UNER Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Análisis e Intervención en Instituciones Educativas

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Proyecto institucional para la escuela Pablo Segundo D-49: una mirada de análisis e intervención en la propia organización escolar

Autora: Olguín, Daiana Belén

Directora: Gallo, Romina

Cohorte 2020

ÍNDICE

Introducción ……. 4

PRIMER APARTADO: *Descripción y análisis de vida cotiana escolar* …..... 5

Dimensión organizativa ……... 5

Una mirada sobre la vida cotidiana escolar y rasgos de su cultura ……..…….. 7

Tiempos, Espacios y Trabajo Docente …….. 9

Dimensión Administrativa ……..…..…….. 13

Gobierno Escolar ……..…….... 13

Gestión Escolar ……..…….. 16

Dimensión de los Sujetos y sus Relaciones ……..... 19

Aquello que nos interpeló; trayectorias educativas, inclusión, reconfiguración ……. 19

Sobre las Trayectorias Escolares …… 22

El futuro de los estudiantes en nuestras manos; urgencias subjetivas …… 24

Dimensión Edilicia ……..... 27

Caracterización de la escuela; espacios y accesibilidad …… 27

La arquitectura escolar y su influencia en las prácticas educativas …… 29

Dimensión Relaciones con otras Instituciones y Sectores Sociales ……..... 31

Tejiendo Redes ……..… 32

Dimensión Pedagógico Didáctica ……... .35

¿Qué es el Currículum? 36

Reuniones y acuerdos sobre los contenidos a enseñar para preservar la identidad institucional …… 37

Trabajar con otros …….. 39

Los docentes y su relación con el saber……... 41

SEGUNDO APARTADO: *Problematizaciones y Nudos Críticos* …….. 42

TERCER APARTADO: *Líneas de Acción* …….…….. **48**

CUARTO APARTADO: *Evaluación* …….……..**60**

Palabras finales…….…...**62**

BIBLIOGRAFÍA……..… **63**

ANEXO…….... **66**

Introducción

El presente escrito compila recorridos de estudio por distintos seminarios en el marco del cursado de la Licenciatura en Análisis e Intervención en Instituciones Educativas. Estos recorridos me invitaron a pensar la escuela en contexto, a mirarla desde distintas perspectivas para describirla, analizarla, con la posibilidad de intervenir en ella de una forma crítica.

El propósito principal de este trabajo es reconocer particularidades de la escuela que en la vorágine diaria no suelen adviertirse a simple vista. Quien lo lea se encontrará con una descripción detallada de la vida cotidiana escolar y unos análisis desde mi lugar de implicación. Esa mirada de la vida cotidiana escolar se sostiene con aportes de varios autores tales como Landreani (2003) o Rockwell (1999), y se sustenta con una perspectiva del análisis institucional ofrecida por autores como Ulloa (1969), Enríquez (2002), Nicastro (2011), etc.

Aquí me detengo en una escuela en particular, el Instituto Pablo Segundo D-49 localizado en la ciudad de Seguí, Entre Ríos a unos 50 kilómetros de la capital entrerriana, donde ejerzo desde el año 2015 como Profesora a cargo de las horas de Biología en todos los cursos. La institución educativa en cuestión es pública de gestión privada, dependiente del Arzobispado de la ciudad de Paraná.

En lo que refiere a la producción se este trabajo, se organiza en cuatro apartados: *Descripción y Análisis de la vida escolar, Nudos críticos, Líneas de acción y Evaluación de la propuesta.*

En el primer apartado se presenta un análisis profundo de la vida cotidiana escolar, esto nos permitirá conocer más la escuela en sus múltiples aspectos como el curricular, administrativo, edilicio, etc. es decir, se describen y analizan seis dimensiones: organizacional, administrativa, edilicia, pedagógico-didáctica, los sujetos y sus relaciones, las relaciones con otras instituciones y sectores sociales.

De este apartado deviene el segundo denominado “Nudos Críticos”, los cuales se desprenden del primer punto y en donde me propongo focalizar y profundizar en dos cuestiones nodales y necesarias de pensar institucionalmente. Estos nudos críticos están inscriptos en situaciones problemáticas resultado de aquello que genera tensión en la dinámica escolar y nos exige poner el foco.

Este trabajo es un proyecto institucional que planifica acciones para intervenir en la escuela es por ello que posee un tercer apartado denominado "Líneas de acción" el cual tiene la intencionalidad de proponer formas de trabajo con los directivos y los docentes apuntando a un abordaje más colectivo de las situaciones problemáticas.

Para finalizar, en el apartado llamado "Evaluación" se plantean formas de evaluación de las líneas de acción en el proyecto institucional en su conjunto.

En términos generales, la propuesta constituye una nueva forma de mirar la organización escolar, desde una postura crítica y compleja despojada de juicios de valor que procura "abrir" los problemas desde una óptica integral e institucional.

PRIMER APARTADO

Descripción y análisis de la vida cotidiana escolar

Dimensión Organizativa

Esta dimensión pone el acento en los aspectos organizativos que efectivamente suceden en la escuela y para poder analizarla se recuperan autores y categorías que colaboran en desentrañar las lógicas de su funcionamiento. Pero antes de iniciar conviene aclarar algunas nociones claves de esta dimensión tales como institución, organización, cultura escolar.

Como ya se mencionó previamente, el objetivo de este trabajo se centra en el análisis institucional de la escuela, teniendo en cuenta sus prácticas, sus costumbres, sus tiempos, qué persiste con los años, qué se pierde, etc. Por ello es necesario aclarar que la ***institución*** escuela se materializa en cada ***organización***[1]. Y cada organización educativa tiene sus propios tiempos, espacios, ritos, historias, responsabilidades, roles y funciones, modos de organizarse y de mantener vínculos.

[1] Es importante hacer una distinción entre institución y organización. Tal como lo plantea Enriquez (2002, p 74), "toda institución se expresa a la vez en grupos y en organización, pero a su vez estas organizaciones tienen una misión particular que es la de darle vida a la institución. Nunca se ve la institución educativa, se ven las universidades, escuelas, se ven organizaciones educativas, que tienen la misión de mantener viva la institución educativa, tienen que asegurar la transmisión de un modo de conocimiento, un modo de ser y se proseguir".
Por ejemplo, la organización industrial hace funcionar la institución del capitalismo, que es una institución porque el capitalismo es una manera de pensar, de actuar, de concebir los fenómenos económicos, sociales, etcétera.

Es así que este instituto tiene características que lo hacen diferente a las demás escuelas de la ciudad, características propias que han perdurado en el tiempo.

De esta manera queda atrás el hablar de una asociación automática y lineal entre ambos conceptos, organización e institución, y es indispensable reconocer entonces en el estudio de las instituciones y las organizaciones la centralidad de la cuestión política, de las relaciones sociales y los modos de producción socio históricos.

Esta historicidad nos vincula a la *cultura escolar*[2], a aquellas tradiciones, sentidos, símbolos, etc., eso que hace particular a esta escuela y tiene que ver con una temporalidad. La época, los rasgos epocales, atraviesan a la escuela y esto se materializa en la vida cotidiana escolar.

En este sentido pienso en el aspecto organizacional desde el tiempo, el espacio, los roles y las funciones y estos últimos vinculados a diferentes responsabilidades. Desde allí se configura el trabajo docente, en un marco institucional, entre lo prescripto y lo real que se visualiza en lo cotidiano.

