Universidad Nacional de Entre Ríos

FCEDU

Carrera: Licenciatura en Análisis e Intervención en Instituciones Educativas

Título del Proyecto: “Proyecto Institucional para el Colegio N”

Estudiante: Daniela Betiana Castaño

Directora: Mg. Ivana Dariela Brignardello

Fecha de presentación: 25/07/2025

Índice

Introducción……5

Capítulo 1: Descripción y análisis del “Colegio N”.....6

1.1. Dimensión Organizativa……..6

La organización del tiempo y el espacio escolar……..12

1.2. Dimensión Edilicia……..15

1.3. Dimensión Administrativa: “Cuando gestionar implica la articulación y complementariedad”.....20

Sobre el Proyecto Político Pedagógico Institucional……26

1.4. Dimensión Los sujetos y sus relaciones……..28

Sobre la autoridad pedagógica……29

Las trayectorias escolares……30

1.5. Dimensión Pedagógico-didáctica……...34

Acerca del curriculum institucional…….…….34

Decisiones sobre los saberes a enseñar y enseñados……37

La formación de los docentes, sus relaciones con el conocimiento……..40

1.6. Dimensión Relaciones con otras instituciones y sectores sociales…….41

La escuela como parte de un territorio……...42

Articulaciones intersectoriales……..43

Capítulo 2: Delimitación de nudos críticos inscriptos en situaciones problemáticas……47

2.1. Problematización y reconstrucción de las prácticas escolares……47

2.2. Nudo 1: Construcción de las relaciones de poder en la institución educativa……48

2.3. Nudo 2: La autoridad pedagógica en contexto escolar……52

2.4. Nudo 3: Impacto de la violencia del estudiantado, acuerdos para la convivencia escolar……63

“Agresión física y resolución de problemas en la plaza”.....63

“Hechos discriminadores y la mirada adulta desde la ESI”.....65

Capítulo 3: Líneas de Acción en y para el “Colegio N”.....68

3.1. Líneas de acción para el abordaje de los nudos críticos identificados…...68

3.2. Líneas de acción para el Nudo Crítico Nº 1……..69

Primera instancia: “Construyendo juntos: Poder y participación en la Escuela”.....70
Segunda instancia: “Re-significación de los roles de los actores”.....72
Tercera instancia: “Reflexiones en torno a las normativas institucionales” ……73
Construcción colectiva de las relaciones de poder: Evaluación de acciones y resultados……75

3.3. Líneas de acción para el Nudo Crítico Nº 2……..75

Primera instancia: “Formación continua en estrategias habilitantes”.....77

Segunda instancia: “Normas y autoridad: un diálogo para el aprendizaje”.....78

Tercera instancia: “Reflexiones sobre autoridad: caminos hacia un aula colaborativa”.....80

Reflexiones sobre la autoridad……81

3.4. Líneas de acción para el Nudo Crítico N° 3……..…81

Primera parte: “Construyendo acuerdos para la convivencia”.....82

Primera Etapa: Fortaleciendo vínculos y habilitando la palabra……84

Segunda parte: “Construcción de acuerdos de convivencia áulicos.- Presentación de las propuestas”……87

Análisis y evaluación de las etapas de construcción de acuerdos……...89

Bibliografía……91

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo fundamental presentar el proyecto institucional para el “Colegio N”, una iniciativa que busca abordar las diversas dimensiones que conforman la vida escolar y mejorar la calidad educativa en nuestra comunidad. En el primer capítulo, se realizará un exhaustivo análisis de las dimensiones institucionales, donde se explorarán aspectos organizativos, edilicios, administrativos, pedagógicos y relacionales. Este análisis permitirá identificar las fortalezas y debilidades de la institución, así como las oportunidades de mejora.

El segundo capítulo está enfocado en la delimitación de nudos críticos que emergen de las problemáticas en el contexto escolar. Se abordarán situaciones específicas que afectan a la comunidad educativa, tales como la construcción de relaciones de poder, la autoridad pedagógica y el impacto de la violencia entre estudiantes. A través de esta problematización se busca generar un espacio de reflexión y reconstrucción de prácticas que favorezcan un ambiente escolar más armónico.

Finalmente, en el tercer capítulo, se presentarán líneas de acción concretas para abordar los nudos críticos identificados. Estas líneas incluirán estrategias específicas y evaluaciones diseñadas para implementar cambios significativos en la institución.

La evaluación de cada línea de acción se propone y se presenta tras la descripción de cada acción específica, permitiendo así un análisis reflexivo y contextualizado de su implementación y posible efectividad.

Este proyecto no solo se propone mejorar las condiciones dentro del “Colegio N”, sino también fomentar un espacio educativo inclusivo y colaborativo que promueva el desarrollo integral de todos sus miembros. Con este propósito en mente, invito a toda la comunidad educativa a involucrarse activamente en este proceso transformador.

Capítulo 1: Descripción y análisis del “Colegio N”

Para referir al primer punto de este proyecto es importante mencionar que mi objetivo es la elaboración de un Proyecto Institucional en y para la organización de pertenencia, el cual recupera los saberes y enfoques de los distintos seminarios cursados. Es por ello que apunto a describir y analizar la situacionalidad y características del “Colegio N”[1], considerando las distintas dimensiones que lo conforman, desde una posición y un lugar de implicación, pero con una mirada con cierta extranjería. Por este motivo, si bien el escrito es realizado desde mi rol como Maestra de Ciclo Básico Común, la intencionalidad de su construcción supone una mirada amplia y abarcativa de la escuela como totalidad.

En ese marco, el trabajo está conformado a partir del desarrollo de las siguientes dimensiones:

- Organizativa (constituye el soporte de la organización de la escuela ya que articula el funcionamiento de las personas y de los equipos de trabajo),
- Edilicia (refiere a cuestiones arquitectónicas, de seguridad y accesibilidad escolar),
- Administrativa (involucra las particularidades del gobierno escolar, los procedimientos administrativos, la construcción y traducción de las normativas),
- Los sujetos y sus relaciones (recupera los vínculos de los actores institucionales, sus relaciones, trayectorias y subjetividades),
- Pedagógico-didáctica (considera el curriculum, la enseñanza de los saberes y sus transposiciones didácticas),
- Relaciones con otras instituciones y sectores sociales (aquí se abordan las redes de cuidado, el mapeo del territorio, los lazos sociales que establece la escuela con otras instituciones).

Dimensión Organizativa

Esta dimensión refiere al conjunto de aspectos estructurales que les otorgan a las organizaciones un estilo de funcionamiento propio, tanto en su estructura formal como en su estructura informal; es decir, los modos en que los actores institucionales experimentan el

[1] Es importante aclarar que se elabora este nombre ficticio para preservar la confidencialidad de los datos que se exponen.

poder, las jerarquías, los roles y funciones, los tiempos y los espacios. En este apartado abordaré las tradiciones y el mandato fundacional de mi organización, en torno a la configuración del sistema educativo y a la conformación de la nación para, de ese modo, establecer una vinculación con la cultura escolar, la historia y las instituciones que se expresan allí. Además, profundizaré en el análisis teniendo en cuenta los roles, funciones, responsabilidades de los sujetos, los tiempos y espacios.

En relación con lo expuesto, recupero el contexto para situarnos en las particularidades actuales e institucionales. En tal sentido para remitir a éste entiendo que no es solo el conjunto de factores externos - como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, la relación con otras instituciones que impactan en la escuela y condicionan su gestión y el accionar de los docentes - sino también lo conforman las variables internas, tales como los recursos, infraestructura edilicia, actores escolares, entre otros. Además, se debe considerar la configuración témporo-espacial de la organización educativa, ya que constituye una parte importante.

En este caso, el “Colegio N” se encuentra en la ciudad de Paraná, capital de la Provincia de Entre Ríos, en la zona céntrica. Actualmente cuenta con una matrícula de 730 alumnos en el turno mañana y 250 en el turno noche, provenientes de diferentes zonas de la ciudad. El horario del turno mañana es de 7:00hs. a 13 hs. y por la noche es de 19:00 hs. a 22:40 hs.

> Esta institución[2] pertenece a la gestión pública estatal del Nivel Secundario y tiene una historia significativa en la conformación del Sistema Educativo argentino, consolidado a través del extenso camino recorrido en el tiempo, formando ciudadanos para el futuro inmediato, con una proyección en el tiempo y una inserción en los más variados ámbitos[3].

No fue casualidad que recibiera el nombre de “N”, sin duda fue destinada a ocupar un importante lugar en la consolidación de la Nación.

Cabe señalar que lo dicho hasta aquí me interpela de forma que tuve que tener en

[2] Enriquez (2002) advierte que las instituciones son sistemas culturales porque ofrecen una cultura, un sistema de valores y normas, un sistema de pensamiento y acción en el que se desarrolla un proceso de formación y socialización de los diferentes actores para que cada uno pueda definirse en relación con el ideal propuesto.
[3] Proyecto Educativo Institucional del “Colegio N”, apartado “Historia institucional: notas de identidad”. 2012.

cuenta el contexto en que fue creado el Colegio para poder indagar sobre rasgos que aún están presentes. Basándome en estas ideas recupero autores que me han movilizado con sus aportes, tal es el caso de Arata y Mariño (2013) que me permiten analizar rasgos de época de aquellos años en los que se fundó dicha institución y en los que se inscribe el surgimiento de políticas nacionales. En tal sentido, se buscó impulsar y fomentar *“*(...) *una identidad nacional a través de una educación patriótica”* (p. 133).

Dicho de otro modo, los significados que hegemonizan tienen que ver con las huellas del Sistema Educativo, que refieren al imaginario simbólico, códigos, rituales, representaciones sociales que se encuentran enmarcadas estructural y dinámicamente en el devenir histórico de la institución. Es así como el surgimiento del “Colegio N” tuvo la finalidad de brindar formación a una selecta clase política que luego tendría lugar en las universidades. O sea, la necesidad de la época en la que surge la escuela consistió en la formación del ciudadano como una responsabilidad, con el objeto de conformar y dirigir la nación, con la idea del nosotros y de la configuración de pertenencia e identidad nacionalista.

Respecto a lo anterior, retomo el planteo de Sandra Carli (2001), quien me permitió analizar algunos rasgos de aquellos años en los que se fundó dicha institución y que aún hoy en día persisten, como por ejemplo las conmemoraciones en las escuelas de los aniversarios patrios *“(...) que permitían la organización de la sociedad en torno a un hecho público, en el cual los niños, maestros, padres y vecinos se encontraban para rendir culto a una entidad considerada superior, la patria”* (p. 216). Por otra parte, algunos de los rituales que permanecen en mi escuela se relacionan con la regulación del tiempo, que tiene un impacto muy concreto en los actores porque administra lo que se debe hacer en cada momento de la jornada escolar sin que sea cuestionado, a su vez es un mecanismo de control para todos los actores ya que determina el ingreso y el egreso de la escuela, el comienzo y el final de la clase, el cambio de materia, el momento en que inicia el recreo y en el que termina. Respecto a lo que menciona la autora sobre la reunión alrededor del monumento para cantar el himno, aquí se sostiene esta tradición, pero los estudiantes no lo entonan. En cuanto a la visita de los padres, éstos se acercan cuando son convocados porque sus hijos han quedado libres debido a las inasistencias, cuando tienen que entregar alguna documentación, y/o cuando requieren de alguna reunión por casos particulares referidos a las trayectorias de los estudiantes. El izamiento de la bandera y la formación de inicio son rituales que continúan y en los que los estudiantes se organizan en una fila los varones y en otra las mujeres, cada curso con sus respectivos preceptores.

Asimismo, es posible analizar desde otro lugar los distintos escenarios sociales, los sentidos que tuvo en aquel entonces el origen de los “Colegios N” a partir de la conformación del Estado Nacional. Esto me lleva a pensar en las tradiciones que permanecieron y se modificaron desde el inicio hasta la actualidad.

A partir de lo expuesto, identifico que en un comienzo a la institución solo asistían estudiantes varones, con el tiempo esta modalidad se modificó y el alumnado comenzó a ser mixto. Otros argumentos que retomo tienen que ver con que en sus inicios se propició la organización graduada de la enseñanza secundaria a partir de un plan de estudios común de cinco años que con el transcurso del tiempo pasó por varias reformas, como la extensión del plan de estudios, la aprobación de ese plan para graduarse y pasar al nivel universitario. Sin embargo,

> *“(…) más allá de que existiera un plan estudios único para los colegios, había diferencias académicas entre ellos signadas por la diversidad de presupuestos con el que contaban, así como por la impronta de sus rectores y de ciertos grupos que traccionaban para que estas instituciones respondieran a sus demandas formativas”.* (Schoo, 2014, p.14)

Reflexionar sobre las ideas mencionadas implica necesariamente analizar la **cultura escolar** entendida como el

> *“(...) conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas 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. 2/6)

En relación con lo que menciona el autor en su texto sobre los elementos que componen la cultura, retomo algunos de ellos para puntualizar en el “Colegio N” y en su modo de funcionamiento.

Por ejemplo, en cuanto a los hábitos, entiendo que al momento de organizar los tiempos y el trabajo de los docentes persiste un modelo de cultura escolar institucionalizada ya que aquellos que recién ingresan se adaptan a las prácticas cotidianas que realizan los demás actores, que ya tienen apropiada la cultura de la escuela.

En ocasiones, ante la llegada de un nuevo docente, están quienes se muestran

distantes y prefieren que “los nuevos” hagan su proceso de apropiación institucional dejándolos trabajar en solitario, aunque también están quienes se disponen a orientarlos y guiarlos. Un ejemplo de ello son los coordinadores de área, ya que usualmente el trabajo del Profesor de Nivel Secundario es un trabajo golondrina, están de paso y no suelen cruzarse entre pares. Por ello cuando recién ingresan deben adaptarse a las normas instituidas e ir conociendo y apropiándose de la cotidianidad escolar identificando por donde comenzar. En palabras de Ezpeleta *“(...) lograr la calidad de miembro, permanecer en la escuela, conservar el empleo, implica apropiarse...e integrar los usos, costumbres, expectativas vigentes en cada lugar, a la propia manera de entender y realizar el trabajo”* (1991, p. 76).

Tal es el caso de informarse sobre los programas que se encuentran disponibles en biblioteca, los cuales son modificados año a año de acuerdo con las consideraciones surgidas al enseñar los saberes y en relación con lo que ha funcionado y lo que no, los acuerdos entre años y ciclos.

Otra situación en la que se evidencia las particularidades de la cultura escolar refiere a la organización de las horas cátedras de Biología que son concursadas para primer año, en este caso se ha instituido que quienes la impartan sean profesores/as específicos del área, quitando la posibilidad de optar por ellas a quienes poseen título de Profesores de Educación Primaria y que por credencial de puntaje docente están habilitados para ejercer dicho trabajo. Otro de los hábitos y/o prácticas que marcan distancias entre los profesores y las llamadas “maestras” se evidencia en los espacios que poseen para el esparcimiento en el tiempo libre. Hay distintas salas de estar que dividen al equipo docente y que incluso han quedado normalizadas, suelen ser las maestras quienes exigen otro lugar para el esparcimiento.

Con respecto a la comunicación, en ocasiones se transmite de forma oral la información, está última es efímera y genera malentendidos entre los actores debido a las distintas interpretaciones que se suelen dar a determinados temas.

Las ideas anteriores me permiten determinar aspectos de la vida cotidiana escolar[4] de la institución a la que pertenezco; en referencia a la cotidianidad Achilli (1989) advierte

[4] Respecto a la VCE, Landreani advierte *"(...) la vida cotidiana escolar refiere al análisis del conjunto de las prácticas escolares, constreñidas en el marco de una estructura simbólica de los sujetos que se encuentran implicados en las relaciones educativas en un tiempo/espacio dominado por sentidos hegemónicos pero no sujetas a ellos"* (2000, p. 3).

que ésta *"(...) permite captar el movimiento heterogéneo, a veces conflictivo y contradictorio, de los procesos de la vida escolar, permeados y conectados por procesos políticos y sociales más generales"* (p. 8). De acuerdo con Ezpeleta y Rockwell (1983) la vida cotidiana escolar supone desde el saber cotidiano sobre aquellas cuestiones que parecen ser significativas desde lo evidente de las situaciones, es decir desde lo más visible. Por ejemplo, la entrada y la salida de los estudiantes al Colegio, los adultos que los acompañan, el modo de ubicarse para formar, el saludo inicial, entre otras cosas. Como plantea Achilli (1989), las observamos cargados con nuestras conceptualizaciones, prejuicios, emotividad y nuestro sentido común[5] acerca de lo que es la escuela, los modos de hacer escuela, pensando en las características de los estudiantes y en cómo nos relacionamos también entre docentes (por ejemplo, el ingreso de un nuevo, docente mencionado anteriormente, las distintas salas de estar, etc.), pero podremos examinar las prácticas escolares.

Respecto a lo que irrumpe en la vida cotidiana escolar, tiene que ver con lo nuevo, con el desplazamiento de los hábitos y prácticas que están instituidos. Tal es el caso del Proyecto “Acontecer, hacia la reconfiguración de la escuela secundaria entrerriana”, una propuesta que, surgida en 2022, sugirió el diseño y desarrollo de políticas para transformar la organización de la escuela mediante otros formatos escolares. Esta iniciativa del Consejo General de Educación consistía en el trabajo por grupos de niveles en las distintas asignaturas, lo cual suponía instancias de trabajos articulados que, según se observó en su momento, generaron dificultades para la participación y ejecución de muchos docentes.

Para abordar las tensiones, el equipo directivo, junto con el equipo de asesoría pedagógica, organizó reuniones para todo el plantel docente con la finalidad de evacuar dudas, coordinar días y horarios para la planificación en la escuela debiendo coordinar que esos días los estudiantes se retirarían antes de la institución, previo comunicado a sus familias.

Dentro de ese marco, en las reuniones se generaron debates entre profesores, ya que a muchos se les dificultaba poder coincidir debido al horario en que cada uno se desempeña en la institución. De acuerdo con Favilli (2017) en ocasiones las políticas

[5] Entiendo el sentido común desde los aportes de Gramsci, como una forma de pensamiento pragmático, en la que los sujetos se apropian de significados construidos socialmente sin cuestionar su origen.

educativas se leen y bajan a las instituciones pero no se dan los espacios y capacitaciones para llevar a cabo dichas políticas, en esta institución en particular fue complejo poder reunirse, quienes tuvieron mayores posibilidades fueron las profesoras con cargos en el primer año del Ciclo Básico Común (C.B.C.), ya que disponen de un tiempo prudencial en la escuela, el cual les posibilitó solicitar al equipo directivo un día destinado para pensar y programar dicho proyecto, articulando los distintos espacios curriculares (Matemática, Lengua y Literatura, Formación Ética y Ciudadana, Historia, Geografía, Biología, Física y Química, Educación Tecnológica, Artes Visuales, Música, Educación Física, Francés e Inglés).

La docente de Educación Tecnológica también pudo sumarse a dicho trabajo, a pesar de ello, en su mayoría no lograron planificar en un horario escolar, sino que tuvieron que participar de esta propuesta destinando otros tiempos, que son extra institucionales.

Otro punto relevante tiene que ver con el análisis de los roles y funciones de la comunidad escolar. De acuerdo con ello, mi escuela está conformada por el Equipo Directivo (Rector, Vicerrectores, Secretarios y Asesora Pedagógica), gabinete de Tutoras, personal Administrativo, personal de Informática, Coordinadores de área, equipo de Preceptores, colectivo Docente, Bibliotecarias y el personal de Maestranza, cada uno de ellos ejerce determinadas funciones. En cuanto a las relaciones que se configuran entre los distintos actores, es importante aclarar que los grupos establecen su propia dinámica desde roles, confianza, espacios, intereses, poderes y acciones en torno a las cuales se va configurando la cultura escolar del colegio.

La organización del tiempo y el espacio escolar

El análisis del tiempo escolar no solo refiere al horario de las rutinas y hábitos, sino al tiempo vivido, al tiempo subjetivo. En la organización escolar la distribución del tiempo es importante y tiene valor educativo, la escuela además de privilegiar los momentos para el aprendizaje, segmenta la vida social y los efectos del tiempo escolar repercuten en la cotidianidad (Trilla,1999). Esto puede identificarse en los conflictos que se generan, por ejemplo, ante la ausencia sin aviso de algún docente, o luego de los recreos en ocasiones hay estudiantes y docentes que suelen llegar unos minutos demorados al aula. Esta situación en el colegio ha generado la supervisión por parte de la Vicerrectora quien al finalizar el horario de los recreos suele estar vigilando el patio y llamando la atención a quienes no han ingresado en horario a su clase, ya sean docentes o alumnos. En palabras de Ulloa *“(...) toda la organización de una institución está asentada en gran medida en una*

adecuada y nítida distribución del tiempo, siendo precisamente las perturbaciones que sufre esta distribución, lo que suele aparecer como primeros síntomas de conflicto” (1969, p. 20).

El aporte del autor permite pensar algunas de las fracturas que acontecen en el colegio entre el equipo institucional ante la ruptura del tiempo calculado. Aunque es importante tener presente que estos malestares surgen a partir del control, de las cuestiones de poder que se juegan en la institución al exigir el respeto por la normativa institucional, ya que ante la llegada demorada de algún profesor a clases su grupo de estudiantes queda vagando solo en el patio, y es responsabilidad del docente de turno hacer que los alumnos permanezcan en clases evitando cualquier tipo de inconvenientes. A pesar de ello, hay quienes se molestan y reclaman que el tiempo libre, o sea el recreo que dura diez minutos, es un momento muy acotado que no posibilita que todos alcancen a ir a los sanitarios y mencionan que por esa razón algunos se demoran. Por su parte, los alumnos también reclaman lo mismo refiriendo a que no todos alcanzan a ir a los baños o a comprar en la cantina, en la que se producen largas filas. En síntesis, el tiempo que transcurre en la escuela está atravesado por los límites y la inmediatez, Trilla sostiene *“La escuela es un lugar al que no se puede ir en cualquier momento del día, ni cualquier día, ni en cualquier época del año. Parece que la escuela ya nació con los horarios puestos (…)”* (1999, p. 24).

Con este aporte, me centraré en el tiempo del inicio del ciclo lectivo que organiza el Consejo General de Educación para el dictado de clases, el cual ha sido un motivo de conflicto en la escuela.

Este año[6] se dio inicio el 27 de febrero y la fecha de finalización está programada para el 22 de diciembre del presente. A pesar de ello, los docentes nos presentamos en la institución el día 13 de febrero para realizar trabajos de organización, y conformar comisiones evaluadoras de alumnos regulares, previos, libres y equivalencias. Luego de esa etapa, comenzaron las clases - antes de lo que usualmente se iniciaban - el fundamento fue la recuperación de días de clases perdidos, pero en este tiempo se produjeron malestares en todos los actores institucionales ya que estábamos atravesando una ola de calor a nivel país que generaba descompensaciones y en nuestra escuela no estaban dadas las condiciones porque nuestros ventiladores no funcionaban correctamente, el agua que provenía de los tanques no se podía beber y ante las altas

[6] Refiero al ciclo lectivo 2023.

temperaturas muchos de los estudiantes eran retirados por sus familias.

Esta situación convocó a que el centro de estudiantes del colegio reclamará horarios de clases reducidos, solicitando retirarse de la institución a las 10: 35 hs en vez de a las 13 hs. El equipo directivo con autorización de la Supervisora cedió ante este pedido, sin embargo no fue igual para todos ya que los alumnos de primer año - quienes son ingresantes - no estaban contemplados en esa autorización. El motivo fue que antes del inicio de clase hubo una reunión con los padres en la que se había pactado que no podían retirarse solos, ni tampoco antes del horario de salida, al menos durante el primer trimestre, con el objeto de ir formando un hábito en los horarios que debían concretar sus clases.

Esta situación también generó fracturas institucionales, los docentes reclamaban tener el mismo derecho - ellos y sus estudiantes - que el resto de los actores en poder irse antes de la escuela evitando de este modo el cruce al mediodía.

Para llevar a cabo dicho reclamo Docentes y Preceptores se pusieron de acuerdo y realizaron una nota con aval de los delegados del colegio reclamando por las diferencias realizadas y la igualdad de derechos que necesitaban tenerse en cuenta en la disposición, remarcando que se trataba de un hecho climático no eventual. En este caso, el enojo y la tensión entre los actores generó la fractura, ya que éstos eran conscientes de las diferencias organizativas entre unos y otros.

Respecto de la orientación general de los espacios en la escuela, retomo a Santos Guerra (1994) quien considera que son necesarios los espacios habitables y flexibles, adecuados a las exigencias de cada día, de cada actividad, de cada circunstancia. A pesar de ello no siempre se dan esas disposiciones. Tal es el caso de las aulas ubicadas en el sector del subsuelo, ya que no cuentan con ventanas que favorezcan la ventilación e iluminación, si no que se depende de la electricidad para contar con ello. Esto incide en el ámbito socioemocional dado que la infraestructura no se encuentra en sus mejores condiciones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, quienes pasan varias horas allí y se encuentran afectados por las condiciones climáticas, por ejemplo, en verano los ventiladores no funcionan correctamente y las paredes tienen humedad.

Ahora, para remitir al espacio escolar entiendo que su organización es un factor relevante en la forma en que alumnos y profesores se vinculan y, por ello, puede llegar a ser condicionante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, del ambiente, y en la

comunicación.

