Facultad de Ciencias de la Educación
UNER

LICENCIATURA EN ANÁLISIS E INTERVENCIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Seminario: "ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA"

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

PROYECTO INSTITUCIONAL PARA LA ESCUELA "DEL ORIGEN"

Puntos de partida para la construcción del Proyecto Político Pedagógico Institucional

Estudiante: Prof. Frank Victoria Lorena

Directora: Lic. Correa Bárbara

Fecha de entrega: 21 de noviembre de 2025.

Cohorte 2020.

ÍNDICE

Introducción……1

Primer apartado: Descripción y análisis..……3

Dimensión Organizativa…….3

Dimensión Administrativa……12

Dimensión Los sujetos y sus relaciones……..……..17

Dimensión Edilicia……..22

Dimensión Relaciones con otras instituciones y sectores sociales……26

Dimensión Pedagógico-didáctica…….30

Segundo apartado: Problematizaciones y Nudos críticos ……..42

Tercer apartado: Líneas de acción……..…….53

Cuarto apartado: La evaluación……66

Bibliografía……68

INTRODUCCIÓN

El presente escrito ensaya una mirada analítica e implicada de la realidad que se configura en la escuela de pertenencia. Pretende pensar y relatar una escuela secundaria de Paraná, ubicada en el barrio que le dio origen a esta ciudad, donde me desempeño como docente desde el año 2010. Propongo un análisis desde la implicación, que configura un sentido de pertenencia pero que a su vez habilita una mirada profunda y problematizadora de su acontecer cotidiano y de las tramas que en ella se entretejen. Para luego delinear acciones tendientes a mover o modificar la realidad presente y configurar nuevos escenarios, desafíos y propuestas para la construcción colectiva y democrática del Proyecto Político Pedagógico Institucional.

La llamaré de aquí en adelante escuela “Del Origen” porque en ella comencé a construir mi camino en la docencia y fui acumulando experiencias que me atraviesan, construyen y reconstruyen en mi quehacer cotidiano en la actualidad. Mis primeros ensayos en esta profesión que elegí y que elijo cada día, tuvieron lugar en el barrio que le dió origen a esta ciudad, de algún modo también, dieron origen a un modo de hacer y ser docente en esta escuela en particular. La práctica docente me permitió inscribir en la trama institucional huellas que a su vez se imprimieron en mí y aunque hoy me desempeño como directivo en otra escuela mis raíces están en la escuela “Del Origen”.

<u>PRIMER APARTADO:</u> DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA TRAMA INSTITUCIONAL

El presente apartado tiene una intencionalidad descriptiva y analítica de la escuela secundaria “Del Origen” y está organizado en dimensiones, cada una de ellas hace referencia a la singularidad específica de la escuela como organización, pero a su vez mantiene elementos comunes a las demás escuelas en tanto institución escolar.

Describir y analizar la escuela, para proyectar y actuar en ella, requiere abordar las siguientes dimensiones en sus particularidades y relaciones: la organizativa, la administrativa, la de los sujetos y sus relaciones, la edilicia, la de las relaciones entre instituciones y sectores sociales y, por último, la dimensión pedagógico-didáctica.

Esto implica volver a mirar analíticamente y repensar la organización escolar en tiempos de pandemia y, más aún, en el tránsito hacia la pos-pandemia. Por ello es necesario pensar la escuela atravesada por una época particular que conmueve los cimientos que estructuran la institución escolar y trastoca tanto lo material como lo simbólico que en cada organización se juega y que tiende a ser resignificado en este transcurrir de lo emergente, como urgencia, y de lo permanente, como constante.

<u>Dimensión Organizativa</u>

Para iniciar el análisis y descripción de la escuela secundaria “Del Origen” propongo enfocar la mirada sobre la trama organizativa, donde se construye un ordenamiento en el modo de funcionar de esta escuela que le otorga su legalidad. Ésta se ve profundamente atravesada por rasgos de época que es posible advertir a lo largo de su historia institucional, así como también los mandatos fundacionales que le dieron origen y que van configurando un modo de existencia singular que la diferencian de las demás organizaciones. Los tiempos y espacios que ordenan la vida escolar, aquello que se percibe como constante porque se reitera y persiste, pero también lo que irrumpe y modifica la “normalidad” del funcionamiento escolar. Se advierten allí además roles y funciones que, si bien están prescriptos y normados, adquieren un modo particular de acuerdo a las características de quienes los ejercen y la realidad que los contiene.

Cada Escuela está atravesada por los diferentes contextos sociales, históricos y políticos que la construyen y reconstruyen a lo largo de su existencia.

Dar cuenta de estos atravesamientos *"*(…) *supone entender a la escuela como una institución de la sociedad civil con historia propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos que la constituyen y rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos. (Rockwell, 1987*)" (en Achilli, 1989, p. 9). Es decir que mi escuela, desde su inicio en 1989, está atravesada por procesos y relaciones sociales e históricas que la enmarcan y la inscriben en un contexto local, provincial y nacional amplio. Fue creada para brindar una solución a la necesidad de las familias del barrio quienes, por cuestiones económicas y de distinta índole, no podían enviar ~~a~~ sus hijos a otras escuelas "céntricas".

La Escuela Secundaria "Del Origen" se ubica en la zona oeste de Paraná, más precisamente en su barrio fundacional. Se localizó en diversos edificios y se fue trasladando dentro del barrio, por las demandas crecientes de este nivel. Inicialmente se ubicó en las mismas instalaciones de la escuela Primaria, luego funcionó en el galpón de una ex fábrica y a fines de 2008 se trasladó al nuevo edificio que ocupa actualmente. Éste fue construido para resolver el problema de infraestructura, que imposibilitaba el acceso a la educación secundaria en condiciones dignas, de muchos jóvenes de la zona. Con la nueva Ley de Educación Nacional n° 26. 206, el nivel secundario pasa a ser obligatorio y esto ensancha notablemente la demanda de acceso de un amplio sector de la población juvenil de la zona que pugna por un lugar en la institución.[1] La escuela, a partir de 2010, incorpora a su oferta educativa nuevos cursos y divisiones en el turno tarde. Este turno actualmente comparte el edificio con otra escuela secundaria y ambas reciben una población estudiantil de los barrios del sector oeste de la ciudad. En este sentido, podemos decir que, si bien forma parte de una decisión estatal que impulsa y amplía la educación secundaria en los barrios populares de nuestra ciudad, a la vez su creación es demandada por los vecinos, los particulares, quizá en su afán de superación y progreso, imbuidos del "mito de la meritocracia"[2] (E. Rockwell, 2006), reclaman al Estado su creación.

[1] Si bien el nivel secundario desde el inicio en nuestro país se presenta como selecto, elitista, donde solo unos pocos podían acceder en el siglo XXI se convierte en obligatorio permitiendo el acceso a los sectores populares.

[2] La autora, haciendo referencia a los procesos de resistencia, apropiación o subversión que se dan en los intersticios de la cotidianeidad escolar, retoma la versión del concepto de resistencia atribuido a Paul Willlis (1977). Él sostenía que algunos hijos de obreros, referenciándolos como *"los más lúcidos"* se resistían a creer el mito de la meritocracia, mientras que otros seguían la lógica escolar bajo la ilusión de salir de su condición para ascender socialmente.

Otra marca de época que se observa y que atraviesa la historia institucional, es la ocupación de un espacio productivo que en la década del 90 fue abandonado como tal. Así mi escuela también ha sido testigo del desmantelamiento del aparato productivo que trastoca y marca profundamente la cultura barrial, sobre todo en relación a la disponibilidad de trabajo para los vecinos y nuestros egresados. La educación gana y ocupa un espacio físico que fue vaciado como resultado de políticas económicas neoliberales, un espacio que es resignificado, que carga con nuevos sentidos, pasando de la producción industrial a la construcción, producción y reproducción de conocimientos.

Además, actualmente, en el edificio funciona un Anexo de la Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos, a la que concurren muchos padres de nuestros estudiantes secundarios con el objetivo de lograr alfabetizarse y/o completar sus estudios. Algunos incluso continúan estudiando en el nivel secundario del turno noche, que fue incorporado en el 2016 a la oferta educativa institucional, para brindar la oportunidad de proseguir sus estudios a muchos jóvenes que se insertaban en el mercado laboral, generalmente informal, o que, además, se convertían en madres/padres, trastocando sus trayectorias escolares en el turno mañana o tarde de mi escuela.[3]

Si observamos detenidamente el peregrinar de esta escuela por los diferentes espacios que habitó desde su creación, podemos pensar que en ella conviven los mandatos iniciales de la educación y de la organización del sistema educativo argentino[4], con los efectos de las políticas neoliberales. Estas últimas han puesto en tensión ese mandato inicial y han generado el traspaso de las escuelas secundarias a las esferas provinciales y muchas provincias, como la nuestra, han tenido que ensayar diversas formas de responder ante esa responsabilidad.

Actualmente los desafíos que implica la inclusión ponen en constante tensión el derecho a la educación con la infraestructura escolar, puesto que su edificación, producto del “Plan Nacional 700 Escuelas”, no tuvo la precisión suficiente para contemplar el crecimiento de la matrícula que es notorio en los últimos años. En la tarea de educar surgen a diario problemáticas que ponen en jaque la continuidad de la educación de muchos jóvenes en

[3] El turno noche ofrece la posibilidad de continuar con la trayectoria escolar a los jóvenes que iban desertando de los otros turnos, así como a los que llegaban, después de su paso infructuoso por otras escuelas de la ciudad.

[4] Originalmente el Nivel Secundario fue pensado para formar a la clase dirigente de nuestro país con un sentido elitista y profundamente meritocrático que excluía a los sectores populares. La universalización de este nivel en el 2006 cambia esto drásticamente pasando de una escuela secundaria selectiva a una escuela secundaria inclusiva. Pero el mandato inicial del mérito y la promesa de ascenso social aún pervive en el imaginario escolar y social.

nuestro país, ya que en su abordaje intervienen diversos factores (socioeconómicos, culturales, familiares, etc.) que tienen mayor o menor grado de incidencia, pero en ocasiones, *"*(…) *existe un distanciamiento entre estas problemáticas que emergen en los ámbitos escolares y las cuestiones o lineamientos que se discuten y proponen en los ámbitos políticos y académicos"* (Sverdlick, 2019, p. 4). Mi escuela no queda exenta de los problemas socioeconómicos que atraviesan la realidad de la mayoría de los estudiantes que deben interrumpir o pausar su educación secundaria para trabajar y así generar otro ingreso que permita sobrevivir a su grupo familiar. Otros abandonan porque cumplen la mayoría de edad, aún no han logrado sortear el ciclo básico común y se les demanda culturalmente insertarse en el mercado laboral (generalmente acceden al informal) e independizarse. Si bien la Asignación Universal por Hijo ha intentado revertir algunas de estas situaciones históricas dentro de nuestro contexto barrial, no lo ha logrado su cometido.

Muchas de las políticas públicas que se llevan adelante para lograr una educación de calidad y una verdadera inclusión, que garantice el ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes en la escuela secundaria, parten del posicionamiento político que se implementó desde 2006 con la nueva Ley de Educación Nacional y que reconoce el carácter histórico doblemente excluyente que ha tenido este nivel dentro de nuestro sistema educativo e intenta revertirlo. No obstante, se intentó promover una escuela menos segmentada, más inclusiva y progresiva buscando una reforma profunda en su funcionamiento pedagógico y organizacional (Sverdlick, 2019). Pero en nuestro contexto escolar los pocos cambios introducidos en este sentido no han revertido el desgranamiento que sufre la matrícula año tras año, principalmente en el Ciclo Básico Común.

Ahora bien, las coordenadas temporal y geográfica que me permitieron inscribir a la escuela en un segmento histórico particular, se articulan directamente con las responsabilidades de quienes habitamos y nos implicamos en el trabajo escolar. Adentrarnos en la Vida Cotidiana Escolar (VCE) conlleva analizar *"*(…) *el conjunto de las prácticas escolares, constreñidas en el marco de una estructura simbólica de los sujetos que se encuentran implicados en las relaciones educativas en un tiempo/espacio dominado por sentidos hegemónicos pero no sujetas a ellos"* (Landreani, 2000, p. 3). Esto remite a una lógica propia que marca una serie de rituales, en tanto acciones o eventos repetitivos y constantes que tienen lugar en la escuela "Del Origen", como aquello que

irrumpe y modifica la supuesta “normalidad” de la cotidianidad escolar tensionando los sentidos construidos que aparecen como dominantes.

Entre los rituales que forman parte de nuestra cotidianidad escolar y que configuran los tiempos y espacios en donde ocurre el acto educativo, están: el sonido del timbre, que da forma al tiempo regulado marcando el inicio y fin de cada jornada con sus respectivos segmentos o módulos que configuran el mosaico curricular intercalado por recreos. También los actos escolares, ligados a las efemérides establecidas dentro del calendario escolar en sus respectivas formas conmemorativas (acto formal, clase alusiva, carteleras).

Es posible advertir diferencias entre los turnos en el ritual que organiza el inicio de cada jornada. Tiempo atrás, por la mañana en el izamiento de la bandera se observaba la formación por años, ordenados con la gradualidad que el sistema propone, es decir de primero a sexto, y agrupados en largas filas de “mujeres” y “varones” por separado. Mientras que en el turno tarde, el inicio de su jornada solo lo marcaba un timbre y no se los convocaba a reunirse en el patio, en ningún momento, ni siquiera para arriar la Bandera, ya que lo hacía la otra escuela que funciona en el mismo turno. Luego de varios años de insistencia y gracias a la gestión pedagógica de una vicerrectora suplente y de la secretaria, en 2018 se logró separar el horario de inicio del turno tarde del de la mañana, ya que antes se superponían. Se da así comienzo a ese ritual que fue cobrando una relevancia inusitada para los estudiantes del turno tarde, a los que siempre se relegaba a un segundo plano desde la gestión educativa.

Las subjetividades que habitan la escuela construyen el espacio escolar en un entramado simbólico y material que le da forma y lo carga de sentido. Esto lo diferencia del resto de los espacios sociales existentes, del afuera, pero también lo hace particular situando a la escuela “Del Origen” como única. El orden simbólico que las instituciones escolares promueven en la tarea de amoldar los sujetos a un orden social más amplio, se lograba en parte y de modos divergentes entre los dos turnos. Podemos pensarlo en relación al proceso o trayecto que han tenido nuestros estudiantes en la escuela y los modos en que esta institución promovió ese orden simbólico que se materializa en los horarios y espacios que se establecen; también en torno a lo que se espera que hagan los estudiantes en esos horarios y espacios que ella le asigna, que designan los adultos para ordenar la vida cotidiana escolar. Como sostiene Ulloa: *“En general, 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" (Ulloa, 1969, pp. 19-20). En efecto, la ausencia de un recorte temporal que diferenciara el fin de un turno y el comienzo del otro, desdibujaba un ritual característico de lo educativo e incidía en el proceso de conformación identitaria del turno tarde en mi escuela. Diversos conflictos surgían entre docentes y estudiantes de cada turno en la competencia por utilizar un espacio áulico que no se ha vaciado aún, para hacerle lugar a los grupos que intentaban ingresar para dar comienzo a su jornada escolar.

De un tiempo medido, cronometrado y establecido mediante la normativa escolar, se pasaba a un tiempo que se sujetaba a un espacio variable, no asignado, que conllevaba un movimiento nómade de los estudiantes y docentes del turno tarde en busca de un aula que los aloje para comenzar la clase. El tiempo educativo prescripto, al decir de Poggi (1999), "(…) *bajo la forma de un modelo normalizado, inmutable y regulado administrativamente"* se diluía en el espacio, adquiriendo un sentido simbólico en su duración. El ordenamiento de la estructura escolar en cuanto a los tiempos y espacios demandaba la intervención del equipo de conducción, en tanto autoridad que regula y ordena esta organización en particular, para superar una fractura que generó diversos conflictos en la convivencia escolar entre turnos. Ahora bien, cuando reconozco como una fractura en la situación antes descrita, lo hago desde Ulloa (1969) quien refiere a la existencia de una "articulación perturbada" sobre la que se depositan las tensiones, ansiedades, tornando patológicas las instituciones.

Así cuando en el 2019 el tiempo asignado a la clase en el turno tarde, sufrió una nueva modificación, la fractura antes superada, se reedita y la perturbación aflora. Lo que nos permite advertir, al decir de Landreani, *"*(…) *la inquietud de lo cotidiano que se funda en su carácter histórico, imprevisible"* (2000, p. 4) ya que la VCE no es estática y siempre está en movimiento. En el año 2019 las autoridades, haciendo uso de la autonomía institucional, reducen a 35 minutos la hora cátedra y justifican tal decisión ante la supervisora que da lugar a este cambio, lo que lo deja nuevamente en una situación diferenciada a estudiantes y docentes del turno tarde con respecto al turno mañana y noche. Pero como adelantamos, el carácter dinámico de la VCE queda en evidencia cuando la supervisora, durante el retorno a la presencialidad luego del período de aislamiento social obligatorio en el marco de la pandemia, solicita que se regularicen los horarios del turno tarde ajustándose a los 40 minutos que establece la normativa escolar

para la hora cátedra. Las mismas autoridades escolares reorganizan los horarios dejando sin efecto la medida anterior.

Como mencioné más arriba, los actos escolares también forman parte de los ritos que estructuran la cotidianidad escolar. En la escuela “Del Origen” es posible advertir que el modo en que se los gestiona y organiza, genera tensiones entre docentes de los diferentes turnos y hacia el interior de cada área. Por lo general, son los y las docentes del turno mañana quienes a partir de cada coordinador/a de área diagraman el o los actos que por decisión del equipo pedagógico les son asignados en febrero durante la primera reunión institucional del año. Al momento de llevarse a cabo, se convoca al turno tarde para que participen en un horario que siempre es anterior al que tienen habitualmente, debido a que coincide con el anteúltimo módulo del turno mañana. El cuerpo docente del turno tarde casi nunca logra acompañar a sus grupos en ese horario porque están en otra escuela aún y los de la mañana se recargan con todas las tareas protocolares, sumadas las del cuidado de grupos de estudiantes que apenas conocen y para los cuales no representan una autoridad reconocible. Estas situaciones generan planteos y quejas reiteradas de docentes y preceptores hacia los directivos, que provocan malestar institucional y socavan de cierta manera la autoridad de estos últimos.

Lo antes descrito permite enfocar la mirada en los roles y funciones de cada actor institucional, su accionar se debate entre lo prescripto y lo real. Con respecto a la concepción de trabajo institucional, traigo a Nicastro quien lo expresa de la siguiente manera:

> La organización educativa supone una estructura, un recorte espacio temporal, tanto material como simbólico, que combina territorios e historias, sostiene la inscripción de roles y posiciones con tareas y prácticas de diferente tipo, entramadas en relaciones particulares, a su vez en un ordenamiento jerárquico entre unos y otros, con normas y pautas que regulan al conjunto de personas que trabajan para alcanzar una meta común. En este sentido, la organización también tiene la fuerza de un marco que prescribe, en cada caso, la realidad que se intenta abordar para desarrollar y llevar adelante los fines específicos. Debe quedar claro en este punto que esta organización mantiene un tipo de relación con el contexto que va más allá de la lógica del adentro y afuera. (…) entendemos que esta relación es constitutiva, en el sentido, que el contexto es el marco en el cual se producen y emanan significaciones, expectativas y validaciones, respecto de la definición de los fines institucionales, de las modalidades de trabajo. (2017, p. 63)

Lo que se pone en juego en el trabajo institucional tiene mucho de lo normativo que orienta y encausa las tareas cotidianas que asumen tanto el equipo directivo como el cuerpo docente. Ahora bien, entre lo que se espera de cada uno y lo que sucede en realidad, a veces hay distancias notables. En lo que respecta al docente, su tarea es la pedagógica por excelencia, por lo que se espera que estén abocados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, su misión es educar a los estudiantes que a diario concurren a sus clases. Son ellos los poseedores de la palabra autorizada para impartir el conocimiento científico que dominan, en el que fueron formados, lo que involucra una serie de transposiciones, creaciones didácticas que les permiten transformar el saber científico en un saber a enseñar. Cuestión sobre la que ahondaremos en la Dimensión pedagógico didáctica.

