revén

[12] Tecnología de la Información y la Comunicación.

cada año de acuerdo a las problemáticas que surgen. Los *ejes* que más se vislumbran son los *de Convivencia escolar, Valores, Derechos Humanos y ESI*.

Es importante en la Escuela G poner énfasis en las normas de convivencia, los valores y el cuidado de los espacios de uso común. Como mencionamos en la Dimensión Organizacional, los alumnos de la Escuela G presencian o conviven en sus casas con situaciones de violencia que se trasladan al interior de la institución (violencia verbal entre pares o hacia profesores, maltratos, bullying). Por este motivo, la institución cree conveniente tener en cuenta estos ejes, bajo los que se inscriben los contenidos que se dan cada día. Son ejes destinados principalmente a los primeros años, ya que se busca construir en los estudiantes hábitos para una buena convivencia y, a su vez, lograr que el espacio de la escuela sea un entorno diverso al que puedan vivir en sus hogares, el barrio o la calle.

El eje de Derechos Humanos es primordial en la Escuela G; desde sus comienzos fue marcado su rasgo de lucha, característica que aún hoy define a esta organización. Ejemplos claros de esto son los murales en torno al 24 de marzo, “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia", situados uno en el club deportivo y otros en la escuela. En este mismo sentido, la escuela ha realizado “Jornadas Anti-represivas" donde se dan a conocer el número de desaparecidos en democracia. Este tipo de intervenciones –como la realización de murales y jornadas– evidencia que la Escuela G, no se limita a la pasiva transmisión de conocimientos, sino que apuesta a la producción de saberes situados; porque al abordar el conocimiento de una manera diversa, el estudiante afronta y da nuevos sentidos a lo que conoce.

Con ello se busca destacar que los ejes propuestos no se limitan al aula ni al plano teórico, sino que su abordaje trasciende hacia las dimensiones prácticas y contextuales. Esta integración de problemáticas forma parte de una propuesta “político-educativa” (De Alba, 1991, p. 59) que se origina en el contacto con la realidad y que se transforma en una síntesis pedagógica que responde a las necesidades propias de la Escuela G. Por último, la ESI, como eje transversal, es de suma necesidad e importancia en el contexto donde se encuentra la escuela. Esto se debe a las situaciones de violencia que se viven (muchas de ellas de género), así como a los embarazos a temprana edad, la realidad de las madres solteras y el desconocimiento sobre el cuidado del propio cuerpo.

En síntesis, estos ejes buscan atravesar la vida escolar sin limitarse únicamente a aquellos espacios curriculares que, por su naturaleza, presentan una relación más directa con ellos (como Formación Ética y Biología); por el contrario, pretenden extenderse a la totalidad de los campos que conforman la currícula. Este desafío radica en lograr una integración que supere la centralidad tradicional de los contenidos, promoviendo una mirada que valore los cambios en las formas de articulación, en los discursos y en la constitución de los sujetos. Desde esta perspectiva, se procura construir nuevos sentidos que den lugar a

una escuela más reflexiva, inclusiva y comprometida con la formación integral de sus estudiantes.

A partir de lo expuesto, resulta relevante analizar el currículo como un entretejido de problemas sociales que se presenta como un campo problemático, del cual surgen diversas líneas de análisis y objetos de organización variados a partir de tramas complejas. Así, el conocimiento que forma el currículo está implicado en lo que somos y en lo que nos convertimos, afectando nuestra identidad y subjetividad. Por ello, cuando hablamos de currículo, nos referimos a un dispositivo social de inculcación que construye jerarquías y produce identidades, sin perder de vista la "propuesta político-educativa pensada" (De Alba, 1991, p. 59) mencionada anteriormente.

Cada día, la Escuela G se encuentra ante la necesidad y la posibilidad de reinventarse; en este proceso, el trabajo de los que enseñan requiere de debates, confrontación de ideas, recuperación de tradiciones y espacios para lo común y para lo diferente. Es necesario repensar, reflexionar y poner nombre a aquellas prácticas que a diario llenan nuestra cotidianeidad, nuestros hábitats. Estos espacios de debates en la escuela se dan, la mayoría de las veces, en las reuniones de área. En estos encuentros, que se realizan de forma trimestral, se establecen acuerdos específicos, a saber: los ejes a trabajar, los recortes de contenidos y las articulaciones entre cursos y ciclos, como así también, las organizaciones relativas a las efemérides o actos escolares.

Es importante no perder de vista la concepción de que hay un orden simbólico que debe ser conservado, transmitido y distribuido a las futuras generaciones, y que se combina estrechamente con la necesidad de educar a los sujetos no solo para que se formen, sino para que lo critiquen y actúen en él. Objetivos que podrían parecer utópicos; sin embargo, la escuela, desde sus particularidades, busca estos fines. Se propone formar sujetos que no sean los mismos que llegaron, sujetos que puedan transformar un aspecto de su realidad y proyectar su futuro, siendo este uno de los aspectos constituyentes de la escuela secundaria.

1.4.3. El saber, entre lo planificado y enseñado

Al referirnos al saber, no podemos dejar de considerar a la escuela como una institución central en la construcción del conocimiento, vinculada con otros hábitats sociales que inciden en la formación de subjetividades. En la Escuela G, esta función es determinante, ya que ella intenta configurar un sentido común para los estudiantes cuyas trayectorias suelen estar atravesadas por la vulnerabilidad del entorno. Es el aula el espacio privilegiado donde se establece la relación pedagógica entre docente y alumno, un escenario donde se construyen y forman las futuras generaciones del barrio.

En muchos casos, los cursos son numerosos debido, especialmente, al ingreso constante de reingresantes, particularmente en los primeros años del Ciclo Básico. Esta complejidad y diversidad hace imprescindible elaborar Planificaciones Anuales basadas inicialmente en diagnósticos que permitan conocer las trayectorias y necesidades de los estudiantes. Para ello, los docentes se apoyan principalmente en el Diseño Curricular (que define los contenidos prescritos y los enfoques pedagógicos) y, complementariamente, en la bibliografía disponible en la biblioteca escolar.

Las planificaciones se constituyen como documentos pedagógicos donde los docentes proyectan el “saber a enseñar” y organizan el “saber enseñado”, es decir, aquel objeto de saber que efectivamente se construye en la práctica áulica tras el proceso de “transposición didáctica” (Chevallard, 1997, p. 3). Esta distinción resulta fundamental para reflexionar sobre los procesos reales de enseñanza y aprendizaje, especialmente en contextos de alta heterogeneidad social y cultural como el de la Escuela G, donde el saber sufre transformaciones no solo pedagógicas, sino también de adaptación frente a las contingencias cotidianas (como la falta de agua y cambios de horarios) para volverse efectivamente “enseñable”.

Ante estas situaciones, se piensan constantemente estrategias de trabajo o proyectos interdisciplinarios, aunque no todos los docentes los lleven a la práctica. Se ha comprobado, en las instancias de revisión y evaluación de los proyectos que se llevan a cabo en la escuela, que la imposición de estas formas de trabajo no tiene continuidad en el tiempo debido al escaso convencimiento e involucramiento de sectores del cuerpo docente que mantienen prácticas más tradicionales. Para lograrlo, es necesario un cambio de mirada hacia el currículum que permita proyectar y planificar fuera de los límites de la propia disciplina. Es necesaria, por parte de los creadores de los proyectos, una “vigilancia epistemológica” (Chevallard, 1997, p. 3) que resguarde los objetivos comunes que se quieren lograr en torno al conocimiento, de manera que el docente se interrogue y logre realizar este paso.

En este sentido, es fundamental el rol docente y su capacidad para “resquebrajar” su participación armoniosa en el sistema didáctico, interpelando, interrogando, creando, innovando; transformando un saber “meramente posible” en un saber “apto para ser enseñado”. Los proyectos interdisciplinarios en la Escuela G –como aquellos generados en parejas pedagógicas– deben ser capaces de vislumbrar en sus objetivos aquellos “saberes a enseñar”. Esta transposición remite “al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual y obligatoria que los separa; da cuenta de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta” (Chevallard, 1997, p. 3). En la Escuela G, este proceso es un desafío cotidiano, donde el docente se interroga sobre los recortes que realiza en los saberes que enseña.

Esta distancia, que en nuestra escuela, permite introducir una “ruptura” (Nicastro, 2017, p. 34) necesaria en las formas tradicionales de concebir la enseñanza, funciona como un punto de inflexión que posibilita la construcción de la didáctica como disciplina autónoma y reflexiva. Así, un “saber enseñado” y un “saber enseñar” (Chevallard, 1997) deben poseer pertinencia respecto al grupo de destino, es decir, ser un saber actualizado, aceptado y de producción científica. El docente, en este sentido, debe reconocer su propia construcción cultural para poder promover en los estudiantes recorridos diversos que les permitan conocer y comprender el mundo. Al mismo tiempo, esto supone que toda experiencia planificada involucra a un sujeto que siente, imagina, percibe y piensa, reflexionando sobre las consecuencias de su hacer y fortaleciendo así la interacción entre el sujeto y su entorno.

1.4.4. Las trayectorias escolares, tensiones y abordajes

A propósito del Ciclo Básico y a partir de los datos recabados en distintas estadísticas, se ha evidenciado que una de las principales problemáticas durante estos años de cursado es el alto grado de *repitencia y reingreso*, situación que en muchos casos deriva en la *deserción escolar*. Frente a este escenario, se busca identificar las causas o indicadores que permitan diseñar proyectos orientados a disminuir la problemática. Conceptualizar y otorgar sentido a este fenómeno escolar implica considerar una serie de factores interrelacionados, entre ellos: las condiciones socioeconómicas, el desinterés, las inasistencias reiteradas, el ausentismo prolongado, la sobreedad y las trayectorias educativas interrumpidas.

Frente a este escenario, se presentan dos miradas posibles sobre el abandono escolar. Por un lado, una perspectiva que concibe al estudiante que abandona como alguien que ya está fuera del sistema educativo y con quien no es posible intervenir. Esta mirada tiende a culpabilizar al alumno y a su entorno, desconociendo las condiciones sociales e institucionales que inciden en el proceso. Como señala Terigi (2009), “la idea de que quien asistía a la escuela y ya no asiste es un ‘desertor’ responsabiliza al sujeto por lo que es entendido como su libre decisión de abandonar la institución escolar” (p. 19). Por otro lado, existe una visión que reconoce la responsabilidad institucional de la escuela en estos procesos de desvinculación, entendiendo que su organización, sus prácticas y su cultura también pueden incidir en la permanencia o el abandono. En la Escuela G, predomina la primera postura por sobre la segunda, lo que limita la posibilidad de construir estrategias más inclusivas que contemplen la complejidad del fenómeno.

Es notorio que se intenta solucionar el problema de la inclusión al fomentar el mayor acceso de los jóvenes a la secundaria. Sin embargo, los datos muestran que, a pesar de este avance en términos de ingreso, muchos estudiantes enfrentan serias dificultades para sostener sus trayectorias, progresar en los distintos años o, incluso, finalizar sus estudios.

Queda en evidencia la vinculación entre el ausentismo y la repitencia. Al mismo tiempo, la sobreedad tiene también estrecha relación con éstos, porque al reiterarse las situaciones de repitencia, se va produciendo un desfase en la edad cronológica de los estudiantes, provocando situaciones donde los adolescentes se sienten "incómodos" o "ya son grandes" para pertenecer e integrarse al grupo que cursan, generando en algunos casos una "auto-exclusión". Creemos preciso recuperar la distinción entre las trayectorias "teóricas" y "reales". Según Terigi (2009), el sistema educativo propone un camino que es lineal, pero la realidad de la Escuela G ha mostrado que los estudiantes desarrollan trayectorias que la autora define "itinerarios" que no siguen el cauce normal, o sea, presentan "trayectorias no encauzadas"(p. 19).

Para dar respuesta a estas trayectorias complejas, la escuela ha diseñado e implementado diferentes dispositivos de acompañamiento que buscan garantizar la inclusión y el derecho a la educación, los cuales se detallan a continuación:

Polo de Reingreso[13]*:* el cual se implementó como una nueva forma de re-organización y agrupamiento escolar. La habilitación de estos espacios de inclusión se configura como una propuesta de formación coyuntural, pensada para atender a un sector de la población estudiantil que no se encontraba escolarizado. En nuestra escuela se implementó en el turno mañana, con horario reducido de 7:30 a 10:30, con un coordinador, con parejas pedagógicas como estrategia para la enseñanza, con talleres de ciencia, deporte y artes, y con un número reducido de no más de 15-20 integrantes para garantizar una relación pedagógica cercana. Se comenzó con una matrícula de 15 estudiantes y durante los años de su realización dio resultados positivos. Luego de que este proyecto concluyó, en la escuela quedaron funcionando algunos cursos trabajando en parejas pedagógicas, fruto de los resultados del Polo de Reingreso.

CAJ (Centro de Actividades Juveniles): Programa Nacional que funcionaba en la escuela los días sábados, realizando actividades recreativas, las cuales fueron variando según los años y las necesidades e intereses de los adolescentes (dibujo, escritura, radio, panadería, vóley, teatro, murales, reciclado, rap, circo, etc.)

Embarazo adolescente o cuidado de hijos: Frente a estos casos, se flexibiliza la cantidad de inasistencias y se realizan trabajos prácticos o actividades en cuadernillos extraescolares.[14]

Cursos de sobreedad: donde se agrupan alumnos que poseen una edad cronológica no acorde al curso que pertenecen (por repitencia o abandono).

---

[13] Aprobado por Resoluciones CGE N° 06509/15 y 0455/16.

[14] La Resolución 1770/11 CGE establece que: "En el caso de estudiantes embarazadas se otorgarán treinta (30) inasistencias más durante dicho embarazo y/o luego del nacimiento, las que podrán ser fraccionadas".

Integración y acompañamiento de alumnos con necesidades educativas especiales o enfermedades crónicas o de largo tratamiento: se realizan actividades interdisciplinarias y se forman equipos de trabajo donde intervienen otras instituciones (servicio hospitalario y domiciliario, centros de salud) y otros profesionales (psicólogos, psicopedagogos, médicos y terapeutas)

Tutorías disciplinares: se realizan a contraturno para acompañar a los alumnos que adeudan materias o que deben fortalecer contenidos desarrollados durante el año.

Parejas pedagógicas: principalmente en el Ciclo Básico, respondiendo a necesidades pedagógicas de los estudiantes y fomentando el trabajo interdisciplinario.

Es importante mencionar que, actualmente, a excepción del Polo de Reingreso, todos los dispositivos mencionados se llevan a cabo.

Otra problemática relevante refiere a la diversidad de trayectorias de los estudiantes que ingresan a primer año quienes, en gran parte, presentan dificultades de lectura y escritura, así como en la apropiación de contenidos que son fundamentales y necesarios para recuperar en la escolaridad secundaria. Desde hace varios años, la Escuela G sostiene un trabajo articulado con las instituciones primarias de la zona con el fin de conocer el perfil y las trayectorias de sus futuros estudiantes. El pasaje del nivel primario al secundario representa una ruptura subjetiva e institucional que desafía al alumno ante nuevas normativas, lógicas de enseñanza y dinámicas relacionales. Para mitigar este impacto, se organizan anualmente encuentros de articulación durante el mes de octubre; en este espacio, docentes de primer año y maestros de sexto grado acuerdan los núcleos de aprendizaje prioritarios, refuerzan saberes pendientes y abordan problemáticas pedagógicas particulares.