En cuanto al ambiente del aula, es de vital importancia dado que la mayoría de las situaciones de aprendizaje que se dan durante la rutina diaria suceden dentro de ésta. Es un espacio donde su disposición y organización se relacionan en forma directa con el tipo y cualidad de los aprendizajes que en ella se desarrollan.

Los estudiantes pasan varias horas al día con sus docentes en interacción constante, por lo tanto, el espacio y la distribución del mobiliario contribuyen a las relaciones interpersonales que se dan allí. Esto incluye tanto al salón de clases como su entorno y la disposición que se haga del mismo, por ejemplo, en el Colegio en la mayoría de las aulas las mesas y las sillas están distribuidas en tres hileras, los alumnos se sientan en parejas y el escritorio de los profesores se encuentra adelante. Esta característica en la disposición regular del mobiliario impide que los alumnos tengan un contacto cara a cara.

Sin embargo, algunos docentes disponen el espacio de otro modo organizando el mobiliario en semicírculo con el objeto de que los estudiantes tengan una mejor vinculación y hablen entre ellos. Aunque esta modificación debe realizarse diariamente ya que al finalizar la jornada escolar del turno mañana los ordenanzas realizan el aseo y vuelven a reubicar las mesas y sillas en lugar que estaban anteriormente, o sea, en hileras para recibir en ese orden a los alumnos del turno noche.

Al referir a la organización de otro espacio como la Biblioteca, puedo mencionar que la disposición del mobiliario - mesas y sillas - se encuentra en el medio de la sala y las mesas están ubicadas en una posición enfrentada, luego a los costados se encuentran las estanterías y muebles contenedores. Frente a la puerta de ingreso está el mostrador de la bibliotecaria, junto al equipamiento de trabajo que ella requiere como por ejemplo la computadora, impresora y fotocopiadora.

Dimensión Edilicia

Esta dimensión debe entenderse como las formas de materializar los espacios y tiempos; impactando en las propuestas pedagógico-didácticas y en los aprendizajes, asimismo estos serán tratados en vinculación con la higiene y seguridad escolar teniendo en cuenta las situaciones de riesgo y la responsabilidad colectiva e individual de los actores que participan de ellas. En tal sentido, se abordarán los aspectos que describen al edificio escolar desde su materialidad reflexionando sobre la incidencia de dichas

características en el desarrollo de las prácticas cotidianas y en los modos de organización de la institución para luego abordar las normas de seguridad.

Respecto de la configuración del espacio escolar:

> *“(...) se define como un lugar para ubicar la escuela. Este lugar se nos representa como lo que vemos y delimitamos, una extensión definida por las dimensiones de lo alto y lo largo. (…) la escuela es percibida como la representación de un edificio. Esto quiere decir que es la “forma edificio” la que define la escuela; y si al edificio se le han agregado otras funciones, como las de seguridad, orden, control y comunicación, es porque ellas no hacen otra cosa que completar el edificio”*. (Quinceno Castrillón, 2009, p.14)

Visto de esta forma el “Colegio N” funciona en su actual edificio en dos turnos, la zona donde se encuentra emplazada la escuela con sus aulas, oficinas y salones, dispone también de lugar para el estacionamiento de bicicletas, motos y automóviles. Cabe destacar que el entorno en el que se localiza el edificio escolar está dotado de los servicios mínimos como el alumbrado público, las calles asfaltadas, condiciones de saneamiento del agua, cloaca y transporte público. Asimismo, se encuentra rodeado de espacios verdes con árboles y plantas, el cuidado y mantenimiento de estas últimas lo realizan los estudiantes de 1º año junto a los docentes de las áreas de Biología y Lengua y Literatura a partir de un proyecto escolar denominado “Forestando vínculos”.

En relación a la puerta principal del establecimiento, es considerada un ámbito de recepción y acogida de todos los actores institucionales, permanece abierta durante la mañana, como un umbral entre el espacio público urbano y el espacio público educativo, que permite que aquellos que llegan temprano puedan estar resguardados en la entrada (de la escuela), en la sala de profesores, en los distintos espacios de ingreso como el hall y/o el porche y de este modo estar protegidos del sol, lluvia y/o viento.

Desde su constitución el colegio presenta barandas que dan a la calle, éstas protegen a los estudiantes que estén expuestos al tránsito vehicular directo.

El ingreso y salida se realiza por las escaleras de la puerta principal. El establecimiento se constituye de plantas en forma de “T”, que siguen una estricta simetría y se organizan sobre la base de un cuerpo central, en doble altura, donde se encuentran: un *hall* de entrada, un salón de actos y una biblioteca.

Por otra parte, las aulas están distribuidas en la planta baja, el primer piso y el subsuelo. Dentro del establecimiento, además se encuentran las oficinas del Rector, Vice Rectora, Secretaria, y numerosas instalaciones, por ejemplo: salón de actos, sala de laboratorio, SUM, sala de profesores, sala de computación y una biblioteca.

Respecto de las aulas, cuentan con dos pizarras blancas, buena iluminación y ventilación ya que poseen grandes ventanales. Además, tienen dos ventiladores de techo en cada una de ellas, aunque no todos están en funcionamiento o algunos requieren de mantenimiento, no cuentan con carteles y recientemente fueron pintadas - al igual que todas las instalaciones de la escuela - motivo por el cual se encuentran despejadas. Por otra parte, la oficina del Rector es amplia, su acceso está mediado por la sala de profesores, es un modelo maximalista, es decir distante (Viñao, 2008) típico de los colegios tradicionales. Dispone de un espacio para mantener reuniones con el equipo directivo. En ella se encuentra un ventilador de techo, escritorio con equipo de computador, sillones y sillas que son antiguas y se utilizan para recibir a quienes asisten por algún tipo de inquietud o consulta.

En cuanto a la oficina de la Vicerrectora, es un poco más pequeña que la de rectoría y es compartida con la Asesora Pedagógica, allí disponen de ventilador de techo y estufa[7]; cada una de ellas tiene su escritorio, computadora y es el espacio donde se realizan reuniones particulares con las familias, preceptores y docentes respecto a situaciones puntuales en las que se ven implicados los estudiantes, se realizan actas y acuerdos.

Por otra parte, en la oficina de la Secretaria se dispone un escritorio, computadora, y varias sillas. Seguidamente, el salón de actos es un lugar con amplia capacidad, buena iluminación y ventilación ya que posee seis ventanales, ventiladores de techo, aire acondicionado y sillas para abastecer a los actores de la escuela. El laboratorio dispone de todo el equipo necesario, materiales e instrumentos para poder realizar actividades y experiencias. Cuenta con mesadas, piletas, muebles contenedores y estanterías donde se encuentran los instrumentos y microscopios.

El SUM es amplio, allí las sillas están apiladas en el fondo y es un espacio que se utiliza generalmente para realizar las mesas evaluadoras - con numerosas inscripciones

[7] Las estufas son propiedad personal de quienes están en las distintas oficinas del Colegio, quienes suelen llevarlas para enfrentar el clima en invierno.

de estudiantes - y actividades en las que se reúne más de un curso, ya sea por motivos pedagógicos o de recreación. Pongo el caso del concurso de *Freestyle* en el que participaron estudiantes de Segundo Ciclo. En cuanto a la sala de informática, tiene un espacio para recibir a una agrupación de veinte estudiantes aproximadamente, en ella se desempeña el equipo encargado y los alumnos que asisten disponen de mesa, silla y *netbook* para cada uno; por último, se encuentran las aulas donde están ubicados los preceptores - son pequeñas- y las salas de profesores y la de maestras.

Es una estructura antigua, con el diseño del estilo neoclásico francés, con galerías amplias manteniendo el modelo del siglo XIX. A pesar de esto, *“*(...) *en su dimensión material, el espacio escolar resiste el paso del tiempo, en virtud de la media o larga duración de las estructuras constructivas escolares*” (Diker, 2005, p. 14). Resulta claro que, si bien la escuela ha sido restaurada, no ha tenido grandes cambios edilicios, solo aquellos generados por necesidad de ampliación y para mejorar las instalaciones brindando mayores comodidades a la comunidad que diariamente concurre, para que puedan acceder sintiéndose parte e instituyendo el espacio escolar. Sobre este último, Nicastro (2011) afirma que no solo tiene que ver con su cualidad física sino también simbólica, en tanto se significa como lugar de pertenencia.

En este sentido entiendo las configuraciones espaciales como el orden y la apropiación de los actores del espacio, a partir de las dimensiones material y simbólica. En cuanto a su aspecto simbólico, contempla los usos, experiencias, ideas y sentidos que los actores le imprimen al espacio (Escolano, 2000).

En relación con el aspecto material, tiene que ver con la intervención de los actores y la disposición del “Colegio N”. En los últimos años se ha dispuesto la distribución del entorno y los modos de habitar la escuela de acuerdo con las necesidades espaciales. Tal es el caso del movimiento de la cantina hacia otro sector, de esta manera se reacomodan los usos de los espacios y se resuelve dejando libre el lugar en el que se encontraba, para la ampliación del SUM.

Por otra parte, las aulas que se encuentran en el anexo[8] por un tiempo fueron cedidas a la Dirección de Nivel Inicial de la ciudad de Paraná, pero debido a reclamos realizados por docentes quienes fundamentaban la necesidad de su utilización para el

[8] En los inicios del “Colegio N” allí se ubicaba la casa del Rector. Actualmente los actores escolares lo denominan de este modo como una forma de referenciar el espacio. Respecto a éste, fue modificado y funcionan varias aulas.

dictado de clases, fueron recuperadas en al año 2022. De igual modo por disposición del Consejo General de Educación, allí funciona desde el año 2018 la Escuela Secundaria de Adultos N° 81 Prof. Fermín Chávez en el horario de 13:00 hs. a 18:00 hs.

Por lo que refiere al campo de Deportes, es compartido con algunos clubes quienes a cambio de su prestación aportan una cuota mensual que es destinada a la Asociación Cooperadora de la escuela, la que utiliza la compensación económica para el alquiler de las maquinarias utilizadas por la fotocopiadora escolar y también para cubrir otros tipos de necesidades. Asimismo, es importante mencionar la reparación de las rejas que se derrumbaron luego de una tormenta - en el año 2020 - que ocasionó el desplazamiento de un sector del tapial ubicado sobre calle Buenos Aires. La construcción estuvo a cargo del estado provincial y fue gestionada por el equipo directivo.

Respecto a la disposición del “Colegio N”, se encuentra distribuido en un patio descubierto, rodeado de galerías que dan acceso a las aulas y a los salones, donde se lleva a cabo la formación de inicio y se iza la bandera. Los recreos se realizan en el patio principal que es utilizado por todos los alumnos; sin embargo, los días de lluvia los estudiantes no pueden estar allí.

Con referencia al diseño arquitectónico, retomo los aportes de Chiurazzi para analizar la **seguridad** como una de sus variables. En tal sentido, la autora sostiene que *“(...) hablar de seguridad implica pensar en amenaza, riesgo, peligro. Inmediatamente después, ubicarlo o suponerlo. Luego imaginar cómo evitar que ocurra o cómo se actuará en caso de acontecer”* (2012, p. 66). Esto me invita a pensar en la importancia que tienen las pautas de seguridad escolar, en ese orden de ideas es necesario recuperar aspectos sobre la institución para poder analizar la adecuación a las normas de construcción.

Uno de los componentes importantes tiene que ver con las condiciones en las que se encuentran las escaleras, en este sentido tomo lo que menciona la Ley N° 24314/94 en el artículo 20, inciso b, *“(...) las escaleras deberán ser de escalones cuya dimensión vertical y horizontal facilite su utilización por personas con movilidad reducida, y estarán dotadas de pasamanos”* (p. 2). Por consiguiente, el “Colegio N” cuenta con escaleras que no resultan cómodas para desplazarse, los escalones carecen de superficies abrasivas y son de mármol, por lo cual las personas que transitan se podrían resbalar con facilidad. Aunque también, el que sea de ese material, favorece su limpieza y que no se necesite realizar un mantenimiento continuo. En cuanto a las estructuras de sostén, son de hierro macizo, material de adecuada resistencia al fuego o incombustibles, tienen una altura que

puede ser trepable, cumpliendo con las condiciones que menciona el Manual del Programa Nacional para escuelas, *"(…) los pasamanos tendrán dos alturas de 0.90/0.98 +/-0.05 y 0.65 metros con prolongaciones horizontales”* (p. 31). Éstos están ubicados a la derecha e izquierda de la escalera, la ubicación de esta última permite el desplazamiento fluido hacia la salida.

Acerca de la accesibilidad e inclusión, es posible señalar que la institución tiene dos rampas para la primera planta, que contemplan una anchura que permite el paso de dos personas o una silla de ruedas, realizadas de concreto, sin aberturas para evitar el tropiezo de los estudiantes con movilidades reducidas (Ley Nacional N° 24314/94, artículo 20, inciso b). Además, cuenta con tres plantas, los estudiantes con limitaciones móviles no tienen cómo acceder a todos los espacios porque el edificio no posee un ascensor. Así mismo, posee un baño para discapacitados motores, que es el único espacio con adaptaciones para los estudiantes y docentes con discapacidades.

Respecto a los espacios interiores, el único sector con mesas con altura reducida se encuentra en la biblioteca, los demás no están en condiciones de facilitar el alcance para las personas en silla de ruedas.

Dimensión Administrativa: “Cuando gestionar implica la articulación y complementariedad”

La dimensión administrativa se vincula con la disposición de tiempos, espacios y recursos, con la previsión de acciones y la toma de decisiones que marcan el rumbo de la organización de los establecimientos educativos. En este apartado desarrollaré las particularidades del gobierno escolar como proceso político, pensando en las relaciones de poder y la participación de los diferentes integrantes en las decisiones y en el planeamiento de los proyectos educativos. También recupero los intersticios que dejan las normas, sus procesos de traducción y aquellas que son generadas en la escuela, teniendo en cuenta los procesos hegemónicos y contrahegemónicos.

Para pensar detenidamente sobre las particularidades que asume el gobierno escolar recupero los aportes de Matus (2011), quien entiende que gobernar es gestionar un proyecto vinculado a la disposición de los tiempos, espacios, recursos y trabajo con los distintos actores participantes, considerando la incidencia en las propuestas pedagógicas.

Esto me remite a la organización de las tareas, responsabilidades y al posicionamiento de los actores frente a las **normas**[9] como organizadores de la institución educativa en función del contexto escolar.

En este sentido, en la escuela los actores mantienen una comunicación indirecta mediante el libro de actas en el que la intervención de cada docente está limitada a la comprobación de las notificaciones, para corroborar si hay o no nuevas circulares que comuniquen o informen algo en específico. La información también circula en nuestros correos electrónicos y en los distintos grupos de *WhatsApp* compartidos por los coordinadores de área.

En cuanto a las peculiaridades que asume la gestión escolar[10] del Colegio, es importante señalar que el equipo directivo intenta fomentar la participación de los integrantes en las decisiones y proyectos escolares[11] (Grinberg y Rossi, 1999) habilitando espacios para la interacción, propiciando el diálogo para que de esta forma nos sintamos parte pudiendo expresar nuestras opiniones, intereses y sentimientos.

También es importante señalar que al momento de organizar la distribución de espacios curriculares y horarios, en algunos cursos se ha tenido en cuenta las jerarquías, la antigüedad y titularidad de los actores, ya que ante determinadas propuestas realizadas por el personal directivo[12] las docentes con mayor antigüedad se han negado rotundamente, demostrando su disconformidad ante dichas sugerencias; en cambio quienes son recientemente integradas y en proceso de apropiación institucional usualmente no realizan intervenciones[13]**,** no intercambian ni debaten los sentidos de la propuesta.

En relación con esto, recupero lo que advierte Santos Guerra (1994) acerca de que en la configuración escolar se diferencian el poder y el saber, y que en la distribución y organización de las funciones se dejan claras las diferencias jerárquicas de los actores institucionales. Siguiendo con esta idea y como bien señalan los autores Cantero y

[9] Normas entendidas como el ordenamiento de deberes y obligaciones con la finalidad de regular el funcionamiento institucional (Frigerio y Poggi, 1997).
[10] Por Gestión escolar entiendo la acción de gobernar y organizar el campo educativo, haciendo partícipe del personal en la toma de decisiones y en el saber delegar tareas (Cantero y Celman, 2001).
[11] Siguiendo a Rossi y Grinberg (1999, p. 5) la noción de proyecto se identifica con la imagen de un proceso abierto que establece orientaciones para la acción, pero que se construye a partir de dicha acción.

[12] La situación a la que refiero es profundizada en la página 23.
[13] Intervenciones entendidas como la generación de procesos con una intencionalidad (Greco, 2014).

Celman, *"(...) la **gestión** (...) reside en procesos interactivos e intersubjetivos que no sólo son mediaciones entre la normatividad, las condiciones de trabajo y las prácticas de los actores (…) sino a manera de trama de interacciones entre sujetos" (2001, p. 118- 119).*

En consideración con lo expuesto, entiendo que hay procesos en los que algunos docentes son escuchados y otros no. Por este motivo, en la distribución de los roles y funciones se condicionan las relaciones a partir de criterios como la antigüedad en la escuela, la apropiación institucional, el poder y las jerarquías en las que se aplican resoluciones que organizan y regulan el trabajo docente.

En ese sentido, ocasionalmente los profesores utilizan los intersticios que dejan las normas y cuestionan las determinaciones que se toman. Hay actores que participan simbólicamente[14], en el sentido de la no incidencia. En relación con lo mencionado, Ball advierte:

> *“(...) la toma de decisiones tiene una carga valorativa que no se puede reducir a la simplicidad de un esquema de procedimientos (...) puede estar llena de pasión, y a veces surgen violentos desacuerdos sobre asuntos que a primera vista son inocuos temas técnicos.”* (1994, p. 11).

De acuerdo con Ball (1994), entiendo que las determinaciones que toma el equipo directivo respecto de la organización de los cargos docentes y horas cátedras[15] en ocasiones genera fracturas en el plantel docente porque están quienes las rechazan y también aquellos que por desconocimiento de las normativas no intervienen en los diálogos y terminan adaptándose a las resoluciones.

Esta última postura puede destacarse como la necesidad de *“(...) tener en cuenta que cada actor social posee un potencial instituyente y que toda norma ofrece intersticios para que pueda manifestarse”* (Frigerio y Poggi, 1996, p. 115). Dicho de otro modo, el conocimiento de las normativas permite aprovechar los intersticios que éstas ofrecen y así poder manifestarse de manera consciente en las propuestas, haciendo uso de los derechos, garantizando el reconocimiento y consenso al momento de realizar modificaciones en la organización de las funciones del trabajo docente.

Por consiguiente, en esta institución algunas de las problemáticas que surgen al momento de administrar el curriculum tienen que ver con las decisiones que se toman y

[14] Esta noción es profundizada en la página 24.
[15] La situación a la que refiero es profundizada en las páginas 10 y 23.

los actores que participan en ellas. Tal es el caso de la siguiente situación en la que el personal directivo de la institución convoca a las docentes de los primeros años del Ciclo Básico Común, específicamente a las Profesoras de Educación Primaria, para dialogar acerca de la organización de los espacios curriculares, horarios y divisiones que tendrían a cargo al año siguiente. En su momento se planteó que cada docente tomará una sola división para mejorar la vinculación con los estudiantes y el acompañamiento de las trayectorias escolares. Se propuso trabajar con una misma carpeta didáctica en la que se tendrían que coordinar y planificar trabajando en paralelo. Sin embargo, hubo profesoras que demostraron su disconformidad ya que venían trabajando en la enseñanza de los saberes de un espacio curricular durante años, por ende, realizar ese cambio implicaba salir de una zona de confort instituida. Desde rectoría respondieron haciendo mención de que estaban capacitadas para desempeñarse en las siguientes áreas de conocimientos: Lengua, Matemática, Historia, Geografía, Biología y Física y Química y que tanto para las profesoras como para los estudiantes sería más productivo ya que podrían establecer un vínculo más significativo, teniendo en cuenta que en primer año los alumnos ingresan a un nuevo nivel educativo y que no están acostumbrados a tener tantos docentes.

En una segunda instancia, las profesoras fueron convocadas nuevamente para definir la administración de los horarios, la organización de los espacios curriculares y los cursos. Finalmente, el Rector de la institución, sin que hubiera un acuerdo de partes, organizó lo siguiente: a tres de ellas (que fueron quienes mostraron su inquietud en la primera instancia y, como dato no menor, son titulares) se les asignó dos divisiones y tres espacios curriculares en cada curso (Lengua y Literatura, Geografía e Historia) y para quienes eran “las nuevas", la organización fue cuatro divisiones y tres espacios curriculares (Matemática, Biología y Física y Química), de forma tal de cubrir las horas para el cargo de maestra de ciclo de educación Secundaria.

Esta organización generó malestar ya que no se tomó en consideración la participación de todas las profesoras, o, mejor dicho, las opiniones valoradas fueron las de aquellas docentes que ya eran reconocidas como actores de mayor antigüedad en la institución.

En concordancia con Furlán, se observa aquí que las modificaciones curriculares movilizan las funciones institucionales, entonces, cuando se discute un cambio curricular

> *(…) hay personas que ejercen un poder particular, hay grupos, a veces organizados o a veces espontáneos, que se organizan en torno a una forma de*

> *liderazgo, que en todo momento de la vida de la institución ejercen algún tipo de poder, y prevalecen o no prevalecen en alguna forma particular. Cuando se plantea la cuestión del curriculum eso también se ve afectado porque se moviliza la gente.* (1992, p. 12).

En relación con el párrafo precedente, entiendo que hay criterios que se tienen en cuenta al momento de gestionar aspectos organizativos del curriculum. En esta situación lo que el equipo directivo consideró fue la reorganización del funcionamiento institucional, aplicando una nueva decisión sobre la carga horaria y la distribución de los espacios que regulan actualmente el trabajo docente del personal del Ciclo Básico Común, para garantizar el derecho a aprender de los estudiantes implicados.

Estos aportes llevan a la idea de participación simbólica, de acuerdo con Sirvent (1998) ésta genera en los actores la ilusión de ejercer un poder que no existe o, cuando las acciones que realizan no influyeron o influyen mínimamente en la institución. Entiendo esto a partir de las instancias y jornadas que se dan en la escuela y en las que se convoca al plantel docente de modo obligatorio para dialogar, pero que en realidad en las determinaciones adoptadas por el equipo directivo usualmente no hay acuerdos conjuntos. Como sostiene la autora antes mencionada,

> *“(...) la posibilidad efectiva de incidir en las decisiones que afectan la vida cotidiana institucional presupone la existencia (constitución o fortalecimiento) de grupos organizados en función de sus intereses objetivos y con capacidad política de incidencia real en las decisiones societales e institucionales."* (Sirvent, 1998).

Continuando con ese aporte, De Mello y Larena (2009) sostienen que *“(...) Dialogar significa establecer un proceso que incluye, desde la igualdad de las diferencias, a todas las personas y abarca todos los espacios (incluidos los de la toma de decisiones y de gestión)”* (p. 130). En definitiva, todos los actores institucionales tienen derecho a ser escuchados y comunicarse ya que *“(...) mediante esta participación se ha logrado una educación democrática y de calidad para todos los colectivos”* (De Mello y Larena, 2009 p. 130).

Con referencia a lo anterior, retomo la necesidad de participar reconstruyendo la comunicación, logrando concordancia y acuerdo, transformando de esta manera los conflictos en movilizadores que permitan el cambio y la perspectiva común. Como señala Garay (2006), *“(...) Atender a los conflictos en tanto su metabolización, su transformación,*

será una condición necesaria para que la práctica de proyectar sea posible" (p. 157).

Ahora bien, para pensar cómo se administran cuestiones vinculadas con la evaluación de manera institucional, remitiendo a directivas sobre los tiempos de entrega de notas a los responsables de ellas, recupero una situación que aconteció con una docente que había ingresado recientemente, a quien se le otorga un plazo estimado para evaluar cuatro cursos que no contaban con la nota correspondiente al segundo trimestre. Cuando dicha profesora inició, uno de los interrogantes que le surgió al estar en una fecha de cierre de trimestre fue si debía realizar alguna carga de notas, conceptos, entre otros; por esta razón consultó a la vicerrectora y la respuesta que obtuvo fue que no era un trabajo que le correspondiera. Ante esta respuesta se quedó tranquila, sin embargo, en el transcurso de la segunda semana de trabajo la convocaron desde el equipo de conducción solicitando las notas de los cursos, cuando anteriormente le habían indicado que no era un trabajo que debiera realizar. Luego de recordarles la situación y que le habían dicho que estaba exenta de realizar esa tarea, le otorgaron un plazo de dos semanas para que evaluara a los cursos y de este modo pudiera cerrar las notas del segundo trimestre.

Identificar esta situación permite continuar pensando cómo los nuevos docentes sostienen y acompañan las trayectorias escolares de cada estudiante sin conocerlas. Por otra parte, la incorporación a las instituciones es un proceso solitario. Si bien la incorporación de un nuevo docente requiere de ciertas prácticas institucionales, como es el caso de un plazo estimativo para evaluar y cerrar calificaciones, esto no contempla las trayectorias escolares de los alumnos.