Según expresa Dubet (2006), desde las tradiciones que conformaron la escuela "(…) *los docentes creen en las instituciones y las encarnan. Ellos son la autoridad, son el juez del salón. Los estudiantes obedecen todo lo que éste es. Se somete a la autoridad y los valores que imparte la institución*". Pero en la escuela "Del Origen" son muy pocos/as quienes logran encarnarla como tal, puesto que generan constantes rupturas con la normatividad que ellos mismos acordaron sostener. Un ejemplo claro lo constituyen las faltas reiteradas al Acuerdo Escolar de Convivencia, que como tal reglamenta a partir de una asamblea colectiva y democrática los derechos y deberes de todos los miembros de la organización escolar. Entre ellas podemos mencionar la impuntualidad para iniciar las clases, intolerancia ante estudiantes que confrontan y no acuerdan con concepciones y creencias que el docente intenta impartir, la falta de preparación de las clases y la improvisación con charlas que involucran la vida privada del docente como ejemplo de los modos de actuar ante diversas situaciones, etc. Estas situaciones crean obstáculos a la hora de construir un vínculo que sea posibilitador de la tarea de enseñar y de su propia autoridad. Son los estudiantes, así como sus familias, quienes exponen a modo de denuncia dichas situaciones ante el equipo directivo y demandan respuestas. También se generan rumores que circulan por los salones y los recreos entre los estudiantes de distintos cursos o de algunos de ellos hacia docentes con los que han forjado un vínculo que les da la confianza para relatar lo que ocurre con tal o cual docente durante la clase.

Por otra parte, los miembros del equipo directivo, compuesto por rectora, vice y secretario, tiene pocos integrantes para cubrir los tres turnos en que funciona la escuela, por lo que la especificidad normada de sus roles se convierte en una mera prescripción que no se

condice con lo que a diario deben resolver en el turno en el que se desempeñan unipersonalmente. Realidad que se complejiza aún más cuando estudiantes, familias y/o docentes demandan una resolución inmediata frente a aquello que irrumpe en la cotidianidad escolar como pueden ser los conflictos entre pares. El personal administrativo que está conformado por tres personas y se distribuye en el turno mañana (dos) y en el turno tarde (uno) atienden en primera instancias las situaciones que se suscitan en el cotidiano escolar y a su vez sirven de interlocutores entre los miembros del equipo directivo, docentes, estudiantes y familias, hasta que los primeros pueden atender las situaciones que se presentan y que requieren de su intervención. Las normas y sus traducciones están siempre atravesadas por el contexto que enmarca nuestra escuela.

Dicho esto, cabe aclarar que la convivencia inter-escolar entre las dos organizaciones que cohabitan en el edificio educativo ha sido conflictiva y tensa por períodos. Desde la llegada de “la otra escuela” en el año 2009, la disputa por los espacios ha ido creciendo, en tanto la matrícula de las dos se incrementa. Además, la nuestra ha incorporado una nueva orientación en el turno tarde, horario en que coincide el desarrollo de la tarea educativa de ambas. La convivencia entre los estudiantes también se ha visto atravesada por conflictos, algunos muy violentos, que han requerido de un tratamiento particular, logrando un abordaje conjunto entre los equipos de tutorías de las dos escuelas. Así, los equipos directivos, que año a año se reúnen para renovar el acuerdo de uso de espacios compartidos dentro del edificio escolar en presencia de la supervisora, han tenido que incorporar algunos principios de entendimiento para el abordaje de las situaciones conflictivas emergentes. En tal sentido, han puesto a jugar a los equipos interdisciplinarios de tutorías (conformados por Lic. en trabajo social y psicólogas) para tramitar la resolución de estos emergentes, pero no han dado intervención a los docentes, a pesar de que algunos trabajan en ambas organizaciones escolares y que piensan, diseñan y ponen en marcha proyectos educativos que involucran ambas poblaciones estudiantiles.

Ahora me interesa poder pensar sobre todo lo que conllevan las normativas, sus traducciones y el modo en que establecen relaciones con éstas los miembros de la escuela “Del Origen”. A partir de lo cual puedo observar especialmente el gobierno escolar, el estilo de gestión, el planeamiento educativo y las tareas administrativas, cuestiones que se configuran hacia dentro de forma particular, pero que tienen estrecha relación con lo que hegemoniza a nivel macro el sistema educativo a partir de las políticas educativas que implementa el estado nacional y provincial.

Dimensión Administrativa

En las organizaciones escolares tiene lugar una serie de procedimientos administrativos instituidos a partir de las normativas, que dan forma al sistema educativo y que adquieren una impronta particular en cada organización escolar. Éstos forman parte esencial del gobierno escolar y en ellos es posible advertir las relaciones de poder, los modos en que se toman las decisiones y las tramas relacionales que habilitan u obturan la participación de los diferentes actores institucionales en ellas.

Un rasgo que se hace visible en la gestión y administración educativa es la influencia de las relaciones humanas que supone la concepción de la autoridad escolar como "jugadores del equipo" en lugar de dirigentes, lo que invalida o limita el liderazgo docente en la toma de decisiones (Garcia; Manzione y Zelaya, 2015). Si bien en mi escuela la vía jerárquica debe ser respetada por sobre todas las cosas, al contar con un mismo equipo directivo que se desdobla para cubrir los tres turnos, los roles y funciones se desdibujan, y muchas veces entorpecen el buen funcionamiento por interrupciones, fallas u omisiones en la comunicación entre los miembros del equipo y entre los docentes mismos. Así, cada uno de los miembros del equipo directivo actúa como un *"realizador teórico"*, como refiere Ulloa, ya que *"*(…) *tiende a realizar eficazmente la tarea parcial indispensable en ese momento. El grupo sobrevive en los momentos difíciles por él"* (1969, p. 23), pero no cumple con las tareas inherentes a su rol. Es decir, que dentro del turno que deben cubrir desarrollan esta modalidad de comportamiento que les permite resolver los emergentes y conflictos para que la organización continúe funcionando, lo cual reporta un beneficio específico para el grupo completo que habita el espacio escolar, pero no logran enfocarse y desplegar las tareas que se requieren de parte de cada uno de los integrantes del equipo directivo en el quehacer específico de la escuela.

Esta característica tiene aspectos positivos y otros, no tanto. Por un lado, el funcionamiento distanciado y rotativo en el que se asume el gobierno escolar, en este caso particular genera modos de hacer pedagógicos innovadores que son impulsados por parte del equipo, pero dificulta el acompañamiento y seguimiento que sostenga en el tiempo proyectos educativos de esta índole. Por otro lado habilita, casi inconscientemente, tareas y propuestas pedagógicas repetitivas y homogeneizadas, que impactan negativamente en las trayectorias de muchos estudiantes, que se frustran y culpabilizan del "no poder" con ellas, generando un sentimiento de ajenidad con respecto a la institución educativa que en algunos estudiantes se torna en un obstáculo. Por el

contrario, cuando los adolescentes y jóvenes son reconocidos de acuerdo a sus particularidades y se tiene en cuenta cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, logramos un entorno amigable que los convoque, los invite y no que los siga excluyendo del sistema educativo. A decir, de Anijovich *"*(…) *En el enfoque de las aulas heterogéneas, reconocemos la existencia de diferencias entre las personas, en sus experiencias anteriores, estilos de aprendizaje, interés culturas, tipos de inteligencia, entre otras."* (2014, p. 23). Supone una escuela que atienda a las singularidades en juego y que advierta en ello la posibilidad de otros recorridos y modos de aprender y hacer escuela. Pero en los últimos años el 80% de los proyectos interdisciplinarios en relación al ambiente, la historia barrial o el pasado reciente, fueron propuestos en el turno mañana.

Así, se advierten tensiones en relación a la participación docente en diferentes propuestas y proyectos educativos que tienen como protagonistas, casi siempre, a los estudiantes del turno mañana, destinatarios favoritos de las propuestas innovadoras que los docentes organizan y gestionan para acercarlos a experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula, interactuando con otros estudiantes de la ciudad y/o provincia y habitando espacios urbanos o naturales que antes les eran ajenos o desconocidos. Pareciera que los docentes del turno mañana fueran unos y los de los demás turnos, otros. Pero, en realidad, un tercio del plantel docente se desempeña solo en uno de los turnos, es decir, que la mayoría comparte su trabajo pedagógico con al menos dos turnos de nuestra escuela. Esta realidad descripta también incide en las construcciones subjetivas que se constituyen en representaciones de cada turno y que se van anclando en la trama de la cultura escolar tanto como en el contexto barrial que circunda y atraviesa a la institución. Sobre esto ahondaré en la Dimensión "Los sujetos y sus relaciones".

Como adelanté, el equipo directivo trabaja en los tres turnos en forma rotativa, por lo que los roles y funciones que se le atribuyen a cada uno de sus miembros se desdibujan y tienden a conjugar varias actividades en el turno en que se desempeñan, desatendiendo, a causa de las situaciones emergentes, las tareas que le son propias o específicas. Este modo de accionar genera confusión en el cuerpo docente, ya que en ocasiones se procede de cierta forma y con determinados pasos mientras que, en otras de iguales características se lo hace de manera diferente. Estas situaciones tensionan el clima escolar generando rispidez con el equipo directivo y "rumores destructivos" entre los docentes, lo que impacta negativamente en la dimensión pedagógico-didáctica. Así el

equipo directivo, encargado de administrar y gestionar todo lo que tiene lugar en la organización educativa particular, construye su autoridad estableciendo relaciones de poder hacia dentro con el grupo de actores institucionales que reciben en forma directa su accionar y genera su reconocimiento en el afuera.

Las normativas oficiales que llegan periódicamente por vía jerárquica a la escuela son acogidas con gran criticidad, en cierto modo se las evalúa muy superficialmente, emitiendo juicios que son reiterativos en el tiempo y que hacen referencia a un supuesto alejamiento de la realidad escolar. Luego de estas impresiones a priori, las resoluciones y circulares, en su mayoría, se implementan sin demasiada traducción y/o readecuación a las particularidades institucionales. Podría observar un modo de construir y resignificar las normativas en los procesos de traducción institucional de lo escrito, que da cuenta de cierto margen de autonomía y que se expresa (aunque no siempre) en alentar proyectos pedagógicos innovadores tendientes a vincular espacios curriculares, ponerlos en diálogo a partir de una problemática barrial y así implicar a los y las estudiantes en otros modos de aprender que atiendan sus intereses, pero sin perder de vista el marco amplio y significativo que brinda el Diseño Curricular Provincial (2011). Aunque los proyectos de esta índole no son sostenidos en el tiempo y conviven con formatos pedagógicos repetitivos y homogeneizantes, que inciden directamente en las frágiles trayectorias escolares de muchos de nuestros estudiantes.

Entonces, en ocasiones estas normativas y la traducción que de ellas se hace en el interior de la escuela, trastocan la cultura escolar en una tensión entre lo instituido y lo instituyente, generando cambios que posibilitan otras experiencias en el quehacer escolar. Los modos de lo antiguo van dando paso a lo nuevo, pero siempre surgen resistencias, pues lo anquilosado es difícil de remover o quitar.

En la escuela “Del Origen” los procesos de planificación institucional se condensan en el Proyecto Educativo Institucional que es el marco político pedagógico en el que se asienta la misión y visión de nuestra organización escolar. Como tal existe documentado a partir del año 2013 y con cierta periodicidad es revisado por el conjunto del cuerpo docente a instancias del equipo de conducción. En las jornadas de febrero dispuestas en asamblea por áreas primero y luego en plenario, planteamos y revisamos quiénes somos, por qué y para qué enseñamos, quiénes son los destinatarios de nuestra tarea y el perfil de los egresados que perseguimos. El resultado de los intercambios y debates quedan

asentados en un documento escrito que se archiva en la dirección y que sólo reaparece cuando alguien lo demanda, como por ejemplo docentes que ingresan a dar clases por primera vez en nuestra escuela.

Inicialmente el PEI no contenía proyectos transversales o interdisciplinarios que tenían cierto arraigo en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, como lo eran “Feria de Ciencias” o “Rescate Cultural” que impulsaba un grupo de docentes que había ingresado apenas comenzó a funcionar la escuela en el barrio. Durante la anteúltima instancia de revisión del PEI entre el 2015 y 2018, fueron incorporados como proyectos colectivos de trabajo Feria de Ciencias, Jóvenes por la Memoria, Senado Juvenil, Concejo Deliberante Estudiantil y la Educación Sexual Integral por la insistencia del grupo de docentes que los trabajaban y que pretendía cierto respaldo institucional a la hora de encararlos y participar con ellos en diferentes instancias representando a la institución. Pero éstos no logran sostenerse en el tiempo, ya que no se generó la suficiente adhesión institucional, y una vez que el o las docentes que se responsabilizaban de trabajarlos y materializarlos o tramitarlos en la escuela dejan estas horas cátedras u ocupan otra función dentro de la misma u otra institución, son abandonados por completo.

Entonces, en el planeamiento de proyectos educativos son los docentes los que adoptan propositivamente esta labor, ya que la multiplicidad de tareas a la que tiene que dar respuesta el equipo directivo durante el turno en el que está a cargo de la institución escolar, va limitado la posibilidad de generar un proyecto común, que cuente con los consensos necesarios para sostenerlo en el tiempo. Esto también supone tener un seguimiento de los progresos del mismo y un monitoreo para advertir las dificultades que habiliten flexibilizaciones favoreciendo su prosecución y así evitar que se lo deseche o abandone. Esto complica el quehacer educativo de la escuela y los directivos terminan apelando al voluntarismo y/o capacidad innovadora de un puñado de docentes que impulsan y sostienen dentro de la institución, propuestas creativas como recorridos que ofrecen a sus estudiantes y los relacionan con otros modos de aprender a partir de vivenciar experiencias, debatir, consensuar, construir colectivamente, acercarse a otras instituciones, intervenir en el espacio público, etc. Sin embargo, cuando la virtualidad marcó el curso de nuestra tarea escolar, el equipo directivo impulsó en carácter de “armador” de una planificación estratégica y situada para hacer frente a la situación que impuso la pandemia. Entendemos que *“*(...) *el proceso de aprendizaje institucional se sostiene a través de las decisiones que toman los equipos docentes y, sobre todo, a*

través de la responsabilidad asumida por quienes están implicados en la transformación de las condiciones que posibilitan la continuidad" (Cantero, 2009, p. 27). Por ello, si tomamos esta "situación adversa, reconocible por todos" como posibilidad y como desafío, para intervenir en ella mediante el diseño de un proyecto participativo que permita el abordaje colectivo y transformador de la realidad escolar, podemos advertir cierto margen de autonomía institucional en el proceso de traducción de las normativas escritas impulsadas tanto por el Ministerio de Educación Nacional, así como por el Consejo General de Educación para hacer frente a la situación excepcional de pandemia.

Pero el proyecto que, a modo de ensayo, se llevó adelante durante el ciclo lectivo 2020, que una vez iniciado se vio profundamente conmovido tras las disposiciones nacionales y provinciales que se dieron para afrontar la pandemia, tuvo una corta duración. Rápidamente el impulso reformista del currículum escolar cedió ante la resistencia de docentes y estudiantes que reclamaron volver a los contenidos organizados por materias como espacios segmentados de conocimiento. El equipo de conducción que había asumido con responsabilidad este proceso de transformación decidió no darle continuidad y negociar con el cuerpo docente organizado por áreas una priorización de contenidos que terminó por convertirse en un mero recorte de los mismos. Pero sobre ello ampliaremos en la Dimensión Pedagógico- didáctica.

Como pudimos observar, las tramas relacionales que tienen lugar en las escuelas van gestándose al ritmo de las decisiones de carácter político pedagógico que asume el gobierno escolar y que mayormente están en consonancia con el marco normativo nacional y provincial, pero que adquieren singularidad para atender las demandas de la población escolar de la escuela "Del Origen".

Hasta aquí, pude dar cuenta de la flexibilidad de esta organización escolar para adaptarse a la realidad que la circunda, contiene y atraviesa. Con propuestas pedagógicas que invitan a mirar y problematizar el contexto en que se inserta nuestra escuela, damos cuenta de su *"*(…) *vocación centrífuga, una tendencia a involucrarse con el exterior, a establecer puentes con la realidad de afuera"* (Trilla, 1999, p.24). Lo que también se advierte cuando se establecen vínculos con otras instituciones y organizaciones barriales de adultos mayores, ex alumnos, agrupaciones vecinales, grupo de Scout, entre otros, es que abren la posibilidad de participar de actividades deportivas, solidarias, culturales, que tienden lazos con la comunidad, convirtiéndose así la escuela en un lugar de referencia.

Aunque sobre ello volveré más adelante en la dimensión Relaciones entre instituciones y sectores sociales.

Dimensión Los sujetos y sus relaciones

Pero ¿quiénes habitan la escuela "Del Origen"? En los últimos años su población escolar está entre los 450 y 500 estudiantes provenientes del barrio en el que se erige y de zonas aledañas (barrios populares y vulnerados del oeste de Paraná). Entre las características de los estudiantes podemos mencionar una fuerte apropiación del espacio educativo, quizá porque para ellos constituye un lugar para la socialización y propicia el encuentro con otros, con sus pares.

Las subjetividades que habitan mi escuela configuran un entramado de singularidades que se expresan en lo heterogéneo de los distintos agrupamientos de sus aulas. La sobreedad es un rasgo que condice con trayectorias escolares no lineales, que dan cuenta de otra temporalidad dentro de las instituciones educativas. Las trayectorias reales de numerosos estudiantes, sobre todo en los primeros años, tensionan la gradualidad cronológica propuesta por el sistema educativo[5]. El abandono escolar en los primeros años del Ciclo Básico Común es notorio, de seis divisiones con alrededor de 25 estudiantes en primer año, lo que hace un total de 150, culminan unos 25 o 30 estudiantes en 6to año. Por lo que el mandato de obligatoriedad que imprime la Ley de Educación Nacional en el nivel secundario, se ve cuestionado y hasta es derribado por la realidad que nos atraviesa y rebasa. Como afirma Rockwell (2018), la escuela representa la voluntad hegemónica del Estado, pero muchas veces las políticas públicas que se impulsan desde las leyes y los discursos no logran atravesar las fronteras organizativas de las escuelas, ya que éstas no son depositarias absolutas de los mandatos del Estado. En tal sentido, según F. Dubet (2010), lo que prima es la masificación de la educación, como rasgo de época. Así, pensar la inclusión se convierte en un verdadero desafío en la escuela "Del Origen", tanto como en otras con características similares. Siguiendo en este sentido su planteo, *"La escuela ya no rige como el templo que vela por la construcción de una nación homogénea cuando las diversas minorías exigen que las singularidades sean reconocidas en el espacio escolar* (…)*"* (Dubet, 2010, p. 21). Estas minorías están

[5] Siguiendo el planteo de Flavia Terigi, que retoman Greco y Toscano, se distinguen dos tipos de trayectorias: las *teóricas* y las *reales*. *"Las trayectorias teóricas describen el itinerario que se realiza cuando se sigue de manera lineal y continua el recorrido de grados de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema. Las trayectorias reales, en cambio, describen los itinerarios que los/as estudiantes realmente realizan por las ofertas del sistema".* (Greco y Toscano, 2018, p. 4)

demandando educación, ingresan en la escuela pero traen consigo sus singularidades, sus vivencias, sus trayectorias de vida, que requieren de nuestro trabajo y se nos presentan como un desafío cotidiano para nuestra tarea de enseñar.

Ahora bien, ¿cómo nos interpelan las constantes interrupciones en la trayectoria escolar de nuestros estudiantes?, ¿qué hacemos para abordar y/o revertir esta realidad?, ¿es una emergencia para la gestión escolar? En verdad el abordaje de situaciones de "riesgo" o de "posible abandono" es alertado desde el equipo docente y por los/as preceptores que en su trabajo diario detectan ausencias, discontinuidades, problemáticas familiares, entre otras, que llevan con urgencia al equipo de tutoras y/o al equipo pedagógico y directivo. Los procesos que se inician desde ese momento conllevan diversas instancias, que van desde la citación de los adultos responsables para notificarlos de la situación del estudiante, firma de actas compromiso para sostener una forma de trabajo tendiente a recuperar lo que ha perdido, a enlaces con otras instituciones que permitan abordar lo que la escuela no puede, etc. Este trabajo articulado y en red para sostener y potenciar las trayectorias de los estudiantes tiene sus fisuras, a veces llega tarde y otras no logra su cometido por diversas causas, muchas de ellas hacia dentro y otras que actúan desde el afuera. Quizá mucho de esto ocurre porque no logramos crear condiciones institucionales para un real sostenimiento y acompañamiento de los recorridos educativos de los sujetos que habitan nuestra escuela desde una perspectiva de derecho. Tiene que ver también con las fallas, omisiones y/o faltas en la comunicación institucional que dilata en el tiempo y no logra actuar de forma coordinada tempranamente.