Por otro lado, la fragmentación de contenidos se ha constituido tal vez en uno de los problemas claves que imposibilitan un real aprendizaje por parte de los alumnos. La atomización ha dificultado la posibilidad de establecer relaciones entre los conceptos y la visualización de la realidad o de un objeto de estudio como un todo. De esta forma la escuela busca elaborar estrategias curriculares que puedan responder al nuevo alumno que ingresará. Hace pocos años (luego de la experiencia del Polo de Reingreso) se han implementado en los primeros años trabajos en pareja pedagógica, intentado elaborar saberes de forma interdisciplinaria. A los docentes les ha resultado, y a muchos les resulta aún, difícil concebir su disciplina en relación con otras, a pesar de que se comparten muchos temas y abordajes. Tal vez la ausencia de formación docente en estas prácticas ha resultado ser también un impedimento para poder llevar a cabo proyectos interdisciplinarios, pero, aun así, algunos docentes trabajan de esta forma y han logrado buenos resultados.

El trabajo en parejas pedagógicas fue acordado para los estudiantes de primero debido a que son los que están entrando a un nuevo nivel y se encuentran de repente con

los saberes disciplinares y con formas de enseñar distintas a las de primaria. Para conformar estas parejas, los propios docentes lo hacen por afinidad, teniendo en cuenta que deben tener una carga importante de horas en la institución para poder acordar horarios. Las parejas están integradas por un maestro, que es el que tiene la mayor carga horaria en primero, y un docente disciplinar, ya sea de Formación Ética y Ciudadana, Artes Visuales, Música o Educación Física. La principal dificultad a la hora de pensar en este trabajo conjunto, son los momentos de planificación necesarios, ya que se debe planificar pensando ejes comunes de los diferentes espacios curriculares, como así también actividades pertinentes.

Es necesario también, pensar y analizar esas articulaciones y fracturas que se ven hacia adentro de la escuela misma. Si bien el trabajo en parejas pedagógicas en los primeros años y en la organización en áreas ayudan a una mejor integración, se advierten fracturas en los pasajes entre niveles; por ejemplo, del Básico al Orientado. Estas brechas se observan sobre todo en los criterios de evaluación o en las formas metodológicas. Mientras que en los primeros años se busca una evaluación más procesual y acompañada, debido a que son ingresantes, en los siguientes años se denota una fragmentación o diversidad en los métodos de evaluación. Esto sumado a la persistencias de prácticas tradicionales en una parte del cuerpo docente.

En lo que respecta a las Planificaciones, el Ciclo Básico integra en ellas contenidos transversales que son necesarios de abordar en todos los espacios curriculares, tales como lectoescritura, medio ambiente, ESI y Convivencia. Por su parte, aunque el Ciclo Orientado cuenta con estudiantes ya familiarizados con la cotidianeidad de la escuela, se continúan reforzando dichos ejes transversales. En este ciclo la repitencia se concentra sobre todo en los cuartos años, persistiendo las dificultades en torno a la escritura y oralidad.

En este escenario, la propuesta pedagógica busca formar sujetos capaces de conocer y criticar la realidad. Estos cursos poseen espacios curriculares que ayudan y fomentan esta capacidad crítica y de expresión. Desde la Orientación en Ciencias Naturales se han realizado actividades sobre la concientización del medio ambiente, el reciclado y se realizó una huerta en la escuela. Desde las Humanidades y Ciencias Sociales los alumnos han participado de instancias de aprendizaje como el Concejo Deliberante Estudiantil y el Senado Juvenil.

La escuela forma parte de un contexto histórico y social que la interpela permanentemente. Por ello debe dar respuestas a las diferentes situaciones garantizando el derecho a la educación de los estudiantes y posibilitando la culminación de sus estudios a través de las diferentes estrategias pedagógicas implementadas por los docentes. Es así como la institución propone acciones que atienden a la heterogeneidad actual, considerando a ese “sujeto inesperado” (Carballeda, 2008) como un individuo único, con sus propios

tiempos y modos de aprender; es decir, respetando y acompañando su trayectoria escolar particular.

En esta línea, Simons y Masschelein (2014) definen la escuela como una “cuestión de suspensión” (p. 13); un espacio que ofrece “tiempo libre” y que constituye una característica singular para una institución que fomenta la creatividad en el conocimiento. Bajo esta premisa, debemos considerar el doble aspecto que atraviesa a la Escuela G, una “iniciación” en el saber que es, simultáneamente, una “socialización” en la cultura (pp. 10-11).

Este “sujeto inesperado”, está hoy inmerso en una era virtual y tecnológica, donde internet, redes sociales y los medios de comunicación, ocupan un lugar importante en sus prioridades, afectando de algún modo su nivel de atención y aprendizaje. No se trata solo de la presencia de estas tecnologías, sino más bien de cómo se relacionan con el saber y el mundo actual. Como se ha mencionado, la escuela debe ser ese lugar de “suspensión” que, sin desconocer la realidad tecnológica del alumno, le ofrezca algo distinto, la posibilidad de detenerse a pensar, de construir un vínculo afectivo con el conocimiento. Este sujeto busca esta implicancia, esta “cuestión de amor” (Simons y Masschelein, 2014, p. 34) basada en experiencias compartidas con los docentes. Busca un amor que confluya en elementos como el respeto, la atención, el afecto y la pasión del docente representada en sus palabras y acciones; factores que los movilice a interesarse, inspirarse y comprometerse.

Para concluir, esta dimensión de la Escuela G, se define por una búsqueda constante de invenciones entre las prescripciones curriculares y las urgencias del contexto que la interpela en su vida cotidiana. Si bien son visibles algunas fracturas en la articulación, la escuela logra consolidarse como un hábitat pedagógico que no solo transmite conocimientos, sino que produce nuevos sentidos y significados.

1.5 Dimensión de los sujetos y sus relaciones

Esta dimensión constituye un núcleo central en la Escuela G, en la cual se materializa la función social de educar. Analizar en este caso, significa ver cómo se organiza lo pedagógico dentro del currículum en función de las particularidades de los sujetos y sus relaciones. En este apartado se analizará la tensión entre lo prescrito y lo posible, examinando cómo las estrategias de enseñanza, los criterios de evaluación y el acompañamiento a las trayectorias configuran una escuela que busca garantizar el derecho a la educación en un contexto de vulnerabilidad.

1.5.1. ¿Quiénes son los sujetos de la Escuela G?

La educación como institución no puede ser pensada sin remitir a la idea de lo que significa educar en un tiempo y un lugar determinados, pero al mismo tiempo proyectando el futuro. Esto supone tener en cuenta que el espacio escolar es habitado por diferentes sujetos y subjetividades que, como sostiene Bleichmar (1999), son “resultantes del ensamblaje con el cual los modos históricos, que forman parte de la producción de subjetividad, se enraízan en el procesamiento ideativo haciendo impacto en la estructuración psíquica y ofreciéndole su materialidad para articularse en la vida social” (p 9).

Los sujetos de la Escuela G están marcados por la violencia y la inseguridad que atraviesan las relaciones barriales, familiares y escolares. Manifiestan muchas veces no estar conformes con el lugar donde viven debido a la intranquilidad del barrio. La conformación familiar de los estudiantes es diversa, son escasas las familias nucleares, predominan las familias numerosas, ampliadas, ensambladas y, en algunos casos, monoparentales. En su mayoría, se trata de hogares con varios integrantes, lo que refleja una estructura familiar heterogénea y compleja. La desocupación o la subocupación marca los ingresos familiares, muchas dependen solo de planes sociales y asignaciones familiares como único ingreso; esto implica que muchos estudiantes se ven obligados a insertarse, antes de culminar sus estudios, en el mundo laboral. Estas realidades descritas configuran lo que Korinfeld (2017) denomina “urgencias subjetivas”, situaciones “que se presentan en las instituciones y que nos impactan intensamente”, y para las cuales muchas veces “no estamos preparados” (pp. 1-2).

A pesar de las múltiples dificultades que atraviesan en su entorno, los estudiantes se perciben a sí mismos como personas solidarias, firmes defensoras de lo propio y de los suyos, fieles a sus convicciones, creativas, sinceras, sensibles y respetuosas. No les gusta el maltrato, que les griten, que los menosprecien. Quieren para su futuro un trabajo, una familia, un país más justo. La escuela no logra llenar todas sus expectativas, pero continúa siendo un lugar de contención y apuesta, un lugar en el cual pueden resignificar el contexto cotidiano y pensar otros horizontes posibles.

Particularmente, en cada día, en cada hora de clase, en cada proceso de socialización, deconstruimos aquello que nos enseñaron en los institutos de formación. Y no deja de desaparecer esa sensación de no estar preparados para la magnitud de las problemáticas sociales y subjetivas de nuestros alumnos. Sin embargo, trabajar en la Escuela G, no deja de ser un aprendizaje constante de todos los que formamos parte de ella. A diario se presentan problemáticas particulares y grupales que llevan a reinventar la labor docente, y he aquí la consideración del propio trabajo como un valor central. Esta labor requiere una perspectiva de “corresponsabilidad” que implica un lazo entre nosotros adultos y los estudiantes, con el fin de resguardar sus derechos (Korinfeld, 2017, p. 10).

1.5.2. Una pertenencia que nos une

La Escuela G posee una fuerte identidad marcada por la lucha por los derechos de todos sus miembros. Lucha que nace desde el reclamo por un edificio y lugar propio. Identidad hoy fuertemente marcada en “hacer frente” a la realidad ante los cambios que van aconteciendo diariamente. Esto requiere una implicación total y constante. La incertidumbre diaria ante lo inesperado, hace que cada día nuestra escuela sea única, construyendo y siendo partes del hoy de una manera distinta y, generando así, nuevas formas de enseñar y aprender, nuevas formas de relación y socialización con el otro.

No obstante esto, estas nuevas formas de socialización muchas veces resultan complejas. Las relaciones entre los estudiantes están influenciadas frecuentemente por la estructura escolar o por el entorno social. Los grupos o amistades suelen darse entre estudiantes de la misma franja etaria, lo cual genera una brecha visible en aquellos cursos donde conviven estudiantes con sobreedad con aquellos de menor edad, marcando ritmos diversos, sobre todo en el aprendizaje y las formas de socializar. El compañerismo emerge en los cursos más altos, sin embargo, la protección de lo propio permanece (como el hecho de no prestar apuntes si otro falta). Otro factor que crea o agudiza esta fragmentación, son las redes sociales, las cuales han generado conflictos virtuales o en el barrio, que luego se expresan al interior de la escuela en hechos de violencia. En este escenario, suele suceder que aquellos alumnos que más se visibilizan son los que ocupan roles conflictivos dentro de la convivencia escolar.

Asimismo, la Escuela G considera fundamental reforzar de manera continua el sentido de pertenencia de sus estudiantes y, con ese fin, cada año se piensan diversas acciones orientadas a fortalecerlo. Estas iniciativas incluyen desde jornadas de limpieza y cuidado del edificio hasta encuentros de convivencia que nos permiten compartir momentos agradables y conocernos más allá del espacio áulico. El objetivo central es que todos los miembros de la escuela se sientan identificados con el lugar. Esta necesidad se vuelve especialmente significativa si se considera la etapa en la que las clases se dictaban en el galpón del barrio, un espacio que los estudiantes no percibían como propio. El traslado al nuevo edificio marcó un punto de inflexión; se evidenció un notable incremento en el sentido de pertenencia e identidad institucional. Las expresiones de los alumnos respecto a la escuela, y a sí mismos, comenzaron a cambiar.

Durante un período prolongado, la escuela fue identificada en el entorno con denominaciones como “la escuela del galpón” o “la escuela para pobres”, categorizaciones que incidieron en la percepción que los propios estudiantes tenían sobre sí mismos y sobre la institución. Esta representación social fue interiorizada por algunos alumnos, quienes manifestaron su posicionamiento frente a ella a través de conductas de violencia y

auto-marginación, como la resistencia a participar en actividades fuera del barrio o con estudiantes de otras instituciones. Con el paso de los años, esta actitud negativa disminuyó, con la participación de los cursos en diferentes actividades como el Consejo Estudiantil, las competencias deportivas, entre otras; sumado a una mayor disponibilidad de los docentes para acompañar a los estudiantes en estas actividades.

1.5.3. El vínculo en la transmisión

De lo dicho anteriormente, se vislumbra que, dentro de las tantas demandas que podemos llegar a tener los docentes en nuestra tarea diaria dentro de la Escuela G, hay una particularmente que es fuente de gratificación, la del vínculo con los estudiantes formado a partir de la sensibilización de estas problemáticas.

Como señala Cornu (1999), la confianza es esencial en el ámbito escolar porque se define como una "hipótesis sobre la conducta futura del otro (...). Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro" (p. 19). Esta confianza genera un lugar de placer frente a todas las exigencias. Y aquí ubicamos una de las virtudes de esta profesión en la medida en que significa poner en juego esta transmisión de la que hablamos. Tarea interesante en tanto que se trata, ante todo, de un modo de relación con otro sujeto como destinatario, lo que significa reconocerlo como capaz de recibir lo que intentamos transmitir "en tanto se entrama en una historia" (Nicastro, 2011, p. 7). Esto supone además, la estructuración de lugares asimétricos y dentro de determinados límites, se renuncia a un "pasaje" o "traducción literal" y se ubica a este *otro* a quien le corresponde advenir en su subjetivación.

Plantear al otro como sujeto a quien debo transmitir es abrir la reciprocidad. En este punto particular se pone en juego la riqueza de la transmisión porque el *aquí* se trata de un *espacio posible entre*, un espacio libre y abierto a lo indeterminado, llegando de esta forma, y solo así, a una verdadera transmisión lograda y creando esas "condiciones de posibilidad" en torno al espacio escolar (Nicastro, 2011, p. 13).

Aunque a diario se presentan situaciones, problemáticas, temáticas particulares y grupales, esto nos lleva a reinventar la labor docente y las propias prácticas de enseñanza; y he aquí la consideración del trabajo como un valor central y abarcativo de las distintas dimensiones que lo componen.

1.5.4. El docente y la relación con el conocimiento

La relación con el conocimiento y el "cuidado" de las trayectorias escolares de los estudiantes son eslabones fundamentales que motorizan la función social de la escuela en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este abordaje de las trayectorias consiste en poner la mirada en algunas dificultades que son recurrentes para poder intervenir sobre ellas

y hacer visibles a estos estudiantes. Se trata de prestar atención al “recorrido” (Nicastro y Greco, 2009, p. 40), en otras palabras, al camino particular de cada estudiante.

Bajo esta misma lógica de entender a los alumnos en su contexto, es necesario reconocer que los procesos de formación del cuerpo docente de la Escuela G también se ven interpelados constantemente por la realidad del entorno, generando una tensión entre la formación inicial recibida y lo que es la práctica real y, de esta forma, obligando a deconstruir los marcos teóricos tradicionales. En las jornadas institucionales, aparte de tratar los documentos propuestos por el CGE, se ponen en conocimiento y análisis los casos de los estudiantes que necesitan más atención. Frente a esto surgen posturas diversas y encontradas generando extensos debates con el fin de encontrar soluciones; sin embargo se advierte que muchos de estos casos se repiten y se tratan más de una vez sin encontrar soluciones definitivas, generando malestar e incertidumbre en los docentes.