En referencia a los lineamientos pedagógicos establecidos, los docentes planifican y envían las propuestas[16] por correo electrónico al equipo de informática, integrado por un Ingeniero Electrónico y dos Profesores encargados de administrar el sistema de gestión interno, las redes, desarrollar aplicaciones y realizar el Soporte Técnico informático de la escuela. Es importante mencionar que no todo el equipo docente tiene presente el cronograma y en ocasiones este incumplimiento genera llamados de atención por medio de circulares institucionales que dejan expuestos a aquellos que no cumplen con lo solicitado.

[16] Las propuestas que se envían al equipo de informática son los Programas y Planificaciones anuales, los primeros se realizan en acuerdo con los docentes del mismo espacio curricular y año y las segundas se realizan de modo individual considerando las particularidades de los grupos de estudiantes.

Sobre el Proyecto Político Pedagógico Institucional

El Proyecto Político Pedagógico Institucional[17] (PPPI) de la escuela consiste en la descripción del contexto, de la población que concurre, la función o sentido de la misma, objetivos, aspectos organizacionales, administrativos y pedagógicos. El modo en que los docentes llegan a la búsqueda de dicho documento generalmente es en sus inicios como nuevos en la institución, también al momento de coordinar proyectos institucionales, en las jornadas y cuando algún profesor lo requiere.

Respecto a su confección, es importante destacar que el equipo directivo convoca a los docentes para que en las Jornadas Institucionales aprobadas por Resolución del Consejo General de Educación se revean y realicen acuerdos escolares dentro del PPPI.

En la jornada realizada el 16 de mayo de 2023, se realizó una actividad con la intención de recabar información para actualizarlo a través de la participación y el intercambio de los actores. Para ello, se hicieron cinco agrupaciones que fueron asesoradas por los coordinadores de área y se puntualizó en el abordaje de los objetivos institucionales, perfil del docente, perfil del estudiante, fortalezas, debilidades y la misión institucionales. Se otorgó un tiempo para dialogar respecto a esos puntos y luego un integrante de cada grupo expuso sus acuerdos.

Cabe señalar que los procesos de planeamiento de los proyectos educativos *“(...) suponen definir la dirección deseada para un sistema y, luego, las orientaciones necesarias para que siga tal dirección”* (Fernández Lamarra, 2006, p. 22); en ese marco el PPPI constituye la propuesta institucional en el cual el equipo directivo prioriza el funcionamiento institucional.

Asimismo, este documento es confeccionado de acuerdo con el análisis de las variables institucionales que realiza la escuela respecto a la repitencia, no aprobación y ausentismo, que son sistematizados por el equipo de conducción conforme a las problemáticas de los estudiantes, con el objeto de organizar un programa de intervención que revierta las dificultades observadas. Algunas de esas intervenciones se ven plasmadas en el diagnóstico de la planificación que realizan los profesores y son retomadas por la Bibliotecaria en el Proyecto de trabajo en las horas libres que está diseñado para que los estudiantes vayan construyendo un *portfolio* de la actividad elegida por ellos con el propósito de presentarlas al finalizar el año como parte del trabajo

[17] Referiré al Proyecto Político Pedagógico Institucional con las siguientes siglas PPPI.

realizado en dichas instancias. Concretamente, en este espacio los estudiantes realizan algunas de las actividades propuestas teniendo en cuenta que, como las mismas constituyen otras maneras de aprender, pueden construir material de evaluación para los diferentes espacios relacionados.

Por otra parte, en nuestro PPPI se evidencia el Proyecto de integración que atiende problemáticas de adaptación curricular, atención al embarazo adolescente, convivencia escolar y repitencia. También es importante mencionar el Plan de mejora institucional, el cual tiene el objetivo de facilitar a los alumnos la comprensión de los espacios curriculares en los que presentan dificultades por medio de auxiliaría docente y tutorías a contra turno.

Otras de las normativas escolares que se originan en las reuniones institucionales para convocar la participación del colectivo docente y luego también trabajarlas en el aula y con las familias, es el Acuerdo Escolar de Convivencia, que es revisado y readecuado cada año. Respecto a cómo las tramitan los distintos actores, existen procesos contrahegemónico[18] que transgreden las normas que los mismos actores institucionales consensuaron, sugirieron, solicitaron y demandaron, como por ejemplo la solicitud del estudiantado para utilizar polleras y bermudas como parte de la vestimenta escolar, hay algunos docentes que estuvieron en desacuerdo con esta petición por lo cual el “Colegio N” está diseñando diversos dispositivos de intervención que apuntan a rescatar la importancia de cumplir y sostener acuerdos, haciendo hincapié en las tareas de prevención y estableciendo un protocolo de intervención con medidas reparatorias y de reflexión que apuntan a la toma de conciencia de las consecuencias que acarrea el incumplimiento de lo pactado.

La manera en que estas construcciones están presentes en la institución educativa por lo general remite a estructuras abiertas y/o flexibles que construye la escuela para sostener los pactos y regular las interacciones. Se trata de una relación entre lo prescripto y la realidad, *“(...) que implica simultaneidad, idas y vueltas, continuidad y discontinuidad, quiebre y un permanente movimiento”* (Nicastro, 2017, p. 62).

[18] Contrahegemonía entendida como aquellos movimientos, rupturas, conflictos, que crean condiciones para la desnaturalización de lo inmediato (Landreani, 2002).

Dimensión Los sujetos y sus relaciones

Esta dimensión está vinculada a los actores de la institución, las relaciones de autoridad, el vínculo pedagógico, la confianza, las trayectorias y las subjetividades actuales. De acuerdo con ello, en este apartado voy a desarrollar las relaciones de autoridad, las urgencias subjetivas que interpelan a los sujetos, la intervención y acompañamiento de las trayectorias educativas entramadas en marcos institucionales.

En este marco, los estudiantes que conforman esta escuela poseen entre 11 y 18 años de edad, algunos son tímidos, otros extrovertidos, cada uno de ellos habita y transita la escuela con sus particularidades. Hay estudiantes que siempre trabajaban solos, y no se incorporan a un grupo o pareja para realizar actividades en el aula. En otros casos se muestran siempre activos y participativos; también están quienes presentan un fuerte rechazo a lo diferente del otro, resisten a estar dentro del aula y se notan inquietos.

Entiendo que es importante reconocer la heterogeneidad, ya que nuestros alumnos poseen distintos ritmos, intereses, debilidades, fortalezas, carencias, motivaciones. Por ejemplo, a pesar de que la institución se encuentra emplazada en un contexto céntrico, la población estudiantil tiene una procedencia muy diversa, pueden encontrarse alumnos de todos los barrios céntricos y aledaños a la ciudad como así también de localidades vecinas, como Colonia Avellaneda y San Benito. Algunos con mayores vulnerabilidades y carencias que otros. Tal es el caso de estudiantes que en ocasiones suelen no asistir a clases porque tienen las zapatillas mojadas y no disponen de otras; hay quienes no tienen ropa de abrigo y son los docentes quienes se encargan de comunicar algunas situaciones particulares entre el colectivo institucional para que de este modo entre todos se colabore donando ropa. Además, hay alumnos a los que se les dificulta acceder a los materiales de trabajo solicitados, en particular, los cuadernillos específicos de cada área.

En años anteriores, el colegio en situaciones particulares respecto al acceso de los materiales solicitaba que se informara sobre casos puntuales y la fotocopiadora de la escuela facilitaba el material de trabajo. Pero debido a la situación económica actual, se ha hecho imposible poder solventar ese gasto, motivo por el cual desde el equipo directivo se solicitó a los profesores que este año trataran de no pedir materiales sino trabajar la escritura para que de este modo no nos sobrepase esta problemática.

En este sentido, y considerando las situaciones económicas y familiares de nuestro estudiantado, se continúan gestionando módulos alimentarios ofreciendo a media mañana

- en el recreo de las 10:35 hs. - galletas, facturas y frutas para que de este modo puedan tener un buen rendimiento escolar.

Otras de las problemáticas que tenemos en menor medida y que se busca solucionar, son aquellas en las que se requieren consultas con psicólogos, psicopedagogos o con el equipo de obstetricia y ginecología, en casos por ejemplo de embarazos adolescentes.

Sobre la autoridad pedagógica

El planteo respecto de los distintos actores institucionales y sus características subjetivas me convoca al análisis de la construcción de la autoridad pedagógica y los significados que se le atribuye. Por eso mismo busco recuperar las descripciones de la vida cotidiana escolar para especificar los sentidos que los docentes le otorgan, en concordancia con los estudiantes como sujetos de derechos.

Visto de esta forma, en el “Colegio N” en ocasiones se han dado situaciones en las que el equipo directivo llama la atención de los docentes generando enojos y malestares institucionales. Una de ellas tiene que ver con el control de la práctica docente y las metodologías de enseñanza entendidas como la falta de autoridad pedagógica cuando los estudiantes están de pie en las clases.

Esta concepción de autoridad como la capacidad de establecer un orden de acuerdo con un comportamiento esperado e inmutable, es la que el equipo directivo sostiene. En este sentido, recupero a Greco (2010) quien discute la idea hobbesiana de autoridad ligada a la imposición de un orden para obtener obediencia, *“(...) sin tener en cuenta la fundación de un espacio común y múltiple a la vez, en la reducción del miedo más que en dar cauce a la conflictividad haciendo lugar a una pluralidad”* (p. 7). Por lo tanto, los sentidos que se le atribuyen a la autoridad pedagógica están en proceso de transformación, y no pueden considerarse como en otras épocas ya que han sufrido modificaciones que implican la construcción conjunta del vínculo y la escucha del otro. Asimismo, su ejercicio como una práctica legitimada es objeto de reflexión por parte de los miembros de la comunidad escolar.

Por consiguiente, desde este posicionamiento el equipo directivo concibe a la autoridad bajo una idea de poder o dominio que no puede sostenerse; los estudiantes se

ponen de pie para realizar sus consultas en lugar de estar inmóviles en sus lugares. A esto debe sumarse el desafío que implica el trabajo con adolescentes en el cual el vínculo de confianza entre ellos y sus docentes, al igual que el reconocimiento mutuo, es lo que otorga significado a la autoridad pedagógica. Se sostiene en ese espacio áulico en que se *“(...) funda algo distinto, sujetos diferentes, capaces de pensar por sí mismos, menos obedientes, en espacios de despliegue subjetivo y de libertad”* (Greco, 2010, p. 8). Continuando con esta idea retomo lo que expresa Hannah Arendt (1996), quien considera que la autoridad se diferencia tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por argumentos.

La relación autoritaria entre quien manda y quien obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero; lo que tienen en común es la jerarquía, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan puestos predefinidos y estables. Con respecto a esto último, para algunos docentes tener autoridad consiste en exigir el respeto y reconocimiento del alumnado; sin embargo, no todos consideran esa concepción de autoridad, están quienes la identifican como autorización del otro e importancia del encuentro con esos otros, en el que la transmisión del saber no podría producirse sin la vinculación del docente con los alumnos (Greco, 2007).

Las trayectorias escolares

Aludiendo a las trayectorias escolares[19], el Colegio gestiona marcos institucionales para sostenerlas, para ello los docentes mantienen un intercambio fluido con las Asesoras Pedagógicas respecto de las problemáticas emergentes que los alumnos presentan, dando y recibiendo información sobre los procesos de aprendizaje. A su vez, las asesoras brindan apoyo, recursos y colaboración en la elaboración de instrumentos de la planificación, para luego continuar con tareas de monitoreo y seguimiento conjunto de los mismos, considerando la emergencia de urgencias subjetivas que los involucra.

En palabras de Korinfeld (2017) *"La urgencia subjetiva como malestar entonces es la metáfora de una época, tiene que ver con los cambios y transformaciones sociales y culturales acelerados y sus efectos. Tiempo de perplejidades e incertidumbres ante los cuales no estamos preparados"* (p. 5). El malestar que plantea Korinfeld me parece interesante pensarlo en los profesores y en el desafío que sienten cuando los alumnos no

[19] Entendidas como los “(...) recorridos que los sujetos realizan inscriptos en marcos institucionales, se producen porque un conjunto de gestos, de procesos, de organizaciones de tiempos y espacios, palabras y pensamientos en conjunto, tienen lugar” (Greco y Toscano, 2008, P. 8).

cumplen las normas de convivencia escolar, particularmente cuando sus conductas interpelan su autoridad. Un ejemplo de ello es la violencia virtual del estudiantado hacia los docentes, esto ocurre con la utilización del celular en clase, sin que sea con utilización pedagógica.

Hay estudiantes que a pesar de que se les llama la atención en reiteradas ocasiones no responden a lo que se les solicita que es guardar dicho teléfono, incluso ha sucedido que alumnos han realizado filmaciones y publicaciones de la clase de algunos docentes en las redes sociales, en vivo. También han gestionado grupos de *Whatsapp* en los que se exhiben fotos, apodos, *stickers* sin consentimiento. Estas situaciones ponen de manifiesto malestares que repercuten en el trabajo docente debido a la incomodidad, el enojo y la inquietud ante la falta de experiencias en ese tipo de situaciones. Como sostiene el autor *“(...) no estamos todos preparados para todo ni tampoco para cualquier situación”* (Korinfeld, 2017, P. 8), a pesar de ello no se trata de minimizar las conductas violentas sino de construir acuerdos para la convivencia escolar.

En cuanto a estas urgencias subjetivas del estudiantado, están relacionadas con las conductas agresivas, la violencia generalizada, ésta suele estar influenciada por las redes sociales las cuales provocan situaciones conflictivas en la institución y fuera de ella, en la que los compañeros participan incentivando, filmando e incluso difundiendo en las redes las peleas entre pares. Las intervenciones para prevenir estas situaciones están pensadas desde una cultura institucional vinculada al cuidado, esto significa centralmente que priman relaciones de reciprocidad, de afectividad, de confianza, de preocupación por el otro, es por ello que llevamos a la práctica la escucha activa como un instrumento que nos permita operar sobre estas situaciones. También tenemos como propuesta institucional un taller de integración a través de la expresión dramática, con el objeto de que los alumnos se integren, además de concientizar sobre lo inadecuado de las conductas violentas.

Continuando con la idea del párrafo precedente, comprendo que los desafíos que asumen los distintos sujetos de la organización escolar tienen que ver con los referidos a nuestro rol, el cual ha sido indispensable en la tríada docente-alumno- conocimientos, como sujetos que representamos la autoridad del conocimiento escolar, siendo los adultos responsables, mediadores y garantes del saber en el acompañamiento de las diversas trayectorias escolares. Las entiendo como trayectorias heterogéneas, en torno a las cuales la escuela brinda la posibilidad de construir y crear conocimientos a partir de los

significados intersubjetivos. Un ejemplo de ello es la realización de actas de acuerdo interno, éstas presentan la historia escolar de los estudiantes desde las trayectorias particulares, la especificación en aquellos casos que han requerido flexibilizaciones de acceso y contenido y de allí en más las configuraciones de apoyo que se prevén. Estas últimas pueden implicar sugerencias metodológicas a partir de las capacidades, de su seguimiento y evaluación sistematizada.

En ese sentido las orientaciones e intervenciones que se dan en el contexto áulico-institucional regulan explícita o implícitamente el comportamiento de los adolescentes siendo eminentemente formadoras al brindar a los estudiantes un ámbito de contención.

Este aporte incluye aspectos como la confianza en esa relación asimétrica entre el docente y los alumnos, la que posibilita la conformación de un vínculo de protección, como las de un adulto que es designado para acompañar y cuidar en un trayecto a un niño o adolescente, los cuales por su misma inmadurez y necesidad no podrían hacerlo solos. Sin embargo, no es cualquier clase de acompañamiento, sino que por el contrario presenta características muy peculiares en razón de la finalidad. Se da en referencia al proceso formativo de los estudiantes y en un periodo y lugar trascendentes para su madurez y proyección personal, como es la escuela.

Por otra parte, las intervenciones del docente son altamente educativas ya que su poder enriquecedor radica en su capacidad de conocer a cada estudiante y permanecer cerca de él y de todo lo que le acontezca a lo largo de un ciclo o periodo determinado por la organización institucional.

El mismo docente genera respecto de sus estudiantes una relación espontánea, informal, de confianza, reduciendo la asimetría y

> *(...) ubicando la autoridad ya no como quien ejerce poder sobre otros en razón de un lugar de superioridad, sino por pertenecer a un mundo común y asumir una responsabilidad en él, por contar con una experiencia que habilita a la fundación.* (Greco, 2010, p. 10).

Cabe resaltar que en el “Colegio N” docentes y preceptores conocen y acompañan la trayectoria escolar de los estudiantes, aunque los preceptores son quienes pasan más tiempo con los alumnos ya que los acompañan desde sus inicios - desde primer año -

hasta finalizar la Educación Secundaria, por lo tanto, son quienes establecen vínculos y cuidan de sus alumnos, los orientan brindando información, los sancionan cuando es necesario, comunican a los padres sobre sus avances y dificultades, acompañando sus trayectorias.

En función a lo planteado, resulta menester remarcar que no todos los docentes y/o preceptores construyen vínculos con los estudiantes. Esto se puede identificar en la falta de interés y participación en las conversaciones con los alumnos, también en la ausencia de espacios que habiliten la palabra y la escucha para generar un clima de trabajo amigable. En este sentido, la confianza y la responsabilidad son dos cuestiones a trabajar e impulsar puesto que, según Litichever (2018), son imprescindibles para la construcción de vínculos sanos en la escuela en relación con otros y en el ejercicio de participación activa, requisito imperioso para el consenso de acuerdos institucionales.

En otras palabras, la **confianza** cumple un papel fundamental ya que es imprescindible que exista pero no puede forzarse, se produce y, como expresa la autora Cornu (1999) *“*(...) *es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo*” (p. 19), de allí radica su importancia ya que lo que uno cree del otro, transforma, moviliza, vehiculiza y en el caso de los alumnos es decisivo para su progreso, lo que vuelve la responsabilidad del educador todavía mucho más impresionante.

Desde este punto de vista el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos establece una vinculación de confianza y respeto con ellos, por este motivo resulta significativa la búsqueda de estrategias para establecer dichos vínculos, por ejemplo, buscando conversaciones con ellos y oportunidades para escucharlos en los recreos. Greco (2007) plantea que cuando *“*(...) *la ajenidad se vuelve obstáculo y la trayectoria educativa se interrumpe, alejándose de una trayectoria vital ya diseñada, fija destinos inamovibles donde el horizonte de la educación no tiene lugar" (p. 3).*

Continuando con esta idea, encuentro importante sostener las trayectorias escolares siendo fundamental la vinculación con los estudiantes, para de este modo obtener un recorrido que quiebre con la homogeneización, atendiendo a la diversidad y reconociendo efectivamente a cada sujeto, ubicándose en este tiempo y contexto actual, donde la autoridad conocida, hecha de jerarquías y obediencias, hoy no es eficaz.

De acuerdo con los aportes de Greco (2020) considero pertinente pensar en la

igualdad *“(...) basada en el reconocimiento de que todo ser humano tiene potencialidades y capacidades a desplegar" (p. 3).* En análisis con la situación presentada para algunos docentes la autoridad es entendida como el poder para construir vínculos, rompiendo estereotipos, generando situaciones con otros y acompañando con empatía cada trayectoria escolar.

Dimensión Pedagógico-didáctica

Esta dimensión le da la especificidad y el fin propio a la escuela como organización educativa. En este ámbito es necesario volver la mirada sobre la relación entre los docentes y los conocimientos a enseñar acordados en el proyecto curricular. Los aspectos más importantes a tener en cuenta en este apartado serán: el curriculum, las transposiciones didácticas de los saberes que tienen lugar en la institución, las problemáticas que se presentan en relación con los modos de enseñar, de estudiar, con el aprendizaje de los alumnos y con las trayectorias escolares.

Acerca del curriculum institucional

A la hora de pensar sobre los procesos curriculares se torna necesario considerar qué se está concibiendo por curriculum. Como sostiene De Alba (1991), se entiende por currículum a la

> *(...) síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.* (p. 59).

Dichos elementos culturales son un tema de debate entre los actores, debe señalarse que quienes se ven convocados a participar en la organización curricular son los Docentes conjuntamente con los Preceptores, los Coordinadores de área, Bibliotecaria, Asesoras Pedagógicas y Equipo Directivo de la institución.

Se reúnen en jornadas institucionales en las cuales se plantean situaciones que movilizan e interpelan y en las que se identifican algunas inquietudes que se convierten a lo largo de los días en desafíos importantes para seguir trabajando y pensando en diferentes tipos de intervenciones.

Entre esas inquietudes en el colegio preocupan los porcentajes[20] de repitencia, no aprobación y ausentismo de los estudiantes. Si bien los porcentajes de deserción estudiantil no son elevados, sí lo son los de repitencia, especialmente en el segundo año del Ciclo Básico y también en el cuarto año del Ciclo Orientado.

Así también, a la comunidad del colegio le resultan preocupantes dos situaciones: la no aprobación en algunos espacios curriculares y el ausentismo a las mesas evaluadoras, todas causales de repitencia.

La no aprobación se da en el Ciclo Básico Común (C.B.C.) principalmente en los espacios de Geografía, Matemática y en menor proporción Historia y Formación Ética. Teniendo en cuenta esas problemáticas, éstos son los espacios de formación a los que se les asigna mayor importancia y los que requieren de acuerdos internos entre los docentes.

Un ejemplo de esta situación se da en Matemática, en la cual para la finalización del 3º trimestre sobre 353 alumnos de 1º, 2º y 3º año (población total del CBC), 182 concurrieron a comisión evaluadora en diciembre, de éstos, 177 pasaron a comisión de febrero y solo aprobaron en esta instancia 22 alumnos, con un porcentaje de ausentismo del 44,63 % (77 alumnos). De estas cuatro asignaturas entiendo que, en las dos primeras, los alumnos no pueden acreditar los conceptos y en las dos segundas el número de alumnos ausentes es determinante.

Por otra parte, al referir a los movimientos en la organización y administración curricular, se ponen en tensión los procesos de producción de saberes en los cuales los criterios que organizan el curriculum son parte de la tarea específica que realiza la comunidad educativa y en la que pueden llegar a surgir situaciones de acuerdos y/o desacuerdos entre pares; al respecto, los profesores junto al acompañamiento de la coordinadora de área, buscan establecer acuerdos sobre los contenidos que evaluarán en las mesas de exámenes para promover igualdad al momento de llevar a cabo esa instancia. Para esto se deja en biblioteca el programa de contenidos, los correos de cada docente, para que los estudiantes que se presenten puedan tener un diálogo y referencias respecto a cómo serán evaluados.

En las instancias de debates y de revisión del curriculum institucional, surgen

[20] La información respecto de los porcentajes que menciono fue recuperada de un informe realizado en el “Colegio N”, el cual retoma datos a partir de tener en cuenta las problemáticas planteadas durante los ciclos lectivos 2021 y 2022.

intercambios respecto a la enseñanza de los saberes como también acuerdos y desacuerdos entre pares respecto a las propuestas de enseñanzas que provienen de las disposiciones oficiales. Estas últimas llegan a la escuela y son retomadas por los docentes quienes realizan recortes e indagan sobre los contenidos plasmados en el Diseño Curricular de Educación Secundaria, también tienen en cuenta los manuales y sitios web como recursos para ellos y los estudiantes.

Desde la biblioteca se dispone de un material digitalizado y a partir de la selección de recursos, algunos docentes trabajan en paralelo y elaboran sus propios cuadernillos de trabajo para que sean utilizados durante todo el año, otros deciden trabajar solos y por último están “los nuevos”, quienes por encontrarse en el tránsito de apropiación no trabajan con otros.

Ante las posibles distancias entre los docentes, el equipo directivo propone la realización de un Proyecto didáctico-pedagógico que consiste en acuerdos metodológicos y conceptuales por cursos paralelos. También se establece un tiempo en las reuniones institucionales para que los docentes intercambien opiniones e ideas y así precisar los contenidos, objetivos, estrategias de enseñanza, instrumentos y criterios de evaluación, habilidades y capacidades esperadas de acuerdo con el área y curso.

En el marco de las observaciones anteriores, el trabajo en equipo resulta ser un paso importante en el proceso de análisis y producción curricular, para pensar juntos el curriculum.

En cuanto a las articulaciones y fracturas con otros Niveles, el “Colegio N” realiza reuniones y convoca a las escuelas de Educación Primaria de la zona céntrica - Escuelas: Sarmiento, Entre Ríos, Centenario, Mariano Moreno, entre otras- para ofrecer y promocionar el ingreso a los primeros años. Las instancias de articulación son meramente informativas, no hay un trabajo en conjunto para acompañar las trayectorias escolares, las formas metodológicas, el modo de construir los conocimientos, entre otras cuestiones que son relevantes.

Continuando con esta idea, considero importante mencionar que las fracturas a las que refiero remiten a la organización de los niveles. Es fundamental que la escuela primaria establezca una continuidad y progresión en los contenidos y habilidades con el nivel secundario. Sin embargo, es preocupante observar que no existe una adecuada articulación entre ambas etapas educativas.

Los profesores del “Colegio N” en ocasiones informales de intercambio expresan su preocupación por el hecho de que los alumnos llegan con vacancias formativas de los contenidos básicos. Estos últimos, son los que se solicitan a las escuelas primarias que refuercen con los alumnos para prepararlos para el ingreso al Nivel Secundario.