Desde Nicastro (2017) entiendo la organización educativa como un recorte espacio temporal, que implica relaciones entre sujetos en una estructura de roles y funciones instituidas para el logro de determinados fines, siempre atravesada por sentidos y significados que dan cuenta de instancias políticas, ideológicas, subjetivas, inconscientes, etc. que se instituyen en un contexto.

Como dice Enriquez (2002), las instituciones y las organizaciones guardan entre sí una estrecha relación, en primer lugar las organizaciones materializan el orden social que establecen las instituciones; es decir, las instituciones atraviesan a las organizaciones, este atravesamiento institucional es el que permite comprender cómo determinados modos de hacer y pensar se producen y se reproducen en la sociedad.

Detrás de cada organización existe una institución, la cual le dará sentido, por ejemplo en esta organización escolar se materializan sentidos de la religión católica como institución.

[2] La cultura escolar, según Viñao (2002) es aquella que se adquiere en la escuela y en la que interviene la gestión escolar para desarrollar sus modos de difusión propios para su trasmisión. “La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas” (Viñao, p. 2).

Si bien esta organización escolar tiene características similares a todas las escuelas, hay cuestiones relacionadas a lo religioso que son propias, e incluso particulares de este contexto y que con el tiempo se han hecho parte de lo cotidiano.

Los actores institucionales tienen internalizadas determinadas prácticas, tales como ir a la iglesia antes de cada acto para la misa, rezar antes de clases y a veces antes de salir, leer la biblia, etc.

En este sentido, la organización escuela está atravesada por la institución iglesia. Se podría decir que todas las escuelas religiosas funcionan de la misma manera, pero siempre existe algo del quehacer diario que las hace únicas.

Una mirada sobre la vida cotidiana escolar y rasgos de su cultura

Comencemos analizando el concepto de vida cotidiana, entendido como la reproducción de un momento social histórico, pero también como un modelo de producción cultural en donde se expresa la vida social.

Landreani (2000) plantea el concepto de vida cotidiana como una categoría compleja, es decir, no se capta la vida cotidiana por ir a observar la escuela, no es simple ni lineal, desentraña los procesos de construcción de identidades sociales. Entonces, la vida cotidiana no consiste en una sucesión de hechos, sino en una compleja realidad entre sujetos, marcada por relaciones de poder, pensamientos heterogéneos, pero muchas veces subordinados a un sentido común; es un objeto inquieto en el que la jornada escolar no puede definirse solo como una rutina.

Por eso pensamos la escuela como una construcción social en la que participan los distintos actores del quehacer educativo, que forman parte del sistema público de enseñanza y adoptan formas particulares de llevar acabo su función social; estos actores son los docentes, alumnos, ordenanzas, directivos, padres, etc.

Esta institución como ya se mencionó es pública de gestión privada y de confesión católica, es necesario visibilizar esto para entender ciertos procesos escolares.

Al comenzar la jornada escolar cada mañana los estudiantes entran al aula y comienzan a rezar, pero no todos lo hacen de la misma manera, cada docente elige la oración del día que quiere hacer y cómo empezar su clase, particularidad propia de esta escuela, por lo que los estudiantes que ingresan de otras instituciones demoran un tiempo en acostumbrarse. Heller (1991) menciona que en la vida cotidiana de cada hombre son poquísimas las actividades que tiene en común con los otros hombres, y además éstas sólo son idénticas en un plano abstracto.

Estas costumbres cobran sentido si las pensamos a la luz de los valores ideológicos que la escuela posee; a partir de primer año los estudiantes comienzan a asistir a misa, convivencias, etc., algunos de ellos ya asistían a misa porque es una costumbre familiar, pero otros lo aprenden y lo internalizan desde la escuela. Cabe destacar que con el tiempo los actores institucionales, directivos, estudiantes, ordenanzas, docentes, vamos haciendo propias estas costumbres, aunque existen casos donde cumplen con estas actividades solo porque la escuela lo demanda o lo exige.

Hablar de cultura escolar asociada a la escuela es intentar capturar aquellos rasgos que nos permiten comprender el funcionamiento escolar. Al decir de Viñao (2002) puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un lugar y periodo y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero hablar, en plural, de culturas escolares.

En este sentido el autor antes mencionado dice que cada escuela tiene más o menos acentuadas sus propias características, su propia cultura. No hay dos escuelas iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas.

Para ingresar a algunas de sus características, podemos mencionar que el trabajo docente en esta escuela es supervisado por el rector y la apoderada legal, ambos actores institucionales intervienen en las planificaciones docentes mediante sugerencias y dejando en claro la modalidad católica como así también una suerte de obligación de realizar proyectos de articulación.

Respecto del uniforme, los estudiantes asisten con un pantalón negro, una chomba blanca y una campera negra todo gravado con un bordado del logo institucional, los preceptores son quienes insisten en el uso del mismo y se realizan llamados de

atención en el cuaderno de comunicaciones si algún alumno asiste con otra vestimenta. Este uniforme en las mujeres no siempre fue así, con el anterior cura párroco las niñas debían asistir con pollera pantalón y zapatos de vestir, condición que luego se deja de exigir ya que las confecciones debían hacerse con modistas. Es común oír en las reuniones de padres o en los pasillos que esta norma asociada a la vestimenta diaria de los jóvenes está relacionada con una especie de representación de “superioridad” o “prestigio” comparada con la otra escuela secundaria de la ciudad ya que en esa no se exige uniforme.

El uniforme escolar, históricamente, ha sido un símbolo que representa igualdad entre los estudiantes, eliminando aparentes diferencias económicas o sociales. Sin embargo, en ciertos contextos, como lo es esta escuela pública pero de gestión privada, el uniforme puede convertirse en una marca de exclusividad y status. La venta del mismo solo en la institución, el diseño sofisticado o incluso la insignia que llevan los uniformes pueden comunicar pertenencia a una élite o un nivel socioeconómico alto. En el contexto social donde se desarrolla esta escuela hay quienes sostienen que al portar estos uniformes se demuestra el acceso a recursos o privilegios que no están disponibles para todos.

Los datos que se mencionan arriba son interesantes en la medida en que van dando cuenta de la vida cotidiana escolar y a su vez visibilzan cómo, a partir de ciertas rutinas, de ciertos símbolos y valores que se sostienen en el tiempo, referidos al respeto de ciertas jerarquías, se ejercen las relaciones de poder.

Tiempos, espacios y trabajo docente

Cada institución desarrolla un modo singular de ubicarse en el tiempo, de vivir el presente en concordancia con el futuro sin desprenderse del pasado.

Pensemos en una historicidad del tiempo y el espacio con algunos de sus elementos físicos y simbólicos: la campana de la iglesia, el timbre, los horarios, el tiempo vivido y sus sentidos.

El tiempo escolar se divide en módulos de 40 minutos, cada módulo destinado a una asignatura, en lo posible se intenta concentrar las materias en dos o tres módulos juntos según la distribución horaria semanal.

Esta organización temporal responde al desarrollo y cumplimiento de los contenidos planteados en las planificaciones, de los propósitos trimestrales, etc.

Aquí me resulta importante desplegar las decisiones que se toman en torno al espacio, al horario, al tiempo, etc.