Lo mencionado hasta aquí adquirió mayor complejidad en tiempos de pandemia. Durante el 2020 y parte del 2021 esta "contingencia" interrumpió la trayectoria escolar de muchos estudiantes que quedaron sin la presencialidad como posibilidad en la construcción del vínculo, un vínculo basado en la confianza, o como plantea Cornu, *"*(…) *la confianza ligada a una apuesta por el otro"* (1999, p. 19). Un vínculo fallido por la interrupción del contacto visual y afectivo con el otro, que interrumpe una construcción significativa. Esto repercute en la trayectoria de una gran cantidad de estudiantes, que no lograron vincularse con la propuesta virtual y las diferentes variantes ofrecidas por el equipo directivo y pedagógico en esta etapa. En los primeros años la figura del estudiante "sin vínculo" es equivalente a la mitad o más de la matrícula inicial del curso. Esto conlleva la reinscripción para el 2021, en el mismo curso/año en que estaban durante el 2020, según la Resolución 2612/20 CGE que prevé el "reingreso" sin mencionar la palabra repitencia a

la que estamos más habituados. Es así que "(…) *Los modos de estar entre sujetos no pueden sino traducirse en palabras, son ellas las que, diciéndose o no diciéndose, arman los espacios entre los sujetos* (…)*"* (Greco, 2012, p. 288). Las palabras componen una forma de habitar la escuela y cobran un significado especial para quienes integran la comunidad educativa. Entonces, "reingresar" supone continuar desde donde me había quedado, no repetir lo que no pude completar. Tal como en el ejemplo anterior, cuando decimos "turno tarde", en mi escuela existe en el imaginario la idea de que los "estudiantes repitentes", con sobre edad, difícilmente lleguen a 6to año o a culminar sus estudios (actualmente los cursos del Ciclo Orientado del turno tarde cuentan con entre 4 y 8 estudiantes). También se ha instalado la idea de que los que repuntan en su rendimiento escolar pasen o vuelvan al turno mañana.

Como mencioné con anterioridad, algunos docentes han llevado adelante diversos proyectos pedagógicos innovadores que invitan e implican a los y las estudiantes en otros modos de aprender atendiendo a sus intereses y cuyo objetivo principal es intervenir en el fortalecimiento de las trayectorias escolares y evitar el abandono escolar. Pero estos proyectos y experiencias que impulsan algunos docentes reciben críticas de las más variadas, que siempre revalorizan un pasado que se toma como común denominador de las juventudes que vivenciaron los adultos que hoy habitan la escuela como docentes, que añoran sus vivencias como estudiantes secundarios, que se reconocen como representaciones ideales o expresión de deseo, de aquello a lo que se aspira con nuestra tarea pedagógica en la transmisión de valores socialmente válidos. Y éstas se constituyen en verdaderas demandas sobre la tarea y el rol de la escuela en la sociedad, "desde adentro", aunque también muchas veces se repiten desde un "afuera" sin detenerse a pensar y reflexionar sobre ellas. Estas añoranzas están vinculadas a los modos en que se enseñaba, la rigidez de los tiempos, pero principalmente a la disciplina punitiva en estrecha relación con una autoridad pensada desde un ejercicio autoritario que impone un modo de habitar la escuela. Entonces las nuevas subjetividades que se entraman en nuestras aulas heterogéneas reciben también, de parte de algunos adultos, este mensaje, indirecta o directamente, y éstos juegan en contra de una escuela que las aloje y contenga.

Para Alexandre Kojève (2006) la autoridad es relación, está sostenida en el reconocimiento del otro, que se legitima como figura de autoridad. En esta relación se pone en juego la confianza, en los términos que Cornu (1999) la describe. En el acto de

educar la confianza en el otro es fundamental para construir un vínculo, un lazo que permita la realización efectiva que la propia tarea de educar requiere. Pero estos adultos que toman como ideal el formato escolar de sus niñeces y adolescencias, es decir de otro tiempo en el que la rigurosidad de las normas y el modo en que se imponía la autoridad en sus escuelas y penaba los "desajustes" a las mismas con la expulsión, reclaman constantemente la sanción. Aunque al amparo de las normativas vigentes no se contempla la expulsión de estudiantes, sino acciones reparatorias y reflexivas acompañadas por las familias, la sanción simbólica por parte de algunos adultos es notoria, ya que no reconocen dentro de sus clases a los y las estudiantes que han tenido "conductas disruptivas" dentro de la institución o los sentencian a rendir sus espacios curriculares en diferentes instancias.

Dicho esto, me adentro en los diferentes modos de ejercer y construir la autoridad dentro de la escuela. En los términos que lo trabaja Greco (2012) y que toma de Arendt (1989) *"*(…) *no es el autoritarismo lo que caracteriza el ejercicio de la autoridad, sino su capacidad para aumentar constantemente lo fundado. El auctor sería así un «aumentador», aquel que sostiene, permite, habilita, genera un crecimiento y no tanto el artífice –creador y dueño– de aquello que origina."* (Greco, 2012, p. 297).

Como dice Greco (2015), hay que reinventar la autoridad, porque sin ella no es posible educar. Autoridad y confianza adquieren un gran peso en el quehacer escolar de la escuela "Del Origen", las tramas de relaciones que se despliegan entre los sujetos y sus urgencias subjetivas[6] de hoy, demandan nuevos vínculos más democráticos, igualitarios, otros modos de relación pedagógica, de circulación de la palabra, de escucha, nuevas miradas que contemple, configure y acompañe otras identidades. Pero, será posible esto, en un contexto en el que sigue resquebrajándose el vínculo, las relaciones y la confianza.

La idea existente entre docentes, tutores y directivos de "no estar preparados" para afrontar diferentes situaciones conflictivas complejas que demandan una intervención en el ámbito escolar, se conjugó con lo disruptivo de la pandemia, como antes se describió.

[6] Daniel Korinfeld presenta esta noción que hace referencia a lo que atraviesa en lo personal e individual cada sujeto como una urgencia que necesariamente requiere ser atendida. Constituyen un conjunto de situaciones complejas y extremas a nivel subjetivo que se presentan e irrumpen en las instituciones de salud, de educación, socioeducativas, en todos los espacios de la comunidad en las que se da el encuentro y formas de acompañamiento con la infancia y la adolescencia. El autor remarca la idea de que requieren una intervención "no especializada" desde instituciones como las educativas que puedan alojar y acompañar las subjetividades actuales

Las urgencias subjetivas que se presentan en la escuela “Del Origen” reclaman ser atendidas. Esta noción de “urgencia subjetiva” entendida como malestar en la cultura - como refiere Korinfeld (2017) acuñando un término de Sigmund Freud - describe los aspectos característicos de este tiempo que nos toca vivir. Es decir, son signos de época ante los que resulta ineludible analizar el modo en que los sujetos hacen frente a estos emergentes, que se presentan como urgencias, desde el *“oficio del lazo”* propio de las instituciones educativas.

En este sentido, Silvia Bleichmar (2005) trae la noción de "sobremalestar" o "malestar sobrante" que define como lo que cada uno pone subjetivamente para hacer y estar en la cultura: “(…) *ese malestar sobrante sería el efecto de la resignación de aspectos sustanciales del ser mismo como resultado de circunstancias sobreagregadas*” (Korinfeld 2017, p.4). Ante la intensidad y la conmoción causada por la pandemia en las lógicas institucionales y en cada sujeto, más los cambios que cada escuela debió propiciar para continuar con su tarea educativa, es interesante observar cómo se expresa ese “malestar sobrante” y las posibilidades de disminuir sus efectos subjetivos. *“*(…) *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¨, no podríamos estarlo”* (Korinfeld 2017, p.5). Claramente los docentes, estudiantes, directivos y tutores no estábamos preparados y no podíamos estarlo ante la incertidumbre y el riesgo de la propia vida, así como de la vida común, que presentó la pandemia. Pero sí se ensayaron diferentes respuestas ante ello, había que seguir, por lo que tramitar el malestar sobrante entre los docentes pronto se hizo ineludible. Así, las primeras respuestas dadas se fueron modificando al calor de los reclamos y planteos que cada coordinador/a de área, haciéndose eco de las voces de sus docentes, llevó al equipo de conducción, configurando una “pedagogía de la emergencia”, sobre lo que profundizaré en la Dimensión Pedagógico-didáctica.

Las quejas constantes de docentes ante la ausencia de respuestas de los estudiantes en las propuestas virtuales, generó una revisión constante de los modos de hacer escuela en este contexto y esto se constituyó en la forma de responder del equipo de conducción ante ese “malestar sobrante”. Antes y después de la pandemia las respuestas no fueron tan inmediatas. Si bien las situaciones complejas que se presentan en la vida cotidiana escolar, que irrumpen como situaciones problema (consumos problemáticos, violencias,

abusos, etc.) están reglamentadas las formas de actuación por protocolos y otras establecidas en el Acuerdo Escolar de Convivencia, como mencioné antes, las características de este equipo directivo generan respuestas dispares y abordajes que se dilatan en el tiempo. Los modos de abordar conflictos y discernir las urgencias subjetivas que allí están en juego permiten pensar desde el equipo interdisciplinario de tutoras en las condiciones que es posible construir institucionalmente para poder darles un lugar, es decir poder alojarlas e intervenir en ellas articulando con otras instituciones de ser necesario. Los docentes se constituyen en un pilar fundamental a la hora de advertir diferentes situaciones que observan y vivencian en los grupos de estudiantes, porque lo comunican con prontitud a los preceptores, tutores y directivos para que sean abordadas, pero luego se los aleja en gran medida de la intervención. Esto se acumula como malestar que se expresa en el reclamo de información de cada caso y genera tensiones con los directivos y tutores que niegan dicha información amparándose en la confidencialidad y/o resguardo de la intimidad de los estudiantes.

Dimensión Edilicia

La descripción y el análisis de la escuela desde su constitución edilicia, permite conocer los rasgos particulares que le van dando forma al espacio material en el que ocurre lo escolar y que incide en las relaciones que se establecen dentro y con el afuera de la escuela.

En principio, para dimensionar la estructura arquitectónica que caracteriza a la Escuela Secundaria “Del Origen” propongo componer una foto narrada, que apela a la imaginación para construir una representación del espacio escolar. Cuando pensamos una escuela, seguramente en nuestra mente se conjuguen ideas y memorias de los espacios escolares por los que transitamos a lo largo del tiempo, en algunos casos más nítidos y en otros más borrosos. Como plantea Berger (2008), lo importante es el significado que encierra una imagen y éste se va construyendo cuando la imagen logra ser narrada. Por ello el lugar desde donde se toma, el contexto que la acompaña y el autor que va tomando estas decisiones con una intencionalidad - ¿qué mostrar?, ¿cómo hacerlo? y ¿para qué? - le otorgan el sentido y el significado a lo visible.

La Escuela Secundaria "Del Origen" se ubica en el barrio fundacional de la ciudad de Paraná. El espacio escolar se evidencia atravesado por los verdes árboles que se

mezclan con los elementos arquitectónicos, son los árboles que cobijan las grandes estructuras de cemento y ladrillo forjando un rasgo identitario de esta espacialidad. Si nos ubicamos en el centro del patio y miramos hacia atrás, observamos el fondo de la escuela, que ahora muestra un muro elevado de ladrillos que hace de límite con una continuidad de verdes que se niega a retroceder. Al posar los ojos sobre la izquierda, encontramos una amplia galería que conecta dos grandes y largos bloques de salones, que en su mayoría son aulas. Justo en la mitad de éstos se abre una nueva galería que da paso a los baños, para luego continuar con tres aulas más consecutivas. Bien atrás, otra vez el muro de ladrillos se asoma. Si volteamos la mirada hacia la derecha, encontraremos un enorme salón, que se destaca del resto por su altura, pero que está conectado por las galerías con un gran portón que da al frente, es el SUM que presenta tres grandes puertas vidriadas (dos en sus laterales y una al frente).

Al narrar esta "foto imaginaria" queda en evidencia mi lugar de implicación, pues se ofrece una mirada desde adentro, más precisamente desde el centro en donde se ubica el mástil de la bandera. Esta foto no es la realidad en sí, sino que es más bien una construcción, donde quien la toma hace un recorte de ella, decide qué queda registrado y qué no. Aunque también quien la toma y quien la mira, la interpreta, la resignifica, le otorga un sentido. En palabras de John Berger:

> "(…) el objetivo ha de ser construir un contexto para cada fotografía en concreto, construirlo con palabras, construirlo con otras fotografías, construirlo por su lugar en un texto progresivo compuesto por fotografías e imágenes. (…) Dicho contexto vuelve a situar a esa fotografía en el tiempo, no en su propio tiempo original, pues eso es imposible, sino en el tiempo narrado. El tiempo narrado se hace histórico cuando es asumido por la memoria y la acción social" (2008: 81-82).

En otras palabras, la fotografía que invito a imaginar de mi escuela, se carga de significado cuando logra ser narrada, cuando es capaz de narrar su contexto para hacerlo comprensible.

El inicio de las clases del año 2021, después de un año de pandemia y tras las primeras semanas de presencialidad, muestra otra imagen atravesada por rutinas poco comunes para los estudiantes y las familias, en un nuevo reiniciar, repleto de expectativas y emociones encontradas. Los pocos padres que han decidido acompañar a sus hijos/as, se quedan en la puerta observando desde el hall de ingreso el ritual de inicio de la jornada. Los cuerpos están bajo el estricto control de un protocolo que marca un distanciamiento

medido y un control rígido de los adultos que impide cualquier contacto físico. Las señalizaciones en cada espacio recuerdan, insistentemente, este nuevo modo de habitar la escuela, con el uso obligatorio del barbijo que sólo deja ver los ojos, como reflejo de las emociones y expresividad de estudiantes y docentes. Es evidente que algo sucede en este espacio, es una adaptación para toda la comunidad y al mismo tiempo se genera cierta incertidumbre en la organización y aparecen algunos miedos que ha acarreado esta pandemia. Augustowsky (2010) analiza el espacio escolar como un espacio de disputa. Un espacio de disputa muy fuerte entre lo normativo, lo público, lo sagrado (aunque esto último escape a las marcas visibles en nuestra escuela). Todas las decisiones de orden material de la escuela están vinculadas con decisiones pedagógicas. Así es posible observar una interrelación entre lo normativo - dado por la reglamentación del protocolo que reconfigura el espacio escolar y organiza los grupos de estudiantes en "burbujas" que se turnan para asistir a clases presenciales con intervalos de una semana-, y lo público - porque cada noticia, cada decisión que se toma por parte de la institución, debe ser expresada desde el equipo directivo a la comunidad toda y muchas veces da lugar a resistencias-. Lo que sucede en el espacio escolar siempre está atravesado por lo social y por lo político. Estas nuevas rutinas generan modos de enseñar, de aprender y de vivir el cotidiano escolar.

Según Augustowsky, dentro del espacio escolar uno puede distinguir distintos niveles o componentes. Un componente, el arquitectónico, es el edificio en sus partes más duras; en la fotografía narrada que se propuso al principio, lo podemos apreciar en el patio, en las aulas (con sus ventanas, puertas, piso). Son aquellos aspectos que no podemos modificar quienes usamos el espacio. La parte más blanda está compuesta por los aspectos semifijos o "el espacio dispuesto", hace referencia a todos aquellos elementos que uno puede modificar, sacar, poner. Después hay un aspecto del espacio, mucho más flexible, que tiene que ver con todo lo que se puede sacar y poner: los carteles, objetos, bancos, sillas, y observamos que éste se destaca con más fuerza en la última imagen, que nos invita a ver ese patio que describimos, ahora atravesado por la pandemia. Este espacio permite ser espacio de la enseñanza, pero ahora en condiciones particulares: distanciamiento, ventilación cruzada, rigurosos cuidados en la limpieza y desinfección.[7]

[7] Cabe aclarar que esta escuela formó parte del "Programa nacional 700 escuelas", cuyo propósito fue apoyar a las provincias en el mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia del sistema educativo y para la formación y el desarrollo de una ciudadanía activa. En tal sentido, este nuevo edificio que reemplazó al viejo galpón de una ex -fábrica que ocupaba la escuela, vino a ofrecer a la comunidad barrial la oportunidad de ampliar la escolaridad en condiciones dignas.

Si realizáramos un recorrido por la institución educativa para verificar el grado de cumplimiento de las Normativas Básicas de Arquitectura Escolar, en particular el apartado sobre prevención de incendios, las de seguridad y accesibilidad, tomando como referencia la Ley N° 24.314/94 “Accesibilidad para personas con movilidad restringida”, podríamos observar, analizar y reflexionar sobre nuestro edificio escolar. La escuela cuenta con rampas que permiten la movilidad y accesibilidad al edificio escolar. Se ubican estratégicamente y facilitan la circulación por los diferentes espacios áulicos, patio y SUM; también el mástil dispone de una rampa para que una persona que se moviliza en silla de ruedas pueda acceder y participar de los rituales cotidianos que hacen a la institución.

Posee dos baños para discapacitados, pero éstos se encuentran cerrados y están separados de los otros; es decir, se ubican en el mismo espacio, pero su acceso es diferenciado, ya que se ingresa por una puerta independiente del box compuesto por cinco sanitarios comunes.

En los espacios interiores, las mesadas y demás mobiliario no se encuentran al alcance para las personas en sillas de ruedas, más aún en las aulas laboratorio. Cabe mencionar que, si bien se dispone de un mobiliario especialmente diseñado para personas con movilidad reducida que llegó conjuntamente con el mobiliario inicial del que se dotó a la escuela al entregar el nuevo edificio, está guardado en las dependencias administrativas.

Las zonas de galerías y pasillos fueron construidas con pisos de diferentes texturas y, en el caso de las galerías, al ser un espacio abierto con mucha vegetación y césped, las mismas poseen bordes sobre el nivel de las veredas que marcan la diferencia para personas no videntes que se desplacen por la escuela. Cada sector o bloques de aulas se conectan con senderos de cemento que replican el mismo borde sobre el nivel de la vereda a modo de guía para facilitar la circulación. Las aulas son amplias, con muchas ventanas y poseen puertas con apertura de doble hoja, lo que habilita el ingreso/egreso de una persona que se desplace con sillas de ruedas.

Al observar con más detenimiento aún la arquitectura escolar, podemos preguntarnos acerca de los criterios de seguridad que se estipulan en las normativas y el grado de cumplimiento que éstas tienen en nuestro edificio escolar.

La escuela posee rejas en su parte delantera, en la zona del ingreso, pero desde los laterales y en la parte de atrás solo contaba un alambrado perimetral que fue objeto de hurto en varias oportunidades. Es por ello que se presentó un proyecto / propuesta para cercar y delimitar el terreno mediante la construcción de un muro de ladrillos, ya que el mismo se encuentra rodeado de vegetación y en muchos tramos abierto, lo que ha implicado el ingreso de animales propios del lugar y personas que han protagonizado hechos de vandalismo en algunos sectores del edificio escolar. Al finalizar el ciclo lectivo 2021, se logró terminar la construcción del muro, oficinas administrativas y tres aulas, dejando bien definido el espacio de lo escolar con límites más precisos. Los hechos relatados con anterioridad dieron lugar a la instalación de un sistema de alarmas que, con la construcción de los nuevos sectores administrativos y las tres aulas, se fue ampliando para poner al resguardo las dependencias que contienen documentación y elementos tecnológicos propios del quehacer administrativo de las instituciones educativas que cohabitan en el mismo edificio.

En relación a posibles focos ígneos que puedan ocurrir, podemos señalar que es una escuela abierta con galerías amplias, lo que significa varias salidas de emergencia para evacuar el edificio. Cabe aclarar que las salidas de agua en caso de incendios, no cuentan con los picos y mangueras, ya que fueron retirados luego de la sustracción de algunos de ellos. Los matafuegos se encuentran en un bajo mesada de la cocina de la parte administrativa y no en el lugar que se les había destinado en cada galería. También, al tener tres portones de ingreso/egreso, es posible direccionar diferentes grupos para una evacuación rápida y segura en caso de emergencia. El último “simulacro contra incendios” se llevó a cabo en el 2019, pero al modificar y ampliar el edificio, se requiere de la elaboración de un nuevo plan de evacuación que contenga los nuevos espacios.

Hasta aquí hemos recorrido la espacialidad material de mi escuela y las modificaciones que van teniendo lugar con el correr del tiempo. Tiempo que marca el devenir de esta organización en particular y que denota su implicación dentro de un espacio social amplio que la atraviesa y transforma.