Decisiones sobre los saberes a enseñar y enseñados

Para construir las propuestas de enseñanzas los profesores reflexionan sobre el posicionamiento docente, lo metodológico, otros dialogan respecto a procesos democratizadores en la enseñanza. Resulta relevante comprender que al realizar la transposición didáctica los docentes transforman los contenidos curriculares en propuestas pedagógicas concretas, seleccionan estrategias didácticas, utilizan recursos, materiales, y planifican actividades con el objeto de promover la comprensión y aplicación de los conocimientos.

De este modo los procesos de transposición didáctica son entendidos como *“(…) el paso del saber sabio al saber enseñado (…) una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio”* (Chevallard, 1991, p. 16). Si bien es cierto, hay quienes buscan establecer una propuesta en función de un contexto concreto de enseñanza y en relación con los condicionamientos que como docentes podrían llegar a experimentar en el desempeño de dicha tarea.

Por otra parte, hay docentes que plantean las propuestas desde los enfoques específicos de cada espacio curricular y también están los docentes que a pesar de tener un programa y planificación anual no poseen planificación didáctica, sino que utilizan manuales para desarrollar los contenidos.

La selección y transposición de los saberes se realiza teniendo en cuenta los contenidos plasmados en el Diseño Curricular de Educación Secundaria. A partir de este marco curricular se toma el conjunto de conocimientos sugeridos en cada espacio y se efectúa el recorte temático de acuerdo con cada contexto áulico.

Al momento de planificar se tienen en cuenta las necesidades, fortalezas, potencialidades que poseen los estudiantes, con la intencionalidad de que se apropien de los saberes reflexivamente, revinculando y propiciando espacios de encuentros y aprendizajes colectivos y cooperativos.

En el desempeño de su labor, los docentes deben tomar distancia, cuestionar las ideas preconcebidas y superar la familiaridad engañosa con su objeto de estudio (Chevallard, 1997). Esto implica ejercer una vigilancia epistemológica, es decir, una reflexión crítica sobre los fundamentos y las bases del conocimiento que están enseñando. En esta perspectiva el objetivo de la vigilancia epistemológica es resguardar que el saber que se enseña no se desvíe por las adaptaciones y garantice lo sustancial de la enseñanza.

Por su parte, el equipo de tutoras convoca a los profesores en últimas instancias del ciclo lectivo. Esto ha llevado a que se planteen diferencias en cuanto a las opiniones sobre las trayectorias escolares de los alumnos con necesidades de adaptaciones que no son notificadas en un inicio, sino cuando ya no queda mucho por acompañar en ese trayecto escolar. Incluso las tutoras solicitan que esos estudiantes sean aprobados con la realización de un trabajo práctico integrador, esta situación genera malestar y desacuerdos porque para los docentes realizar un trabajo no es suficiente para acreditar el espacio curricular, incluso ven en desventajas a los demás alumnos.

Cabe considerar por otra parte que, al momento de construir las propuestas de enseñanza, se producen desacuerdos ya que, si bien se realiza un acuerdo de contenidos por área a comienzos de año, ese desfase respecto de los saberes desarrollados en cada curso se ve reflejado al finalizar el ciclo y al dialogar sobre los contenidos que fueron abordados.

Dentro de estas ideas para elaborar las propuestas de enseñanza se recuperan el Diseño Curricular de Educación Secundaria, el programa específico de cada área, la normativa institucional - PPPI y PPI - que dan indicaciones respecto de la enseñanza para alumnos en proceso de integración y para quienes presentan problemáticas que no requieren proceso de integración, pero sí adaptaciones. Éstas indican las especificaciones y los parámetros dentro de los cuales debemos organizar nuestra labor docente pensando en la organización de los saberes al momento de transponerlos.

Para esto, los docentes trabajan de manera articulada organizando los saberes a enseñar. Cabe aclarar que al momento de transponerlos acuerdan con algunos de los criterios tomados en cuenta. De acuerdo con Migueles (2013), esos criterios de selección de contenidos refieren a *“(...) empezar por los sentidos para luego llegar al pensamiento, romper con la división por disciplinas y optar por una propuesta globalizadora”* (p. 80). Es decir, éstos aluden a los aspectos contextuales, epistemológicos, de praxis, pedagógicos y

de especificidad del espacio curricular, teniendo en cuenta las características del alumnado.

En función de éstos se da prioridad a las disposiciones de contenidos que se realizan por área y por ciclo (Ciclo Básico Común y Ciclo Orientado), estableciendo entre los docentes cuáles son los que deben trabajarse en cada año relacionándolos con los del año siguiente y realizando una sistematización de los saberes para de este modo ayudar en la práctica de la enseñanza que elabora cada profesor. Esa selección de contenidos se lleva a cabo de acuerdo con lo que el docente define trabajar, ya que éste es *“(...) quien puede establecer prioridades y criterios”* (Nemirovsky, 1999, p. 120) atento a las sugerencias que puedan surgir en su grupo, aunque siempre generando intereses por aquellos saberes que considera prioritarios. Luego los profesores trabajan de forma articulada en reuniones organizadas y orientadas por cada Coordinador de área, quienes se encargan de realizar un documento compartido en el que quedan plasmados los acuerdos efectuados en relación con las finalidades, intencionalidades y propósitos que se plantean para consensuar la enseñanza de los saberes a enseñar[21].

En función de lo planteado, los profesores reconocen la importancia de fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, por lo tanto, buscan incluir actividades prácticas y experienciales en el aula como experimentos, juegos de roles, debates y visitas a lugares de interés. Estas actividades permiten a los estudiantes aprender de forma activa y reflexiva. Una de las experiencias educativas que además promueve acciones democráticas en el “Colegio N" es la participación de los estudiantes en el Proyecto Edu-Eco Huerta Escolar. Este proyecto es el resultado de un esfuerzo colectivo en el que se trabajan desde los distintos espacios curriculares impulsados desde su potencia pedagógica.

Al pensar en la función de la escuela y los saberes que ésta ofrece, considero apropiado tomar los aportes de Simons y Masschelein (2014) quienes describen la escuela como un espacio de suspensión, que ofrece tiempo libre, en la cual los niños aparecen como estudiantes (sin etiquetas), los adultos como profesores y los conocimientos y destrezas escolares como materias. Es un espacio de expropiación o liberación del saber, de reflexión y de crítica, en la que el tiempo escolar es un tiempo en el que el capital - el conocimiento, destrezas, cultura - es expropiado, liberado como un bien común para su

[21] Según Chevallard, el saber que se va a enseñar es el *"(...) saber-inicialmente-designado como el que debe ser enseñado"* (1997, p. 17), el cual al momento de enseñarse sufre transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para la enseñanza.

uso.

Allí la adquisición de saberes y valores permite la inscripción social, la cual habilita la apertura al mundo, *“(...) la escuela no está separada de la sociedad, pero es la única en tanto que es el lugar esencial de la profanación y de la suspensión a través de las que el mundo es abierto”* (Simons y Masschelein 2014, p. 45).

En otras palabras, reconozco al “Colegio N” como espacio en el que el tiempo escolar se suspende, en el que los estudiantes comparten un ámbito de igualdad, sostenimiento e inclusión, en la que los vínculos docentes-estudiantes convocan a que las prácticas de enseñanza que realizan los profesores habiliten la suspensión de la rutina, como un medio de trabajo para centrarse específicamente en la formación, los conocimientos y la apertura a otros capitales culturales.

Tal es el caso de una alumna que iba a cantar un tema (sugerido por su familia) para la jornada del día del estudiante, sin embargo, ella dialoga con su profesora y le comenta respecto de una canción compuesta por ella pero que no se animaba a cantar en público. Ante dicha situación la docente la alienta para que se presente con el tema de su elección y la alumna se anima y cambia su presentación.

También algunos de nuestros estudiantes transgéneros han manifestado que en sus hogares sus familias no aceptan su transición y deben seguir un modelo; en cambio en el espacio de la escuela luchan por identificarse y liberarse de los prejuicios sociales. En esos momentos, al atravesar ese umbral que les permite independizarse y dejar de ser hijos, es cuando se produce la nueva apertura al mundo, y en el que el rol de los profesores es fundamental. A partir de la lectura de los autores entiendo que repensar la escuela es una tarea compleja, multidimensional y colectiva.

La formación de los docentes, sus relaciones con el conocimiento

Para pensar este eje recupero a Simons y Masschelein quienes mencionan que *“Para el profesor, el conocimiento y la metodología son importantes pero también lo es el amor y el cuidado”* (2014, p. 71). De acuerdo con los autores, entiendo que los procesos de formación docente en la escuela surgen a partir de inquietudes vinculadas al análisis de la cotidianidad en el que aparecen aspectos que nos interpelan de manera comprometida, tal es el caso de la inclusión de estudiantes transgénero que impactó en toda la comunidad educativa, desde las vacancias formativas en las trayectorias docentes, la incidencia de

las normativas institucionales, la toma de decisiones, el posicionamiento de los actores, la importancia de la ESI como derecho que involucra a los estudiantes, docentes y las familias para garantizar la inclusión.

Esta situación generó diferentes posiciones en las prácticas educativas, ya que los docentes, si bien sabían que tenían que asumir un rol inclusivo en todos los sentidos, no se sentían capacitados y/o desconocían de qué modo garantizar esa inclusión.

Dentro de este marco, el equipo directivo convocó a los docentes a capacitarse y debatir aspectos a tener en cuenta al momento de transponer los saberes. A partir de inquietudes que surgieron, la institución junto a la ex Coordinación de Educación Sexual Integral, perteneciente a la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento, presentaron un espacio formativo en el que se propició el debate y la reflexión en torno a los lineamientos para el cumplimiento de derechos de las Identidades de Género en el ámbito de la institución educativa. Sin embargo, surgieron distintas posturas entre los profesores, hubo quienes se mostraron en disconformidad y se negaron a participar de la instancia formativa.

Ante dicho acontecimiento el equipo directivo puntualizó en el respeto por la diversidad sexual, el marco normativo y las acciones en el ámbito escolar para el cumplimiento de las normativas. En relación con este aspecto, retomo los aportes de Saleme quien menciona que lo posible, lo incierto, lo turbulento encajan en la realidad de la tarea diaria del docente y la dinamizan, *“(...) el orden oculto del desorden creador pues este es caudal de conocimientos y portador de significaciones”* (1994, p. 70).

Dimensión Relaciones con otras instituciones y sectores sociales

Esta dimensión refiere a la trama de relaciones que establece la escuela con otras instituciones y sectores sociales. En este apartado voy a abordar nociones que permitan pensar el “Colegio N” formando parte de redes y entendiendo que visibilizar redes supone comprometerse en prácticas sostenidas en el consenso, que prioricen estrategias cooperativas que promuevan la ligadura, la creación y fortalecimiento de vínculos fuera de la escuela (Dabas, 2011). El rol del equipo directivo consiste en conocer el contexto social donde la escuela está inmersa, vincularse con las familias y articularse con las demás instituciones de las diversas áreas.

La escuela como parte de un territorio

Reflexionar sobre la institución escolar supone necesariamente pensar en las relaciones y redes escolares. Existen diversas conceptualizaciones, pero acuerdo con la noción de red social que sostiene Dabas (2011), quien advierte que ésta

> *(...) implica un proceso de transformación permanente tanto singular como colectivo, que acontece en múltiples espacios y (a)sincrónicamente. Podemos pensarla como un sistema abierto, multicéntrico y heterárquico, a través de la interacción permanente, el intercambio dinámico y diverso entre los actores de un colectivo (…) y con integrantes de otros colectivos.* (p. 42)

Este aporte permite pensar que el trabajo en red es con otros y es estratégico, ya que supone convocar a los actores institucionales, reconociéndolos para que todos puedan participar de modo comprometido en la construcción de lazos que potencien, activen y fortalezcan a la escuela (Dabas, 2011).

En este sentido, las redes preexisten[22] a la escuela, ésta las visualiza y se relaciona con otras instituciones realizando un trabajo intersectorial, coordinando, compartiendo e intercambiando conocimientos, experiencias y recursos.

Reflexionar sobre las articulaciones que establece el “Colegio N” inscripto en un territorio me lleva a pensar en la necesidad de realizar un mapeo para visualizar los lazos sociales que crea y sostiene dicha organización.

En relación con lo que se menciona, retomé el Manual de mapeo colectivo el cual advierte que éste es *“(...) una práctica, una acción de reflexión en la cual el mapa es sólo una de las herramientas que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos”* (2013. p. 7). Dicho de otro modo, el **mapeo** es un medio dinámico que nos ayuda a interpretar y visibilizar las diferentes organizaciones de la comunidad.

Las relaciones que tiene el “Colegio N” con otras instituciones pueden asimilarse como un intercambio entre la institución educativa y su contexto, en relación con esta idea es relevante reflexionar sobre los **vínculos y redes de cuidado**, entendiendo

[22] Respecto a las redes, Dabas (2011) advierte *“Las redes no se construyen, ya que forman parte del mismo proceso de la vida. Nuestra capacidad y posibilidad es la de tornarlas visibles, potenciarlas, activarlas, fortalecerlas”* (p. 48).

> *(…) el cuidado como una disposición que nace de la comprensión de que toda existencia es coexistencia, de que toda vida es convivencia, entendiendo que cuidar al otro no es lo que hago por su bien sino lo que hacemos para potenciar nuestra vida común.* (Najmanovich, 2019, p. 17).

Estas ideas permiten analizar la relación entre las redes de cuidado y el territorio, en la cual desde su lugar específico cada actor realiza un trabajo que está profundamente conectado con la idea de implicación, que no es sólo el compromiso moral con una situación, sino sobre todo el modo en que cada cual está moldeado, entramado con esa situación particular desde sus determinantes históricas, familiares, culturales y económicas. Es decir, qué de cada uno de nosotros se pone en juego en eso que estamos haciendo (De la Aldea, 2019).

En referencia al **territorio**, retomo a Carballeda (2015), quien explicita que éste es entendido como un nudo o intersección, en el que se articula espacio y lugar desde la cotidianidad, es construido y nos construye, *“(…) también puede ser entendido como una especie de relato cartográfico, donde la acción se despliega a través de los lazos sociales que lo articulan y cargan de sentido”* (p. 3). A partir de estos aportes apunto mi mirada hacia los lazos y relaciones que establece el Colegio.

Articulaciones intersectoriales

Reflexionar sobre las estrategias de intervención me lleva a pensar en éstas como las orientaciones que regulan explícita o implícitamente el comportamiento de los actores. De acuerdo con Nicastro y Andreozzi, *"(...) es una práctica localizada, un acto que apunta a volver a mirar la cotidianidad del trabajo como recurso, para interrogar, pensar, dilucidar y acompañar”* (2003, p. 65).

Debe señalarse que en primer lugar la institución educativa establece lazos de confianza[23] con las familias. En tal sentido, el equipo de tutorías desarrolla estrategias para asegurar la participación de los padres, de este modo se establecen e implementan procesos de apoyo para que las familias acompañen las trayectorias escolares de sus hijos. En referencia a esta articulación, se realizan Jornadas denominadas “Familia, escuela y comunidad” invitándolas a participar, acompañar y fortalecer espacios colectivos

[23] De acuerdo con Cornú (1999, p. 20), se entiende por confianza a la hipótesis sobre la conducta futura del otro. Se presenta usualmente como una categoría ética, relacionada con la amistad, la promesa o la fidelidad. Pero es en la perspectiva política, democrática, donde la confianza adquiere importancia.

de mutuos enriquecimientos entre los sujetos, instituciones y actores, y de este modo abordar la revisión del Acuerdo Escolar de Convivencia y el Protocolo interministerial e intersectorial de acciones destinadas a la prevención, protección y asistencia integral de la violencia de género y violencia familiar.

Por otra parte, la institución establece lazos con la organización “Dora te escucha”. Dicha organización local forma parte de Socorristas en red en la que coinciden en la construcción de acompañamientos cuidados, amorosos y afectados con el fin de garantizar derechos y cuidar la vida de las personas. El trabajo que realizan consiste en la escucha activa para luego brindar asesoramiento y talleres en los que se intercambian opiniones referidas a las conductas, derechos, obligaciones y códigos acerca del accionar, para repensar conjuntamente con los alumnos quienes participan de sus talleres específicos de Educación Sexual Integral (ESI). La propuesta se realiza desde el abordaje del Kit de Experiencias para Armar, recibido mediante el Programa de Salud Sexual y Reproductiva de la provincia de Entre Ríos, junto a otros recursos.

Además, como institución educativa tejemos puentes con el Teatro 3 de Febrero para realizar visitas y tener acceso a las obras que se presentan allí, como por ejemplo “Los gritos del silencio”, esta actividad fue considerada adecuada por la institución ante las problemáticas de violencia presentes.

Respecto a otras de las instituciones con las cuales se relaciona el colegio, son el Consejo Provincial del Niño, el adolescente y la familia (COPNAF), Supervisión Educativa y Defensoría de menores que corresponde al Superior Tribunal de Justicia. Se trabaja de acuerdo con las problemáticas que nos interpelan y que tienen que ver con situaciones de abandono escolar, violencia intrafamiliar o de género. Con estas instituciones se realiza un trabajo de cuidado que permite generar informes para tener una visión general de la situación que viven nuestros estudiantes. A través de los preceptores y del grupo de orientación y tutoría, la escuela hace un relevamiento de aquellas situaciones particulares tratando de mantener el vínculo con ellos y con las familias para intentar solucionar los conflictos y en caso de no ver que se reviertan las situaciones se procede a realizar informes que se elevan al COPNAF, Supervisión Educativa y Tribunales según corresponda.

Otras de las redes que se establecen son con las instituciones de salud para prevenir embarazos adolescentes. Esas instituciones son el Hospital Materno Infantil San Roque y el Hospital San Martin, aunque también se vinculan con otros centros de salud de

la ciudad que son aquellos que están cercanos a las viviendas de los estudiantes. Se realiza un trabajo interdisciplinario que consiste en compartir e intercambiar lo que conocemos respecto a las situaciones particulares de los estudiantes con el objeto de establecer redes de cuidado. Por su parte, el “Plan Enia” también busca prevenir los embarazos no intencionales en la adolescencia.

En aquel entonces los Ministerios Nacionales de Salud, de Desarrollo Social y de Educación, trabajaban en conjunto para garantizar los derechos de los y las adolescentes al acceso gratuito de métodos anticonceptivos, la educación sexual integral y asesorías en las escuelas, la consejería en salud sexual y reproductiva y actividades de promoción comunitarias. Estas colaboraciones ministeriales, aunque algunas de estas se han reestructurado o fusionado, fueron fundamentales para el abordaje integral de la salud y los derechos de los jóvenes en un periodo no tan distante.

Asimismo, el “Colegio N” establece otro tipo de relaciones, tal es el caso del trabajo interministerial e intersectorial que realiza con el Consejo General de Educación, en el que este último concreta espacios de formación realizados desde el Programa de Promoción de cuidados en el ámbito educativo. En dichos encuentros, que se llevan a cabo una vez al año, se debate y reflexiona en torno a la prevención de consumos para luego planificar un taller en el que el alumnado se dedica a participar en dinámicas de postas, por ejes problemáticos, brindando insumos para que de manera lúdica ellos realicen actividades sobre problemáticas e inquietudes que los interpelan. De estas últimas surgen disparadores desde las perspectivas de los alumnos, desde los mitos, los distintos tipos de consumo que se pueden tornar problemáticos.

A partir de conocer el trabajo en red que realiza la institución, entiendo que las intervenciones del colegio buscan pensar y hacer con otros partiendo de la construcción de lazos de confianza. En función de lo planteado, el colegio se vincula con otras escuelas del Nivel Primario, específicamente con aquellas de las que provienen los egresados de 6to grado; con el Nivel Superior, con las Universidades Públicas UNER y UADER con el objeto de que los estudiantes tengan acceso a la información sobre la oferta académica, los programas de becas y/u otro tipo de ayuda financiera y al mismo tiempo pudiendo conocer las instalaciones y participar de clases abiertas dictadas por distintas cátedras.

En efecto, la comunicación y la confianza son elementales para la construcción de las redes de cuidado. También es importante distinguir que en este proceso las redes son pensadas de acuerdo con las demandas y características de los estudiantes (social,

educativa, económica, etaria, deportiva y cultural).

En esta línea, en la medida en que las redes nos preexisten nuestra intervención consiste en visibilizarlas y potenciarlas desarrollando acciones cooperativas con los otros establecimientos. Dentro de este orden de ideas, considero que consolidar estas redes a partir de estrategias que fortalezcan las demandas de los estudiantes, es sumamente importante ya que impacta en todos los aspectos pedagógicos.

Otra de las redes que visualizo es en respuesta a la problemática que expresan los estudiantes del turno noche y que conlleva el abandono de sus estudios por no contar con un espacio de cuidado para sus hijos. Por este motivo, considero de suma importancia establecer lazos con Jardines de Infantes que estén ubicados en cercanías al establecimiento educativo, para que los estudiantes puedan dejar a sus hijos mientras ellos estudian.

Por último, la escuela establece redes con algunos clubes que alquilan el campo de deportes a cambio del pago de una cuota que es recaudada por la Asociación Cooperadora para ser destinado a la compra de insumos que la institución requiera.

Capítulo 2: Delimitación de nudos críticos inscriptos en situaciones problemáticas

Problematización y reconstrucción de las prácticas escolares

“El paso siguiente, pues es intentar ordenar, dar sentido a la información disponible. Si volvemos sobre lo que se ha narrado nos encontramos con una serie de emergentes que conforman una trama de lo que pasa en la escuela.”

Este segundo apartado consiste en el reconocimiento de los nudos críticos inscriptos en situaciones problemáticas que fueron parte del desarrollo en la descripción y análisis institucional, correspondientes a la primera parte de este trabajo.

Para seleccionar los nudos que me han interpelado retomo a la autora Nélida Landreani (1998) quien los define como *“(...) aquellos aspectos de la realidad que son significativos para los sujetos”* (p. 35). En dicho sentido, un nudo crítico identifica, prioriza y descubre una potencialidad, necesidad y/o problema de la comunidad educativa por medio de procesos participativos dialógicos y de reflexión crítica en torno a las realidades vivenciadas de la comunidad que se encuentran vinculados directa o indirectamente con el quehacer educativo. Entonces, refiere a la descripción concreta y puntual de una situación de la realidad que demanda un proceso de investigación para transformarla en beneficio de la comunidad educativa.

Para identificarlos tuve en cuenta las problemáticas descriptas. Respecto a esto último Tomás Ibáñez (1996), citando a Foucault, menciona que con la problematización se trata de conseguir que todo aquello que damos por evidente, todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como incuestionable, que no suscita dudas, que, por lo tanto, se nos presenta como aproblemático, se torne precisamente problemático, y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado, etc.

> *“Lo que nos dice Foucault es que, cuanto mayor sea la obviedad, mayores razones hay para problematizarla (...) Problematizar no es, solamente, conseguir que lo no problemático se torne problemático, es algo aún más importante que esto, porque problematizar es también, y sobre todo, lograr entender el cómo y el por qué algo ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable”* (Ibáñez, 1996, p. 54).

Definir estas temáticas fue un proceso de reflexión crítica, que implicó ponerme en contexto y así pensar las experiencias cotidianas. En este sentido identifico tres núcleos claves, el primero de ellos titulado “Construcción de las relaciones de poder en la institución

educativa” basado en el criterio de significación, de acuerdo con Landreani (1998) quien refiere a este como aquel que *“(...) impacta a los docentes, algún hecho o situación que produce una conmoción, una influencia notable en la vida cotidiana”* (p.38); el segundo titulado “La autoridad pedagógica en el contexto escolar” en donde recupero una escena que habilita a pensar y reflexionar sobre la construcción de la autoridad pedagógica y la importancia de acompañar y sostener las trayectorias escolares basado en el criterio de estrategia, *“(...) lo estratégico es definido por el diccionario como el arte de dirigir una operación”* (Landreani, 1998, p. 38) y el tercer nudo titulado “Impacto de la violencia del estudiantado, acuerdos para la convivencia escolar” basado en el *“(...) criterio de reiteración o frecuencia en la que aparecen los emergentes”* (p. 38).

Nudo 1: Construcción de las relaciones de poder en la institución educativa.

Esta problemática surge del análisis de la Dimensión Administrativa, pensada desde las particularidades del gobierno y las relaciones de poder construidas en el ámbito escolar.

Considero que dicho emergente es un nudo crítico que tiene que problematizarse porque afecta las relaciones de los actores, un ejemplo de ello es en la distribución de los roles y funciones de quienes forman parte de la institución educativa.

En relación con lo mencionado es preciso recuperar la escena que refiere a la toma de decisiones que gestiona y resuelve el equipo directivo para poner en debate la autoridad como poder, al pensar en los roles de los actores institucionales y desde esa postura abordarlo a partir de la cotidianeidad de los sujetos.

Además, en la situación a la que refiero se evidencia que no hubo un acuerdo entre los actores sino que el equipo directivo organizó y administró las cargas horarias y funciones de cada uno de los cargos de las maestras del ciclo básico común.

En ese sentido, lo cotidiano entra en el campo de análisis para pensar en las relaciones de poder que acontecen en las prácticas escolares, tal es el caso en la que el equipo directivo convoca a las docentes de los primeros años del Ciclo Básico Común, específicamente a las profesoras de Educación Primaria para dialogar acerca de la organización de las áreas disciplinares, horarios y divisiones que tendrían a cargo al año siguiente. En su momento se planteó que tomaran una sola división para poder tener una mejor vinculación con los estudiantes y un mejor acompañamiento. Se les propuso trabajar con una misma carpeta didáctica en la que tendrían que coordinar y planificar las áreas disciplinares trabajando en paralelo.