Espacialmente la escuela es pequeña, los y las estudiantes ingresan a las 6:50 hs finalizando la jornada escolar a las 13:15 hs. En el transcurso de la mañana se dan 3 recreos de 10 minutos donde los jóvenes caminan los pasillos, se dirigen en algunos casos al kiosco, a la biblioteca y al patio; estos espacios son un punto de encuentro para todos los cursos, en ellos confluyen relaciones entre distintos actores escolares.

Luego del regreso de la virtualidad, pandemia de por medio, se comenzó a poner música a volumen bajo en los recreos, la bibliotecaria es la encargada de esta actividad.

Los estudiantes se acercan y se sientan cerca del parlante, comparten charlas, con golosinas y mate de por medio. Es ese espacio frente a la biblioteca un punto de encuentro donde los jóvenes intercambian vivencias, al pasar los docentes saludan, otros se quedan charlando y sumando sus experiencias, las cuales tienen que ver en su mayoría con anécdotas que sucedieron en sus épocas de estudiantes o simplemente contar cómo ha sido su día.

Dentro de la escuela se escuchan las campanas de la iglesia, los estudiantes la asocian con los horarios de recreo y de salida.

El timbre es el anuncio para ingresar a clases, en ese momento los preceptores comienzan a convocar al alumnado y los van guiando hacia sus aulas, es muy habitual que se den demoras en el baño o en el kiosco.

En cada reunión institucional o en los tiempos posibles, el rector sugiere que los docentes ingresen al aula luego de que toque el timbre y llamen a sus alumnos debido a que si sucede algo en un espacio externo al aula la responsabilidad caería sobre el profesor. Esta sugerencia es recurrente ya que van ingresando profesores nuevos o bien se provocan demoras en el baño debido a que los docentes cuentan con uno solo que se comparte con todo el personal.

La asistencia es tomada por lo preceptores al ingresar a la escuela en cada aula, los estudiantes que llegan más tarde deben dar aviso a los mismos y justificar su demora.

Las aulas, las cuales son utilizadas para el desarrollo de las clases cuentan con sillas y mesas dobles, todas están dispuestas mirando a la pizarra, el escritorio está

ubicado al frente de las mismas, esto supone que los estudiantes solo tienen la libertad de mirar hacia adelante. Sobre las pizarras se observan cuadros religiosos.

Respecto de los docentes, se concentran en sala de profesores, el director y la asesora suelen recorrer ese espacio en estos momentos a fin de dialogar. En esa sala pueden compartir mates y algunos docentes deciden sentarse en un sillón a permanecer en silencio o bien usar su celular. Estas prácticas parecen ser comunes en todas las escuelas. Pero no es un espacio solo para los docentes ya que los directivos están allí en la mayoría de los recreos, los cuales suelen hacer sugerencias e indicar formas de trabajo con ciertos grupos o alumnos. Es bastante habitual que posteriormente, por ejemplo en las jornadas institucionales, los directivos recuperen algunos dichos de los docentes que se dan en la sala de profesores para plantear orientaciones respecto de como referirse a los alumnos o a ciertas situaciones escolares. Esto, de alguna manera, supone un mecanismo de control de los discursos y saberes que circulan y los docentes no se sienten del todo cómodos al dialogar en esos espacios.

En cuanto a los mecanismos de control, es necesario citar otro ejemplo: al trabajar en una clase temáticas referidas al cuerpo humano y a la reproducción de la vida, es común que los jóvenes hagan diversas preguntas las cuales en algunos casos no se le permite a los docentes contestar. Si bien el rector hace mención en cada reunión institucional sobre la enseñanza de la Educación Sexual Integral no se permite hablar de la interrupción del embarazo como un derecho de ley sino que se pretende enseñarlo como un asesinato, es por ello que hay docentes que deciden directamente no hablar del tema. Se sugiere que las clases de este tipo sean planificadas junto al cura párroco.

Esto me deja pensando en el grado de dependencia para ejercer el rol docente en esta escuela. Sobre el rol docente, Saleme (1997) dice que hoy se define a sí mismo desde la dependencia más que desde la autonomía a pesar de que su objetivo, dice, es formar ciudadanos para una democracia.

En este camino de vigilancia y sugerencias, y de falta de autonomía por parte de los docentes, el equipo directivo propuso que los preceptores brindaran talleres en las horas libres que los chicos tenían. En principio se intentaba arreglar el horario para que ingresaran más tarde a la escuela o salieran más temprano, pero si no se podía hacer este arreglo esas horas eran un problema. Se pensó en cubrir esas horas libres como un apoyo para los estudiantes, para que trabajaran en ese tiempo temáticas como la educación ambiental, entre otras, pero esto generó algunos inconvenientes, los mismos terminaron reclamando su tiempo libre, manifestaron que la jornada escolar de 6:50 hs a 13:15 hs se hace muy extensa y que esas horas libres favorecían un descanso e

intercambio de otras cuestiones ajenas a la escuela; además estudiaban y realizaban tareas pendientes en ese tiempo.

Si pensamos que, como sostiene Ulloa (1969) toda institución está organizada sobre tres distribuciones: distribución espacial, distribución del tiempo y distribución de las responsabilidades (roles y funciones), las fracturas pueden darse en cualquiera de esas tres distribuciones sobre las que se asienta una organización institucional. En palabras de Ulloa, entonces, la escena presentada podría constituirse en una fractura[3] temporal. 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.

En este sentido por querer que los chicos estén ocupados durante toda la jornada escolar se terminó generando una desconformidad por parte del alumnado.

Estas nuevas sugerencias para el quehacer diario en la escuela también afectaron a los docentes, respecto de la insistencia por parte del equipo directivo sobre el trabajo articulado mencionado más arriba. Se armaron grupos de trabajo sin consentimiento de los docentes, lo que generó una disconformidad ya que esto merecía un cambio en los modos de dar clases, de planificar, horarios, etc.

Los grupos de docentes para trabajar fueron designados por sorteo lo que llevó a que, por ejemplo, un docente que daba clases el martes tenga que articular con uno que iba a la escuela los jueves, esto demandó tiempo de planificación extra, un espacio para la misma y todo un movimiento fuera de lo común que se tomó sin consenso alguno y el cual no tuvo éxito en su implementación.

El rector sostiene que este tipo de propuestas supone un seguimiento para garantizar una especie de orden y funcionamiento común que es necesario en todas las instituciones educativas. Los docentes, por su parte, sugieren que para eso se han distribuido los roles y las funciones en la escuela y que si cada uno lo cumple no es necesario imponer otras formas de trabajo; asimismo algunos docentes mencionan que existe un abuso de poder respecto del rol que debe desempeñar un rector.

[3] La fractura según Ulloa (1969 p 4) dice que es “una articulación perturbada” que desorganiza o dispersa.

De esto deriva la necesidad de analizar colectivamente ciertos aspectos tales como la gestión de la escuela, formas de trabajo entre docentes, la relación entre directivos y docentes y las propuestas de planificación conjunta. Solo mirando detenidamente estas dinámicas de funcionamiento podremos encontrar nuevas formas de intervención.