Dimensión Relaciones con otras instituciones y sectores sociales

La escuela se ubica en un espacio determinado y marca límites materiales con respecto a los otros espacios que componen lo social, lo barrial. Su existencia material define un

adentro y un afuera delimitado por un muro que la rodea y enmarca, distinguiéndola del resto de las construcciones arquitectónicas domésticas y del entorno natural que atraviesa la trama barrial. Pero existen redes que se entretejen en la escuela y la rebasan, que desdibujan sus límites materiales y la tornan permeable con el afuera. Necesariamente el modo en que pensamos la escuela como parte de la comunidad, en sus vínculos con otras instituciones y actores sociales, va configurando una nueva territorialidad, en la que el espacio escolar y el entorno social se hacen uno con el objeto de construir redes de cuidado (Tronto, 2020 y De La Aldea, 2019). Porque, tal como postula Norma Barbagelatta (2015), en la trama de lo común se genera un compromiso afectivo con el otro y el cuidado tiene que ver con la idea de alojar al otro, con acompañar a que ese otro se desarrolle. El cuidado es un modo de existir y de coexistir, de ser en el mundo. Por ello, en el *"oficio del lazo"* (De Piano, 2019), es fundamental el encuentro que permite tejer una trama de confianza y sostén entre los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La escuela "Del Origen" cuenta con un equipo de Orientación y Tutoría conformado por tres personas: una Psicóloga, Psicopedagoga y Trabajadora Social. Ante los casos que emergen como problemas, es este equipo el que se encarga de brindar un espacio de diálogo y acompañamiento de las situaciones particulares y tramitarlas dentro de la escuela a partir de un trabajo en red con otras organizaciones e instituciones. Para visibilizar las redes comunitarias se ha generado un mapeo que distingue cuáles son las instituciones y organizaciones que componen la trama barrial y con las que la escuela puede forjar vínculos intersectoriales o interinstitucionales para trabajar en redes.

En estos casos, la gestión educativa que se despliega desde el equipo de conducción abre su accionar y lo combina con otros actores, dando intervención a distintas instituciones que arbitran los medios necesarios para que el tratamiento del problema de los y las estudiantes en las diferentes escalas del orden administrativo y burocrático, sea pertinente y no lesione sus derechos. Desde el equipo se trata de hacer un abordaje conjunto de las problemáticas que surgen en la cotidianeidad escolar y para ello se contactan con otros espacios e instituciones apuntando a la integralidad de sus acciones en relación al problema. Para lograr este cometido en general se da intervención a las siguientes instituciones:

- El Hospital y/o Centro de Salud: cuando se requiere acompañamiento psicológico y/o psicopedagógico en casos que el equipo de tutores ha evaluado tras un aviso oportuno de algún docente o preceptor. Así se trabaja con una línea directa para que las familias logren conseguir los turnos requeridos para el tratamiento específico. También para acompañar embarazos de estudiantes cuando solicitan poder acceder a un régimen especial de asistencia que les permita sostener su trayectoria sin interrumpir el año en curso. El abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI) como proyecto educativo transversal ha permitido acercar y alertar a los estudiantes sobre las infecciones de transmisión sexual (ITS) y cada vez son más frecuentes los pedidos de excepciones horarias para acceder a los tratamientos en las instituciones de salud que se articulan desde una consultoría específica del Plan ENIA, resguardando la confidencialidad de cada caso.
- El Consejo Provincial del Niño, Adolescente y la Familia: interviene en casos de conflictos intrafamiliares y/o estudiantes en conflicto con la ley o en situación de calle, entre otras.
- La Casa del Joven: para articular un acompañamiento con actividades y propuestas que se organizan como talleres de deportes, de rap, etc., en casos de consumos problemáticos que involucran una discontinuidad en la asistencia a clases con un riesgo seguro de abandono escolar.
- La Defensoría de Menores: en algunos casos de mayor complejidad como lo son abusos sexuales intra o extra familiares, violencia familiar, etcétera, requieren la asistencia y orientación en el ámbito de la justicia.

Así se genera un entramado de acciones interinstitucionales (aunque no siempre coordinadas) que intervienen en dichas situaciones enlazando la escuela con lo que la circunda y rebasa. Pero hacia dentro iniciamos también un acompañamiento tendiente a sostener la trayectoria de los y las estudiantes y conformar lazos que habiliten otros espacios de escucha y de circulación de la palabra tanto en el interior de las aulas con talleres trimestrales de ESI y la “Consultoría de salud” del plan ENIA que funciona en nuestra escuela y se articula con el Ministerio de Salud Provincial.

Desde el equipo de tutoras se traman vínculos y lazos, ellas se ubican en una sala, que se encuentra en el centro de mi escuela secundaria, es un espacio que construye y habilita conexiones con otras organizaciones del barrio y de la ciudad. Allí el equipo interdisciplinario tramita situaciones propias y singulares de nuestros estudiantes

generando intervenciones tendientes al acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares, así como abordajes con las familias que casi siempre requieren de un enlace con otros organismos. También allí se encuentra una consejería integral de salud sexual y reproductiva (Plan ENIA), donde una promotora brinda atención dos días por semana a los estudiantes que lo requieran y habilita la consulta con distintos especialistas que atienden en el hospital o centro de salud de referencia.

Así, es posible visibilizar las redes que tiende esta escuela en forma sostenida con otras instituciones del Estado, pero que también muestra ausencias, ya que no hay una trama con las demás organizaciones sociales que se inscriben en el barrio como los merenderos, el club, las vecinales, etc. En algunos casos la escuela aloja y hace lugar al pedido de éstas como por ejemplo el grupo de Scout, que solicitan las instalaciones en épocas de receso escolar para sus encuentros regionales. Otro ejemplo es la banda de música infanto juvenil "Romina Iturain" que practica dos veces a la semana durante el horario escolar del turno tarde. Pero la escuela no genera una red con objetivos comunes con dichas organizaciones, sólo les presta las instalaciones ante una demanda externa, sin vislumbrar las posibilidades de tejer vínculos que funcionen como sostén para los y las estudiantes de nuestra escuela que participan en éstas organizaciones.

Frente a un contexto que ha implicado la interrupción del contacto físico entre estudiantes y docentes en los lugares cotidianos de encuentro, se plantea la necesidad de potenciar espacios significativos hacia el interior de la comunidad educativa, donde se promuevan interacciones que fortalezcan sentidos de pertenencia y de confianza. Cuando la pandemia irrumpió en nuestro mundo, trastocó no solo el modo de estar y ser en él sino que, indefectiblemente, fue mutando el modo en que nos relacionamos con otros, el aislamiento profundizó un estado de indefensión en los sujetos y supuso el alejamiento de los lugares de encuentro presencial, resquebrajando una trama social que ya venía siendo sacudida o más bien tensionada por el sistema capitalista imperante, con el individualismo y el "sálvese quien pueda" como bandera. *"*(…) *En tiempos neoliberales, cuando el lazo social se ha debilitado y desde los sectores dominantes se promueve una activa desafiliación resulta imprescindible entender nuestra pertenencia a la naturaleza y nuestra existencia vincular para gestar una educación potenciadora de la comunidad y, paradójicamente, también de la singularidad"* (Najmanovich, 2019, p. 25)

La comunicación mediada por pantallas no logró suplir en nuestro oficio la instancia de encuentro, tan necesaria y fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que llevamos adelante en nuestro quehacer cotidiano.

Las redes de cuidado que se tejen en las escuelas, con otros actores sociales e instituciones, se cargan de sentido a medida que se generan entrecruzamientos, intercambios y vivencias, a raíz de una cotidianeidad trastocada por un emergente que produce una inflexión y por consecuente una respuesta, más espontánea a veces, más articulada otras, aunque siempre situada. Porque cada escuela dentro de su particularidad no se encasilla en un patrón o protocolo que brinde una única respuesta estandarizada para una situación o problemática. Por ello el trabajo interinstitucional e intersectorial antes descripto conforma un engranaje esencial en la escuela “Del Origen”, ya que la escuela no puede sola ante estas situaciones para resguardar y garantizar a los sujetos de derecho que la habitan. En este oficio del lazo, los vínculos funcionan como sostén ante todo y todos.

Dimensión pedagógico-didáctica

El análisis y descripción de esta dimensión permite adentrarme en el corazón mismo de la institución escolar, conocer cómo se estructura lo pedagógico-didáctico que da sentido a cada organización escolar y la distingue de otro tipo de organizaciones. Observar con detenimiento los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se ponen en juego la trasmisión y producción de conocimientos constituye el objetivo central de ésta. Cabe aclarar que comenzaré dicho análisis desde el año 2020 dado que su incidencia es reconocible en la actualidad.

El inicio del ciclo lectivo 2020 se vio profundamente conmovido por las disposiciones nacionales y provinciales que se decretaron para afrontar la pandemia. En este contexto la escuela “Del Origen” llevó adelante un proyecto pedagógico de emergencia y a modo de ensayo, para continuar con su tarea específica. Al cerrarse la escuela, se interrumpe el encuentro presencial con los estudiantes, lo que obliga al equipo directivo y a los docentes a reconfigurar sus prácticas que en ese tiempo estuvieron mediadas por pantallas. En el comienzo de ese año hubo sólo dos semanas de clases, atravesadas por algunos días de paro docente, lo que resultó en apenas una presentación ante los estudiantes de los espacios curriculares, los proyectos, visitas, convivencias y campamentos, que se

programaron como parte de una planificación especialmente pensada en relación a las propuestas pedagógicas diagramada por cada área.

El ruido y las voces que caracterizan el espacio escolar, de repente se apagaron y el edificio se cerró, tras un comunicado que daba a conocer decretos, nuevas normas y reglas para resguardar nuestra salud; “quédate en casa” fue la consigna. Mientras el hogar de cada uno pasaba a ser el refugio de nuestra humanidad, o lo debíamos convertir en eso aunque no lo fuera, alimentábamos la ilusión, tanto estudiantes como docentes, de que en pocos días nos volveríamos a encontrar en las aulas. Pero el tiempo se fue dilatando y dejó paso a una distancia física que cada vez más se convertía en social.

La escuela debió dar respuesta casi inmediata, había que seguir realizando la tarea educativa ahora desde nuestros hogares. Ante la complejidad del escenario educativo y la falta de información de las posibilidades digitales de nuestra comunidad, se habilitó un drive institucional y se armaron grupos de WhatsApp organizados por cursos, divisiones y materias, allí se compartirían los trabajos que cada docente enviaría a su grupo de estudiantes, dando lugar a consultas e intercambio para su resolución. La gran mayoría del estudiantado accedió a esta modalidad de trabajo y en un principio los alumnos lograron mantener un vínculo reflejado en el diálogo con los docentes, las consultas y a veces quejas, ante la insistencia de que realicen o mejoren sus escritos y producciones. Pero en general realizaban los trabajos que se enviaban por los grupos de WhatsApp de cada materia. Con el transcurrir de los primeros meses, más de la mitad de los estudiantes se fue desconectando de nuestras propuestas, lo que se evidenciaba en las clases que ahora se habían convertido en soliloquios de docentes.

En nuestra tarea de enseñar en un contexto atravesado por una situación disruptiva que sacudió e hizo tambalear todas nuestras certezas, se fue haciendo cada vez más necesario un replanteo de las preguntas que son el cimiento de nuestro quehacer cotidiano: ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿a quiénes?, ¿cómo?, lo que fue configurando una pedagogía de la emergencia. Así el equipo directivo instó a los docentes, a partir de los coordinadores de áreas, que se organicen para diagramar actividades interdisciplinarias. En reuniones virtuales periódicas entre los coordinadores y el equipo pedagógico, y entre los coordinadores y los grupos de docentes, se definieron temas y/o problemas de relevancia actual para abordarlos entre los distintos espacios curriculares. Se debatió acerca del interés social de temáticas ambientales, avivadas por los medios de

comunicación en ese momento a raíz de las quemas en islas del delta y se acordó su tratamiento interdisciplinario. También el equipo directivo propuso las efemérides que, como rituales característicos de la vida cotidiana escolar, se constituían en una especie de temática irrenunciable para ser trabajadas. Algunas docentes insistían sobre el abordaje desde la perspectiva de género, con el deseo de entramar la ESI en el abordaje de dichas temáticas, resistiéndose a abandonar el proyecto institucional y ofreciendo una adaptación como posibilidad para su continuidad.

Se estableció, además, un límite de tres páginas para cada área, por lo que era necesario articular un tratamiento situado del tema o problema y generar actividades lo suficientemente abarcativas o con un cierto nivel de complejidad, en las que fuera posible evaluar desde cada materia. Este ensayo, como se mencionó antes, suscitó quejas constantes de docentes hacia el equipo de conducción, tendientes a desbaratar la iniciativa innovadora pero tal vez forzada, ya que no contó con los acuerdos necesarios hacia adentro de cada área, lo que derivó en un abandono progresivo de esta modalidad de trabajo por parte de los docentes que poco a poco comenzaron a proponer sus actividades rotulándolas con la materia que dictaban y solo respetando la extensión máxima de carillas. Los argumentos fueron variados, desde que no era posible abordar la temática seleccionada por los directivos desde sus espacios, que les costaba trabajar los contenidos específicos de su materia y se veían obligados a abandonarlos para pensar en cosas que no tenían que ver con lo que se tenía que dar en ese año, que generaba confusión en los estudiantes que insistentemente pedían que les dieran precisiones sobre a qué docente enviar tal o cual respuesta o a quién consultarle ante una dificultad para su resolución.

Todo ello llevó a que se revisara la modalidad de trabajo propuesta por los directivos con vistas a promover nuevos acuerdos que permitieran proseguir con la tarea educativa. Es así que se pidió priorizar los contenidos por materia y curso, en un trabajo entre colegas del mismo espacio y cursos paralelos, que derivó en un recorte más que una priorización puesto que solo faltaban menos de tres meses para cerrar el año. Así, el tiempo fue la variable que primó antes que nada en las decisiones pedagógicas adoptadas, ya que los docentes se enfocaron en abordar dos o tres temas que consideraron indispensables para poder continuar su desarrollo el año siguiente. Este proceso implicó un recorte en los contenidos de cada espacio curricular planificados para el año escolar, aunque se establecieron acuerdos entre colegas de modo que se articularan los contenidos restantes

que no se lograran dar, como punto de partida para el siguiente año de cursado. Pero la presencialidad adoptada luego del aislamiento social obligatorio se organizó en agrupaciones “burbujas” que dificultaron la concreción efectiva de dicho acuerdo.

Ahora bien, durante el 2020, desde los lineamientos marcados por el Consejo General de Educación, el equipo de conducción decide encarar proyectos multidisciplinarios que se articulen a partir de un eje en común. Dicha decisión generó tensiones que fueron acentuándose con el transcurrir del tiempo, limitando el sostenimiento y ensayo de propuestas en este sentido y con esta impronta metodológica. La construcción de este nuevo currículum sirvió como estrategia ante la emergencia educativa frente a la pandemia, pero también mostró la necesidad de llevar adelante procesos de negociación y acuerdo en vez de insistir en la imposición vía jerárquica. Trabajar en la formulación de un consenso entre docentes de diferentes áreas se hacía indispensable para sostener este tipo de propuestas en el tiempo y que no sean una exigencia para sortear un momento o emergente.

Como sostiene Flavia Terigi (2008), una reforma en este sentido se enfrenta “al trípode de hierro” que opera como resistencia en la posibilidad de su concreción. Tenemos una colección de horas cátedras que conforman un “currículum mosaico” organizado por especialidad y la formación docente también se estructuró y sigue esa lógica, ello sin dudas es un gran obstáculo a vencer, pero no por ello imposible.

En tal sentido, en la construcción de esas nuevas formas o recorridos se van acumulando capas, a modo de sedimentos, que forjan con originalidad las propuestas pedagógico-didácticas que se modelan entre las innovaciones y lo anticuado, perteneciente a otro tiempo. A partir de movimientos contra-hegemónicos se ha logrado reconfigurar varias propuestas pedagógicas que rompen las dinámicas instauradas durante largo tiempo, como lo son los proyectos que algunos docentes llevan en conjunto con la “otra escuela” (con la que comparte edificio en el turno tarde) trabajando la idea de corresponsabilidad y el sentido de pertenencia, desde las tareas colaborativas en la “huerta escolar”, con una proyección de crear el “Vivero escolar”.

Pero estos proyectos y experiencias que impulsan algunos docentes reciben críticas de las más variadas por parte de los propios colegas. Así, las prácticas disruptivas operan como un movimiento que es visto como único, como un fenómeno aislado del quehacer

educativo y del que se hace cargo un docente voluntarioso. Por lo cual no recibe la adhesión del resto de docentes, que observan con reservas y aguzan la capacidad crítica para atacarlo en sus falencias, sin reconocer las fortalezas y logros que permitieron llevar adelante dicha propuesta innovadora, con los estudiantes durante ese ciclo lectivo.

Ahora bien, como se dijo, durante el 2020 se propuso una metodología de trabajo por áreas, focalizando en una temática particular y ensayando formas de acercamiento y/o tratamiento de la misma, según la perspectiva epistemológica de cada disciplina. Vale poner en tensión esta forma de presentar los contenidos a enseñar que desde el equipo pedagógico y directivo impulsaron como una "propuesta interdisciplinaria", aunque en la práctica adquirió una forma multidisciplinaria, puesto que en algunas áreas no se logró concretar ese tipo de abordaje. Dicho esto, entendemos que la interdisciplina supone el trabajo sobre un tema, eje, problema, en el que se intercambian puntos de vista, perspectivas disciplinares, incluso se reconfigura en conjunto el problema y su tratamiento. Mientras la multidisciplina implica el abordaje del tema/problema desde cada disciplina, pero sin interactuar en su tratamiento con las otras y con los otros colegas.

En la escuela se van construyendo diferentes relaciones con los saberes en tanto objetos de conocimiento, puesto que, como dice Chavellard (2000), éstos existen si al menos un sujeto o una institución los reconocen. Establecemos relaciones con ellos, definimos la manipulación didáctica de los saberes a enseñar, que van a estar siempre atravesados por los rasgos epocales, así como por la cultura institucional (funciones, mandatos, tradiciones, etc.).

Es preciso advertir cómo operan los cambios y reformas en nuestros modos de enseñar y en la estructura segmentada que ofrece un curriculum mosaico, anclado en las tradiciones fundacionales propias del nivel secundario, cuando un movimiento intenta desbaratar esta lógica de funcionamiento ensayando otros modos de llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En general, los espacios y el tiempo que configuran el nivel se convierten en barreras a sortear para lograr concretar proyectos educativos que desdibujen las separaciones y dialoguen desde la complejidad en el tratamiento escolar del "saber sabio" que se pone en juego, los saberes que "ponemos sobre la mesa" en nuestra escuela[8]. La situación que generó la pandemia dio paso a ese "nuevo formato" de

[8] Además del "saber sabio" – definido por Chevallard (1997) como aquel que reúne las características de legitimidad y pertinencia epistemológica y legitimidad y pertinencia cultural - es posible reconocer que otros

enseñanza basado en problemas o temáticas transversales, ya que los tiempos y espacios instituidos y regulados se flexibilizaron estando fuera de la materialidad del edificio escolar, sin accionar como barreras históricas dentro de esta organización. Pero esta innovación que pretendió el equipo directivo comenzó rápidamente a agrietarse dando paso a la segmentación de los saberes tal y como era antes de dicha situación.

En tanto la situación de aislamiento dio lugar a la progresiva presencialidad dentro de la escuela, los modos en que se deciden los saberes que configuran el Proyecto Curricular Institucional (PCI) recuperaron su dinámica histórica.

Los Diseños Curriculares de la provincia que entraron en vigencia a partir del año 2011, generaron un proceso de reconfiguración del proyecto curricular institucional de la escuela "Del Origen" que involucró diferentes instancias de debate, negociación y consenso hacia el interior de cada área. Los profesores "recién llegados" fuimos participando en la medida en que los docentes de larga trayectoria dentro de cada área nos permitieron opinar, por ello, una vez que esos docentes comenzaron su retirada y se jubilaron, la selección de saberes a enseñar y enseñados se fue revisando y reestructurando. En nuestra escuela, a partir del 2014, dicho proceso se daba en los días institucionales que marcan el fin y el inicio de cada ciclo lectivo entre febrero y abril de cada año, impulsado por el equipo pedagógico (vicerrectora y asesora pedagógica) tendiente a generar acuerdos entre los docentes que dictaban sus materias por año y curso paralelo. También se trataba de generar un intercambio entre los Ciclos Básico y Orientado para articular el paso entre uno y otro, en cuanto a los contenidos prioritarios, destrezas y habilidades requeridas, ya que se advertía como problemática que muchos estudiantes no contaban con los saberes necesarios para abordar los desafíos que supone el Ciclo Orientado. Ahora bien, dentro de esos procesos de negociación también se anidaban demandas sociales que se conjugan en diferentes mensajes que ingresan en la escuela desde los distintos actores institucionales, la comunidad barrial que la contiene y atraviesa, los medios masivos de

saberes ingresan a la escuela y al curriculum, tal y como lo plantea Alicia De Alba *"el currículum es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, deviene práctica concreta."* (1998, p. 60). Así, dicha síntesis de elementos culturales remite a la cultura en sentido amplio, donde se encuentra el arte, costumbres, valores, hábitos, etc. y no sólo saberes científicos forman parte de aquello que se pone sobre la mesa cuando se despliega la práctica pedagógica cotidiana en la escuela.

información y comunicación, etcétera. Un ejemplo claro en este sentido son las temáticas que se abordaron durante la pandemia o la insistencia de las familias en que los preparemos para el mundo del trabajo.