En cuanto a las metodologías de enseñanza, se observa una coexistencia de posturas; mientras algunos docentes buscan innovar, hay otros que se resisten a nuevas formas o estrategias. A veces, esto último responde más a una cuestión de cumplimiento a la autoridad que a una convicción personal.

Como mencionaba antes, la relación con el saber está condicionada por el contexto. El conocimiento muchas veces debe reducirse o simplificarse, no solo por las urgencias sociales, sino también por la heterogeneidad de las trayectorias y la discontinuidad en los hábitos de estudio y compromiso con las asignaturas por parte de los estudiantes. Esto obliga a los docentes a repetir contenidos ya enseñados, lo que entorpece el avance en el currículum, transformando el trabajo en el aula en un proceso de mediación constante, donde el refuerzo de las trayectorias discontinuas, deben priorizarse.

1.5.5. Estrategias de acompañamiento a las trayectorias

Las instituciones escolares pueden, mediante sus prácticas cotidianas, profundizar las condiciones que llevan a la repitencia o al abandono o, por el contrario, generar los mecanismos necesarios para sostener y fortalecer las trayectorias escolares. El objetivo es que, aun bajo las restricciones que enfrentan, los alumnos logren aprendizajes significativos y puedan así, concluir sus estudios. Para ello, la Escuela G implementa acciones orientadas a visibilizar las trayectorias discontinuas o inconclusas. Bajo esta perspectiva, Terigi (2009) señala que “(...) en las historias escolares de los niños y niñas” con este tipo de trayectorias, “(...) el pasaje de un grado a otro, la repitencia, el pase a otra escuela, la salida temporaria y el reingreso a otra escuela, se han producido durante años bajo condiciones de invisibilidad” (p. 48).

La escuela como institución realiza el trabajo de acompañar a los sujetos que la integran, prestando atención a las diferentes problemáticas que surgen en torno al recorrido

de las trayectorias escolares. Reconociendo que, no todos los sujetos están en condiciones de afrontar las demandas o situaciones que se presentan, la institución cuenta con el Equipo Interdisciplinario como sostén fundamental para armar estrategias de enseñanza adecuadas, especialmente para los alumnos que presentan dificultades de lectoescritura, que necesitan sostenimiento en la atención y que presentan necesidades educativas especiales. Este acompañamiento que realiza la Escuela G, se materializa en acciones o dispositivos concretos: trabajos integradores al final de cada trimestre, trabajos prácticos para estudiantes que no asisten por enfermedad y tutorías a contraturno –estas últimas sobre todo para atender a las dificultades de lectoescritura.

Bajo esta premisa, el cuidado de las trayectorias se apoya en una cultura institucional donde la convivencia ha sido, históricamente, un eje fundamental en la Escuela G, abordado sostenidamente en las jornadas institucionales. En el inicio, y como respuesta a los conflictos que afectaban la convivencia escolar, se impulsó la elaboración de un primer código de convivencia, intento que no representaba la opinión y el consenso de todos los actores institucionales, sino que adoptó un carácter principalmente prohibitivo. En este proceso se advierte una forma de autoridad que, si bien manifiesta una voluntad de transformación, evidencia dificultades para reconocer sus “propios límites” (Greco, 2007, p. 88). Esta perspectiva pretende habilitar el cambio, pero se encuentra con el desafío de profundizar en el carácter dialógico del vínculo educativo. En este sentido, la construcción del código de convivencia, corre el riesgo de percibirse más como un marco de prohibiciones que como una instancia de reconocimiento y construcción compartida.

Como mencionamos anteriormente, la convivencia es una construcción y un aprendizaje colectivo. En la Escuela G, este proceso estuvo marcado por los diversos abordajes y formas de ver la norma, enfrentando como principal desafío, la búsqueda de un consenso. Tras atravesar etapas donde las normas poseían un carácter prohibitivo, la institución logró finalmente concretar la redacción de un código de convivencia basado en valores que se intentan promover a nivel institucional.

Esta búsqueda de consensos y marcos normativos que estén en sintonía con la cultura institucional de la escuela, se apoyan –necesariamente– en una estructura de comunicación que de previsibilidad a los vínculos. Hacia el interior de la institución, la relación entre el equipo directivo, los docentes y el personal administrativo, se da mediante el Libro de Circulares y la casilla de correos institucional, herramientas que permiten a la Escuela G documentar los acuerdos y decisiones tomadas. De igual manera, las relaciones con las familias se mantienen mediante el cuaderno de comunicaciones. Este es el principal instrumento comunicativo, sin embargo, existen también los grupos de whatsapp (gestionados por los preceptores) como medios de comunicación rápida. La escuela insiste siempre en el uso de los canales formales para comunicar, no solo como motivo

organizacional, sino también como un orden unificado frente a las urgencias que afectan constantemente la cotidianeidad de la escuela.

Concluyendo, los sujetos de la Escuela G, no pueden ser comprendidos de forma aislada, ya sea en su rol individual dentro de la escuela o en el posicionamiento de la escuela frente a la comunidad. Como se ha analizado, las urgencias subjetivas y los desafíos en la enseñanza, dan cuenta de un espacio que busca ser una “familia” para los sujetos que la integran. Asimismo, la construcción de esta identidad y el sostenimiento de las trayectorias dependen, en gran medida, de la apertura de la Escuela G al diálogo con otros sectores sociales.

1.6 Dimensión de las relaciones entre la institución y los sectores sociales

Al analizar esta dimensión, nos damos cuenta de cómo la Escuela G se sitúa en su territorio, y reconocemos que su entorno no es solo un espacio geográfico, sino un espacio de significados, historias y subjetividades en constante movimiento. A continuación, se describen y analizan las redes, los logros y desafíos que marcan el diálogo de la Escuela G con otros sectores que conforman el entramado social.

1.6.1. En busca de “Otros”

Para analizar esta dimensión, resulta fundamental partir de que la escuela no funciona de manera aislada, sino como parte de una red de significados, relaciones y prácticas que la vinculan con la comunidad. Como señala Elina Dabas (2011), esta articulación ha permitido conformar una red de trabajo colectivo, lo cual define como “un sistema abierto(...)” que, a través de un “intercambio dinámico” entre sus integrantes y con integrantes de otros grupos, “(...) posibilita la potencialización de los recursos que poseen” (p. 42). Conectar es el primer paso en el proceso de las relaciones; no obstante, sentar metas en común es un paso posterior fundamental.

La Escuela G nació como la respuesta a la necesidad de la comunidad, una necesidad de *otros*. Sin embargo, lograr una inserción real ha sido un largo proceso. Este “otro” del cual nos habla Carballeda (2015), es aquel que posee un contexto y una historia. Por lo tanto, generar estas relaciones es generar también un entretejido de historias distintas.

Cuando la escuela se inició, era casi nula su vinculación con otras instituciones, y el concepto que tenía el barrio de la escuela no era positivo. Sin embargo, esta necesidad sentó las bases para el surgimiento de relaciones y “lazos sociales” (Barbagelata, 2015) que

nacieron como un modo de unión horizontal[15]. Este proceso se vincula con la idea de que el territorio es el lugar donde diversas formas de subjetividad, se encuentran y dan forma a ese espacio habitado (Carballeda, 2015, p. 3).

Con el pasar de los años, la Escuela G ha logrado transformar una imagen inicialmente negativa en un relato cartográfico[16] que expande el sentido de la institución a través de los lazos sociales; pensamos que las historias de lucha y de construcción de una identidad propia, han contribuido a esto. Esta idea de territorio, inspirada en la perspectiva de Carballeda (2015, p. 2), reconoce que la educación no se limita al espacio físico, sino que habita en un territorio que se configura como un "relato" construido el cual se transforma permanentemente.

Actualmente, esta visión cambiada es fruto de los esfuerzos de la escuela por lograr una real inclusión. Lentamente la institución buscó conectarse con otras instituciones barriales y locales como lo son los centros de salud y prevención. En esta búsqueda de conexión se deja entrever esa "(...) necesidad de sociabilidad de los seres humanos" (Barbagelata, 2015, p. 1), la cual no deja de buscar un intercambio y trabajo conjunto. No obstante, Barbagelata (2015) expone que este proceso se encuentra marcado por la "inconsistencia" del lazo social, entendida como un punto paradojal y un espacio "entre" que enlaza y separa a la vez, en tanto que a veces dificulta la sostenibilidad de los vínculos y el establecimiento de relaciones de trabajo permanente.

Más allá de las dificultades, la escuela ha logrado consolidar modos de unión con algunas instituciones del entorno. Un ejemplo concreto, son las relaciones que se lograron concretar con el Centro de Salud, donde se realizan charlas para los alumnos sobre temas importantes como la ESI. Esta colaboración permite abordar aspectos clave del bienestar estudiantil, incorporando contenidos de salud al ámbito escolar y favoreciendo un enfoque educativo que es integral y formativo, aspecto que Barbagelata (2015) considera fundamental para el desarrollo integral de los individuos, ya que "sin lazo social no hay sujetos humanos", no hay afecto, no hay "intercambio" (p.1). En este sentido, las redes creadas con el sector de salud, garantizan el acceso a conocimientos y derechos que, en muchos casos, no circulan en sus entornos familiares o de amistad. Esto permite que la escuela brinde esos espacios necesarios sobre el cuidado de sí mismos que de otro modo quedarían vacíos.

---

[15] Al respecto, Barbagelata (2015, p. 2) diferencia el "lazo vertical" como aquel "que supone el paso de las generaciones, y de la cultura de una generación a otra", del "modo horizontal", definido como "la manera en que se aproximan, intercambian, trabajan conjuntamente, se reconocen, los diferentes miembros de una comunidad".

[16] Carballeda define la noción de cartografía como aquella que "permite mostrar los diferentes recorridos temáticos o argumentales que atraviesan los territorios de la intervención, entendiéndolos como continentes de sus distintos escenarios" (2008, p. 76).

Del mismo modo, con la Escuela Primaria se ha mantenido un contacto asiduo al encarar proyectos en común, especialmente de articulación entre niveles. Estas reuniones y actividades aún se siguen realizando en la segunda mitad del año, lo que demuestra un compromiso continuo con la colaboración y el trabajo conjunto para mejorar la calidad educativa en la comunidad. Este vínculo busca ser sólido, ya que es necesario para lograr una continuidad pedagógica.

1.6.2. Desafíos en la red institucional

Si bien la escuela se encuentra en un entorno con una significativa presencia institucional, los vínculos establecidos con algunas organizaciones no han logrado consolidarse de manera permanente. A una cuadra de la Escuela G se encuentra la parroquia, con la cual el único contacto que se mantuvo fue, al principio, en el uso de sus aulas para las tutorías. Sin embargo, la relación con la Iglesia se da actualmente en la colaboración en eventos solidarios (como el “Mate Bingo”), lo que muestra una apertura a establecer conexiones significativas más allá de las fronteras tradicionales que puedan existir entre educación y religión.

Por otro lado, muchos de los estudiantes practican fútbol en el club del barrio, aunque la escuela ha tenido poco contacto con el mismo en el pasado. La falta de coordinación entre los horarios de práctica y los horarios escolares ha sido un desafío organizativo que no ha permitido la realización de actividades juntos, pero reconocer la importancia del deporte en la vida de los estudiantes podría abrir nuevas oportunidades para la colaboración entre la escuela y el club del barrio.

Desde el primer día, la Escuela G ha desarrollado actividades conjuntas con las instituciones que la rodean. Algunas de estas relaciones aún perduran, otras solo se dieron por actividades específicas y para un determinado fin. En el año 2004 se logró la formación de una *Red de instituciones barriales* (convocada por el Consejo General de Educación), con el propósito de abordar problemáticas de los estudiantes pertenecientes al entorno de la escuela. Una de las problemáticas tratadas fue la del consumo de drogas; y en estas reuniones de red se intentaron buscar soluciones o conformar dispositivos conjuntos para resolver o, al menos, minimizar esta problemática presente en los adolescentes del barrio. En los primeros encuentros participaron representantes de todas las instituciones convocadas (Escuela Primaria, Iglesia, Centro Comunitario, Club, Centro de Salud, entre otras). Sin embargo, a medida que se fueron identificando problemáticas específicas, algunas instituciones, cuya vinculación con dichas cuestiones era menos directa, comenzaron a desvincularse progresivamente. A partir de esta red, se llevaron a cabo acciones desarrolladas junto a los centros de salud, las universidades y otros organismos

gubernamentales, que pudieron dar cuenta de la interrelación de la escuela con otros ámbitos fundamentales de la vida comunitaria.

Cada una de las instituciones-organizaciones que rodean la escuela, conforman un entramado social con el que se busca siempre tejer lazos sociales (lazos de confianza) y promover una participación responsable de todas las partes involucradas en un proyecto común de educación. Enseñar en la Escuela G es un constante ejercicio y trazo de caminos que nunca se cierran o acaban, porque siempre están presente los problemas sociales, que convocan a la intervención, a buscar y generar los espacios donde sea posible trazar cartografías juntos (Carballeda, 2008).

Son muchos los desafíos que se presentan en esta construcción conjunta. Es necesario trabajar en una planificación sostenida de encuentros interinstitucionales, con el fin de lograr una mayor permanencia temporal. De manera que, las rotaciones en la conducción escolar, no dificulten tener una mejor organización y un equipo estable para dar seguimiento a las redes de articulación previamente iniciadas. Asimismo, es importante destacar, que algunas instituciones como la Escuela Primaria y el Centro de Salud están siempre disponibles ante requerimiento de capacitaciones y reuniones de articulación. Es gracias a esta disposición, que actualmente el vínculo más sólido es el que se tiene con la Escuela Primaria.

A pesar de los esfuerzos que se realizan en la constitución y mantenimiento de las redes con la escuela, resulta pertinente aclarar cómo la dimensión edilicia condiciona muchas veces estas relaciones. Como se ha analizado, la arquitectura de la Escuela G se ha tenido que adaptar constantemente, sin embargo, siempre se ha buscado que esto no sea una barrera en el intercambio con otros sectores sociales. Un ejemplo claro de esta apertura, es la facilitación del SUM de la escuela para la actividad de “Mate Bingo” realizada por la parroquia. No obstante, esta misma limitación edilicia ha obligado a que las reuniones de Redes de instituciones barriales deban rotar de sede por falta de espacio o por superposición con otras actividades de la escuela.

Finalmente, un desafío central para la Escuela G, radica en visibilizar y construir aquellas redes que aún no han sido mapeadas y que se encuentran más allá de los límites geográficos del barrio. Consideramos fundamental construir vínculos con instituciones culturales, sociales y universidades, que le permitan a los estudiantes conocer una realidad más amplia y que ese “afuera”, que muchas veces es percibido como lejano, sea un espacio de pertenencia posible como horizonte de posibilidad.