Dimensión Administrativa

Gobierno escolar

Administrar supone cuidar, regir, proveer lo necesario, lo relacionamos a gobernar, es decir conducir una cantidad de personas. Traigo aquí la noción de gobierno escolar, entendida como una categoría que organiza el trabajo institucional, en tanto se vincula con cómo se interpretan las normas y cómo influyen en el quehacer cotidiano (Frigerio, 2004). Se pone el enfoque aquí en reconocer aquello que se debate en torno a las normativas, porque gobernar una escuela no se reduce solo a una gestión sino que implica un posicionamiento político, decisiones éticas, relaciones de poder y a su vez una mirada respecto de cómo se establecen estas relaciones, etc.

Solemos pensar que las escuelas de gestión privada se rigen por sus propias normas, que se encuentran más bien alejadas de las normativas que se implementan en las escuelas públicas. Sin embargo, al ser éste un Instituto público de gestión privada, depende del Consejo General de Educación y por ende de todas sus normativas, resoluciones, etc.

Los procedimientos administrativos que se llevan adelante en esta escuela son instrumentos imprescindibles y no remiten solo a cuestiones de “papeleo” o “burocráticas”, refieren a posicionamientos políticos y pedagógicos, cuestiones normativas, instituidas, legales, que estructuran el funcionamiento de la escuela, es decir, que nos regimos por el Consejo General de Educación, sus disposiciones, como todas las escuelas que dependen del mismo. Aunque, como planteo en el apartado anterior, es importante mencionar que cada escuela es única, tiene su impronta, sus costumbres, su forma de entender e implementar las normas, etc.

El equipo directivo está formado por el Rector, la Apoderada Legal, una Asesora Pedagógica y una Secretaria, son ellos quienes planifican las jornadas para las reuniones y organizan los tiempos, se trabaja individualmente, por áreas y en grupos heterogéneos según los docentes lo requieran. Además de docentes y equipo directivo,

se invita a las reuniones a la bibliotecaria, quien tiene un rol fundamental en la institución a partir de un proyecto presentado por la misma, el cual trata de un apoyo escolar en los tiempos libres de los jóvenes; es decir, los mismos asisten a la biblioteca donde pueden compartir mates y charlas, usar los libros, estudiar y recibir ayuda. Este apoyo es solo para los jóvenes que adeudan materias, el resto en las horas donde falta algún profesor tienen otras actividades con los preceptores como se mencionó antes.

Al comienzo del año se realiza una reunión institucional programada desde el CGE, se trabajan las nuevas resoluciones, también las más antiguas, se planifican proyectos, se dedican estos tiempos a abordar posicionamientos políticos y pedagógicos, se sugiere planificar para que la sociedad conozca la modalidad de la escuela, Economía y Administración; en este sentido ya se van armando grupos de docentes para llevar adelante las prácticas profesionalizantes y por medio de ellas la vinculación con distintas instituciones locales. Es decir, nos ponemos a pensar líneas de acción. Además, en esta reunión se suelen acordar los contenidos transversales, se mencionan los horarios y las sanciones tanto como para los estudiantes como para los docentes. Se considera el régimen de asistencia docente y los procesos que se deben llevar adelante para gestionar una licencia, entre otras cuestiones.

A esta reunión asisten todos los actores institucionales exceptuando estudiantes y ordenanzas, son dirigidas por el equipo directivo, más allá de que suelen ser de participación colectiva. Cada docente asiste con su planificación anual anterior y de ser posible un avance de la misma para el corriente año.

En esta escuela se suelen presentar proyectos escolares a corto y largo plazo, y se deben plantear los objetivos de los mismos de manera tal que esta experiencia se pueda ir evaluando y modificando o no en torno a su “éxito”. La participación en certámenes tales como Feria de Ciencias o Senado Juvenil es tema de debate ya que desde el equipo directivo solicitan que los estudiantes y docentes participen. En este sentido, se mencionan temáticas de interés para ir pensando en posibles proyectos escolares. Para ello la escuela cuenta con un proyecto de vinculación con otras instituciones relacionado a la inserción laboral en el marco de las prácticas profesionalizantes mencionadas anteriormente (más adelante profundizaré en estos vínculos y prácticas), esto se viene realizando hace mucho años por lo que se sugiere no perder esta actividad. Si bien el docente de Prácticas Profesionalizantes es el responsable de este proyecto, desde el equipo directivo se designan otros docentes para acompañar, en algunas ocasiones se invita y si el profesor accede se suma, en

otras ocasiones se notifica al mismo de que deberá participar desde su materia. Desde el equipo de gestión sostienen que de esta manera dan participación al docente.

Estos proyectos forman parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual es elaborado año a año por el equipo directivo y luego lo dejan a disposición de los docentes. Este documento ha sido recuperado hace poco tiempo ya que desde hace unos años no se le hacían modificaciones y el equipo directivo entrante lo retomó.

El Rector y secretaria asumieron hace poco tiempo debido a algunas jubilaciones. A partir de esta nueva gestión se modificaron algunos puntos del acuerdo escolar de convivencia, tales como las autorizaciones para salir a hacer actividades fuera de la escuela, o cuando falta un profesor y salen antes los estudiantes, etc. Este nuevo equipo directivo se ha propuesto habilitar más participación al resto de los actores institucionales.

Con la nueva gestión de la secretaria las inasistencias por parte de docentes y estudiantes ya no pasan desapercibidas, anteriormente se podían justificar sin presentar la respectiva documentación o simplemente bastaba con avisar que no se asistiría a la escuela. Tiempo atrás no era habitual que los estudiantes quedaran libres de faltas ya que no se ponía inasistencia por las llegadas tarde a clase. Actualmente los docentes cuentan con los tiempos estipulados por acuerdo escolar para presentar la documentación y a los estudiantes que llegan tarde se les computa cuarta falta.

Estas nuevas imposiciones en la escuela generaron algunas desconformidades por parte de los actores implicados quienes se encontraron frente a un nuevo límite en su cotidianidad escolar. Dice Silvia Bleichmar (2008), el problema principal en la escuela no está en la puesta de límites sino en la construcción de legalidades. Porque el límite es exterior, no educa. Aunque a veces haya que ponerlo en la base de la instauración de ciertas leyes, si la norma es necesaria está definida por una legislación que pone el centro en el derecho o en la obligación colectiva, “te obliga a ti tanto como a mí”. Y este es el gran debate escolar de hoy. Construir legalidad supone tener un respeto y un reconocimiento por el otro. En este sentido algunos actores escolares toman las nuevas reformas ya que vienen del equipo directivo y se supone que son quienes velan por mejorar la escuela. Otros actores se ven limitados ante estas imposiciones, sienten que se condiciona su trabajo y lo viven como una imposición “externa” sin legalidad.

Gestión escolar

Pienso a la *gestión escolar*[4] en términos de procesos de construcción colectiva y toma de decisiones de todos los actores que conforman la escuela. Nombraré como actores escolares a los jóvenes estudiantes de los diferentes cursos, al director, la secretaria y la asesora pedagógica, a los docentes, la bibliotecaria y las ordenanzas.

Al comenzar el año se realiza una segunda reunión institucional programada por el equipo directivo, aquí se planifican algunos proyectos por áreas y también institucionales y se comienza a hablar sobre del acuerdo escolar de convivencia (AEC).