En tal sentido, Chevallard nos habla de la noosfera (zona porosa), ese espacio transpositivo en el que participan miembros del sistema educativo y de la sociedad, en el que opera la transposición externa, en el que se inicia el proceso de transposición y se dirime, se precisa qué es lo que va a ingresar a la escuela, se debate, se decide qué de lo que se demanda que se enseñe. Pues la escuela no cede a todas las demandas sociales y en este espacio, que el autor denomina noosfera, se debate, se negocia sobre lo que puja por entrar y lo que efectivamente ingresará.

Entonces el saber implica relaciones personales e institucionales con los objetos de saber, con aquellos que se han elaborado en el ámbito científico así como en la sociedad y la cultura en general. Los docentes que se desempeñan en nuestra escuela fueron formados en un saber específico, un "saber disciplinar", siguiendo la lógica segmentada del curriculum mosaico, pero también en la tarea de enseñar especialmente, para que puedan llevar adelante los procesos transpositivos. Esto les permite generar distintas transposiciones didácticas para hacer enseñable ese saber en el que fueron formados.

En cuanto a lo que se pone en juego en las escuelas, está marcado por la intencionalidad del docente de incidir en la relación de los estudiantes con el conocimiento y con los saberes a enseñar y enseñados que transpone de un *saber sabio* (que ha sido fruto de los "nichos de producción" y es legitimado por la sociedad pues lo ha considerado importante). En el ámbito educativo este saber sabio es sometido a transformaciones continuas para poder ser enseñado. Entonces, el saber a enseñar es aquel que se prepara para ser enseñado, que aparece organizado en los diseños, mientras que el saber enseñado es lo que se pone sobre la mesa en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se despliegan en nuestro quehacer cotidiano.

Cabe aclarar que no todo lo que se enseña se aprende, por ello hablamos de diferentes procesos. Así, en esta escuela como en otras, los docentes someten a un proceso de transformación al saber sabio para poder hacerlo accesible para los estudiantes, esto es que Chevallard (2000) llama la transposición didáctica. Aquellos saberes que la escuela "Del Origen" elige, selecciona y dispone para ser enseñados fueron sometidos a un

proceso de transformación para poder llevar adelante su misión. Por ello cuando en los días institucionales que ofician de cierre y a la vez de inicio de cada ciclo lectivo, los docentes de mi escuela revisan los saberes que han dispuesto en sus planificaciones, que han seleccionado del saber sabio y lo han sometido a diversas transformaciones para que sean accesibles para sus estudiantes, también evalúan su futura pertinencia y prioridad de cara al próximo año escolar. Cuando cada uno de ellos analiza lo que realmente pudo enseñar, cómo lo hizo y da cuenta de lo que conjetura aprendieron sus estudiantes, supone una reorganización del proyecto curricular institucional pero no cobra ese carácter si no es tomado por el conjunto del cuerpo docente y del equipo de conducción. Asimismo, esto permite tener un panorama por el cual arrancar el siguiente año y en cierto modo habilita la posibilidad de revisión de las prácticas de enseñanza como de los contenidos o saberes que se han seleccionado para cada curso, pero a título individual, a cargo de cada docente.

A partir de la descripción analítica del impacto inicial que tuvo la pandemia en la organización escolar, podemos dimensionar las fuerzas que operan hacia dentro de las instituciones educativas cuando un emergente plantea la necesidad de reformular el proyecto curricular institucional como eje vertebrador de una propuesta pedagógico didáctica que hace a lo escolar. Como refiere Urbatiel:

> (...) nos encontramos ante mutaciones de gran envergadura que modifican la sociedad y erosionan lo escolar a partir de novedosas maneras de producir y hacer circular los conocimientos, pensar la autoridad, reconfigurar las relaciones intergeneracionales, interpelar la idea moderna de intimidad, habitar diferentes espacios en la misma temporalidad y comunicarnos con otros, etc. Y esa reestructuración no puede dejar indemne a la escuela, porque es una institución basada en la enseñanza simultánea, en la cerrazón, en otro tipo de organización del saber jerárquica y centralizada (2017, p. 36).

Así, las pantallas primero y las burbujas después, reconfiguraron la trama de relaciones que se daban al interior de la escuela, puesto que la organización debió adaptarse a las condiciones precarias de conectividad de nuestros estudiantes y esto repercutió negativamente en las trayectorias escolares, pero fundamentalmente en el vínculo que se resquebrajaba a medida que atravesamos el aislamiento social obligatorio. Las nuevas condiciones de presencialidad que tuvieron lugar en gran parte del 2021, permitieron agrupamientos pequeños de estudiantes, en burbujas, pero las propuestas didácticas que cada docente organizó en su espacio curricular volvían sobre saberes que supuestamente

debían tener para poder cursar ese año del nivel secundario y no retomaban los acuerdo entre pares que transparentaba el recorte realizado en el 2020.

Por lo tanto, cabe preguntarse acerca de la función actual de la escuela, en esta coyuntura particular y en este tiempo de "grandes mutaciones": ¿Cómo imaginamos una escuela que aloje a las nuevas generaciones portadoras de estas novedosas formas que cuestionan y erosionan lo escolar tal y como lo concebimos?

En este sentido, traemos la pregunta que titula la conferencia de Isabelino Siede en 2008 "¿Qué puede la escuela?" y a partir de este interrogante podemos revalorizar la tarea de la escuela como base fundamental para la construcción de un mundo mejor. El autor además nos invita a pensar en la posibilidad de que esa construcción no se dé y que la escuela se convierta en un lugar donde esto no sea posible. *"*(…) *La educación también puede construir murallas, puede construir anteojeras, puede impedir encuentros, puede "des-reconocer" al otro"* (Siede, 2008, p.1). Es interesante este aporte pensando la escuela "Del Origen" en tiempos de pandemia y su tránsito a la post- pandemia, la implicancia de revisar el currículum y la relación con los saberes para que no se conviertan en murallas/barreras para los estudiantes que hoy la transitan y habitan en ella.

Es por esta situación de crisis de la escuela, anclada en sus tradiciones pedagógicas, que no atiende a las demandas sociales de un mundo cambiante que trastoca los cimientos fundacionales de la institución, aún más en la situación coyuntural actual. Se hace necesario, hacia el interior de las organizaciones escolares, un replanteo de los saberes que se ponen a disposición de los estudiantes, así como los modos que adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al decir de Furlán, el currículum *"*(...) *fue un instrumento creado precisamente para dar respuestas a un momento de crisis y creo que sigue sirviendo para eso. Sigue sirviendo para eso, aunque también hay que mantener la vigilancia sobre los efectos que causa la actividad institucional"* (1999, p. 16). Hemos dado cuenta de la experiencia acumulada en torno a los límites que tiene el cambio curricular, entendido como cambio en la norma curricular, para incidir sobre las prácticas escolares. El curriculum genera condiciones de posibilidad, dando lugar a nuevas prácticas desde lo normado, pero no puede garantizar que tales prácticas sucedan, en especial cuando los docentes a cargo de las instancias curriculares se inscriben en tradiciones pedagógicas que van en un sentido muy distinto al de las prácticas que se pretende instituir.

Ahora bien, entendemos al currículum desde el planteo de Furlán (1999) como un *instrumento caliente*, totalizador, que pretende impactar en distintos niveles de la institución escolar (en la imagen pública, en las relaciones de poder, en los sujetos, en las relaciones entre los sujetos, en las prácticas pedagógicas). Es caliente porque está sujeto a revisiones y modificaciones a partir de negociaciones intensas que se dan hacia dentro de la escuela, pero también recibe las demandas sociales que presionan desde afuera para imprimir cambios que se suponen necesarios para las sociedades actuales. En tal sentido, se hace indispensable un proceso de revisión que involucre a todos los actores institucionales. Como mencionamos anteriormente, los procesos de revisión de los saberes, las metodologías de enseñanza y la articulación entre años y ciclos, que han tenido lugar en nuestra escuela fueron continuos, en algunos períodos intensos, pero carecieron de una coordinación institucional que impacte en su reformulación efectiva. Un grupo de docentes ha planteado, desde su rol e implicancia en la tarea de enseñar, espacios e instancias para debatir institucionalmente todas estas cuestiones que atraviesan el quehacer docente, pero no ha sido considerado por el equipo de conducción y lo único que queda escrito de estos procesos de debate, negociación y acuerdo son actividades sueltas que cada área realiza, no se han plasmado en un proyecto común. Si bien nos damos el espacio para diseñar y preparar eso que se ofrece, que se pone sobre la mesa, tomando decisiones en forma colectiva al inicio de cada ciclo escolar, muchas veces aparecen tensiones que no terminan de resolverse institucionalmente y que afectan el sostenimiento de esas decisiones a lo largo del tiempo. Criterios que se contraponen pero que a su vez el equipo de conducción elude dejando librada su resolución a posiciones individuales. Tal es el caso de los proyectos que fueron incorporados al PEI pero que su implementación recayó en la buena voluntad de un puñado de docentes.

La última vez que se llevó adelante esta tarea de revisar y reconfigurar el Proyecto Curricular Institucional en nuestra escuela fue entre los años 2014 y 2015, luego sólo se han incorporado las nuevas orientaciones en el turno tarde Bachiller con orientación en Educación Física, en 2016 y el Bachiller con Orientación en Turismo (ESJA) en 2015. Recientemente se ensayó una reestructuración con la contingencia que trajo la pandemia, pero no se logró sostener, como anticipamos. Dicha realidad deja en evidencia las tensiones que se generan hacia dentro de nuestra escuela cuando un proceso transformador la alcanza.

Siguiendo el planteo de Simons y Masschelein (2014), la escuela es un espacio de suspensión, en tanto instala otra temporalidad y espacialidad que es distinta, que se aleja de la lógica social de clases, de la lógica del trabajo. Es posible entonces comenzar a construir ese "espacio otro" dentro de nuestra escuela con una propuesta que genere mayores posibilidades ante una realidad socioeconómica que condiciona y muchas veces trastoca los recorridos que nuestros gurises realizan en ella o, en los términos en que lo plantea Siede, ¿podemos pensarla y tomar las decisiones que se requieran para transformarla en un espacio de provocación cultural?; "(...) *un espacio que le brinde a cada chico/a oportunidades para conocer lo que su experiencia social no le ha provisto* (...)" (2008, p. 1)

Es un espacio de igualación y de profanación, la escuela realiza una operación en la que expropia, saca, desprivatiza ciertos conocimientos y los hace públicos, tornándolos disponibles, eso hace a la democratización. Ésta permite abrir y comprender el mundo, tiene que ver con algo del mundo que pueda trascender lo propio, lo que conocemos y transitamos a diario. Los autores Simons y Masschelein (2014) dicen que *"hay que traer el mundo"*. El mundo que yo pongo sobre la mesa se le ofrece al estudiante como algo distinto, diferente de lo cotidiano, es una invitación a trascender con la ilusión, la fantasía para crear puentes a lo desconocido. ¿En qué medida nuestras propuestas curriculares ofrecen esa posibilidad?, ¿de qué modo es posible crear y recrear los puentes a lo desconocido desde nuestra escuela? Un intento en este sentido son los proyectos educativos que fueron incorporados al PEI, pues invitan a los estudiantes a visitar y conectar con lugares desconocidos, habilitan búsquedas y selección de información en instituciones que se presentan como ajenas al contexto barrial en el que se desarrollan, en fin crean otras posibilidades de acercarse a lo desconocido.

Otros interrogantes también se abren a partir del trastocamiento que provocó la pandemia en los modos posibles de habitar lo escolar y de relacionarnos con el conocimiento mediado por pantallas y posibilitados por redes invisibles que habilitan vínculos interpersonales en un espacio intangible. Entonces, podemos pensar: ¿qué ofrece la escuela en materia de alfabetización digital a sus estudiantes?, ¿nos hemos propuesto incorporar estos saberes del orden del "saber hacer" en nuestro proyecto curricular institucional? En la trama institucional muchas veces se inscriben enunciados que representan más bien expresiones de deseo, que además son consideradas políticamente correctas porque "deben estar", pero no se generan las intervenciones reales para poder

incorporar dentro de las prácticas docentes el desarrollo de las capacidades y habilidades que permitan a los estudiantes apropiarse y habitar conscientemente los entornos digitales. En tal sentido se los acerca a propuesta formativas sobre “Seguridad en las redes”, “Acoso sexual o Grooming”, etc. pero en forma esporádica y limitada a un pequeño grupo de estudiantes, lo que no tiene una incidencia en el conjunto de la población estudiantil.

En tal sentido, dentro de la oferta institucional se creó por proyecto un espacio complementario que tiene la finalidad de afianzar y/o fortalecer el manejo de los diferentes programas de edición y comunicación digital que se ofrece en quinto año. A un año de su egreso nuestros estudiantes pueden aprender cierto manejo de programas que les permitan producir textos digitales y el manejo de entornos virtuales como posibilidad para proseguir estudios superiores al egresar o insertarse en el mundo laboral. Estas temáticas y destrezas forman parte de esa demanda que la sociedad realiza sobre lo que debe enseñar la escuela y dan cuenta de esos puentes a lo desconocido de que nos habla Siede (2008). Pero aquello que los invita a cuestionar lo cotidiano y a vislumbrar los márgenes de incidencia en la realidad que los atraviesa desde el ejercicio crítico de la ciudadanía, intencionalidad que persiguen varios de los proyectos educativos que he mencionado que impulsan algunos docentes, hace que nuestros estudiantes puedan tener oportunidades para conocer lo que su experiencia social no les ha provisto. Éstos les permiten habitar lugares de la ciudad que aún no conocían, conectarse con otros pares de instituciones del territorio provincial, viajar y recorrer espacios que traspasan las fronteras de su barrio y conectarse con otras instituciones sociales.

SEGUNDO APARTADO: PROBLEMATIZACIONES Y NUDOS CRÍTICOS

A partir del análisis y descripción realizadas en el apartado anterior, es preciso avanzar en la problematización de diferentes situaciones o acontecimientos enunciados en los que es posible advertir nudos, tensiones, o fracturas que configuran la organización escolar. Dichas situaciones se corresponden con la dinámica propia de la escuela “Del Origen” y están en relación con las distintas dimensiones de la institución que se describieron y analizaron en el punto uno. Los nudos críticos se sitúan en ellas, se recortan en estas situaciones y articulan de manera particular más de una dimensión institucional, por lo que en este apartado avanzaremos en su problematización, tratando de evidenciar las posibilidades de operar o incidir en ellos, de anticipar las líneas de acción que se desarrollarán luego y que dan forma al proyecto de intervención institucional.

Se trata de reponer interrogantes en torno a las situaciones que se visualizan como críticas, en las que es posible advertir esos nudos críticos inscriptos en la trama escolar a partir de la problematización de lo que aparece, de lo que aflora a simple vista. Aunque sin dejar de advertir el lugar de implicación que tengo dentro de la organización escolar, se intentará problematizar abonando a una mirada desde la extranjería como señala Greco (2012), un mirar que obliga a posiciones de interrogación desde la terceridad. Aquí es preciso advertir un riesgo que debe ser tenido en cuenta: la posibilidad de quedar afectado por la implicación, desde mi rol docente en la escuela.

1- La implicación de los sujetos que componen la trama institucional para sostener los acuerdos pedagógicos a los que se arriba.

Cada época imprime su impronta, como producto de esto hoy nos encontramos ante escenarios escolares en los que tanto docentes y equipos de conducción nos exponemos a una creciente desligadura en nuestro trabajo, como sostiene Nicastro (2008) reconociendo a Castel, R. quien explica que nos encontramos en “(...) momentos de descolectivización y desligadura, rasgos propios de estos tiempos. Así lo que no se puede, lo que está mal queda encapsulado en un grupo, en un colectivo, en un sujeto. De esta manera el foco del análisis es cada caso en singular y no el contexto de vida de cada uno y los ámbitos micro y macro políticos que los sostienen.” (Nicastro, S. pág. 4).

La necesidad de los consensos en el quehacer escolar cotidiano es ineludible para generar una propuesta educativa contextualizada, es decir pensada para una realidad histórica determinada, y que persigue alcanzar ciertas metas tendientes a transformar la realidad presente. Así los espacios e intersticio que permitan momentos de encuentro para arribar a dichos consensos se tornan indispensables para el diseño y planificación pedagógica entre docentes y el equipo directivo.“(...) el trabajo implica un lugar para hacer y hacer con los otros en un espacio común” como sostiene Nicastro, Sandra (2017).

En relación a esto, en la escuela se van construyendo acuerdos de sentido que organizan el quehacer institucional, por lo que se constituyen como hegemónicos. Estos acuerdos posibilitan la materialidad de la propuesta educativa, se sostienen o renuevan en cada ciclo escolar, pero también, requieren de dispositivos de comunicación que colaboren en su sustento. Por lo general, es en las jornadas institucionales establecidas por el calendario escolar, cuando tienen lugar estos momentos de encuentro para arribar a los acuerdos institucionales necesarios. En cuanto a los dispositivos de comunicación oficial está el libro de circulares, como el más relevante, pero unidireccional. No obstante, la comunicación informal transcurre en grupos de Whatsapp administrados por varios docentes o por coordinadores de áreas, donde la información es multidireccional e interactiva, pero del que no participa ningún miembro del equipo directivo, ni la asesora pedagógica.

El equipo directivo de la escuela “Del Origen” se desempeña de forma rotativa en los tres turnos y muchas veces se ve afectada la dinámica de funcionamiento por interrupciones, fallas u omisiones en la comunicación entre los miembros del equipo y entre los docentes mismos. El gobierno y la gestión escolar se ven atravesadas por esta realidad que provoca continuas tensiones tanto al momento de recibir y traducir una normativa o generar las propias normas, como al organizar las actividades pedagógicas específicas en cada uno de los turnos. Cabe aclarar que la asesora pedagógica se desempeña también en forma rotativa entre el turno mañana y tarde, y que, el turno noche tiene una coordinadora pedagógica desde el 2019.

En esta organización, la Vida Cotidiana Escolar (VCE) que conlleva analizar “(…) el conjunto de las prácticas escolares, constreñidas en el marco de una estructura simbólica de los sujetos que se encuentran implicados en las relaciones educativas en un tiempo/espacio dominado por sentidos hegemónicos pero no sujetas a ellos” (Landreani, 2000, p. 3) nos permite adentrarnos en la lógica propia que marca una serie de rituales,

en tanto acciones o eventos repetitivos y constantes que tienen lugar en la escuela “Del Origen”.

En esta escuela se configuran formas de traducir, modos de comunicar y de hacer diferentes en cada uno de los tres turnos que tiene. Así por ejemplo, cuando al inicio del año se “sortean” los actos Forma 1 y los meses para carteleras que establece el Calendario Escolar, a partir de una resolución que emite el organismo central para cada ciclo lectivo, son los representantes o coordinadores de cada área los que llevan dicha información al interior de su equipo de profesores que se reparten en los tres turnos. Pero, a la hora de organizar cada uno de los actos comienzan las divergencias en cuanto al grado de responsabilidad con que se involucran los docentes de cada turno. Además, el equipo directivo, suele poner como exigencia que se unifique el horario de realización entre el turno mañana y tarde, o bien que se replique en cada turno el mismo acto. Por lo general las tareas, responsabilidades y actividades que dan cuerpo a estas conmemoraciones recaen sobre los y las docentes del turno mañana y los demás reciben todo armado. Aunque no siempre lo reciben, ya que los canales de comunicación se ven obstruidos o quienes son los encargados dentro del equipo de conducción de viabilizar el traspaso de lo ya elaborado, no lo hacen, o porque ese día no les correspondía ese turno, o porque directamente no se involucraron por estar enfocados en otra cuestión o problemática emergente de la vida cotidiana escolar. También, en ocasiones se han generado resistencias por parte de un grupo de docentes del turno mañana que se niega a estas exigencias o resiste lo estipulado por el equipo directivo, aduciendo que lo requerido para el acto se lo debe procurar cada grupo en su turno.

La situación antes descrita, evidencia que los canales de comunicación habilitados para hacer efectivos los acuerdos establecidos se ven afectados por la dinámica particular que se da entre los tres turnos y al interior de cada uno, así como también, por el carácter rotativo del equipo directivo. Entonces, cabe preguntarse ¿qué provoca el corrimiento en la toma de decisiones del equipo directivo y la asesora pedagógica para generar las condiciones necesarias para sostener los acuerdos a los que se ha arribado de forma institucional?, ¿los dispositivos de comunicación existentes sirven a ese propósito?, ¿cómo funcionan o qué alcance tienen?, ¿cómo hacer posible un dispositivo de comunicación institucional más efectivo entre los miembros? ¿qué otros efectos provoca la desligadura en los roles y funciones de los miembros de esta organización? o ¿cómo repercute la desligadura de sus miembros en la VCE?

