Universidad Nacional de Entre Ríos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN ANÁLISIS E INTERVENCIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Título: PROYECTO INSTITUCIONAL PARA LA ESCUELA N° 11 “JUANA DE ARCO”

CURSANTE: Ledesma Roxana

COHORTE: 2020

DIRECTORA DEL TFI: GALLO, ROMINA

INDICE

AGRADECIMIENTOS…….. 2

INTRODUCCIÓN……...3

PARTE I

Descripción y análisis de la organización/institución de pertenencia
Dimensión organizativa……..5
Dimensión administrativa……15
Dimensión edilicia……..20
Dimensión relación entre instituciones y sectores sociales……25
Dimensión de los sujetos y sus relaciones……29
Dimensión pedagógico-didáctica……...35

PARTE II

Problematizando la trama escolar……43
Primer nudo crítico……..44
Segundo nudo crítico……..48
Tercer nudo crítico……..49

PARTE III

Elaboración de las líneas de acción……58
Primera propuesta……..61
Segunda propuesta……64
Tercera propuesta……..66
Cuarta propuesta……67
Tendiendo puentes……69

PARTE IV

Estrategias de evaluación……70

BIBLIOGRAFÍA……..73

ANEXOS……... 77

AGRADECIMIENTOS

"A veces, la vida se comporta como el viento: desordena y arrasa.
Algo susurra, pero no se le entiende.
A su paso todo peligra; hasta aquello que tiene raíces.
Los edificios, por ejemplo. O las costumbres cotidianas"
Liliana Bodoc. Amigos por el viento

Acontecieron muchos vientos en este tiempo de escritura, reescritura y finalización de este trabajo. Vientos que llegaron en plena pandemia, que arrasaron con vidas, con relaciones de largos años, con sueños y proyectos.

Y en ese transitar, hubo quienes supieron estar de una u otra forma para sostenerme y hacer que me mantuviera en este camino. Mi familia, mi compañero de vida, mis amigas amorosas, mis pacientes perros, los colegas que hicieron más ameno el trayecto y por supuesto, los admirables profesores que tanto me enseñaron y entre ellos, mi querida directora de este trabajo que aquí presento. A la escuela a la que pertenecí por largos años y quiénes gustosamente me brindaron su tiempo para dialogar y contestar mis preguntas; a su rectora y mis ex alumnas por la buena disposición.

Volver a estudiar significó una gran e inesperada alegría a esta altura de la vida y más aún hacerlo en esta casa de estudios que tanto quiero y que ha dejado recuerdos imborrables en mí. Gracias por abrirme las puertas y ofrecerme una nueva oportunidad para regresar.

A todos quienes supieron y comprendieron que el sentido de este desafío va más allá de lo académico, que tiene que ver con no dejarme arrastrar y mantenerme en pie.

La vida es muy generosa conmigo al permitirme llegar hasta aquí y estar frente a ustedes.

Pasado ya el viento, solo me resta agradecer.

Roxana

INTRODUCCIÓN

El presente Proyecto Institucional está destinado a la organización de pertenencia donde me desempeñé durante el período 2017-2022 como asesora pedagógica y, además, donde ejercí como docente de la asignatura Sociología que se dicta en el 6to año. Desde este doble rol y reconociéndome inmersa en este relato, intentaré recuperar la historia y la dinámica institucional valiéndome de los aportes teóricos, saberes y enfoques trabajados en la Licenciatura "Análisis e intervención en las instituciones educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), cohorte 2020.

Me reconozco siendo parte de esta trama institucional. Desde allí me posiciono para abordar este trabajo de escritura que encaro con una mirada interrogadora y que me desafía no solo a mirar de otro modo mi escuela sino, además, hacerlo desde una postura crítica y propositiva de la situación que me permita reconocer dónde es necesario actuar y por qué, así como imaginar qué conservar o modificar a futuro. En palabras de Nicastro (2011), *"La neutralidad se verá seriamente acorralada cuando decidamos darle importancia a las corazonadas, las sospechas, las intuiciones y demás sensaciones de ese tipo"* (p.76).

Antes de comenzar a desandar este camino es importante aclarar que a la organización escolar le asignaremos el nombre de Escuela N° 11 "Juana de Arco" con la intención de preservar su identidad y la de sus actores. Con este fin, este trabajo está organizado en apartados. El primero comprende la descripción y análisis de la institución/organización de pertenencia en sus múltiples aspectos (organizativo, administrativo, subjetivo e intersubjetivo, interinstitucional e intersectorial, edilicio y curricular) y, en relación con diferentes perspectivas y aportes conceptuales. Las categorías serán permanentemente puestas en juego con datos empíricos y experiencias de la cotidianidad que me permitirán dar cuenta de la realidad institucional de manera amplia y abarcativa. Asimismo, este primer punto presenta el desafío de vincular los aportes de los diferentes seminarios cursados a lo largo de esta licenciatura, por lo que se visualizarán diversos enfoques, categorías y miradas provenientes de diferentes campos disciplinares y perspectivas que se ofrecieron en el cursado.

El segundo apartado plantea una mayor problematización de la trama institucional, delimitando nudos críticos que considero relevante visibilizar y analizar colectivamente. El tercero supone la elaboración y diseño de líneas de acción para abordar institucionalmente las situaciones problemáticas reconocidas en este proyecto. Por último, se presentan estrategias de evaluación de esta propuesta de análisis e intervención.

Además, vale aclarar que las escenas que este trabajo toma para el análisis están atravesadas por la pandemia de COVID que se produjo a escala global entre los años 2020 y 2021. Por

ende, muchos análisis dejan ver cómo hicimos institución en este contexto de excepcionalidad; de virtualización en primera instancia y luego, en un proceso de paulatino retorno a la presencialidad física.

PARTE I

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN/ORGANIZACIÓN DE PERTENENCIA

Una escuela con mucha historia

La Escuela Secundaria N° 11 “Juana de Arco” está ubicada en una aldea perteneciente al departamento Diamante, provincia de Entre Ríos, a 4 KM de la ruta provincial N° 11, acceso de ripio. Esta escuela se inició en el año 2011 como anexo de la escuela secundaria Nº 8 “Pte. Nicolás Avellaneda” de Aldea Brasilera mediante Resolución Nº 0499/11 CGE con fecha 2 de Marzo, dependiente de la Dirección de Educación Secundaria, funcionando en las instalaciones de la Escuela Primaria de esa misma aldea. Dicha resolución autoriza a término y por una cohorte 2011, el primer año del Ciclo Básico (Resolución 3322/10 CGE). Hasta el año 2014 la escuela contó con el cargo de coordinador. La Resolución Nº 0682/14 CGE con fecha 7 de Marzo aprueba la creación del Multiaño y la apertura del 4º año Ciclo Orientado. Con esta resolución se crea la Escuela Secundaria N°11 “Juana de Arco”, que comienza a funcionar como tal el 17 de Marzo. En ese momento se otorgan 12 hs para la asignación de un Asesor Pedagógico y 54 hs para la cobertura de los espacios curriculares del agrupamiento del Ciclo Básico Común para el ámbito rural, y se dispone la transferencia de horas cátedras de la Esc. Sec. Nº8 “Pte. Nicolás Avellaneda” para el 4to. Año Ciclo Orientado. Progresivamente fueron creándose los demás años. Los cursos que componen el Ciclo Básico, funcionan desdoblados del siguiente modo: 1er año por un lado y 2do y 3ero por el otro, permitiendo que las horas extra áulicas se destinen al trabajo áulico en 1er año.

La modalidad de la escuela con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades fue elegida por votación en una reunión con personal docente, directivo, estudiantes y padres, el día 21 de Marzo de 2014. Y recién el 10 de Noviembre de 2014 y por Resolución Nº 4459 se asignó el nombre actual a la Escuela Secundaria c[1]. Desde ese entonces conviven en un mismo edificio la escuela primaria y la nueva escuela secundaria, es sobre esta última que se desarrolla este trabajo.

[1] El nombre designado a la Escuela Secundaria refiere al lugar de procedencia de los primeros habitantes alemanes del Volga, que se asentaron en esta comunidad.

Este breve y necesario recorrido da cuenta de este proceso de estructuración y conformación paulatina, que significó una organización del espacio, los tiempos y una trama particular en los vínculos interinstitucionales entre los actores de los dos niveles. Una trama en permanente construcción, *"Que articula historias locales-personales y colectivas"* y este proceso: *"Es el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas*" (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p.2). Describir la dinámica institucional de la cual formé parte implica pensar en los inicios, las idas y venidas del proceso de creación de esta escuela secundaria, de su constitución como anexo, de cambios de autoridades, de dilemas y conflictos que debió enfrentar. Más allá de esto, persistía el desafío de proyectar la escuela secundaria tan soñada. Y pienso en ello; en la creación de esta escuela como condición de posibilidad para plasmar aquello que se pensó como utópico.

Dimensión organizativa: Desafiando lo instituido

Este apartado propone abordar el escenario institucional singular de la escuela N° 11 "Juana de Arco", su historia, su cultura, el mandato fundacional y los núcleos pre-institucionales, aspectos que la hacen única; "*Intentando revisar y desnudar para desnaturalizar prácticas arraigadas en supuestos ideológicos, políticos y sociales, que muchas veces desconocemos"*[2]. Esta dimensión consiste en describir e indagar en algunos aspectos de la vida cotidiana escolar y entender la trama de los procesos de producción y transformación de las prácticas. Para ello se hace necesario revisar la estructura de la escuela (roles y funciones, tiempos y espacios) reconociendo a los sujetos que allí intervienen como actores sociales dotados con la capacidad para intervenir y provocar cambios en la dinámica institucional.

Siendo que la escuela primaria fue creada en el año 1925 por los primeros alemanes del Volga, éstos establecieron ciertas normas y valores muy arraigados a sus orígenes y a su mandato fundacional. El primer objetivo al momento de pensar en una escuela en esta pequeña aldea, fue instruir en las primeras letras y en la religión, además de preservar la cultura de origen.

Así, al analizar esta organización, se hace visible un "presente histórico", como lo denomina Achilli (1989), un presente donde se reconocen las huellas y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica. Si observamos la explanada de la institución educativa encontramos el mástil y un carro verde **(Véase anexo A)**. Ya dentro de la escuela y al final del pasillo llama la atención la gruta donde se encuentra la estatuilla de una virgen. Todo un sistema simbólico propio de la institución se hace presente en esta escena. Al respecto Enriquez (2002) propone la denominación "(…) *organizaciones instituciones para denotar que la*

[2] Programa Seminario: La institución educativa, una mirada socio-histórico-política. FCE-UNER. Licenciatura en Análisis e Intervención en Instituciones Educativas. Año académico 2020.

institución siempre está presente aunque por detrás, como sistema cultural, sistema simbólico y sistema imaginario" (p.76). A la vez esto genera un marco de regulación que demarca y moldea a sus miembros. Así nos encontramos con ciertos significados que no se cuestionan ni problematizan, lo instituido (lo que permanece) se hace presente.

Cuantos más símbolos fuertes existan, más potente será la identidad de la organización de la escuela. Una recorrida imaginaria por esta aldea permite observar la iglesia, emplazada en el centro del pueblo, y frente a ella, la escuela. En este sentido, la institución como sistema simbólico *"*(…) *se representa mediante imágenes que funcionan como marca, ya sea para el exterior o para el interior y que, efectivamente refuerzan la identidad"* (Enriquez, 2002, p.76). La cultura institucional está teñida de estas representaciones acerca de lo que la escuela es, lo que debería ser y lo que significa para cada uno de los actores.

Entendemos que:

> La cultura escolar estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho. Y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2002, p.2).

La escuela primaria asumió como suyos los objetivos de las primeras generaciones y en base a ellos elaboró su proyecto educativo institucional. Y éstos muchas veces no fueron compartidos por quienes estaban al frente de la escuela secundaria, situación que habría provocado diversas reacciones que oscilaban desde la indiferencia, que implicaba desoír las demandas de otros, hasta los conflictos explícitos que se generaban a raíz de la falta de diálogo sobre temáticas comunes, por ejemplo la organización de los actos escolares. Era el personal de la Escuela Primaria, de acuerdo a sus tiempos, el que definía las tareas para el acto, y una vez todo resuelto, se informaba a la rectora de secundaria. Desde entonces y hasta el día de hoy, la convivencia entre la escuela primaria y la secundaria conlleva la necesidad de acuerdos permanentes entre los directivos de cada nivel en torno a diversas temáticas que surgen en el devenir diario.

El análisis de Ulloa respecto a los movimientos que se presentan en una institución, nos advierte que en la escuela N° 11 "Juana de Arco" la dinámica institucional se encuentra profundamente perturbada, debido a la presencia de los núcleos pre-institucionales que se hallan en el origen y que están representados en general por las personas socio-fundadoras y primeros pobladores cuyas ideas y valores le otorgaron su impronta. Lo beneficioso fue la intención común de tener una escuela y este propósito los integraba a todos. Pero también con la creación de la escuela secundaria se complejiza la organización de ambas instituciones develando diferencias entre los niveles.

Estos desacuerdos estuvieron presentes a lo largo de la historia de la institución y se hacen visibles en determinadas situaciones como las ya nombradas, a pesar de no hacerse explícitos o de no admitirlos. Y como señala Ulloa (1996), estos núcleos pre-institucionales *"Continúan siendo eficaces para configurar pautas culturales y modalidades de pensamiento que sistemáticamente tienden a aparecer luego como antagónicas* (…)*"* (p.8). Si en un principio las anteriores gestiones venían "acatando" lo que los directivos de primaria resolvían en cuanto a la realización de los actos o sobre el destino del dinero que llegaba para ser utilizado en lo que "ellos" consideraban necesario, hoy en día estos temas se resuelven de otra manera. La comunicación entre los niveles existe y se trata de buscar consensos y soluciones para el bien de la escuela.

Consideramos que compartir el edificio con la escuela primaria no sólo se refiere a "ocupar" un espacio físico; la escuela como institución implica el encuentro con otros, crear vínculos y significados, reconocer la existencia de representaciones e imaginarios, rutinas y tradiciones. Incluso la importancia de poseer un nombre significó mucho; significó poseer una identidad y una entidad. Ser parte de esta escuela, que había conseguido un lugar determinado donde funcionar, permitió pensarnos habitando ese lugar de otro modo, haciendo que ese espacio se tornara un lugar vivido y reconocido como tal.

Así es cómo a partir del año 2018 con el actual equipo directivo al frente de la escuela "Juana de Arco" se comienzan a planificar una serie de actividades compartidas con la escuela primaria. No fue fácil. Nunca antes una iniciativa con estas características había logrado viabilizarse. Existía, y existe, una imagen-representación sobre el estilo de los vínculos entre la escuela primaria-escuela secundaria que no permitía que una propuesta de cambio tuviera lugar. El desafío que se nos presentó fue entonces: ¿cómo pensar el trabajo colectivo reconociendo la heterogeneidad de cada organización? Aceptar la heterogeneidad también implica valorar la singularidad de cada una de ellas. Claro está, como lo plantea Achilli (1989), que "*Lo cotidiano en la Escuela no significa, por lo tanto, un espacio homogéneo, totalmente normativizado y coherente. Presenta a su vez, el lenguaje de las fisuras, los conflictos, las contradicciones, las transgresiones, las resistencias"* (p.10). Es en lo heterogéneo donde se reconoce el carácter histórico de sus prácticas y de sus conflictos y donde se dejan ver las múltiples formas que asume la escuela en su interior. Desde allí adquiere relevancia realizar este análisis que permite explorar las fisuras de la trama institucional y aquellos elementos del pasado que han dejado "huellas" en la cultura escolar actual y se reactualizan o tensionan en su cotidianidad.

En el transcurrir de estos años la puesta en marcha de acciones orientadas a lograr un proyecto común de ambas organizaciones fueron varias, pero sin dudas, gestar por primera vez una muestra anual en conjunto, fue la experiencia más significativa. Significativa en cuanto a las

discusiones que se instalaron a partir de pensar esta propuesta. Primeramente resurgió como un problema recurrente la poca participación de las familias, no solo en la muestra sino en todas las actividades que se las convocaba desde la escuela secundaria a la que asisten sus hijos. Incluso al momento de entregar los boletines de calificaciones muchos quedaban archivados en la escuela porque los padres no acudían a retirarlos al momento de citarlos. Especialmente, hacíamos esta salvedad de que debían hacerse presentes, para asegurarnos de contar con una instancia de diálogo con las familias de los estudiantes que presentaban dificultades en su desempeño escolar. De todos modos, siempre se excusaban de no poder asistir por diversas razones. También en el acuerdo didáctico institucional que se formula y revisa cada año, se encuentra explicitado, como uno de los propósitos fundamentales, fomentar actividades tendientes a crear un vínculo duradero entre la comunidad y la escuela.

Así fue que cuando comenzamos a dialogar sobre la fecha de realización de la muestra, el argumento que inmediatamente surgió fue que, si las familias no asistían a las reuniones obligatorias, difícilmente lo harían en esta ocasión. Algunos docentes recordaron cómo se había desarrollado la muestra del año anterior, en la cual no hubo prácticamente asistencia de los padres. Decían: “les enviamos nota en el cuaderno, lo firmaban, pero no asistían”, “cambiamos horarios adecuándose a sus trabajos para que pudieran venir”, “dividimos turnos de reunión, y aun así no lo logramos”. También, aquellas docentes con más años en la escuela, expresaban que no resultaría ya que este desinterés manifestado por las familias hacia la escuela venía de años, y formaba parte de su impronta y de la idiosincrasia de la comunidad.

Escuchamos atentamente y tomamos registro. En un momento, les preguntamos a los presentes: “Debe haber algo que podamos hacer para convocarlos”. A lo que una docente toma la palabra, diciendo: “Si los padres en primaria asisten, entonces ¿por qué no organizamos una muestra conjunta con la escuela primaria?”. Justificándose esta propuesta en que muchos padres tienen hijos tanto en el nivel primario como en el secundario. Siempre las actividades pensadas desde la escuela primaria atraían más público. Otra docente interrumpe y opina que al estar presentes en la muestra, estos padres se quedarían para ver los números siguientes. Y no solo eso, otra docente comentó que sería importante intercalar las actividades y números artísticos entre primaria y secundaria para que el público se quedara hasta el final.

Ese año la muestra fue todo un éxito, los actores institucionales debieron romper con algunos marcos universales abstractos: el tiempo y el espacio. Ya no se haría la muestra en el horario habitual escolar: turno tarde, y tampoco se realizaría en el espacio físico de la escuela: el patio, las aulas y pasillos. Se rompió de esta manera con una idea de espacio físico, material, como *“objeto exterior al sujeto”* (Nicastro, 2011, p.4) que se encuentra allí como algo dado, para pasar a pensar y hablar de lugar: el *“*(…) *espacio ocupado, vivido,* (...) *posibilita puntos de*

identificación, relaciones con la historia, posibilidad de historizar y hacer memoria con otros, entramarse en significaciones singulares y situacionales" (Nicastro, 2011, p.4).

Podemos advertir cómo en el devenir de este proyecto interinstitucional y del discurso de algunos docentes se "naturalizaban" ideas sobre la comunidad. Expresiones instituidas que testimonian la imagen-representación que se tiene de las familias de los estudiantes que concurren allí, así como de "un modo" de vincularse con la escuela. ¿Qué, del sentido común escolar, se hace presente en estas expresiones? Entendemos que: *"En el sentido común las cosas ya están determinadas de antemano y, en consecuencia, no hay posibilidad de modificarlas"* (Landreani, 1996, p.13). No quisimos quedarnos con que "siempre fue así" y nos dispusimos a idear estrategias apostando al cambio. Reconociendo que "(...) *las culturas escolares también cambian; no son eternas. Constituyen una combinación -entre otras muchas posibles- de tradición y cambio"* (Viñao, 2002, p.5). Pensar colectivamente este proyecto compartido con la escuela primaria nos exigió justamente realizar un proceso de desnaturalización encaminado a generar nuevas maneras de vincularse con el otro (llámese escuela primaria, directivos, docentes, familias).

Fue necesario, entonces, volver sobre el carácter histórico de los sujetos que habitan este espacio para indagar sobre los modos habituales de mirar y desde allí explicar y comprender la situación que se nos presentaba. Comunidad pequeña de alemanes del Volga, que conservan férreamente sus tradiciones y valores, incluso el idioma alemán aún se habla en sus hogares y, en la misma escuela, los niños utilizan el dialecto alemán. Sostienen una concepción familiar patriarcal en la que se disciernen claramente el espacio público, destinado al hombre, y el espacio privado, propio de la mujer quien es la encargada de los quehaceres domésticos y el cuidado de los hijos. Por ello mismo se hacía evidente que la asistencia a la escuela por el motivo que fuera, compete a la mujer (madre, hermana mayor). Mandatos culturales arraigados, de lo que es ser varón y ser mujer, que determinan las funciones y tareas que corresponde a cada género. En esta escena así como en las expresiones mencionadas acerca de la intrínseca no participación de las familias, se pone de manifiesto aquello que está en su naturaleza, aquellos discursos hegemónicos[3] propios del sentido común que *"*(…) *no sólo instituye (se establece como verdad), sino que opera como control, censurando, sancionando o desvalorizando a los sujetos que no se corresponde con lo aceptable"* (Landreani, 2000, p.37).

Lo desafiante fue entonces sortear estas prácticas anquilosadas que actúan como mandatos y que configuran la manera en que leemos el mundo. Allí, donde se presentaron argumentos

[3] Landreani (2000) define: *"La hegemonía es 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).

reproduccionistas que sostenían lo instituido, se escucharon otras voces que inauguraron una nueva mirada. Evidentemente, *"Las instituciones son espacios contradictorios en los que conviven tanto aspectos conservadores del orden como expresiones de resistencia y autonomía"* (Landreani, 1996, p.13).

Advertir la presencia de intersticios en lo cotidiano nos permitió apropiarnos y recrear experiencias que se nos presentan, a veces, como naturales e inalterables. *"Podemos hablar entonces que la vida cotidiana escolar nos permite encontrar las prácticas que la propia institución imaginaria escolar des-conoce, niega, omite, porque son prácticas de ruptura del orden tan celosamente legitimado"* (Landreani, 2000, p.5). Existen intereses y juegos de poder que condicionan los propósitos de cada escuela.

La iniciativa de concretar una muestra anual interinstitucional fue posible en un principio, gracias al diálogo entablado entre las partes del equipo de conducción que dirigen ambos establecimientos educativos, lo que determinó que se pudieran generar nuevas formas de hacer escuela. Este trabajo compartido fue muy significativo para todos los actores; cuyos frutos se reconocen hoy en nuevos proyectos. Me atrevo a definirlo como un acto de subversión[4] en cuanto se rompieron los cánones establecidos desde cada nivel. La organización fue otra, el diálogo se volvió real y se concretaron acciones a partir de la escucha y de habilitar la palabra. *"Como espacio que teje y amarra los vínculos"* (Rockwell, 2006, p.7), en este caso entre los directivos, docentes, estudiantes y familias de ambas instituciones quienes debieron trabajar y comunicarse para lograr un objetivo común: que la muestra interinstitucional se hiciera realidad.

El rol de la rectora en la organización también se vio sacudido, pues su hacer interrumpió un modo de pensar la escuela y su relación con la comunidad. Hay una propuesta y una apuesta en el trabajo colectivo, en la idea proveniente de los docentes, a su concreción en actos que hicieran participativa la muestra. Subyace una expresión de confianza, que *"*(…) *moviliza, vehiculiza, una idea del otro que se pone en juego"* (Cornú, 2008, p.22). Su trabajo, en palabras de Nicastro (2017), es el de poner en tensión lo que está prescripto para hacer frente a la realidad, es preguntarse qué otras posibilidades tenemos o existen y que no se hayan realizado, que nos posibiliten llevar a cabo una muestra anual compartida entre los dos niveles con la participación de toda la comunidad escolar.

La riqueza está en lo diverso

[4] Extraído del texto de Rockwell, E. (2006, p.6) XI Simposio Interamericano de investigación etnográfica en educación. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela, debates en la etnografía - y la educación. Michael De Certeau, habla de subversión diciendo en un libro que se llama "Tomar la palabra", que es la energía creativa, expresada en el lenguaje oral, alcances potenciales de una acción colectiva.

Hacer referencia a este trabajo institucional implicó enmarcarlo en un proceso de inscripción y contextualización. Entendiendo que *"*(…) *trabajar implica hacer frente a esa realidad, generar, establecer y reconocer condiciones institucionales"* (Nicastro, 2017, p.62). Por ejemplo, las ideas acerca de las familias. Pero nada es fijo, más bien el trabajo docente permitió movilizar estos argumentos erigidos como certezas.

Año tras año se ensayaban maneras de crear y afianzar vínculos con la familia, sin embargo, las alternativas planteadas no habían logrado ningún cambio, lo que permite analizar que *"*(…) *el contexto es el marco en el cual se producen y emanan significaciones, expectativas y validaciones, respecto de la definición de los fines institucionales, de las modalidades de trabajo, etc."* (Nicastro, 2017, p.63). La propuesta de trabajo colectivo también implicó recrear la interacción de individuos que, lejos de presentarse como ordenada, se manifiesta en los disensos entre los docentes por probar alternativas. Estas diferentes posturas dicen mucho de las relaciones que establecen los miembros con la institución. Algunos, como menciona Ulloa (1969), "*tienden a tomar a la institución como soporte y andamiaje de su vida y otros, en cambio, propenden a tomarla principalmente como instrumento para desarrollar su propio proyecto"* (p. 18). Por ello, están quiénes prefieren continuar haciendo las cosas tal como se venían realizando, mientras otros promueven ciertos cambios. El equipo de conducción advirtió la problemática que ya se venía dando desde hacía años y pusieron en discusión aquello que, para muchos, ya estaba discutido. Sobre lo que no había mucho más que decir.

Sin embargo, y tal como lo plantea Greco (2014):

> La intervención desde la posición de gobierno la entendemos como: un proceso que parte de la (re) construcción de un problema, desde un lugar de terceridad, -el "venir entre" de Ardoino (1981) -, una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano, plantea condiciones para hacer un trabajo con otros, sostiene una escucha y miradas nuevas o renovadas sobre lo cotidiano (p.59).

Las palabras del directivo son las que pueden habilitar espacios y tiempos de escucha y de diálogo: ¿Cómo intervenimos frente a aquello que nos preocupa?, ¿cómo pensar esta intervención que nos permita generar algo distinto? La idea de dispositivo como *"*(…) *artificios creados para producir algo, para generar movimiento en los sujetos, para disponer relaciones y espacios, tiempos y tareas de modo de crear y motivar transformaciones"* (Greco, 2014, p. 59), puede resultar útil para analizar el resultado de esta experiencia donde se logró concretar, consciente y subjetivamente, nuevas formas de participación de las familias en las propuestas planteadas desde la escuela y nuevas vinculaciones entre las dos organizaciones. Esto, sin olvidar que las tensiones entre niveles es un emergente que se reactualiza permanentemente y sobre lo cual continuaré trabajando a lo largo de este escrito.