Hace unos años se empezó a designar docentes encargados de trabajar el AEC por cursos, estos delegados van rotando y se destina una semana para tal fin, además se cita a los padres o bien se envían trabajos a los hogares para asegurar su participación. Para los estudiantes resulta muy importante que el AEC sea revisado año a año, ellos así lo manifiestan, piden que se atienda a la actualidad, contexto, etc.; en este documento se plantea el uso del uniforme adecuado, la importancia de respetar los horarios de ingreso y salida, el cuidado del mobiliario, entre otras. Con la ayuda de un docente se trabaja el AEC en cada curso, los estudiantes proponen y el docente anota todo pero esas anotaciones se hacen en un cuadro guía que brinda el equipo directivo, entonces la participación queda sujeta a esos ejes propuestos. Por ello, al quedar el documento finalizado para compartir algunos puntos, los estudiantes manifiestan que no se tiene en cuenta su voz ya que lo expresado no aparece.

Esto ha generado un conflicto en los últimos tiempos, desde el equipo directivo se sugiere la participación estudiantil en las decisiones escolares pero los jóvenes insisten que en la mayoría de los casos no toman sus ideas. Se intentan resolver estos conflictos dialogando pero la última palabra la tiene el rector y es él quien termina de decidir qué se hace y qué no.

[4] "La gestión escolar consiste en un proceso de tipo directivo e intersubjetivo ubicado en ámbito organizacional y orientada al gobierno de las escuelas que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto combina y acentúa distintas estrategias mediante el recurso a la autoridad y la influencia, para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos. Las gestión escolar comprende a directivos, docentes, padres, vecinos, etc (pueden incluir en algunos casos a ciertos alumnos) pero son formalmente conducidos, coordinados por los primeros e informalmente por distintas combinaciones de liderazgo de cualquiera de ellos" (Cantero y Celman, 2001, p 113)

A raíz de lo expresado anteriormente podríamos preguntarnos, ¿no son escuchados los estudiantes? ¿No hay, entonces, participación estudiantil? ¿Qué sentido se le da a esa participación? Podríamos considerar que la misma se hace presente a través del Centro de Estudiantes, el cual se conforma de manera heterogénea, es decir, con jóvenes de los diferentes cursos, se prioriza la participación de dos estudiantes por año y se elige por votación de todos los jóvenes. Este órgano funciona como un pilar fundamental para dar a conocer las sugerencias y las resistencias del estudiantado, tiene un representante o delegado por curso y un presidente, realizan actividades para recaudar fondos y mejorar las condiciones edilicias de la institución, además en el espacio de la biblioteca generalmente se encuentra un integrante que atiende las necesidades de sus compañeros.

Durante los últimos años el Centro de Estudiantes organizó varias jornadas llamadas intercolegiales, para ello docentes y directivos acompañan y ayudan, se designó a la tutora de la institución como adulta responsable, esta designación no solo fue de responsabilidades sino que se destinaron 3 horas de formato complementario que la escuela tenía disponible. Los fondos recaudados fueron usados para la compra de pizarras, fibras, reparación de calefactores y de un placard para implementar un armario solidario, donde los chicos que se reciben pueden dejar sus uniformes disponibles para quienes los necesiten. De todos modos y a pesar de su participación efectiva en la escuela, cabe preguntarse de qué forma son escuchados los alumnos y para qué ¿Por qué piensan que su palabra no tiene validez? ¿por qué siguen manifestando que no se los tiene en cuenta en el gobierno escolar?

Siguiendo con el análisis de esta dimensión, y como menciono más arriba en este escrito, la escuela es de gestión privada y se rige por las normativas del Consejo General de Educación de nuestra Provincia, pero posee algunas particularidades en torno a la interpretación de las normas o cuestiones que ya están instauradas y nadie las cuestiona. A veces en las reglas no escritas se instalan los vacíos, aquello que queda a libre interpretación. En el análisis de las instituciones educativas es necesario tener en cuenta que las zonas grises, así como las silenciosas u omisiones, pueden constituirse en zonas de incertidumbre (en las que los comportamientos no están reglados) y ofrecer en consecuencia márgenes de libertad y maniobra a los diferentes actores del sistema. Es decir que, de hecho, pueden facilitar ámbitos de iniciativa e innovación, acciones de desarrollo y de cambio. Pero además estos aspectos no normados pueden conducir a algunos actores a la utilización de estrategias que se relacionan con el enquistamiento, la clausura y la obstrucción de toda tentativa de innovación.

Un claro ejemplo son las designaciones docentes, nadie sabe con qué criterios se eligen los mismos, no existe un reglamento interno para los concursos o al menos lo desconocemos; es más, en algunos casos se insinúa que tales designaciones se realizan “a dedo”. Pero una vez que un docente es designado para un cargo, a éste se le solicitan especializaciones a fin, entre otras cuestiones pertinentes, para poder desempeñarse en su rol. Por ejemplo, al designar al preceptor se vio que ningún docente de los postulados tenía alguna especialización para ese rol más allá de su título docente, por lo que se eligió a una profesora de Tecnología y se le sugirió realizar cursos afines, atendiendo a las bases del concurso docente que se había realizado. Este concurso para cubrir el cargo de preceptora generó numerosos conflictos, se presentaron proyectos los cuales no tuvieron defensa y desde el equipo de docentes sostienen que la elección ya había sido realizada antes por decisión de la apoderada legal. Además los docentes mencionan que la designación del cargo se hizo porque esa profesora es parte de la junta de padres.

Es interesante aquí preguntarnos a nivel institucional cómo se da este vínculo con la junta de padres ¿Cómo influye en la toma de decisiones? ¿De qué manera se hace parte la junta de padres en el gobierno escolar? ¿Qué produce eso? ¿Qué tensiones se generan en torno a este vínculo?

Esta organización escolar se caracteriza por tener un contacto muy estrecho con la junta de padres; ya que no existe cooperadora, cada vez que surge alguna problemática o se organizan eventos, es en conjunto con ésta. Es decir, las decisiones las toman en conjunto los apoderados legales, el cura, la junta de padres, los directivos y docentes aunque como menciono anteriormente la última palabra la tenga el rector y la apoderada legal. La mencionada junta de padres se conforma al comienzo de cada año, si bien se cita a todos aquellos tutores de los estudiantes, no todos deciden participar, posee un vocero quien es el que está en diálogo constante con la escuela; a su vez desde la organización educativa se informa sus derechos y obligaciones al conformar este grupo, teniendo la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones sobre la escuela y sus actores. Además dicha junta colabora con los eventos institucionales que se realizan para recaudar dinero.

Esta dimensión, la administrativa, no solo organiza los recursos y las actividades dentro de una institución, sino que también refleja su visión, valores y propósitos. Al analizar esta dimensión, se evidencia que la administración no solo se limita a la gestión

operativa, sino que también se reconocen las relaciones de poder en la construcción del gobierno escolar, las imposiciones y las resistencias.

Dimensión Los Sujetos y sus Relaciones

Desarrollaré aquí un análisis sobre las trayectorias escolares reales y los vínculos que se establecen entre los sujetos. Responderé de qué manera suceden las trayectorias escolares específicamente en esta escuela, contemplando los rasgos epocales y las condiciones sociales y culturales de los actores escolares. Este análisis se hará a partir de un caso en particular.