PUNTO II

PROBLEMATIZACIONES Y NUDOS CRÍTICOS EN LA DINÁMICA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA G



En el Punto I de este trabajo, se ha realizado un análisis detallado de la escuela bajo un enfoque multidimensional y desde la mirada y el abordaje de seis dimensiones: *Organizacional, Edilicia, Administrativa, Pedagógico-Didáctica, de los Sujetos y sus Relaciones y de las Relaciones de la Escuela con otros Sectore*s.

Este abordaje integral permitió ver-observar-analizar la historia, la cotidianeidad, los actores y las condiciones materiales que conforman la identidad institucional de la Escuela G. Se hizo evidente, en el desarrollo del análisis, el protagonismo central de la institución como escenario de inclusión y contención para una población estudiantil mayoritariamente en situación vulnerable, al tiempo que se hicieron visibles los diversos obstáculos –o mejor dicho, los desafíos– que se presentan a diario para mantener el Proyecto Educativo Institucional.

En esta segunda sección se desarrollarán tres nudos críticos que surgen del análisis previo. Estos nudos no son emergentes aislados, sino entramados complejos que reflejan tensiones estructurales, culturales y políticas que requieren ser comprendidas para proyectar intervenciones institucionales significativas.

La aproximación a los siguientes nudos críticos permitirá, no solo hacer visibles los puntos de mayor conflicto dentro del tejido institucional, sino también abrir el debate sobre las posibilidades de cambio de la Escuela G. Desde esta perspectiva, se buscará articular la descripción y el análisis desde una mirada problematizadora que habilite el diseño de estrategias de intervención y líneas de acción.

NUDO CRÍTICO 1

Limitaciones para generar un proceso de apropiación efectivo, que permita a la Escuela G traducir y hacer propia la normativa externa desde las particularidades de su cultura institucional.

La Escuela G se caracteriza por la diversidad de sujetos que la integran, por esto, al plantearse acciones, resoluciones y actividades, podemos decir que surgen ciertas limitaciones, restricciones internas u obstáculos para realizarlas, dinámica que se plasma al momento de traducir la normativa en la cotidianeidad escolar.

Estas “limitaciones” se hacen evidentes a lo largo de varias de las dimensiones de análisis. En la *Dimensión Organizacional*, se reflejan las tensiones entre el equipo directivo y el cuerpo docente, originadas fundamentalmente por aspectos de índole organizativo y que inciden en la cotidianidad escolar. Una situación emergente nombrada en el Punto I, y recurrente en la escuela, es la interrupción y falta de agua en el edificio escolar, contingencia que obliga a la escuela a gestionar recursos y a tomar decisiones urgentes que desbordan el marco de la norma administrativa. Consecuentemente, esta situación afecta la dinámica

cotidiana, lo que conlleva a modificar y acortar horarios de forma abrupta en función de la falta del servicio. En este contexto, el equipo directivo, apelando al derecho a la educación, implementa la reorganización y flexibilización de los horarios y asignaturas, con el fin de garantizar que los estudiantes puedan asistir a clases, al menos un módulo. Esta modificación abrupta genera, sin embargo, malestar en los docentes, no solo debido a una desorganización de tipo logística, sino también a la carencia de las condiciones adecuadas para la enseñanza. De esta forma, esta tensión atañe también a la *Dimensión de los Sujetos y sus Relaciones*, y no solo en este aspecto.

A su vez, si nos referimos al rol docente, este se intensifica o "sobrecarga" cuando los profesores, en algunas situaciones de necesidad de sus alumnos, se ven obligados a conseguir ropa, zapatillas o útiles, sobrepasando la función pedagógica. Este incremento de responsabilidades exacerba el malestar, el cual no deriva de la sensibilización ante las problemáticas sociales (algunas graves) de los estudiantes, sino de la falta de herramientas para afrontarlas de manera adecuada. Esta situación propicia una sensación de soledad o aislamiento profesional que lleva a percibir, muchas veces, un apoyo insuficiente de parte de la comunidad institucional. Esto aumenta la brecha o, como lo señala Sandra Nicastro (2017) –citando a Davezies–, el "desfasaje o desajuste" (p. 61) entre lo prescrito y lo real. Lo primero, el trabajo prescripto, "define lo que hay que hacer y lo que no, lo que se espera, lo que está pautado, regulado, indicado" (p. 62), frente a lo que realmente se hace. Estas dos implicancias del trabajo institucional son un "permanente interjuego que implica tensiones y movimientos (...) idas y vueltas, continuidad y discontinuidad, quiebres, y un permanente movimiento" (p. 62).

Lo anteriormente descrito desemboca en una de las dimensiones más importantes en lo que concierne a este nudo problemático, la *Dimensión Administrativa*, la cual regula el quehacer institucional y a los sujetos que la integran. La directriz externa (normativa) es percibida, en este caso, como una imposición ajena que solo se cumple de forma superficial, lo que limita en cierta forma la apropiación institucional. Esta percepción puede generar, como lo expresa María Teresa Sirvent (1984), una "(...) desconfianza" o "(...) aceptación ingenua" del "(...) poder político" que ejerce la normativa. En este sentido, la autora señala que "las estructuras institucionales reflejan en mayor o menor grado las contradicciones de la sociedad global (...), porque, por una parte "(...) fundamentan sus acciones en discursos participativos, en tanto que no modifican los esquemas de poder vigentes o las normas rígidas" (p. 4). Consecuentemente, el discurso de una escuela organizada, por ejemplo, choca con la realidad de las carencias básicas, como la del agua anteriormente mencionada. Por consiguiente, para que se dé la posibilidad de una participación real y no solo simbólica, es necesario detectar los mecanismos que facilitan e inhiben esta participación, de manera que estos espacios o intersticios presentes en esta estructura, posibiliten la traducción de la

norma, y que estas reacciones a las contingencias (como los cambios abruptos de horarios) sean la posibilidad de una participación real.

Es fundamental aprovechar la característica de la Escuela G como una organización "controlada por sus miembros" (Ball, 1989, p. 8); este elemento puede ser una pauta fundamental a la hora de reformular y orientar acciones que permitan traducir la normativa en la escuela. Lograr esto requiere un largo "proceso de aprendizaje continuo" (Sirvent, 2006, p. 6) que demanda la creación de etapas intermedias y graduales, con el fin de que la incertidumbre e inestabilidad que mencionamos desaparezcan, permitiendo que los docentes mismos puedan ser co-creadores de los mecanismos de implementación de la normativa, dejando de lado el imaginario de la normativa como algo impuesto, y superando así la tendencia a la subordinación y el miedo a posibles sanciones.

Inevitablemente, esto concierne también a la *Dimensión Pedagógica-Didáctica*, al referirse a las marcadas diferencias en las prácticas de enseñanza, donde los docentes con mayor antigüedad mantienen enfoques tradicionales (caracterizado por la disciplina y memorización) confrontando a los nuevos que traen prácticas innovadoras (como el uso de las computadoras portátiles), lo cual acentúa más el modelo fragmentado del currículum. Si bien este modelo conserva su rigidez debido a la presencia de una estabilidad curricular que perdura en el tiempo, es necesaria una transposición didáctica que, a la vez que permita la ruptura con las formas tradicionales de enseñar, atenúe las mencionadas diferencias en las prácticas de enseñanza. Dicha transposición se vislumbra claramente en la experiencia de trabajo en parejas pedagógicas, abordada en el Punto I, la cual resultó necesaria en los primeros años para optimizar el trabajo de los estudiantes que ingresan de la primaria.

NUDO CRÍTICO 2

Tensión entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de una pedagogía situada e inclusiva, que cree las condiciones necesarias para el acompañamiento de las trayectorias reales de los estudiantes.

En la Escuela G se vislumbra una profunda tensión entre las prácticas pedagógicas tradicionales –aún dominantes en gran parte del cuerpo docente– y la necesidad urgente de seguir desarrollando, de forma más sistemática, una pedagogía situada y contextualizada, capaz de responder a la diversidad y complejidad de las trayectorias escolares de los estudiantes. El análisis de la escuela muestra que las prácticas de enseñanza siguen fuertemente atravesadas por modelos curriculares fragmentados y disciplinarios, sostenidos por docentes que se resisten a propuestas innovadoras como el trabajo interdisciplinario.

Prestando atención al análisis y descripción de la Escuela G, podríamos afirmar que este segundo nudo crítico identificado actúa como un punto de confluencia y expresión de problemáticas estructurales que se distribuyen en, al menos, tres dimensiones. En primer

lugar, esta tensión atañe directamente a la dimensión *Pedagógica-Didáctica* y su posterior impacto en la *Dimensión de los Sujetos y sus Relaciones*. Finalmente, es necesario mencionar la restricción que la *Dimensión Edilicia* impone al desarrollo de prácticas inclusivas.

Respecto a la *Dimensión Pedagógico – Didáctica,* la Escuela G posee aspectos *estructurales-formales* (De Alba, 1998, pp. 60, 66) que contemplan sus particularidades, la de sus estudiantes y del barrio que la acoge. Un aspecto estructural importante es la convivencia, donde la escuela se orienta a generar acciones que minimicen o erradiquen los actos de violencia, muchos de ellos emergentes del ámbito familiar y barrial (violencia de género, abandono, identidad, etc.). Para abordar esta problemática, se piensan y planifican anualmente ejes transversales para trabajar interdisciplinariamente y en conjunto entre los profesores de la misma o distintas áreas. No obstante, es necesario no solo abordar proyectos basados en ejes transversales, sino también tomar estas problemáticas o emergentes de la vida cotidiana de la Escuela G y visibilizarlos mediante una nueva reformulación del PEI y del PCI. Se ha descrito que el PEI de la escuela se relee cada año sobre su propia base, atendiendo y modificando algunas partes. Sin embargo, ante los nuevos emergentes estructurales, se hace necesaria una reescritura, dado que el PEI perdura como base institucional en el tiempo, y su reformulación indica que la escuela no es una entidad estática, sino una institución que cambia y se adapta.

Las prácticas pedagógicas tradicionales, que persisten como hegemónicas en una porción significativa del cuerpo docente de la Escuela G, según el análisis del Punto I, se manifiestan en la adhesión a modelos curriculares fragmentados y disciplinarios. Esta fragmentación se hace evidente en los rasgos de “larga duración” (Rockwell, 2000, p. 15) de la cultura escolar y, en este caso, el currículum prescripto contribuye a este esquema. Observamos, por ejemplo, una continuidad en la organización fragmentada de horarios y asignaturas así como la pasividad o quietud que a veces deseamos de nuestros alumnos. A su vez, la incorporación de proyectos interdisciplinarios ha generado resistencias, especialmente en docentes de mayor antigüedad y con una forma de enseñanza ya asentada debido a los resultados positivos que en algún momento han obtenido. A menudo, la resistencia a nuevas metodologías o distinto tipo de trabajo (como el abordaje interdisciplinario en parejas pedagógicas) causa el miedo o incerteza frente a lo desconocido o lo que no se hacer, generando una sensación de incapacidad para dominar metodológicamente otras formas de trabajo. En consecuencia, esto mantiene la rigidez del currículum. Ante esto, se torna imprescindible generar espacios de capacitación para los docentes para pensar y crear estrategias de enseñanza situadas en consonancia con la misión de la escuela de enseñar, aun, ante las situaciones complejas y ante la diversidad de trayectorias escolares.

No obstante, existen gérmenes de inclusión y prácticas positivas que ya operan como contrapunto a la inercia tradicional. Estos espacios institucionales incluyen la radio escolar, los proyectos artísticos (murales), el trabajo del Consejo Escolar de Convivencia, las intervenciones territoriales y los vínculos con otras instituciones del barrio. Estos constituyen un "hacer frente a la realidad" (Nicastro, 2017, p. 65), promoviendo una forma de enseñar y aprender más diversa, transversal y crítica, que debe ser potenciada para recrear el vínculo pedagógico.

Finalmente, esta inclusión está también vinculada a las condiciones edilicias y materiales. A pesar de los esfuerzos del equipo institucional, las condiciones edilicias de la Escuela G dificultan una inclusión plena. Espacios pedagógicos resignificados (como aulas improvisadas en bibliotecas o comedores), falta de accesibilidad y carencias en servicios básicos, limitan el desarrollo de una educación equitativa. Estas limitaciones que son de índole material no dejan de ser importantes porque imposibilitan, en muchos casos, implementar nuevas propuestas por falta de recursos o espacio, pero, en este contexto, es claro que la Escuela G se ajusta a las restricciones existentes. Por ejemplo, el uso que se le otorga a la biblioteca como un espacio para diversos fines (aula, espacio común, sala de video), ilustra la adaptación a estas limitaciones.

NUDO CRÍTICO 3

Transición entre los niveles primario y secundario: desfase pedagógico entre lo enseñado en la primaria y lo esperado en la secundaria.

La Escuela Secundaria G mantiene una relación directa, sobre todo, con dos de las escuelas primarias del entorno, lo cual favorece una elevada matrícula en los primeros años. Sin embargo, esta fluidez deja entrever una problemática recurrente en la institución: la dificultad para lograr una articulación efectiva entre el nivel primario y el secundario que se desarrolle de forma sistematizada, ordenada y permanente. Este nudo atañe directamente a las *Dimensiones Pedagógico - Didáctica*, de los *Sujetos y sus relaciones* y, consecuentemente a la *Dimensión de las Relaciones entre la Institución y los Sectores Sociales.* Es posible que estas dificultades tengan su origen en que la única instancia formal de articulación entre niveles se planifica y lleva a cabo, generalmente, en el mes de octubre, casi al final del ciclo lectivo.

En este sentido, y en consonancia con Flavia Terigi (2007), existe la posibilidad de abordar la problemática asumiendo el desafío de la obligatoriedad de la escuela secundaria, que requiere crear, sostener y acompañar las "trayectorias reales" (p. 2) de los estudiantes, en contraste con las "trayectorias teóricas" (p. 2) que subyacen en el sistema. La autora precisa al respecto, que las trayectorias reales traen consigo fenómenos "que producen y/o expresan trayectorias no encauzadas" (p. 13). Estos fenómenos podemos evidenciarlos en

rasgos de la cultura escolar de la Escuela G expresadas en el Punto I, por ejemplo, en las “tasas de repitencia” (p.13), en los “abandonos temporarios y reingresos fallidos” (p.13) y, especialmente en lo que es el eje de este nudo, en que “no todos los que egresan de la escuela primaria o sus equivalentes se incorporan al nivel secundario, lo que coloca uno de los focos del problema en las transiciones educativas” (p. 13).

Se torna imprescindible interpelar la cultura institucional de la escuela, interrogarse sobre las prácticas concretas que se llevan a cabo y sobre los dispositivos implementados, de manera que las intervenciones puedan ser pensadas en el sentido del “acompañamiento de las trayectorias” (Nicastro y Greco, 2009) como un modo de sostener y andamiar a los sujetos en su tarea de aprender y enseñar, en la escuela y desde la familia. Terigi (2007) postula que la solución concreta no es solo la asistencia, sino la necesidad de “diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables” (p. 18).