Sobre la relación entre roles y funciones. Configuraciones del trabajo docente

Ampliando un poco más la mirada y trascendiendo la rica experiencia que significó el proyecto mencionado, también es importante señalar que durante los años 2020-2022 con la pandemia, vivimos situaciones de malestar individual y colectivo que nos desestabilizaron. Diferentes fracturas o segmentaciones quedaron al descubierto en este contexto particular. Con fracturas refiero a: *"(...) estas articulaciones que presentan alguna particularidad anormal en relación a la organización. Una articulación patológica constituye una fractura institucional"* (Ulloa, 1969, p.19).

A modo de ejemplo, al interior de mi escuela pudo observarse, al regresar a la presencialidad, el malestar referido al desempeño profesional durante este período y el impacto o consecuencias que tuvo en los estudiantes. Advertimos que hubo docentes que solo subían el material a la plataforma destinada para este fin sin mediar explicación alguna. Avanzaban en los contenidos con quienes los seguían y completaban las actividades, sin importarles quiénes quedaban en el camino. La rectora y la asesora mantenían una vigilancia casi diaria acerca de lo que acontecía en el classroom pero esto no fue suficiente. Iniciado el ciclo lectivo 2022 supimos mediante el diagnóstico inicial solicitado que los estudiantes en varios espacios curriculares no tenían los conocimientos mínimos y se hacía difícil avanzar. Este hecho provocó conflictos al interior de la organización entre los mismos docentes; y los docentes con el equipo directivo y pedagógico. Malestar que surge del tipo de relaciones que se entablan y en lo que acontece entre lo que esperamos del resto de los colegas y lo que efectivamente ocurre: *"El sufrimiento en el trabajo tiene su origen en la diferencia entre el trabajo prescripto*[5] *y el trabajo real"* (Dessors, Guiho-Bailly, 1998)[6]. En consecuencia, los que cumplían a rajatablas lo que se les pedía señalaban de los otros el poco compromiso y responsabilidad ante la tarea de enseñar mientras no estuvimos en la presencialidad. La escena que describo refleja la manera de concebir el trabajo institucional en mi escuela. Como Nicastro (2017) advierte, *"(...) es evidente la tensión que queda planteada entre las prescripciones que definen y enmarcan el trabajo y la realidad a la cual se dirigen"* (p.61).

El pensamiento es "exijo compromiso y respuesta del resto de mis colegas tal como lo hago yo". Y a su vez, ese docente exige una sanción ante la irresponsabilidad del colega, es decir, "yo cumplo y soy tratado de la misma manera que aquél que no lo hace". Retomando una vez más a Ulloa (1969), estos dichos nos invitan a repensar el grado de pertenencia que tenemos con la institución. Podemos decir que quienes alegan compromiso y la realización de las tareas

[5] Nicastro (2017) define *"esta tensión entre la prescripción, que define lo que hay que hacer y lo que no, lo que se espera, lo que está pautado, regulado, indicado, y la realidad"* (p. 62).

[6] Dessors, D y M-P Guiho-Bailly (1998) Organización del trabajo y salud. De la Psicopedagogía a la psicodinámica del trabajo. Editorial Lumen. Buenos Aires. Selección de fragmentos de los capítulos 10 y 11.

encomendadas, e incluso más de eso, estarían reflejando el grado de pertenencia de ese sujeto en tanto: *"se siente incluido en la institución, siente que ésta le pertenece en alguna medida"* (p.17). Indagar sobre el sentido que adquiere el trabajo institucional en nuestra escuela nos permite comprender sus dinámicas y particularidades desde una concepción más amplia y compleja.

Generalmente pensamos en el trabajo como actividad material que nos provee de insumos para satisfacer nuestras necesidades, pero desde la perspectiva de Dejours (2009) el trabajo implica mucho más que esto. Constituye una esfera de consolidación de la identidad y de realización personal y las expresiones de los docentes lo confirman:

> (...) La retribución esperada es ante todo una retribución simbólica, y su forma principal es lo que llamamos el reconocimiento. Todo el sentido del término reconocimiento tiene que ver con la gratitud por el servicio brindado, pero también en el sentido de juicio sobre la calidad del trabajo realizado. (...) Es gracias al reconocimiento que en una parte esencial el sufrimiento se transforma en placer en el trabajo (Dejours, 2015, pp.58-60).

Hablamos aquí de compromiso, pero también de responsabilidades en lo que compete a cada función. Vinculado con este análisis podemos reconocer cómo se configura el lugar del asesor pedagógico y a su vez, cómo se vincula con el directivo y sus colegas docentes. En palabras del autor, *"Hay funciones que tradicionalmente en una institución tienden a ser de por sí fracturas, sea quien sea el que la sustente"* (Ulloa, 1967, p.22). De acuerdo a lo expuesto se hace visible que en el rol del asesor recae este anclaje conflictivo que denomina el autor y donde se posan algunas demandas de retribuciones simbólicas que la institución no logra colmar. El asesor pasa a convertirse en el chivo emisario; este personaje cargado de culpas ajenas.

Tiempos y espacios en esta escuela

La organización educativa supone una estructura, un recorte espacio-temporal tanto material como simbólico. Si ingresamos a la escuela y queremos encontrarnos con la rectora o la preceptora debemos recorrer un largo pasillo y cruzar todo el patio interno hasta llegar a su oficina. Suele ocurrir que en ocasiones llega gente ajena al edificio y no sabe cómo encontrar personal que la atienda. No hay timbre ni ningún otro medio que permita anunciarse. También los estudiantes, docentes y padres que tienen conocimiento del lugar, se presentan de forma imprevista en la puerta lo que muchas veces interfiere en lo que está aconteciendo, por ejemplo una reunión que requiere cierto grado de privacidad. Al ser un espacio por el que circula mucha gente y aunque ya esté habilitado otro lugar para los profesores (la cocina) sigue siendo

biblioteca, preceptoría y fotocopiadora por tanto, las interrupciones son constantes. Los docentes parecen no saber dónde ubicarse en sus horas libres ya que en ocasiones la sala de profesores se utiliza para las reuniones privadas.

De este modo la escuela y los diferentes espacios que la conforman parecieran no pertenecer a nadie. A la vez, alude a ese "estar allí sensible" que menciona Nicastro (2011) en tanto *"la ligadura entre sujeto y el espacio se ve seriamente perturbadas, provocando ajenidad y una distancia excesiva"* (p.3). Esta es una manera de entender el espacio, diferente a aquél que se va constituyendo "en el estar adentro". Teniendo en cuenta que estar adentro no es garante del sentido. Este espacio ocupado/vivido, con el que nos identificamos es el que sentimos como nuestro y que hace de ese espacio "un lugar".

Serra (2018) aporta que *"Ahí impera la ley de lo "propio": los elementos considerados están unos al lado de otros, cada uno situado en un sitio "propio" y distinto que cada uno define. Un lugar es una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad"* (p.129). Y como lo venimos leyendo en este trabajo esto no acontece. El malestar que muchas veces se observa entre los diferentes actores que lo transitan es provocado por estas características de la ubicación, y además al concentrarse una superposición de roles y tareas en un mismo ambiente. Este conflicto es lo que provoca una fractura geográfica[7] que aún no encuentra solución.

Asimismo, no solo el espacio sino también el tiempo escolar configuran el trabajo institucional. No podemos desconocer las características distintivas en lo que respecta al tiempo regulado administrativamente en esta escuela. Si bien *"A la escuela no se puede ir en cualquier momento del día"* (Trilla, 1999, p.23), y en ella se respetan los tiempos de entrada y salida, siempre debemos considerar que los estudiantes se manejan en transporte escolar y que pueden surgir imprevistos en cuanto a la tardanza en el trayecto, o bien por inclemencias del tiempo ya que los estudiantes en su mayoría viven en la zona rural y las condiciones del camino no permiten el acceso hasta allí. Generalmente los días de lluvia no asisten a clase.

Del mismo modo este tiempo destinado a las asignaturas se ve alterado en cuanto son muchas las inasistencias de los estudiantes que requieren de reacomodaciones en los horarios. Podemos pensar este tema desde las regulaciones necesarias y posibles que resguarden la

[7] Ulloa (1969) refiere que *"Toda organización institucional se asienta en tres distribuciones: distribución geográfica, del tiempo, de la responsabilidad. De la distribución emanan otras categorías articulares: geográficas temporales, y las referidas a roles y su desempeño"* (p.19). En este caso aparece una articulación patológica en el espacio de la rectoría, que por sus dimensiones, ubicación y poca funcionalidad, se transforma en una fractura.

dimensión pedagógica del tiempo de y para la enseñanza en las instituciones educativas. Problema que se presenta cuando aun adelantando los horarios, los estudiantes deben esperar que los busque el transporte escolar. Ese tiempo en la institución es ocupado muchas veces, por algún docente que necesita recuperar alguna clase o con alguna actividad que se necesite realizar, incluso los tutores aprovechan estos momentos de estar en la escuela, para brindarles acompañamiento al estudio. El aporte de Poggi (1999) es pertinente a la situación que describo *"como una concepción policrónica que parte de una convención pactada intersubjetivamente"* (p.157) en cuanto plantea entender la regulación del tiempo teniendo en cuenta el contexto, las personas, y las relaciones. De esta manera ese tiempo escolar es dotado de sentido, de experiencia. Y como dice Ulloa (1969): *"El tiempo no reglamentado aparece en general como el tiempo donde se generan los cambios"* (p.21) y aquí puede verse que este tiempo se vuelve útil y hace posible otras experiencias escolares.

Dimensión administrativa: Una nueva mirada acerca del gobierno de la escuela

En el apartado anterior hice referencia a aquellos aspectos propios de la dimensión organizativa que ordenan el modo de funcionamiento de una escuela y que, junto a la dimensión administrativa que desarrollaré a continuación, suponen un modo de construir legalidad en las organizaciones. Entendemos que los procedimientos administrativos son instrumentos imprescindibles para el gobierno de las instituciones, remiten a posicionamientos políticos y pedagógicos, cuestiones normativas, instituidas, legales, que estructuran el funcionamiento de las mismas. El objetivo es entonces describir y analizar cómo se configura esta dimensión en mi escuela y qué estilo de gestión se propicia.

Gestionar más allá de la emergencia

Es preciso comenzar aludiendo al contexto de pandemia que atravesó la producción de este trabajo. En ese escenario tuvo que gestionarse la organización de un modo peculiar. Momento de excepcionalidad en que, como describe Pérez Gómez, A. (2020)[8]

> Una nueva cultura pedagógica y otra manera de entender la escuela como institución se abre paso con tanta necesidad como urgencia para procurar el diseño de contextos, proyectos, relaciones, formas de enseñar y evaluar y modos de concebir la función docente verdaderamente "educativos", que acompañen y provoquen el desarrollo posible de individuos autónomos, cultos y solidarios (p.1).

Fue necesario elaborar y adecuar medidas institucionales surgidas y repensadas a la luz de las nuevas disposiciones propias de este contexto de incertidumbre y complejidad. En ese

[8] Título del artículo mencionado: Los desafíos educativos en tiempos de pandemia: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos.

entonces el equipo de conducción estaba conformado por la rectora y quien escribe, ocupando el cargo de asesora pedagógica. Si bien existen decisiones que son exclusivas de la rectora, constituyéndose en la coordinadora general, las consultas se dirimen en el consejo consultivo de carácter dinámico que, en este período de ASPO, se sostuvo en la virtualidad, pero también se reinventaron otras formas de participación, como por ejemplo el trabajo coordinado por áreas donde cada coordinador comunicaba, hacía partícipes a los demás de información importante surgida de estas reuniones. Es ella quien establecía acuerdos sobre las actividades de uno u otro, delegaba tareas, negociaba sentidos y puntos de vista. Si tomamos en cuenta las funciones que describen Frigerio, Tiramonti y Poggi (1992) podemos pensar estas acciones en relación a dos en particular: *"El Integrador: facilita los intercambios y las relaciones, a través de la gestión de los conflictos. Como agente de cambio: promueve iniciativas y proyectos innovadores"* (p.43). Allí donde había silencio, desinterés, indiferencia, se amalgamaron acciones como "los escuchamos", "esperamos sus aportes", "ponemos en consideración de todos". Queda claro que la gestión no es tarea exclusiva del equipo de conducción, resulta de un posicionamiento político, de las relaciones de poder manifestadas en las formas de comunicación y participación, y en las maneras de vincularse entre los actores. En este sentido, ya en el 2022 volvimos a convocar a las familias para ser partícipes en actos y actividades generadas desde la escuela; como ser recurrir al centro de salud para que brinden un taller, al destacamento de bomberos o a los institutos de formación docente para que nos instruyan sobre diferentes temáticas, tomaron vida desde el momento en que uno de los propósitos de la gestión fue fortalecer el vínculo de la escuela con la comunidad. Este objetivo fue incluido en el acuerdo didáctico institucional, concebido como reglamento interno que recupera y plasma lo consensuado entre los actores involucrados y que adquiere su legalidad y relevancia en cuanto es coherente con aquellos aspectos generales que explicita el Proyecto Educativo Institucional (PEI)[9].

[9] En nuestra escuela la elaboración del PEI es reciente. Comenzamos por recabar y sistematizar lo que estaba escrito, que era muy poco. Luego, a través de diferentes canales de comunicación, nos acercamos a los otros actores (estudiantes, familia) y con la intención de generar una participación real se habilitaron espacios de consulta para recopilar información y datos importantes sobre los años en que no había nada registrado. Los docentes trabajamos en un drive donde intercambiamos ideas y revisamos la misión de la escuela, los objetivos y el perfil del egresado. Convocamos a las familias a una reunión con este fin pero al no tener demasiada concurrencia se decidió enviarles algunas preguntas en el cuaderno de comunicaciones de cada estudiante. La consulta giraba en torno a pensar la escuela que quieren para sus hijos, qué conocimientos debería impartir y la relación que mantienen con la institución. Del mismo modo se trabajó con los estudiantes por cursos, les propusimos que se expresaran sobre los temas y ejes de importancia que la escuela debería enseñar. Una vez obtenida esta información el profesor de Lengua se encargó de corregir la redacción. Por último se anexaron los proyectos realizados en estos años. Las discusiones en torno a qué enseñar, los conceptos de enseñanza, aprendizaje, etc. fueron parte del Proyecto Curricular que quedó inconcluso y que fuera iniciado en años anteriores con otro equipo de trabajo sin una revisión posterior.

A mediados del año lectivo 2021, pudimos volver a clases de forma casi normal. Durante el mes de febrero, mediante Resolución del CGE N° 0117/2021[10]*Orientaciones para la organización administrativa, institucional, curricular, pedagógica y didáctica de las instituciones educativas al retorno de las actividades presenciales,* se establecieron pautas de organización institucional para afrontar la emergencia sanitaria. Esta disposición trajo aparejadas, una vez más, cuestiones organizativas a resolver de manera urgente como fueron las relativas a la modificación del horario del transporte escolar[11], volver a tramitar con la empresa el seguro de vida de cada estudiante, informar a las familias los cambios y reorganizar los horarios de los profesores, especialmente de los que viajaban y no contaban con transporte público para asistir. En ese entonces el problema que surgió fueron las reiteradas inasistencias de varios docentes que exigió, por parte de la rectora y la preceptora, revisar a diario el organigrama establecido. “Es el día a día”, decía la rectora. Y en este contexto es que se debió planificar.

Así fue como, mediante un proceso gradual, se implementó el retorno a la presencialidad con el cumplimiento del horario completo. La Resolución Nº 1830/21 actualizó las pautas para la organización y funcionamiento institucional durante las instancias presenciales para el segundo semestre del año en virtud de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este volver a las aulas, que a la vez no implicó el fin de la pandemia, exigió más cuidados y cumplimiento de los protocolos, un nuevo reordenamiento y un constante estar alertas ante las normativas que emanaban desde el Consejo General de Educación, con las posteriores y necesarias aclaraciones y disposiciones por parte del supervisor de zona. Si bien consideramos todas estas instancias en nuestra institución, la decisión final resultaba de los acuerdos a los que se arribaba luego de los encuentros del equipo directivo y pedagógico, y en la posterior reunión con los profesores. Aunque de todos modos debíamos dar cuenta al supervisor de lo decidido institucionalmente y éste a su vez informar a la directora departamental. En lo expresado se puede advertir, tal como lo menciona Cantero (2001), que *“En la escuela convergen dos presiones, una tendiente al cumplimiento de prescripciones centrales y, otra orientada a la satisfacción eficaz de necesidades singulares”* (p.107). En este dilema nos debatimos a diario. En consonancia con los autores nombrados anteriormente, Grinberg y Rossi (2005) sostienen

[10] https://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/Documento-9-Orientaciones-para-el-regreso-de-las-actividades-presenciales.pdf

[11] La escuela cuenta con un servicio de transporte escolar subvencionado por el gobierno provincial, ya que la mayoría de los estudiantes que asisten son de zonas rurales y localidades vecinas (Villa Fontana y Oro Verde).

que *"La elaboración de la normativa institucional se encuentra vinculada con la evaluación de las normas existentes en la escuela y el grado de relación que tienen con el actual momento histórico"* (p. 120). La creación de la norma nos posibilita intervenir frente a lo que acontece en el momento presente y aquí se evidencia su carácter sociohistórico.

Desde esta perspectiva entendemos la norma como espacio de posibilidad y también de prohibición, cómo la interpretamos y cómo la traducimos tiene que ver con la subjetivación de esa norma como texto. Al decir de Frigerio y Poggi (1996), *"La normativa se muestra simultáneamente como representante de un orden y como un espacio decisional, espacio de tensión en el que interactúan la norma objetiva y la norma subjetivada"* (p.124). En infinidad de ocasiones nos dispusimos a leer y releer en equipo, en algunas de manera personal y silenciosa, otras realizando lecturas grupales y consultando entre colegas sobre aquellas zonas grises plasmadas en las normativas. Discutimos diversas interpretaciones e intentamos adecuar lo escrito a nuestra realidad. Siguiendo el análisis de las autoras, la norma se asemeja al tejido en cuanto le recuerda al sujeto los límites y, por ello, es percibida como restrictiva en tanto los sostiene y los contiene, pero al mismo tiempo éste reconoce la necesidad y el valor de la regulación; así es cómo estas nuevas normas fueron elaboradas para encuadrar y darle formalidad y legalidad a las decisiones institucionales. Pero su alcance es mucho mayor y muy pocas veces somos conscientes de su trascendencia, al respecto Andretich (2000) remarca: *"(…) el papel que cumple la construcción de una norma no solo se vincula con su carácter regulador de la vida cotidiana de las escuelas sino también y especialmente con esa institución. Por eso el proceso de creación de una normativa supone necesariamente un proceso de hacer institución"* (p.123). Ni más ni menos.

Más allá de estas características que impregnan a la norma -organizadoras, disciplinadoras, estructurantes-, debemos reconocer la existencia de espacios que *"(…) abren a la reflexión, a la libertad de la interpretación, al poder del lector, fundándose en la noción de textura intersticial"* (Andretich, 2000, p.114). Me refiero a la importancia del intersticio, una información que resulta tan significativa como la del saber sobre la prescripción. ¿Con qué espacios de autonomía contamos al interior de la institución? Aunque hubo resistencias y negociaciones para poder dar respuesta a todas las necesidades, se logró mediante la realización de acuerdos internos la reacomodación de los horarios con los profesores para garantizar que se dicte la totalidad de las horas ya que muchos, en este contexto, habían tomado otras y se les superponían.

Las escenas descritas no hacen más que destacar la relevancia que adquiere la planificación como acto de gobierno. Planificar, dirá Matus (1985), se inserta dentro de las conquistas de libertad más grandes que puede conseguir el hombre. "*Porque planificar no es otra cosa que el intento del hombre por crear su futuro y no ser arrastrado por los hechos"* (p.13). Esta planificación debe considerar primeramente el contexto o entorno situacional; "(…) *en tanto*

conjunto de factores y condiciones, estructurales y/o coyunturales que influyen en los procesos decisionales y contribuyen a determinar los resultados"[12], sabiendo que estos elementos pueden ser modificados por los actores.

Al momento de organizar las jornadas institucionales previstas por el calendario escolar de cada año, el procedimiento que llevamos a cabo siempre es el mismo; luego de la lectura y análisis sobre el material enviado desde el CGE, reunidos como equipo de conducción, nos interrogamos: ¿qué hacemos con esto que nos llega?, ¿cómo hacer significativo este material para esta escuela?, ¿para promover algo positivo, algo nuevo? Al respecto resalto esta idea de Cantero y Celman (2004) quienes proponen poner: *"El acento en las múltiples estrategias y modos de resolución de las contingencias cotidianas que se despliegan en cada escuela. Se trata de una mirada que pone en foco lo idiosincrásico de las gestiones escolares, como modo de captar la riqueza de sus especificidades* (…)*"* (p.11).

Considerar la procedencia de nuestros estudiantes, quienes en su mayoría viven en zona rural y muchos de ellos sin acceso a internet, significó acordar y buscar con los profesores maneras de acercarles el material de las clases, a veces a costa de tiempo extra destinado a realizar algún cuadernillo de actividades, involucrando a los padres para que se acercaran a la escuela a retirarlos. Ya en la presencialidad las acciones se dirigieron a recuperar a los estudiantes a los que les había costado más avanzar durante ese año.

Así es como transcurrimos todo el año 2021 debatiéndonos entre las directivas que surgían y lo que discutimos y acordamos al interior de la escuela, intentando ser coherentes con el estilo de gestión que nos identifica y que aún en tiempos de plena pandemia sostuvimos. Por último, y sin ánimos de finalizar este análisis, es indiscutible reconocer, y aquí se evidencia, "(…) *que la planificación situacional, por definición, es necesariamente política"* (Matus, 1985, p.19). Tampoco se puede ignorar ni desconocer que las escuelas tienen muchas carencias que se visibilizaron en esta situación de emergencia y que debimos afrontar en soledad y con lo que se tenía en ese momento. La coyuntura exigía *pensar en la emergencia,* como dice Greco (2020), y quienes hacemos la escuela, una vez más nos hicimos cargo. Las necesidades fueron muchas, sobre todo de carácter material, carencias en cuanto a la infraestructura y, en el caso de nuestra escuela donde contamos con un curso pluriaño, debimos modificar la clase normal ya que no se disponía de un aula más en la institución. Así fue como debimos organizar que un curso asistiera una semana y otro, en la semana siguiente. La falta de personal de limpieza fue otra problemática que resurgió en este momento ya que nuestra escuela no contaba con ordenanza desde su creación y, aun habiendo realizado durante años las gestiones correspondientes, seguíamos sin este cargo tan necesario. En este nuevo escenario y a

[12] Presentación ofrecida por el Seminario de Planeamiento.
https://prezi.com/8cinl4xbgggw/2-matus-y-losconceptos-centrales/ Gabriela Andretich.

mediados de julio de 2021, con el apoyo de las familias de nuestros estudiantes, volvimos a hacer efectivo el reclamo. Así es como finalmente este 2021, mediante una afectación al cargo de la escuela primaria, se designa a una persona para cumplir con esta función (Resolución 0850/21)[13]. Mientras tanto, los padres abonaban una cuota para solventar el pago de una madre que realizaba la limpieza todos los días. Una vez más, se pone de manifiesto la incoherencia e inconsistencia entre lo que determina la normativa como protocolo para el normal funcionamiento de las clases y aquello que en verdad sostiene la realidad concreta y lo que acontece. Recupero palabras de Matus (1985): "*En la planificación situacional lo político no es un dato externo, ni un marco restrictivo que le viene de fuera. La planificación situacional internaliza las cuestiones políticas como variables y trata de operar con ellas"* (p.37). Así fue como se enfrentó este emergente; a fuerza de voluntad y compromiso de la comunidad educativa con los recursos que teníamos a mano en ese momento. La intención final siempre fue garantizar el derecho a la educación y lo asumimos de manera colectiva como un compromiso ético-político.

Dimensión edilicia. Genealogía del espacio escolar (Véase anexo B)

> *En las instituciones educativas las dimensiones administrativas y organizacionales se ven atravesadas por otra dimensión que, sin dudas, es preciso atender y que refiere a las formas de materializar espacios y tiempos; dos registros empíricos que históricamente regularon y albergaron la vida de las instituciones formativas de la infancia y el perfil de sus maestros impactando en las propuestas pedagógico didácticas y en los aprendizajes de niños/niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.* (Escolano Benito, 2000)[14]

Este aspecto refiere a cuestiones arquitectónicas, de seguridad y accesibilidad escolar, las relaciones entre lo pedagógico y lo arquitectónico, así como su incidencia en la dimensión organizativa de la escuela. En este sentido, podemos afirmar que los edificios escolares no son sólo una obra arquitectónica sino que se requiere de una mirada pedagógica que les otorgue sentido.

Como podemos advertir, los problemas de infraestructura, debido a los más de 100 años de creación de este edificio, fueron una constante a lo largo de su historia. Un ligero repaso por estos años nos permite indagar sobre el sentido y la funcionalidad de la institución que fuera una casa de familia y que, luego de ser donada por sus dueños, se la adecuó para comenzar a

[13] Esta afectación fue hasta el 31 de diciembre. En los primeros días del ciclo lectivo 2022, la Junta de Gobierno le abona una hora de trabajo a una madre para que realice las tareas de desinfección de las aulas al terminar el horario de clases. Este año 2023 la ordenanza en la escuela S, fue designada nuevamente.

[14] Extraído del Programa de Licenciatura en análisis e intervención en instituciones educativas Seminario: Arquitectura y seguridad escolar. FCE. UNER. Año 2021.

dictar clases. Desde entonces se ha mantenido casi en su integridad tal como estaba diseñada. Viñao (2008) señala que históricamente el espacio escolar ha tendido a la estabilidad y a la especificidad y ejemplifica la creación de escuelas ligadas a iglesias, así como de locales construidos inicialmente para otros fines y habilitados para la enseñanza.

Afirma que:

> El espacio escolar, como la actividad escolar, ha tendido y tiende, como exigencia propia de su autonomía específica, a configurarse como un espacio estable, independiente de cualquier otro poder o espacio social –religioso o laico–, destinado exclusivamente a la enseñanza, diseñado y construido con tal fin, y arquitectónicamente identificable por una serie de rasgos morfológicos, visibles y funcionales (…) (Viñao, 2008, p. 18)

En relación con esto, fueron y son muchas las reformas que implicó dotar a una casa particular de las mínimas condiciones para habitarla como escuela. El edificio educativo actual es representativo de esta condición de espacio público, tal como afirma Viñao (2008), observando que no solo se la reconoce en sus aulas, direcciones, bibliotecas, sala de profesores, patios cubiertos y canchas deportivas, sino también cuando uno transita por la calle en donde se emplaza la institución e inmediatamente identifica que allí funciona una escuela. En este caso en particular la distinguimos por el tamaño del terreno que ocupa y su arquitectura, y además porque en el frente del edificio se observa un pequeño monumento con dos mástiles para las banderas y en donde se inscriben los datos de la institución primaria, mientras que la referencia de la escuela secundaria y de nivel inicial están amuradas en las paredes del establecimiento.

Si analizamos el acceso/facilidad que toda la comunidad educativa (docentes, no docentes y estudiantes) posee para llegar a la institución, observamos que no es en igualdad de condiciones, ya que únicamente las calles que rodean a la única plaza del pueblo (una de ellas la de la escuela) están asfaltadas; el resto son de ripio, lo que genera que los días y/o épocas de abundante lluvia no se pueda concurrir a la institución, sobre todo muchos estudiantes que viven en la zona más rural de la localidad, donde las condiciones de transitabilidad de las calles es más problemática.