Dicha realidad tensiona la posibilidad de planificar un horizonte pedagógico común, así como el seguimiento de proyectos que surgen de forma aislada por parte de algún docente con iniciativa y deseos de innovar, o el acompañamiento propio del equipo docente en general, lo que desdibuja la propuesta pedagógica institucional.

El ordenamiento de la estructura escolar en cuanto a los tiempos y espacios demanda la intervención del equipo de conducción, en tanto autoridad que regula y ordena esta organización en particular, en pos de ofrecer el encuentro como posibilidad para construir colectivamente, a partir de las problemáticas que presenta la cotidianidad escolar, propuestas pedagógicas que las atiendan y/o intenten tramitarlas.

El espacio y el tiempo de la organización se materializan obturando posibilidades reales de encuentro para el acompañamiento, sostenimiento y generación de proyectos pedagógicos institucionales. Desde la gestión y el gobierno institucional se observa una quietud en cuanto a decidir y organizar movimientos de tiempos y espacios tendientes a generar encuentros para el trabajo colectivo, lo cual atraviesa y condiciona el quehacer pedagógico en la escuela “Del Origen”.

Aquí, los miembros del equipo directivo, compuesto por rectora, vice y secretario, deben repartirse para cubrir los tres turnos en que funciona la escuela, por lo que la especificidad normada[9] de sus roles se convierte en una mera prescripción que no se condice con lo que a diario deben resolver en el turno en el que se desempeñan unipersonalmente. Realidad que se complejiza aún más cuando estudiantes, familias y/o docentes demandan una resolución inmediata frente a aquello que irrumpe en la cotidianidad escolar como pueden ser los conflictos entre pares.

El personal administrativo que está conformado por tres personas y se distribuye en el turno mañana (dos) y en el turno tarde (uno) atienden en primera instancias las situaciones que se suscitan en el cotidiano escolar y a su vez sirven de interlocutores entre los miembros del equipo directivo, docentes, estudiantes y familias, hasta que los primeros pueden atender las situaciones que se presentan y que requieren de su intervención. Cabe preguntarse aquí ¿dónde y cuándo interviene el equipo de preceptores

[9] La **Resolución 1297/22 CGE** aprueba los roles y funciones del Director/a Rector/a Vicedirector/a Vicerrector/a de instituciones educativas de niveles Inicial, Primario y sus modalidades y de Nivel Secundario y sus modalidades que se especifican en la norma, como integrantes del equipo de conducción desde una perspectiva de trabajo integral y colaborativo. Mientras que la **Resolución 2505/17** CGE en su anexo detalla los Roles y Funciones del cargo de Secretario y Secretaria de todos los niveles y modalidades de la provincia de Entre Ríos. Así mismo, la **Resolución 4189/18 CGE** aprueba el Rol y las Funciones del Asesor Pedagógico del Nivel Secundario y sus Modalidades.

en cada turno?, ¿de qué forma desempeñan su rol dentro de esta organización?, ¿por qué no ha sido mencionado, sino hasta ahora?

Las normas y sus traducciones están siempre atravesadas por el contexto que enmarca nuestra escuela, por ello el personal administrativo construye un lugar particular al ser transmisor de las traducciones que realiza el equipo directivo y que muchas veces hacen llegar a los docentes. Dado el carácter rotativo de los directivos, los administrativos se ven implicados en resolver las dudas que surgen entre los docentes con respecto a las normas, pero también en algunas cuestiones pedagógicas lo que genera diversidad de entendimientos, traducciones y re-traducciones que tuercen las líneas interpretativas iniciales impactando negativamente en el quehacer pedagógico y el sostenimiento de acuerdos que se impulsaron desde el equipo directivo.

Por ejemplo, cuando un docente o grupo de docentes presenta un proyecto de “Salida educativa”, quienes lo reciben y revisan en primera instancia son los administrativos. Cada salida educativa se realiza en el marco de la Resolución n° 4533/18 CGE[10] que estipula según el tipo de actividad propuesta cuales son las formalidades que deben adjuntarse en el proyecto. Así en ocasiones, los administrativos rechazan el proyecto dado que no cumple con los requisitos estipulados o no respeta los tiempos acordados institucionalmente que fueron comunicados por equipo directivo, lo que genera malestar entre él o los docentes involucrados. Ese malestar muchas veces se traduce en desgano para generar otro tipo de propuestas que no sean áulicas, alejando al estudiantado de experiencias enriquecedoras en otros ámbitos, fuera de la materialidad del edificio escolar. Las condiciones pedagógicas para la innovación de la propuesta educativa se ven afectadas en forma directa por el rol particular que desempeñan los administrativos en la escuela “Del Origen”

Este accionar evidencia por un lado, el lugar que construyen los administrativos ante la ausencia del equipo de conducción dado su carácter rotativo; por otro lado, la generación de prácticas pedagógicas divergentes del Proyecto Educativo Institucional.

[10] Normativa para la realización de Actividades de Experiencia Directa, Paseos, Excursiones, Torneo, Encuentros Deportivos, Encuentros Culturales, Actividades Acuáticas y Campamento Educativo.

2- Tensiones en relación a la implicación docente en diferentes propuestas y proyectos educativos.

Los proyectos educativos inter y multidisciplinarios se concentran en los agrupamientos del turno mañana a los que se les ofrece otros recorridos y abordajes posibles para acercarse al conocimiento. Mientras en los demás turnos, en especial el turno tarde, no se les brinda la posibilidad de participar de ningún proyecto educativo.

Como se señaló anteriormente, el carácter rotativo del equipo directivo en la escuela “Del origen” genera modos que hacen a un funcionamiento institucional particular, con una dinámica propia al desdoblar los roles y funciones específicas de sus miembros para cubrir los tres turnos que tiene.

El gobierno y la gestión escolar se ven atravesadas por esta realidad que provoca continuas tensiones tanto al momento de recibir y traducir una normativa o generar las propias normas, como al organizar las actividades pedagógicas específicas en cada uno de los turnos. Esta característica tiene aspectos positivos y otros, no tanto, por un lado, el funcionamiento distanciado y rotativo que implica la tarea del gobierno escolar, en este caso particular genera modos de hacer pedagógicos innovadores que son impulsados por parte del equipo, pero que no cuenta con el acompañamiento y seguimiento que sostenga en el tiempo proyectos educativos de esta índole. Por otro lado, habilita casi inconscientemente, tareas y propuestas pedagógicas repetitivas y homogeneizadas, que impactan negativamente en las trayectorias de muchos de nuestros estudiantes, que se frustran y culpabilizan del “no poder” con tales propuestas, generando un sentimiento de ajenidad con respecto a la institución educativa, que en algunos estudiantes se torna en un obstáculo. En los últimos años el 80% de los proyectos interdisciplinarios en relación al ambiente, la historia barrial o el pasado reciente, fueron propuestos en el turno mañana.

Así, se advierten **tensiones en relación a la implicación docente en diferentes propuestas y proyectos educativos** que tiene como protagonistas, casi siempre, a los estudiantes del turno mañana, destinatarios favoritos de las propuestas innovadoras que los docentes organizan y gestionan para acercarlos a experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula, interactuando con otros estudiantes de la ciudad y/o provincia y habitando espacios urbanos o naturales que antes les eran ajenos o desconocidos.

Salidas educativas para aprender y educarse en aulas abiertas, a partir de propuestas multidisciplinarias que impulsan un acercamiento al conocimiento y la cultura desde la

vivencia de los espacios o de la búsqueda de huellas materiales, lo que conlleva invitar a los estudiantes a conocer de otros modos, se organizan siempre en el turno mañana.

Así planteado, pareciera que los docentes del turno mañana fueran unos y los de los demás turnos, otros. Pero, en realidad, 1/3 del plantel docente se desempeña solo en uno de los turnos, es decir, que la mayoría comparte su trabajo pedagógico con, al menos, dos turnos de la escuela. Esta realidad descripta también incide en las construcciones subjetivas que se constituyen en representaciones de cada turno y que se van anclando en la trama de la cultura escolar tanto como en el contexto barrial que la circunda y atraviesa como institución.

De este modo es posible advertir **fracturas entre los turnos mañana, tarde y noche** de esta organización escolar**.** El orden simbólico que las instituciones escolares promueven en la tarea de amoldar los sujetos a un orden social más amplio se ve afectado con propuestas multidisciplinares que trastocan el tiempo y el espacio en que se ancla ese orden simbólico. Podemos pensar en relación al proceso o trayecto que han tenido nuestros estudiantes en la escuela y los modos en que esta institución promovió ese *"orden simbólico"* que se materializa en los horarios y espacios que ordenadamente se establecen, así, como a lo que se espera que hagan los estudiantes en esos horarios y espacios que le asigna la escuela, que designan los adultos para ordenar la vida cotidiana escolar. *"En general, 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."* (Ulloa, 1969, pp. 19-20).

Cuando observamos detenidamente, estas tensiones que se hacen visibles cuando surgen y se llevan adelante propuestas innovadoras por parte de algunos docentes y que estas sólo tienen como protagonistas a los estudiantes del turno mañana, trastocando la nítida distribución del tiempo asignado a cada espacio curricular y habilitando otros espacios para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aparecen algunos síntomas de conflicto expresados en críticas, malestar, en desgano, etc., por parte de aquellos docentes que no se involucran en dichas propuestas.

Es preciso recuperar aquí la experiencia que se originó en respuesta a los tantos desafíos que representó la pandemia para esta organización escolar. En la pandemia, el equipo de conducción impulsa un formato de trabajo unificado con el objetivo de no sobrecargar de

“exigencias” a los pocos estudiantes que podían mantener una conexión “virtual” con la escuela, ya que el espacio y tiempo quedan suspendidos, generando movimientos en la propuesta curricular con proyectos que se enfocan en temáticas transversales y enlazaron a los tres turnos de la escuela.

Es preciso advertir cómo operan los cambios y reformas en nuestros modos de enseñar y en la estructura segmentada que ofrece un curriculum mosaico, anclado en las tradiciones fundacionales propias del nivel secundario, cuando un movimiento intenta desbaratar esta lógica de funcionamiento ensayando otros modos de llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En general, los espacios y el tiempo que configuran el nivel se convierten en barreras a sortear para lograr concretar proyectos educativos que desdibujen las separaciones y dialoguen desde la complejidad en el tratamiento escolar de los saberes. En la pandemia los tiempos y espacios instituidos y regulados se flexibilizaron estando fuera de la materialidad del edificio escolar, sin accionar como barreras históricas dentro de esta organización. Pero esta innovación que pretendió el equipo directivo comenzó rápidamente a agrietarse dando paso a la segmentación de los saberes tal y como era antes de dicha situación.

A partir de movimientos contra-hegemónicos se ha logrado reconfigurar varias propuestas pedagógicas que rompen las dinámicas instauradas durante largo tiempo, como lo son los proyectos que algunos docentes llevan en conjunto con la “otra escuela” (con la que comparte edificio en el turno tarde) trabajando la idea de corresponsabilidad y el sentido de pertenencia, desde las tareas colaborativas en la “huerta escolar”, con una proyección de crear el “Vivero escolar”.

Pero estos proyectos y experiencias que impulsan algunos docentes reciben críticas de las más variadas por parte de los propios colegas. Así, las prácticas disruptivas operan como un movimiento que es visto como único, como un fenómeno aislado del quehacer educativo y del que se hace cargo un o dos docentes. Por lo cual no recibe la adhesión del resto de docentes, que observan con reservas y aguzan la capacidad crítica para atacar en sus falencias, sin reconocer las fortalezas y logros que permitieron llevar adelante dicha propuesta innovadora, con los estudiantes durante ese ciclo lectivo.

3- Divergencias en las miradas sobre el qué y para qué de la escuela, afectan a la tarea de construir y visibilizar un horizonte pedagógico común y colectivo.

En la escuela “Del Origen” es posible advertir diversas dificultades para generar espacios de intercambio de ideas que fomente y contemple los aportes del equipo docente para la elaboración democrática del Proyecto Político Pedagógico Institucional. Si bien existe un PEI que fue elaborado al calor de la reconfiguración de la escuela secundaria con los nuevos diseños curriculares (2011) y revisado cuando se incorpora el turno noche, es un documento que permanece estático, cuyo alcance y representatividad conlleva cierta ajenidad para el equipo docente que en la actualidad habita la escuela. Cabe interrogarse acerca de ¿qué incidencia tiene el PEI como orientador de la propuesta educativa en la coyuntura que supuso la pandemia y con posterioridad a esta?, ¿qué relación existe entre esa letra anclada a una “visión y misión” de la escuela con lo que hoy se juega en esta organización, con lo que hoy la atraviesa?

A partir de la descripción analítica realizada anteriormente del impacto inicial que tuvo la pandemia en la organización escolar, podemos dimensionar las fuerzas que operan hacia dentro de las instituciones educativas cuando un emergente plantea la necesidad de reformular el proyecto curricular institucional como eje vertebrador de una propuesta pedagógico didáctica que hace a lo escolar. Ese nuevo escenario habilitó las pantallas primero y las burbujas después, reconfigurando la trama de relaciones que se daban al interior de la escuela, puesto que la organización debió adaptarse a las condiciones precarias de conectividad de nuestros estudiantes y esto repercutió negativamente en las trayectorias escolares, pero fundamentalmente en el vínculo que se resquebrajaba a medida que atravesamos el aislamiento social obligatorio. Las nuevas condiciones de presencialidad que tuvieron lugar en gran parte del 2021, permitieron agrupamientos pequeños de estudiantes, en burbujas, pero las propuestas didácticas que cada docente organizó en su espacio curricular volvían sobre saberes que supuestamente debían tener para poder cursar ese año del nivel secundario y no retomaban los acuerdo entre pares y con sus paralelos, que transparentaba la selección realizada en el 2020. Mientras que el marco normativo impulsaba la idea de unidad pedagógica enlazando el año cursado en 2020 con el cursado en 2021 con base en una calificación cualitativa[11], una especie de

[11] La Resolución 2405/20 estableció los "Lineamientos para la evaluación, acreditación, calificación y promoción de los y las estudiantes de los niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano", que se aplicaron, en forma excepcional, durante el ciclo lectivo 2020 - 2021.
La Resolución 2822/20 CGE aprueba el Documento N° 7 "Orientaciones para el acompañamiento a las trayectorias escolares en la unidad 2020 - 2021" en el cual se establecen objetivos y estrategias organizacionales en relación a la enseñanza, aprendizajes y evaluación que posibiliten la continuidad las trayectorias escolares de los estudiantes.

informe de avances, que indicaba si el estudiante quedaba en situación de promoción acompañada o promocionaba el espacio curricular.

Es preciso detenerse en esto dado que se trazó un trabajo multidisciplinario durante el 2020 pero los informes cualitativos primero y las calificaciones numéricas después, se concretaban a criterio del docente de cada espacio curricular por separado, dejando afuera la posibilidad de generar acuerdos para una evaluación en conjunto. Ahora bien, volvemos a registrar quiebres y tensiones en relación al sostenimiento de los acuerdos a los que se arriba. ¿Por qué es recurrente esta situación de desaprensión de lo acordado, de desligadura o de quiebre?, ¿será que lo acordado entre todos no fue tal cosa y por ello no se sostiene?, ¿cómo se juegan estos supuestos acuerdos entre la imposición y la construcción?

Enlazado a lo dicho es preciso abonar acerca de la evaluación y los sentidos construidos y/o acordados en torno a esta en la escuela “Del Origen” dado que la diversidad de miradas se hacen visibles en este aspecto.

En relación a la evaluación como proceso formativo, en teoría todas las áreas acuerdan en sostener la función formativa, acuerdan una “evaluación en proceso”, pero en la práctica subyacen formas y métodos anclados en el tradicional examen escrito como definitorio de una nota numérica que refleja los procesos de apropiación de contenido, apelando a la mera memorización de conceptos, fórmulas y procedimientos. Así, muchas veces, se ve escindido de la propuesta pedagógica desarrollada puesto que privilegia esta metodología por sobre otras que suelen ponerse en juego en algunos espacios. La teoría también se presenta como un simple enunciado que ha quedado plasmado como acuerdo pero que en la práctica se materializa de forma muy distinta. Así las miradas que se construyen en torno a la evaluación son diversas, mientras todos escriben en sus planificaciones que sostiene una evaluación en proceso que combina diversos instrumentos para conformar la nota numérica que requiere el sistema, en la práctica subyacen formas escindidas de estos enunciados. En todas las áreas se describen otras alternativas de evaluación a la prueba escrita según Resolución 1582/11CGE que involucran la resolución de problemas, el desarrollo de un proyecto de investigación y su defensa oral, portafolios, etc. Cabe entonces preguntarse: ¿por qué persiste la idea de la evaluación escrita por encima de cualquier otro instrumento?, ¿qué sentidos se juegan a la hora de evaluar para poner la nota?, ¿es necesario revisar e incorporar nuevos

instrumentos y criterios para mejorar la construcción de las evidencias de aprendizaje?, ¿por qué y para qué evaluamos?

En este sentido se apunta a resignificar lo que supuestamente acordamos o quizá, solo sea necesario cargarlo de sentido para que el equipo docente reponga en sus prácticas lo que describe en teoría. Y esto cobra una significación relevante a la hora de pensar el qué y para qué de la escuela. Por lo tanto, cabe preguntarse acerca de la función actual de la escuela, en esta coyuntura particular y en este tiempo de "grandes mutaciones": ¿Cómo imaginamos una escuela que aloje a las nuevas generaciones portadoras de novedosas formas que cuestionan y erosionan lo escolar tal y como lo concebimos?

En este sentido, traemos la pregunta que titula la conferencia de Isabelino Siede en 2008 "¿Qué puede la escuela?" y a partir de este interrogante podemos revalorizar la tarea de la escuela como base fundamental para la construcción de un mundo mejor. El autor además nos invita a pensar en la posibilidad de que esa construcción no se dé y que la escuela se convierta en un lugar donde esto no sea posible. *"*(…) *La educación también puede construir murallas, puede construir anteojeras, puede impedir encuentros, puede "des-reconocer" al otro"* (Siede, 2008, p.1). Es interesante este aporte pensando la escuela "Del Origen" en tiempos de pandemia y su tránsito a la post- pandemia, la implicancia de revisar el currículum y la relación con los saberes para que no se conviertan en murallas/barreras para los estudiantes que hoy la transitan y habitan en ella.