Esto trae consigo consecuencias directas en el ingreso de los estudiantes al primer año, consecuencias que tienen que ver con la continuidad de sus trayectorias educativas. Greco y Toscano (2014) señalan que los “sentidos y formas de organización continúan siendo objeto de cuestionamiento y debate en tanto imponen dificultades específicas en el recorrido de los/as adolescentes y jóvenes por el nivel” (p. 1). Cabe mencionar los serios problemas de lectoescritura y el choque abrupto del paso de la primaria a la secundaria, donde los estudiantes se enfrentan a la rigidez del formato escolar hegemónico, un modelo lineal, homogéneo y fragmentado. Este modelo, según Terigi (2007), aumenta las posibilidades de abandono y desvinculación escolar. La autora lo expresa claramente al decir que “el abandono de la escuela es un desenlace al que se llega paulatinamente, sin que haya necesariamente un factor desencadenante: simplemente un día se descubren no yendo más” (p. 16). Esta “experiencia escolar desdibujada” (p. 16), presente en gran parte de los alumnos ingresantes de la Escuela G, deja entrever una de las causas que disturban la experiencia escolar de los alumnos, que es “el desajuste en la comprensión de los regímenes académicos de las escuelas secundarias” (p. 14). Por ello, es imprescindible un proyecto conjunto, organizado y estructurado, de acompañamiento para esta transición escolar.

Asimismo, los estudiantes –muchos provenientes de contextos vulnerables– que requieren un mayor acompañamiento en el tránsito entre niveles, se enfrentan a la rigidez de las nuevas normas de la secundaria, situación que se percibe a veces como un obstáculo, manifestándose luego en el abandono o la repitencia. Esto se complejiza al considerar que, para una porción significativa de estos alumnos, se trata de las primeras generaciones que acceden al nivel medio. En consecuencia, el formato escolar resulta ajeno y extraño, tanto para los propios estudiantes como para sus familias.

Esta problemática conlleva otros aspectos resignados que tienen que ver con la esfera relacional, como la falta de preparación emocional de los estudiantes de cara a la transición de nivel. La conjunción de estos factores, evidencia la necesidad real de pensar, planificar e implementar un trabajo anual interescolar sostenido, destinado a la transición escolar. Esta meta, a veces, se ve comprometida por la rotación del equipo directivo que se ha dado varias oportunidades. Por ello, pensamos necesario establecer un plan perenne que logre un conocimiento anticipado, tanto de las problemáticas recurrentes como de las trayectorias escolares de los futuros ingresantes.

PUNTO III

PROYECTO INSTITUCIONAL PARA LA ESCUELA G



Diseñar estrategias de acción para la Escuela G implica, ante todo, reconocer que intervenir forma parte de un proceso complejo en el que primero observamos y analizamos. Como señala Eduardo Remedi (2004) es la parte complicada de un proceso donde buscamos “estar ahí, (...) estar entre un antes y un después” (p. 1) y, de tal modo, ubicarnos desde un lugar donde a veces debemos suspender esas certezas que teníamos para poder responder a los nudos críticos sin clausurarlos. Estas intervenciones buscarán abordar conjuntamente la totalidad de los tres nudos mencionados en el Punto II, comprendiendo que en el ámbito escolar radica la complejidad de un entramado donde conviven múltiples actores con visiones, intereses y tiempos distintos. Es en este escenario donde la acción se despliega en la tensión entre lo “instituido”, entendido como aquellas lógicas institucionales asentadas “(...) que otorgan identidad a la institución” (Remedi, 2004, p.2), y lo “instituyente”, que representa la capacidad de los sujetos de producir quiebres y de gestar procesos que en un futuro se convertirán en prácticas. Siguiendo la perspectiva de Remedi (2004), intervenir significa trabajar en este intersticio, ya que toda intervención implica modificar algo de lo instituido. Por lo tanto, diseñar acciones eficaces para la Escuela G, no implica solo identificar problemas, sino también comprender las dinámicas culturales, las resistencias docentes, las limitaciones materiales y las tensiones entre la normativa externa y la realidad cotidiana de la institución, aspectos y limitaciones que se fueron reconociendo mediante el análisis realizado en el Punto I.

Considerando que la cultura institucional de la Escuela G, suele verse interpelada por las irrupciones o contingencias, mi rol como coordinadora se orienta a la generación de espacios de encuentro y reflexión colectiva entre los diversos actores que integran la institución, donde podamos pensar juntos un plan organizado frente a esta realidad. Esta tarea de coordinación se asume como una “intervención compleja, que exige una atención permanente” (Landreani, 1996, p. 29) orientada a sostener una doble función, por un lado, la de atender al desarrollo de las líneas de intervención en la articulación, y por el otro, la de observar el proceso grupal en su relación con el conocimiento. Bajo esta premisa, las líneas de acción se presentan como un proyecto integral donde los tres nudos críticos se entrelazan de forma necesaria; si bien el foco principal se sitúa en el nudo tres, en la transición entre los niveles primario y secundario, su despliegue envuelve inevitablemente a los nudos uno y dos.

Aunque este proyecto busca generar líneas de acción para la articulación entre niveles, no se limita solo a los primeros años, sino que convoca a la participación de todos los actores institucionales. Lo anterior interpela la pregunta sobre de qué forma, como docentes, reconocemos las trayectorias escolares como un continuo y, consecuentemente, cómo las acompañamos (Nudo Crítico 2). Involucrarnos en este sentido es reconocer que

una trayectoria escolar inicia su puente desde sexto grado de la primaria y atraviesa primer año, cuya solidez impacta luego en el resto de los cursos.

Con el fin de llevar a cabo este proyecto, se propondrán ocho líneas de acción diseñadas bajo la modalidad de “taller operativo”[17]. Se elige esta modalidad entendiendo que los talleres presuponen una tarea encarada por un grupo de personas que se proponen objetivos comunes con el fin de “co-operar” y donde “(...) cada uno asume parte de la responsabilidad colectiva” (Landreani, 1996, p. 12). De esta manera, cada momento iniciará un diálogo articulado, planificado y con un sentido pedagógico. Este proceso de articulación, no busca ser una acción aislada, sino un recorrido de gestión conjunta y sostenida que forma parte de la política de gestión de la escuela.

Líneas de acción para intervenir:

En un ***primer momento****,* la intervención se inicia con la presentación formal de la propuesta ante el equipo directivo, preferiblemente durante febrero o marzo, primeros meses de inicio de clases y aprovechando el periodo en que la escuela organiza el año escolar. Más que una instancia formativa, este espacio se propone como un momento de trabajo colaborativo con el fin de diseñar juntos una hoja de ruta y un cronograma de articulación que se instale como una práctica procesual y consensuada para que sea posible sostenerla en el tiempo. Al involucrar al equipo directivo en esta etapa inicial de planificación, se busca fomentar un compromiso institucional que posicione a la articulación como un eje fundamental dentro del Proyecto Educativo Institucional, dejando establecido desde el inicio que este proyecto convocará a todos los actores de la escuela. De esta manera, este primer momento no solo busca un aval administrativo y organizacional, sino también un sostenimiento a largo plazo, entendiendo como objetivo que la continuidad y el fortalecimiento de las trayectorias educativas son una responsabilidad compartida que impacta en la permanencia de los estudiantes en todos los cursos.

Para otorgar sistematicidad a esta reunión y a los posteriores momentos, se incorporará la figura de un referente, que podrá ser del equipo interdisciplinario, en el rol de sistematizador de la memoria institucional. De esta manera, se podrá organizar un archivo o repositorio virtual que compile los resúmenes de las reuniones y talleres, el cronograma y las hojas de ruta, las actividades realizadas, las reflexiones finales y toda la información relevante, para que el material sea accesible y sirva de insumo para toda la escuela.

---

[17] Talleres operativos: los talleres son también sumamente productivos para organizar actividades encaradas grupalmente. La presentación de un proyecto institucional es un ejemplo. El taller permite organizar el trabajo del equipo docente, aprovechar al máximo el tiempo disponible, coordinar la participación de todos los que intervienen en el proyecto e inclusive incorporar un especialista que colabore en la formulación de la propuesta (Landreani, 1996, p. 20).

En un ***segundo momento***, la intervención se desplaza hacia los docentes, preceptores y el equipo interdisciplinario, como también a los estudiantes; estructurándose en dos instancias complementarias que buscan construir una mirada común sobre las trayectorias.

Una primera instancia se desarrollará durante la primera jornada institucional del año, donde los docentes y directivos se reúnen por calendario para reencontrarse y organizar el ciclo lectivo. Este encuentro se plantea con la intención de generar una reflexión crítica sobre nuestras expectativas pedagógicas y la responsabilidad que compartimos frente a las trayectorias de nuestros alumnos. El propósito específico es que podamos identificar juntos, aquellos saberes y capacidades esenciales para garantizar un tránsito exitoso de un año a otro, con el fin de visualizar una trama institucional que, muchas veces, debido a la urgencia cotidiana, queda fragmentada.

En una sección de esta jornada, se presentará el proyecto no como un plan cerrado, sino como un marco de acción común que atraviesa a toda la institución e influye directamente en el modo en que enseñamos. Creemos importante enriquecer este encuentro realizando un acercamiento bibliográfico basado en la propuesta de los *Iconoclasistas*[18]*.* La idea es comenzar explicando quiénes son y qué hace este colectivo, para luego apoyarnos en su propuesta y brindar a los docentes las pistas necesarias para entender el mapa colectivo como una herramienta pedagógica. Utilizando como soporte teórico el *Manual de Mapeo Colectivo* (2013), buscaremos comprender que el sentido de mapear en la escuela radica en la posibilidad de construir juntos un relato común.

Inspirados en lo anterior, se propondrá una dinámica reflexiva grupal que consistirá en la construcción colectiva de un “Mapa de trayectorias” en un gran afiche, donde se visualice un gran camino que represente el trayecto escolar desde primer año hasta sexto. Trabajando en grupos pequeños (preferiblemente de la misma área), se invitará, a cada equipo de docentes, a identificar y describir no más de dos capacidades o saberes que consideren fundamentales para que el alumno transite con éxito al siguiente año. Este soporte gráfico y visual permitirá poner en común las expectativas de los docentes y crear un mapa compartido que visibilice lo que cada uno requiere en su tarea pedagógica. También, al socializar y señalizar sus expectativas, podremos componer las particularidades de las trayectorias existentes en la Escuela G, tomando a la articulación como una responsabilidad colectiva que nos interpela a revisar cómo y qué estamos enseñando.

En una segunda instancia simultánea y, aprovechando la apertura que nos brinda la etapa diagnóstica al inicio del primer trimestre, la propuesta es generar también un

[18] Colectivo que fomenta el uso de dispositivos de investigación colaborativa, mapeo colectivo itinerante, cartografías críticas y recursos pedagógicos para uso comunitario.

encuentro de mapeo junto a los estudiantes de todos los cursos. La intención es crear un espacio de reflexión colectiva sobre los propios recorridos de formación y aprendizaje. Para llevarlo a la práctica, proponemos aprovechar el primer y segundo módulo de clases (dos módulos de 80 minutos)[19] de una jornada específica, trabajando los alumnos con el docente que se encuentre a cargo. Bajo el mismo enfoque de los Iconoclasistas, queremos invitar a los estudiantes a que sean ellos quienes nos ayuden a identificar obstáculos y fortalezas que reconocen en su paso por la escuela.

Como con los docentes, la dinámica se activará con un gran mapa simbólico del camino escolar, en el pizarrón o en un gran afiche, donde los estudiantes podrán intervenir utilizando íconos y signos, inspirados en el lenguaje visual de los Iconoclasistas (ver Anexo C1), los cuales representen sus vivencias. Para enriquecer y animar esta creación, facilitaremos distintos materiales como colores, fibrones, papeles texturados, lanas, telas, hojas y flores secas y los materiales disponibles en biblioteca (revistas y periódicos), permitiendo de esta forma fomentar la expresión y la creatividad personal/ colectiva en el mapa. En este proceso, el docente actuará como un guía y facilitador fomentando el diálogo y la reflexión.

Para orientar esta actividad y que los profesores cuenten con un marco claro para realizar la dinámica, propondremos una serie de ejes de reflexión que guiarán la construcción del mapa. En primer lugar, invitaremos a los alumnos a señalizar aquellas cosas que fueron obstáculos, como también aquellas que les resultaron más fáciles durante su escolaridad: situaciones, normas, lugares, saberes. También daremos lugar a sus propias experiencias cotidianas dentro de la escuela, recuperando palabras, mitos y relatos que nos ayuden a identificar sus condiciones subjetivas y epocales. A su vez, los docentes guiarán a sus alumnos a reconocer saberes, significativos o no, relaciones y vínculos más valorados, y a expresar cómo se sienten dentro de los espacios de la escuela, cuáles les gustan más y cuáles menos. Este mapa nos proporcionará una visión distinta y una información, a veces, invisibilizada por nosotros los docentes, con el fin de seguir avanzando y construyendo una mirada compartida del acompañamiento de las trayectorias.

En un ***tercer momento,*** con la planificación del proyecto acordada a nivel institucional, la intervención inicia los vínculos con la escuela primaria más cercana y de la cual provienen la mayor cantidad de ingresantes a nuestra institución. Este encuentro convoca a los maestros de sexto grado de la Escuela Primaria, a los docentes de los primeros años y al equipo interdisciplinario de la Escuela G. El objetivo es generar un espacio de encuentro donde los docentes de primaria aporten saberes e información sobre sus alumnos, para así conocer las trayectorias escolares y las realidades de los estudiantes.

[19] Se considera este tiempo, dado que algunas actividades que se han realizado antes en la escuela durante el primer módulo, siempre han requerido extenderse al segundo.

De manera recíproca, la Escuela G marcará en esta reunión sus horizontes frente a lo esperado y a lo que posee. Este encuentro propone un primer acercamiento a los futuros estudiantes, permitiendo que la transposición didáctica a realizarse se ajuste a sujetos reales que ingresaran. Se trabajará con los informes descriptivos y las libretas de calificaciones,[20] como insumos esenciales para conocer los procesos de aprendizaje, sobre todo de aquellos estudiantes que poseen un Proyecto Pedagógico Individual (PPI), pero bajo la modalidad de un encuentro colaborativo y no de mero "pasaje" –como suele darse–, haciéndole lugar a la conversación, los intercambios, los debates y también, a la confrontación de miradas o posiciones.

Un ***cuarto momento*** de este proyecto se define por una estructura dual que busca abordar la complejidad del quehacer docente desde dos perspectivas. Este momento consta de dos instancias diferenciadas, la primera que promueve el diálogo y confrontación directa con las prescripciones del Diseño Curricular y nuestras planificaciones anuales, mientras que la segunda pone en tensión este Diseño, no ya con lo proyectado, sino con las prácticas y experiencias pedagógicas reales.

La primera instancia se configura como un "Taller de producción curricular" destinado a los docentes de todos los cursos de la Escuela G y con el fin de articular los contenidos y ejes desde primer año hasta sexto. Esta instancia tendrá inicio con un marco de referencia teórico que dé sentido al trabajo que realizaremos y donde se propondrá una lectura y análisis de fragmentos de la parte introductoria del *Diseño Curricular de Educación Secundaria* (ver Anexo C2); los cuales definen, por un lado qué es el curriculum y el diseño y, por otro, lo que concierne a la planificación de las prácticas de enseñanza. A su vez, se pondrán en diálogo estos párrafos con el concepto de "transposición didáctica" de Yves Chevallard (ver Anexo C3), con el fin de reflexionar sobre cómo el saber sabio se transforma en un saber enseñado, y de cómo nosotros formamos parte y trabajamos en este proceso. De esta forma, esta línea busca generar las condiciones para un diálogo con la normativa externa, que sea acorde a nuestra cultura institucional.