Aquello que nos interpeló: trayectorias educativas, inclusión y reconfiguración de lo escolar

Para analizar las relaciones que se dan entre los sujetos en esta institución desarrollaré un caso particular que nos interpela desde hace ya unos años. Reconstruiré una escena escolar que involucra a un estudiante de, en ese entonces, 4to año quien egresó en el año 2020 de esta escuela. Luis no quería otra cosa que terminar de cursar en el lugar de siempre, y ello requería de una readecuación de las prácticas escolares, organizacionales, administrativas y edilicias que atiendan a su particularidad. El estudiante fue diagnosticado con el síndrome de Duchenne, por el cual transitaba progresivamente una reducción de su movilidad y su capacidad motriz. Desde el año 2018 dependía de una silla postural para su movilidad, la cual posee dimensiones diferentes a las sillas estándares. Ello llevó a sus familiares, en conversación con el equipo directivo, y por recomendación médica, a tomar la decisión de que no asista periódicamente a la escuela, para reducir sus complicaciones y atender a sus consultas médicas.

Mientras todos asimilaban la situación, en conversación con sus compañeros de clase y algunos profesores él manifiesta su deseo de seguir viniendo a la escuela o en todo caso mantener una comunicación que le permita estar vinculado en simultáneo y sincrónicamente, pero para ello había que reestructurar muchos aspectos organizacionales y establecer acuerdos con diversos actores institucionales como el equipo directivo, padres, estudiantes, docentes, entre otros.

Una de las personas que más atenta estuvo al seguimiento de Luis fue la asesora pedagógica de la escuela quien compartió el caso con todos los actores institucionales involucrados. Ella cuenta que él realizó toda su escolarización primaria en un mismo

lugar, mediante la modalidad hospitalaria domiciliaria. Cuando termina la primaria, el equipo de SAIE (Servicio de apoyo a la integración escolar) le sugiere a la familia que continúe su educación en una escuela integral, señalándole la única escuela de estas características en la localidad. En su momento los padres de Luis, y él mismo, consideraron y aceptaron esta recomendación.

Luis ingresa a la escuela integral y comienza sus estudios secundarios allí. Sin embargo, no pasó mucho tiempo en el que manifestara que no se sentía cómodo en esa escuela. Intelectualmente no se encontraba desafiado con la propuesta curricular y notaba que sus amigos de la infancia tenían otros recorridos educativos, diferentes a los suyos. Mencionaba que no podía interactuar con un grupo del que se sintiera parte.

Por ese entonces, la directora de la escuela integral se comunica con la antigua rectora de nuestra institución y dialogan sobre su situación. Los padres del estudiante nos comentaron que tenían conocimiento de la preparación con la que contaba nuestro instituto, basada en la experiencia de trabajo con estudiantes con discapacidad, y que no todas las escuelas de la zona brindaban esa posibilidad.

Las adaptaciones escolares que demandaba la situación de Luis transitaron por diversas instancias que implicaron acuerdos institucionales, sobre todo con sus compañeros y docentes.

Greco (2014) dice que las trayectorias educativas son recorridos que los sujetos realizan en un marco institucional y que se produzcan depende de un conjunto de gestos, procesos, tiempos y espacios organizados, palabras y pensamientos en conjunto. En ese sentido, podríamos sostener que las trayectorias son una cuestión institucional que no implica fijar la mirada sobre un sujeto, ni centrar la atención en una sola escuela. Se trata de una conjunción que reúne tiempos y espacios, que involucra lo institucional y la vida a la vez. Ello no quiere decir que se diluya la singularidad de los sujetos ni de las instituciones.

En ese mirar y pensar las trayectorias educativas, nos despojamos de las miradas clausurantes y los pronósticos cerrados. Si nos detenemos en la trayectoria de Luis, ¿quién dice hasta dónde puede llegar?, ¿desde dónde lo dice?, ¿qué lugar ocupa su voz y su voluntad?, ¿hasta qué punto su salud es un condicionante?, ¿para qué está preparada la escuela?, ¿qué piensan y sienten los demás actores institucionales? Sucedió que algunos docentes se sentían sin herramientas para afrontar este desafío, se negaron a tenerlo en su clase y otros mencionaban la posibilidad de un horario

reducido o un trayecto especial por su materia, desde el equipo directivo no se cuestionó este accionar por parte de los docentes y fue así que el alumno no cursaba algunas materias, tales como Educación Física y Artes Visuales.

La permanencia del estudiante en la institución demandó una reforma en la infraestructura escolar, desde la puerta de ingreso principal, la puerta del aula, la adaptación del baño, entre otras cuestiones que más adelante desarrollaré en la dimensión edilicia. Además de una modificación en los horarios para que el estudiante pudiera terminar su jornada a las 12:00 horas, atendiendo a su transporte especial. El personal no docente tuvo que priorizar la limpieza constante del aula sin utilizar productos fuertes debido a los problemas respiratorios que el propio síndrome causaba en Luis. Por otra parte, las propuestas pedagógicas y prácticas de enseñanza fueron reconfiguradas en función de las necesidades grupales a partir de la singularidad de esta situación, sin precedentes en la escuela.

Por lo antes descrito, me detengo en el concepto de *régimen académico*[5] para definir las regulaciones que esta escuela configuró en torno a la situación de Luis. Es un concepto que puede pensarse como herramienta para abordar las condiciones de organización de lo escolar, sabiendo que la organización que define la escuela secundaria para transitar sus propuestas, delimita las condiciones institucionales que dan forma a las trayectorias en educación. Las regulaciones que aborda este régimen son del tipo académicas, institucionales y organizacionales, los tiempos y ritmos de los estudiantes, las instancias y modalidades de acreditación de saberes, su presencia en las clases, entre otras (Greco, 2014).

Utilizar este concepto como lente para comprender el acompañamiento a las trayectorias es repensar los modos de estar en la escuela, los modos de ser estudiante en la escuela secundaria; en esta escuela secundaria. Esas regulaciones que implica este régimen se van incorporando sobre la marcha, sobre el hacer, en el tránsito por la escuela.

Al igual que Luis, otros estudiantes demandan otras modalidades de acompañamiento de los adultos. En tal sentido es importante destacar que en la escuela

[5] Definido en una investigación de Greco (2009) como el conjunto de regulaciones sobre las actividades de los estudiantes y las exigencias a los que éstos deben responder.

no existe actualmente un equipo que se dedique a atender estas situaciones particulares sino que queda a criterio de cada adulto vincularse o no.

Dentro de las complicaciones que condicionan las decisiones que se toman sobre los estudiantes, se encuentran los escasos recursos materiales y humanos para garantizar el derecho a la educación, sin perder de vista las singularidades y la inclusión. Como docente y sobre todo desde una mirada de implicancia en la situación de Luis, me pregunto ¿cómo operan las lógicas homogeneizantes del sistema educativo en la configuración de las trayectorias educativas? Teníamos un instituto pensado para niños y niñas que corren por los pasillos, baños con dimensiones particulares para ingresar caminando, planificaciones docentes que tenían que ver con el aula, el laboratorio. Esta situación nos hizo rever nuestra práctica, replantearnos las condiciones edilicias, entre otras cosas, para poder atender a la situación en particular que nos atravesaba.

Sobre las trayectorias escolares

Nicastro y Greco (2009) nos invitan a analizar las trayectorias como una cuestión institucional y, como tales, para que el estudiante las construya y las transite es necesario el despliegue de condiciones y dispositivos. En ese sentido, en esta escuela secundaria se diseñaron dispositivos que consideraban recortes de espacios, modificaciones de tiempos, movimientos de personas, propósitos y tareas.