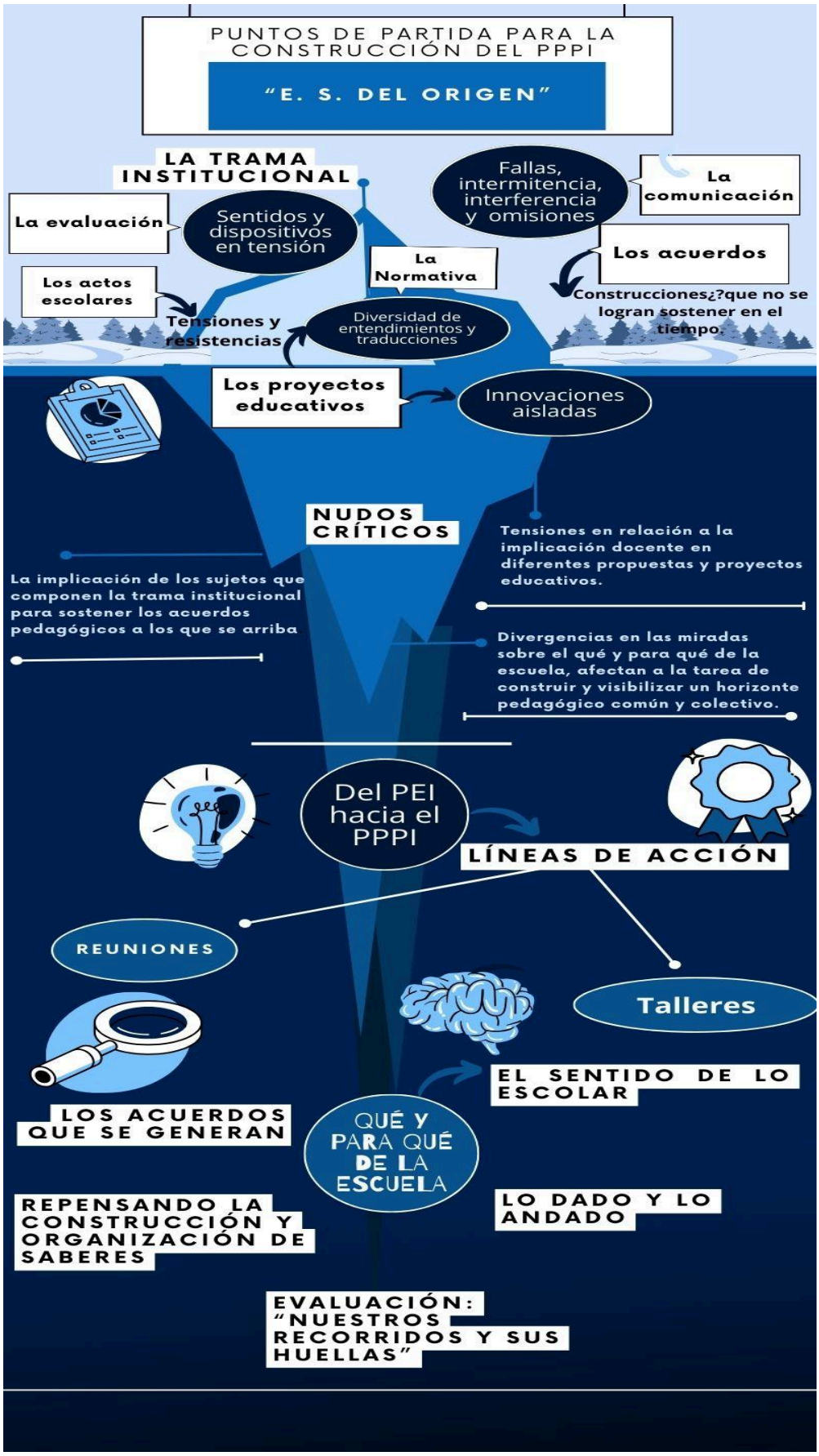
La pandemia y el tránsito a la post pandemia marcaron un punto de inflexión en el que se hace necesario tramitar esta conmoción ya que la escuela, anclada en sus tradiciones pedagógicas, permanece sin atender a las demandas sociales de un mundo cambiante que trastoca sus cimientos fundacionales como institución. Se hace necesario, hacia el interior de las organizaciones escolares, un replanteo de los saberes que se ponen a disposición de los estudiantes, así como los modos que adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al decir de Furlán, el currículum *"*(...) *fue un instrumento creado precisamente para dar respuestas a un momento de crisis y creo que sigue sirviendo para eso. Sigue sirviendo para eso, aunque también hay que mantener la vigilancia sobre los efectos que causa la actividad institucional"* (1999, p. 16). He plasmado en el punto anterior, algunos indicios que dan cuenta de la experiencia acumulada en torno a los límites que tiene el cambio curricular, entendido como cambio en la norma curricular, para incidir sobre las prácticas escolares. El curriculum genera condiciones de posibilidad,

dando lugar a nuevas prácticas desde lo normado, pero no puede garantizar que tales prácticas sucedan, en especial cuando los docentes a cargo de las instancias curriculares se inscriben en tradiciones pedagógicas que van en un sentido muy distinto al de las prácticas que se pretende instituir. Por ello las propuestas multidisciplinares que se impulsaron en pandemia sirvieron para sortear una coyuntura y si bien su implementación estuvo cargada de desafíos en las lógicas en que se ponía a jugar un problema o temática para cada docente en sus espacios curriculares, no lograron sostenerse en el tiempo. La vuelta a la presencialidad supuso un quiebre con los acuerdos anteriores y el retorno de métodos de enseñanza y procesos evaluativos ligados a tradiciones pedagógicas tradicionales. Si bien algunas experiencias de trabajo colaborativo y multidisciplinarios permanecieron en el área de ciencias sociales, estas ya estaban presentes con anterioridad a la pandemia y ofrecían experiencias de aprendizaje que eran vista como aisladas de lo que era común en la escuela “Del Origen”.

Construir colectivamente una propuesta educativa que revise y replantee el qué y para qué de la escuela en la actualidad se constituye en una necesidad ineludible para la escuela “Del Origen”, pero esa construcción descansa sobre el principio democrático de participación e implicación, para que lo debatido, acordado y establecido se logre sostener entre sus actores.

TERCER APARTADO: LÍNEAS DE ACCIÓN

En este apartado se delinean acciones tendientes a intervenir en la realidad institucional. para pensarlas es preciso recuperar los planteos y problematizaciones del punto anterior, por ello se presenta el siguiente esquema como metáfora y organizador de lo que abordaremos en este apartado. Se propone un esquema de iceberg como metáfora del análisis, descripción y problematización realizada hasta acá, haciendo referencia a lo que aflora o aparece ante el observador que conforma la trama institucional, a partir de lo cual se problematiza y construyen los nudos críticos. A medida que la imagen se hunde en la profundidad aparecen los interrogantes necesarios que llevan a la construcción de las líneas de acción tendientes a buscar nuevos sentidos y configuraciones sobre el qué y para qué de esta escuela en particular.


PUNTOS DE PARTIDA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PPPI
"E. S. DEL ORIGEN"
LA TRAMA INSTITUCIONAL
La evaluación
Sentidos y dispositivos en tensión
Fallas, intermitencia, interferencia y omisiones
La comunicación
Los acuerdos
La Normativa
Los actos escolares
Tensiones y resistencias
Diversidad de entendimientos y traducciones
Construcciones¿?que no se logran sostener en el tiempo.
Los proyectos educativos
Innovaciones aisladas
NUDOS CRÍTICOS
La implicación de los sujetos que componen la trama institucional para sostener los acuerdos pedagógicos a los que se arriba
Tensiones en relación a la implicación docente en diferentes propuestas y proyectos educativos.
Divergencias en las miradas sobre el qué y para qué de la escuela, afectan a la tarea de construir y visibilizar un horizonte pedagógico común y colectivo.
Del PEI hacia el PPPI
LÍNEAS DE ACCIÓN
REUNIONES
Talleres
LOS ACUERDOS QUE SE GENERAN
EL SENTIDO DE LO ESCOLAR
QUÉ Y PARA QUÉ DE LA ESCUELA
LO DADO Y LO ANDADO
REPENSANDO LA CONSTRUCCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE SABERES
EVALUACIÓN: "NUESTROS RECORRIDOS Y SUS HUELLAS"

- ✧ **Puntos de partida para la construcción colectiva y democrática del Proyecto Político Pedagógico Institucional**

Para pensar líneas de acción es necesario situarse en el contexto, a partir del análisis y planificar con la intencionalidad de poder modificar algo de la realidad que nos presenta. Como sostiene Matus (1992), planificar es una actividad intencional, reflexiva, que media entre el presente y el futuro y entre el conocimiento y la acción. El futuro es un horizonte abierto a las posibilidades, en la medida que optamos por actuar y transformar la realidad. Por lo cual, proponer un proyecto, escribirlo y diseñarlo es una apuesta.

Entonces, la construcción de un proyecto -o su revisión- implica un análisis del presente para poder direccionar nuestras acciones y crear el futuro deseado. Graciela Frigerio (1996), decía: “un proyecto educativo es un modo de desear”. Pensar en el futuro supone reconocer cuáles son nuestros deseos y cuán lejos o cerca estemos de ellos dependerá de la situación actual de la escuela. Y este modo de deseo está ligado a la noción de intervención que alude a “venir entre”, un “interponerse” en el devenir de un presente que se observa y problematiza desde la acción de un tercero.

Pensar una intervención en la escuela “Del Origen” conlleva la necesidad de reconocer y generar condiciones en las que ésta se pueda desarrollar. Así, la intervención se enfoca en delinear una serie de encuentros para problematizar algunos sentidos y representaciones que nos permitan construir colectivamente nuevos significados que orienten el quehacer institucional hacia un horizonte común. Que será común, en tanto y en cuanto, se pueda generar a partir de debates y consensos que guíen nuestras acciones cotidianas en busca de los objetivos planteados. Sostiene Lucía Garay (1996) que para que los sujetos puedan construir o reconstruir la acción colectiva, se necesita que puedan desplegar una acción común con otro/otros. Se necesita un espacio y un tiempo común para construir un lazo, de un pensamiento y significado común y de un sentimiento de confianza mutua.

Por ello se proponen como dispositivos para promover el trabajo colectivo, por un lado el taller ya que esta metodología de trabajo implica conocimiento de las prácticas cotidianas del grupo, en un tiempo y espacio determinados, con la intención de operar modificaciones en las condiciones de producción de sus prácticas (Landreani, 1996) y por otro lado, reuniones entre diferentes actores institucionales. Ambos dispositivos se irán estructurando en forma espiralada generando la posibilidad de adentrarse en cada nudo

crítico pero a su vez involucrar a los otros dos nudos. Desde esta lógica espiralada, en la que se pretende atender a la complejidad de la realidad institucional de la escuela “Del Origen”, se irán entrelazando diferentes instancias de encuentro a llevarse a cabo durante todo un ciclo lectivo.

En tanto el taller supone una tarea común que valora los saberes y las experiencias de los participantes, dice Landreani (1996), por lo que representa una oportunidad para pensar la cotidianidad, problematizarla y poner en tensión el propio posicionamiento ante esta en forma colectiva. Las reuniones estarán pensadas con la idea de generar un intercambio direccionado por uno o varios actores clave según los objetivos trazados para cada instancia. Entonces, se propone una intervención estructurada en diferentes encuentros con formato taller y de reuniones, que tiene una lógica espiralada con la intencionalidad de generar una propuesta integrada que incide en los tres nudos críticos que se señalaron. La idea es jugar entrando y saliendo de cada uno de ellos, puesto que considero necesario avanzar en un abordaje que recupere lo andado, a modo de memoria retrospectiva, que lo ponga en tensión con lo que atraviesa la organización en el presente para delinear, desde el lazo que supone un trabajo colectivo, un horizonte común. Por ello se diseñan diferentes encuentros que se irán desarrollando durante el ciclo lectivo en jornadas que abonen al abordaje problematizador de situaciones, recorridos y propuestas que permitan la revisión primero y la construcción después, de lineamientos para el Proyecto Político Pedagógico como horizonte común.

Dispositivos para el trabajo institucional:

La propuesta se llevará a cabo durante el ciclo lectivo generando diferentes encuentros que tendrán como formato el taller o las reuniones y estos se van a ir entramando con el calendario escolar. Dado que, es el calendario escolar de cada ciclo lectivo el que estructura y ordena internamente las prácticas que tienen lugar en la cotidianidad institucional. Cada momento seleccionado del calendario servirá de “excusa/motivo/convocatoria” para generar un movimiento participativo que permita hacer foco en los nudos críticos y su problematización. El objetivo que se persigue es generar experiencias reales de participación, entendidas como lo que propone María Teresa Sirvent:

> La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones ejercen poder en todos los procesos de la vida institucional: a) en la toma de decisiones en diferentes niveles, tanto en la política general de la

> institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas específicas de acción, b) en la implementación de las decisiones, c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. (1984, p. 46)

A partir de lo que se dijo anteriormente se plantea el siguiente organigrama con las propuestas a desarrollar a modo de intervención institucional.

Taller	**Objetivo**	**Tiempos/Espacios/Responsbales**
1° El sentido de lo escolar:	Debatir entre los actores institucionales el qué y el para qué de la escuela en este tiempo y espacio determinado.	Dos encuentros: Implica Taller 1 y Taller 2 Se llevarán a cabo al inicio del ciclo escolar (febrero): dos días durante la primera semana, luego de la presentación de los equipos docentes en la escuela. Lugar de realización: en el patio de la escuela y en el SUM.
2° Los acuerdos que se generan: ¿Cómo trabajar en su sostenimiento?	Revisar los acuerdos alcanzados en estos últimos años para poder avanzar en una construcción de sentidos que nos posicione y habilite otras miradas posibles sobre los actos, la evaluación y sus criterios. Diversificar las prácticas de evaluación tendientes a favorecer y cuidar las trayectorias escolares de los estudiantes.	**Taller 1:** se desarrollará en el mes de marzo (segunda semana previo al 24 de marzo) en la biblioteca y en el patio de la institución. **Taller 2:** se desarrollará la primera semana de mayo (20 días antes del cierre del primer trimestre) en el SUM. Estará coordinado por la asesora pedagógica y como observadora del proceso de construcción la vicerrectora. **Taller 3:** se desarrollará durante una jornada en el primer mes del segundo trimestre en el SUM y las aulas. Estará coordinado por la asesora pedagógica y como observadora del proceso de construcción la vicerrectora.

	Acordar los lineamientos Institucionales de Evaluación.	
3° Lo dado y lo andado:	Dar a conocer diversos proyectos multidisciplinarios que se han desarrollado en la escuela. Realizar un balance de proyectos multidisciplinarios implementados por cada área.	**Taller:** La invitación al saber Se llevará a cabo la semana previa al receso escolar de invierno, en la biblioteca de la institución. Estará coordinado por los/as docentes que desarrollaron los proyectos multidisciplinarios acompañados por los coordinadores de las áreas involucradas. La vicerrectora participará como observadora y hará el registro escrito de lo abordado.
4° Repensando la construcción y organización de saberes:	Re-significar el Currículum partiendo del análisis de lo real y lo prescripto, para consensuar el nuevo PCI. Revisar la propuesta curricular contemplando las particularidades de los turnos. Elaborar un nuevo PCI o la propuesta educativa para el Proyecto Político Pedagógico Institucional.	**Reuniones por área** durante el segundo y tercer trimestre, con los coordinadores de área, la asesora pedagógica y la vicerrectora como observadora. **Taller:** “El currículum en juego” a desarrollarse durante el mes de septiembre.

5º Evaluación del proyecto institucional: **“Nuestros recorridos y sus huellas”**	Elaborar un balance de lo realizado el año anterior para la construcción colectiva del PPPI. Reconocer los logros, dificultades y desafíos en el camino recorrido.	Febrero del año siguiente: instancia en la que se presentan los equipos en la escuela. Reunión plenaria en el SUM Encuentro entre todos los actores institucionales coordinado por la asesora pedagógica, los coordinadores de área y la vicerrectora.

Desarrollo de la propuesta

1° El sentido de lo escolar:

Taller 1:

Apertura: Lectura en voz alta (por un docente que se ofrezca) del cuento **“Lo que salvamos del incendio” Hernán Casciari** . Luego dejar unos minutos para pensar y entregar un posticks para que cada uno/a indique lo que salvaría en caso de un hipotético incendio de su casa. Los mismos una vez escritos se pegan en una pizarra. Luego se los invita a pensar que salvaría de la escuela que tenemos y se aplica la misma dinámica. Una vez que todos colocaron sus escritos en la pizarra un vocero lee para todos las respuestas.

Desarrollo: A continuación se presentan tres interrogantes y se otorgan 15 minutos para responder en forma individual en una ficha o carta que se le ha entregado a cada participante:

¿Qué es la escuela? ¿Qué ofrece esta escuela a quienes la conforman? ¿Para qué sirve la escuela?

Socialización y análisis de las respuestas obtenidas. Armado colaborativo de conceptualizaciones acerca de la escuela que tenemos.

Cierre: síntesis en una pizarra de los conceptos que más se repitieron. Registro en un padlet de los mismos.

Taller 2:

Apertura: Lectura grupal alternando diversas voces del texto: “El sentido de lo escolar” Fragmento extraído del libro: “Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra ternura”. (Pág. 25, 26 y 27). **Escuela**

Desarrollo: Lectura grupal (grupos de cinco docentes) del texto “**¿Qué puede la escuela? de Isabelino Siede.** Recuperar algunos de los interrogantes que más nos resuenan de los que se plantean en el texto y ponerlos en diálogo con el contexto de nuestra escuela.

Cierre: Puesta en común de lo trabajado. Se entrega a cada grupo una hoja en la que cada integrante irá escribiendo una respuesta a la pregunta ¿Qué puede la escuela?, luego doblará la hoja para que el siguiente participante escriba la suya sin poder leer la anterior y así hasta completar la ronda, al finalizar se habrá construido un “cadáver exquisito”. un vocero de cada grupo compartirá lo producido con todos los participantes del taller.

2° Los acuerdos que se generan: ¿Cómo trabajar en su sostenimiento?

Taller 1: Los actos en la trama institucional

Apertura: Lectura del apartado del calendario escolar sobre los actos y efemérides que se establecen para el presente ciclo lectivo.

Desarrollo: Selección y/o sorteo entre cada área de los actos forma 1 y de las efemérides (forma 2 y 3). Luego cada coordinador de área propondrá trabajar en grupos con los docentes que la conforman en relación a la planificación de cada acto y efeméride. Elaborar una propuesta y asignar responsables de cada tarea.

Cierre: se propone una instancia de reflexión en grupos de no más de tres integrantes en relación a los siguientes interrogantes: ¿cómo podemos incorporar las temáticas de los actos y efemérides a nuestras planificaciones y clases?, ¿cómo recuperar en la trama de las clases lo abordado en los actos y/o efemérides?, ¿ cómo aparece el sentido de lo escolar en cada acto?

Elaborar una pregunta que cierre la reflexión grupal ¿que interrogante parece necesario realizar para conocer el impacto o resultado de lo que se abordó hoy en el sentido de lo escolar?

Taller 2: La evaluación: Qué sentidos se ponen en juego a la hora de evaluar: ¿Por qué?, ¿Para qué?

Apertura: Presentación de un video que registra el relato y vivencias de estudiantes sobre una experiencia de evaluación donde la docente aplica una dinámica que denomina "Comodines" que consiste en repartir una serie de cartas comodín con leyendas tales como:

COMODÍN 1: PAPELERA DE RECICLAJE El estudiante puede eliminar una pregunta y aplicar dicho valor a otra que contenga la misma puntuación.	COMODÍN 2: TRUEQUE El estudiante podrá intercambiar una respuesta con el compañero que prefiera.
COMODÍN 3: OBSERVADOR COMPULSIVO El estudiante podrá caminar por el aula (sin su examen) durante 5 minutos con el fin de despejar dudas ¿y de copiar respuestas?	COMODÍN 4: CHEQUEO DE VAR El estudiante podrá realizar el examen a carpeta abierta (no con uso de resúmenes) durante 4 minutos.
COMODÍN 5: EQUIPAZO El estudiante podrá realizar el examen con el compañero de banco durante 7 minutos.	COMODÍN 6: El EVALUADOR El estudiante podrá realizar el examen cambiando 3 consignas propuestas por la docente por otras 3 que él/ella elabore.

A continuación se les solicita que expresen ¿qué les pareció lo observado?, ¿qué cambio propuso la docente en la evaluación?, ¿qué permaneció igual?

Desarrollo: Trabajo grupal por áreas que pondrá en tensión, la normativa, la experiencia y saberes académicos.:

1- Conversar alternativas de evaluación a la prueba escrita. Res 1582/11.

2- Escribir junto con las alternativas de evaluación encontradas una experiencia personal satisfactoria vinculada a la evaluación.

3- La retroalimentación formativa: lectura de un extracto de texto de **Rebeca Anijovich**

Cierre: Socialización de lo producido y realizar un punteo donde se exprese como se articula con el sentido de lo escolar

Taller 3: Hacia la construcción de nuestros Lineamientos Institucionales de Evaluación (LIE)

Apertura: Se comparten ejemplos de los Lineamientos Institucionales de Evaluación con el objetivo de facilitar la consigna de trabajo que se dará a continuación. Se toman en consideración los aportes de Carolina Emetz (2019) para brindar algunos ejemplos de los LIE que se pueden ofrecer; los mismos deben ser ajustados a la realidad escolar y la situacionalidad de la práctica evaluativa: sea la observación directa de un procedimiento u operación, una instancia oral (interacción áulica, lección, defensa de trabajos prácticos), una prueba escrita, entre otras posibilidades:

- En nuestra escuela la evaluación es procesual ya que sostenemos...
- El marco normativo de nuestro nivel y modalidad es... y propone...
- Definiremos por escrito los objetivos que persigue la instancia evaluativa: comprensión, aplicación de procedimientos, diagnóstico, entre otras.
- Es importante que los objetivos de la instancia evaluativa sean comunicados a los estudiantes y familias.
- Propiciamos diversos instrumentos de evaluación en el año. En este sentido, resulta importante contemplar que, como mínimo dos veces al año, se utilice y administre un instrumento alternativo a la prueba escrita para evaluar los aprendizajes.
- Incluiremos en las evaluaciones escritas un encabezado con fecha, nombre del docente, área, grado/año, los criterios de evaluación establecidos y el objetivo general de estas.
- Si se incluyeran preguntas de opinión personal, no sería válido otorgarle una puntuación.
- Toda instancia debe tener una corrección grupal guiada que permita a los estudiantes comprender las posibilidades para resolverlas y los errores comunes, cuidando de no anunciar qué estudiantes los cometieron.
- Explicitamos en forma oral o escrita los propósitos de la enseñanza y los objetivos de aprendizaje que perseguimos en cada instancia de evaluación a nuestros estudiantes.

Desarrollo: En grupos de 4 o 5 docentes en los que participe un representante de cada área, debatir en torno al siguiente interrogante: ¿Cuáles son los aportes de mi espacio curricular para comenzar a trabajar en la definición de los LIE de la Escuela “Del Origen”? Luego deberán dejar asentado los acuerdos a los que pudieron arribar.