> *(...) al momento de organizar la distribución de espacios curriculares y horarios, en algunos cursos se ha tenido en cuenta las jerarquías, la antigüedad y titularidad de los actores, ya que ante determinadas propuestas realizadas por el personal directivo las docentes con mayor antigüedad se han negado rotundamente, demostrando su disconformidad ante dichas sugerencias; en cambio quienes son recientemente integradas y en proceso de apropiación institucional usualmente no realizan intervenciones, no intercambian ni debaten los sentidos de la propuesta*[24]*.*

A partir de esta situación observada, me interrogo sobre ¿Cómo el equipo directivo comprende al ejercicio de poder respecto a los demás actores en la vida cotidiana escolar?, ¿qué priorizan quienes ocupan posiciones de poder al momento de realizar la reestructuración de los horarios y espacios curriculares?, ¿qué incidencia tiene el poder del equipo directivo sobre los docentes al momento de decidir los saberes a enseñar?, ¿qué posición adoptan los docentes al momento de sugerir o proponer mejoras en las dinámicas escolares?, ¿cómo afecta la jerarquía de los docentes a la relevancia y aceptación de sus propuestas en el proceso educativo?, ¿existen diferencias en la manera en que se valoran las propuestas según la posición jerárquica del docente? Con respecto a esto, recupero a Ball quien sostiene que no todas las decisiones que toman los equipos de gestión son ideológicas

> *“(...) pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas”* (Ball, 1994, p.12).

Comprendo los aportes del autor a partir de que en el relato se menciona que las docentes con mayor antigüedad demostraron su descontento al estar en desacuerdo ante la posibilidad de modificar la asignación horaria y el programa que tenían planificado, ya que desde su perspectiva se vio interpelado su trabajo al tener que estructurarse en nuevas áreas disciplinares. También puedo identificar en dicha instancia el poder de la palabra de quienes por poseer mayor antigüedad y jerarquía rechazan de un modo sutil las propuestas que realiza el Rector. De acuerdo con Butelman (1991) el lenguaje tiene el poder de ubicarnos en los distintos niveles simbólicos de la realidad social o anular nuestra capacidad de pensar.

En términos de Weber (1984), la educación escolar es por naturaleza un campo de

[24] Escena recuperada de la primera parte del TFI, específicamente de la Dimensión Administrativa, titulada: “Cuando gestionar implica la articulación y complementariedad” (p. 21).

dominación fundamentalmente ideológica, legitimada por un marco legal de ordenaciones estatuidas y los derechos que en ese marco adquieren los llamados a ejercer la autoridad.

Dentro del ámbito educativo, en esta línea teórica se define al poder como un sistema de autoridad vertical, jerárquico, basado en los roles formales de la organización. Es un privilegio o atributo de la posición que se ocupa, de tal manera que se atribuye el poder a quienes, por el cargo, tienen responsabilidades sobre las instituciones educativas: administradores de la educación, superintendentes, inspectores, directores escolares, etc. al mismo tiempo que se describen las tareas que realizan de un modo tradicional: planificación, coordinación, gestión, supervisión, evaluación, como si realmente fueran los verdaderos líderes y contaran con autonomía, como si tales competencias les pertenecieran de un modo exclusivo, y como si los aspectos normativos pudieran explicarse con independencia del contexto y de los actores. En el caso de las escuelas, el poder se atribuye principalmente al director porque es quien dispone de la capacidad de tomar decisiones.

Siguiendo con esta idea, la autoridad en el Colegio al igual que en cualquier institución organizada, está claramente jerarquizada, legalizada y legitimada, en donde el director del establecimiento escolar representa la máxima autoridad y los demás actores de la institución son las personas que deben obedecer. En términos de Bourdieu (1995), la escuela es un lugar donde se generan relaciones de poder y disciplinamiento y por ende, su antagónico, la resistencia. Pero ¿qué es el poder?, para referir a dicha categoría teórica recupero el Diccionario de Ciencias Sociales Di Tella. En el mismo el poder está definido como:

> *“La posibilidad o capacidad de producir consecuencias sobre ciertos objetos, el poder supone un sujeto potencialmente actuante, un objeto sobre el cual se puede actuar y unos medios (físicos o ideales) con cuyo concurso es posible la actuación. En el campo de las ciencias sociales, los sujetos y los objetos del poder son seres humanos. El poder implica cierta voluntariedad o intencionalidad por parte del sujeto: pretende que el objeto (otro hombre) adopte determinada actitud o conducta, pero no supone que el objeto tenga conciencia de tal situación, o sea que puede seguir cierto comportamiento sin percibir que es inducido. En otras palabras, en las ciencias sociales el poder es una relación de poder.*
>
> *En la medida en que el poder constituye una dimensión de las relaciones entre los hombres, puede calificarse de acuerdo con la esfera de actividad a la que se refiera:*

poder económico, psicológico, político, etc. Del mismo modo puede hablarse del poder a escala planetaria, por ejemplo las relaciones internacionales o de la microfísica del poder, detectable entre dos personas” (2004, p. 561).

Al respecto, Batallán (2003) menciona que

“(...) el poder en la vida escolar está presente como un ambiente del cual no se podría escapar. A pesar, incluso, de la organización burocrática, el poder es un juego binario de arriba hacia abajo ejercido por un grupo sobre otro” (p. 693).

Su significado va más allá: el poder se conforma por relaciones de fuerza múltiples, específicas a su dominio.

Estos aportes me permiten pensar en la toma de decisiones y los acuerdos institucionales en los que interviene el equipo directivo y los docentes, y que en ocasiones pueden llegar a provocar quiebres entre los actores de la comunidad educativa. De acuerdo con esto, es relevante considerar que las decisiones institucionales en la provincia de Entre Ríos se rigen por marcos normativos que regulan la educación secundaria como la Ley de Educación Provincial N° 9890/2008, que establece las bases para la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias en la provincia, incluyendo aspectos relacionados con la estructura administrativa, los roles y funciones del personal docente y directivo, así como los procesos de toma de decisiones en el ámbito escolar.

Cabe considerar, por otra parte que la Resolución N° 3344/2010 del Consejo General de Educación referida a la implementación, transformaciones institucionales y pedagógicas Secundaria advierte que:

“Una institución se fortalece con un equipo que construye su autoridad en la capacidad de generar acuerdos, de concretar metas, de hacerse cargo de lo que se genera. Pero, para que esa responsabilidad exista en todos los actores de la organización escolar, los mismos deben intervenir en las decisiones. Por ello, se propone avanzar hacia modelos de gobierno escolar con más participación de docentes y estudiantes. La posibilidad de incorporar nuevos actores en la construcción de una política educativa, es un pilar de la calidad institucional de la escuela, de la calidad de la democracia y de la calidad educativa del sistema” (p. 29).

En relación con la construcción de las relaciones de poder en la institución

educativa, es relevante tener en cuenta que la mencionada ley y sus reglamentaciones influyen en dichas relaciones. Por ejemplo, los aspectos como la designación de autoridades escolares, los mecanismos para la participación de distintos actores en la toma de decisiones, y las normativas que regulan el ejercicio de la autoridad dentro del ámbito escolar.

Nudo 2: La autoridad pedagógica en contexto escolar

Con respecto a este nudo crítico retomo una situación problemática que surge de la Dimensión de Los sujetos y sus relaciones desde las representaciones y sus repercusiones en el malestar del equipo docente, en la que analizo las relaciones de autoridad y la importancia e incidencia de las intervenciones en el acompañamiento de las trayectorias educativas.

En la Dimensión Edilicia, es fundamental considerar lo que representa simbólicamente el uso del espacio por parte de los estudiantes. Este uso debe ser visto como una práctica que no desautoriza al docente, sino que complementa su rol al fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y activo. Ejemplos de espacios que potencian esta dinámica incluyen aulas flexibles, donde se pueden reconfigurar los muebles para facilitar el trabajo en grupo, y el laboratorio de ciencias que permite a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en experimentos prácticos. Asimismo, la biblioteca se convierte en un lugar clave para la investigación y la lectura, mientras que el salón de la institución ofrece oportunidades para la expresión creativa. Las áreas al aire libre, como los patios y la huerta escolar, pueden ser utilizados tanto para actividades recreativas como para dar clases al aire libre promoviendo un aprendizaje más dinámico. Al permitir que los estudiantes se apropien de estos espacios, se fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su entorno educativo, contribuyendo así un proceso de enseñanza y de aprendizaje inclusivo y enriquecedor.

Es decir, los espacios escolares pueden ser utilizados por los estudiantes de manera colaborativa y respetuosa, mostrando que la autoridad del docente no se ve desafiada. Al mismo tiempo, es importante que el docente fomente un ambiente de confianza y participación activa por parte de los estudiantes, en el cual el uso del espacio se convierta en una herramienta para el aprendizaje significativo y la construcción colectiva del conocimiento.

A partir de lo expuesto recupero la Resolución del Consejo General de Educación N° 3344/2010 que sostiene:

> *“Una buena escuela secundaria requiere de un compromiso afectivo muy fuerte. Implica la responsabilidad por los resultados, confianza en la capacidad de aprendizaje, de fortalecer al otro en su proyecto, la creencia en las posibilidades, conocer y reconocer las posibilidades del otro, aspectos que involucran lo subjetivo y lo emocional, tanto de los docentes como de los estudiantes. Entre docentes y adolescentes la institución constituye un ámbito común que comparten para construir sus referencias mutuas sobre la realidad de la otra generación”* (2010, p. 5).

Esta situación también repercute en otras dimensiones institucionales, tal es el caso de la Dimensión Organizativa y Pedagógico-didáctica. La irrupción de esta situación afecta la cotidianidad escolar y redefine lo que se concibe como trabajo docente. Esta concepción implica trabajar con otros y sobre otros, entendiendo la autoridad pedagógica como una práctica que promueve la apertura hacia la democratización del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es fundamental poner en valor la voz de cada estudiante y generar espacios de escucha que habiliten su expresión.

Acerca de la autoridad pedagógica, parece poco probable definir por sí misma a la autoridad, como concepto aislado de otros. Generalmente se asocia a dominio, poder, fuerza, obediencia, disciplina. Sin embargo, el concepto de autoridad se encuadra en una relación entre dos o más sujetos; es asimétrica y uno sin el otro dejarían sin efecto a la autoridad. Si algo hace a la autoridad es que se dirige a otros. Otros que a su vez deben reconocer esta autoridad, que garantizan un vínculo consentido, a cambio de la satisfacción de necesidades grupales o sociales.

El reconocimiento de la autoridad es lo que hace que alguien sea autoridad. Requiere ser mirado como tal por otros, para que pueda ejercerse. Uno sin el otro, - la autoridad sin el reconocimiento -, sería un ejercicio en el vacío, gestos o acciones que no se dirigen a nadie y en consecuencia le quitan su sentido. Autoridad y reconocimiento de la autoridad son partes de un mismo movimiento, y reconocer significa otorgar legitimidad, aceptar aquello que la autoridad dispone o determina, sin oponerse y teniendo la posibilidad de reaccionar en su contra.

Para poner en tensión los párrafos precedentes recupero la siguiente escena:

“(...) en el “Colegio N” en ocasiones se han dado situaciones en las que el equipo directivo llama la atención de los docentes generando enojos y malestares institucionales. Una de ellas tiene que ver con el control de la práctica docente y las metodologías de enseñanza entendidas como la falta de autoridad pedagógica cuando los estudiantes están de pie en las clases.[25]*”*

Asimismo, en una de las clases en un curso en el que se estaba indicando los temas que ingresarían en el examen, un grupo de alumnos se puso de pie para consultar sus dudas y se dirigieron al escritorio de la docente. En ese momento pasó por la galería el Rector, quien observó desde afuera y se retiró, en otras ocasiones también había pasado y al observar que no había nadie sentado en el escritorio al frente del aula, ingresaba; y al corroborar que la docente se encontraba recorriendo los bancos de los alumnos, saludaba y se retiraba.

Al transcurrir un par de días se convoca a la docente hacia Rectoría, quien se dirige sin saber el motivo de la convocatoria. Al ingresar el Rector de la institución llama su atención diciendo que no le ve futuro en su carrera como docente, que cómo podía ser que no tuviera la autoridad pedagógica para que los estudiantes se mantuvieran en sus asientos y en cambio estaban parados mientras dictaba la clase.

A partir de dicha situación surgen interrogantes respecto a: ¿cuáles son los sentidos que construyen los docentes en relación a la autoridad en contexto escolar?, ¿qué representaciones sociales se construyen en el “Colegio N” en relación con la autoridad pedagógica?, ¿el contexto es un impedimento o limitante al momento de sostenerla?, ¿a qué se debe que en ciertas instituciones pueda ser más fácil o más difícil mantenerla o construirla?

Estos interrogantes me interpelan porque en la cotidianeidad escolar se dan cuestiones significativas como las relaciones asimétricas en que docentes y estudiantes reconocen la legitimidad del vínculo. En este sentido, comenzaré por preguntarme ¿qué se entiende por representaciones sociales?, para Moscovici (1999) estas se generan a partir de dos procesos, el de anclaje y el de objetivación;

“(...) el primero supone un proceso de categorización a través del cual clasificamos y damos un nombre a las cosas y a las personas (...). El segundo consiste en

[25] Escena recuperada de la primera parte del TFI, del apartado: Dimensión Los sujetos y sus relaciones (p. 29).

transformar entidades abstractas en algo concreto y material, los productos del pensamiento en realidades físicas, los conceptos en imágenes” (p. 474).

Entiendo entonces que el proceso de anclaje permite transformar aquello desconocido en algo que no es propio, y que, por su parte, el proceso de objetivación permite a un grupo social construir un saber común sobre las bases de los intercambios y las opiniones compartidas.

Dicho en otros términos, Jodelet (2003) define a las representaciones sociales como aquellas que *“(...) designan una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados en sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social”* (p. 494).

Es decir que ese conocimiento se constituye a través de nuestras experiencias, conocimientos, informaciones, modos de pensar que recibimos y transmitimos a través de la educación, tradición e interacción con los demás sujetos. De este modo el carácter social de las representaciones se construye porque son compartidas y elaboradas por un grupo.

De acuerdo a lo mencionado, en el “Colegio N”, el equipo directivo junto con algunos docentes de mayor antigüedad en la institución, han construido representaciones sobre un ideal de cómo tienen que ser las prácticas docentes para establecer autoridad pedagógica en el aula. Estas representaciones están profundamente arraigadas en tradiciones didácticas que han perdurado a lo largo del tiempo, promoviendo un pensamiento autoritario que limita la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Dichas prácticas se conciben desde un enfoque de control e imposición de normas que deben cumplirse estrictamente en el aula. Por ejemplo, los estudiantes se ven obligados a permanecer inmóviles en sus asientos, lo que no solo restringe su libertad de movimiento, sino que también inhibe su capacidad para interactuar y colaborar con sus compañeros. Desde esta perspectiva rígida, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se sostienen mediante una comunicación unidireccional y poco flexible, donde el docente es visto como la única fuente de conocimiento y autoridad. Esta dinámica perpetúa un ambiente educativo donde los estudiantes son receptores pasivos en lugar de participantes activos, limitando así su desarrollo integral y su capacidad crítica. La necesidad de reevaluar estas tradiciones didácticas se vuelve evidente si se busca fomentar un aprendizaje más inclusivo y significativo que prepare a los estudiantes para los desafíos del mundo contemporáneo.

Por otra parte, en el “Colegio N” circulan otras representaciones sobre las prácticas docentes vinculadas al papel del afecto y el trabajo docente. Respecto a la primera, aparece como una herramienta para lograr algunas conductas, actitudes y disposiciones deseables por parte de los alumnos. De las emociones, también se derivan estrategias de enseñanza propias de una “afectividad estratégica”, tienen una historicidad que remite a los orígenes de la profesión. Por otro lado, y sin la exclusión de lo anterior, la afectividad de los vínculos también tiene un papel en la habilitación de la palabra de los alumnos, a través de la generación de espacios donde ellos pueden tomarla y contar lo que les acontece.

En cuanto a la práctica entendida como un trabajo, retomo los aportes de Carlos Marx para pensar esta conceptualización. Para este autor el trabajo tiene una perspectiva orientada hacia fines concretos establecidos *“(...) es una actividad orientada a un fin, y por ende, con arreglo al aspecto material, está presupuesto que en el proceso de producción el instrumento de trabajo sea utilizado realmente como un medio para un fin”*. (Citado por José Noguera, 1998, p. 49).

Considerando dicha conceptualización es importante señalar que esta posibilita situar lo que hacen los docentes en la escuela en el campo de la producción del trabajo productivo en el sentido de trabajo creador, inmersos en un sistema de reglas y normas del sistema educativo y con condiciones particulares que se resignifican en su tarea cotidiana. Este proceso no ocurre en un vacío; está profundamente influenciado por la historia profesional, así como por la cultura y la identidad que caracterizan a cada institución. Desde los aportes de Viñao (2002) la cultura es entendida como el conjunto de valores, creencias y prácticas que se han construido a lo largo del tiempo en una comunidad educativa, juega un papel crucial en cómo los docentes perciben y ejecutan su labor. Del mismo modo, la identidad se forma a partir de la singularidad de cada institución, lo que incluye su trayectoria, sus tradiciones y su relación con los demás actores de la comunidad educativa. En este contexto histórico y cultural concreto, los docentes construyen diferentes sentidos a su tarea de enseñar, ya sea por vocación o por otros motivos, reflejando así no solo su propio compromiso profesional, sino también la herencia cultural e identitaria que les rodea.

Dicho esto, en el “Colegio N” muchos de los docentes construyen representaciones de la autoridad como una condición necesaria para el aprendizaje, no existe como cualidad innata, se expresa en una relación. Es decir, en una construcción permanente en la que intervienen el docente y el alumno y que varía según el contexto, las épocas, los intereses y las ideologías de cada actor o las subjetividades. Al respecto, es útil considerar las ideas de Ball (1994) sobre ideología, que sugieren que las prácticas educativas no son neutrales,

sino que están impregnadas de valores y creencias que reflejan y perpetúan ciertas relaciones de poder.

La construcción de la autoridad docente puede interpretarse como un proceso influenciado por las ideologías predominantes en un contexto social y político específico. Así, los docentes, al establecer sus representaciones de autoridad, pueden estar reproduciendo o desafiando ciertas normas culturales y expectativas sociales. Este proceso se convierte en un espacio donde las subjetividades se entrelazan: por un lado, la identidad del docente moldeada por su historia profesional y sus creencias sobre la enseñanza; por otro lado, las percepciones y experiencias del alumno dentro de esa dinámica relacional. En este sentido, la autoridad no solo se ejerce sino que también se negocia constantemente, reflejando las complejidades de las interacciones humanas en el ámbito educativo.

Las representaciones sociales que en este caso decidí trabajar son aquellas construidas por los docentes y el equipo directivo que apuntan a la continuidad de un modelo, es decir al sostenimiento de las tradiciones del mandato fundacional respecto al comportamiento de la comunidad educativa. En el primer capítulo de mi Trabajo Final Integrador[26] se detalla que, si bien algunas tradiciones del “Colegio N” han perdurado desde su origen, también han surgido nuevas prácticas y enfoques a lo largo del tiempo. Esto se debe a la evolución del contexto social, político - educativo, que ha influido en la adaptación de las tradiciones originales. Entre las tradiciones que se han conservado desde el origen del Colegio, puedo mencionar las tradiciones y ceremonias escolares que refuerzan la autoridad pedagógica. Por ejemplo, actos de inauguración, ceremonias de graduación o actividades conmemorativas que legitiman la figura del docente y las normas institucionales que siguen siendo un pilar fundamental en la formación educativa.

Es fundamental reflexionar sobre cómo algunos actores dan por sentado que tener autoridad consiste en tener respeto y reconocimiento por parte del alumnado, sin embargo, el comportamiento de la docente mencionada en la escena contradice esta concepción y se evidencia que la identifica como autorización del otro e importancia del encuentro con esos otros, en el que la transmisión del saber no podría producirse sin la vinculación del docente con los alumnos (Greco, 2007).

De acuerdo con estas observaciones sobre la autoridad pedagógica, Greco (2007) propone pensarla ligada a la trasmisión de conocimientos, la confianza en el proceso educativo, la promoción de la igualdad de oportunidades, el abordaje de la ignorancia como

[26]Primera parte del TFI, apartado: Dimensión Organizativa (p. 7, 8 y 9).

un punto de partida para el aprendizaje y la búsqueda constante de la emancipación intelectual. Esto influencia directamente las prácticas docentes e impacta en las decisiones pedagógicas y en la forma en que se abordan.

En torno a la autoridad docente en el “Colegio N”, se disputan diversas cuestiones que refieren a los desafíos y tensiones en el ámbito escolar. Entre ellos, existe un debate sobre cómo poner en equilibrio la autoridad del docente con la participación activa del estudiantado. Hay quienes defienden un enfoque más tradicional, donde el docente es la principal autoridad en el aula, mientras que otros defienden modelos más participativos y colaborativos - tal es el caso de la situación particular que menciono en este nudo problemático - también, algunos docentes adoptan una postura que busca promover mayor democratización del aula, donde las decisiones se toman en conjunto. En cuanto a la relación entre autoridad y respeto, la forma en que se concibe y se ejerce la primera de ellas en ocasiones genera discusiones sobre el respeto mutuo y como establecer relaciones basadas en la autoridad pedagógica, evitando caer en dinámicas autoritarias. Esto sucede también, cuando se reflexiona sobre la autoridad y la autonomía del estudiante, ya que algunos cuestionan cómo ejercer la práctica docente fomentando la independencia intelectual y emocional de los alumnos sin limitar su desarrollo individual.

Esto último, me lleva a pensar en la importancia de las trayectorias particulares de los estudiantes y específicamente sobre qué son las trayectorias escolares y cómo sostenerlas. En este sentido, Greco (2007) las define como *“(...) recorridos que los sujetos realizan inscriptos en marcos institucionales, se producen porque un conjunto de gestos, de procesos, de organizaciones, de tiempo y espacio, palabras y pensamientos en conjunto, tienen lugar”* (p. 3). A partir de este aporte entiendo la necesidad de reflexionar acerca de las trayectorias educativas considerándolas desde sus distintas dimensiones, es decir, desde las condiciones estructurales y la biografía de los sujetos, las cuales posibilitan mirar el aprendizaje de cada estudiante y los recorridos que realizan en el sistema escolar (Terigi, 2007). Es por ello que retomo una situación en que se otorga a una docente recientemente ingresada y en proceso de apropiación institucional un plazo estimado para evaluar los primeros años del Ciclo Básico Común, que no contaban con la nota correspondiente al segundo trimestre.

Identificar este suceso me invita a reflexionar sobre cómo se construye, en el “Colegio N”, una representación colectiva de la autoridad pedagógica con los nuevos docentes. Es importante considerar que ser nuevo en una institución no siempre implica un sentido de pertenencia. Además, me pregunto cómo estos nuevos docentes pueden

sostener y acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes sin conocerlas previamente. Entiendo que la incorporación a las instituciones es un proceso solitario, pero ¿qué representaciones tienen los docentes del “Colegio N” sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

Si bien la incorporación de un nuevo docente requiere de ciertas prácticas institucionales como es el caso de un plazo estimativo para dictar clases, evaluar y cerrar calificaciones, esto no siempre contempla las trayectorias escolares de los alumnos, como así tampoco la necesidad de interrogar modos habituales de hacer, de concebir las prácticas concretas que se despliegan a la hora de enseñar y aprender; pasando del diagnóstico individual de aprendizaje al análisis de escenas donde los sujetos actúan.

También es necesario comprender que es fundamental conocer la trayectoria escolar de cada estudiante, entendiendo esta como un recorrido heterogéneo en el que las escuelas como organizaciones deben brindar la posibilidad de construir y crear conocimientos a partir de los significados intersubjetivos y que nosotros -los y las docentes- tenemos el rol de orientar, acompañar, coordinar y sostener las propuestas pedagógicas habilitando el diálogo en el espacio áulico y escolar, valorando las fortalezas de nuestros alumnos e intuyendo la importancia de la acción conjunta de toda la comunidad educativa.

En ese sentido considero que las orientaciones e intervenciones que se den en el contexto áulico-institucional son sumamente importantes ya que regulan explícita o implícitamente el comportamiento de los adolescentes, siendo eminentemente formadoras al brindar a los estudiantes un ámbito de encuadre para la enseñanza y muchas veces de contención.

Las reflexiones anteriores me permiten pensar en la confianza en esa relación asimétrica entre el docente y los alumnos que posibilita la conformación de un vínculo fundamental en el proceso de producción de conocimientos. Ese vínculo docente y estudiante influye en la motivación, el interés por aprender y la confianza en sí mismos, lo que a su vez impacta en la participación activa en las clases y en la construcción colectiva del conocimiento. Además, el proceso escolar se caracteriza por ser un espacio de interacción social, donde se comparten ideas, se debaten conceptos y se fomenta el pensamiento crítico.

Sin embargo, es crucial ampliar esta reflexión hacia las dinámicas de confianza que también existen entre directivos, docentes y personal no docente. La asimetría no sólo se manifiesta en la relación entre docentes y estudiantes, sino que también está presente en la

interacción entre los diferentes roles dentro de la institución educativa. Esta relación asimétrica puede influir significativamente en cómo se construyen y mantienen los vínculos de confianza necesarios para un ambiente escolar saludable.