En cuanto a la arquitectura escolar, *"*(…) *lo edilicio aparece siempre como referencia precisa y concreta, como lugar de memoria de los años de formación, del paso por la escuela, por el colegio o por la universidad"* (Grementieri y Schmidt, 2010, p. 5). De esta manera, al ser la única institución educativa de la localidad, el sentido de pertenencia y de memoria de su formación, es compartido por sus habitantes: no solo los niños han transitado por la escuela, también algunos adultos han retomado los estudios primarios y secundarios[15] que quedaron inconclusos. Inclusive quienes por diversos motivos habían postergado sus estudios secundarios, ya siendo

[15] Durante los años 2017 y 2019 se dictó para el nivel secundario un semipresencial que funcionó en el turno noche de la institución, el cual se cursaba presencialmente cada 15 días.

padres y/o abuelos, han regresado a la escuela como estudiantes para concluirlos. Esto permite que la institución tenga gran importancia para toda la comunidad, adquiriendo de esta forma respaldo y colaboración en las distintas actividades que se llevan a cabo desde los diferentes niveles educativos.

Sin embargo, en materia puramente arquitectónica, podemos observar en el edificio escolar actual, algunos rasgos que mencionan Grementieri y Schmidt (2010) acerca de cómo es la distribución de los espacios en aquellos edificios o terrenos que fueron donados para que se creen escuelas. Por lo general, las aulas se disponen en forma de islas conectadas por corredores y al final se ubican los sanitarios separados, siendo esto muchas veces un obstáculo para todos los actores escolares. Esto podemos observar en nuestra institución, donde los baños (para los estudiantes de primaria y secundaria) aparecen ubicados alejados de la construcción escolar principal, sin contar con un techo que proteja el recorrido hacia los mismos.

Se puede observar que la mayoría de las ventanas permiten que los estudiantes miren hacia afuera, lo cual resulta ser, muchas veces, motivo de distracción en las horas de clase. Podemos decir que la ventilación es la adecuada[16], de acuerdo a lo establecido por protocolo de COVID-19 para el regreso a clases en 2021, y también podemos analizar que dicha arquitectura responde a lo que en el siglo XX se pensó para las escuelas en términos de higiene. "*Se tiende a la construcción de escuelas organizadas en pabellones a una sola crujía, lo que favorece la orientación en función de la luz solar, la ventilación cruzada y la integración de los edificios a áreas verdes"* (Ramírez Potes, 2009, p.35). Además, cada una posee dimensiones diferentes y por tal motivo se han dispuesto los bancos y sillas de manera diferenciada.

La forma en que se organizaron los cursos por aula, fue considerando la cantidad de estudiantes por año. Para graficar esta idea es preciso señalar que la escuela cuenta con un total de 44 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: 5 estudiantes en 1er año, 10 en 2do, 10 en 3ro, 8 en 4to, 5 en 5to y 6 en 6to año. Al ser pocos estudiantes por curso, las aulas son las apropiadas para proponer diferentes alternativas de organización. Vale aclarar que segundo y tercer año funcionaban en un mismo aula (la más amplia) con dos pizarrones y un mismo docente, que en tiempos de pandemia debimos modificar disponiendo la asistencia de un curso por semana siguiendo las pautas brindadas por Resolución del CGE N° 0117/2021: *"En cuanto a los espacios, se adecuaron la distribución de mobiliario en las aulas y de ser necesaria, la refuncionalización de espacios (patios, comedores, salas de reuniones, salones de usos múltiples, etc.) si resultan apropiados para el desarrollo de las clases, adaptándose a las*

[16] Según lo establece la Resolución 2722/20 CGE: "Protocolo Marco y Lineamientos Generales para el retorno a las clases presenciales en los establecimientos educativos de la Provincia de Entre Ríos". Cap. III: "Lineamientos de higiene, seguridad y acondicionamiento de la infraestructura" (p.14).

necesidades de distancia e higiene y ubicando la señalética correspondiente". Con este criterio, también se debió replantear el espacio de la rectoría que cuenta con 20 metros cuadrados (5 m de largo por 4 m de ancho) y que funcionaba a la vez como sala de profesores (dado que no hay otro espacio disponible para este uso específico). En ocasiones advertimos que compartir este espacio significó un obstáculo para el desempeño de nuestras tareas (del equipo pedagógico que debía abordar algunas específicas como realizar informes, mantener reuniones privadas, etc.); más adelante debimos acondicionar la cocina para poder reunirnos con los padres, resolver cuestiones personales con los profesores, etc. La falta de un espacio propio - privado del equipo directivo y pedagógico - siempre resultó ser un problema. En este caso Chiurazzi (2007) se refiere a las instituciones que sobreviven con diferentes grados de adecuación.

A lo largo de estos años se fue "sintiendo" la incomodidad por la falta de privacidad, al no contar con espacios específicos diseñados para llevar adelante las tareas propias de cada función. Así fue como hace alrededor de cuatro años, luego de las gestiones correspondientes y para dar solución al aumento de la matrícula, se anexó un aula pequeña por fuera de lo que es el resto de la casa-escuela a la cual se accede por el patio de atrás, lo que implica que con las inclemencias del tiempo resulta complicado llegar hasta allí. En ocasiones, el toque de la campana no se escucha y los estudiantes experimentan una sensación de aislamiento en su propia escuela; alejados de las demás aulas y de la rectoría. Ellos mismos lo han expresado así en algunas ocasiones, ya que han permanecido más dentro de la clase haciéndonos saber que perdieron tiempo del recreo. Podemos interpretar cómo son concebidos estos espacios:

> El espacio escolar, en primer lugar, no es un contenedor pasivo y neutro, vacío de significados y contenido. Socializa y educa. Posee una dimensión educativa. Condiciona –es decir, facilita o dificulta, hace posible o imposible– las interacciones, líneas y modos de comunicación en el aula y en el establecimiento docente (Viñao, 2008, p.2).

En cuanto a los espacios verdes, la institución cuenta con ellos pero no tienen árboles, por lo que se los ocupa como patio sobre todo en épocas de frío. Allí, se aprovecha la sombra de uno de los ambientes que hace de depósito para realizar alguna actividad al aire libre, de lectura o simplemente tareas en grupo. Incluso en algunas oportunidades, con el permiso correspondiente, las docentes y los estudiantes se trasladan a la plaza que se encuentra enfrente de la escuela. De este modo, las clases están, en palabras de Llendó y Cano (1994), directamente vinculadas al mundo que las rodea, trascendiendo la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula.

Se evidencia aquí que el contexto de pandemia puso al descubierto cómo los diversos factores y las dimensiones analizadas impactan de una u otra manera en lo pedagógico-didáctico. La

idea que extraigo del texto de Quiceno Castrillón (2020) no hace más que dar fuerza a este argumento: *"La higiene es luz, aire, agua potable, alimentación, limpieza, aseo personal, tratamiento médico, educación e instrucción. Estas medidas deben tener, en el maestro, los padres y el Estado, los vigilantes y responsables"* (p.16). Se trata de comprender su integración, su unión, la unidad que forman; se trata de una misma cosa, de una misma entidad: la escuela. La normativa vigente en contexto de ASPO, Decreto 678/2021 en su artículo 2, refiere a las medidas preventivas generales, entre ellas detalla que *"Se deberán ventilar los ambientes en forma adecuada y constante"*. Así es como desde rectoría acordamos desde el inicio del período marzo 2020 y 2021 trabajar con nuestros estudiantes las medidas de cuidado e higiene que debían mantener en las jornadas escolares, pero también aprender estos hábitos y practicarlos en sus hogares. De esta manera intentamos poner en práctica las medidas que la normativa citada anteriormente disponía.

Accesibilidad y seguridad. Temas pendientes

Al edificio que originalmente fuera una casa de familia, se le fueron haciendo ampliaciones y remodelaciones para ser habilitado como escuela. Sin embargo, mantiene el estilo de construcción propio de los alemanes del Volga, forma cuadrada con techos con una sola caída y en forma de "L" la arquitectura. Lo que hoy es el patio actual con baldosas y techo, era un espacio de tierra y césped. Siempre hubo un tapial en la parte de atrás de la escuela, que se mantiene pero con otro formato.

La escuela solo tiene un piso y no cuenta con desniveles ni escalones en su interior, lo cual hace posible el manejo de una persona con movilidad física restringida dentro del patio y las aulas. Sin embargo no cuenta con baños adecuados para personas con esta discapacidad. Recién en el año 2016 se construyó una rampa de acceso. La rampa aún no está terminada ya que le falta el pasamano para que sea segura (Ley 24.314/94 de Accesibilidad de personas con movilidad reducida). Entonces, a partir de lo que la ley señala, podemos observar que la rampa, se construyó sin asesoramiento especializado y sin tomar en cuenta las medidas que estipula la Ley N° 22.431 de marzo de 1981 (arts. 20, 21 y 22). En la misma Ley puede leerse:

> "Entiéndase por accesibilidad la posibilidad de las personas con movilidad reducida de gozar de las adecuadas condiciones de seguridad y autonomía como elemento primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria, sin restricciones derivadas del ámbito físico urbano, arquitectónico o del transporte, para su integración y equiparación de oportunidades".

Esta descripción, retomando a Viviana Nigro y otros (2008), nos permite entender que *"El espacio inaccesible no sería tanto aquel en el que no estamos, sino aquel en el que no somos. El espacio, pues, está ligado intrínsecamente a su accesibilidad, tanto en un sentido*

especulativo como práctico" (p.138). Los autores plantean que en lo accesible están sedimentados todos los presupuestos y proyectos de la cultura correspondiente y es en definitiva nuestro marco de acción.

La historia está "grabada" en la puerta de entrada a la escuela, en las ventanas que, aunque cambiaron el material, su forma permanece en las galerías y los pisos; en un entorno que pareciera no haber progresado al mismo ritmo de las grandes urbes. Incluso muestra a todo el que llegue a la escuela la historia de sus pobladores a través del monumento del "carro verde" que se emplaza a un costado del edificio escolar.

Sin embargo, aprender a leer y escribir sigue siendo un imperativo y las demandas se dirigen básicamente a la ampliación del edificio para garantizar que la tarea de educar se realice en condiciones óptimas *"La organización y la utilización del espacio y los materiales, tipo de actividades* (…)*, condiciona el tipo de relaciones que se produce en el aula"* (Llendó y Cano, 1994, p.2).

La seguridad se vincula con el uso y distribución de espacios, con la actuación ante diferentes situaciones de riesgos y con la responsabilidad colectiva e individual de los actores que participan de ellas. Tal como se analizó antes, la rampa con la que cuenta la institución no cumple con los parámetros y medidas establecidos por la ley nacional Nº 24.314/94 ya que, para una persona en sillas de ruedas, la pendiente es demasiado pronunciada si tiene que valerse por sus propios medios. Bien podrían ser éstos los temas a analizar en distintas instancias institucionales ya que la escuela toda debe educar en este sentido. Abrir las puertas, incluir e integrar no deben ser sólo parte de un discurso sino más bien, el propósito básico de una política educativa justa y democrática que se constate en hechos concretos.

Dimensión Relación entre instituciones y sectores sociales
Tejiendo redes tendiendo puentes

Este apartado tiene como propósito reconocer la necesaria trama de relaciones de la escuela "Juana de Arco" con otras instituciones y sectores sociales para el análisis y tratamiento de los problemas educativos que se presentan. Considero importante iniciar el recorrido desde la pandemia del covid-19 ya que resulta insoslayable en tanto ha impactado fuertemente en nuestros lazos sociales, en el modo de relacionarnos con otros y de caracterizar nuestras prácticas.

En el marco que nos tocó vivir, la escuela, en tanto organización, siguió viva gracias al esfuerzo de los docentes quienes brindaron lo mejor de sí para acompañar a los estudiantes que no la estaban pasando mejor que nosotros. Se consensuaron formas de trabajo y de evaluación entre

el equipo directivo-pedagógico y los docentes, volvimos a solicitar actividades y formular proyectos que resultaran “atractivos” para los estudiantes y la comunidad teniendo en cuenta las condiciones de ese momento. Desde mi escuela siempre se promovió la realización de proyectos orientados a abordar alguna problemática propia de la institución o surgida a partir de los intereses de los estudiantes. Dadas las particularidades del 2020, no fue posible realizar este tipo de actividades, pero ya a comienzos del 2021 y todo el 2022 hasta la actualidad volvimos a apostar a la realización de proyectos pedagógicos institucionales, siguiendo los protocolos y las normativas vigentes especialmente cuando se programaban salidas fuera de la escuela. Desde la gestión siempre se impulsó este tipo de propuestas y se ha trabajado para hacerlas viables con los recursos que contábamos, recurriendo al transporte escolar para trasladar a los estudiantes, realizando colectas para recaudar dinero si se necesitaba e incitando a las familias y a la comunidad a participar. Además de que los estudiantes siempre se mostraron entusiasmados con la posibilidad de salir de la escuela, conocer, socializar, ampliar su mundo.

A diferencia de años anteriores y a pesar de la insistencia del equipo pedagógico, fueron muy pocos los proyectos que se presentaron. Uno de ellos y quizás el que más impacto tuvo en la comunidad y en las instituciones con las que nos relacionamos, fue el proyecto elaborado por los espacios curriculares de Sociología, Filosofía, Metodología de la Investigación y Matemática, al que denominamos “Ser con otros y para los otros” **(Véase anexo C)** como parte del eje “Valorar la afectividad. La empatía”, temática promovida desde el área de Educación Sexual Integral (ESI) que incluye el plan E.N.I.A (plan nacional de prevención del embarazo no intencional en la adolescencia) de Entre Ríos[17]

Esta experiencia fue muy significativa para los estudiantes, así lo expresaron ellos mismos ya que pudieron relacionarse con un otro (en este caso los abuelos del hogar) que los necesitaban y le ofrecieron aquello que tenían para brindarles. Hubo un propósito y en base a éste se unieron en la realización de los juegos, debieron discutir, consensuar, pensar alternativas acordes al momento y a la edad de los abuelos, por ejemplo al momento de definir los regalos para los ganadores. Por ello entendemos que operar en red nos enseña a aceptar la imposibilidad de consensos absolutos, admitir las contradicciones y saber hacer en el desorden.

Nos reconocernos como parte de una trama de múltiples interacciones, que a modo de red permite el encuentro con otros. Retomando los aportes de Barbagelata (2015), el lazo social se construye en gran parte desde formas del discurso situadas territorialmente. Hay lazo en la

[17] https://docs.google.com/document/d/1THEhFNB4WDFn0MdQ56mqjcJ0VDCtOARLiSOhyYYUWxk/edit?usp=sharing

medida que haya un Otro, posibilidades de intercambio, reciprocidad y trama social situados en un espacio y un tiempo.

Hay una situación que nos movilizó para concretar esta idea de acercarnos al hogar de abuelos. La situación es el lugar del encuentro. Pensar situacionalmente significa entonces, ubicarnos en esta interactividad y a la vez dejarnos afectar por lo que acontece. Al respecto De Piano (2019) conceptualiza la situación como el ejercicio en que uno se aproxima al otro sin un código previo que rigidice, que pretenda invisibilizar a los demás. A diferencia de la escena en la que solo somos observadores, en la situación hay interacción. Diría, además, que surge siendo sensible a lo que está aconteciendo y nos está afectando. Existía una realidad de malestar que se manifestaba en incomunicación entre los estudiantes, desgano, apatía, indiferencia. El compromiso para cambiar ese estado de cosas puso en marcha esta idea. Lejos de ser ajenos a lo que acontecía, nos involucramos.

Elena de la Aldea (2018) nos advierte que esta idea de implicación que se encuentra ligada al trabajo de cuidado de sí, tiene que ver con lo que ponemos en juego en eso que estamos haciendo, siendo, amando. El análisis que realiza la autora de esta definición me pareció muy valioso para comprendernos como profesionales de la educación. “Comprendernos” en todo el sentido de la palabra. Me refiero a poder aceptar los límites que se nos imponen en nuestra tarea, no pretender “poder con todo” o ser omnipotentes, no frustrarnos por lo que no podemos lograr en un determinado momento. Quienes ponemos además del cuerpo el corazón en esta loable tarea de educar y cuidar, caemos muchas veces en este laberinto de no saber cómo ni hasta dónde actuar, sin darnos cuenta que muchas veces en cada día de lucha en la escuela nos estamos desatendiendo a nosotros mismos. La idea de aceptación, como dice la autora, *de aquello que somos*, empieza por ser conscientes de lo que transportamos cuando nos acercamos en cada situación. Hay un “traje que siempre se lleva puesto” y no es solo el cuerpo, son los amores, la historia. Conocernos y reconocernos hará que disfrutemos de la tarea sin tantas presiones y expectativas. Algo difícil de discernir en los considerados “oficios del lazo”; *“Oficios que siempre se preguntan con qué propósito y de qué modo intervenir para que se desencadene un proceso (no que se fabrique un resultado), para que algo se ponga en marcha (algo que no deja de ser tan real como difícilmente previsible)”* (Cornú, 2018, p.130).

Otros intercambios se lograron a partir de comprender a la escuela como territorio en su red de relaciones inter-institucionales. Estos últimos años se promovieron actividades tendientes a establecer una comunicación más asidua con el centro de salud de esa comunidad realizando invitaciones para brindar talleres y charlas con especialistas sobre alguna temática de interés. Incluso se entabló contacto con la asociación de bomberos voluntarios de una aldea vecina con el propósito de que se acercaran a instruir y capacitar a los profesores y estudiantes sobre temas relacionados con cómo afrontar situaciones de riesgo en la escuela. También, se

generaron lazos con el Instituto Superior Diamante que ofrece talleres de capacitación en RCP a través de la carrera de enfermería y que fueran invitados a acercarse a la escuela. Por otra parte, el vínculo con las instituciones de la justicia ha sido a través de los organismos como el ANAF[18] o COPNAF[19], a los que acudimos especialmente para resolver problemáticas relacionadas con dificultades en el aprendizaje, abandono escolar, sospecha de violencia en el entorno familiar.

De igual manera, durante la no presencialidad se fueron generando redes con instituciones educativas de nivel terciario y universitario (UADER/UNER/UAP)[20] que, por intermedio de la asignatura Prácticas Educativas que se dicta en 6to año, se organizaban conferencias por meet con los profesionales de las diferentes carreras para acercarles información a los estudiantes, con el fin de ofrecerles herramientas para su elección profesional/laboral.

Las redes que se fueron construyendo y los modos de relación con las instituciones mencionadas tienen la mirada puesta en lo educativo, en lo que nos pueden aportar como escuela, pero también adquiere valor como un canal de información que impacta dentro y para la comunidad toda. En este sentido, otra actividad que realizamos junto a los estudiantes y por invitación de la directora de la radio socioeducativa del Instituto de Diamante, fue organizar y participar en un programa dedicado a exponer un proyecto denominado “El impacto de las redes sociales en los jóvenes”.

Lo importante es comenzar por “proponer” y desde allí partir para generar relaciones interinstitucionales. En el caso de la escuela N° 11 “Juana de Arco” los avances hacia este camino han sido evidentes, aunque aún se debe continuar trabajando de manera sostenida y consciente con la comunidad.

Un modo diferente de generar lazos

El contexto vivido durante el período 2020-2021 planteó otro modo de vivir la escuela e incidió en la relación con la comunidad, con el afuera. Podemos pensar estos cambios como lo describe Barbagelata (2015): “*La aparición de una relación diferente con el sentido es parte de las novedades del lazo contemporáneo”* (p.4). Nos preocupaba lo que estaba aconteciendo con el grupo de 6to año que concluía la escolaridad secundaria y que no podía realizar los rituales de fin de curso como forma de despedida. Supimos de su desánimo, ya que en las dos primeras semanas de clases previas a la pandemia decoraron el aula con sus nombres, frases y allí quedó todo inconcluso. Tampoco habían llegado a estrenar su campera de la promoción.

[18] Área de la niñez, adolescencia y familia dependiente de la Municipalidad de la ciudad.

[19] Consejo Provincial del Niño, el adolescente y la familia de Entre Ríos.

[20] Universidad Autónoma de Entre Ríos/Universidad Nacional de Entre Ríos/Universidad Adventista del Plata.

Sabiendo esto, decidimos intervenir mediante video-llamadas teniendo encuentros periódicos para saber cómo se encontraban, dialogando, escuchándolos, realizando producciones de fotos desde sus casas, socializando sus trabajos prácticos. ¿Con qué fin? Animarlos, reconocerlos, darles presencia en la escuela, interviniendo en la situación que acontecía, acompañando, volviéndonos disponibles en los encuentros que manteníamos. Pero esta intervención no hubiese sido posible si algunos profesores no advertían lo que estaba ocurriendo entre los estudiantes de 6to año. Me interesa esta relación que Cornú (2007) establece entre cuidar-prestar atención, diciendo que la vigilia es un despertar de la capacidad de prestar atención, una alerta no sólo acerca de lo que hace falta saber, sino saber ver en el calor de la situación para poder actuar oportunamente.

Durante estos años y hasta el día de hoy los docentes ejercemos, de forma consciente o inconsciente, el rol de cuidadores. Para ello recurrimos a infinidad de estrategias que implican también el cuidado de las trayectorias de nuestros estudiantes, acompañándolos en el proceso formativo que se estaba llevando a cabo de manera inédita. Los docentes fuimos quienes percibimos a través de las pantallas la incertidumbre, la soledad y muchas veces la angustia del grupo de alumnos. Individual y colectivamente nos preocupamos por idear formas de "reponer", en estas condiciones en que no estábamos juntos en la escuela, alguna forma de interacción con los estudiantes. "Invitarlos" a ser parte de un proyecto, motivarlos, implicó también reconocer los intereses de los estudiantes y que ellos lograran reconocerse en lo que la escuela tiene para ofrecerles. En este sentido, al decir de Najmanovich (2019), resulta imperioso aclarar*:*

> (…) que cuidar no es "hacer el bien", sino potenciarnos mutuamente, "hacer sinergia". El otro de la moral sólo es legítimo cuando se atiene a la escala de valores vigentes. El otro de la ética es un ser vivo con el que se establece un vínculo en el que nos afectamos mutuamente y puede potenciarnos o despotenciarnos. Nada está dado a priori, ni en abstracto, todo fluye al ritmo de los encuentros y de la comprensión que tenemos de nuestra existencia necesariamente común (p.17).

Este participar juntos se orienta a volver a pensar la relación entre educar y lo común, como lo plantea Frigerio (2008): "*Lo común admitiría, sino una definición, una descripción: se trata de volver al otro, fraterno. Escenificar el reconocimiento del otro como semejante"* (p. 245). O desde la interpretación de Caruso (2020), *"*(…) *no lo común como si todos fuésemos iguales todo el tiempo, pero sí momentos comunes, espacios comunes, experiencia de lo común"* (p.247). Y en esta misma idea converge Dussel (2020) al sostener que la escuela debe seguir siendo otro lugar en el que pueden pasar otras cosas. Sin lugar a dudas, a pesar del contexto y de las restricciones, pudimos hacer cosas, decidir cómo enfrentar la adversidad.

Dimensión: Los sujetos y sus relaciones. Vínculos en permanente construcción

En las descripciones realizadas anteriormente se han puesto de manifiesto los rasgos de época de la comunidad de la aldea y de su cultura que inciden en los procesos de subjetivación de los estudiantes y docentes que habitan la escuela “Juana de Arco”, así como aspectos que hacen a su identidad. Anticipamos también que desde la institución-escuela se ha venido trabajando sobre los estereotipos acerca de lo masculino y femenino arraigados en la comunidad, que se trasladan a las elecciones de vida y a la proyección de futuro de los estudiantes. Es importante resaltar que por identidad adherimos a lo que Frigerio (2001) entiende como ese conjunto de rasgos que se encuentran entre el hacer/hacerse, brindándoles características distintivas a la institución. Desde este punto de vista, la identidad “(…) *deja de confundirse con “lo dado” para pasar a ser el nombre de un trabajo psíquico de construcción de la cultura”* (p.125). Sosteniendo esta idea se fueron diseñando diversos y múltiples proyectos, algunos inter y otros multidisciplinarios, los cuales tuvieron como eje común, y que fuera un objetivo del acuerdo didáctico de comienzo de año, planificar actividades tendientes a desnaturalizar mandatos culturales; especialmente en lo relacionado al tema de la Educación Sexual Integral que tuvo preponderancia para la institución aportando otra mirada. Si bien antes se brindaba el taller sobre métodos anticonceptivos y salud reproductiva y quien lo hacía era la profesional del centro de salud, la ginecóloga en este caso, para estas instancias se comenzó a invitar a otros especialistas, que desde el enfoque de la perspectiva de género y a partir de un abordaje integral incorporaran temáticas como violencia de género, violencia en el noviazgo, tipos de violencia, abuso sexual infantil, etc. y otras problemáticas surgidas del interés de los propios estudiantes.

Varias de las intervenciones que se realizaron junto a especialistas que brindaron sus talleres, tuvieron la intención de promover la reflexión sobre las formas de ser mujer de un tiempo atrás a esta parte, especialmente en lo que refiere al rol que se les atribuye a las mujeres, siendo que muchas de las estudiantes terminado el secundario solo aspiraban al matrimonio y a la maternidad. Así mismo, el hombre estaba predestinado a terminar el nivel y trabajar en las tareas del campo junto a su padre. Si bien en estos últimos años estos mandatos han cambiado, especialmente para la mujer que aspira a estudiar alguna carrera de nivel terciario o superior, en el caso de los hombres han permanecido fieles a los designios de sus familias o a lo que éstas esperan de ellos y son muy pocos los que continúan un estudio terciario, quiénes lo hacen se inclinan por algún curso referido a mecánica o electricidad que se dicta en la localidad vecina.

En este sentido podemos entender a la escuela como el acontecimiento de una oportunidad, que en *este recibir a los nuevos* (Arendt, 2016) implica que aquello que traen como dado pueda revertirse y alojar un porvenir diferente al prefijado. Es sabido cómo las instituciones moldean e

intervienen en la vida de los sujetos y que este proceso de subjetivación[21] es propio de los procesos sociales, a partir de las relaciones con el otro. En el caso de mi escuela, consideramos y reconocemos la singularidad de nuestros estudiantes, sabiendo que cada uno aprende de manera diferente y se le brinda el tratamiento especial que necesita. Más acompañamiento y apoyo por parte de las tutoras, por ejemplo, o bien la derivación correspondiente a las profesionales adecuadas para su situación particular, como ocurre con el trabajo conjunto con los Especialistas de Orientación Educativa (EOE) del departamento.