Durante este tiempo de trabajo grupal la vicerrectora recorrerá los grupos como observadora de la dinámica, mientras que la asesora pedagógica brindará orientaciones en el caso de que los y las docentes lo requieran.

Cierre: Socialización de lo producido en cada grupo, intercambio y debate sobre los conceptos y los criterios propuestos. Sistematización por parte de la asesora pedagógica en un documento colaborativo que se proyectará en la pantalla, el que articulará los cierres y síntesis de cada uno de los talleres anteriores.

3° Lo dado y lo andado:

Taller: La invitación al saber

Apertura: ¿Qué ofrezco a mis estudiantes?, ¿Cómo los invito a aprender?

Se presentan videos elaborados sobre los proyectos multidisciplinarios en los que se ve reflejado el trabajo realizado a partir del relato, las voces de los y las estudiantes que cuentan en primera persona lo que hicieron, cómo lo hicieron y qué aprendieron.

Desarrollo: Instancia de trabajo individual, a cada una/o se le entregará una ficha con los siguientes interrogantes: ¿Cómo imagino un aporte a estas experiencias?, ¿qué contenidos o temáticas que conforman mi planificación puedo poner en diálogo con los proyectos presentados? ¿cómo construyo la propia implicación en estas experiencias?

Intercambio grupal sobre: ¿Conocía estos proyectos que se vienen desarrollando en la escuela?, ¿cómo me sentí durante el encuentro?, ¿qué me incomoda o me inquieta respecto de lo que hoy se abordó?

Cierre: pensar colectivamente ¿cómo estos proyectos construyen sentido a lo escolar? ¿Qué experiencias de enseñanza y aprendizaje se habilitan a partir de ellos? ¿Cuáles son los sentidos que adquieren las prácticas de evaluación? La vicerrectora tomará nota de las conclusiones alcanzadas.

4° Repensando la construcción y organización de saberes

Re-significación del Currículum partiendo del análisis de lo real y lo prescripto, para consensuar el nuevo PCI.

Reuniones por área: durante el tercer trimestre se propone un trabajo hacia dentro de las áreas revisando los acuerdos entre docentes de espacios curriculares en cursos paralelos y la articulación entre años.

Propuesta de trabajo por áreas:

1- Reunidos en grupo recuperar y debatir acerca del material sobre evaluación que fue anticipado a cada área para su lectura. Luego se comparte y socializa entre todo el equipo docente del área las apreciaciones y/o aportes sobre el material.

2- Reunidos en grupos revistar los acuerdos alcanzados entre paralelos (mismo año diferentes cursos TM-TT) para poder reformular o modificar de acuerdo al recorrido realizado hasta aquí.

Taller "El currículum en juego":

Apertura: Recuperar el Proyecto Curricular Institucional (PCI) de la escuela, revisar las selecciones de contenidos realizadas y las decisiones en la propuesta educativa que cada orientación plasmó y materializa a partir de sus planificaciones anuales.

Desarrollo: Por área se propone, teniendo en cuenta lo elaborado hasta acá en cada uno de los talleres realizados, revisar las planificaciones y realizar las modificaciones necesarias para seguir cargando de sentido al PCI según lo construido entorno a el qué de esta escuela y cómo vamos a enseñar y evaluar para habilitar experiencias diversas de aprendizaje significativo.

Este es un momento principal del taller, en el que -al interior de las áreas y principalmente por espacios curriculares- se trabajará en dos instancias:

1. Explicitar los contenidos nodales por los que optaron para lo que resta del ciclo lectivo en el contexto actual.

En el ciclo orientado -en los espacios curriculares en los que sea posible- aclarar las decisiones curriculares que acercan el contenido a la orientación.

2. Buscar **acuerdos horizontales** (mismo espacio curricular en todas sus divisiones) y **verticales** (mismo espacio curricular en la progresión graduada de la escuela) y sobre si ya existen los acuerdos, sólo explicitarlos:

a. Contenidos nodales (a retrabajar luego del punto 1)

b. Objetivos de aprendizaje

c. Estrategias metodológicas (si fuera posible)

d. Criterios de evaluación (se desprenden de los objetivos)

3. Finalmente, y para solidez y consistencia del PCI, deberán establecer con claridad las decisiones tomadas en cuanto a cercanía y distancia respecto de lo planificado-acordado y los Diseños Curriculares. Por ejemplo: De los Diseños Curriculares hemos decidido tomar estos recorridos por tales motivos (relevancia propia de los contenidos, características de los grupos, correlatividad o necesidad en cuanto a la continuidad de los contenidos en el espacio homónimo de los años subsiguientes, criterio propio, actualización académica, estado del arte, etc.), hemos decidido dejar de lado tales otros contenidos-recorridos por tales motivos, esto fue acordado con colegas del área o sólo lo has decidido tú, etc.

● Consideras que se cumplen y sostienen tales acuerdos: Si.... No... Parcialmente....

Fundamentar: .....

Cierre: compartir lo producido en cada área y elaborar un ensamble que le de estructura al PCI para el año siguiente.

5º- Instancia de Evaluación del proceso realizado "Nuestros recorridos y sus huellas"

En esta instancia se planifica una reunión plenaria del equipo docente y de conducción para elaborar un balance de lo realizado el año anterior para la construcción colectiva del PPPI. Es una oportunidad para hacer una mirada retrospectiva para recuperar lo que se ha podido debatir, consensuar y elaborar colectivamente para someterlo a revisión abriendo la posibilidad de realizar ajustes. Esto supone un proceso de construcción y reconstrucción, colectivo y democrático, para que las voces de todos los actores institucionales converjan en el diseño de un horizonte común y dinámico.

Primer momento: La vicerrectora presentará un registro sintético de los talleres desarrollados, las reuniones y lo producido en cada uno.

Segundo momento: Se invita al equipo docente a revisar lo elaborado en cada taller y reunión a partir de los siguientes puntos que deberán completar:

Logros: Describir los avances alcanzados hasta el momento.

Dificultades: Identificar los problemas y obstáculos encontrados.

Ajustes y modificaciones: Detallar los cambios realizados a lo acordado originalmente y por qué fueron necesarios.

Extraer los aprendizajes clave durante el proceso de implementación.

Vislumbrar qué desafíos surgen a partir de los resultados obtenidos y qué nuevas necesidades se presentan para el presente ciclo lectivo.

Identificar recursos, capacitaciones o apoyo que se requerirán para el presente ciclo lectivo en función de dar continuidad al proceso de construcción del PPPI.

Valoración de resultados: ¿qué aspectos se movieron o modificaron a partir de lo que se ha trabajado el año anterior?

- En la escuela
- Entre los/as profesores
- Entre el equipo de conducción y los profesores
- Estudiantes
- Otros: Identificar otros aspectos que se hayan modificado.

Tercer momento: socialización y síntesis. ¿Cómo lo trabajado hasta acá tiene implicancia con el sentido de lo escolar?

CUARTO APARTADO: EVALUACIÓN

Evaluación parcial: En cada encuentro, sea taller o reuniones, se generará una instancia para valorar lo abordado y su relación con el sentido de lo escolar en la escuela “Del Origen”. Es por ello que cada cierre plantea un momento de retrospección sobre lo trabajado e invita a la reflexión para continuar pensando el qué y para qué de la escuela.

Evaluación final: Se llevará a cabo en el último encuentro y tiene como objetivo evaluar las distintas instancias de los talleres y lo producido en ellas. La evaluación institucional implica un proceso de reflexión compartida en el que se busca el sentido a los encuentros que se desarrollaron en la institución y en el que se comparten dudas e incertidumbres, tanto individuales como colectivas.

Por ello, en esta instancia final, se convoca a los actores institucionales a realizar una autoevaluación y reflexión individual sobre los procesos vividos. Pero también, en coherencia con el enfoque de evaluación formativa, se propone generar un espacio presencial de diálogo sincero entre el equipo docente y el de conducción para poder juntos mirar hacia atrás, hacia el presente y el futuro del Proyecto Político Pedagógico Institucional que se intenta construir. La riqueza de esta instancia reside en la capacidad de reconocer logros, identificar desafíos y ajustar el rumbo, siempre con la convicción de fortalecer las trayectorias educativas de los estudiantes. A partir de este intercambio se elaborará un informe en el que quedarán plasmados logros, dificultades y desafíos que servirá de insumo para realizar los ajustes en el rumbo del proyecto.

Hacia la autoevaluación del presente proyecto institucional:

Se evaluará la relación entre las líneas de acción y los nudos críticos. Su impacto y posibles modificaciones. En tal sentido, se presentan a continuación algunos interrogantes para orientar este seguimiento y evaluación del proyecto, seleccionados a partir de lo que plantea Margarita Poggi (1998):

En relación con la puesta en práctica, el seguimiento y la evaluación del proyecto

- ¿Se explicitan los logros en la marcha del proyecto?
- ¿Se tienen en cuenta las restricciones y los obstáculos que dificultan la marcha del proyecto?
- ¿Se explicitan las resistencias y los conflictos?
- ¿Se analizan las restricciones, los obstáculos, las resistencias y los conflictos, y se elaboran hipótesis sobre sus posibles causas?
- ¿Se prevén estrategias de resolución frente a los mismos?
- ¿Se redistribuyen tareas y tiempos según lo requiere la marcha de las acciones?
- ¿Se promueve la delegación de tareas y la autonomía de los actores responsables de las acciones?
- ¿Se favorece la búsqueda de mecanismos racionales para la toma de decisiones?
- ¿Se observa la participación real de todos los actores en el desarrollo del proyecto?
- ¿Se han establecido claramente las reglas o normas que garantizan el funcionamiento del proyecto?
- ¿Se efectúan tareas de supervisión de las acciones realizadas por los distintos actores?
- ¿Se reajustan los procedimientos, los instrumentos y criterios de evaluación previstos para adecuarlos a la marcha del proyecto?
- ¿El proyecto se integra en la cotidianeidad institucional?
- ¿Se valoran los logros en la marcha del proyecto?
- ¿Se difunden las acciones realizadas?
- ¿Los propósitos y las acciones del proyecto inciden en la toma de decisiones de diferentes aspectos del funcionamiento institucional?

BIBLIOGRAFÍA

-ACHILLI, E. (2010). De la cotidianeidad social como campo de estudio antropológico, En: Escuela, familia y desigualdad social. Rosario. Ediciones Laborde.

- ANDRETICH, G. (2008): El planeamiento como herramienta de democratización. En la revista Ciencia, Docencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Entre Ríos N° 37, diciembre de 2008.

- ANIJOVICH, R. (2014) Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires. Paidós

- ARATA, N. y MARIÑO, M. (2016) La educación en la Argentina. Una Historia en 12 lecciones. Buenos Aires. Novedades educativas.

- ARENDT, H. (1989), «La crisis de la educación. ¿Qué es la autoridad?», en La crisis de la cultura. París. Gallimard.

- AUGUSTOWSKY, G. (2010) Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa. Serie “Documento de trabajo”. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.

- BARBAGELATA, N. (2015) Exploración sobre el lazo social en nuestra época. Clase de Flacso Virtual, Psicoanálisis Prácticas Diploma Superior en y Socio-educativas. https://silviamuzlera.wordpress.com/documentos/

- BERGER, J. (2008) Mirar. Capítulo: Usos de la fotografía. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.

- BAQUERO R., FRIGERIO G., DIKER G. (comps.). (2007). Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Del Estante editorial.

- BRASLAVSKY, C. (1982) Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación” en Revista Argentina de Educación Año I, Nº 2. Buenos Aires. pp.37-49.

- BRASLAVSKY, C. (1986) La responsabilidad del Estado y la Sociedad en la distribución de saberes, en Revista Argentina de Educación. Año IV, Nº 7. Buenos Aires. pp. 41-61.

- BUTELMAN, Ida (compiladora).Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Capítulo 4: La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones, por Lucía Garay. Buenos Aires. Editorial Paidós: 1° edición, 1996.

- CANTARELLI, M. Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad. Disertación en el marco de las Cuartas Jornadas NOA-NEA de Cooperación Técnica con Equipos de Gestión Provincial, realizadas en noviembre de 2005 en Roque Saénz Peña, Chaco. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- CANTERO, G. (2009) Sostener proyectos institucionales en escuelas patas arriba. Novedades Educativas. Año 2, Nº 228/229. Diciembre 2009/Enero 2010. Buenos Aires.

- CARBALLEDA, A. (2015) El territorio como relato. Una aproximación conceptual. Revista Margen. N°76

- CASTEL, R. (2008). La inseguridad social ¿Qué es estar protegido? Buenos Aires. Ed Manantial.

- CHEVALLARD, Y. (2000). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Aique.

- CHIURAZZI, T. (2007) Arquitectura para la Educación. Educación para la arquitectura, en BAQUERO, RICARDO; FRIGERIO, GRACIELA y DIKER, GABRIELA (comps.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Del estante editorial.

- CORNU, L. (2018) Acerca de los oficios de los posibles. Aportes a una epistemología de la acción. En: Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo. Frigerio, G; Korinfeld, D y Rodriguez, C. (coords.) NOVEDUC. Buenos Aires. pp. 125- 138.

- CORNU, L. (1999): La confianza en las relaciones pedagógicas, en Construyendo un saber hacia el interior de la escuela. Poggi, Frigerio y Korinfeld (comp.) Editorial Novedades educativas.

- DABAS, E. y NAJMANOVICH, D. Una, dos, muchas redes. Itinerarios y afluentes del abordaje redes. Disponible en: https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Red%20de%20redes.pdf

- 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. (1998) Curriculum: crisis, mitos y perspectivas. Miño y Dávila. Bs. As. (Capítulo de “Prospectivas”).

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

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

- DIKER, G. (2013), ¿Es posible promover otra relación con el saber?”, en BAQUERO, R., DIKER, G. y G. FRIGERIO (comps.) Las formas de lo escolar. Paraná. La Hendija.

- DIKER, G. (2012) ¿Cómo se establece qué es lo común? En: FRIGERIO, G. Y DIKER, G. Educar: posiciones acerca de lo común. Paraná. Del Estante.

- DUBET, F. (2006). El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Barcelona. Gedisa.

- DUBET, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. Revista Política y Sociedad. Vol. 47, Núm 2: pp. 15-25.

ENRIQUEZ, E. (1996). El trabajo de la muerte en las instituciones. En Kaës, R. et al. La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos. Buenos Aires. Paidós.

- 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.

-EZPELETA, J. (1991) “Sobre un concepto básico” En: Escuela y maestros. Condiciones del trabajo docente. Bs As. CEAL. pp. 19-23.

-EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983) La escuela: proceso de un relato inconcluso. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.

- 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.

- FRIGERIO, G. comp. (2002). Educar: Rasgos filosóficos para una identidad. Buenos Aires. Santillana.

- FURLAN, A. (1992), Conferencias sobre curriculum. Cuadernos pedagógicos universitarios. Univ. de Colima. Fac. de Pedagogía. Maestría en Educ.

- GARCIA, L.; MANZIONE, M. y ZELAYA, M. (2015). Capítulo II. En: Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

- GENTILI, P. (2007) Política educativa y derecho a la educación en América Latina: un balance. En: Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Rosario, Argentina. Homo Sapiens Ediciones. Disponible en: https://elibro.net/es/ereader/uner/67069?page=22.

- GRECO, B.; PEREZ A, y TOSCANO A.G. (2008) Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares, en Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Rosario. Homo Sapiens.

- GRECO, B. (2006). Acerca de identidades y situaciones: pensamientos sobre emancipación. En Revista de Psicología de la Universidad de San Pablo 17 (1). http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a09.pdf

- GRECO, B. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario. Homo Sapiens.

- GRECO, B. (2012) El espacio político. Buenos Aires. Prometeo.

- GRECO, B. (2015) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario. Homo Sapiens.

- KORINFELD, D. (2017) De Pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento Clínico. En Frigerio, G., Korinfeld, D.; Rodríguez; C. (comps.) (2017): Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Buenos Aires. Noveduc.

- KORINFELD, D. (2017) Urgencias subjetivas de niños y adolescentes: ¿Estamos preparados? Un enfoque desde la salud mental comunitaria en Niños dispersos, aburridos, solos, Kaplan A; San Martín M. (comps.) Buenos Aires. Noveduc.

- KORINFELD, D.; LEVY, D.; RASCOVAN S. (2013) Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Buenos Aires. Paidós.

-HELLER, A. (1991). Historia y vida cotidiana. (pág.39 a 69). México. Editorial Grijalbo.

- LANDREANI, N. (2000) El estudio de la Vida Cotidiana Escolar. II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACION: DEBATES Y UTOPÍAS Facultad de Filosofía y Letras IICE - U B A. Buenos Aires

- LANDREANI, N. (2003) “Procesos de construcción de la vida cotidiana”

- LEVY, D. (2020) La Brecha Digital.

- MATUS, C. (2006) Método Altadir de Planificación Popular. Buenos Aires. Lugar Editorial.

- NAJMANOVICH, D. (2019) Nosotros y los otros: diversidad y cuidado de sí y del otro. En: Complejidades del saber. Cap. 2 y 8. Buenos Aires. NOVEDUC.

- NICASTRO, S. (2017) “Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación”. Rosario. Ed. Homosapiens.

- POGGI, M. (1999). Del tiempo escolar. En Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (1999). Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.

- POGGI, Margarita (compiladora). Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires: Kapelusz 1998.

-ROCKWELL, E. (2002) “La dinámica cultural en la escuela” en Cultura y escuela: la reflexión actual en México. México. Serie Pensar la cultura. Mimeo.

- ROCKWELL, E. (2009) La relevancia de la etnografía- Cap.1 En: La experiencia etnográfica. Buenos Aires. Paidos.
- ROCKWELL, E. (2018) Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. En: *Cuadernos de Antropología Social, N°* 47, pp 21- 32.

- ROCKWELL, E. (2006) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México DF. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires

- SALEME, M. (1997) Decires. Córdoba. Narvaja Editor.

- SIEDE, I. A. (2008). “¿Qué puede la escuela? Aportes para construir un mundo mejor”. Conferencia en San José de Costa Rica (junio de 2008) ibo.org/es/ibla/.../Quepuedelaescuela.Aportesparaconstruirunmundomejor.pdf

- SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2014), Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires. Miño y Dávila. (Capítulo 2: ¿Qué es lo escolar? Cap. 3: La domesticación de la escuela).

- SIRVENT, María Teresa. “Estilos participativos: ¿sueños o realidades?. En. Revista Argentina de Educación, Año III, Nº 5, Bs. As., 1984.

- SVERDLICK, I. (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación. Disputa de sentidos. Universidad de San Andrés y Arizona State University.

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

- TERIGI, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, Propuesta Educativa Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol1 – Págs. 63 a 71.

TRILLA, J. (1999). Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona, Alertes. Introducción, capítulos 1 Caracterización de la escuela y 2 Negación de la escuela como lugar.

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

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

Leyes y Normativas

- Resolución N° 528/1972 MCE. Código Rector de Arquitectura Escolar. Dir. Nac. Arq. Escolar.

-Manuales Programa Nacional 700 escuelas, Buenos Aires, http://www.700escuelas.gov.ar/web/documentos/Arquitectura.pdf

- Criterios y Normativas Básicas de arquitectura escolar. Buenos Aires, MEyC, octubre 1998. http://www.me.gov.ar/infra/normativa/normativa/index_normativa.htm

- Ley Nacional 24314/94 “Accesibilidad para personas con movilidad restringida”. Decretos 914/97 y 467/98.

- Ley 962/2003 “Modificaciones al Código de la edificación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires- Accesibilidad Física para todos”.

- Ley N° 19.587 de Seguridad e Higiene en el Trabajo – Decreto N° 351/76.

- Manual de mantenimiento escolar. Resolución N° 3167/12 CGE. Dirección de Planeamiento Educativo. Departamento de Infraestructura y Equipamiento Escolar.

- Resolución N° 2417/12 CGE. Manual de recomendaciones mínimas de Seguridad e higiene para la Educación Técnica profesional.

- La Resolución 2405/20 CGE "Lineamientos para la evaluación, acreditación, calificación y promoción de los y las estudiantes de los niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano".

- La Resolución 2822/20 CGE aprueba el Documento N° 7 "Orientaciones para el acompañamiento a las trayectorias escolares en la unidad 2020 - 2021"

Material para el desarrollo de talleres

GROSSO, Belen (coordinadora), Ruth Zurbriggen, Brenda Stolze, Mariano Skliar, Andrea Gonzalez (autorxs). Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra ternura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Chirimbote, 2021.

ANIJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela. La evaluación como oportunidad. -1a ed.-Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2017.

CASCIARI, Hernán. El mejor infarto de mi vida. 1ª edición.-Buenos Aires: Orsai ,2018