Esta situación movilizó y demandó una actualización en el conocimiento de los marcos regulatorios y legales que amparan o al menos contemplan los distintos aspectos que debemos comprender para atender otras situaciones similares si se llegaran a dar. En una oportunidad tomaron la iniciativa de investigar y asesorarse sobre esos marcos legales, incluso hasta con ayuda de docentes, dentro de los que me incluyo. Presentamos proyectos al Senado juvenil para encontrar alternativas y respuestas.

Tuve la posibilidad de entrevistar a autoridades municipales para indagar sobre políticas que se aplican localmente para facilitar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad motriz a la escuela y cuáles de esas medidas están en concordancia con la legislación vigente en el marco socioeducativo. La respuesta fue favorable para todos.

Todos los actores involucrados en el proyecto para Senado Juvenil nos reunimos para poner en diálogo y conocer todas las actas acuerdos con las que la escuela integral se administra, como así también las miradas y asesoramiento del

equipo integrador de nuestra escuela, en este momento compuesto por la asesora y la tutora. Los docentes, participamos en la planificación y adecuación de las propuestas para estudiantes con dificultades particulares para asistir a la escuela, moverse, etc. aunque esto se hizo por única vez. En esta trama me parece interesante pensar la institución como una cartografía de ***lazos***[6], que incluye una intencionalidad de los sujetos que las configuran.

Acompañar trayectorias es algo más que estar presentes, sin embargo, ¿todos entendemos las mismas formas de estar, de acompañar? Sucede en algunas ocasiones que cuando algún estudiante no puede asistir a la tratamientos de largo plazo, se envían actividades virtuales y se pide que las resuelvan a través de videos, una vez corregido se le colocaba una nota, pero no se tiene en cuenta el vínculo que no se genera con la escuela como lugar y por medio de esta con los compañeros. Potenciar lo que las escuelas pueden ofrecer es una manera de acompañar, como así también no cristalizar destinos. Pensar las trayectorias educativas sin escindirlas de las trayectorias de vida en un entramado de sentidos compartidos, es un horizonte de posibilidades para los estudiantes que apuestan a la construcción de lo común.

Desde este escenario es importante pensar, involucrando la perspectiva del psicoanálisis, cómo se constituyen las subjetividades y el lugar de las instituciones en esa constitución. ¿Cómo opera la construcción de trayectorias diversas en la configuración de subjetividades?; en la búsqueda de respuestas, ¿qué lugar le damos a las preguntas?, ¿cómo se sostienen los vínculos en contextos de incertidumbre? podría brindar una respuesta a estos interrogantes sobre Luis, en definitiva ese fue un trabajo a prueba y error tratando de garantizar que el estudiante pasara mejor sus días y a la vez se escolarizara ya que ese era su deseo.

Es necesario aclarar que no hablo de subjetividad como algo estático, único, homogéneo sino que me posiciono en una perspectiva que involucra hablar de subjetividades y desde allí pensarlas en permanente construcción, vinculadas a un otro.

Como escuela, como docentes ¿cuál es nuestro desafío entonces? Como dice Punta (2013), no movernos en la pura sombra de lo ya pensado, sería una opción viable. Esta escena que elegí para pensar y pensarnos, quizás no sea un referente para atender a otras problemáticas, y aun así se configuró en una revuelta de eso que sucede en el

[6] Término retomado de los aportes de Frigerio (2017). Los oficios del lazo son aquellos que se ocupan de que exista la posibilidad de un mundo común.

devenir de la cotidianeidad. Me encontré buscando nuevos sentidos del “hacer escuela”, conscientes de que no estábamos inventando nada nuevo, pero sí mirando y mirándonos en las prácticas internalizadas. Se trataba de, nada más ni nada menos, poner a los sujetos por sobre la frialdad de los esquemas, de los lineamientos, convivir con “el paquete de lo dado, lo esperable”.

Tristemente Luis fallece en el año 2022 a raíz de una neumonía.

A raíz de lo sucedido es interesante continuar pensando soluciones posibles ya que no se trata, simplemente, de hacer que el estudiante permanezca en la escuela sino también de atender a las necesidades pedagógicas y vinculares que afloran ¿cómo atender a las singularidades desde lo común y desde la construcción colectiva? En algunas oportunidades, entre docentes se comparten las situaciones que se dan y se comentan experiencias de otras instituciones sobre cómo actúan y de esa manera utilizamos los antecedentes para idear nuestros dispositivos de intervención. Aunque ciertamente es una cuestión a profundizar ya que aun no contamos con dispositivos institucionalizados para pensar estos abordajes.

El futuro de los estudiantes en nuestras manos; urgencias subjetivas.

Al referirme a dispositivos de intervención, recupero los aportes de Greco que asocia este proceso con una intencionalidad, que busca reconstruir un problema. Luis encontró una escuela que no se adormeció bajo el cómodo amparo del “no estamos preparados”. Pensemos aquí, ¿para qué debe estar preparada la escuela?, y si debe estar preparada para lo que irrumpe, ¿qué es lo que se irrumpe?, ¿cómo lo hace? Los que transitamos las escuelas somos conscientes, o al menos estamos al tanto, de que no existe o es irreal un listado de posibles soluciones a esperadas problemáticas. Aunque solemos caer en la trampa de lo predeterminado, los prejuicios, los formatos y el pensar que se está preparado para todo. Esa ilusión de una preparación que se agota en la formación docente y en lo que “se nos baja” como dado desde quienes administran y organizan las instituciones, se rompe ante la urgencia, ante lo imprevisto, ante las singularidades y ante la construcción de lo común desde la heterogeneidad.

En algunos casos sucede que los estudiantes solicitan charlas de psicólogos para que los ayuden a decidir sobre qué van a estudiar por ejemplo o cómo afrontar el egreso de la escuela secundaria. Los docentes tratamos de dar respuesta a este pedido organizando talleres o bien enfocando nuestras clases en ello, existe entre los

profesores una tendencia a creer que no estamos preparados para sostener esas inseguridades de los jóvenes.

En palabras de Korinfeld (2017), la expresión “no estamos preparados” no es exclusiva del ámbito educativo sino que atraviesa distintos escenarios, al interior de cada sistema institucional, dentro de cada organización, en diversos contextos sociales. En los planteos de este autor, se reformula dicha expresión para pensarla en términos de pregunta, lo que suspende aquello que afirma, abre paso a nuevos sentidos y significaciones. Configurar intervenciones, desde ese suspenso, pensar en las *urgencias subjetivas* es algo más que clasificar problemas y elaborar etiquetas. Además de la situación que vivimos con Luis, como mencioné anteriormente, dentro de la escuela se dan otros sucesos que podemos entender como urgencias subjetivas, durante estos últimos años se han hecho intervenciones en situaciones complejas de violencia que involucran a estudiantes, docentes y otros adultos, violencia de género, autolesiones. Desarrollaré brevemente un último ejemplo donde una niña manifiesta tener problemas con su mamá debido a que la misma no comprende sus decisiones de vida, la estudiante en cuestión se encerró en el baño a llorar y un grupo de amigas fue a asistirla, seguidamente llamaron a la asesora y a mí como docente. Al charlar con la joven observamos cortes en sus brazos; luego de un rato ella manifiesta haberse cortado para hacer entender a la madre que le gustan las chicas y que esa es su elección. Nos sentamos en el piso y charlamos un largo rato, tratando de calmar el dolor que la joven padecía.