Este momento está pensado especialmente para el primer trimestre, etapa donde los docentes se encuentran en el proceso de reescritura y revisión de sus planificaciones anuales, con el fin de propiciar un espacio donde se trabaje activamente con el Diseño Curricular y las planificaciones anuales. Los docentes, reunidos por áreas curriculares, traerán sus planificaciones del año anterior para ser intervenidas y reescritas colectivamente a la luz del "Mapa de Trayectorias" construido en la primera Jornada Institucional (cada equipo tendrá acceso a este mapa mediante el repositorio virtual). El objetivo es lograr una traducción de la normativa que no sea una copia fiel de lo que dice el Diseño (una mera

[20] Denominado: Informe de evaluación de la trayectoria escolar.

extracción o fragmentación), sino una adaptación situada a la cultura institucional de la Escuela G, donde cada planificación esté guiada por un eje de continuidad pedagógica.

Para dinamizar este proceso y evitar que sea solo una reunión o un trabajo “pesado", propondremos una herramienta visual basada en afiches de colores, de manera que se pueda agilizar en la toma de decisiones. En un color (que podría ser rojo) establecemos y escribimos aquellos saberes que establece el Diseño Curricular, pero que debemos posponer o recortar en función de las particularidades de la escuela o los estudiantes. En otro color (verde) se escribirán aquellos saberes prioritarios y a los que no podemos renunciar por ser fundamentales para el paso de un curso al otro. Y, finalmente, en otro color (naranja), aquellos saberes que se pueden flexibilizar, en tanto su desarrollo e integración puede transcurrir en un año o en el siguiente, adaptándose a los tiempos del grupo. De esta manera, con una lógica más visual, tendremos en claro lo que se debe dejar y lo que se debe modificar en nuestras planificaciones, teniendo en cuenta tanto la normativa vigente como nuestra realidad.

Una segunda instancia de este cuarto momento, desarrolla una línea de acción orientada a responder aquellas tensiones que se dan entre el modelo pedagógico tradicional y aquellas prácticas situadas, tensiones que dificultan un real acompañamientos de las trayectorias de nuestros alumnos. Aquí el diálogo con el Diseño se desplaza hacia lo que efectivamente sucede en el aula. El propósito es realizar una reflexión colectiva sobre las prácticas pedagógicas, enfocándonos en las experiencias gratificantes donde el docente comprendió que lo que estaba enseñando logró ser un aprendizaje significativo para sus alumnos. Esta dinámica pretende mostrar que trabajar con el Diseño Curricular, no es anular nuestra labor, sino validar y sistematizar aquellas intervenciones y experiencias situadas que ya están dando resultado.

Para llevar esto a la práctica, un docente referente recopilará grabaciones de voz de sus colegas, quienes narrarán de forma breve una estrategia, una experiencia o una evaluación que les resultó positiva. Cabe aclarar que este trabajo de producción se desarrollará previamente a la jornada institucional de mitad de ciclo lectivo, solicitando los audios con la suficiente antelación. Con la ayuda del referente técnico, se ensamblará un gran audio colectivo que recupere la polifonía de las voces de la institución. Este material se compartirá y será insumo para el trabajo en la jornada institucional prevista, funcionando como un disparador para conocer experiencias de otros docentes y detectar juntos saberes, procesos, metodologías y lógicas de enseñanza que funcionaron en estos relatos. Esto permite vislumbrar también, que una pedagogía situada existe ya en la Escuela G y que el Diseño Curricular es la herramienta para potenciar esas trayectorias reales.

En un ***quinto momento***, la intervención se llevará a cabo en la escuela primaria mediante una instancia de inmersión pedagógica, donde los docentes de primer año de la

Escuela G, visitarán la escuela primaria para compartir y observar momentos en la cotidianeidad áulica de los estudiantes. Esta instancia busca romper con la distancia institucional, permitiendo que los docentes observen en territorio la organización de los tiempos y espacios, las dinámicas de trabajo, las formas de aprender, las estrategias utilizadas y los saberes prioritarios que los estudiantes ya tienen construidos en su nivel actual. Para orientar este registro, se utilizará una "Guía de observación" diseñada y cocreada previamente entre los docentes de ambos niveles, que funcionará como una herramienta para elaborar criterios comunes en la mirada sobre las escenas áulicas. Para que esta guía sea efectiva, se propondrán una serie de observables que servirán de eje durante la visita a las aulas de primaria. Algunos de estos observables pueden ser: las dinámicas de agrupación de los estudiantes; el grado de autonomía frente a las consignas; la naturaleza del vínculo con el docente y con los compañeros; la gestión de los errores durante el proceso de aprendizaje (analizando a qué estrategias o personas recurren para resolverlos); los recursos y materiales que predominan en la enseñanza; y las habilidades y capacidades que los alumnos manifiestan.

Del mismo modo, este espacio será propicio para que los estudiantes puedan conocer quienes podrían ser sus futuros profesores, reduciendo la incertidumbre y ansiedad que puede generar el paso de un nivel a otro. A su vez, este encuentro directo genera una sensibilidad pedagógica que permite identificar emergentes en las trayectorias de los estudiantes y así, obtener un conocimiento más real que los informes escritos muchas veces no alcanzan a transmitir.

Articuladamente a este quinto momento y hacia el cierre del ciclo lectivo, se propondrá recuperar el cuarto momento de taller de producción curricular, realizándose específicamente con los docentes de los primeros años. A diferencia del taller realizado a inicios del ciclo –donde participan todos los docentes por áreas–, este espacio se piensa especialmente para los docentes de primero, con el fin de articular los contenidos curriculares de sexto grado de primaria y primer año de secundaria. El propósito es realizar un esbozo de planificación para el próximo ciclo lectivo, utilizando como insumo fundamental las observaciones realizadas en la escuela primaria, las cuales darán pistas para nuestra propia planificación. De esta manera se podrán anticipar escenarios y definir prioridades, teniendo en cuenta las trayectorias reales de los nuevos ingresantes.

Un ***sexto momento*** (a realizarse en el tercer trimestre) propone transformar el tradicional recorrido de sexto grado por la escuela[21] en una instancia de protagonismo estudiantil y de pertenencia. A diferencia de las visitas guiadas convencionales encabezadas

[21] Cada año, hacia el final del ciclo lectivo, los cursos de sexto grado de la Escuela Primaria son invitados por la Escuela G a realizar un recorrido y conocer el edificio escolar.

por el equipo directivo, esta línea de acción posiciona a los estudiantes de sexto año de la Escuela G como anfitriones y guías del recorrido para los chicos de la primaria.

Esto requiere y promueve una fase previa de organización colectiva que involucre a todos los cursos, no solo a sexto año. Esta fase preparatoria se inicia con una reunión de delegados de todos los cursos, con el fin de que sean ellos mismos quienes organicen cómo les gustaría recibir a los futuros ingresantes, fomentando de esta forma la autonomía y el compromiso. Se propone que, desde el espacio de Artes Visuales, cada curso diseñe carteles de bienvenida y decoraciones. Asimismo, aprovechando la disposición edilicia de las aulas ubicadas a lo largo del pasillo de la escuela (ver Figura 5), propondremos resignificar este espacio. Este pasillo, que conecta en su inicio las aulas de primer año con el sector final donde se encuentran las de sexto, se convertirá en un soporte físico para estas producciones de bienvenida y representaciones de lo que será el recorrido por la secundaria, con el fin de crear un relato visual en las paredes del sobre el trayecto educativo de cada etapa escolar. Paralelamente, desde el espacio de Matemáticas y de Ciencias Exactas, se realizarán pequeños y sencillos planos de la escuela, que servirán de guía durante la visita y que luego les quedarán a los ingresantes. Es fundamental reconocer el sentido integral e interdisciplinario de estas actividades, y así reflexionar juntos para romper la idea de que el conocimiento solo se construye en el aula, entendiendo que la organización conjunta, las dinámicas, la recepción y la autonomía, son también experiencias pedagógicas en sí mismas.

El objetivo es que sean los propios alumnos que están por egresar quienes, desde su experiencia y voz propia, narren la vida cotidiana de la institución, describiendo las aulas, el patio y las dinámicas que habitan el espacio día a día, permitiendo así conocer la escuela de mano de sus pares y con un lenguaje más cercano.

Como cierre, se propondrá una producción colectiva situada en un gran mural-afiche compartido. En una mitad, los estudiantes de primaria escribirán palabras, frases o expresiones sobre lo que más les llamó la atención de lo observado; y, en la otra mitad, los estudiantes de sexto año escribirán mensajes de bienvenida y consejos sobre su paso por la institución. De alguna forma, esta dinámica compromete prácticas de lectoescritura y reflexión, pero desde una perspectiva compartida y comunicativa, reforzando la premisa de que estas experiencias constituyen aprendizajes significativos que atraviesan toda la trayectoria escolar.

Realizado este momento, se podría pensar y proyectar a futuro la creación de un mural permanente. La actividad realizada al final de este sexto momento es un insumo valioso que recupera palabras, deseos, expresiones y miedos compartidos. Si algo caracteriza la identidad de la Escuela G es, precisamente, la intervención que hay en sus paredes, las cuales están repletas de historias y de significados. Sería una meta posible y

significativa lograr que el edificio de la Escuela G muestre también en sus paredes la huella de un proceso de articulación creado conjuntamente.

En un ***séptimo momento***, hacia el final del ciclo lectivo (entre los meses de octubre y noviembre), la intervención se integra a la Muestra Anual de Áreas que realiza la escuela al finalizar. Esta instancia, que reúne a toda la comunidad educativa, invita a las familias e involucra al barrio, busca una participación activa de los estudiantes de sexto grado de primaria. Lejos de ser meros espectadores, serán invitados a exponer sus propias producciones artísticas y trabajos de áreas en un stand propio dentro de la muestra de la secundaria (ver ejemplo en Figura 14). Esta línea de acción quiere que los chicos de sexto grado, no solo observen los trabajos de los estudiantes de la Escuela G, sino que se sientan parte y protagonistas del trabajo conjunto institucional. Tener un lugar físico y simbólico en la muestra, permite que los alumnos de primaria y sus familias comiencen a habitar la escuela desde el reconocimiento de sus producciones. A su vez, para los docentes es una oportunidad para valorar las experiencias de los ingresantes, pero en un contexto más festivo y compartido.

Como ***octavo y último momento,*** y a modo de cierre, se propone una jornada taller de sistematización y creación de una “Memoria pedagógica situada”. Creemos conveniente incorporar este espacio en una de las últimas jornadas institucionales establecidas por calendario. Este encuentro adquiere una importancia relevante, ya que permite comprender y evaluar todo el proceso de articulación realizado en el año y, a su vez, es el puente hacia lo que viene. La instancia convoca a los docentes, el equipo directivo y el interdisciplinario, con el propósito de revisar el repositorio virtual creado y someterlo a una lectura reflexiva. Trabajando nuevamente en grupos, pero esta vez de distintas áreas, los docentes podrán recuperar los aspectos logrados y aquellos que requieren más atención. De esta manera este documento, que es un registro de experiencias y actividades realizadas, podrá nutrir el PEI de la institución, configurándose como un saber construido colectivamente y que sirva como una hoja de ruta inmediata para el año lectivo siguiente y, más adelante, como una guía para futuros docentes y directivos. Guía que ofrece un marco de referencia basado en la realidad efectiva de la escuela y que asegura que la articulación entre niveles sea parte de una política institucional presente y a futuro.

A modo de cierre, podemos decir que este proyecto integral de intervención, propone desplazar el foco de la inmediatez, para instalar un tiempo procesual y reflexivo en la Escuela G. A través de los ocho momentos, la articulación deja de ser un momento aislado y acotado, para transformarse en una política de gestión que atraviesa a todos los actores y dimensiones institucionales.

PUNTO IV

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA ESCUELA G



La evaluación del presente Proyecto Institucional de la Escuela G se concibe, no como una instancia de cierre, sino como un proceso democratico, continuo, participativo y, fundamentalmente, formativo. Desde esta premisa, entenderemos la evaluación como un “instrumento de conocimiento y reflexión” (Celman, 1996, p. 22) que forma “parte del proceso de producción de saberes” (Landreani, 1996, p. 48) y que es intrínseco a la dinámica del taller. Siguiendo la perspectiva de la autora, debemos concebir a la evaluación como “parte del proceso de construcción de conocimientos y como principal componente para direccionar la implementación de proyectos de acción” (p. 48), lo que implica que evaluar no es una tarea solitaria de la coordinación, sino un compromiso colectivo de todos los actores involucrados; se trata de considerar en paralelo procesos y prácticas que ocurren en la cotidianeidad de la escuela.

Bajo esta mirada, la evaluación institucional se asume como parte integral del proyecto en todas sus fases, desde la etapa diagnóstica hasta su finalización, pudiendo detectar problemáticas, situaciones y comprender nuestra realidad escolar. Este proyecto se guía bajo criterios generales que orientarán cada una de las acciones y que se centran en la capacidad de construir colectivamente y promover el compromiso institucional. Asimismo, la pertinencia en las construcciones y producciones curriculares, analizando su influencia en las trayectorias escolares de los estudiantes también serán criterios orientadores de la evaluación. Todo esto bajo el propósito de lograr un sentido de pertenencia y un fortalecimiento del vínculo pedagógico. Bajo esta premisa, la estrategia evaluativa del proyecto se basará en cuatro momentos claves que nos permiten realizar un seguimiento y valoración cualitativa del proyecto en su totalidad.

En primer lugar, una *evaluación inicial o diagnóstica,* que se sitúa en el primer momento, en la presentación del proyecto al equipo directivo. Lejos de ser un formalismo, esta etapa evaluativa se asume como una lectura crítica de la realidad de la escuela, que permite pensar y ajustar los objetivos del proyecto de acuerdo a las necesidades, actores y tiempos de la escuela. Para esta instancia, las herramientas principales serán el registro, las observaciones y las anotaciones, con el fin de realizar juntos una lectura de la cultura institucional y captar sus singularidades. Evaluar aquí es considerar qué aspectos nos sirven para identificar los problemas institucionales y visualizar aquellas fortalezas que se convertirán en nuestras fortalezas para implementar el proyecto (Grinberg y Rossi, 1999, p. 175).

En segundo lugar, una *evaluación parcial* o de proceso, que se sustentará de manera fundamental en los registros diarios o informes parciales, como en los materiales producidos en cada uno de los momentos e instancias desarrolladas. Siendo un proceso valorativo continuo y permanente, su seguimiento y puesta en marcha se construye por insumos que incluyen, desde los mapas colectivos, guías de observación y textos, hasta los

afiches y producciones de los distintos talleres. Estos funcionarán dentro de una instancia de reflexión colectiva, donde podremos evidenciar avances de los objetivos que se van logrando y también realizar los ajustes necesarios durante la marcha del proyecto. En este sentido, la evaluación es un proceso continuo que implica a toda la institución educativa y permite reorientar la acción pedagógica e institucional.