Consiste en un saber escuchar y saber decir, no desde una lógica controladora del otro. Una asimetría sí, pero no desde el lugar de superioridad. Esto implica que tanto los docentes como los directivos deben renunciar a cualquier forma de omnipotencia o control absoluto sobre sus colegas o alumnos. Se trata de fomentar una cultura de confianza instituyente, donde todos los actores educativos se sienten valorados y responsables del proceso educativo. Esta confianza no solo permite el desarrollo de relaciones más sólidas entre docentes y estudiantes, sino que también es fundamental para facilitar intervenciones institucionales efectivas. Cuando los directivos involucran a los docentes y al personal no docente en la toma de decisiones y se abre a escuchar sus inquietudes y propuestas, se genera un ambiente propicio para la colaboración y el aprendizaje mutuo.

De este modo, se hace evidente que construir una cultura de confianza es esencial para el éxito educativo. Esta confianza da oportunidades, se abre a lo novedoso y confía en el alumno que se le ha dado a cargo. Al mismo tiempo, fomenta un vínculo significativo entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Es fundamental reconocer que la asimetría en las relaciones educativas no debe ser vista como una desventaja, sino como una oportunidad para fomentar un ambiente colaborativo. No se trata de eliminar esta asimetría ni de situar a docentes y alumnos en un mismo nivel; más bien, el docente al haber recorrido un camino de conocimiento, lo despliega con los alumnos abriendo nuevos diálogos que les permite explorar sus propios caminos. Este enfoque no considera al otro inferior, sino que trabaja con voluntades, creando vínculos entre inteligencias y textos para arribar a otros mundos posibles. Ello implica romper con la idea de saber y poder, así como con la clasificación entre ignorantes y sabios, entre inteligentes y no inteligentes, entre buenos y malos alumnos.

Un ser maestro sin ser amo y dueño, un “maestro ignorante”, que enseña sin explicaciones ni indicaciones sobre las palabras que el alumno deberá decir ni en el lugar en el que deben ser colocadas, sin el despliegue de la inteligencia del maestro, sino que insista en la necesidad de que el alumno realice su trabajo intelectual, que no descanse en la inteligencia del maestros sino que otorgue a su inteligencia todas las posibilidades de desplegarse. Un maestro que considera que todas las inteligencias son iguales, que cualquier alumno puede desplegarla, que lo arranca al alumno de su lugar de inferioridad,

que lo valoriza, que lo reconoce y anima al trabajo. Un maestro que “enseña que lo que ignora”, que se ubica en igualdad, que considera que la ignorancia puede provocar el deseo de saber, que está allí no por ser sabio o superior. Un maestro que no aplasta la inteligencia de su alumno, sino que promueve sus propios caminos. Un maestro que considera que “el alumno hace al maestro”, lo cual significa que los caminos que vaya armando de enseñanza es a partir de lo que el alumno ensaya, escribe, improvisa.

Pasar de una “autoridad del dominio del otro” a una “autoridad emancipadora”, que permita el despliegue de las posibilidades de todos y cada uno, que no sujete, sino que busque que sus alumnos no se sientan inferiores, que descubran el poder de su pensamiento, que no se menosprecien.

Una autoridad que “subjetiviza”, que acompaña, moviliza y sostiene. Que se haga cargo de sus alumnos y se responsabilice por sus aprendizajes, que transmita su voluntad, pero no su inteligencia o su saber, sin dejar que la pereza gane al alumno. Que considere que la educación no proviene del maestro, sino que es un trabajo junto con el alumno, efectuado desde su lugar de “igual”. Una autoridad que retome las ideas previas de los alumnos, aún para corregirlas, que actualice las actividades de enseñanza, que estimule el interés, que secuencie actividades de enseñanza atractivas, que corrija veladamente, sin violencia, los conocimientos erróneos de sus alumnos (p. 154).

Sin embargo, no es cualquier clase de acompañamiento sino que, por el contrario, presenta características muy peculiares en razón de la finalidad. Y es que, por darse en referencia al proceso formativo de los estudiantes, y en un período y lugar trascendentes para su madurez y proyección personal, como es la escuela.

Esto me ha convencido de que las intervenciones del docente tienen poder enriquecedor, y radican en su capacidad de conocer a cada estudiante y permanecer cerca de ellos y de todo lo que le acontezca a lo largo de un ciclo o periodo determinado por la organización institucional. El mismo maestro genera respecto de sus estudiantes una relación espontánea, informal, de confianza, reduciendo la asimetría y *“(...) ubicando la autoridad ya no como quien ejerce poder sobre otros en razón de un lugar de superioridad, sino por pertenecer a un mundo común y asumir una responsabilidad en él, por contar con una experiencia que habilita a la fundación”* (Greco, 2010, p. 10).

De esta manera el docente cuida de sus alumnos, los orienta brindando información, los sanciona cuando es necesario, comunica a los padres sobre sus avances y dificultades, acompañando sus trayectorias. En esta relación la confianza cumple un papel fundamental

ya que es imprescindible que exista pero no puede forzarse, se produce y como expresa la autora Laurence Cornu (1999) *“(...) es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no- control del otro y del tiempo”* (p. 19) de allí radica su importancia ya que lo que uno cree del otro, transforma, moviliza, vehiculiza y en el caso de los alumnos es decisivo para su progreso, lo que vuelve a la responsabilidad del educador todavía mucho más impresionante. Ese modo de trabajo está influenciado por diversas decisiones institucionales que establecen el marco en el cual los docentes se desempeñan. Algunos de esos aspectos son las políticas educativas que orientan los lineamientos que los docentes deben seguir, el curriculum institucional, las normas de convivencia que regulan el comportamiento dentro del aula y en la escuela en general, entre otros.

Desde este punto de vista me interesa valorar la importancia e incidencias del acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos a partir de establecer una vinculación de confianza y respeto con ellos, por este motivo considero significante pensar en la búsqueda de estrategias para establecer dichos vínculos, por ejemplo buscando conversaciones con ellos y oportunidades para escucharlos en los recreos, Greco (2007) plantea que cuando *"… la ajenidad se vuelve obstáculo y la trayectoria educativa se interrumpe, alejándose de una trayectoria vital ya diseñada, fija destinos inamovibles donde el horizonte de la educación no tiene lugar"* (p.3).

Continuando con esta idea, he llegado a razonar la importancia de sostener las trayectorias escolares siendo fundamental la vinculación con nuestros estudiantes, para de este modo obtener un buen recorrido rompiendo con la homogeneización, atendiendo a la diversidad y reconociendo efectivamente a cada sujeto, ubicándonos en este tiempo y contexto actual, donde la autoridad conocida hecha de jerarquías y obediencias, hoy no es eficaz.

Retomando nuevamente a Greco (2020) considero pertinente pensar en la igualdad *“(...) basada en el reconocimiento de que todo ser humano tiene potencialidades y capacidades a desplegar"* (p. 3). Desde mi lugar y en análisis con la situación presentada veo a la autoridad como el poder para construir vínculos, rompiendo estereotipos, generando situaciones con otros y acompañando con empatía cada trayectoria escolar.

Nudo 3: Impacto de la violencia del estudiantado, acuerdos para la convivencia escolar.

Este último nudo crítico también es identificado en la Dimensión de Los sujetos y sus relaciones, en el apartado en el cual describo las urgencias subjetivas del estudiantado relacionadas con las conductas agresivas y la violencia generalizada, consideradas preocupaciones que afectan a algunos estudiantes en ciertas circunstancias.[27]

“Agresión física y resolución de problemas en la plaza”

En el proceso de re-construcción de la problemática fui identificando algunos aspectos que permiten desarrollarla. Uno de estos fue la siguiente situación:

> *“En cuanto a estas urgencias subjetivas del estudiantado, están relacionadas con las conductas agresivas, la violencia generalizada, ésta suele estar influenciada por las redes sociales las cuales provocan situaciones conflictivas en la institución y fuera de ella, en la que los compañeros participan incentivando, filmando e incluso difundiendo en las redes las peleas entre pares”*[28]*.*

Es fundamental reconocer que ese tipo de conductas a menudo surgen de urgencias subjetivas, es decir, de emociones y necesidades no satisfechas. Los estudiantes pueden experimentar frustración, ansiedad o inseguridad, lo que puede llevar a respuestas agresivas.

Esta forma de solucionar los problemas que tienen los estudiantes, como si fuera un ajuste de cuentas suele ser una práctica común, por la que se citan en la plaza cercana a la institución para resolverlo de ese modo. Para cambiar esta perspectiva, donde la resolución se basa en la venganza o la retribución es importante fomentar un enfoque de resolución de conflictos basado en la comunicación y el entendimiento mutuo.

Al respecto, los estudiantes del “Colegio N” tienen diversas opiniones sobre estas situaciones de violencia ya que sus perspectivas suelen estar influenciadas por experiencias personales, el entorno social y cultural, como así también los valores que reciben en sus hogares.

Algunas de las posiciones que circulan incluyen el rechazo hacia cualquier forma de

[27] Refiero a las descripciones realizadas en el primer capítulo del TFI, p. 31.
[28] Escena recuperada de la primera parte del TFI, del apartado: Las trayectorias escolares (p. 31).

violencia, ya sea física, verbal o emocional, defendiendo un ambiente escolar pacífico y seguro donde lo primordial es el respeto mutuo. También algunos alumnos expresan preocupación acerca de la seguridad escolar, se sienten inseguros o ansiosos debido a situaciones de intimidación, conflictos entre compañeros. Otros se acercan al equipo de tutores o con algún docente de confianza y expresan la necesidad de recibir apoyo por parte de los adultos de la escuela para abordar situaciones de violencia o para aprender a manejar conflictos de manera pacífica.

Por otra parte, me lleva a reflexionar sobre la violencia escolar, la cual implica revisar las prácticas cotidianas que acontecen en la institución educativa para poder intervenir. Dentro de ese marco, me interpela interrogar qué se entiende por violencia escolar, en este sentido retomo a D’Angelo y Fernández (2011) quienes refieren a esta como:

> *“(...) aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes, directivos. Son el producto de mecanismos institucionales que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social (p. 9)”.*

Desde este posicionamiento pensar en las conductas violentas que acontecen en la institución conlleva a recuperar otras categorías conceptuales que se interrelacionan con la primera y con esto refiero a los conflictos, el acoso escolar, las urgencias subjetivas y la agresión.

Respecto al concepto de violencia, propiamente tal, es definido como *“(...) un comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso de poder o la fuerza de una o más personas en contra de otras y/o sus bienes”* (Yáñez y Galaz, 2011, p. 36). A diferencia del concepto de violencia, se ha definido acoso escolar para distinguir el uso y abuso de la violencia en el espacio escolar. Entonces, acoso escolar es *“(...) una forma de violencia que tiene 3 características: se produce entre pares, es reiterado en el tiempo, y existe asimetría de poder entre las partes”* (Yáñez y Galaz, 2011, p. 40).

Continuando con estas ideas, podría decir que algunas de las causas de la violencia del estudiantado se dan a raíz de las intolerancias y de la comunicación violenta; es importante mencionar que la violencia física es solo una de las múltiples formas que la violencia puede asumir. Pero existen otras formas sutiles, como la violencia simbólica y emocional, u otras manifestaciones que son vividas traumáticamente. Según Dubet (1988), la violencia designa a la vez conductas potenciales o realmente violentas y la percepción que los sujetos construyen sobre esos riesgos.

“Hechos discriminadores y la mirada adulta desde la ESI”

Una de las conductas violentas que genera acciones o actitudes que podrían entenderse como acoso escolar tiene que ver con los estereotipos de género, tal es el caso de la siguiente situación: Al comenzar cada ciclo lectivo usualmente los docentes -para conformar un vínculo de confianza y de reconocimiento mutuo- inician la primera clase solicitando a los estudiantes que se presenten de acuerdo a como ellos se identifican mientras se va pasando el listado provisto por los preceptores y las preceptoras. Llegado el momento de la presentación en un curso particular, una alumna que en el listado figuraba con nombre femenino según el DNI se presentó identificándose con un nombre masculino. Al realizar esta actividad sus compañeros de curso giraron a ver quién se presentaba con un nombre que ellos no conocían. Posteriormente, indagando al respecto pude comprender que al tomar asistencia se regían por los datos del listado.

Es importante destacar que en una de las jornadas institucionales se planteó esta situación pensando en poner de manifiesto que la escuela es un espacio de educación inclusiva y como tal debíamos pensar qué prácticas eran necesarias implementar, considerando que en la reunión surgió la inquietud los profesores, pero lo que más nos preocupaba era el sentimiento de temor e incomodidad por parte del alumno quien anteriormente había manifestado no sentirse cómodo yendo al sanitario de damas pero con temor de acceder al de varones. Como equipo docente entendimos inmediatamente que la solución no se encontraba en habilitar el uso del sanitario docente, sino que iba más allá.

Esta situación me interpela en el sentido de continuar pensando que las intervenciones de cada docente son altamente educativas y que su poder enriquecedor radica en su capacidad de conocer a cada estudiante y permanecer cerca de ellos y de todo lo que le acontezca a lo largo de un ciclo o período determinado por la organización institucional. En este caso, los mismos docentes son quienes generan respecto de sus estudiantes una relación espontánea, informal, de confianza, buscando sostener *“(...) su asimetría, y si ésta puede encarnar la causa de la interrupción de un orden de desigualdad, para proteger lo frágil, garantizar la transmisión genuina y hacer lugar a lo nuevo de lo humano”* (Greco, 2007, p. 297).

De acuerdo con los párrafos precedentes, esta forma de violencia simbólica se da por la no aceptación y la falta de respeto por la diversidad, tanto en las formas de relacionarnos como con el currículum escolar.

Pensar la diversidad y trabajar desde ella, implica un gran esfuerzo por

reconocernos parte de esta y por dejar de abordarla como algo ajeno, extraño. En relación con este relato, la invitación es a pensar la diversidad en relación con el aspecto físico, pero también considerar otros aspectos como la orientación sexual, la identidad de género, el origen étnico, las capacidades diferentes y cualquier otra característica que nos haga únicos. La diversidad en todas sus formas con frecuencia es malinterpretada y puede desencadenar actos de violencia en el entorno escolar. Es fundamental reflexionar sobre cómo la diversidad puede ser motivo de discriminación y violencia, y trabajar para promover el respeto y la aceptación de todas las formas de diversidad en el contexto escolar.

Este tema adquiere gran importancia si se considera cuán frecuentes son, en el cotidiano escolar, las situaciones en las que las/os chicas/os reciben burlas, cargadas y/o son rechazadas/os por alguna característica de las mencionadas anteriormente. También en relación con la corporalidad, en ese aspecto es importante poder albergar las situaciones por las que pasan las adolescencias trans en su vínculo con su propio cuerpo. Por ello, desde la ESI[29] la institución propone un abordaje de la diversidad en relación con la apariencia física que posibilite el reconocimiento y el respeto por las diferencias, la valoración del propio cuerpo y la aceptación de sí mismos y de los demás.

Para llevar adelante este trabajo, es necesario reflexionar críticamente sobre los estereotipos sociales de género y los modelos hegemónicos de belleza, dado que desde edades cada vez más tempranas, niñas y niños están expuestos a mensajes que transmiten un modelo de cuerpo y de belleza ideal, perfecto, “normal” y determinadas formas de ser mujer y de ser varón, sin otra opción.

Pero también es necesario profundizar en la diversidad corporal. Bajo este término encontramos a los cuerpos trans, los cuerpos intersex, los cuerpos con algún tipo de discapacidad, los cuerpos gordos o delgados, bajos o altos. Como docentes debemos desarrollar una mirada crítica sobre las violencias sistemáticas que sufren estos cuerpos, ya sea por su patologización o por su invisibilización. Aquí el desafío es mayor ya que la patologización de estos cuerpos supone ponerlos en un lugar de cuerpos indeseables de la mano del llamado "Modelo Médico Hegemónico". La diversidad corporal abarca una amplia gama de identidades y experiencias que deben ser comprendidas y respetadas, en el contexto escolar del Colegio N nos centramos en las normas escolares y la importancia de la educación inclusiva, promoviendo un entorno de respeto y valoración de la diversidad de todos los estudiantes. Esto implica el reconocimiento a partir del abordaje de las realidades de los cuerpos trans, intersexuales, con discapacidades y aquellos que no se ajustan a los

[29] Educación Sexual Integral.

estándares de belleza o salud.

En consecuencia, la influencia de todos estos mensajes puede incidir negativamente en la autoestima y en los vínculos interpersonales de los/as niños/as y adolescentes. Es frecuente que una de las razones de burla o rechazo sea por no ajustarse a los cánones de belleza y/o no cumplir con las expectativas de género binario.

Es importante también hacer hincapié en el hecho de que nuestras diferencias no pueden significar malos tratos ni menos oportunidades y que hay que poner en valor las características que nos diferencian, porque son las que nos distinguen como seres únicos y especiales.

En este sentido, la idea es pensar en el (re) conocimiento, el respeto, la valoración y la aceptación, junto con el rechazo a todas las actitudes de discriminación, que no pueden pensarse ni realizarse desde una imposición ni verse reducido a abordajes esporádicos cuando irrumpe alguna situación conflictiva.

Resulta necesario un tratamiento sistemático, planificado, que implique la construcción cotidiana de un ámbito de respeto y valoración para que el trabajo sobre las diferencias posibilite el desarrollo de conductas de integración positiva, donde la mirada adulta juega un papel crucial en la forma en que los jóvenes interpretan y responden a situaciones de agresión y discriminación.

Capítulo 3: Líneas de Acción en y para el “Colegio N”

Líneas de acción para el abordaje de los nudos críticos identificados

La construcción y reconstrucción de la acción colectiva es un proceso fundamental en el ámbito educativo. Según Lucía Garay (2000), este proceso se enriquece cuando los individuos tienen la oportunidad de desplegar una acción común con otros. Para ello, es crucial establecer un espacio y un tiempo compartidos que fomenten la creación de lazos, un pensamiento y significado colectivo, así como un sentimiento de confianza mutua.

En este contexto, es esencial repensar cómo los distintos actores de nuestra institución —profesores, estudiantes, padres y personal administrativo— se relacionan con el trabajo educativo. En este sentido, es importante considerar cómo nuestras prácticas pueden transformarse para que la institución sea un espacio de reflexión, adquisición de saberes y aportes críticos, fomentando un ambiente enriquecedor y duradero para todos.

Las realidades cambiantes que enfrentamos requieren atención a las nuevas subjetividades y a la importancia del otro en nuestra comunidad educativa. Por ello, las líneas de intervención propuestas buscan promover condiciones institucionales renovadas en el “Colegio N”, con metas alcanzables que fomenten el compromiso y la responsabilidad compartida.

Para abordar la transformación institucional de manera exitosa, es fundamental delinear tipos de intervenciones que se adapten a las diversas necesidades y contextos del “Colegio N”. Estas intervenciones pueden clasificarse en tres categorías: a corto, mediano y largo plazo.

Las intervenciones a corto plazo estarán diseñadas para generar cambios inmediatos y visibles en la dinámica escolar. Podrán incluir actividades que fomenten el diálogo y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.

Respecto a las intervenciones a mediano plazo, estas estrategias buscarán consolidar los cambios iniciales para empezar a integrar nuevas prácticas dentro del entorno educativo. El enfoque aquí consiste en fortalecer las relaciones y promover el aprendizaje colaborativo.

En cuanto a las intervenciones a largo plazo tendrán como meta transformar aspectos de la cultura institucional en un mayor nivel de profundidad y de una manera sostenible. Esto implica un compromiso continuo por parte de todos los actores involucrados para asegurar que los cambios perduren en el tiempo.

Cada uno de estos tipos de intervenciones servirán como marco general para las especificidades que se explorarán en los siguientes nudos, permitiendo así una adaptación flexible a las realidades del contexto educativo. Por tal motivo, se le solicitará al equipo directivo el acuerdo y la autorización (para continuar con esta propuesta de una mirada colectiva, con la idea de autoridad reconocida, Ball habla de la negociación) necesaria para contar con un día al mes destinado a realizar estos encuentros, lo que permitirá *“(...) establecer condiciones posibles de continuidad y sistematicidad”* (Landreani, 1996, p. 21).

Este planteamiento me lleva a reflexionar sobre cómo podemos priorizar la acción conjunta. Los encuentros que se presentarán a continuación están diseñados en formato de taller, tal como sugiere Landreani (1998), con el objetivo de generar instancias que inviten a la reflexión y capacitación colaborativa. Estos talleres abordarán diversas temáticas como una invitación a re-pensar nuestra práctica y nuestra identidad colectiva. Se programarán mensualmente durante una jornada escolar, ofreciendo un espacio propicio para reflexionar y distanciarse del objeto a analizar.

Líneas de acción para el Nudo Crítico Nº 1

Este apartado está pensado para abordar el primer Nudo Crítico de este Proyecto Institucional, denominado “Construcción de las relaciones de poder en la institución educativa”, el cual está pensado desde las particularidades del gobierno y las relaciones de poder construidas en el ámbito escolar, que afectan a las relaciones de, con y entre todos los actores.

Las siguientes intervenciones están pensadas para que los actores institucionales se capaciten en talleres promoviendo su involucramiento a partir del desarrollo de programas que fomenten la conciencia sobre las dinámicas de poder, roles y funciones, con el objetivo de impulsar prácticas más inclusivas y equitativas.

Para llevar a cabo dichas acciones es necesario el análisis y la revisión de las políticas institucionales y normativas para identificar posibles sesgos o desigualdades. Los talleres estarán dirigidos exclusivamente a docentes y directivos, con el propósito de re-significar los roles y fortalecer la colaboración entre ambos grupos. A través de actividades reflexivas y participativas, se busca generar un espacio donde se analicen las dinámicas actuales de poder dentro del aula y la institución, permitiendo a los participantes explorar nuevas formas de liderazgo educativo. Al fomentar un diálogo constructivo sobre

sus experiencias y expectativas, aspirando a crear un entorno más cohesionado que propicie prácticas pedagógicas más equitativas y significativas.

Primera instancia: “Construyendo juntos: Poder y participación en la Escuela”

La planificación de la siguiente propuesta estará organizada y liderada por el gabinete pedagógico, el área de Ciencias Sociales y por mí en mi rol de docente de la institución. Para el primer encuentro, convocaremos a los docentes y directivos con el propósito de promover un debate en torno a la realidad escolar, las rutinas, costumbres y prácticas que persisten en la institución.

Este proceso colectivo tiene como objetivo reconocer algunas características de las relaciones de poder que se manifiestan en nuestro entorno. En este sentido, retomo lo que señala la autora Favilli sobre los tres aspectos que se ponen en juego en la escuela secundaria: *“(…) su mandato funcional, el modelo organizacional y los sujetos que lo habitan”* (2017, p. 141). Es importante mencionar que, además del área de Ciencias Sociales, los coordinadores de las otras áreas acompañarán los distintos momentos programados con el objetivo de ir realizando un resumen de cada encuentro que luego será socializado con el grupo para analizar, debatir y reflexionar respecto a lo producido.

Dentro de este marco se planeará iniciar con preguntas que posibiliten explorar las dinámicas de poder en el entorno escolar, los procesos de diálogo y participación de los actores y su incidencia en la toma de decisiones. Es pertinente tener presente que esta convocatoria podría llegar a generar resistencias o malestares en algunos docentes que no estén de acuerdo con las propuestas realizadas.

Este primer encuentro se llevará a cabo en el salón principal del “Colegio N”. Un profesor del equipo coordinador estará con una caja en la puerta de entrada y solicitará a cada profesor que ingrese que retire un papel de la misma (que tiene escrito un número). Dependiendo del número que saque, será el sector donde deberá sentarse para trabajar. Esta dinámica tiene como finalidad promover la interacción entre colegas de distintas áreas y fomentar un ambiente colaborativo desde el inicio del taller. Otro coordinador iniciará el taller entregando a cada grupo las preguntas, lo que permitirá dirigir el enfoque de las discusiones hacia temas relevantes para nuestra práctica educativa.

En esta convocatoria se expondrán los siguientes interrogantes para ser trabajados colectivamente: ¿qué nivel de autonomía tienen los docentes en la toma de decisiones académicas y de gestión en el colegio?, ¿se fomenta un ambiente de colaboración y

participación en la toma de decisiones o predomina un enfoque autoritario?, ¿cómo se asegura que todas las voces sean escuchadas y respetadas durante el proceso de diálogo?, ¿de qué manera crees que las diferencias en el trato o la distribución de poder basadas en el género y las jerarquías influyen en la dinámica y el bienestar del personal de la institución educativa?

La primera instancia de la jornada dispondrá de un tiempo de 30 minutos para intercambiar opiniones entre los grupos. Al finalizar esta etapa, invitaremos a los docentes a exponer las respuestas a los interrogantes para sistematizar las conclusiones que permitan pensar el nivel de autonomía de los docentes en la toma de decisiones académicas y de gestión, así como el ambiente de colaboración, participación y respeto dentro del entorno educativo, respetando las diferentes opiniones ya que la realidad de los procesos participativos no pasan únicamente por el discurso sino por los hechos en sí, por la experiencia colectiva.