En las reuniones institucionales siempre se habilita un espacio de intercambio donde se comparten observaciones de los profesores sobre ciertos comportamientos o conductas de los estudiantes que es necesario prestar atención, se registran dichas intervenciones y luego colectivamente se buscan alternativas. En varias ocasiones los mismos padres se acercan a la escuela a comentarle a la directora sobre alguna problemática familiar, como una separación, un duelo que se está transitando, alguna enfermedad de algún miembro de la familia. En base a aquello que surge del diálogo y de la confianza, la rectora, junto a la asesora pedagógica, nos reúnen para brindarnos pautas de trabajo y pensar juntos estrategias para acompañar el presente de ese estudiante. Condiciones que se visibilizan e inciden en el aprendizaje. Es muy común escuchar entre los profesores en la rectoría: "(…) a fulanito lo observo alejado del grupo o un poco apático siendo que siempre fue muy atento y participativo en las clases". En algunos casos recurrimos a revisar con detenimiento el legajo del nivel primario para saber de su trayectoria escolar, dialogamos con sus profesores acerca de cómo está siendo su desempeño, entrevistamos a sus padres. Distanciándonos del paradigma del sujeto portador del déficit, nos proponemos ahondar en las relaciones intersubjetivas inscriptas en la escuela. Es por ello que *"*(…) *concebir la trayectoria como cuestión institucional interrumpe estas certezas y abre miradas"* (Greco, 2021, p.3).

Son múltiples y diversas las formas que ponemos en práctica para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes, no sólo en cuanto a propiciar proyectos que interpelan la subjetividad y dan sentido al hecho de estar en la escuela con otros/as y aprender colaborativamente, sino también generando una comunicación más directa y fluida entre los directivos y docentes de las escuelas primarias de donde provienen nuestros estudiantes. Las reuniones de articulación de estos últimos años contaron con la presencia y buena disposición de sus representantes. Estos encuentros propiciaron el diálogo sobre temas comunes y surgió la iniciativa de llevar adelante proyectos compartidos y propuestas enriquecedoras valiosas para

[21] "*La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política"* (Bleichmar, 2009, p.3).

ambos niveles de las diferentes instituciones a partir de este interesante intercambio. En este sentido comparto las palabras de Bertucelli (2000) en cuanto sostiene que la red debe partir cotidianamente de lo que se está haciendo. *"Cada día debe venir vacío, prepararse para ser llenado, hay que aprender a recibir para poder dar"* (p.3).

Tiempo de pandemia: subjetividades mediáticas y urgencias subjetivas

La situación de pandemia que comenzó en marzo de 2020 y se prolongó hasta el año 2021 trastocó la cotidianeidad escolar, alteró rituales y tradiciones que veníamos sosteniendo. Sin embargo, repensar qué de estas rutinas permanecieron y cuáles se modificaron o bien desaparecieron, es también una forma de pensar-nos desde la adversidad que nos tocó vivir.

La urgencia subjetiva "(…) *como malestar dice de las características de una época, de nuevas subjetividades, nuevos padecimientos subjetivos"* (Korinfeld, 2017, p.4), pero preferimos pensarla como aquellas situaciones o demandas que se presentan a los docentes, directivos, asesores, ante una situación que irrumpe en las instituciones y ante las cuales debemos intervenir, buscando resolverlas. Si pensamos estas urgencias subjetivas en nuestra escuela podemos advertir que, al malestar entre los docentes y directivos generado por la incertidumbre del comienzo del año en la presencialidad y respecto de las normativas que llegaban, se sumaron reiteradas escenas de malos tratos entre estudiantes de un mismo curso. Los comportamientos fueron advertidos por los profesores quienes alertaron a la asesora pedagógica y quien intervino en esta situación. Incluso uno de los estudiantes afectados había hablado con su madre al respecto manifestando no querer asistir más a la escuela. Habilitar el diálogo, reflexionar acerca de los actos que generan sufrimiento en el otro, resultó ser una manera de abordar el tema, además de que *"(…) es imprescindible tejer y volver a tejer, armar y seguir armando las redes comenzando por aquellos con quienes nosotros sabemos que podemos contar, para las que algunos si no están preparados están mejor dispuestos"* (Korinfeld, 2017, p.11). Esta disposición requiere estar atentos ante cada situación y/o problemática que acontece. Estos docentes son la mayoría ya que saben la importancia que le atribuimos a no dejar pasar estos episodios, siendo que el buen trato entre todos los actores educativos es una norma dentro del acuerdo escolar de convivencia.

Más que nunca con la no presencialidad (2020-2021), la escuela se presentó como un lugar de contradicciones, que nos obligó a poner en juego otras estrategias de comunicación, repensar la transmisión sin la posibilidad de la presencia física, reinventarnos en esta nueva escuela donde los tiempos y espacios debieron reconfigurarse y donde el concepto de autoridad adquirió otros sentidos. Es obvio que no todos los docentes comulgaron con ideas de este tipo

donde tuvieron que delegar tiempo extra para trabajar en equipo, debido a otras demandas a las que debían responder (sobrecargados de tareas en otras escuelas, familia, desinterés, etc.). También, al ser casi siempre los mismos quienes proponían y organizaban, se observaba hastío y cierto desgano. Generalmente son los profesores que inician sus pasos en la docencia quienes con entusiasmo toman la iniciativa, y aquellos con mayor antigüedad se unen un poco "porque no les queda otra". En fin, el desgano surge cuando no se encuentra colaboración de parte de otro colega para trabajar en equipo, pero si es la rectora o la asesora pedagógica quien sugiere algún tema o transmite alguna inquietud para abordar los que se resisten elaboran propuestas de trabajo interesantes junto a otros. El equipo de conducción continúa habilitando espacios, sugiriendo temáticas, promoviendo nuevos lazos en pos de sostener el deseo de aprender. La autoridad asume características particulares en este contexto de pensar colectivamente, de escucha de propuestas y concreción de alternativas.

Al decir de Greco (2007):

> (…) Más que solicitud de obediencia a lo que alguien ordena, en lugar de dominación y sometimiento, la autoridad implica el trabajo artesanal de un tejido de palabras, dichas y escuchadas, en silencio y en forma de voces, de un mundo común que nos incluye a todos por igual y que otorga, política y subjetivamente, el espacio humano de la libertad (p. 13.)

El mayor desafío en esta coyuntura fue y continúa siendo el sostenimiento del vínculo con las familias, conscientes de que sin su apoyo no podríamos – ni podremos hoy - haber logrado un real cuidado y sostenimiento de las trayectorias escolares.

La pregunta que nos inquietó y que se mantuvo con insistencia en todas las jornadas institucionales, atraviesa todo nuestro quehacer desde el comienzo mismo de la pandemia hasta finalizado el 2022: ¿qué y cómo estaban aprendiendo nuestros estudiantes en este contexto? Con esta preocupación nos propusimos promover la realización de proyectos compartidos, organizar actividades que nos permitieran acercarnos a otras escuelas y vivenciar otras experiencias (darnos cuenta que no estábamos tan solos); realizar reuniones entre compañeros para que se reconocieran y se reencontraran y de nuevo acercarnos a las familias, tender el lazo que nos uniera en una tríada de voluntades y esfuerzos, y lograr así avanzar, a paso lento, pero firme. Quisimos restituir algunos rituales como el acto de izar la bandera; las familias lo hacían armando la escena con los elementos con los que contaban en sus hogares. Ideamos actividades donde lucieron sus remeras de la escuela para diferentes producciones, compartimos charlas para hablar de *otras cosas* fuera de lo propiamente escolar, convencidos de que estas acciones también se constituyen en estrategias de contención y cuidado de las trayectorias. Los estudiantes mismos proponían encuentros, para muchos no estar en la escuela tenía un gran peso. Considero que en este tiempo de distanciamiento físico, de no-presencia, el contacto virtual se volvió esencial. A partir de estos encuentros y diálogos

definíamos cómo seguir enseñando, pero especialmente cómo contener, sin olvidar que la autoridad del que enseña implica, como tan claramente lo define Greco (2007), *"*(…) *en lugar de dominación y sometimiento, el trabajo artesanal de un tejido en palabras, dichas y escuchadas, en silencio y en forma de voces de un mundo común que nos incluye a todos por igual y que otorga, política y subjetivamente, el espacio humano de la libertad"* (p.13).

Al inicio surgieron momentos de mucha incertidumbre ante el desconocimiento de ciertas herramientas tecnológicas y la aplicación en soledad de las mismas, así como la ausencia de computadoras e impresoras que les permitiera a los estudiantes entregar las actividades en la forma solicitada. De todos modos y, a pesar de todo el esfuerzo puesto en esta tarea de acompañar en este nuevo escenario de no presencialidad que significó una conmoción para todos, un par de estudiantes vieron interrumpidas sus trayectorias escolares en este período en el que se visibilizaron carencias en cuanto a la falta de conectividad; la mayoría recurría a los datos por no tener internet en sus hogares o acudían a la casa de un familiar para poder conectarse a las clases virtuales. Además, si bien son estudiantes que nacieron en la era de las tecnologías de la información y la comunicación, los denominados nativos digitales, se observa un fuerte impacto de la tecnología en la subjetividad de los estudiantes, así como en nuestra tarea docente en el aula. Como bien señala Levy (2014) "(…) *Puede ser que estemos englobando en el uso de las nuevas tecnologías a toda una generación y valdría la pena detenernos y observar que aún no todos los jóvenes nacidos en esta época tienen las mismas condiciones de uso de estos bienes culturales"* (p.7). Debimos comenzar un trabajo conjunto y sostenido con la referente tecnológica para introducir y enseñar contenidos referidos al manejo de programas básicos como Word y Excel, uso del Drive y hasta del mismo correo electrónico que no sabían usar. De igual manera los docentes incursionamos en el aprendizaje de nuevos modos de presentar nuestro material de clase para no recurrir solo a los formatos tradicionales, hicimos uso del padlet, la creación de nubes de palabras, el diseño de flyers para divulgar información por las redes, filmaciones, producciones interactivas, documentos compartidos, entre otras maneras de trabajar más dinámicas y novedosas. Formas que aún persisten y que han venido a quedarse en las escuelas.

Éramos conscientes que debíamos poner en juego "otras" herramientas para muchos de nosotros también novedosas y aprenderlas junto a ellos. Diversas situaciones nos provocaron repensar nuestras prácticas en la emergencia pero, tal como lo expresa Daniel Levy (2011):

> Si pensamos la cultura como aquella manera de habitar el mundo, tendremos que incluir los espacios virtuales de interacción, los modos de intercambio, los consumos y hábitos generados a partir de la red, las distintas propuestas y tendencias que por ahí circulan y los modos de transmisión y transformación que priman (p.17).

De todos modos, ni las instituciones ni los sujetos que las integramos podíamos quedar fuera de este nuevo tiempo. El derecho a la educación de nuestros chicos estaba en juego. Y desde la convicción de que el hacer docente es un acto ético-político, asumimos el compromiso de garantizar este derecho que no es negociable en ningún contexto.

Dimensión pedagógica-didáctica: Barajar y dar de nuevo

Esta dimensión hace referencia al corazón de la institución educativa y es su marca distintiva en relación a otras instituciones/organizaciones. Es de suma importancia describir y analizar cómo se organiza el currículum institucional en sus aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, contemplado con un sentido totalizador. Supone considerar a los sujetos sociales, modos de enseñar y de estudiar, de vincularse con los conocimientos, los procesos de formación del cuerpo docente; implica también hacer visible las fracturas y articulaciones curriculares en la escuela.

"No hay escuela que no encuentre su contraescuela", escribe Galeano, y a diario quienes habitamos la escuela estamos "creando", "inventando" otras formas de lo escolar que se adecúen a las condiciones del momento. Creamos otra escuela en medio de la crisis que significó la pandemia durante el año 2020 y parte del 2021, lo hicimos con los recursos que teníamos, tal como ya lo relaté, que si bien trastocaron la manera normal de dar clases no fueron determinantes al momento de llevar a cabo la tarea de educar. Al respecto considero que la pregunta fundamental en este tiempo y que sigue vigente hoy es, ¿qué le da sentido a nuestra escuela hoy? Retomo las palabras de Migueles (2013) para desandar este interrogante sin el ánimo de encontrar respuestas unívocas y definitivas sino más bien para revisar y analizar qué representó la continuidad pedagógica en mi escuela: *"Resulta imperioso conocer e interpretar la situacionalidad en que se encuentran los alumnos y docentes, en un momento histórico, en una sociedad, en un curriculum"* (p.83). En esta misma línea de pensamiento Dussel (2020) en su conferencia "La clase en pantuflas" nos acerca algunas preguntas acerca del momento vivido "¿De qué tiene que tratar la clase hoy?, ¿qué lenguajes y qué tipos de actividad habría que privilegiar?, ¿cómo cambian los contenidos de la escuela con esta nueva situación?". Se detiene en el debate existente entre los especialistas sobre si la escuela tiene que seguir el programa establecido (los continuistas) o si tienen que adaptar sus contenidos a lo que estaba sucediendo. Al respecto cita a Francesco Tonucci (2020) a fin de considerar este momento como una oportunidad de aprender sobre el mundo, *"*(…) *abrir proyectos de conocimientos sobre esta crisis y recordar que los saberes valiosos no se reducen al programa*

escolar" (Dussel, 2020, p.343). En el trasfondo de este dilema considero que la pregunta acerca del sentido de la escuela vuelve a actualizarse y se presentan nuevos interrogantes propios del momento: ¿estuvieron aprendiendo los estudiantes en este nuevo escenario?, ¿cómo enseñamos en este tiempo?, ¿qué aprendimos como docentes?

Ya en la primera jornada institucional del ciclo lectivo 2021 en mi escuela nos encontramos ocupados pensando en las características propias de nuestros estudiantes, en conocer y reconocer sus necesidades y sus potencialidades, revisar lo aprendido (o no) el año anterior para luego seguir avanzando. Al respecto muchos estudiantes debieron re-elaborar trabajos que fueron corregidos y aprobados en la no presencialidad. Hubo que reforzar y reiterar contenidos. Más allá de lo que se debía enseñar en determinado año, las disposiciones del equipo directivo y pedagógico fueron interiorizarse del recorrido realizado por ese alumno "presente" a quien volvíamos a ver después de un año de virtualidad total.

Un efecto positivo que podría considerar en esta etapa, es que nos acercamos un poco más a cada estudiante y a sus familias. Conocimos historias de vida, como la de Estefanía quien solo tenía acceso al celular cuando su hermano mayor llegaba de trabajar en el campo y allí recién podía acceder a los textos; mientras tanto estuvo ausente de las clases y las profesoras les hacían llegar las tareas hasta la casa. O la situación de Marcos, un estudiante de 2do año que cuenta con adaptaciones curriculares, a quien el idioma inglés le costó muchísimo en la virtualidad y debimos apelar a la buena voluntad de la profesora de inglés quien accedió a brindarle algunas clases personalizadas por meet. Vimos rostros de padres preocupados y ocupados en el acompañamiento a sus hijos y otros totalmente ausentes. Tres de nuestros estudiantes, habiendo perdido la continuidad, abandonaron la escuela en el año anterior y se dedicaron a trabajar en el campo a la par de sus padres. Estas situaciones particulares de un momento de excepcionalidad pusieron de manifiesto la dificultad que tiene la escuela media de garantizar las trayectorias escolares de los estudiantes. Pablo Urbaitel (2017) señalaba que la escuela secundaria ya se encontraba, en contextos pre-pandémicos, en una encrucijada teniendo que favorecer la incorporación de todos y, a su vez, continuar con su mandato fundacional de seleccionar académica y culturalmente a los más aptos. Además, ya advertía sobre la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información que obligaban a redefinir la organización escolar. Luego, y a raíz de estos cambios acontecidos a partir de la pandemia surgió también la pregunta sobre quién es el alumno que transita hoy la escuela "Juana de Arco". Así fue como a comienzos del 2021 ya en la escuela volvimos a "mirar" la realidad de cada curso, a revisar los saberes que estuvimos ofreciendo en la no presencialidad y a la luz de la situación que debimos afrontar.

En este sentido la rectora les solicitó a los profesores que realizaran, durante las dos primeras semanas del ciclo lectivo 2021, actividades de revisión de saberes (así se denomina a esta etapa y se encuentra en el calendario escolar) para obtener un *primer* diagnóstico y, a partir de allí definir los contenidos prioritarios para ese año. Luego, en cada trimestre debimos recuperar y actualizar ese escrito, señalar aquello que no se alcanzó a enseñar o lo que se incorporó y no estaba contemplado en la versión original del programa. Como expresan Redondo y Antelo (2017), *"El diagnóstico del grupo se va construyendo paulatinamente a lo largo de los meses, y es casi un resultado final, no del comienzo"* (p.41). Los resultados fueron los esperados; muchos de los conocimientos estaban "aprendidos por encima" y lo que parecía estar claro en las actividades que entregaban a través del classroom de la escuela creado con este propósito, no se evidenciaba en las tareas realizadas en el aula. Quizás habían recibido ayuda externa de los padres o de los hermanos mayores, pero era evidente que no se habían apropiado de ese conocimiento.

Transcurrida la etapa diagnóstica se solicitó un informe del grupo en general y de cada estudiante en particular. En otro momento se trabajó por equipo entre profesores de las materias y de diferentes años para intercambiar situaciones de los estudiantes, atendiendo a las singularidades de sus trayectorias. Seguidamente en la jornada institucional se dialogó sobre lo recabado de los informes y se dejó plasmado en el acuerdo pedagógico las pautas generales para la elaboración del programa de las materias.

Durante el año 2022 nos encontramos con la consulta de varios docentes que preocupados nos plantearon no haber alcanzado a dar todos los contenidos que habían planificado. Sobre ello tuvimos que trabajar ya que a medida que se avanzaba resultó evidente que no se podía compensar las deficiencias y faltas que se produjeron el año anterior y que esto requería tiempo y un proceso gradual.

Es en este contexto que el proceso de construcción de los programas adquiere gran significación para el equipo de conducción. Así como en el documental "Elogio de la incomodidad"[22] (2013), donde los docentes dan testimonio del trabajo que realizan e intercambian ideas en torno a lo valioso de pensar *la planificación como una construcción que devenga de un trabajo colectivo*, de esta manera se lo quiso transmitir al equipo docente. La rectora y la asesora pedagógica solicitaron que al momento de su escritura se contemplaran los objetivos y propósitos directrices del proyecto institucional de nuestra escuela, los criterios acordados con el área propuestos en la jornada institucional de inicio del ciclo lectivo y lo propio

[22] Material audiovisual ofrecido por la Licenciatura en Análisis y Organización de las Instituciones. En el documental se narra la experiencia de una escuela de reingreso de Barracas. https://www.youtube.com/watch?v=uQzCbnwnRvs

de lo que cada docente del espacio curricular en particular requería[23], además de considerar el contexto y lo enunciado en el acuerdo pedagógico-institucional[33] que se elabora colectivamente cada año. Esta puesta en texto del saber[24] se entrega a la rectora quien, junto a la asesora pedagógica, en tiempos estipulados realiza la revisión y propone sugerencias al mismo.

Cabe decir que durante mucho tiempo eran muy pocos los docentes que entregaban los programas de sus asignaturas. Se trató de darle otra connotación a las planificaciones; es decir, no considerarlas como una formalidad con el único fin de cumplir una disposición, que no fuera un "copio y pego" de otro programa de algún colega o, la presentación del mismo escrito de años anteriores con retoques mínimos, con la presunción de que nadie lo lee o queda archivado. Se enfatizó en que su importancia excede la mera selección de contenidos sino que además refleja una organización, secuenciación, estructuración y jerarquización de los mismos. Supone atender al enfoque epistemológico, las posibles conexiones con contenidos a abordar interdisciplinariamente con otras áreas, la inclusión de los ejes transversales previamente definidos en el acuerdo didáctico institucional, los criterios de evaluación, etc.

Para organizar los contenidos de enseñanza y aprendizaje se planteó revisar los diseños curriculares que actúan como reguladores y deben ser considerados también como fuente en esta elaboración. Allí *"*(…) *en el desfiladero de su propia palabra"* cada docente está trabajando *en* la transposición didáctica, al decir de Chevallard (1997). Los contenidos son ese componente de la propuesta didáctica en tanto saber transpuesto construido para la escuela. En este sentido cada vez que trabajamos en esta puesta en texto es necesario fundamentar las razones y sentidos de las decisiones que tomamos al momento de seleccionar estos contenidos de saberes como contenidos a enseñar. Para llevar a cabo esta tarea promovemos un trabajo conjunto de los docentes de una misma asignatura, con el programa en mano, para cotejar e intercambiar visiones con los colegas y con la asesora pedagógica. Si bien no todos participan de estas instancias, se espera que la mayoría realice este trabajo. Consideramos que cada año se van sumando más docentes, generalmente jóvenes en la institución, que animan a los demás a repensar sus decisiones a la luz de nuevos interrogantes.

Como expresa Migueles (2013), *"Elaborar una planificación, anticipar los saberes a enseñar y su construcción metodológica, implica decisiones pedagógicas que asumen un carácter político, ético y social. Requiere de un docente pensante, responsable y comprometido con la*

[23] Criterios solicitados a cada docente en particular de acuerdo con lo que considera necesario contemplar; por ejemplo, había un grupo de profesores que consideraban relevante tener la carpeta completa y se la corregía para obtener un concepto, otros disentían con esta exigencia como condición de aprobación. [33] Desarrollado en el apartado correspondiente a la Dimensión Administrativa (p.16).

[24] Chevallard (1997) menciona que el texto del saber: "*Es un proceso de "preparación" didáctica"* (p.19),"*es para el enseñante la herramienta esencial de su práctica (que deviene palabra a través de él), en las variaciones que él se permite imponerle"* (p.41) y más adelante agrega: *"El texto es una norma de progresión en el conocimiento"* (p.73).

trascendencia de su tarea educativa" (p.82). Esta trama curricular es compleja y conflictiva, se ven reflejados sentidos acerca del conocimiento, de la enseñanza y de la formación docente.

Muchas cuestiones se debaten al interior de la escuela sobre lo que el Consejo de Educación considera relevante tratar en la agenda de la jornada institucional que se incluye como obligatoria en el calendario escolar. Como fue el caso de la temática de Educación Sexual Integral que abrió un espacio de debate en torno a quiénes de los profesores estaban en condiciones de realizar un proyecto, incluyendo temas tan delicados. Surgieron ideas interesantes, pero nadie se disponía a la escritura ni a la concreción del mismo. Algunos argumentaban cierto temor o reparo en que los padres cuestionaran la información que se les brindaría a los estudiantes. Sin embargo y como ya lo anticipé en apartados anteriores, desde el inicio contamos con el apoyo del equipo directivo y pedagógico quiénes sostenían la importancia de que la ESI fuera un eje transversal insustituible en el proyecto educativo institucional. Aquí podemos rescatar el aporte de Furlán (1992) respecto del impacto a nivel de la imagen pública de la institución. *"La institución se vuelve tangible, se vuelve una especie de parámetro, de punto de convocatoria, pero también de límite dentro del cual es posible moverse en las relaciones"* (p.11). En lo narrado se ponen de manifiesto las representaciones que sobre esta escuela se sostienen en la comunidad y las controversias surgidas al interior del equipo de trabajo, entre colegas y con los propios estudiantes. Elaborar proyectos de esta índole impacta en la matriz religiosa, conservadora que caracteriza a la comunidad de la aldea. Proponer y debatir sobre temáticas como las diversas sexualidades, aborto y otros temas controversiales significó aceptar las diversas posturas y resguardos al momento de plantearlas. La mayor apertura a estos contenidos, la socialización de las producciones a través de las redes sociales en relación con la ESI hizo conocer a todos el valor y la importancia que se le otorga al interior de la escuela. Dirimir acerca de estas cuestiones exigió que más allá de las discusiones que se puedan entablar, prevalezca la responsabilidad institucional.

Sabíamos que los habitantes de la aldea tienen una impronta católica y conservadora y en este justificativo radicaba la negativa de abordar este tema de parte de ciertos profesores e incluso de algunos estudiantes. Un par de docentes se opusieron porque contaban con malas experiencias anteriores en otras escuelas donde el tratamiento acerca de estos temas o problemáticas había sido diferente y surgieron cuestiones de diversa índole. Otros profesores, luego de dialogarlo, se sumaron e idearon otras propuestas interesantes. Como Saleme (1994) advierte, son escasos los espacios donde la relación con el conocimiento suponga la posibilidad de cuestionar lo que se conoce y lo que no se conoce. Como docentes, la misión que queremos llevar a cabo en nuestra escuela es enfrentarnos a desterrar mitos y roles que han definido la tarea docente durante mucho tiempo, *"Que le lleva a confundir orden con aprendizaje y desorden con caos"* (p.68).

Por otro lado se hizo evidente las diferencias entre los sujetos, aquellos que coinciden con la postura del cambio acerca de la importancia de ofrecer ESI en la escuela y concomitante con esto, sobre la manera de abordarla y la necesidad de implicarse en la formación de las temáticas actuales; y otros que directamente por diversas causas prefieren no involucrarse. En propuestas de esta índole se puede entender, tal como lo menciona Furlán (1992), que el currículum es un *instrumento caliente* que moviliza diferentes perspectivas y prácticas y que *no solo está relacionado con el plan de estudios, sino que más bien es un proyecto de promoción de experiencias, es un proyecto de promoción de aprendizajes"* (p.7). En este sentido lo pensamos a partir de la asunción de determinados valores éticos-políticos, intentando ser coherentes con el proyecto educativo que se intenta llevar adelante[25], aunque se actualicen tensiones y diferencias cada vez que se debate sobre él.

Un nuevo contexto: Otras maneras de enseñar y aprender

El párrafo que comparto a continuación es parte de la justificación del proyecto ESI 2020: *En la comunidad de esta Aldea se encuentran arraigadas determinadas ideas sobre lo femenino y lo masculino. Hemos observado que esta definición ha limitado muchos aspectos de la vida de los estudiantes que asisten a la Escuela Secundaria N° 11 "Juana de Arco".* Como planteo en dimensiones anteriores, están férreamente establecidos patrones de comportamiento que identifican, condicionan y limitan la elección y el proyecto de vida de nuestros estudiantes. La mayoría, diría un 95% de los varones, terminado el secundario se dedican al trabajo en el campo, mientras que las mujeres deciden casarse y ocuparse del hogar. Por supuesto que estas representaciones están arraigadas en las familias y en la cultura del pueblo. Brindarles información, presentarles otro panorama, hacerles conocer otras realidades, recuperar voces diversas, se constituyeron en recursos para abordar esta problemática: *"La escuela necesita traspasar esos muros simbólicos"* (Kaplan, 2017, p. 63) y consideramos que los proyectos que ideamos tienen este objetivo, están pensados desde nuestra escuela y para nuestros estudiantes, pero a la vez buscan trascender lo cercano, lo propio. En tanto el desafío de la escuela, en palabras de Siede (2008), *"*(…) *es poner a los chicos siempre en contacto con aquello que su medio social no les provee"* (p.7). Congruentes con esta idea, durante el año 2022 desde el espacio curricular de Prácticas Educativas correspondiente al 6to año, se invitó a cuatro estudiantes egresadas de la institución que están transitando el nivel superior a relatar sus experiencias en este ámbito: expectativas, sensaciones y temores que debieron afrontar y las maneras que hallaron de superarlos en torno a algo que hasta el momento les era totalmente desconocido. Lo significativo de esta presencia fue oír las voces de sus propios

[25] Sobre el mismo detallo en el apartado correspondiente a la dimensión administrativa, p. 14.

compañeros habitantes de la aldea, personas “como ellos”, con quienes se cruzan a diario y que comparten sus realidades.