En tercer lugar, a esta mirada procesual, sumamos la *evaluación final* del proyecto de intervención (vinculado al octavo momento de intervención), que tendrá como sustento el repositorio virtual construido a lo largo del año. El instrumento principal de esta instancia será la elaboración de la "Memoria pedagógica situada", la cual documentará y sistematizará todo el material del repositorio. Esta etapa permite una "apreciación de los logros valorando sus efectos positivos, negativos y/o no previstos en la planificación inicial" (Grinberg y Rossi, 1999, p. 175), con el fin de reconocer si lo proyectado se ha traducido en un saber institucionalizado que nos impulse a la realización de nuevas prácticas pedagógicas e institucionales y sirviendo de base para la planificación del siguiente ciclo lectivo.

Finalmente, el proceso requiere una *autoevaluación* que se llevará a cabo mediante un formulario online de *Google*. A través de esta herramienta digital, se consultarán sobre diversos aspectos relativos a la participación, la pertinencia de las dinámicas y el impacto de las acciones en la cotidianeidad escolar. Este formulario buscará ser una herramienta que nos permita recoger datos cualitativos sobre la percepción de los actores institucionales; también será una ocasión para consultar sobre aquello que se alcanzó (o quedó pendiente), evitando una mirada "devastadora" y revalorizando "nuestros saberes críticamente" (Landreani, 1996, p. 49-50).

En definitiva, esta instancia busca consolidar un espacio de reflexión colectiva, reconociendo los recorridos realizados para que, a partir del diálogo, la institución pueda seguir construyendo sentidos pedagógicos que respondan a las complejidades de su propia realidad.

BIBLIOGRAFÍA

Arata, N., & Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina: Una historia en 12 lecciones*. Noveduc.

Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.

Barbagelata, N. (2015). *Exploración sobre el lazo social en nuestra época* [Clase]. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas, FLACSO Virtual. https://silviamuzlera.wordpress.com/documentos/

Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. *Revista Ateneo Psicoanalítico*, (2).

Cantero, G., et al. (2001). Gestión: Otra mirada es posible. En *La gestión escolar en condiciones adversas: Una mirada que reclama e interpela*. Santillana.

Carballeda, A. (2008). Los escenarios de la intervención: Una mirada metodológica. En *Los cuerpos fragmentados: La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Paidós.

Carballeda, A. (2015). El territorio como relato: Una aproximación conceptual. *Revista Margen*, (76). https://www.margen.org/suscri/margen76/carballeda76.pdf

Celman, S. (1996). *Evaluación de proyectos institucionales (Dime por qué preguntas y te diré quién eres)* [Ponencia]. Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores, Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

Chiurazzi, T. (2007). Arquitectura para la educación: Educación para la arquitectura. En R. Baquero, G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.

Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2010). *Diseño Curricular de Educación Secundaria: Tomo 1*. Paraná, Argentina: CGE.

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativas.

Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educar: Posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial.

Cornu, L. (2017). El oficio de hacer humanity. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Comps.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.

Dabas, E. (2011). Perspectivas desde el enfoque de redes para hacer-pensar-sentiprácticas saludables. En E. Dabas, *Haciendo en redes: Perspectivas desde prácticas saludables*. Ediciones CICCUS.

De Alba, A. (1991). *Currículum: Crisis, mitos y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15–25.

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.

Frigerio, G., y Poggi, M. (1996). Normas y contratos. En *El análisis de la institución educativa: Hilos para tejer proyectos*. Santillana.

Giroux, H. (1992). Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización. En *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.

Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens Ediciones.

Greco, M. B. (2015). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Homo Sapiens.

Greco, M., Pérez, A., y Toscano, A. (2014). *Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad*. UBA.

Grinberg, S., & Rossi, M. (1999). *Proyecto Educativo Institucional: Acuerdos para hacer escuela*. Magisterio del Río de la Plata.

Heller, Á. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.

Iconoclasistas. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. https://www.iconoclasistas.net/mapeo-colectivo/

Korinfeld, D. (2017). Urgencias subjetivas de niños y adolescentes: ¿estamos preparados? En A. Kaplan y M. Sanmartín (Comps.), *Niños dispersos, aburridos, solos*. Noveduc.

Landreani, N. (1996a). El taller: un espacio compartido de producción de saberes. *Cuadernos de Capacitación Docente*, N° 1. FCE-UNER.

Landreani, N. (1996b). El proceso de apropiación institucional o de cómo pagar el derecho de piso. *Revista Crítica Educativa*, 1(1). Miño y Dávila.

Landreani, N. (1997). Hegemonía y Cultura. En *Pobreza y exclusión social para entender las escuelas urbano marginales*. FCE-UNER.

Landreani, N. (2000). *El estudio de la Vida Cotidiana Escolar* [Ponencia]. II Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires, Argentina.

Landreani, N. (2003). Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (27), 61-97.

Lledó, A. I. y Cano, M. I. (1994). Cambiar el entorno. *Cuadernos de Pedagogía*, (226).

Ministerio de Educación de la Nación. (1998). *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar*. https://www.educ.ar/recursos/114117/criterios-y-normativa-basica-de-arquitectura-escolar

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens. https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Nicastro-Revisitar-la-mirada-sobre-la-escuela.pdf

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

Nicastro, S., y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

Nigro, V., Rodríguez, C., Ducasse, G. y Sergent, V. (2008). *Accesibilidad e integración: una mirada crítica a la arquitectura social*. Nobuko.

Remedi, E. (2004). *La intervención educativa* [Conferencia magistral]. Universidad Pedagógica Nacional, México, D. F.

Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, *5*(9), 11-25.

Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Sirvent, M. T. (1984). Estilos participativos: ¿Sueños o realidades? *Revista Argentina de Educación*, 3(5), 101–108.

Tenti Fanfani, E. (2004). Nuevos problemas de gobierno de la educación. En *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE-UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144336s.pdf

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [Ponencia]. III Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina. *Propuesta Educativa*, 15(29), 63–71.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Morata. https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/vic3b1ao-2002.pdf

Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *Participación Educativa*, (7), 16–27.

ANEXOS

ANEXO A: Ubicación y plano



Figura 1: Ubicación de la escuela en el barrio.



Figura 2: Plano arquitectónico de la Escuela G.

ANEXO B: Registro fotográfico de la Escuela G

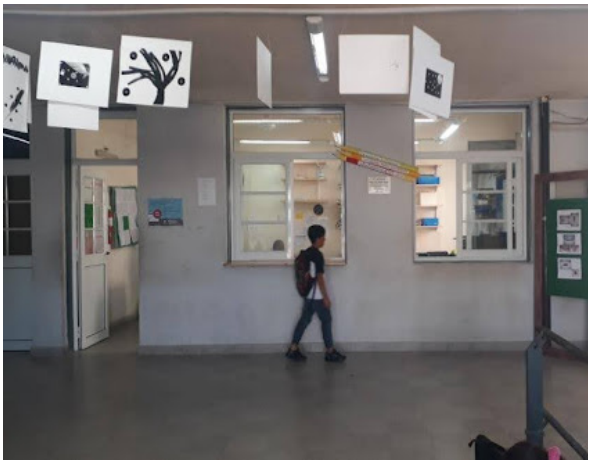


Figura 3: Hall de entrada y preceptoría



Figura 4: Exterior con Mural



Figura 5: Pasillo iluminado

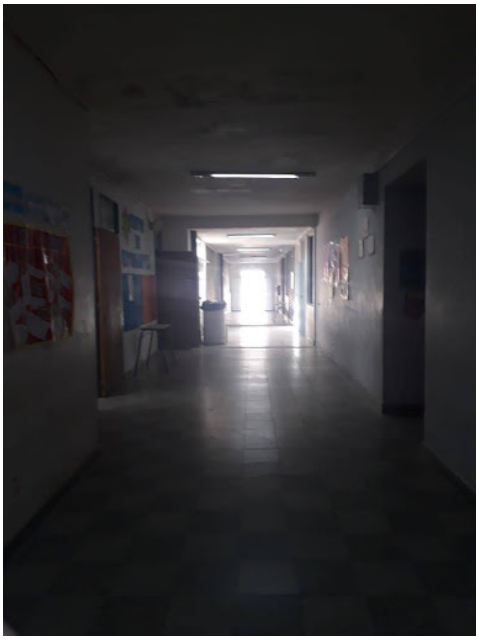


Figura 6: Pasillo sin luz



Figura 7: Biblioteca



Figura 8: Aula intervenida con mural



Figura 9: Aula



Figura 10: Patio y playón deportivo



Figura 11: Patio interno 1



Figura 12: Patio interno 2



Figura 13: Espacio para matafuegos



Figura 14: Stand de la Muestra Anual

ANEXO C: Material de las actividades de los *momentos* del Punto III

C1: Ejemplos de iconos para la actividad de mapeo



C2: Fragmentos del *Diseño Curricular de Educación Secundaria*

Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2010). *Diseño Curricular de Educación Secundaria: Tomo 1*. Paraná, Argentina: CGE.

¿QUÉ PROPONE EL DISEÑO? (p. 10)

El Consejo General de Educación presenta en este DISEÑO la propuesta educativa para el Nivel Secundario de la Provincia de Entre Ríos, que –en el contexto federal - orientará los desarrollos

educativos de la provincia en los próximos años. El DISEÑO es a la vez: propuesta, concreción y apertura de nuevos sentidos para la educación secundaria. Propuesta, fundamentalmente desde una mirada prospectiva en relación a miles de adolescentes y jóvenes que en tiempos por venir asumirán nuevos protagonismos en la provincia y en el país. Concreción, a manera de logros que se han ido alcanzando durante estos tres años del Proyecto de Resignificación, en los 17 departamentos, con muchos docentes, de quienes se recuperan experiencias y trayectorias profesionales e institucionales para ir entrelazando ideas en este proyecto. Nuevos sentidos, que se construyen en relación a metas que tensionan hacia el futuro, para el cual se asume en el presente la multiplicidad de significados, deseos, necesidades y sueños de todos los involucrados en la educación del nivel.

¿QUÉ ES UN DISEÑO CURRICULAR?

El currículum, con el sentido en el que hoy se suele concebir, tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y qué valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse en él lo que pretendemos que aprenda el alumnado; en qué deseamos que se convierta y mejore. El DISEÑO en -algún sentido- plasma una visión de la educación que, a partir de decisiones políticas, sienta bases en relación a obligaciones, derechos, posibilidades y cambios en el sistema educativo. Se define aquí la nueva estructura del sistema educativo provincial teniendo en cuenta:

la obligatoriedad del nivel e inclusión educativa, las Orientaciones de la Formación Específica en continuidad con la historia del nivel -anteriores polimodales- a la vez que respondiendo a las actuales demandas nacionales-regionales-locales, la estabilidad de los docentes con opciones en sus ámbitos institucionales y -finalmente- una propuesta curricular que incluye todas las áreas y espacios curriculares, los que intentan recobrar para la escuela, la complejidad de la vida –en particular de la vida adolescente-, con el propósito de resignificar las prácticas educativas. Estos sentidos se plasman en la escritura del presente diseño, delineando lo común a toda la educación entrerriana, esbozando implementaciones variadas y narrando los debates previos que no se cierran, porque este documento deja abierta posibilidades de continuidad en relación a nuevas construcciones, desde los debates institucionales y sociales que irán definiendo dichas concreciones en el futuro. Este narrar los procesos que se han venido transitando, contribuye a la conformación de una visión que muestra desde dónde y hacia dónde orientan las nuevas tendencias curriculares, expone el qué y el cómo es posible concretarlas, re-presenta los quiénes pedagógicos: docentes y estudiantes, cada uno de ellos como “Un sujeto constructor que también se reconoce parte de un mundo ya configurado que lo condiciona”.

PLANIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA (p. 26)

Como se ha señalado, la enseñanza como práctica social no empieza y termina en el aula, no

comienza y termina en el docente. Aún suponiendo que no se trabaje 'en equipos', de igual manera las definiciones, selecciones, opciones que realizan los docentes, forman parte de un tejido institucional, donde se discute o interactúan -en algún nivel de intercambio- preguntas como: para qué enseñar, a quién, por qué, cómo, qué. Interrogantes que parten y se van constituyendo en relación a ciertos planteos teórico-epistemológicos, a demandas que circulan dentro de la comunidad educativa en relación a la escuela que se tiene y se quiere, a las utopías sociales que se sostienen o de las cuales se reniega. Como sujetos sociales, en cada propuesta de enseñanza, los docentes ponen en juego eso que vienen siendo y haciendo en relación a un recorrido de formación, a ciertas visibilidades que, de alguna manera, están señalando límites de esa libertad que se autoproclama. "Esta construcción política precede a la propuesta pedagógica y condiciona sus prácticas. Es una propuesta que fortalece el protagonismo de los equipos directivos y docentes en el marco de la particularidad de cada escuela para posibilitar que todos puedan estar y crecer en ella." Lo que ocurre en el aula tampoco es atribuible únicamente a las intencionalidades de los docentes. Si bien cada docente toma decisiones referidas a la singularidad de su práctica de enseñanza, la situación de enseñanza siempre tiene algo del orden de lo imprevisto, de lo incierto y de lo plural, que excede permanentemente las anticipaciones y tensiona lo que hasta el momento se tenía como conocido. Esto tiene relación con la convergencia de los múltiples intereses de los actores que constituyen esa situación: equipos docentes, grupos de estudiantes, la institución como sistema donde conviven diversos grupos, la comunidad educativa, las definiciones estatales, etc. De allí que eso que se considera como un "afuera" que da significatividad, que abre posibilidades, que provee recursos, y a la vez limita, discrimina y dificulta los desarrollos institucionales, educativos y las prácticas docentes, también es un 'adentro', por lo cual la fina línea divisoria se desdibuja, perdiendo fuerza una separación que la modernidad intentó instalar. La instancia de planificación sería, entonces, la posibilidad para tomar distancia de lo que se hace en términos de enseñanza, no para abandonarla o apartarse, sino para mirarla de otra manera, con otros aportes, en el diálogo con otros: autores, colegas, asesores, directivos… y, fundamentalmente, con quienes son los principales interlocutores, los estudiantes. Sería como "situarse en la posición ventajosa del extranjero (para) poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en que se vive" y luchar contra el "no pensar de aquéllos que están desde siempre sumergidos en la realidad social que se les impone." De esa manera, la planificación dejaría de ser un mero trámite administrativo, donde volcar la distribución de contenidos en el tiempo y cumplir con el Equipo Directivo, para pasar a ser una herramienta que permita pensar, discutir y acordar el posicionamiento ético y político que se asumirá institucionalmente frente a la enseñanza.

C3: Fragmentos del texto sobre "Transposición didáctica"

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique (pp. 3-7)

El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta.