En ese sentido la participación es un procedimiento que implica compromisos compartidos, y no todos están dispuestos a asumirlos. Hay quienes resisten al ver que podrían vulnerarse sus intereses, por ejemplo, respecto al tiempo y responsabilidad que implica.

Para llevar a cabo la jornada de manera colectiva, designaremos a los coordinadores de área perteneciente a la institución quienes organizarán el desarrollo del trabajo y posteriormente la puesta en común. Los coordinadores solicitarán a cada grupo un representante que elabore un relevamiento de las respuestas. Luego organizarán la participación y la exposición de las respuestas a los interrogantes y se habilitará la intervención de los otros grupos para armar una síntesis donde estén las distintas posturas. Luego tomarán notas de las distintas ideas, para leer y posteriormente compartir mediante correo electrónico a los distintos docentes.

Finalmente, los interrogantes recuperados serán sistematizados para socializarlos entre todos los docentes a través del libro de circulares escolares de la institución. Estos insumos servirán como base para evaluar la propuesta y para la continuidad del próximo encuentro, permitiendo que cada docente tenga la oportunidad de reflexionar sobre las preguntas planteadas y participar de forma más activa en las discusiones futuras.

Segunda instancia: “Re-significación de los roles de los actores”

En este segundo encuentro continuaremos trabajando en el salón, un espacio que facilita la reunión del equipo docente. La ubicación se organizará según los grupos establecidos previamente.

En un primer momento, uno de los coordinadores leerá las respuestas de dos de los interrogantes que fueron trabajados en el encuentro anterior. Esto servirá para recordar al equipo de profesores los puntos que se expresaron como disparadores para problematizar dos ejes importantes: ¿qué nivel de autonomía tienen los docentes en la toma de decisiones académicas y de gestión?, ¿De qué manera crees que las diferencias en el trato o la distribución de poder basadas en el género y las jerarquías influyen en la dinámica y el bienestar del personal de la institución educativa?

Al reflexionar sobre estas preguntas, consideraremos cómo se relacionan con la autoridad y la emancipación dentro del contexto educativo. Para ello, entregaremos un fragmento del texto de Greco “Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación”. Este texto nos permitirá profundizar en como la autoridad puede afectar la capacidad de emancipación según los roles de los actores involucrados. Además, nos ayudará a identificar los desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes al buscar su emancipación personal y colectiva.

Rancière y la emancipación

Una filosofía de la emancipación contemporánea se propone desplegar sentidos en torno a lo que los sujetos pueden ser, devenir, transformar en ellos mismos, desde relaciones de igualdad que a menudo contradicen lo que el orden social habitual impone (un mundo dividido en los que pueden y los que no, los que saben y los que no, los inteligentes y los incapacitados, los herederos y los desheredados, etc). Un sujeto emancipado es aquel que “sale de la minoridad”, se hace cargo de pensar por sí mismo[6] y asume por sus propios medios: miradas, inteligencia, palabra, escritura, voz, una posición desde donde hacerse escuchar y “tener parte”. Esta posición emancipada no alude a un desligamiento de los otros en ámbitos sociales e institucionales, pero coloca continuamente en tensión, su lugar de igualdad con otros y los lugares habituales a los que se lo confina en posiciones de desigualdad.

La emancipación reside, en el pensamiento ranceriano, en un modo de ver, pensar, actuar y hablar desde la propia capacidad de percibir el mundo “con otra mirada” y, desde allí, reconfigurar las líneas divisorias de lo que se comparte y reparte, de lo que es común a todos y a cualquiera y lo propio que se vuelve impropio. La emancipación sería ese proceso por el cual nos damos la posibilidad de salir de lo cristalizado y fijo, en tanto lugares que a cada uno le “corresponden” supuestamente por nacimiento, herencia o destino e interrogarlos en el pensar y hacer cotidiano. En ese retrazado de divisiones y reconfiguración de un mapa de nuevas relaciones, se juega el trabajo político de educar.

En *El espectador emancipado*[7] Ranciére cuestiona la habitual distribución de posiciones entre la actividad de quienes actúan y la pasividad de quienes ofician de espectadores. Del mismo modo, es posible cuestionar la ignorancia del alumno y la sabiduría del maestro[8], el lugar de los explicadores y los explicados. Cuando estas posiciones se cuestionan, necesariamente el lugar de autoridad se reconfigura, no para destituirlo sino para reubicarlo en un nuevo marco en el trabajo de educar.

Esta instancia tiene la finalidad de repensar respecto al posicionamiento y la autonomía de los docentes en la toma de decisiones académicas y de gestión, ya que es un aspecto fundamental para el desarrollo institucional y la calidad educativa. A través de esta lectura se buscará interrogar y reflexionar sobre ¿cómo afecta la autoridad a la capacidad de emancipación de acuerdo con los roles de los actores?, ¿cuáles son los desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes al buscar la emancipación personal y colectiva?

Luego de la lectura, se recuperarán las respuestas a los interrogantes planteados para exponer las opiniones e ideas que expresaron los profesores. Este proceso se llevará a cabo en un formato de debate e intercambio de ideas, donde se abrirá un espacio para que los docentes contribuyan con sus perspectivas sobre el diseño curricular, la enseñanza y la gestión del aula. Es fundamental reconocer que la capacidad de los docentes para tomar decisiones relacionadas con estos aspectos tiene un impacto significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la autonomía docente también abarca su participación en la toma de decisiones a nivel institucional, colaborando en la planificación escolar y contribuyendo al desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras. Así, es crucial analizar y comprender el nivel de autonomía que tienen los docentes en su entorno educativo, ya que esto influye directamente en la calidad de la educación que se brinda.

Por su parte, el registro de las respuestas permitirá evaluar la propuesta y orientar la próxima instancia.

Tercera instancia: “Reflexiones en torno a las normativas institucionales”

Para este encuentro, es fundamental fomentar un espacio de reflexión y análisis profundo en torno a las normativas que rigen el funcionamiento de la institución. Es necesario que como comunidad educativa comencemos a fortalecer los procesos de construcción colaborativa, ya que esto nos permitirá comprender mejor el impacto de estas normativas en nuestro día a día y en la dinámica institucional. La comunicación jugará un papel crucial en este proceso, ya que nos posibilita dirigir la atención hacia las normativas existentes y cuestionar cómo influyen en nuestras políticas institucionales, en los procesos de traducción de las mismas a la práctica diaria y en los espacios que quedan sin definir.

En consecuencia, el debate entre los docentes se organizará de manera que puedan compartir sus experiencias y conocimientos. Será un espacio propicio para discutir abiertamente el impacto que estas normativas tienen en el funcionamiento de la institución,

identificar posibles desafíos y proponer mejoras significativas. El intercambio de ideas, la reflexión conjunta y la colaboración entre colegas serán fundamentales para comprender en profundidad el entorno institucional y para impulsar cambios positivos que beneficien a toda la comunidad educativa.

De acuerdo con lo mencionado entiendo que el Acuerdo Escolar de Convivencia (en adelante AEC), se rige como marco normativo que sostiene el accionar institucional del “Colegio N”. Es el instrumento que regula las relaciones interpersonales que surjan de la convivencia en la comunidad educativa. La función del AEC no es sólo poner límites, sino también promover valores fundamentales para la convivencia escolar.

Un AEC con normas claramente definidas ayuda a lograr un clima pacífico, democrático y participativo. Se considera que la manera de solucionar los conflictos y lograr una mejor convivencia escolar es a través del diálogo, desterrando de nuestros hábitos cotidianos la violencia, la intolerancia, la no aceptación de ideas distintas. Por eso se sugiere una escuela en la que todos se sientan parte de ella, que puedan expresar sus opiniones, intereses y sentimientos. Para esto, el propósito de los actores es instaurar un sistema de convivencia escolar que posibilite el acompañamiento de los adolescentes y jóvenes, promoviendo su desarrollo como sujetos de derecho y responsabilidad, es decir, ciudadanos críticos y comprometidos.

El proceso de producción del AEC requiere de la participación de los distintos actores institucionales para llegar a un acuerdo normativo válido para todos. Este marco normativo debe hacerse conocer de forma fehaciente, a los padres y alumnos, al momento de la matriculación, propiciando así el conocimiento de las normas escolares desde el primer acercamiento a la institución.

No es posible pensar la convivencia escolar sólo desde la reglamentación a partir de la sanción interpretada en sentido punitivo, sino como devenir colectivo hacia la construcción de una sociedad más justa, solidaria, equitativa, con niveles de responsabilidad y corresponsabilidad ante los actos. Esto viabilizado a través del diálogo en la constante generación de estrategias pacíficas de resolución de los conflictos.

Para analizar lo mencionado propondremos algunas preguntas para que sean reflexionadas en equipo y posteriormente realizar una puesta en común buscando establecer acuerdos para alcanzar una mejor convivencia. ¿Cuáles son las normativas de la institución que impactan directamente en nuestra labor como docentes?, ¿cómo percibimos

el cumplimiento y la aplicación de estas normativas en el día a día escolar?, ¿qué aspectos de las normativas consideramos que funcionan bien y cuáles podrían necesitar revisión o actualización?

Construcción colectiva de las relaciones de poder: Evaluación de acciones y resultados

Las reflexiones sobre la evaluación en relación con la problemática de la construcción de las autoridades de poder en la institución educativa son fundamentales para el desarrollo de soluciones efectivas. Estas reflexiones no solo permiten comprender mejor las dinámicas existentes, sino que también ayudan a identificar áreas de mejora y a proponer líneas de acción concretas.

En este sentido, es crucial evaluar cómo se están llevando a cabo las instancias propuestas. La primera línea de acción implica realizar un diagnóstico participativo que contemple las percepciones y experiencias de todos los actores educativos. Este diagnóstico servirá como base para entender las relaciones de poder actuales y cómo estas afectan la toma de decisiones.

La segunda línea de acción se enfoca en el fortalecimiento del papel del docente como agente activo en el proceso educativo. Esto requiere análisis del nivel de autonomía que poseen los docentes para evaluar las condiciones en las que considera su participación institucional. Esta información será vital para promover una cultura escolar más equitativa y respetuosa.

Finalmente, la tercera línea de acción consiste en revisar y evaluar tanto el vínculo de los docentes con las normativas institucionales como el sentido de estas. Es fundamental que estas normativas sean inclusivas y reflejen un compromiso real con la equidad. En este sentido, la evaluación debe incluir un diálogo abierto sobre cómo estas normativas pueden ser reformuladas para garantizar que todos los actores se sientan valorados y escuchados.

Líneas de acción para el Nudo Crítico Nº 2

Este apartado está diseñado para abordar el segundo Nudo Crítico de este Proyecto, referido a “La autoridad pedagógica en contexto escolar” entendido como una problemática que repercute en la dinámica institucional desde las representaciones sociales construidas por los actores. En este sentido, es crucial comprender que la autoridad pedagógica es un proceso de construcción permanente, donde muchos docentes deben

confrontar sus creencias para asumir su rol como autoridad. Por otra parte, es relevante abordarla desde una perspectiva que habilite y promueva la subjetividad en lugar de recurrir al autoritarismo.

Para asegurar un enfoque apropiado, los talleres continuarán siendo liderados por el gabinete pedagógico y por la docente encargada, y estarán destinados exclusivamente a los docentes de la institución. Algunas posibles líneas de acción para abordar este núcleo problemático incluyen el desarrollo de prácticas de acompañamiento a los docentes. Para ello, se diseñará e implementará un dispositivo pedagógico que fomente el análisis y la reflexión, abordando técnicas de resolución de conflictos y habilidades de comunicación afectiva que promuevan prácticas pedagógicas basadas en la autoridad habilitante, fomentando la autonomía y el desarrollo integral de los estudiantes.

En concreto, planteamos instancias de formación docente que promuevan el intercambio de experiencias de construcción y ejercicios de la autoridad pedagógica.

Es fundamental que el programa formativo propicie el desarrollo de una autoridad pedagógica que trascienda el mero conocimiento, cimentada en valores esenciales como la empatía, el respeto y la escucha activa. Al crear un ambiente colaborativo, se fomenta un sentido de comunidad donde el trabajo en equipo se valora y se convierte en una herramienta poderosa para el aprendizaje.

La autonomía de los estudiantes es otro aspecto crucial, permitirles tomar decisiones sobre su propio aprendizaje no solo fortalece su confianza, sino que también les prepara para enfrentar desafíos futuros. En este contexto, reconocer y valorar la diversidad e inclusión es esencial. Por otra parte, la habilitación de espacios donde todos puedan reflexionar sobre sus roles, compartir experiencias y aprender unos de otros.

Para desarrollar estas acciones, el apoyo institucional comprometido será significativo para respaldar y reconocer la labor de los docentes, así como para garantizar que el programa se integre efectivamente en la vida escolar. Este programa buscará fortalecer la autoridad pedagógica de los docentes, capacitándolos para que puedan guiar a los estudiantes en su proceso educativo y fomentar una cultura basada en la colaboración y el apoyo mutuo.

En la provincia de Entre Ríos, esta propuesta en materia de autoridad pedagógica está respaldada por la Ley Provincial de Educación N° 9890/2008, que establece los derechos, obligaciones y garantías en el ámbito educativo de la provincia. Esta Ley brinda

un marco legal para el desarrollo e implementación de programas que promuevan la participación estudiantil y una autoridad habilitante en las instituciones educativas. Además, es importante señalar que las intervenciones del nudo anterior también se vinculan con este nudo.

Primera instancia: “Formación continua en estrategias habilitantes”

Creo oportuno pensar en la importancia que tienen estos espacios para analizar y reflexionar sobre las necesidades y desafíos que enfrentan los docentes en sus prácticas cotidianas, es por ello que retomo a la autora Nélida Landreani (1996) quien sostiene que *“(...) el taller es una instancia reflexiva que permite revisar las prácticas del grupo en su contexto particular. Analizarlas, identificando obstáculos y contradicciones, y reconociendo los logros y experiencias realizadas.”* (p. 12). En este sentido, el objetivo es poder pensar propuestas concretas, como el manejo de conflictos, el fomento de la participación activa y el empoderamiento. Además, es preciso aclarar que el taller está pensado para trabajarlo en el salón de actos perteneciente a la institución, durante la jornada escolar.

Dicho esto, se les presentará a los docentes el objetivo del taller y su importancia en el contexto educativo aclarando que este taller busca empoderarnos para ejercer una autoridad basada en el diálogo, la empatía y la construcción de límites claros, promoviendo así un ambiente propicio para el aprendizaje significativo de los estudiantes. De acuerdo con lo mencionado, los objetivos de este taller son la comprensión del concepto de autoridad pedagógica, en la cual se espera que los docentes puedan definir qué es y diferenciarlas de otras formas de autoridad en el contexto educativo. Como así también, el reconocimiento e importancia de la autoridad pedagógica habilitante como técnica para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo, inclusivo y motivador basado en la confianza y respeto mutuo.

En consideración al contexto, los propósitos consistirán en fomentar un ambiente colaborativo en el cual los docentes se sientan seguros de compartir ideas, debatir y aprender fortaleciendo así la comunidad educativa; impulsando la cultura de respeto y confianza.

Para ello en nuestro próximo taller, comenzaremos con una dinámica llamada 'Círculo de ideas', en la que los docentes se sentarán en círculo para crear un ambiente de cercanía y confianza. Cada participante compartirá una experiencia positiva relacionada con la autoridad pedagógica, lo que permitirá escuchar diversas perspectivas y reflexionar sobre

cómo esas prácticas exitosas pueden ser replicadas en nuestras aulas. A través de este diálogo, esperamos identificar al menos dos estrategias colaborativas que fomenten un ambiente de aprendizaje más inclusivo.

Después de esta actividad, continuaremos con 'Acuerdos de clase'. Los docentes se dividirán en pequeños grupos para elaborar un conjunto de normas y expectativas sobre cómo se comportarán entre sí durante el taller. Este ejercicio será fundamental para establecer un marco claro que favorezca la colaboración y el respeto mutuo. Tras 30 minutos de trabajo en grupo, cada uno presentará sus normas, creando así un contrato colectivo que guiará nuestras interacciones.

Al final del taller, invitaremos a los docentes a comprometerse a aplicar al menos tres normas acordadas en sus aulas y a compartir sus experiencias en una próxima reunión. Con estas actividades, buscamos impulsar una cultura de respeto y confianza que beneficie tanto a educadores como a estudiantes.

Segunda instancia: “Normas y autoridad: un diálogo para el aprendizaje”

Como estrategia para este encuentro se organizará un documento que resuma las normas acordadas durante el taller anterior. Este documento será compartido con anticipación a través de los correos electrónicos, lo que permitirá a los docentes revisarlo y reflexionar sobre su aplicación. Al hacerlo, buscamos recuperar y fortalecer la dinámica establecida en el encuentro anterior, asegurando que cada docente considere como estas normas pueden ser intencionalmente integradas en su práctica diaria.

La actividad inicial consistirá en una dinámica de reflexión que se llevará a cabo bajo la premisa “pasa-palabra”, donde cada docente compartirá brevemente su experiencia al aplicar las normas en sus aulas. Algunas de las preguntas que guiarán esta actividad son las siguientes: ¿Cuál fue un desafío que enfrentaste al intentar aplicar una de las normas?, ¿qué estrategias te funcionaron?

Al finalizar esa instancia reflexiva se trabajará con los docentes sobre el concepto de autoridad. Para ello propongo la introducción al concepto explicando desde qué posicionamiento se aborda qué es la autoridad en el contexto educativo, definiéndose como la capacidad de influir en el comportamiento y las decisiones de otros, especialmente en un entorno escolar.

Para continuar la jornada se compartirán dos materiales audiovisuales, el primero de

ellos es una entrevista realizada a Beatriz Greco: “La autoridad pedagógica[30]”. En esta conversación la especialista aborda diversos interrogantes en torno a la autoridad pedagógica: ¿qué supone la autoridad pedagógica en la escuela? ¿Qué relación existe entre este concepto y los estudiantes, o en la relación con otros? ¿Cómo se construye la posición de autoridad desde la práctica específica educativa? La idea de trabajar este video es brindar la posibilidad de reflexionar el concepto propuesto por la autora considerando su impacto en la práctica y en la construcción de ambientes de aprendizaje positivos, para promover un enfoque colaborativo y respetuoso en la relación entre docentes y estudiantes. Además de habilitar un espacio de escucha y exploración de ideas, dialogando sobre cómo podrían aplicarse en contextos específicos.

De acuerdo al párrafo precedente, posteriormente a la visualización de este material se dispondrá de un momento de intercambio y de diálogo con todo el grupo de trabajo. Las preguntas que orientarán el análisis serán: ¿qué significa para ustedes la autoridad pedagógica?, ¿cómo se manifiesta esta autoridad en su práctica diaria?

Respecto al segundo material, es un cortometraje llamado Situación límite, capítulo “Exámenes[31]” pensado para reflexionar sobre la autoridad habilitante. Algunos de los interrogantes que se van a trabajar son los siguientes:

- ¿Cómo se representó la autoridad habilitante en el vídeo?
- ¿las emociones influyen en la autoridad de los personajes?
- ¿Cómo fue el manejo del conflicto y qué estrategias fueron utilizadas para mantener la autoridad?
- ¿Qué rol juega la empatía en el ejercicio de la autoridad habilitante?
- ¿Cómo podrían fomentar un ambiente donde se respete su autoridad, pero también se escuche a los estudiantes?

Estás preguntas serán una guía para profundizar en el análisis de la autoridad en el contexto educativo y su influencia en la dinámica áulica. También para explorar como la empatía o el reconocimiento del otro como tal puede fortalecer o debilitar la autoridad del

[30] El mismo se encuentra disponible en: https://youtu.be/J-0lkidgcKo

[31] El mismo se encuentra disponible en: https://youtu.be/gWdQMwXj0WQ

docente.

Una vez realizado el intercambio, análisis y reflexión con el grupo, se invitará a los docentes a formar parejas para pensar y redactar un breve plan de acción que tendrán que compartir en el encuentro siguiente, donde identifiquen al menos tres estrategias que puedan implementar en las clases y que fortalezcan la autoridad pedagógica.

Tercera instancia: “Reflexiones sobre autoridad: caminos hacia un aula colaborativa”

En este encuentro se retomarán las propuestas elaboradas por los docentes, invitándolos a presentar brevemente sus ideas para facilitar el intercambio entre pares. Luego se realizarán discusiones en pequeños grupos sobre las propuestas expuestas lo que permitirá profundizar en el análisis de los puntos fuertes y débiles de las estrategias.

Cabe señalar que esta instancia de diálogo tiene como objetivo preparar la siguiente actividad, centrada en consolidar y llevar adelante las acciones sugeridas. Para esto, se realizará una síntesis de ideas reuniendo a todo el grupo y mostrando aquellas que sean más destacadas. Asegurando que cada grupo tenga la oportunidad de compartir sus conclusiones principales.

A continuación, los docentes realizarán una autoevaluación colectiva de las propuestas utilizando criterios como viabilidad e impacto: ¿es posible implementar la propuesta en el contexto actual?, ¿cuál sería el efecto esperado?, ¿qué otra/s idea/s propondrían? Una vez realizada la evaluación, se procederá a una votación o clasificación anónima según su relevancia o viabilidad. Este proceso ayudará a priorizar ideas identificando las que sean más factibles.

Una vez establecidas las prioridades, se trabajará en conjunto para desarrollar e implementar las ideas seleccionadas. Teniendo en cuenta algunos aspectos como por ejemplo, quiénes serán los responsables de cada tarea, cuál sería el plazo estimado para cada fase o etapa del proyecto, además de pedir a los docentes el compromiso con el plan de acción, fomentando un sentido de propiedad para motivar el esfuerzo colectivo que tendrá un seguimiento que se llevará a cabo mediante la programación de reuniones regulares. Lo cual permitirá ajustar estrategias en caso de ser necesario y mantener a todos informados.

Reflexiones sobre la autoridad

La evaluación de las instancias de formación docente se llevará a cabo mediante un enfoque integral que considera diferentes aspectos del proceso. En la primera fase, se analizará la participación activa de los docentes durante el taller inicial sobre estrategias habilitantes. Es fundamental valorar cuántos docentes se involucraron en las actividades y cómo perciben su nivel de confianza y habilidades para manejar conflictos antes y después del taller. Para ello, se utilizarán encuestas y observaciones directas que permitan capturar el grado de interacción y compromiso.

En la segunda fase, se revisará el documento que los docentes elaboraron como plan de acción. Se evaluará la calidad del análisis presentado, asegurando que refleje una comprensión clara de las normas y la autoridad. Además, se considerará la aplicabilidad de las propuestas, verificando si son realistas y pueden implementarse en su contexto educativo. La retroalimentación grupal en el siguiente encuentro será crucial para fomentar la discusión sobre la viabilidad de estos planes.

Finalmente, en la tercera fase, se llevará a cabo una reflexión sobre los aprendizajes adquiridos en relación con su autoridad pedagógica y los caminos hacia una colaboración efectiva. Se buscará que los docentes puedan identificar qué estrategias implementaron en el aula y cuál fue su impacto inmediato. Para esto, se realizarán autoevaluaciones donde reflexionarán sobre su práctica tras aplicar sus planes y se llevarán a cabo encuestas para medir el impacto percibido, complementadas con entrevistas o grupos focales para profundizar en las discusiones.

Líneas de acción para el Nudo Crítico N° 3

Estas acciones están pensadas para abordar el tercer Nudo Crítico denominado “Impacto de la violencia del estudiantado, acuerdos para la convivencia escolar”, este último nudo describe las urgencias subjetivas del estudiantado relacionadas con las conductas agresivas y la violencia generalizada.

Las acciones para abordarlo están pensadas en el diseño de un dispositivo pedagógico, que promueva el análisis y la reflexión en torno a la convivencia escolar y los modos institucionales del ejercicio cotidiano de la vida democrática al interior del “Colegio N”. Esta propuesta se orienta a que las producciones formen parte del Proyecto Político

Pedagógico Institucional[32], sino que también se alineen con el AEC, garantizando así un marco común que facilite la construcción de jun ambiente educativo respetuoso y colaborativo.

Los talleres están diseñados para ser implementados por los docentes en colaboración con el centro de estudiantes, quienes, junto a los profesores trabajarán para crear un espacio inclusivo y significativo teniendo a los estudiantes como protagonistas activos. La primera parte está destinada al análisis y el diagnóstico colectivo del desarrollo de las prácticas democráticas en la institución, lo que facilitará el trabajo conjunto. En la segunda parte, se promoverá un enfoque propositivo, orientado a la producción, elaboración y presentación del dispositivo pedagógico planificado.

Primera parte: “Construyendo acuerdos para la convivencia”

El objeto es construir un dispositivo pedagógico que interpele y movilice a los estudiantes del “Colegio N” para la visualización - en primer lugar - de los lazos y vínculos que se han ido tejiendo en el devenir de su paso por la institución en relación con sus pares (e impares), y para fomentar la construcción - en segundo lugar - de pautas que nutran el Acuerdo Escolar a partir de sus propias experiencias, inquietudes y necesidades.