En este sentido, cada vez que ponemos en discusión sobre qué ejes trabajar a lo largo del año, a qué aspectos darles prioridad, con qué criterios seleccionamos el material con el que lo haremos, desde qué autor y/o enfoque desglosar las categorías de lo femenino y lo masculino por ejemplo, estamos realizando un trabajo de desnaturalizar, tomar distancia, poner en cuestión. No es sencillo y no todos están abiertos a semejante reto ya que implica para muchos, cambiar algunas ideas y estrategias anquilosadas. Estos docentes son quienes prefieren no opinar en las reuniones pero se sienten en la obligación de presentar una planificación que contenga los criterios que desde la asesoría pedagógica se requieren. Así mismo, si se los convoca para presentar proyectos, lo hacen como una forma de cumplir y hasta allí llega su buena disposición.

La Educación Sexual Integral se consolidó como parte fundamental en el proyecto institucional de mi escuela. A partir de lo dicho resulta imperioso detenemos a considerar la noción sociocultural de currículum que nos ofrece Alicia De Alba (1991) especialmente cuando en una parte de esta definición muy completa y compleja a la vez menciona que (...) *la propuesta curricular está conformada por aspectos formales y procesales prácticos* (...) (p.60). Al desglosar esta idea refiere que los elementos culturales (propios de esta síntesis, esta selección) se incorporan en el curriculum no solo a través de los aspectos estructurales formales esto es, la Ley de Educación Sexual Integral, el Diseño Curricular de Secundaria de Entre Ríos, el Proyecto Institucional, sino también allí donde esta propuesta se pone en acto, es decir, en el devenir diario, en el aula misma. Recuperando a De Alba (1991), *“El desarrollo procesal práctico del curriculum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas”* (pp.66-67).

El contexto de pandemia y post-pandemia pudo ser visto como una oportunidad en la emergencia de realizar esta mirada sobre nuestros modos de enseñar y aquello que enseñamos, y mucho de lo que pusimos en práctica por primera vez se mantiene en la actualidad. Coincidentemente con lo que Urbaitel (2017) expresa, “(…) *debimos comprender situacionalmente que dar clases es una tarea espinosa que requiere de respuestas artesanales; originales y flexibles”* (p.37). Indiscutiblemente este momento que transitamos exige de nuestra parte repensar la relevancia social de los saberes que ingresan en la escuela y que aquellos que podemos producir dentro de la misma impacten en el entorno social.

A partir de la pandemia supimos que era necesario hacer otra cosa con los conocimientos, es decir, construir saber de otra manera y, a partir de allí hasta hoy se plantearon proyectos de investigación inter y multidisciplinarios, construcciones históricas, dinámicas de grupo, charlas con especialistas, talleres de discusión y aquí nuevamente debimos interrogarnos. Ideamos una

propuesta que, como expresa Diker (2007), adquiere sentido en este contexto y que podríamos interpretar como complemento de lo que la escuela enseña, pero aun así consideramos que sus efectos excedieron este plano: *"No solo sobre el aprendizaje, sino también sobre los modos en los que pensamos las posibilidades en que los chicos tienen de aprender"* (Diker, 2007, p.2). El proyecto ya mencionado y sobre el que hice hincapié anteriormente surge de una problemática observada en el grupo dentro del aula y se extiende a otro espacio y tiempo (ocupamos tiempos de otras materias y los estudiantes se reunían por fuera de la escuela para organizar los juegos) ya que el de la clase de Sociología no era suficiente. Se registró un aprendizaje de las condiciones no sólo para transmitir un saber sino también, y principalmente, entendimos bajo qué circunstancias podría favorecerse la construcción de nuevas formas de relación con el saber (interpersonales, grupales, institucionales) que hacían posible la tarea: aunar criterios para realizar los juegos, distribuir roles, etc. Repensar los saberes que ofrecemos implica esto y mucho más, teniendo en cuenta que nuestra formación docente y la actualización juegan un rol importante en este proceso de evitar el desgaste de los conocimientos y, además, poner en relación a las nuevas generaciones con este mundo. *"Al final, un curriculum busca modificar a las personas que van a seguir ese curriculum"* (Da Silva, 1999, p.5), lo cual nos inviste de responsabilidad y compromiso frente a lo que queremos transmitir a partir de la realización de estos proyectos.

Otro aspecto que se evidenció tanto en la virtualidad como en la bimodalidad y más aún si era algo nuevo lo que se debía enseñar, fue apuntar a ofrecerles a los estudiantes de modo simplificado el material o contenido a estudiar para que no se les dificulte estudiarlo en soledad. Para ello elaboramos escritos de nuestra autoría (reelaboramos lo que le subíamos en formato de texto, presentándose en un power Point, o, como en el caso de las profesoras de Química y de Matemática, realizando videos "caseros" en un pizarrón improvisado (como una cartulina colgada en la pared) donde realizaban y explicaban los ejercicios con el objetivo de emular la clase real. Este modo de trabajo, como en cualquier institución, no fue compartido por todos y muchas veces resultó evidente que se realizaban las actividades por "compromiso", "por insistencia del directivo" o por un "mejor puntaje en el concepto docente".

Sin lugar a dudas, ejercer esta responsabilidad implica un compromiso ético con la tarea educativa; visión que no siempre es compartida por todos los miembros de la institución ni es un objetivo explicitado en el Proyecto Educativo Institucional. Actualmente, urge el trabajo colectivo consciente que permita actualizar esos objetivos, la misión, el perfil del egresado, concepciones que luego de la pandemia se han visto conmovidas. De igual manera la elaboración del Proyecto Curricular aún es una materia pendiente. Si bien existen escritos o borradores de gestiones anteriores, no están sistematizados y consideramos necesario revisar y encarar nuevamente su escritura. Muchas de las cuestiones estrictamente pedagógicas-didácticas están

volcadas en los acuerdos didácticos institucionales que se confeccionan en las primeras jornadas junto a los docentes. Recuperar esta escritura es parte de un proceso de construcción lenta, meditada y participativa que tiene como principal obstáculo el escaso tiempo con el que contamos institucionalmente para darle continuidad. Por otro lado, observamos que desde hace un tiempo existe una mayor conciencia por parte de los actores institucionales de la necesidad de conocer la escuela para poder intervenir. Y éste es un gran paso a partir del cambio en el gobierno escolar que está vigente.

Demás está decir que la pandemia significó un acontecimiento bisagra en nuestras vidas. Nos ha enfrentado a dilemas acerca de la existencia que pusieron en entredicho muchas de nuestras certezas, o las que considerábamos como tales. Hay cosas que permanecen y otras que deberán reformularse, pero me atrevo a decir que éste fue un tiempo de mucho aprendizaje. En la crisis se hizo evidente que la profesión docente trasciende el acontecimiento formativo del enseñar y del aprender, traspasa la clase y es allí donde la escuela patas arriba sólo puede ser puesta en su sitio mediante el compromiso y el amor de todos quienes seguimos apostando por la educación. Este nuevo tiempo pide a gritos amor, amor por la profesión, amor por la escuela y los espacios que transitamos, amor por ese “otro” que viene a nuestro encuentro y que espera algo de nuestra parte, amor por el mundo como bien dice Arendt (2016) *"La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir la responsabilidad por él, y de la misma manera, salvarlo de esa ruina que, salvo por la renovación, excepto por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable"* (p.301).

PARTE II
PROBLEMATIZANDO LA TRAMA ESCOLAR DE LA ESCUELA JUANA DE ARCO

"Sobre todo examinen lo habitual.
No acepten sin discusión las costumbres heredadas.
Ante los hechos cotidianos, por favor, no digan: "Es natural".
(…) No digan "es natural", para que todo pueda ser cambiado"
Bertolt Brecht

En base a la construcción de la mirada institucional que se viene gestando, en este apartado delimitaré nudos críticos a partir de la descripción y el análisis de las seis dimensiones desarrolladas. A partir de un documento titulado *¿Qué estamos entendiendo por Proyecto Institucional en el marco de esta Licenciatura? Aclaraciones para orientar su escritura*[26], reconocemos que "*la delimitación de estos nudos críticos conlleva en principio problematizar lo dado, las descripciones y análisis iniciales, aquello que genera ciertas tensiones, dificultades en la dinámica escolar y, por ende, nos interpela y exige atención*". Podemos decir que los nudos críticos son tensiones, que afectan o impactan en varias dimensiones y a su vez, están inscritos en situaciones problemáticas. Para enunciarlos será necesario plantear nuevos interrogantes; ¿Por qué son críticos?, ¿para quiénes?, ¿qué los genera?, ¿qué provocan?, ¿cómo afectan a una u otra dimensión?, ¿cómo impactan a nivel institucional? entre otras tantas preguntas que nos orienten a desnaturalizar esto que allí acontece y nos convoquen a pensar algunas hipótesis y conjeturas.

Situaciones problemáticas y nudos críticos

Antes de iniciar a desglosar los diferentes nudos críticos que emergen en la trama escolar, es imperioso mencionar una tensión fundacional que reconozco en mi escuela y que, según mis análisis, se origina a partir de la designación por ley del lugar físico que ocuparía el nivel secundario, en el mismo edificio que funcionaba ya desde el año 1925, la escuela primaria. Este proceso fue considerado como una "intromisión" para este nivel, lo que generó profundos problemas de comunicación, de consensos, fracturas espaciales, desarticulación curricular, y

[26] Documento elaborado por el equipo a cargo del seminario "Análisis y propuestas de acción en las instituciones educativas" de la Licenciatura en Análisis e intervención en instituciones educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNER.

falta de reconocimiento entre los sujetos. Podría precisar que con la llegada de la escuela secundaria se inicia este conflicto.

Hecha esta salvedad me dispongo a distinguir e ir trabajando cada nudo crítico que se vincula con esta tensión y que impacta en las diferentes dimensiones. Es de esperar, que en este entramado los límites entre ellas se desdibujen y que resuenen en unas dimensiones más que en otras.

NUDOS CRÍTICOS DETECTADOS EN LA ESCUELA JUANA DE ARCO

- **PRIMER NUDO CRÍTICO:**

Producto de la singular historia de esta organización, se han presentado dificultades para la construcción y consolidación de su identidad institucional, lo que afecta a los procesos identificatorios entre sus miembros, a la vez que se desdibuja su reconocimiento ante la comunidad.

La identificación de este nudo crítico se realiza a partir de confirmar la difícil convivencia que se ha mantenido por años entre los niveles primario y secundario, quizás como producto de dos culturas escolares diferentes. Dada su permanencia en el tiempo, se hace evidente que esta tensión entre variables, sujetos o aspectos (en sus rasgos materiales y simbólicos) aún no está del todo visualizada por los actores intervinientes, advirtiendo que “algo pasa” y es preciso analizarlo, ya que afecta la vida institucional toda. Se puede observar la incidencia de este nudo crítico en cuestiones descriptas en la dimensión organizativa desde el proceso mismo que originó la constitución de la escuela secundaria como tal.

Un momento clave de la historia institucional que se destaca en el primer apartado es aquél en que se le otorga un nombre, porque este acto de nombramiento significó (para quienes integraban e impulsaban su creación) darle una identidad. Como instituciones de existencia al decir de Enriquez (1987) *“se imbrincan de tal modo con los individuos, la familia, la comunidad, que su nacimiento, sus crisis o desaparición suponen consecuencias notables en las dinámicas sociales como en las vidas singulares de los sujetos”* (p.135). La escuela pasa a ser parte de la comunidad y a pertenecer a sus habitantes y a partir de allí, comienza a establecerse otra relación entre los niveles.

Relación que en un principio, lejos de asentarse en el diálogo y el acuerdo entre las partes, se convierte en un campo de lucha, donde cada directivo intenta imponer sus normas acorde con la visión de escuela que sostiene.

Develar este nudo crítico exige de mi parte, mirar el devenir de esta institución desde su nacimiento hasta su traslado y posterior asentamiento en el edificio en el que se encuentra hoy. Proceso que supuso un sinfín de idas y vueltas pero también un sostenido esfuerzo por "el reconocimiento" acerca de la importancia de este nivel por parte de los habitantes de la aldea.

Es por esto que, considero necesario retomar el concepto de identidad desde la mirada de Frigerio (2001) "... *Identidad: no es más de lo mismo, no es clonaje, no es copia ni fotocopia, no es la detención del tiempo en un modelo que lo atrape, es la manera de trabajar el transcurso del tiempo, su devenir mismo"* (p.125). La identidad aparece como un conjunto de identificaciones que abre la posibilidad del "yo" al "nosotros". Y este reconocimiento se erige como un nudo crítico en tanto se enfrenta a otra identidad ya consolidada (¿y amenazada?) como es, la de la escuela primaria.

Recordemos que los estudiantes de esta zona, terminado el nivel primario debían viajar hasta una aldea vecina para continuar su educación; en esos tiempos las distancias y la movilidad se constituían en obstáculos frente a esta posibilidad y resultaban ser muy pocas las familias que lograban hacerlo. Muchas de ellas, ya creada la escuela, continuaron enviando a sus hijos a otras localidades. Cierta desconfianza y resistencia hacia lo desconocido y las costumbres arraigadas, influyeron en esta decisión. Otras familias celebraron la instalación de la escuela en la comunidad con la esperanza de que sus hijos pudieran continuar su escolaridad.

Es importante advertir que la implementación de nuestra escuela secundaria se da en un contexto de mayor expansión del nivel a escala nacional a partir de constituirse su obligatoriedad universal. Es por ello que no resulta menor reconocer en esos movimientos "macro" las problemáticas que también permearon a nuestra escuela y nuestra comunidad.

Pensemos que, al constituirse la educación secundaria obligatoria con la sanción de La Ley de Educación Nacional Nº 26.206, se plantea todo un desafío para las políticas educativas nacionales y provinciales ya que, su cumplimiento, supone garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos[27].

Ingresar a la escuela, permanecer en ella y transitar los distintos años, ciclos y niveles con aprendizajes significativos y de calidad, se constituye en un derecho de cada uno de los/as niños/as, adolescentes y jóvenes. Generar las condiciones para que esto ocurra es una obligación por parte del Estado; quien debe garantizar este derecho, comprometiendo directamente al Sistema Educativo en todos sus Niveles y Modalidades.

---

[27] *"Esta profunda transformación impacta en los cimientos de una escuela secundaria que fue creada con un mandato meritocrático destinado a promover la selección educativa como justificación de las diferencias sociales"* (Favilli, 2017, p. 141).

En este marco, podemos pensar que también el fortalecimiento de los procesos de articulación entre los niveles primario y secundario adquiere importancia como política pública destinada a lograr que los estudiantes transiten toda su escolaridad obligatoria y completen su trayectoria educativa. Por un lado, esto significa que el Estado asume la responsabilidad de implementar acciones que tiendan a concretar este objetivo. Por otro lado, conlleva un amplio compromiso con las familias y comunidades, interpelando a todos y cada uno de quienes participan en la trayectoria educativa de estos niños y jóvenes.

Terigi (2008) plantea que el propósito de encarar la necesidad y la obligación de universalizar la escuela media, se produce en un momento histórico del desarrollo de nuestras sociedades y de nuestros sistemas educativos en el que ya no es tan fuerte la confianza, en el sentido que tendría asistir a la escuela, incluso en otros niveles (inicial y primario). Así mismo, la autora pone en cuestión el formato escolar del nivel: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. En su artículo también advierte sobre la prevalencia de adolescentes al margen de la escuela y el trabajo que es más importante en las zonas rurales y entre las mujeres. Y es aquí donde urge pensar las dificultades que presenta el formato tradicional de la escuela media *"como herramienta para la promoción de mayor justicia"* (Terigi, 208, p. 63).

Asimismo, este desafío de la expansión del nivel se vio afectado por las rupturas que supuso a nivel comunitario. Sabemos que la cultura en la escuela muestra continuidades y discontinuidades con las culturas circundantes. Los estudiantes *"Se encuentran en un espacio en el que también generan nuevos significados, combinando elementos culturales con estrategias de supervivencia en condiciones a veces poco conducentes a la permanencia en la escuela, lugar que debe competir con otros escenarios de la vida y de aprendizaje"* (Rockwell, 2002, p.6). Si bien la escuela reproduce y transmite un conocimiento legítimo hay otros conocimientos que circulan, llámense conocimientos locales, o bien como reglas y recursos culturales.

Por un lado, los estudiantes están atentos a celebrar y mantener las tradiciones de sus antepasados en las fiestas que se realizan en la zona, vestirse de la forma típica alemana, y a la vez deben acatar la norma de usar la lengua legitimada en el ámbito escolar. Esto pone sobre la mesa elementos culturales e identitarios que conviven no siempre en armonía. En los últimos años, la escuela se ha encontrado, muchas veces, interpelando o poniendo en tensión significados o nociones valoradas sin mayor reflexión en la propia comunidad.

Es oportuno considerar en este análisis la presencia en la historia de la institución de dos tendencias contrapuestas que Ulloa (1979) denomina como integración[28] y dispersión[29], al respecto señala que la integración orgánica se da al inicio, en los denominados núcleos pre-institucionales.

Como mencioné anteriormente la presencia de estos núcleos pre-institucionales son claramente identificables en la historia de nuestra escuela: *"(...) Son aquellos surgidos en una comunidad y que constituyen proyectos afines o semejantes, unen dichos proyectos en un proyecto común, y tienden a mediatizar su integración a través de la coexistencia témporo-espacial, y la aceptación de un régimen de normas que crean un común denominador, base de su institucionalización…"* (p.8). En este caso, las personas que asistieron a su fundación tuvieron ciertas motivaciones referidas, básicamente, a hacer honor a sus antepasados, inmigrantes alemanes con una cultura propia que era necesario conservar. Sin embargo, la posterior creación de una escuela secundaria con otros objetivos y fines puso en entredicho este cometido inicial. En este sentido, podemos afirmar que estos núcleos reaparecen en la medida en que se reavivan discusiones en torno a temas que invocan estos valores y reminiscencias, reactivando conflictos.

Así es como la escuela pareciera encontrarse ante este desafío constante que implica reconocer la existencia de una cultura presente que intenta preservarse, la dificultad de consolidar la identidad institucional y el reconocimiento de la comunidad.

- **SEGUNDO NUDO CRÍTICO:**

El ingreso al nivel secundario supone ciertas rupturas o desplazamientos en los aprendizajes, las rutinas, las relaciones con el conocimiento; lo que impacta en las trayectorias de los estudiantes y exige nuevas formas de acompañamiento.

> "La pregunta: ¿qué? nunca está separada de otra importante pregunta: ¿Cómo deben ser las personas?, o mejor, ¿qué es lo que ellos y ellas deberán ser?" (Tadeu da Silva, 1999, p.5).

[28] "En toda institución se observa una tendencia a la integración orgánica, que se da al inicio, entre los que podríamos llamar los diferentes núcleos pre-institucionales. (...) no estoy postulando una existencia de una fuerza integradora en sí, sino que esta integración constituye por sí tal fuerza (...)" (Ulloa, 1979, p.7).

[29] "Posteriormente, el origen de la tendencia opuesta, o sea, una tendencia a la dispersión, dando origen al surgimiento de corrientes especializadas que favorecen el crecimiento y complejidad de la organización, y también poniendo en peligro de destrucción a la institución, provocando rupturas cismáticas y amputaciones" (Ulloa, 1979, p. 8).

En la escuela Juana de Arco nos encontramos con una población estudiantil cuyas trayectorias se ven afectadas por reiteradas inasistencias, repitencia y posterior deserción debido, entre otros factores, a la exigencia de los padres para realizar el trabajo en el campo, actividad que realizan las familias para subsistir. Diversas prácticas institucionales generadas desde la escuela se implementan para revertir esta situación que existe desde siempre y se acrecienta año tras año. La pandemia nos desafió más que nunca, desde lo personal y desde lo laboral, dadas las condiciones socio-económicas de nuestros estudiantes. La lejanía de la escuela, la falta de conectividad, el uso del tiempo escolar para trabajar, despreocupación y ausencia de la familia, etc. La urgencia ante esta realidad nos obligó a idear nuevas estrategias de contención y acompañamiento. Muchas de ellas se han instalado de forma permanente, por ejemplo la elaboración de cuadernillos de estudio que permitan una continuidad en la realización de tareas para quienes tienen una asistencia irregular, trabajan, viven lejos y/o las inclemencias climáticas no les permite asistir, para ello la implementación del uso de la plataforma virtual donde compartir las clases y las actividades resultó sumamente útil.

Claramente esta problemática tiene impacto directo en la dimensión pedagógico didáctica y en la trayectoria de los estudiantes, en tanto se ven afectadas por este motivo, generando un nuevo nudo crítico al momento de articular la propuesta curricular.

A grandes rasgos, podríamos decir que el nivel primario va formando en el disciplinamiento de los cuerpos, versión escolarizada del saber que requiere más memorización y acatamiento a las normas establecidas de antemano, en cambio se observa que el paso al secundario provoca una serie de cambios para los estudiantes, que se destaca fundamentalmente en la exigencia de establecer nuevos hábitos de estudio y de lectura. Se promueven nuevas relaciones entre los contenidos de una misma materia y con otras, potenciando la reflexión y el análisis crítico, y ensayando otros lenguajes y formas de expresión. Todas estas modificaciones requieren de la puesta en práctica de dispositivos de acompañamiento para afrontar (exitosamente) este desplazamiento, como es el caso del trabajo sostenido a lo largo del año de los tutores disciplinares enfocados en aquellas asignaturas donde se encuentran la mayor cantidad de desaprobados, recurriendo a actividades que estimulen el ejercicio de la lectura y la escritura; por ejemplo organizando talleres para brindar herramientas que favorezcan esta tarea.

Es usual escuchar preguntarse/nos “para qué les va a servir la escuela secundaria, siendo que su futuro nada tiene que ver con seguir estudiando”, lo que interpela el sentido mismo de este nivel para esta comunidad.

Estas tensiones entre lo viejo y lo nuevo, lo instituido y lo instituyente, dificultan el pasaje de un nivel a otro. Quizás también por ser la realización viva de esas historias que acumulan. Y es

aquí donde el malestar[30] se percibe, se siente, se "respira". Digo que se respira porque pasó mucho tiempo, varias gestiones, para que llegara a ponerse en palabras y asumir que sólo develando estas luchas internas, se podría, como expresa Garay (2006) *"(...) instalar una interpelación profunda a las instituciones, a nuestros posicionamientos y-ante todo- logremos generar nuevos sentidos y proyectos en el corazón de la práctica"* (p.150).

Algo similar acontece al momento de acordar contenidos en la instancia de articulación que facilite el paso de los estudiantes de un nivel a otro.

- **TERCER NUDO CRÍTICO**

La falta de acuerdo en cuanto a los contenidos a enseñar que se hace visible en la instancia de articulación, dificulta la trayectoria de los estudiantes.

Este nudo crítico pretende dar cuenta del tipo de conocimiento consideramos importante para la formación del estudiante que asiste a la escuela Juana de Arco. Como ha quedado demostrado hasta aquí, existe una gran diferencia entre lo que pretende un nivel y otro. Y el estudiante se halla inmerso en esta encrucijada y es quien se perjudica al no contar con cierto consenso con respecto a los criterios básicos sobre cómo entendemos su educación y cuál es el perfil al que se aspira desde cada nivel. De manera que no sea una ruptura -cómo lo es actualmente- sino una continuidad que permita realizar una transición menos abrupta. Desde esta postura se plantea pensar lo curricular como aquello que le da identidad propia a la organización escolar. Así lo afirma Tadeu da Silva (1999): *"En el curso de esta carrera que es el curriculum terminamos por convertirnos en lo que somos"* (p.6).

En cada escuela el curriculum adquiere características singulares. De aquí la importancia de centrar la mirada en las condiciones institucionales[31], que implica detenernos y revisar las propuestas pedagógicas, los proyectos educativos, entendiendo que cuando hacemos referencia al currículum como elemento totalizador lo hacemos a partir de: *"Pensar globalmente el proyecto de enseñanza de una institución, y tratar de que el conjunto de las acciones de enseñanza que ella promueve sean coherentes con lo que el proyecto formula"* (Furlán, 1992, p.7).

Por otro lado, tenemos una escuela primaria que ha permitido durante mucho tiempo el uso del idioma alemán, lengua que los niños aprenden de sus familias y la trasladan a la escuela.

[30] "El malestar institucional es un fenómeno que se dramatiza en los sujetos, en las relaciones y vínculos de estos con la institución y en el interior del escenario institucional" (Garay, 2006, p.150).

[31] "*El giro contextualista en psicología educacional habilita la reinvención de modos de mirar, de pensar y actuar en las instituciones educativas, reuniendo y no separando trayectorias escolares y trayectorias de vida, sujetos e instituciones, proyectos individuales y colectivos"* (Greco, 2015, p.165).

Actualmente desde su transitar por los primeros años de escolaridad se ha dispuesto que se limite su práctica. Sabemos cómo lo señala Garay (2006) que *"las instituciones son portadoras, justamente a través del lenguaje, de sentidos específicos de la sociedad"* (p.142) y esto se puede apreciar en la comunidad a la que pertenece la escuela.

Sin dudas, un discurso legitimador se encuentra presente en el lenguaje que es permitido y otro, que es desestimado. Tamarit (1998) reconoce que *"La lengua es el canal principal por el que se le transmite (al niño) los modelos de vida, por el que se aprende a actuar como miembro de "una sociedad"… y a adoptar su "cultura", sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores…"* El lenguaje tiene una dimensión cognoscitiva y otra normativa. Y agrega; "*Mediante el lenguaje tomamos conocimiento de la realidad, nos es dado un mundo y también "aprendemos" a conducirnos en él…" "(...) El lenguaje designa y legitima al mismo tiempo"* (pp.16-17).

A partir de estas consideraciones particulares de cada nivel, cabe interrogarnos sobre el rol docente en esta necesaria búsqueda por otras posibles relaciones con el conocimiento. Ya que el posicionamiento que asumamos va a afectar de una u otra forma las trayectorias estudiantiles, en cuanto posibilite desarmar ese destino prefijado que algunos docentes de la primaria sostienen en sus discursos más o menos explícitos. Esto se hace evidente en las reuniones de articulación cuando nos ponen al tanto de los contenidos que abordan en sus programas, carente de otras opciones u oportunidades que presenten una mirada más amplia y compleja del mundo.

"El aula es también un espacio de construcción del propio poder" (Siede, 2008, p.7) en este contexto, el de mi escuela, esta frase adquiere sentido. Me remite a esta convicción como la llama Siede respecto de aquello que brindamos en la escuela secundaria con la intención de proveerles a nuestros estudiantes otras miradas acerca del mundo y acerca de sí mismos. Por ello, uno de los propósitos del acuerdo didáctico que elaboramos año tras año, es revisar nuestros contenidos y adecuarlos teniendo en cuenta, no solo lo que el diseño curricular prescribe sino también considerando el aula como espacio alternativo respecto al currículum oficial. También se postula en esos acuerdos iniciales la necesidad de abordajes multi e interdisciplinarios que permitan lograr vinculaciones entre temas, problemáticas y categorías desde distintas disciplinas. Se plantea desde la especificidad, aprender nuevos saberes. Y esto, se observa en el momento de determinar los contenidos o ejes transversales para formular proyectos.