Para el didacta, es una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio. En una palabra, lo que le permite ejercer su vigilancia epistemológica. Es uno de los instrumentos de la ruptura que la didáctica debe ejercer para constituirse en su propio dominio; es aquel por el cual la entrada del saber en la problemática de la didáctica pasa de la potencia al acto: en la medida en que el "saber" deviene para ella problemático puede figurar, en adelante, como un término en el enunciado de problemas (nuevos o simplemente reformulados) y en su solución. Pero para el docente las cosas ocurren de otro modo. En un primer momento, al menos, el reconocimiento de la transposición didáctica supone resquebrajar su participación armoniosa en el funcionamiento didáctico. El sistema didáctico no es el efecto de nuestra voluntad. Su funcionamiento —sin hablar siquiera todavía de su buen funcionamiento— supone que la "materia" (enseñante, alumnos, saber) que vendrá a ocupar cada uno de los lugares, satisfaga ciertos requisitos didácticos específicos. Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El sa-ber-tal-como es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar. Éste es el terrible secreto que el concepto de transposición didáctica pone en peligro. No basta sólo con que se profundice una brecha: es preciso que esa brecha necesaria sea negada y excluida de las conciencias como problema, si subsiste tal vez como hecho contingente. Puesto que, al mismo tiempo, para que la enseñanza dada aparezca legitimada, es preciso que afirme fervorosamente su adecuación con el proyecto que la justifica y que la explícita. El saber enseñado debe aparecer conforme al saber a enseñar. O mejor, la cuestión de su adecuación, no debe ser formulada. Ficción de identidad o de conformidad aceptable. El enseñante no existe, porque la enseñanza no existe sino al precio de esta ficción: ésta vive de esa ficción, debe vivir de esa ficción. Por lo tanto, señalando un proceso que constituye el objeto de una negación tan vital, el concepto de transposición didáctica se afirma primero como violencia ejercida contra la integridad del acto de enseñanza, cuya identidad desdibuja en una interrogación a la que el docente no puede responder a priori sino negándose a escucharla.

Resistencia al concepto. El concepto, y la resistencia con la que se encuentra, hacen visible otra verdad del funcionamiento didáctico: no se comprende lo que ocurre en el interior del sistema

didáctico si no se toma en cuenta su exterior. El sistema didáctico es un sistema abierto. Su supervivencia supone su compatibilización con su medio. Esta le impone responder a las exigencias que acompañan y justifican el proyecto social a cuya actualización debe responder. Hay allí, empero, una especie de paradoja: su respuesta consiste precisamente en no prestar atención a la cuestión. La ficción de conformidad se instala y perdura debido a que el saber a enseñar (y el saber sabio de donde éste deriva por designación) se encuentra rápidamente olvidado en el curso del proceso de transposición, en tanto que punto de partida, objeto de referencia, fuente de normatividad y fundamento de legitimidad. Comúnmente (es decir, fuera de los períodos de "crisis") permanece ajeno al campo de conciencia del enseñante como tal: la conciencia didáctica es cerrada porque el sistema didáctico es abierto. La clausura de la conciencia didáctica responde subjetivamente a la autonomía relativa del sistema didáctico; es la forma vivida de la condición de posibilidad de la enseñanza. El sistema didáctico no existe sino para ser compatible con su entorno; y esta compatibilización pasa por una disminución de la conciencia del entorno por parte de los agentes del sistema. El destino del saber se juega en esta astucia del funcionamiento didáctico. Con respecto a él, sería inadecuado hablar de génesis y filiaciones, de rupturas y reformulaciones. Pues supondría dar cabida legítima a una cuestión que no puede sostenerse. El saber que produce la transposición didáctica será por lo tanto un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio, legitimándose, en tanto saber enseñado, como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar, y no legitimándose mediante el recurso a la autoridad de un productor, cualquiera que fuere. "Pueden creerme", parece decir el docente, para afirmar su rol de transmisor, que no puede transmitir sino bajo la condición de no producir nada, "pueden creerme porque no se trata de mí..." Aversión de los manuales hacia todo lo que anclaría en una historia el saber que siglos promueven. Lo que ha sido y ya no es, no existe siquiera en el recuerdo: ése es el secreto del funcionamiento sin historia de la institución. El saber enseñado supone un proceso de naturalización, que le confiere la evidencia incontestable de las cosas naturales; sobre esta naturaleza "dada", la escuela espera ahora su jurisdicción, fundadora de valores que, en adelante, administran el orden didáctico.

Resistir no es rechazar. No siempre. Existe el rechazo del que no quiere escuchar.

Existe el rechazo ultrajado de quien protesta: se denunciará entonces el exceso del análisis, que sojuzgará exagerado y ofensivo para el simple sentido común —eterno aliado de todas las malas causas. Nos escandalizaremos de la afrenta lanzada contra el orden y los valores del mundo —quiero decir, de la institución, así el trabajo científico está hecho de minúsculas revoluciones copernicanas, que son a su vez pequeños escándalos. Es verdad, mientras tanto, que los primeros usos de un concepto se consideran frecuentemente como casos "patológicos", porque se trata de forzar las características con el propósito de ver o hacer ver. De modo que la pertinencia del concepto, su utilidad o su necesidad, aparecen ligados a casos límites y parecen no incluir más que

lo aberrante o lo monstruoso. Si, pasando del hecho al derecho, consideramos esos casos como los únicos a los que se aplica con justicia el concepto, también consideraremos exagerado e ilegítimo el uso sistemático del concepto —esta ley de hierro del trabajo científico. (Aun en la década de 1920, el hombre común podía llegar a aceptar que la represión, concepto freudiano, se aplicara a los locos, pero objetaba que era falso querer someter a él a las personas de bien.) Sin embargo, lo sabemos, la "resistencia" también puede invertir su curso, hacerse aceptación entusiasta, proselitismo ofensivo, ardor por propagar la "verdad", y así es como se corrigen las equivocaciones. Entonces, a la inversa, se asignará al concepto el territorio más vasto, la legitimidad más extensa; y, en el mismo movimiento, se creerá obligatorio asignar a lo patológico, que el concepto contribuyó primero a explicar, una extensión máxima. (Así es como el hombre común cultivado de nuestros días, henchido de psicoanálisis, proclamará que "todos somos neuróticos"). Existe una relación arcaica con el saber de la que sin duda no nos desharemos jamás completamente. Emocionalmente, vivimos toda conquista de la verdad como reparación de una privación inmemorial, como una victoria obtenida, no sobre la ignorancia —que en definitiva es una cuestión de la que somos responsables—, sino sobre cierta voluntad de secreto, venida de nadie sabe dónde pero evidente por su mismo misterio.

Rechazo irritado, aceptación generosa: son las dos vertientes de una misma emoción. En apariencia, también puede prevalecer otro tono, caracterizado por una cierta sangre fría, un laconismo en la confesión que deja poco espacio al debate. Dos reacciones, de las que puedo hacerme eco aquí, completan e ilustran los análisis precedentes. El "concepto" será, en apariencia, fríamente admitido, como si fuera obvio. Simplemente se considera que un día se ha agregado una nueva palabra a las palabras de la tribu. Simple agregado que no altera la anterior economía del léxico. La "teoría" desempeña ahora el papel de homeostato. Operación de banalización, donde el concepto está vaciado, pierde su fuerza y, puesto a funcionar en los enunciados más nimios, carece finalmente de objeto propio. En todo caso, sólo se impone el significante; es sólo el vocabulario lo que ha cambiado. Es verdad, se dirá, es verdad que hay transposición didáctica: ¡organicemos pues esas transposiciones didácticas! El activismo obstruye el análisis y una cierta actitud reflexiva. Preparar una lección sobre el logaritmo se vuelve, entonces, hacer la transposición didáctica de la noción de logaritmo. Sin embargo, preparar una lección es sin duda trabajar con la transposición didáctica (o más bien, en la transposición didáctica); jamás es hacer la transposición didáctica. Cuando el enseñante interviene para escribir esta variante local del texto del saber que él llama su curso, o para preparar su curso (es decir, para realizar el texto del saber en el desfiladero de su propia palabra), ya hace tiempo que la transposición didáctica ha comentado... De hecho, el debate no es en este caso más que aparentemente un debate técnico (¿Qué extensión conviene dar al proceso de transposición didáctica? ¿Hay que segmentarlo? Y en ese caso ¿qué segmentación hay que mantener?). Bajo la apariencia de una elección teórica, el enseñante no elige, porque no tiene poder de elección. Retiene

del proceso el único momento en el que se sabe involucrado: la redacción del texto del saber —el cual, previamente, en la etapa de la redacción (realizada bajo la forma del manual o de notas del profesor) no es más que un "metatexto", que no está escrito definitivamente en ninguna parte, que es una matriz de variantes que le darán forma concreta. Mediante esta cómoda ignorancia, el enseñante aniquila las fases del proceso que no sabe gobernar (y que, de hecho, gobiernan su "elección"). Y ese movimiento de clausura de su campo de conciencia le permite sostener la ficción de la transparencia vivida —actuada— del funcionamiento didáctico (es decir, de lo que percibe de éste), y de su capacidad de asumir su control a partir de las únicas variables directrices de las que dispone —en primer lugar, el juego sobre el texto del saber.

Pero también puede verse otra reacción, que en verdad no me esperaba, proveniente de otro campo, el de los didactas. "De acuerdo", dijeron algunos de ellos, "hay transposición didáctica"; y —también "de acuerdo"— hay que analizar ese proceso (ya no se trataba aquí, por el momento, y en contraste con la preocupación inmediata de los profesores, de "fabricar" transposiciones didácticas). ¿Pero por qué hacer partir el análisis del análisis del saber sabio? Aquello que esbocé a propósito de la resistencia al concepto permite, creo, aclarar esta sorprendente respuesta. La exclusión del saber sabio, que hace posible el desfase temporal e institucional que separa el saber sabio y sus avalares didácticos por parte del proceso de transposición, es aquello por lo cual el orden didáctico se constituye como cerrado sobre sí mismo. Este modelo en pequeño que desearíamos ver sometido a nuestra única legislación, manifiesto únicamente ante nuestra mirada, adopta aquí su autonomía en la conciencia para alejarse de lo que, en última instancia, funda su legitimidad. La afirmación del desinterés del análisis del saber sabio —arrojado así enteramente y sin pena a la historia y a la epistemología de las matemáticas— manifiesta la infiltración, en la problemática del didacta, de los valores que organizan el punto de vista del docente. Nunca se insistirá demasiado al decir que la ruptura por la que se abre un nuevo espacio científico —el de la didáctica de las matemáticas, como espacio no reductible a los diversos territorios ya delimitados (los de la psicología, la sociología, etc.)— es una ruptura continuada, una operación reiterada, que reencontramos en cada uno de nuestros gestos. Hijo pródigo, el didacta se siente permanentemente tentado de volver a la Morada del Padre y teme involucrarse con la problemática del enseñante. Más de una vez cae presa de la acuciante nostalgia del alma mater, de la que un día se apartó porque se le hizo necesaria una cierta distancia epistemológica y axiológica para poder reencontrarla finalmente de otra manera —para poder hacerse didacta.

En sentido restringido, la transposición didáctica designa pues el paso del saber sabio al saber enseñado. Pero la especificidad del tratamiento didáctico del saber puede comprenderse mejor a través de la confrontación de los dos términos, de la distancia que los separa, más allá de lo que los acerca e impone confrontarlos. En verdad, el "olvido" del

saber sabio no oscurece en absoluto el desarrollo atento del análisis del saber enseñado: no es más

que el primer tiempo de la sustitución, en el análisis del saber enseñado, del análisis del saber sabio, en la ilusión reencontrada de una identidad feliz entre ambos. El distanciamiento ostentoso del saber sabio, suprimiendo uno de los términos del problema planteado, borra el problema y prepara el retorno subrepticio y obcecado de la ficción unitaria que el concepto de transposición didáctica denuncia a través de la separación que señala tercamente en el interior régimen del "saber". Por el contrario, cuando se le asigna al saber sabio su justo lugar en el proceso de transposición y, sin que el análisis de la transposición didáctica sustituya indebidamente al análisis epistemológico stricto sensu, se hace evidente que es precisamente el concepto de transposición didáctica lo que permite la articulación del análisis epistemológico con el análisis didáctico, y se convierte entonces en guía del buen uso de la epistemología para la didáctica. De ese modo, los epistemólogos nos aportan el concepto de problemática. Pero éste se revela un arma muy útil para nuestro propósito: en el paso de tal elemento del saber sabio al elemento que le responde —o mejor, del cual él responde— en el saber enseñado, hay antes de nada un invariante (en general un significante: "conjunto", "distancia", etc.) y hay una variación, una separación, que constituye toda la diferencia y que el examen de las problemáticas respectivas —la problemática del elemento de saber en el saber sabio, la problemática del elemento de saber puesto en correspondencia con el saber enseñado—hará surgir inevitablemente. El ejemplo de la reforma de las matemáticas modernas constituye un caso excepcional para desarrollar este tipo de investigaciones. Con mucha frecuencia, el saber enseñado se encontró profundamente modificado, en pocos años, y hubo que transponer una inmensa cantidad de elementos tomados del saber sabio (de las matemáticas de los matemáticos). Sin embargo, contrariamente a ciertos casos de transposición, que el especialista de la disciplina identifica con facilidad ya que proceden brutalmente de una descontextualización de los significantes (seguida de su recontextualización en un discurso diferente), las numerosas transferencias llevadas a cabo por la reforma permitieron conservar segmentos lo suficientemente amplios del discurso sabio como para desviar la atención de los matemáticos que apadrinaban la operación. Pero, si el contexto "discursivo" era de ese modo parcialmente conservado, en relación con otro contexto, la descontextualización efectivamente operada se volvía poco identificable y no se identificaba como tal porque trascendía el texto del saber, la red de las problemáticas y de los problemas en la que el elemento descontextualizado hallaba originalmente sus usos, su empleo, es decir, su sentido. Sabemos que fueron necesarios algunos años para que los matemáticos percibieran este error.

Curiosamente hay que agregar, a los argumentos precedentes, otro de sentido contrario. El saber sabio nos interesa porque ciertas exigencias que intervienen en la preparación didáctica del saber, están ya influyendo a partir de la constitución del saber sabio o al menos a partir de la formulación discursiva de ese saber. Esto ocurre particularmente en el caso de la exigencia de despersonalización, a la que indudablemente no hemos otorgado la merecida atención. Todo saber considerado in statu nascendi está vinculado a su productor y se encarna en él, por así decirlo.

Compartirlo, en el interior de la comunidad académica, supone un cierto grado de despersonalización, que es requisito para la publicidad del saber. Se olvida demasiado, por ejemplo, que lo que llamamos hoy la mecánica clásica fue primero el saber personal, casi esotérico, de Isaac Newton, y que fue de las presiones de su entorno que nacieron finalmente los Principia. Y sabemos también que Cantor pagó muy caro ese saber tan extrañamente ligado a su persona —hasta la locura—que, menos de un siglo después y furiosamente transpuesto ya era moneda corriente. Sin duda el proceso de despersonalización no se realiza nunca tan completamente como durante el momento de la enseñanza ("Pueden creerme, porque no es mío...").

Pero comienza indiscutiblemente en la comunidad académica. Asume en ella, es cierto, modalidades y funciones diferentes. Según las condiciones de la exposición del saber, este proceso debe dar lugar primero a la difusión y a partir de allí, a la producción social de conocimiento. Más tarde, además, en la intimidad del funcionamiento didáctico, cumplirá una función enteramente diferente: de reproducción y de representación del saber, sin estar sometido a las mismas exigencias de productividad. El juego del saber adopta

ahora un aspecto totalmente diferente.