Resulta menester aquí remarcar que, en este proceso de indagación y posterior construcción colectiva, sobreviene en paralelo la necesidad de incentivar la participación activa de cada estudiante, la posibilidad de que se animen a alzar su voz generando espacios de escucha respetuosa y de un intercambio afable de posturas y visiones, donde sean ellos los protagonistas de una trama que derive en la autopercepción de su condición de sujetos políticos capaces de transformar por vías - y mediante herramientas - democráticas la realidad que les rodea, comenzando con el acuerdo escolar de convivencia, logrando establecer normas y pautas que hagan de la escuela un lugar hospitalario, para habilitar luego otras instancias de participación en cualquier dimensión de la comunidad educativa (entre la que destaca la organización colectiva regida y garantizada - o al menos regulada - a partir de la sanción de la Ley Nacional de Centros de Estudiantes Nº 26.877/2013). Es éste en sí el propósito principal del presente dispositivo.

Por ello, cuando pienso en poner en valor la voz de cada estudiante y la necesidad de generar espacios de escucha habilitantes de la palabra, lo hago en la misma línea en que lo plantea Greco, cuando destaca que nuestras escuelas están hechas de palabras, de

[32] En adelante PPPI.

aquello que se dice, y también de las omisiones, de las formas y los gestos ¿Cuántas veces somos conscientes de lo limitadores o condicionantes que podemos ser frunciendo el ceño, o respondiendo por la negativa a planteos genuinos del estudiantado, sólo porque nos atemoriza aquello desconocido a lo que podemos estar abriendo paso autorizando tal o cual planteo? Es el juego de la igualdad, donde aquellos se apropian de la palabra, y nosotros de la ignorancia, jugando con las mismas reglas, invirtiendo los roles, o alternándolos aleatoriamente, habilitando otras posibilidades (Greco, 2007).

A su vez, y en este mismo entramado, muy de la mano con el ejercicio de alzar la voz, está presente la noción de participación de la cual se hace eco de una manera crítica Débora Kantor, al destacar aquella acepción del término que más me interesa aquí y que implica una *“(…) injerencia efectiva de adolescentes y jóvenes en la toma de decisiones sobre cuestiones que los involucran”* (2008, p 109). En este proceso de participación activa, nuestro rol como adultos es el de crear las condiciones que abonen un espacio que articule las diferentes dimensiones y elementos de una propuesta pedagógica y educativa; por ello, en este dispositivo los docentes no devenimos en meros facilitadores, sino en garantizadores de la misma.

Ahora bien, ¿cómo garantizar y ocupar un rol activo para promover dicha participación sin que nuestra condición de adulto se transforme asimétricamente en adultocentrismo? Y aquí me parece que es fundamental crear las condiciones para educar estudiantes autónomos, críticos y reflexivos, tanto como rever la noción de autoridad, en la que por adultos y docentes decantamos. Al igual que Kantor, Litichever (2018) pone en palabras aquello que condensa el propósito principal del dispositivo sosteniendo que la participación de los estudiantes no implica de ninguna manera la retirada de los adultos, sino por lo contrario el refuerzo del vínculo intergeneracional, y en ello recupera esta autora la acepción de autoridad que señala Hannah Arendt (2003), como la que hace crecer o expandir a los estudiantes, por lo que entiendo aquí que es aquella autoridad comprendida más bien desde la referencia y que en su hacer habilita la autonomía no renunciando a la obligación de formar y educar, porque somos a la vez garantes de derechos en tanto agentes del Estado, en un proceso constante de democratización de la educación (como bien señala Rinesi (2014), y que se ha institucionalizado a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006).

Por último, subrayar que el presente dispositivo busca generar las condiciones para la construcción de acuerdos de convivencia áulica por parte de los propios protagonistas, honrando a su vez los postulados establecidos en la Ley Nacional de Convivencia Escolar

N°26.892/2013, donde se aborde de manera integral la noción de convivencia, y se fomente la misma desde el respeto y la autonomía. En este sentido, la confianza y la responsabilidad son dos cuestiones a trabajar e impulsar puesto que, según Litichever (2018), son imprescindibles para la construcción de vínculos sanos en la escuela en relación con otros y en el ejercicio de participación activa, requisito imperioso para el consenso de estos acuerdos a los que aspiro puedan construir.

Respecto a los objetivos para realizar dicho dispositivo son los siguientes: la aproximación de manera reflexiva y colectiva a los valores de democracia, solidaridad, igualdad, justicia, responsabilidad y respeto a la diversidad, en contraste con situaciones de injusticia, desigualdad o violencia, entre otras, a partir de vivencias personales y/o grupales. El fomento de la autonomía en la toma de decisiones y en la actuación en las actividades cotidianas del aula. La promoción de la participación de los estudiantes en la deliberación y construcción de acuerdos de convivencia áulica que regulen la vida colectiva asumiendo el compromiso de respetarlas.

Los destinatarios son los docentes y estudiantes del “Colegio N”, en cuanto al tiempo estipulado de duración, estimo serían 10 (diez) semanas aproximadamente. Es importante destacar que no se trabajará en el proyecto todos los días; en su lugar, se programará una jornada institucional[33] semanal. Durante estas jornadas, que se realizarán una vez a la semana, se destinará tiempo para llevar a cabo las actividades del proyecto, así como para reflexionar sobre su progreso y realizar ajustes necesarios.

Como mencioné anteriormente el dispositivo tendrá dos etapas. La primera pretende fortalecer los vínculos entre los estudiantes de cada curso y habilitar la toma de palabra por su parte. La segunda posibilitará la construcción colectiva de acuerdos de convivencia áulicos.

Primera Etapa: Fortaleciendo vínculos y habilitando la palabra

Se comienza proponiendo una dinámica grupal de presentación, en la que se invitará a los estudiantes y también a los docentes a presentarse ante el grupo y posicionarse en un tiempo y un espacio, poniendo en juego una mirada hacia la construcción de vínculos.

En este sentido, la propuesta de presentación y reconocimiento entre nosotros se

[33] Se entiende por jornada institucional el tiempo asignado dentro del calendario oficial para realizar actividades organizativas y formativas que contribuyan al cumplimiento de los objetivos del proyecto.

extenderá a otras clases adoptando nuevas modalidades, al principio a modo de acción para “romper el hielo” y luego para tratar la mirada hacia adelante, los vínculos y la confianza comunitarias, así como las perspectivas personales sobre el grupo para luego pensar en las miradas diversas que construyen lo colectivo.

1. Primer encuentro: “La telaraña de las conexiones”

Este taller cuenta con la valiosa colaboración del centro de estudiantes. Junto a ellos, proponemos unirnos en una dinámica que simboliza nuestras interconexiones: “la telaraña”. Los presentes se ubican en forma de círculo y se van arrojando un ovillo de lana unos a otros después de decir su nombre y responder a la pregunta ¿Qué hago aquí? Mientras se responde la pregunta debo realizar una vuelta y nudo con la lana alrededor de mi muñeca y, al terminar, arrojarle el ovillo a alguien más que deberá proseguir del mismo modo. Al finalizar se habrá formado una telaraña, se invitará a los estudiantes a reflexionar acerca de este entramado: ¿Cómo y por qué se ha formado? ¿Qué puede representar? ¿Qué nos lleva a pensar? ¿Qué espero de mis compañeros a lo largo de mi paso por el secundario? Se busca reflexionar acerca de una relación de la cual todos formamos parte en este momento, de pensar en los vínculos que nos sostienen en este lugar, dentro del aula, de la escuela, con los pares.

Las respuestas proporcionadas serán recopiladas por escrito al finalizar. Este registro detallado servirá como un valioso insumo para llevar a cabo una evaluación exhaustiva de la jornada. Asimismo, esta información será crucial para la reorientación del próximo encuentro.

2. Segundo encuentro: “Caminando juntos, construyendo confianza”

Para trabajar la apertura y la confianza entre los pares, se les propondrá que conformen dos grupos para desarrollar la dinámica denominada “el tren”. Cada integrante, excepto uno, recibirá una tela para cubrirse los ojos a modo de venda; el compañero que puede ver se colocará al final de la fila y deberá dirigir a los que caminan por delante en un camino marcado previamente por el/la/le docente. Resulta una dinámica interesante para ser objetivada luego, preguntándole a los participantes que no podían ver cómo se sintieron, si confiaban en quien los guiaba, si se sintieron inseguros. De esta manera, reflexionaremos sobre las relaciones interpersonales, en el entramado con los pares y la confianza que se deposita en los demás, además de ejercitar la escucha atenta de quien, en esta oportunidad tiene la palabra. Continuaremos trabajando estrechamente con el centro de estudiantes en

las dinámicas y actividades siguientes.

Las respuestas se recuperarán de manera escrita en tanto insumo para la evaluación del encuentro y la reorientación del próximo.

3. Tercer encuentro: “Círculo de confianza”

Formando un círculo entre todos, nos arrojaremos una bola imaginaria entre nosotros, diciendo una cualidad de la bola y una que nos agrade de un compañero. Por ejemplo: “esta bola es muy pesada y se la paso a Juan, que siempre me ayuda”. Según la cualidad que le pongamos a la bola, la otra persona deberá responder con la mímica correspondiente al atajarla.

El juego tiene como objetivo afianzar la relación entre compañeros, destacando alguna actitud positiva de cada uno, y afirmando así el vínculo educativo donde nos conectamos entre nosotros, semejantes y a la vez diferentes que nos relacionamos a diario en un contexto. Además, se busca estimular la comunicación asertiva y respetuosa entre quienes componen el grupo.

Se invitará a los participantes a compartir sus experiencias personales del proceso y también las reflexiones sobre las dinámicas grupales y su direccionamiento hacia lo colectivo, cómo se sintieron, ellos mismos y con sus compañeros. Al finalizar, las respuestas serán documentadas por escrito. Estas aportaciones permitirán la evaluación del encuentro y la reorientación del próximo.

Pensando en encarar el último tramo del proyecto y entendiendo el espacio áulico como un lugar dinámico de diálogo e intercambio con los demás, se propone empezar con actividades de carácter lúdico.

4. Cuarto encuentro - Actividad de cierre

Se anotarán en el pizarrón algunas ideas para pensar apuntando a tres niveles: ¿Qué cosas, personas, espacios te gustan de la escuela? ¿Qué cosas esperas de la escuela? ¿Cómo piensan una escuela ideal?, en un intento por recuperar situaciones sobre los vínculos en un sentido macro y micro, además de habilitar la voz de los adolescentes.

Para llevar adelante esta dinámica de cierre nos colocaremos en círculo y, a medida que van hablando, se la irá enredando uno al otro con una cinta de papel crepé, para volver a retomar la idea con la que comenzamos el desarrollo del proyecto: una que

plantea las relaciones entre pares, el respeto, la confianza, la habilitación y democratización de la palabra, el cuidado de los pares y el buen trato, los espacios compartidos y el papel que la situación educativa juega en ellos.

Para concluir las respuestas serán plasmadas de manera escrita en tanto insumo para la evaluación del encuentro y de la propuesta en general.

Segunda parte: “Construcción de acuerdos de convivencia áulicos.- Presentación de las propuestas”

Primer Encuentro: Análisis de situaciones escolares hipotéticas y elaboración de relatos verídicos. Se propondrá a los estudiantes situaciones hipotéticas y se les solicitará que, a partir de las dificultades o los problemas que en ella se evidencian, planteen otras similares que hayan vivenciado en el aula. Es importante que ellos deduzcan por qué suceden estos problemas o situaciones difíciles. La actividad se realizará en grupos (4) junto con una serie de interrogantes. Cada momento incluye diversas actividades que se detallan a continuación.

Momento 1: Análisis de situaciones: hipotética y situaciones problemáticas.

Ana sale de la escuela y en la parada de colectivos se encuentra con Camila y Andrea que discutieron en el recreo, luego siguieron en la parada, terminaron con insultos y golpes de puño. Algunas personas filman con su celular lo que ocurre y dejan que pase.

Para pensar y debatir en grupos: ¿Cómo valoran la actitud de las personas que filman?, ¿Qué puede hacer Ana para ayudar a resolver esa situación?, ¿Qué se puede hacer desde la escuela para ayudarlas?, ¿Qué pasos se pueden seguir antes de llegar a ese enojo?

Puesta en común y reflexión colectiva: a continuación se registrarán de manera escrita en la pizarra, las respuestas de cada grupo. Escriban situaciones de conflictos que surjan o pasen al ámbito áulico, y luego escriban posibles formas de abordarlas, y opciones para que no vuelvan a surgir.

Lectura y análisis de situaciones problemáticas: cuando los estudiantes planteen las situaciones problemáticas, orientaremos nuestra guía para que expresen dichas problemáticas objetivamente, a fin de "no" convertir este espacio en un momento de acusaciones personales. Por ejemplo: “Hay interrupciones cuando el profesor está

hablando”; en lugar de decir “Martín siempre interrumpe y no deja hablar a nadie”. Se anotarán en el pizarrón, las situaciones que vayan mencionando. Se enfatiza en que las situaciones afectan a toda el aula, por lo tanto, es un asunto que debemos atender y solucionar.

Proyección y análisis de video: “La importancia de las normas y las reglas en nuestra vida”. Duración: 4:34 minutos. Enlace de acceso: https://youtu.be/3mtGh1mXj3o?si=1amfmkgCOAtUY2yh

Brindaré un momento para que con el compañero de banco comenten lo leído y respondan las siguientes preguntas: ¿Para qué sirven las normas en la sociedad? ¿Qué normas existen en nuestra sociedad? ¿Qué sucedería si no existieran estas normas? ¿Cómo actuaríamos? ¿Qué sienten cuando cumplen las normas acordadas? ¿Qué normas o reglas que conocen ayudan a que todo marche bien? Solicitaremos que expongan brevemente sus respuestas.

Luego de un momento de reflexión, se retoma el diálogo con el grupo para empezar a pensar en la toma de decisiones, a partir de la siguiente pregunta: ¿Por qué será importante que en el aula tengamos normas de convivencia? Recogeré sus aportes sobre la importancia de tener normas de convivencia y las registramos en el pizarrón.

Momento 2: Identificando valores en acciones cotidianas.

A- Leemos un conjunto de acciones: Mi compañero siente vergüenza de hablar en voz alta frente a todo el curso. Presto mi libro de inglés a un compañero. Ayudo con la tarea a una compañera. Invito a jugar a un compañero, aunque no sea el mejor goleador así nos divertimos y él aprende más rápido. Me comprometo a prestar más atención en clase y cumplo mi palabra. Doy las gracias cuando me prestan un útil escolar, o me explican algo que no entendí.

B- Ahora vamos a leer un conjunto de valores: Empatía – gratitud – responsabilidad – compañerismo – respeto – cooperación

C- ¿Con qué valores asociarías a cada oración y por qué?

Momento 3: Expresión y construcción de situaciones reales.

Se solicitará a los estudiantes que escriban situaciones vividas en las cuales puedan reconocer acciones positivas y otras negativas vinculadas con la convivencia en la escuela.

Se escribirán esas situaciones y se les solicitará que expliquen con qué valores asociaron las acciones positivas.

Momento 4: Construyendo las propias normas del curso.

En ese encuentro, elaborarán las normas de convivencia del aula, teniendo en cuenta que para lograr una buena convivencia entre compañeros es necesario hacer acuerdos que nos ayuden a respetarnos unos a otros. Así como en casa, en el club, y con amigos existen normas escritas y no escritas que respetamos y cumplimos, en la escuela también existen y facilitan el desarrollo de las actividades que realizamos y nos ayudan a convivir con los demás. En grupos de 4 estudiantes, cada grupo deberá escribir en un afiche 4 normas que les gustaría que todos cumplieran en éste curso para mejorar la convivencia en la escuela. Se realizará una votación de cada norma, y las que reúnan la mayor cantidad de votos, serán las normas que formarán parte del Acuerdo Escolar de este curso.

Momento 5: Publicación virtual estudiantil para difundir.

Se propone la elaboración de una publicación virtual destinada a la difusión entre los estudiantes, la cual contará con autorización previa del colegio y de los padres o tutores de cada estudiante que participe. Se tratará de una publicación mensual en la red social Instagram (u otra similar) sobre los acuerdos celebrados, logros alcanzados y actividades vinculadas a la cotidianeidad institucional, contenidos áulicos, producciones visuales, trabajos desarrollados en equipo, acciones que den cuenta de la grupalidad de la que cada uno forma parte como miembro de la comunidad escolar.

Análisis y evaluación de las etapas de construcción de acuerdos

Para evaluar el impacto y la efectividad de las dos etapas del dispositivo pedagógico diseñado en respuesta a este Nudo Crítico, se establecerán criterios específicos que permitan medir tanto el proceso como los resultados obtenidos.

Primera etapa: construcción de acuerdos para la convivencia.

Durante esta etapa, se evaluará la participación activa de los estudiantes en la creación de un espacio de diálogo y reflexión. Se utilizarán herramientas como encuestas y grupos focales para recoger opiniones sobre la participación estudiantil, valorando el nivel de involucramiento de los estudiantes en las actividades, así como su disposición a compartir experiencias y necesidades. Calidad del diálogo, se evaluará la profundidad y

relevancia de las intervenciones durante las actividades, prestando atención a cómo se articulan sus voces en el proceso. Respecto al clima escolar, se realizará un diagnóstico del ambiente en el aula y el colegio mediante observaciones y cuestionarios, antes y después de la etapa.

Segunda etapa: actividades grupales y propuestas de convivencia.

En esta fase, se llevará a cabo una evaluación más centrada en los resultados concretos de las actividades grupales. Los criterios incluirán: evaluar cómo los estudiantes abordan y resuelven conflictos propuestos, identificando valores y principios democráticos en sus respuestas. Se tendrá en cuenta la claridad y viabilidad de las propuestas presentadas por los grupos, así como su alineación con los acuerdos establecidos. Al finalizar esta etapa, se solicitará a los estudiantes una autoevaluación sobre su aprendizaje y crecimiento personal en relación con la convivencia escolar. Es importante señalar que las evaluaciones podrán ser grupales, abarcando al menos algunas de las actividades realizadas.

Modelo de autoevaluación: rúbrica en forma de cuadro con interrogantes que funcionarán a modo de indicadores y cuestionario guía de la autorreflexión. Se propone que cada estudiante al finalizar el taller, realice su propia autoevaluación de su proceso. Para ello, se utilizará una rúbrica en forma de cuadro con preguntas que permitan orientar la reflexión. Una vez completado el instrumento, el siguiente paso es sumar sus puntajes por bloque. Esto permitirá valorar el desempeño del curso personal y luego interrogantes que promuevan el autoanálisis y la metacognición.

<u>Criterios de evaluación:</u>

Participación activa en la expresión de emociones e ideas. Actitud respetuosa y tolerante ante las ideas y acciones de los compañeros.

RÚBRICA: Este instrumento es totalmente anónimo, por lo que pueden contestar con total libertad. Deben marcar su respuesta con una “X” en la opción deseada en una escala del 1 al 6, donde 1 es NUNCA y 6 es SIEMPRE.

CUESTIONARIO: ¿Qué fue lo que más te gustó/disfrutaste del taller?, ¿Qué fue lo que te costó?, ¿Qué te gustaría proponer para nuevas actividades similares?, ¿Algo más que quieras agregar?

Bibliografía

- ACHILLI, E. y otros. (2000) Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. CEA-CU y UNR Editoras. Rosario. Argentina.
- ACHILLI, Elena y otros. (2000) Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. CEA-CU y UNR Editoras. Rosario. Argentina.
- ANDRETICH, G. (2002). Pensando en las instituciones educativas. Buenos Aires, Fundación Nuevamérica.
- ARATA, N. y MARIÑO, M. (2016) La educación en la Argentina. Una Historia en 12 lecciones. Buenos Aires. Novedades educativas.
- ARENDT, Hanna (2016). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.
- BALL, S. J. (1994). La micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidos. Barcelona. España.
- BATALLÁN, G. (2003) El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre.
- 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, Argentina.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1995). La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Distribuciones Fontarama S.A.
- BUTELMAN, Ida: "La institución Educación" Los comienzos míticos, la palabra. Lugar. Editorial. Bs.As. 1994.
- CANTERO, G.; CELMAN, S. y otros (2001) Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela. Buenos Aires: Santillana.
- CARBALLEDA, A. (2008) Los escenarios de la Intervención. Una mirada metodológica. Cap. 3 en: Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en

los escenarios de la exclusión y el desencanto. Paidós.

- CARLI, S. (2001). Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930) en Puiggrós, Adriana (dirección) La educación en las provincias y territorios nacionales (1883-1945). Historia de la Educación en la Argentina IV. Buenos Aires, Galerna.
- CHEVALLARD, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- CHEVALLARD, Y. (1997). En Terigi, F. Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Ed.: Santillana.
- CHIURAZZI, T. (2012) Seguridad, educación y arquitectura en TRLIN, Margarita (comp) Seminario Desplazamientos y límites en el espacio educativo. Intersecciones entre arquitectura y educación. Santa Fe, FADU-UNL, edición FADU-UNL cd.
- CORNU, L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas” en Graciela Frigerio (comp.) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Edición Novedades Educativas. Centro de estudios multidisciplinarios. Buenos Aires.
- DABAS, E. (2011) Perspectivas desde el enfoque de redes para hacer-pensar- sentir prácticas saludables en Haciendo en redes: perspectivas desde prácticas saludables / Elina Dabas... [et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires. CICCUS.
- DE ALBA, A. (1991). Currículum: crisis, mitos y perspectivas. México: UNAM.
- D’ANGELO, L. y FERNÁNDEZ D. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- DE LA ALDEA, E. (2019). Los cuidados en tiempos de descuido. 1a ed. Santiago: LOM Ediciones.
- DIKER, Gabriela (2005) “La resistencia del espacio escolar”. En Repensar las escuelas. Buenos Aires. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- DI TELLA, T., (2004) Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas, Buenos Aires:

Ariel.

- DUBET, F. (1998). Las figuras de la violencia en la escuela. Pedagogía, 123, 35-45.
- DUBET, F. Crisis de la transmisión y declive de la institución. Revista Política y Sociedad, 2010, Vol. 47 Núm 2: 15-25.
- DUSSEL, I. (2000), “La Producción de la Exclusión en el Aula: Una Revisión de la Escuela Moderna en América Latina”. Presentado en X Jornadas de LOGSE: La escuela y sus agentes ante la exclusión social, 27 al 29 de marzo de 2000, Granada, España.
- ELOLA N. Y TORANZOS L. (2000): Evaluación Educativa: una aproximación conceptual. Buenos Aires.
- 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.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2000). Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Madrid, Biblioteca Nueva. Capítulos 6: Espacio, escuela y currículum; Capítulo 7: El espacio escolar como escenario y como representación.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983) “La escuela: proceso de un relato inconcluso”. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.
- EZPELETA, J. (1991) “Sobre un concepto básico” (p. 19 a 23). En: Escuela y maestros. Condiciones del trabajo docente. Bs As. CEAL.
- FAVILLI, G. (2017), “De la enunciación a la concreción de una escuela secundaria obligatoria”, en Rattero, C. y C. San Román, La escuela secundaria disputa sentidos. Paraná: Eduner.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2006): Reflexiones sobre la planificación de la educación en Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas. En Fernández Lamarra, N (Compilador): Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos De Simulación En Argentina. EDUNTREF.

Buenos Aires.

- FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1997). Capítulo V "Normas y contratos" En: "El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos." Santillana. Buenos Aires.
- FURLAN, A. (1992), Conferencias sobre curriculum. Cuadernos pedagógicos universitarios. Univ. de Colima. Fac. de Pedagogía. Maestría en Educ.
- GRECO, María Beatriz. (2007). Trayectoria y autoridad. Entrecruzamientos para pensar la escuela secundaria.
- GRECO, María Beatriz. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: Homo Sapiens.
- GRECO, María Beatriz. (2010). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación.
- GRECO, M. B. (2011). Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación. En R. Maliandi (Comp.), Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales (pp. 85-90). Buenos Aires: FUCES.
- IBAÑEZ, T. (1996). Algunos comentarios en torno a Foucault. En Ibáñez, T. Ibáñez Gracia, T. (coord.) Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología (pp. 43-60). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- JODELET, D. (1999). En: Moscovici Serge. Psicología social. Tomos II. Paidós. España.
- JODELET, D. (2003). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), Psicología Social II. Barcelona: Paidós.
- KANTOR, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes – 1a ed.– Buenos Aires : Del Estante Editorial.
- KORINFELD, Daniel (2017): ¨Urgencias subjetivas de niños y adolescentes:

¿estamos preparados? Un enfoque desde la salud mental comunitaria¨ en Niños dispersos, aburridos, solos. Nuevos contextos. El rol del adulto hoy. Andrea Kaplan y Mariana Sanmartín (Comps.). Buenos Aires. Noveduc.

- LITICHEVER, L. (2018). La convivencia en la escuela: Entre la confianza y la responsabilidad. X Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2018, Ensenada, Argentina. EN: [Actas]. Ensenada:Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. En Memoria Académica.
- LANDREANI, N. (1998). “El taller un espacio compartido de producción de saberes”.
- LEY PROVINCIAL de Educación de Entre Ríos Nº 9890/08.
- RESOLUCIÓN 3344/2010 CGE. Implementación, Transformaciones institucionales y pedagógicas Secundaria.
- RINESI, E. (2014). De la democracia a la democratización: notas para una agenda de discusión filosófico-política sobre los cambios en la Argentina actual. A tres décadas de 1983. Debates y combates. Nº 4, Año 3. (pp. 19-41).
- VIÑAO, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios, Madrid: Ed Morata.
- WEBER, M. (1984). Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.
- YÁÑEZ, P. y GALAZ, J. (2011). Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas. Santiago: MINEDUC.