El mismo fin adquieren otras actividades extra escolares como acercarnos a un museo (siendo que el más cercano se encuentra en la ciudad capital), un parque nacional, etc. "*La escuela*

contribuye a construir un mundo mejor si se transforma en un espacio de provocación cultural si le provee a cada chico de oportunidades para conocer lo que su experiencia social no le ha provisto" (Siede, 2008, p.7). Para muchos, el viaje educativo que realizamos cada año es su única posibilidad de traspasar los límites geográficos de su lugar de origen.

Pero además nos permite acercarlos hacia la reflexión de aquellos saberes heredados como por ejemplo, los patrones culturales o estereotipos referidos al ser varón y al ser mujer que tan implantados se encuentran en la cultura de este pueblo. Aún en pleno siglo XXI perviven imaginarios sociales que operan como destino prefijado para la mujer y otro para el hombre. Y es habitual escuchar a muchos estudiantes cuestionar lo que se les enseña y el para qué de ciertos contenidos, argumentando que no les será de utilidad ya que no continuarán ninguna carrera superior o universitaria. A pesar de todo esto, si echamos una mirada al número de egresados que prosiguieron sus estudios superiores o incluso algún curso de capacitación podemos observar que en los últimos años fue incrementándose esa cantidad, y fueron las mujeres quienes lograron culminar y obtener el título.

Por último es necesario y no es menos importante "volver a mirarnos en nuestro rol" a partir de lo que la pandemia nos dejó y lo que estos años pos-pandemia nos ha provocado repensar. Este nuevo mirar, un "mirar instituyente" como lo llama Nicastro (2006) en cuanto *"implica una ruptura, en el sentido de que los que pasamos por las escuelas y nos formamos en ella seamos capaces de contar con un encuadre y unos recursos para poner en cuestión lo heredado"* (p.108), sigue siendo una tarea inevitable. Revisar lo aprendido y actualizarlo en función de lo que la realidad amerita. Muchos de nosotros tuvimos que volver a aprender en la coyuntura, en base a pruebas de ensayo y error. No sólo técnicas de abordaje a las tics sino también de cómo establecer nuevas relaciones con los otros, docentes, estudiantes, familias. Especialmente nos cabe reflexionar sobre cómo nuestra formación abrió canales de interrogación o bien los clausuró.

- **CUARTO NUDO CRÍTICO**

La existencia y el reforzamiento de prácticas escolares y comunitarias estigmatizantes sobre los estudiantes que asisten a la escuela Juana de Arco tiene fuertes efectos subjetivantes que la pandemia, como acontecimiento disruptivo, permitió visualizar.

A lo largo de este escrito hemos podido observar la existencia de ciertas dinámicas estigmatizantes que los estudiantes "asumen como propias e inalterables" y que se visibilizan en la escuela primaria y en muchos aspectos se sostienen en la secundaria. Una clara idea de

destino prefijado se deja entrever a partir de ciertos mecanismos de exclusión y diferenciación que se originan dentro de la comunidad de la que son parte.

Lamentablemente este discurso instalado y legitimado a través del tiempo es aceptado por los estudiantes, sus familias y hasta por la misma institución escolar. ¿Acaso el hecho de nombrarlos como “hijos de…” desde la creencia de ciertas limitaciones propias de su condición o status social, no está encubriendo una idea determinante de porvenir, que a su vez los convence que poco o nada les sirve saber filosofía si trabajarán en la obra de ladrillos, o qué importancia puede tener estudiar sociología para aquella estudiante que está de novio desde la infancia con alguien que le garantiza estabilidad económica, sin necesidad de preocuparse por su futuro?

En ocasiones escuchamos expresiones como: “vengo a terminar el secundario porque me obligan, a mí me gusta trabajar en el campo” o “de nada me sirve saber esto, si no voy a continuar estudiando”, asumiendo un único destino que no les permite proyectarse, ni tampoco imaginar otros futuros posibles.

Es notorio el papel que juega la familia en la auto-percepción del estudiante y en su autovalía. La situación que relata una de las graduadas deja de manifiesto la importancia que adquiere el apoyo familiar en esta escena, dónde la familia sigue siendo una institución sólida que decide sobre el futuro de sus hijos en desmedro de lo que ellos deseen hacer.

La entrevistada cuenta que en un principio, su madre no quería que estudiara, y que fue largo y duro el proceso de convencerla de lo contrario. Es la madre quien asume esta tarea, el mandato que le cabe, de decidir sobre el porvenir de su hija mujer. El padre solo es informado sobre la decisión tomada. Ante esta situación, la escuela intervino manteniendo largas y continuas charlas con la madre para lograr que le permitiera a su hija continuar estudios superiores. Ella argumentaba al respecto que la etapa escolar ya había terminado y que, su lugar ahora era quedarse en la casa, cocinar para los hombres (su padre y hermanos) y hacer las tareas propias de cualquier mujer.

“En la familia nadie estudió más…” con estas palabras señalaba que así venía siendo y que no tenía por qué ser de otro modo. Además de expresarnos los temores que tenía, al ser su hija alguien que nunca había salido de su pueblo a enfrentarse a un mundo totalmente desconocido.

Nuestros estudiantes ya traen una carga simbólica acerca de lo que pueden o no hacer. Y aquello que “nace” en la familia define límites y a la vez, autolimita el espectro de sus expectativas estructurando sus trayectorias.

No en vano Kaplan apela al siguiente interrogante animándonos a reflexionar acerca de la función de la escuela y de los docentes con aquello que el estudiante cree de sí mismo:

"¿Sobre qué soportes o amarras socio-subjetivas construyen subjetividad los estudiantes de esta escuela?" (Kaplan, 2017, p. 64).

De forma menos explícita pero no menos condenatoria, cuando pensamos en realizar ciertos recortes en los contenidos porque consideramos que son demasiados complejos como para que los comprendan, o simplemente decidimos no darlos por ser "poco relevante" para alguien que no continuará estudiando una carrera, estamos siendo parte de esta dinámica. De hecho, una de las cuestiones que resalta una de las graduadas hace referencia a esta insuficiente preparación de la escuela secundaria para afrontar sus estudios en el profesorado de matemática, dando cuenta de las dificultades que se le presenta al momento de transitar la carrera. Por lo que le está llevando más años de los que esperaba, además del desaliento que deja entrever en sus palabras

La existencia de familias más o menos cerradas al cambio o a lo desconocido configuran estas subjetividades que van sorteando como pueden (o hasta dónde les permiten) otro nivel de estudio. La mayoría de ellos son los primeros en su familia en transitar un recorrido en el nivel superior o universitario, por ello también muchas veces son incomprendidos en cuanto al desempeño y el esfuerzo que implica sostener una carrera. La misma encuestada dice sentir presión por terminar, debido a que sus padres no logran entender lo que conlleva estudiar durante semanas para un examen.

La importancia de disponernos a revisar las estigmatizaciones y nominaciones con las que nuestros estudiantes ingresan a la escolaridad puede ser una tarea útil y esperanzadora, para cuestionar una representación del estudiante que se ha forjado a través del tiempo, donde éste pareciera ser un sujeto con identidad fija y con una proyección lineal de lo que es y será su vida. *"Son justamente esas dinámicas socio-psíquicas de estigmatización, que forman parte del inconsciente colectivo, las que hay que des-velar (sacarles el velo que oculta) y abordar desde las prácticas culturales en la escuela"* (Kaplan, 2017, p.60).

Resulta evidente la existencia de una tensión, entre dos lógicas, la lógica institucional y la lógica subjetiva, tal como las denomina Kaplan en su análisis. Cuestiones que se enraízan con el sentido que se le otorga a la escuela secundaria y con una cultura escolar propia. Aquella, que como bien dice Garay (2006) *"tiende a homogeneizar el "ser escolar" que se constituye como pretensión de constituir identidades (el abanderado, el marginal, los inadaptados)"* (p.141).

Es en este interjuego entre las dos lógicas dónde también se forman y conforman nuevas subjetividades, que nos desafían constantemente a encontrarle un nuevo sentido a las relaciones que se establecen con nuestros estudiantes, y que se observa también en el accionar docente.

Nuevas subjetividades, nuevas formas de acompañamiento

La irrupción de la pandemia en pleno inicio del ciclo lectivo 2020 suscitó una nueva mirada de las formas de subjetivación. Michael Foucault es quien problematiza sobre aquellas prácticas sociales que se constituyen en mecanismos de producción de la experiencia de sí. Es decir, acerca de la idea que tenemos acerca de nosotros mismos. Jorge Larrosa (1995) retoma este planteo foucaultiano con la intención de examinar los dispositivos pedagógicos que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo. "*Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo"* (Larrosa, 1995, p.22). Estos dispositivos tienen la función de reorientar nuestra mirada, nuestro aparato discursivo, nuestra forma de narrarnos, de vernos, de enjuiciarnos. Y justamente son estas miradas, históricas y contingentes las que van cambiando nuestra idea acerca de nosotros mismos y la forma en que nos comportamos. De allí las nuevas configuraciones que se establecieron en la pandemia (muchas de ellas que aún hoy subsisten), exigieron una actualización de estas miradas que debieron impregnarse de lo nuevo.

Implicó para los docentes comprometernos de una manera diferente ya que debíamos garantizar el acceso al conocimiento a todos los estudiantes teniendo en cuenta los inconvenientes que surgían. Hasta el punto de ir a sus casas a llevarles la tarea, haciendo kilómetros por caminos prácticamente intransitables. Sabiendo que dentro del ámbito familiar tampoco contaban con ayuda de la familia para realizar las actividades de la escuela, ni con un lugar propicio para conectarse a las clases.

A pesar de estas condiciones adversas estábamos convencidos de que era la escuela la que debía disponer de otros medios y facilitar un espacio y un tiempo "otro" para acompañar sus trayectorias, entendiendo que con lo que se hacía no alcanzaba. Incluimos un espacio de encuentro online, que significó acordar un horario conveniente a todos y consensuamos criterios que orientarán la propuesta hacia el logro de nuestros objetivos. Antes, debimos esclarecer qué era lo urgente por atender.

A partir del análisis de los informes presentados por los docentes, pudimos constatar que si bien era importante reforzar contenidos no aprendidos, en este momento era necesario poner atención en ofrecer contención emocional. Los adolescentes y jóvenes de nuestra escuela vivían situaciones particulares en sus hogares que no conocíamos de antemano y que fueron expuestas a través del llanto expresado en las clases online, las charlas individuales que ellos

mismos solicitaban para conversar sobre sus vidas, el comentario de los padres acerca de lo mal que se estaban sintiendo sus hijos en sus hogares.

Es vital reconocer las subjetividades que estamos construyendo hoy (tanto estudiantes como docentes), las que se encuentran alteradas por estas condiciones que nos han tocado sobrellevar. Aceptar que nadie permanece incólume luego de lo acontecido, nos desafía a realizar un trabajo institucional acorde a las nuevas circunstancias, subjetividades, tramas y posiciones.

- **QUINTO NUDO CRÍTICO**

  Los diferentes estilos de gestión y de entender la participación que sostienen los equipos directivos de uno y otro nivel, dificultan la realización de cualquier actividad institucional compartida.

> "Cada actor social posee un potencial instituyente
> y toda norma ofrece intersticios para que
> aquél pueda manifestarse" (Frigerio,1996, p.122).

Durante el tiempo que llevó la transición hasta el momento de tener un espacio y un nombre propio, la dirección de la escuela secundaria estuvo a cargo de un coordinador designado por el Consejo de Educación de la Provincia. Ese otro, era un ajeno que venía (quién sabe con qué ideas) a estar al frente de la institución educadora de sus hijos. Piénsese en las características de los habitantes de la aldea[32]. En el año 2014, el cargo pasa a concursarse y se puede decir que las cosas cambian, cuando alguien "conocido" por la comunidad es quien asume esta función.

Diferente fue lo acontecido con la escuela primaria, donde siempre un integrante de la aldea ocupó ese rol, esta pertenencia lo investía de legitimidad y reconocimiento. Era esto, lo que debía lograr la nueva escuela secundaria. Como se lee en el documento orientador[33], *administrar está estrechamente vinculado a gobernar, (como sostienen Frigerio y Poggi, 1992) es decir, "conducir una pluralidad de personas. Además involucra las relaciones de poder, las modalidades de participación de las decisiones escolares, etc…"*

Durante mucho tiempo, no haber podido organizar y concretar actividades en conjunto entre los niveles, fue consecuencia de estas dos maneras diferentes de entender el gobierno escolar. Recordemos que apenas creada la escuela secundaria, cada nivel seguía planificando sus actos en los turnos respectivos. La escuela primaria siempre tenía mayor número de

[32] Nombradas en la primera parte de este trabajo.

[33] Documento elaborado por el equipo a cargo del seminario "Análisis y propuestas de acción en las instituciones educativas" de la Licenciatura en Análisis e intervención en las instituciones educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNER.

concurrentes a las actividades que ofrecía debido al acompañamiento necesario de los padres, dado la edad de los estudiantes. Con la intención de superar estas diferencias, fue que en una de las primeras reuniones de equipo realizadas por la gestión actual planteamos la necesidad de concretar una muestra interinstitucional[34].

Este evento resultó ser un indicador de la importancia que se le otorga a cada nivel pero además instaló un tema no menor, sobre el que es preciso detenernos si deseamos provocar un cambio verdadero en las modalidades de participación. Para el secundario "atraer" a los padres, "abrir" las puertas al entorno, significaba no sólo la presencia o contabilizar más asistentes, sino la intervención y el compromiso real en la toma de decisiones respecto al funcionamiento escolar y al desempeño de sus hijos. Además de interiorizarse acerca de las producciones realizadas durante el año y algo más valioso aún, nos permitiría a nosotros aprovechar esta ocasión para vincularnos con ellos, dialogar y muchas veces, conocerlos.

Revertir esta manera de entender la participación significaba dejar de sentirla como una amenaza a la "autoridad" de la escuela sobre la comunidad, que pareciera ser al menos en un comienzo la sensación que predomina. Para Sirvent (1984) *La participación simbólica es la aceptada "como espectadores de las fiestas, escuchas acríticos de las reuniones, comprensivos y aliados con la escuela en los castigos disciplinarios, y colaboradores en la donación de dinero o mano de obra"* (p.54).

El equipo directivo del secundario, se había propuesto otorgarle a los actos escolares otra impronta. Consideraba importante que la planificación de los mismos recayera sobre los estudiantes, tarea que les permitiría aprender significativamente sobre lo acontecido en esa fecha. Ellos mismos deberían investigar, recolectar y sistematizar la información para la ocasión. Además se acordó que las celebraciones importantes se realizarían conjuntamente y se organizaría un solo acto que contaría con la participación de los estudiantes de ambos niveles.

Estas experiencias significaron todo un desafío desde el momento en que nos dispusimos a dialogar entre los equipos directivos sobre el sentido que le daríamos a estas actividades. Un tema que estaba implantado como norma implícita que formaba parte de la cultura institucional de la escuela primaria, es decir, ésta se constituía en "su tarea" y como bien dice Frigerio (1996) podemos pensar que en esta situación que menciono, estas normas las imponen los grupos de actores que han logrado una posición de poder. En este caso, el poder que le habría sido otorgado por los años de permanencia y antigüedad de la escuela primaria.

[34] Esta experiencia fue comentada en el apartado anterior.

Sirvent (1984) al referirse a las posibilidades de que se lleve a cabo un proceso de participación real sostiene que éste es un proceso de aprendizaje que dependerá de las condiciones dadas a nivel macro y micro estructurales, psicosociales, etc. que deberán enfrentarse.

"La configuración de un proceso participativo dependerá de una serie de variables referidas al origen del proceso, a la existencia de mecanismos institucionales y psicosociales facilitadores y/o anti-participativos y al tipo de producto esperado de dicho proceso" (Sirvent, 1984, p.48).

En el caso de la escuela Juana de Arco se tuvo que sortear ciertas complicaciones producto de prejuicios arraigados en la comunidad, como ser la desconfianza manifiesta sobre la nueva gestión y sobre los objetivos del poder político acerca de la instalación de la escuela secundaria.

Por otro lado, el contexto histórico y las características culturales de la población dan cuenta de una serie de experiencias inhibitorias y anti-participativas de la cultura escolar. Y como bien señala la autora, la participación real demandada no es algo que se logre de un momento a otro. Más bien es producto de un largo y difícil proceso de modificación de representaciones sociales profundamente inhibitorias. Pensemos en las diversas situaciones escolares; reuniones informativas, actos, muestras, y otras actividades que exigen la presencia de ambos padres y al que solo asiste la madre u otra figura femenina (hermana mayor, abuela, tía) sobre la que recae esta tarea como responsabilidad intrínseca al género. Cabe decir que esta representación no ha variado demasiado al día de hoy.

En un primer momento, la concreción de una actividad de esta naturaleza habría sido impensada ya que cada organización quería otorgarle su marca particular. En lo que devino en los últimos cinco años podemos apreciar y "celebrar" diversas instancias de encuentro entre los directivos para negociar y acordar otras formas de trabajo. Si bien, estas propuestas siguen reflejando los valores que cada nivel sostiene, se comienza a observar una perspectiva más amplia que convoca a otras miradas y formas nuevas de participación.

Es muy posible que se hayan gestado o comenzado a gestar otras experiencias innovadoras que quedaron en el plano individual pero que no han tenido repercusión a nivel institucional. En relación con esto, *"Los intersticios operan entonces como lugares cerrados en los que algo nuevo ocurre pero no es comunicable y en consecuencia no se vuelve producto colectivo"* (Frigerio, 1996, p.118). El reconocimiento de la presencia de un otro, conviviendo en un mismo espacio, exige propiciar y coordinar un trabajo colaborativo que convoque a la participación real de todos los actores institucionales. Y en este sentido, lograr un proyecto educativo institucional resulta ser una apuesta colectiva que nos plantea nuevos interrogantes a la vez, que exige repensar los condicionamientos y las potencialidades de nuestra institución.

PARTE III

Elaboración de líneas de acción para intervenir en la Escuela Juana de Arco

> *"Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino siempre la asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día"*. (Galeano, E. El libro de los abrazos)

La cita con la que doy inicio a este apartado responde en gran medida al propósito manifiesto de pensar algunas formas de intervención que logren analizar los sentidos en torno a aquello que nos preocupa y que debería ocuparnos, como actores institucionales de la escuela Juana de Arco.

Partiendo de entender que *"Las líneas de acción no necesariamente "resuelven" los nudos críticos sino que promueven condiciones institucionales para poder "hacerles frente" de manera colectiva"* la pregunta inicial debería dirigirse a responder ¿intervenir para qué? Justamente porque es necesario inaugurar una nueva manera de mirar lo propio, que supone también proponer otra manera de actuar. Esta mirada se construye a partir de los aportes teóricos brindados en los diferentes seminarios que nos permiten detenernos y revisar lo obvio, "probar" acciones que nos permitan cambiar el rumbo si fuese necesario o allanar el camino si es que hay obstáculos por los cuáles no podemos avanzar. Es hora de idear modos de intervenir si queremos cambiar lo que somos, como dice Galeano.

Intervenir, actuar, cambiar

Comenzamos por reconocer que toda intervención comprende un trabajo que nos permite hacer algo con aquello que acontece y que nos incomoda. Como bien se viene diciendo, se habla de propuestas, de ideas, de acciones que en el marco de una institución en particular pretende

provocar algo en otros (y en quien piensa y diseña este trabajo colectivo). Intervenir es analizar, es propiciar, facilitar, colaborar, acompañar.

> Intervenir supone que la situación problema en cuestión nunca puede definirse ni puede reducirse ni agotarse en el nivel de lo individual. Eso requiere analizar la dimensión de la trama institucional en la que esa situación se ha generado; al menos es seguro que es en esa trama que la misma se nos presenta. Un modo de formularlo podría ser así: ¿qué podríamos tener que ver nosotros como institución, como escuela en este conflicto? (…) (Korinfeld, 2020, p.112-113).

Intervenir no es tarea fácil, cuando este *"estar entre"* involucra situaciones de poder al cuestionar esos "haceres" instituidos que conforman la cultura institucional, las identidades, y los significados. Sin embargo, disponernos a generar esas condiciones para que juntos comencemos a debatir, ya se constituye en una primera acción, el primer paso. Pero, ¿de qué acciones hablamos?, ¿qué debemos considerar al momento de trazar este itinerario?
Me interesa recuperar aquí la noción de acción de la autora Hannah Arendt (1.975) Para quien "*la acción está conectada con la esfera política de la vida humana"* (p.2). Al desarrollar los conceptos de labor, trabajo y acción como actividades fundamentales de la condición humana destaca que: *"Toda nueva acción y todo nuevo comienzo cae en una trama ya existente, donde, sin embargo, empieza en cierto modo un nuevo proceso que afectará a muchos, incluso más allá de aquellos con los que el agente entra en un contacto directo (…)* (Arendt, 1975, p.103).

Una primera consideración surge de postular que siempre actuamos en una red de relaciones y que las consecuencias de cada acto son ilimitadas. Si "de poner algo en movimiento se trata" tal como etimológicamente indica la palabra griega arkhein es preciso ser conscientes de esta imprevisibilidad e ilimitación que caracterizan a las acciones que llevaremos adelante. "*Pero sólo la acción y el discurso están conectados específicamente con el hecho de que vivir siempre significa vivir entre los hombres, vivir entre los que son mis iguales"* (Arendt, 1957, p.9). La acción sin la palabra no existe como tampoco puede ser pensada individualmente ya que afecta a otros y de ahí radica, la importancia de poner en palabras y espacios comunes las tensiones identificadas.

Seguramente al momento de formular la propuesta oiremos voces a favor y otras en contra, y esto es lógico ya que lo nuevo conmueve los cimientos sobre los que nos asentamos durante mucho tiempo. Voces que están teñidas de estas historias que los actores han forjado a lo largo de su vida. ¿Estarán los actores educativos de la Juana de Arco dispuestos a dejarse conmover, podrán aceptar la incomodidad de enfrentarse a aquello que sin más, se les devela

frente a sus ojos?, ¿estarán dispuestos a verlo?, ¿qué reacciones asumirán frente al cambio? Y, finalmente, ¿cuánto cambiará en mí?, ¿qué estaré dispuesta, también, a volver a mirar?

Diker (2007) a lo largo de su texto va desglosando ciertas ideas atribuidas al cambio en educación y sostiene que es necesario asumir no sólo que el cambio en las escuelas es posible, sino que las escuelas ya han cambiado. *"Dejar de lado la promesa de cambio, preguntar sin conocer la respuesta, habilitar y habilitarnos el encuentro con la multiplicidad, con lo no pensado, con lo no anticipado, es decir, con el otro y con el enigma que el otro porta"* (Diker, 2007, p.136).

Este plan de acción que puede parecer ambicioso, conjuga todas estas premisas para generar un cambio. Hacia allí vamos, entendiendo que "*La acción, con todas sus incertezas, es como un recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo"* (Arendt, 2008, 107).

PREPARADOS, LISTOS ¡¡YA!!

LA PREVIA

La intención de esta propuesta es hacer una pausa en la vorágine diaria para poder mirar la escuela de otra manera, analizarla, afrontar diferentes problemáticas que la atraviesan desde una posición colectiva y abierta que permita contemplar diferentes puntos de vista. En tal sentido, este dispositivo de trabajo que contará con varios encuentros busca convocar diferentes voces y posiciones comunitarias e institucionales para componer una mirada integradora de la trama escolar, que reconozca sus matrices históricas, las huellas de sus mandatos fundacionales, el devenir de su identidad, su inscripción en la comunidad, sus nuevos desafíos y problemáticas. Para dar los primeros pasos en tamaña aventura, se propondrá una reconstrucción histórica. Con este fin, nos dispondremos a dialogar y acordar un encuadre de trabajo que al decir de Blejmar (2005) nos permita **"***Diseñar situaciones que hagan ciertas conversaciones posibles"* (p.11).

Teniendo en cuenta que en el mes de febrero se realiza la Primera Jornada Institucional prevista por calendario que incluye una agenda de temas ya determinada para trabajar, se dispondrá de

un momento para organizar las actividades del año; fiesta del pueblo, muestra de fin de curso, acto de colación, entre otros eventos. En esta ocasión también se revisa y actualiza el acuerdo didáctico-pedagógico, y se incorporan los proyectos que los docentes proponen realizar durante el presente ciclo lectivo. Como hemos mencionado en apartados anteriores en el espacio de metodología de la investigación (6to año) se solicita a los estudiantes como trabajo final de acreditación de la materia, formular un proyecto acerca de una temática que les interese o bien, que se proponga por parte de los docentes. Una vez más, la profesora de sociología se suma a trabajar en equipo. En esta oportunidad, y pensando en involucrar a los estudiantes de manera activa,-la rectora junto a la asesora pedagógica sugerirán a las responsables de estas asignaturas, elaborar las encuestas. Gustosos aceptamos, poniéndonos manos a la obra.

Encuadre temporal y espacial: El cronograma completo de actividades tendrá una duración de un cuatrimestre. Durante este período se llevarán a cabo varios encuentros con diferentes propuestas de trabajo, teniendo en cuenta quiénes serán los actores convocados, la cantidad de participantes y a partir de allí se determinará la modalidad a establecer: conversatorio, taller, reunión, jornada. En cuanto al lugar de realización éste irá variando de acuerdo a la dinámica que se plantee desarrollar.

Nuestra hoja de ruta

- **La escuela secundaria mediante un trabajo colectivo: repensar la identidad institucional y el reconocimiento de la comunidad**

1ra Propuesta

Conversatorio: reconstruyendo la historia de nuestra escuela

APERTURA

“Este tiempo se sostiene en una historia, una herencia, una filiación que va más allá de los sujetos, aunque los incluye” (Nicastro, 2019, p.106). Sobre sus recorridos volvemos a pensar (...) expresan las autoras. Esta cita hace referencia a la importancia que adquiere reconstruir la historia de nuestra escuela, porque solo a través de ella lograremos entender ciertas dinámicas

institucionales que hacen a la relación entre los niveles, cómo este vínculo fue mutando y cómo es en la actualidad.

Primeramente, se solicitará a la Dirección Departamental de Escuelas del Departamento Diamante autorizar un día de la semana para convocar a todos los docentes de ambos niveles en el horario de la mañana previendo realizar en adelante, una reunión en cada turno. Se enviará notificación del encuentro por mail con una semana de anticipación, recordándoselo luego unos días antes por medio de mensaje de whatsapp.
En *asunto* se leerá: **"Reconstruyendo la historia de nuestra escuela" - Fecha: 15 de abril de 2025.** Lugar: salón comunal.

- Convocados: docentes, familia (a través de la escuela) y público en general.
- Invitados: *director de la escuela primaria quien es docente e historiador Prof. Deiloff, Profesora González quien fuera coordinadora de la escuela secundaria cuando funcionaba dependiendo de Aldea Brasilera, Ricardo Brumatti historiador reconocido de la ciudad de Diamante y el* Supervisor Secundaria Zona IV del Dpto Diamante.

Con el fin de "inaugurar" este momento y sensibilizar a los participantes expresaremos que; "Todos seguramente tienen algo para decir y si están presentes hoy, suponemos que existe un interés real por recordar o conocer ese pasado. Saber más acerca de la escuela que habitamos, por la que muchos transitaron y aún lo hacen sus hijos, es una manera de mirar-mirarnos y analizarnos críticamente, además de repensar qué queremos como futuro para nuestra escuela".

DESARROLLO:
Se decidió que el conversatorio es la modalidad más adecuada para presentar la historia de la escuela reuniendo distintas voces y puntos de vista. En esta mesa contaremos con testimonios de personas que fueron parte del proceso de constitución de ese espacio (casa de familia) convertido en escuela primaria.

- Momento de escuchar a los disertantes: se espera que sea una elocución breve enfatizando en algunos puntos que hacen a sus rasgos de identidad. Terminada la ronda de exposición, brindaremos un espacio de intercambio con los asistentes.
- Como una segunda alternativa para otorgar la palabra se formularán algunas preguntas y deberán responder levantando la mano. *Moderadora*: la asesora pedagógica será

quien va a ir orientando la conversación si es que no surgen preguntas de modo espontáneo.

Por ejemplo: ¿Conocían algo de la historia de la institución que se haya mencionado?, ¿qué recuerdos les trae su paso por la escuela?, ¿qué cosas señalarían como diferentes a lo que hoy conocen?, ¿la escuela ha cambiado, en qué aspectos?, ¿cómo era antes (arquitectónicamente hablando), cómo es ahora? A quienes levanten la mano les pediremos que brevemente comenten acerca de lo que saben. Allí pueden surgir mitos acerca de la historia oral, que se transmite de generación en generación y que puede resultar interesante de compartir. Invitarlos a recorrerla.

Recordemos que este itinerario tiene como punto de partida la llegada de los inmigrantes a suelo argentino y sobre ello seguramente existe mucho para decir producto de la memoria colectiva de la comunidad. Considerando que la historia oral está viva en legendarios habitantes de la aldea será preciso "habilitar la palabra" para que surjan los aportes. Por ello, es central la función de quien modere el intercambio.

Al término de esta instancia reservaremos un tiempo del conversatorio para insistir o remarcar sobre algunas apreciaciones e ideas claves que hayan surgido. Si el grupo es relativamente pequeño (de 10 a 15 personas), cada miembro del auditorio y el invitado pueden compartir sus ideas y opiniones en un arreglo de "recorrido por la mesa". Será necesario contar con alguien que registre lo producido a los efectos de sistematizar la información de la jornada, en este caso la referente técnica realizará esta tarea.

La duración del conversatorio no durará más de 1 hora y media y será la actividad exclusiva de este primer encuentro considerando "no cansar" a los asistentes, ya que muchos tienen largas jornadas de trabajo y para nosotros significará un gran avance su participación por más breve que sea.

CIERRE:

Antes de retirarse, se les repartirá a todos los asistentes una tarjeta y una birome para que escriban de forma anónima, una reflexión o una pregunta, acerca de lo que significó este encuentro (dudas, comentarios, propuestas). Estas tarjetas deberán depositarse en una urna que estará disponible para este fin. Los aportes serán recuperados en la última reunión con los docentes en tanto consideramos que, conocer lo que la comunidad opina al respecto será de

suma importancia para tener una lectura sobre el sentido que las familias le otorgan a la escuela y si esta mirada está en sintonía o no, con las nuestras.

2da Propuesta

Taller: Convivencia entre niveles. Diferentes formas de habitar la escuela

---

Mes: Primera semana de mayo. Convocados docentes nivel primario y secundario.

Lugar: Patio interno de la escuela en el turno de la mañana. El pizarrón que se encuentra en la entrada tendrá la siguiente dedicatoria: **** Bienvenidos a este momento de pensares compartidos****

Modalidad taller: consideramos que es un *"modo de trabajo colectivo que con objetivos precisos, y en el marco de una cuidadosa metodología, potencia la capacidad de un grupo para llevar a cabo una tarea común"* (Landreani, 1996, p.8). Es por ello, que esta dinámica nos parece ser la más apropiada para este segundo encuentro.

APERTURA

Conocer la historia de la escuela nos ha permitido volver a sus inicios y sabemos que el camino transitado no ha sido fácil. Recordemos ¿cómo fue en el inicio la relación entre los niveles?, ¿qué se ha ido modificando?, ¿cómo se sintieron los docentes del nivel primario con la presencia de otro nivel, cómo es la convivencia?, ¿qué relaciones se establecen?, ¿cómo describirían ustedes esta relación?, ¿qué actividades comparten?

Nicastro y Greco (2012) entienden que *"acompañar supone pensar **con** otros, pero también implica pensar **a** otros"* (p.106). Pensar *a* otro es hacerle lugar, es darle nacimiento. Y aquí radica la importancia que reviste este trabajo de análisis, que nos demanda poner en acción ciertos dispositivos de andamiaje y sostén de las trayectorias de los estudiantes.

Bombini (2017) denomina "zona de pasaje" al tránsito entre lo conocido y lo nuevo, tal como acontece en el paso de un nivel a otro; considerando los complejos desafíos que los estudiantes deben enfrentar. Y en este proceso de "pase" los docentes también nos vemos involucrados; ¿cómo trabajamos en esta zona de pasaje?, ¿qué herramientas brindamos desde nuestro lugar para "los nuevos" que ingresan a un nivel desconocido?, ¿cómo acompañamos en este tránsito?, ¿sabemos, o nos interesa saber lo que necesita ese otro?

Los invitamos a escuchar con atención este cuento e imaginar estas escenas a la par de lo que venimos dialogando.

Cuento *"El club de los perfectos"*

https://www.educ.ar/recursos/124607/el-club-de-los-perfectos-de-graciela-montes-audio

Cada participante tendrá en sus manos una copia para que realicen una relectura individual de ser necesario.

Actividad: ¿Por qué comenzar con este cuento?

Preguntaremos primeramente por las impresiones que les ha dejado el relato.

¿De qué nos habla?, ¿encontramos relación con algún hecho o suceso de nuestra cotidianeidad?, ¿quiénes serían los perfectos?, ¿quién irrumpe en esa realidad?, ¿era una realidad tan perfecta como aparentaba ser?, ¿quiénes serían los imperfectos?

El intercambio oral será registrado por quien coordine el encuentro, en este caso la asesora pedagógica.

Tarea para realizar en grupos: Se indicará que se agrupen por nivel, si son demasiados, serán varios grupos.

Consigna: *Un poco de humor.*

- Realizar un meme que represente la relación entre niveles.

Les recomendaremos los siguientes links para la búsqueda:

Un representante de cada grupo comentará lo que se discutió al interior del mismo y se expondrán y explicarán las ilustraciones creadas.

CIERRE:

Ya para terminar se compartirán las creaciones de los memes por parte de los diferentes grupos. En una presentación dejaremos el siguiente fragmento para pensar juntos y escribir una reflexión al respecto.

> "A contramano de lo que se nos impone es necesario abrir un pliegue en ese tiempo que nos permita pensar. Y pensar es pensar junto a otros en torno a problemas comunes, pensar junto a quienes traen, forman parte o participan de una otra manera de la situación problema, es un enfoque que los autores subrayan. Pensamiento en común que tendrá sus consecuencias prácticas específicas en el proceso y en las subjetividades de quienes están allí involucrados" (Korinfeld, 2020, p.24).

Queremos poner el acento en la necesidad de trabajar juntos a pesar de las diferencias que puedan existir. Inaugurar un desplazamiento de la mirada, dónde el otro deje de ser visto con desconfianza o como una permanente, para verlo como ese "otro" que cuenta con un potencial y una responsabilidad en común, el cuidado de las trayectorias formativas.

- **REUNIÓN DE PADRES**

¿Qué tienen los padres para decir? Mes: Junio, entrega de boletines de calificaciones. Lugar: escuela Juana de Arco. Turno tarde.

Para esta fecha se estima que ya estarán terminadas las encuestas elaboradas por los estudiantes de 6to año junto a sus profesores de metodología de la investigación y sociología. Se aprovechará la ocasión para entregarles esta encuesta a los padres. Nos tomaremos unos minutos para explicarles el motivo y dialogar acerca de la misma.

- El objetivo es recabar información sobre las familias de nuestros estudiantes y su visión de la educación y en particular de la escuela secundaria. Recordemos que algunos datos surgieron ya del conversatorio. La pregunta central es: *¿Cómo definiría la relación que tiene con la escuela (si la tiene) y cómo percibe la formación que reciben sus hijos para su futuro?*

La encuesta la realizarán en ese momento y posteriormente, en el espacio curricular de matemática los mismos estudiantes junto a su profesor, analizarán los datos recuperando y utilizando conocimientos aprendidos en la materia: gráficos, estadísticas, etc. Los resultados serán dados a conocer y analizados en la jornada con los docentes.

3ra Propuesta

Mesa redonda: conociendo la mirada de los estudiantes

Esta actividad será coordinada por los mismos estudiantes quiénes dialogarán de acuerdo a preguntas e inquietudes ya trabajadas en las asignaturas de práctica educativa y sociología. Allí se han abordado algunas de estas temáticas; el ejercicio público de la palabra; la oralidad, el diálogo y la escucha respetuosa del otro.

Convocados: estudiantes de 5to y 6to año, graduadas. Aula amplia de la escuela. Horario escolar.

Moderadora: Profesora de sociología.

Objetivos:

- Recuperar la mirada estudiantil de quienes transitan y transitaron por esta escuela.
- Utilizar conocimientos propios de la materia metodología de la investigación donde debieron elaborar preguntas precisas para las invitadas.
- Esta información reviste importancia en la medida en que también es útil como estrategia de acompañamiento a las trayectorias.

Algunas de las preguntas a las que debieron responder:

¿Qué recuerdos tenés de tu paso por la escuela primaria, y por la secundaria?, ¿si tuvieras que recomendar a alguien que estudie en esta escuela, cuál sería tu argumento para convencerlo?,

¿qué aspectos resaltarías? Quizás los estudiantes necesitan saber cómo fue ingresar a un nivel diferente, si les pareció difícil y con qué obstáculos se encontraron.

CIERRE: el intercambio será registrado por escrito por el docente u otro adulto de referencia y según las posibilidades; también podrá asignarse esta tarea a uno de los estudiantes. Se emplearán registros audiovisuales con fotografías, videos, grabaciones de audios, utilizando cámaras y teléfonos celulares.

Como producción final del encuentro, les propondremos a los estudiantes que realicen una carta de presentación de la escuela Juana de Arco. Las producciones las compartiremos en la última jornada y servirá como modo de promocionar a la escuela.

4ta Propuesta

El cuidado de las trayectorias: Una responsabilidad compartida.

Mes: Julio antes del receso de invierno Convocados: Profesores de nivel secundario y nivel primario. Lugar: salón de la escuela. Turno mañana (cercano al mediodía)

DESARROLLO

A través de una presentación se compartirán algunas apreciaciones realizadas por las egresadas. Allí mismo se compartirán los resultados de la investigación que realizaron los estudiantes de 6to año.

-Socializamos las cartas de presentación.

Actividad que realizarán los docentes: Ya dispuestos a comenzar la jornada de trabajo, proyectaremos algunos fragmentos extraídos de las entrevistas realizadas a las graduadas. Invitaremos a los docentes a leerlos detenidamente y reflexionar acerca de lo expresado.

Trabajarán en modalidad taller. Se agruparán profesores de un nivel con otro. Cada grupo nombrará a uno de sus integrantes como apuntador.

Objetivo: Analizar y problematizar acerca de los modos de habitar la escuela a partir de la mirada de los estudiantes y graduadas.

Preguntas orientadoras: ¿Qué nos dicen estos fragmentos?, ¿qué tienen en común?, ¿qué marcas han dejado en quiénes las transitaron?, ¿se sienten identificados con algo de lo que las graduadas comentan?, ¿qué aportes podrían pensar para que esta transición de un nivel a otro (en este caso se refiere al secundario-superior, pero podemos trasladarlo desde el primario al secundario también) sea menos dificultoso? Se registrarán las respuestas.

Fragmentos que dicen mucho…

”Además, como siempre señalo, los docentes que acompañaron mi recorrido por el nivel medio han brindado muchos conocimientos como así también apoyo en todo lo que se proponía por parte de la institución. También, considero que la escuela además de conocimientos teóricos y prácticos me ha dado la posibilidad de aprender a socializar, trabajar en equipos, organizar diferentes jornadas, formar parte del centro de estudiantes, entre otras enseñanzas.
Aparte de todo esto no tendría más que agregar ya que me encuentro muy conforme y orgullosa de todos los conocimientos obtenidos en mi paso por la escuela secundaria. Sin duda contar con una escuela secundaria en mi pueblo ha sido la puerta que se abrió y que hoy en día me permite estar a un paso de recibirme como Profesora en Biología”. **Leila, 22 años.**

Mi experiencia en la Escuela Secundaria fue muy enriquecedora. Siempre tuve docentes dispuestos a apoyarme en mis estudios, lo que me ayudó a sentirme aún más segura en mi elección de carrera. Tuve la oportunidad de participar en diferentes ferias de carreras y encuentros en diferentes Universidades, gracias a una materia que cursé en mi último año de la secundaria llamada Práctica Educativa, en la misma realizamos test de orientación vocacional, además de entregar trabajos y proyectos. Y lo más importante es que tuvimos experiencias cercanas a nuestro futuro de lo que nosotros sentíamos como vocación.

El hacerle frente a un mundo nuevo no fue sencillo, yo recién salía de la escuela secundaria, venía de un pueblo chico donde nos conocíamos todos con todos, y me encontraba con algo totalmente nuevo y distinto para mí, lo cual marcó un antes y un después en mi vida, ya que tuve que adaptarme a otros niveles de exigencias, aprender a estar en un entorno más autónomo en donde la organización de uno mismo y la autogestión son clave para tener éxito, debía también a su vez aprender a utilizar nuevas herramientas tecnológicas para poder hacerle frente al cursado virtual, y así interactuar con docentes y compañeros. Experiencias que viéndolas ahora un tiempo más tarde nos ayudaron a desarrollar habilidades importantes que nos servirán para enfrentar situaciones inesperadas en el futuro.

Me hubiera gustado tener más información u orientación sobre lo que implica la vida universitaria, especialmente en aspectos importantes como lo son la gestión del tiempo, las diferentes técnicas de estudio, la importancia de buscar ayuda cuando uno cree necesario, entre otras… Ya que la transición de la escuela secundaria a la universidad no solo requiere adaptarse a un nuevo nivel de exigencia académica, sino también a ser uno más independiente y organizado, y a perseverar a pesar de los tropiezos y fracasos, siempre apuntando al objetivo: alcanzar la meta!!! **Milagros, 21 años**.

- Pretendemos que los docentes de cada nivel analicen estos fragmentos en torno a lo que tienen para ofrecer a sus estudiantes en este pasaje de un nivel a otro.
- Sean conscientes de lo valioso que es pensar-nos como niveles distintos pero haciéndonos cargo de la corresponsabilidad que nos compete en el cuidado y sostén de la trayectorias de los estudiantes que tenemos a cargo.

- La referente técnica dará lectura de las cuestiones que surgieron en torno al conversatorio de la primera jornada que se desarrolló en el mes de abril. Incluyendo lo que expresaron los asistentes a través de las urnas.
- Habrá un momento para el intercambio. ¿Qué podemos decir de estas expresiones por parte de la comunidad y los padres?

CIERRE: Todo lo producido en estas instancias será recopilado y dispuesto para compartir en el periódico de la escuela. Este folleto ya está vigente y es una actividad que se realiza en las clases de lengua y las de Tics, con el acompañamiento de sus respectivos docentes. Cada edición mensual es repartida por los propios estudiantes en la comunidad quiénes colaboran con lo que deseen.

Para terminar les mostraremos a los docentes un video creado por los coordinadores generales de imágenes recolectadas a lo largo de estos meses de encuentros. Volveremos a proyectar el fragmento de Korinfeld para hacer notar que existen en nuestra escuela muchas experiencias positivas que capitalizar y que hacen de motor de otras por venir.

Tendiendo puentes
Momento de cierre y nuevas aperturas

Este dispositivo de intervención fue creado con la intención de generar condiciones para que el análisis curricular entre niveles, sea posible. Es una puerta que se abre y que dejamos abierta (en cuanto a la flexibilidad), para encarar el trabajo de la problemática curricular.
Los diferentes encuentros pretendieron propiciar el intercambio y el análisis; desde la reconstrucción histórica, la mirada compleja entre los niveles, el valor atribuido a la palabra de los estudiantes, egresados y sus familias. Cada aporte brindado desde la extranjeridad posibilitará allanar el camino para pensar de aquí en más en nuevos modos de acompañamientos a las trayectorias entre los diferentes actores que habitamos la escuela. Para lograr este cometido, será necesario en un próximo trabajo analizar los aprendizajes construidos, las relaciones con el conocimiento, qué saberes son indispensables según la mirada de cada nivel, y reflexionar sobre cómo todos estos aspectos impactan en las zonas de pasaje. Entre los propósitos que considero importante sostener estará analizar qué saberes son relevantes en esa escuela y para esta comunidad y por qué, qué horizontes formativos se avizoran, qué aporta cada disciplina para la formación de estos estudiantes, etc. Además, lo producido en estas instancias bien podría constituirse en un insumo para la elaboración y/o actualización del Proyecto Curricular Institucional que, según lo descripto en el primer punto, no está discutido institucionalmente.

Este camino que comenzamos a transitar pretende ser una apuesta a seguir pensando posibles líneas de acción que nos permitan trabajar con la comunidad en modos de acompañamiento a los sujetos que transitan por esta escuela, poniendo en suspenso las miradas estigmatizantes que suelen circular en esta trama socio-comunitaria. La tarea que nos ataña será entonces, continuar tendiendo puentes hacia lograr una mayor y real apertura de la comunidad hacia la escuela, pero también de la escuela hacia la comunidad.

PARTE IV
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

"Concebimos la evaluación como un mecanismo de aprendizaje, como un procedimiento para obtener información y construir un saber acerca de las instituciones educativas para su mejoramiento"
(Celman, 1996, p.86)

Como sostiene el documento orientador siempre que *"estamos pensando en acciones de alcance institucional, es necesario prever de qué modo vamos a ir evaluando las propias propuestas y sus resultados"*. Coherentes con esta idea, pretendemos que al cierre de cada encuentro (jornada, conversatorio, reunión) dispongamos de un momento donde preguntarles a los participantes, cómo se han sentido en esa instancia, qué de la escuela se pudo analizar, qué queda pendiente, qué temas consideran valiosos para desarrollar en jornadas venideras. Anotar, registrar, será en cada instancia una tarea compartida. También se tratará de grabar los intercambios, de observar miradas, posturas, gestos.

La sistematización de esa información nos permitirá ir redireccionando las acciones siguientes. Por ejemplo, lo registrado seguramente nos exigirá revisar el perfil del estudiante que sostenemos, el de antes y el de ahora, qué necesitamos cambiar y reforzar para acompañarlo

efectivamente en su trayectoria (se nombran ciertos vacíos en relación a cuestiones referidas a métodos de estudio, organización del tiempo, etc.) o sobre aquello que deberíamos detenernos (y ahondar) para brindarles un mejor pasaje al nivel medio y superior. Estos aportes podrán ser retomados en la actualización del Proyecto Educativo Institucional.

Asimismo, de las encuestas a las graduadas podemos evaluar el grado de importancia que tuvo la escuela secundaria, debilidades y fortalezas.

A modo de autoevaluación dirigida a quiénes elaboramos y llevamos a cabo este proyecto realizaría las siguientes preguntas: ¿Pudimos lograr una participación real de los actores institucionales a través de las distintas modalidades que implementamos? ¿Surgieron cuestiones, consultas, o problemas que no esperábamos? ¿Experimentamos algún cambio, en nosotros mismos, en nuestras miradas acerca del otro, de la institución? Estos interrogantes que esbozo aquí de ninguna manera pretenden ser los únicos, más bien se presentan como puntapié a otros que pueden surgir.

Sin duda, será útil realizar una metaevaluación para un análisis crítico de las propias evaluaciones realizadas. Evaluaríamos el funcionamiento del trabajo en equipo, ya que fue algo que experimentamos entre los niveles en base a los siguientes criterios: participación, coordinación, compromiso y socialización.

Por último es preciso pensar en aquellos colegas que seguramente no participarán ni serán parte de esta tarea. ¿De qué manera convocarlos? Como expresan Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) *"Las decisiones comprometidas con el cambio despiertan necesariamente resistencias debido a que tratan de modificar el estado de cosas normal y rutinario de la institución"* (p.161). En este sentido y teniendo en cuenta lo ya mencionado en apartados anteriores, es algo para contemplar y prever dadas las características del contexto y sus habitantes. Sin embargo se espera un esfuerzo sostenido por negociar y despertar interés en cada uno de los grupos de actores que participaron de este plan de acciones.

Para seguir pensando:

Los encuentros con las familias y la comunidad deberían ser parte de un proceso continuo de conocimiento e información que provean de datos útiles para acompañar a los estudiantes en situaciones que lo requieran, para fortalecer sus trayectorias, dar continuidad, o sostenerlas. No asistirán todos pero seguramente se irán agregando varios más. Quizás pensar en diversos talleres de su interés que se realicen en la escuela.

En fin, nos proponemos establecer una reunión con los directivos al finalizar el programa de acción planteado, sistematizar la información recogida de las diferentes instancias de trabajo, revisar el grado de participación, las conclusiones de las actividades, las percepciones acerca

de las mismas. En este sentido es que podemos decir que la evaluación es realmente un instrumento de conocimiento y reflexión.

Para finalizar

La rutina generalmente nos atrapa y no nos da respiro. Sin embargo es preciso detenernos y darnos cuenta que existen incipientes cambios en nuestras escuelas, algunos casi imperceptibles, propuestas de no mucha magnitud, pero que dejan sus marcas. Voluntades que sin decirlo, buscan a otras. Y luego vemos, los espacios los vamos creando entre todos. Es importante no perder de vista a ese otro, familias, vecinos de la comunidad, estudiantes, que esperan ser escuchados. Quizás no necesitamos decir tanto, más bien, sentarnos a escuchar, a observar, a invitar: "*Uno puede callarse, uno debería callarse para que algo ocurra. Algo que sea de interés común y no de interés económico. En estos casos, no será el lenguaje solamente sobre todo en su artificialidad denigrante, en su belleza abolida– un buen comienzo para mirarse a los ojos y saber si algo puede ser dicho o todo merece dejar de escucharse*"[35].

BIBLIOGRAFÍA

[35] Párrafo extraído de la Revista Noveduc, acerca del libro "Mientras respiramos (en la incertidumbre)" Carlos Skliar (2020).

-ACHILLI, E. (1989) Cuadernos de Formación Docente. N° 10. Escuela y Democratización. (coords) Noveduc. Buenos Aires.
-ANDRETICH, G. (2000) Pensando las instituciones educativas. Fundación Nuevamerica.
-ANDRETICH, G. (2008) El planeamiento educativo como herramienta de democratización: una mirada desde lo epistemológico. Rev. Ciencia, Docencia y Tecnología N°37, Año XIX.
--ANTELO, E. (2007) Variaciones sobre el espacio escolar. En Baquero R., Gabriela Diker, Graciela Frigerio (Comps.). Las formas de lo escolar, Buenos Aires, Del Estante editorial.
-ARENDT, H. (2016) Entre el pasado y el futuro. Cap. La crisis de la educación. Ed. Ariel. Ciudad de Buenos Aires.
-BAQUERO, RICARDO; FRIGERIO, GRACIELA y DIKER, GABRIELA (comps.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires, Del estante editorial.
-BARBAGELATA, N. (2015) Exploración sobre el lazo social en nuestra época. Clase de Flacso Virtual, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. https://silviamuzlera.wordpress.com/documentos/
-BERTUCCELLI, S. (2000) Gestión de Políticas Sociales desde el Enfoque de Red en Redes en Salud. Volumen 1. SSP. Rosario.
-BLEICHMAR, S. (1999) Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo, en Revista Ateneo Psicoanalítico "Subjetividad y propuestas identificatorias", Nº 2, Buenos Aires.
-BLEICHMAR, S. (2009) El Desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo. Editorial Topía.
-BOMBINI, G. LABEUR, P. (2017) Leer y escribir en las zonas de pasaje. Edit. Biblos. Buenos Aires.
-CANTARELLI, M. Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad. Disertación en el marco de las Cuartas Jornadas NOA-NEA de Cooperación Técnica con Equipos de Gestión Provincial, realizadas en noviembre de 2005 en Roque Sáenz Peña, Chaco. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
-CANTERO, G. CELMAN, S. (2004) Gestión escolar en condiciones adversas. Buenos Aires. Santillana.
-CHEVALLARD, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. AIQUE.
-CHIURAZZI, Teresa (2007) Arquitectura para la Educación. Educación para la arquitectura, en Complejidades del saber. Cap. 8. Noveduc. Bs As.
Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
-CORNÚ, L. (2018) Acerca de los oficios de los posibles. Aportes a una epistemología de la acción.

-DE ALBA, A. (1991) Curriculum, crisis y perspectivas. Miño y Dávila editores SRL. Buenos Aires.

-DE LA ALDEA, E. (2018) La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud. Consulta realizada el 05/07/2018. http://lobosuelto.com/lasubjetividad-heroica-un-obstaculo-en-las-practicas-comunitariasde-la-salud-elena-de-la-aldea/

-DE PIANO, R. (2019) Oficios del lazo: conflictos de saberes. Resonando… hacia una fragilidad común. En: Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Noveduc. Bs As

-DEJOURS, C. (2015) El sufrimiento en el trabajo. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Topia. revista@topia.com.ar web: www.topia.com.ar

-DESSORS, D. Y M-P GUIHO-BAILLY (1998) Organización del trabajo y salud. De la Psicopedagogía a la psicodinámica del trabajo. Editorial Lumen. Buenos Aires. Selección de fragmentos de los capítulos 10 y 11.

-DIKER, G. (2005) La resistencia del espacio escolar. Repensar las escuelas. Buenos Aires.

-DUSSEL, I. (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia. UNIPE. Buenos Aires.

Edit. Santillana. Aula XXI. Buenos Aires.

Elementos para su comprensión. Buenos Aires. Serie FLACSO-Acción.

En: Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo. Frigerio, G; Korinfeld, D y Rodríguez, C.

-ENRIQUEZ, E. (2002). La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Ediciones Novedades Educativas Serie Los documentos 12.

-FERNÁNDEZ, L. (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires. Editorial Paidós.

-FRIGERIO G, POGGI M. (1996) El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos.

-FRIGERIO, G. (2001): “Los bordes de lo escolar” en ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires. Flacso. Manantial.

-FRIGERIO, G. (2004) De la gestión al gobierno de lo escolar. Revista novedades educativas. N° 159.6-9. Noveduc: Buenos Aires.

-FRIGERIO, G. POGGI, M. TIRAMONTI, G. (1992) Las instituciones educativas Cara y Ceca.

-GRECO, M. B. (2011) Proyecto Ubacyt. Configuraciones de la autoridad en educación.

-GRECO, M. B. (2014) Sobre los dispositivos y la intervención institucional. Sugerencias para pensar la construcción de dispositivos. Material de la Licenciatura. Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

-GRINBERG, S., ROSSI, M. (2005) Proyecto educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela. Edit. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

-KORINFELD, D. (2020) en las instituciones educativas complejas. Intervenir en situaciones complejas. Convivencia, acompañamiento y cuidados. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires Ministerio de Educación de la Nación, Devenir Docente. INFOD.

-LANDREANI, N. (1996) El proceso de apropiación institucional o como ganarse el derecho de piso. Revista Crítica Educativa, N°1 Año I Buenos Aires.

-LANDREANI, N. (2000) El estudio de la Vida Cotidiana Escolar. II Congreso Internacional de Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

-LANDREANI, N. (2000) En: Pobreza y exclusión social para entender las escuelas urbanas marginales. Cuadernos de capacitación docente. Año II. N°2. Paraná. FCE. UNER.

-LARROSA, J. (1995) Escuela, poder y subjetivación. Ediciones de la piqueta. Madrid.

-LEVY, D. (2011) Subjetividades mediáticas en la sociedad de la información Síntesis de conferencia XVI congreso de Apora. Noviembre de 2011.

-MATUS, C. (1985) Planificación, Libertad y Conflictos. Nº 1. Ediciones IVEPLAN.

-MIGUELES, M. A. (2013) Decisiones sobre el saber a enseñar en el Nivel Inicial. Revista Novedades Educativas Nº 275 – Año 25. Buenos Aires

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

-NAJMANOVICH, D. (2019) Nosotros y los otros: diversidad y cuidado de sí y del otro. En:

-NICASTRO, S. (2011). Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido.

-NICASTRO, S. (2017). Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. Rosario: Ed. Homo Sapiens.

-PÉREZ GÓMEZ, A. (2020) Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. Universidad de Málaga, España.

-POGGI, M. (1999) Del tiempo escolar. En Frigerio, G; Poggi, M. y Korinfeld, D, (1999) Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.

-QUICENO CASTRILLÓN, H. (2009) Espacio, arquitectura y escuela. Revista Educación y pedagogía. Arquitectura Escolar, No. 54. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación. Vol. 21.

-REDONDO, P., ANTELO, E. (2017) Encrucijadas entre cuidar y educar. Homo sapiens, ediciones. Rosario, Santa Fe.

-ROCKWELL, E. (2006) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Centro de Investigación y de estudios avanzados, México DF.

-ROCKWELL. E. y EZPELETA, J. (1983) La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

-SERRA, M. S. (2018) Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? Revista Crítica Año III N° IV, pp. 36-43. Universidad Nacional de Rosario.

-SIMONS, M. MASSCHELEIN, J. (2014), Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila. Buenos Aires.

-TADEU DA SILVA, T. (1999) Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. 2° Edición Auténtica Editorial. Belo Horizonte.

TAMARIT, J. (1988) La función de la escuela: conocimiento y poder. En Revista Argentina de Educación (RAE) Año VI. N°10. Buenos Aires.

Transmisión, subjetivación y emancipación de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa, 2010-2012. Universidad de Buenos Aires. Argentina

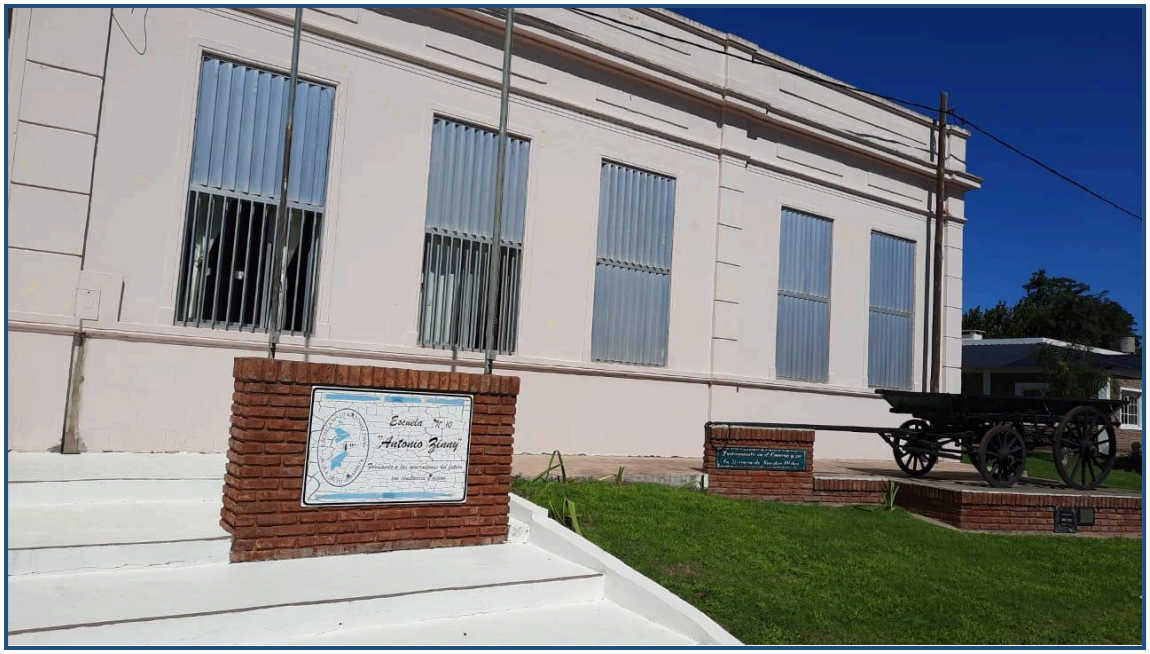
-ULLOA, F. (1996) Psicología de las instituciones. Exposición de un esquema de análisis y terapia de la patología institucional. En: Revista de Psicoanálisis N°1. Tomo XXVI. Buenos Aires.

-URBAITEL, P. (2017), Los estudiantes secundarios y el afuera áulico: prácticas, interferencias, fugas e irrupciones al interior de la clase, en Rattero, C. y C. San Román, La escuela secundaria disputa sentido. Paraná. EDUNER.

-VIÑAO FRAGO, A. (2008) Escolarización, edificios y espacios escolares. Revista CEE Participación Educativa, 7, pp. 16-27.

A N E X O S

ANEXO A: Frente de la escuela, dónde se observa el tradicional carro verde.

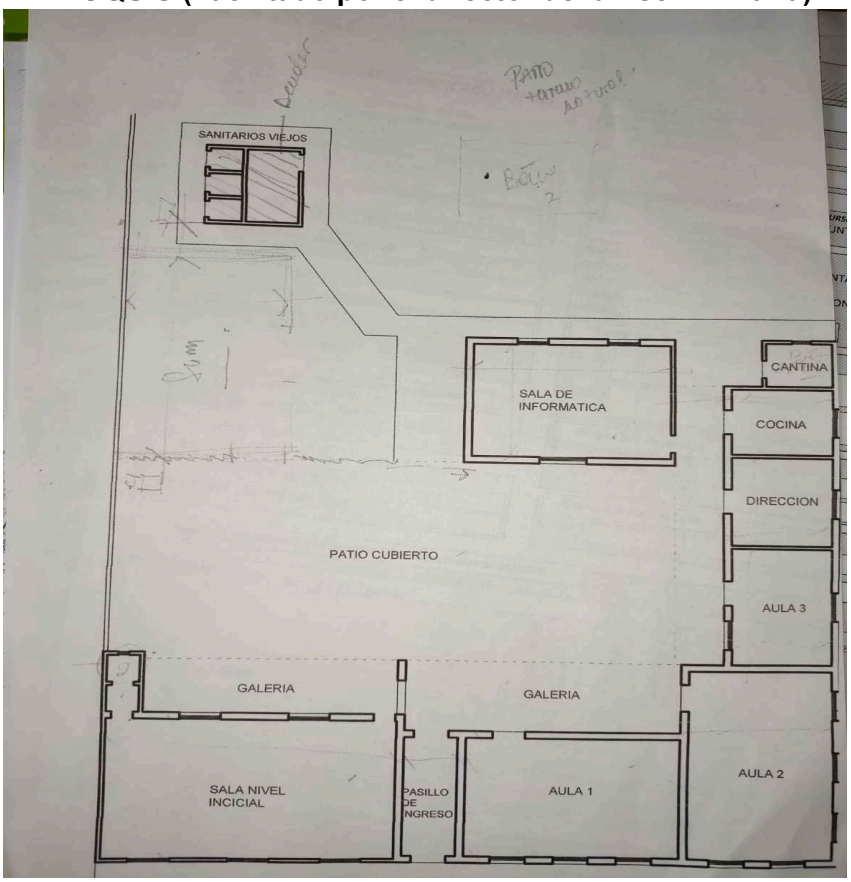


ANEXO B

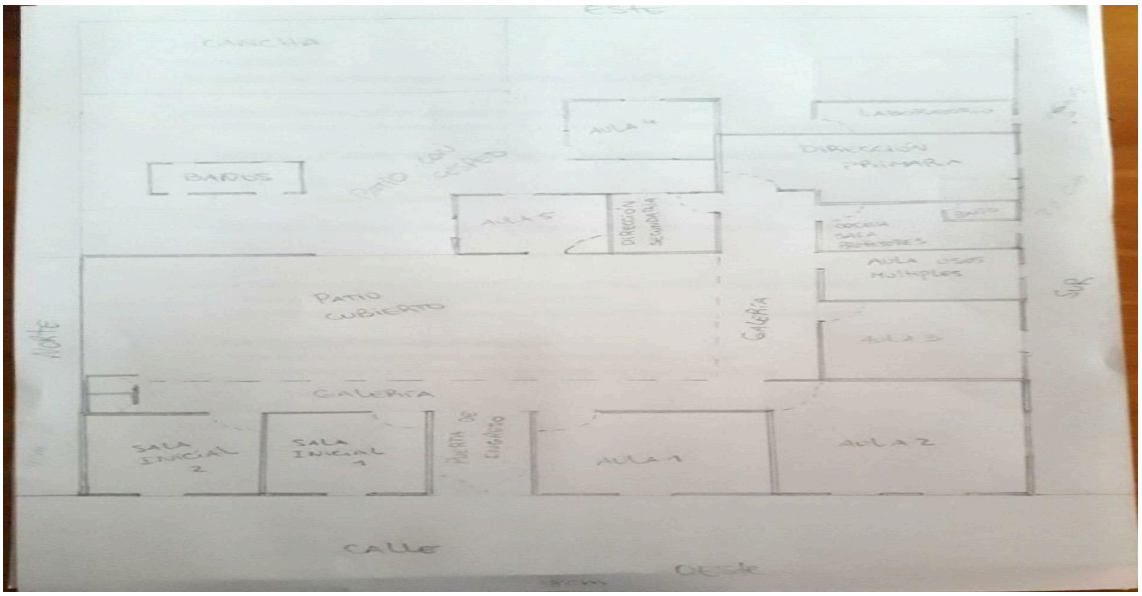
Genealogía del espacio escolar

ASPECTOS CONSTRUCTIVOS DEL EDIFICIO ESCOLAR	
AÑO DE CONSTRUCCIÓN	1915 (aproximadamente)
CONSTRUCCIÓN ORIGINAL	Casa de familia que luego se donó para que funcione la escuela.
ESTRUCTURA, MUROS, TABIQUES	Se encuentra en buen estado de conservación ya que se realizan mantenimientos con ingresos económicos de la cooperadora, y se han realizado remodelaciones/ampliaciones recientemente. Al ser una construcción antigua los muros/paredes miden 30 cm de ancho. No se observa humedad y no hay filtraciones de agua en casos de tormentas severas.
TECHOS	Cubierta de chapa zinc: se cambiaron hace un tiempo pero suele haber tornillos sueltos que deben ser ajustados, esto provoca filtraciones de agua en casos de lluvias. Tirantes de madera que presentan deterioro. Cielorrasos de machimbre en buen estado de conservación, recientemente colocados. No hay cubiertas planas de losa en ninguna de las instalaciones.
TANQUE DE AGUA	Se encuentra ubicado sobre dos muros correspondientes a los baños y a una pared construida específicamente a modo de apoyo de dicho tanque de agua. La base es de dos hierros “C” de 8 pulgadas. El agua es apta para el consumo.

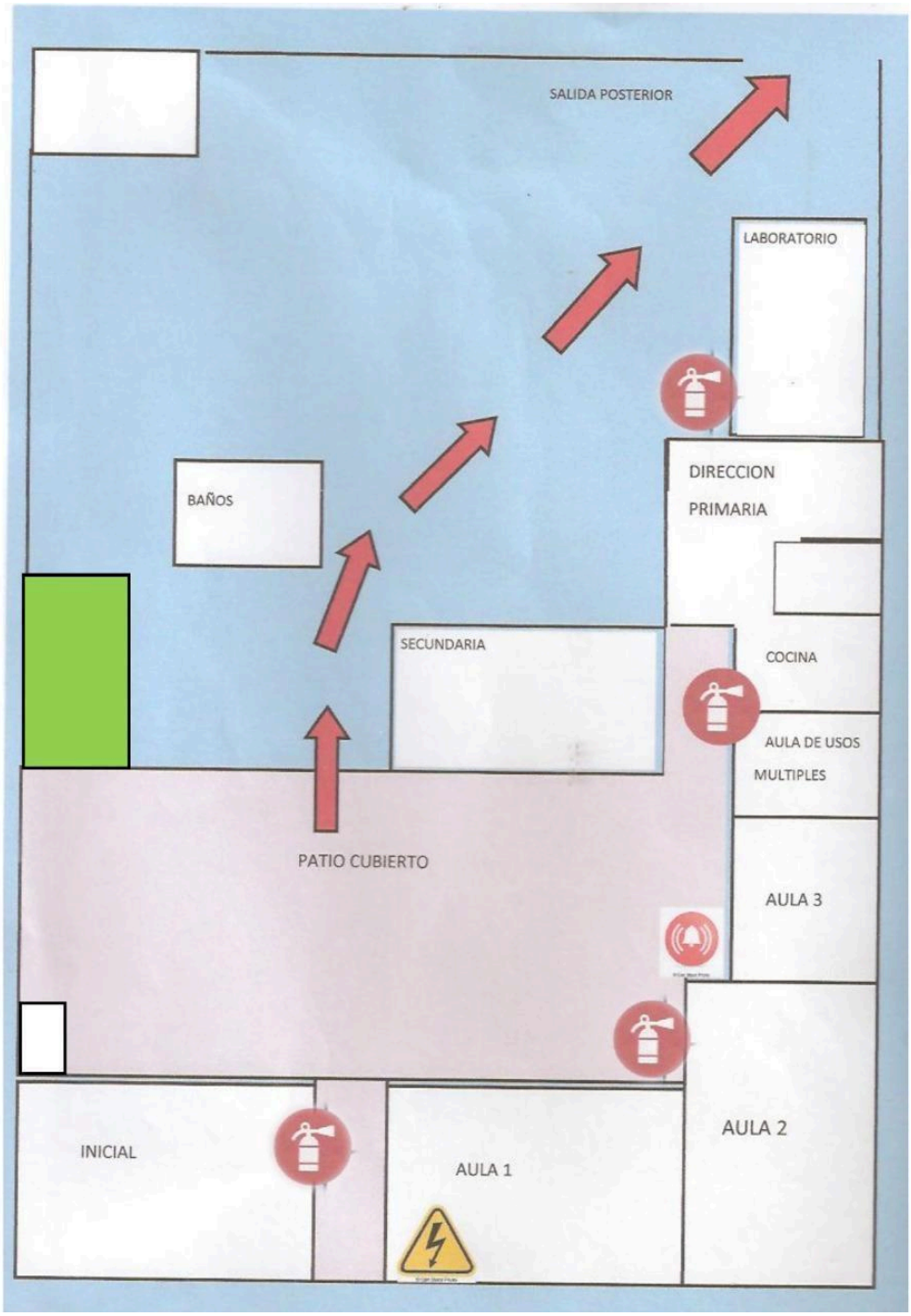
CROQUIS (Facilitado por el director de la Esc. Primaria)



CROQUIS (actualizada junto a la rectora de secundaria)



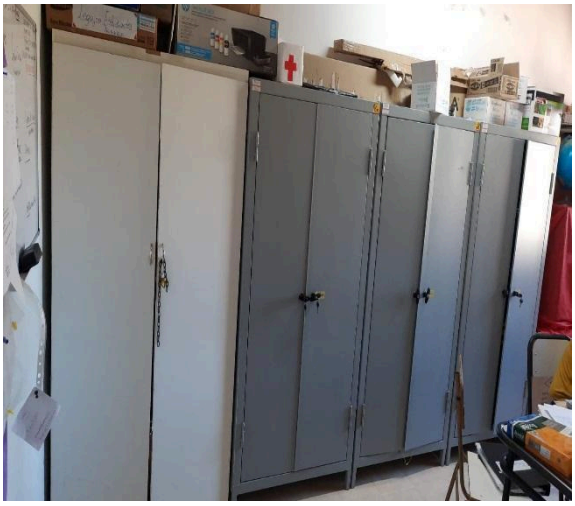
PLANO EVACUACIÓN





ESPACIO DE JUEGOS DEL JARDÍN





ESPACIO RECTORÍA- PRECEPTORÍA - A. PEDAGÓGICA Y BIBLIOTECA

PATIO DESCUBIERTO CON CESPED



CANCHA DEPORTIVA





BAÑOS



RAMPA



PASILLO/GALERIA



SALÓN/PATIO CUBIERTO

ANEXO C

PROYECTO EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL
Escuela Secundaria N° 17 “Kehler”
Ciclo Lectivo 2021

Nombre del Proyecto: *“Ser con los otros y para los otros*”.

Fecha de inicio: Segundo trimestre.

Introducción:

A partir del aporte del Documento *Dispositivo ESI E.N.I.A* Entre Ríos, nos interesa trabajar como eje transversal e interdisciplinar la Educación Sexual Integral, específicamente el tópico denominado *Valorar la Afectividad.* Dada su íntima vinculación y pertinencia con la realidad de nuestra escuela, incorporaremos los siguientes temas a desarrollar:

- Trato respetuoso entre lxs integrantes de la comunidad educativa
- Uso de las redes sociales

“Valorar la afectividad” implica hacer foco en los valores que deseamos fomentar entre los integrantes de la comunidad educativa de la Escuela Secundaria N° 17 de Aldea Salto, entre ellos la empatía.

Fundamentación: Vinculado con la especificidad humana, no podemos dejar fuera los aspectos relacionados con los sentimientos, los valores y las emociones en el marco de los vínculos y las relaciones sociales.

Incorporar esta dimensión nos aleja de perspectivas reduccionistas donde las personas se definen por un único y exclusivo rasgo generalmente asociado a la razón como oposición a la dimensión afectiva y nos permite tener una visión integral de los seres humanos. También significa valorar el lugar que ocupan las emociones y sentimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje para contribuir al desarrollo de capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad, el respeto.

“El hombre es un animal político por naturaleza”, Con esta frase Aristóteles resumió en pocas palabras la gran diferencia entre el hombre y el resto de los animales, esto es, su necesidad natural de socializar, crear una familia y tener amigos. Aristóteles como gran sabio

supo definir muy bien lo que es el ser humano centrando su núcleo de socialización en la amistad. Sin embargo, lo cierto es que el hombre ha evolucionado, ya no se conforma simplemente con socializarse, tener amigos y formar parte de una familia, sino que ha ido más allá, teniendo la necesidad de saber sentir lo que la otra persona con la que se relaciona siente, de identificarse con ella, y saber ponerse en su lugar, lo que en griego es definido como "empátheia", lo que viene a ser empatía, en español.

La empatía es una capacidad fundada en un pilar fundamental, que es la comprensión, es decir, empatizar es saber sentir lo que el otro siente y comprenderlo, asimismo algunos autores también consideran la necesidad de que el otro sea capaz de percibir esa empatía, porque sino no cumpliría su función social.

En definitiva, podríamos decir que la empatía es comprender y sentir lo que el otro siente, y hacérselo saber. Una cualidad que todos sabemos lo que es pero muy pocos son los que la suelen poner en práctica.

Trabajar la afectividad desde un abordaje integral implica poner en diálogo con otros espacios y contenidos que amplían y complejizan la temática en cuestión, es por ello, que desde una mirada sociológica indagaremos sobre cómo se construyen las subjetividades en esta época, las características de la era en que vivimos, de los valores que predominan y de los cambios acaecidos en relación al paradigma de la modernidad. ¿Cuáles y qué tipos de vínculos sostenemos con ese otro?

En el espacio de Metodología de la Investigación abordaremos la afectividad de modo tal que el contenido esté estructurado en las distintas etapas del proceso de investigación.

La Metodología de la Investigación nos provee una serie de técnicas, procedimientos y herramientas, que nos van a permitir formular y delimitar el problema, definir los objetivos de trabajo, formular hipótesis. El problema que se plantea tiene sentido dentro de un contexto determinado (Marco teórico), determinar el diseño de investigación y realizar el trabajo de campo, la operacionalización y la recolección de datos, del mismo modo, se organizan los datos para su análisis, codificándolos y organizándolos mediante procedimientos estadísticos. Así, se podrán interpretar los resultados vinculando el marco conceptual con el trabajo de campo realizado, este análisis es de tipo cuantitativo y cualitativo.

De allí la importancia del espacio curricular matemática, el conocimiento sobre métodos estadísticos se convierte en herramienta de resolución de problemas, imprimiéndole a la matemática (más específicamente a la estadística) un carácter interdisciplinar. En este sentido, la enseñanza de la estadística mediante proyectos, posiciona al estudiante en buscador activo tanto de las respuestas a un problema, como del método utilizado para obtenerlas, promoviendo un aprendizaje significativo, dado que, como dice Batanero (2011) “no hay nada que haga más odiosa la estadística que la resolución de ejercicios descontextualizados… No hay que olvidar que la estadística es la ciencia de los datos y los datos no son números, sino números en un contexto”.

Además, mediante el razonamiento estadístico, se desarrollan habilidades para aplicar los conocimientos matemáticos. Estas son impulsadas por diversas actividades, tales como: elaborar encuestas, tabular los datos de las mismas, decidir variables, etc., en la que los estudiantes deberán elaborar acuerdos, pregonando la diversidad y pluralidad de ideas en el aula.

Problemática planteada: En la comunidad educativa de Aldea Salto trabajaremos sobre el lugar que ocupan las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en el desarrollo de la “Empatía”, los cambios provocados en los comportamientos y las conductas en la denominada “era virtual” y la implicancia de ésta en la conformación de las subjetividades de los/las estudiantes.

Destinatarios de la propuesta:

La propuesta está destinada a los estudiantes de 6ª año de la Escuela Secundaria Nª17 Kehler.

Espacios Intervinientes:

Filosofía II
Sociología
Metodología de la Investigación
Matemática

Docentes a cargo:

Prof. Ledesma, Roxana (Sociología)
Prof. Barrios, Marlene (Filosofía y Metodología de la Investigación)
Prof. Ibarra, Leonardo (Matemática)

Propósitos:

- ❖ Promover el pensamiento crítico en torno a los temas que se abordan.
- ❖ Ofrecer información y lectura que provoquen la reflexión.
- ❖ Mejorar la comunicación, la comprensión mutua y empatía entre los miembros de la comunidad.

Objetivos:

- ❖ Conocer y analizar textos de autores que desde la Filosofía y Sociología conceptualicen valores humanos y emociones.
- ❖ Reflexionar y debatir en torno a los aportes de cada uno de los autores.
- ❖ Conocer e identificar qué es la empatía, valores, emociones, libertad
- ❖ Proporcionar técnicas, procedimientos y herramientas que nos permitan el desarrollo de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ❖ Utilizar diferentes herramientas tecnológicas de producción.
- ❖ Recolectar, analizar e interpretar datos mediante el uso de tablas de frecuencias y gráficos estadísticos apropiados.

Contenidos a desarrollar: Acción humana- Valores- Libertad- Emociones- Empatía.

Estrategias metodológicas:

- ✔ Lectura comprensiva de textos
- ✔ Elaboración de reflexiones y conclusiones.
- ✔ Foros - debate.
- ✔ Estudio de casos

- ✔ Escritura de informes.
- ✔ Producciones digitales.

Criterios de Evaluación

- ❖ La evaluación será permanente constando de instancias escritas y orales.
- ❖ Los alumnos deberán fundamentar, dar ejemplos, dar razones, comparar, sintetizar, definir, argumentar, ponerse en el lugar del otro.
- ❖ Respetar las opiniones de sus pares y fundamentar adecuadamente las propias
- ❖ Entregar las actividades y producciones solicitadas en tiempo y forma.
- ❖ Realizar las correcciones necesarias y las reescrituras que se soliciten.
- ❖ Participar de los foros y mantener una buena predisposición ante los requerimientos de los docentes.

Instrumentos de Evaluación:

- ❖ Trabajos Prácticos
- ❖ Análisis de cortos, artículos periodísticos y de interés.
- ❖ Producciones audiovisuales
- ❖ Autoevaluación
- ❖ Exposición oral/ Puesta en común.

Actividades:

Las actividades que a continuación se plantean están organizadas en base a las etapas del método de Investigación:

1- Selección del Tema
2- Planteo del Problema
3- Formulación de Hipótesis
4- Estructura del marco teórico
5- Elección del Instrumental de recolección de datos y selección de la muestra. (Trabajo de Campo).
6- Resumen y Análisis de los datos.
7- Producción final.

Recursos:

- Utilizaremos la plataforma virtual classroom como medio de divulgación e intercambio. Esta plataforma es de uso institucional.

El film “Escritores de la Libertad” será un recurso que permitirá analizar escenas y diálogos en torno a los contenidos propuestos, además de promover el debate en base a temas planteados desde los espacios involucrados.

-Revisar artículos de interés periodísticos y de actualidad que aborden las temáticas citadas: La era digital. La construcción de las subjetividades. La globalización. Las redes sociales: aspectos positivos y negativos de su uso.

Tiempo estimado de realización: segundo y tercer trimestre. El cronograma de actividades se irá realizando y reformulando de acuerdo a los acontecimientos que surjan del contexto que estamos viviendo. La intención es formular informes que recaben lo que se vaya concretando, en la medida de poder ir realizando una evaluación durante el desarrollo del mismo.

Bibliografía:

- Levy, Daniel (2020) “La brecha digital”. Documento de estudio perteneciente a la Licenciatura en Instituciones Educativas. Seminario: los sujetos en la era digital. 2da cohorte.
- Bleichmar,Silvia (1999) "Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo", en Revista Ateneo Psicoanalítico "Subjetividad y propuestas identificatorias", Nº 2, Buenos Aires.
- Bauman, Zygmunt (2005) “La modernidad líquida” Fondo de cultura económica de Argentina. Buenos aires.
- Abálsamo, R., Berio, A., Mastucci, S., Quirós, N., De Rossi, F. (2013). Activados Matemática 2. Puerto de Palos, Buenos Aires.
- Aristóteles, Ética Nicomáquea o Ética Eudemia. (1985**)** Introducción por Emilio Lledó, Traducción y notas por Julio Pallí Bonet, Editorial Gredos, Madrid.
- Gevaert, Joseph (2005) El problemas del Hombre. Introducción a la Antropología filosófica, Sígueme, Salamanca
- Lévinas, E., (2000) *Ética e infinito*. Ed. A. Machado Libros, S.A. Madrid.
- Buber, Martin (1993) *Yo-Tú*, Editorial Caparrós. Traducción Carlos Díaz, España.