Se consideran aquí las singularidades, el encuentro sensible con quien demanda desde su sufrimiento, las historias que interpelan cada situación. Una de las perspectivas que propone Korinfeld (2017) para pensar la urgencia subjetiva[7], es en relación a una situación problema específica, es decir, en relación a eso que irrumpe en las instituciones o en los escenarios educativos, específicamente. Ante ello, todos los actores escolares nos propusimos pensar cómo abordar la situación y, generalmente, lo hacemos desde nuestras propias experiencias, contemplando los registros y precedentes que ofrecen los documentos guías, las normativas, etc. Cada acción, cada intervención requiere de un abordaje sensible y cuidadoso, que aloje a ese otro en

[7] Una urgencia subjetiva es cuando se presenta como una situación problema específica, es decir, aquella situación que irrumpe en las instituciones – y vamos ahora a remitirnos al espacio de la escuela- y que los educadores, directivos, asesores, equipos de orientación, psicólogos y la comunidad deben pensar cómo abordar.

desamparo. Desamparo que muchas veces es generado por el mismo sistema educativo.

La escuela está pensada para una masa de estudiantes con similares características, en algunas ocasiones enseñamos a todo un grupo lo mismo entendiendo que éste adquirirá esos conocimientos de la misma manera. Si bien Luis podía comprender los contenidos y enseñanzas de sus docentes, sus limitaciones eran físicas, por ende tuvimos que atender a sus particularidades ¿Cómo operan aquí nuestras subjetividades como educadores, nuestras disposiciones, nuestros límites, prejuicios y potencialidades? En cada situación primeramente lo que hacemos como adultos responsables es indagar en profundidad sobre lo que está pasando y pensamos en soluciones que cuiden al estudiante; en el hecho que nombro más arriba, de la joven con su mamá y las autolesiones, realizamos una reunión con ambas y una de las docentes que es psicóloga. Pudimos poner sobre la mesa las diferentes posturas y plantear a la familia la importancia de preservar la salud de los jóvenes.

Los dispositivos puestos en acción para sostener a los estudiantes que transitaban diferentes problemáticas también involucraban las dimensiones pedagógicas y metodológicas. Como docentes configuramos nuestras propuestas en función de la asistencia asincrónica y las posibilidades que habilitaban la comunicación, el sostenimiento desde lo emocional. Tuvimos en cuenta las ventajas comunicacionales de las TIC con las que contaba la escuela y diversos dispositivos como la radio de la localidad, el desarrollo de contenidos relacionados a las emociones de los jóvenes el manejo de las mismas y el cuidado del cuerpo, el apoyo desde la consejería adolescente, oficina que funciona en el centro de salud local.

Tal es así que un equipo docente junto a la Asesora pedagógica y tutora pensaron en una propuesta que involucre preparar contenido para un programa de radio, que mediante un convenio con la emisora se llevó a cabo. En un primer momento los estudiantes realizaban notas y las enviaban a la radio para que los locutores las compartieran. Luego el acuerdo fue involucrando notas y entrevistas que realizaban en vivo por las redes sociales. En ese recorrido, se pudieron generar trabajos compartidos de estudiantes que se encontraban desmotivados, logramos que se trabaje cooperativamente y se genere una integración además, los estudiantes que no podian asistir a la escuela, desde sus hogares trabajaron en la edición del contenido que se transmite en la radio. Para los docentes esto significó un trabajo extra al cotidiano.

Dussel (2010) nos advierte que debemos admitir que estamos ante una puesta en debate del dispositivo “aula” y de las bases mismas en que se asienta su organización y arquitectura básica, incluso en términos literales. En ese mismo sentido, sostiene que la escuela que hoy tenemos fue diseñada hace siglos y que está en discusión por diversos factores, uno de ellos la estructura edilicia, la relación docente alumno, el lugar de lo común.

Dimensión Edilicia

A lo largo del escrito he ido analizando diferentes aspectos de la escuela, en este apartado haré hincapié en cuestiones relacionadas al espacio geográfico, a la seguridad escolar, la accesibilidad, entre otras. Vale considerar aquí las relaciones entre lo pedagógico y lo arquitectónico, así como su incidencia en el aspecto organizativo de la misma escuela.

Caracterización de la escuela; espacios y accesibilidad

Este edificio escolar tiene una superficie de 73 m2. El promedio por alumno estipulado por el Código Rector Nacional es de 1.60 m2, lo que indica que la escuela no posee las dimensiones acordes a la reglamentación. Sin embargo, el tamaño en cuanto a superficie cubierta suele ser acorde a las necesidades y actividades que se desarrollan.

La institución actualmente tiene 6 aulas, una sala de informática, un laboratorio equipado, una biblioteca, sala de profesores, oficinas para los directivos y una sala para la ordenanza. A su vez posee un patio interno al ingresar, donde se ubica el mástil para la bandera y otro patio más grande que se utiliza para recreación.

Para ubicar y visualizar la escuela, está situada en el centro de la ciudad, cercana al Palacio Municipal, una plaza central, la Iglesia católica, el Banco Entre Ríos, Registro Civil, Cooperativa de Luz, entre otras instituciones importantes para la localidad. En el mismo predio que este Instituto secundario, se encuentra la Escuela Primaria y el Instituto Terciario, ambos de similares características, rodeando la iglesia Nuestra Señora de la Merced. Estas tres instituciones educativas comparten el salón de usos múltiples y un salón para eventos que posee una capacidad para 500 personas. Dicha ubicación guarda concordancia con la reglamentación vigente respecto a ello.

Posee una fachada que fue modificada durante el año 2020, se agregaron letras corpóreas haciendo alusión al aniversario número 60 del mismo. El instituto Pablo Segundo D-49 funciona en un edificio no muy antiguo, como se mencionó anteriormente cumplió 60 años, pero con el paso del tiempo se fueron haciendo aulas nuevas, salas, oficinas, por lo que hoy solo queda una parte del viejo edificio y funciona en espacios más nuevos. Es decir, es un espacio pensado para otros destinos que fue derivando en una escuela.

Los colores que se eligieron para la nueva fachada de la institución son los mismos que el alumnado lleva en su uniforme, al igual que el logo. Anteriormente las paredes eran de color bordó, lo cual no se relacionaba con la vestimenta de los y las estudiantes. Al ingresar nos encontramos con un patio interno que fue techado por la mitad para realizar la formación los días de lluvia y, a su vez, para que los chicos puedan tener otro espacio para los recreos en estos días en los que no se permite estar afuera por las inclemencias del tiempo.

Los ingresos, al igual que las calles que rodean a la institución, son de hormigón armado, lo cual permite un mejor acceso los días de lluvia; no obstante, frente a la escuela se encuentra el galpón donde funciona el depósito municipal y en este mismo entran y salen camiones diariamente, por lo que en una gran porción de la calle no se puede estacionar. Esto quita espacio y comodidad a aquellos que concurren en vehículo a la escuela, ya que la misma no cuenta con dársenas de estacionamiento.

El edificio se ha ido modificando en los últimos años según las necesidades que fueron surgiendo; como se describe más arriba, el patio interno fue techado por los días de lluvia, además dentro de estas modificaciones está la creación de rampas de acceso durante el año 2018, cuando ingresó a esta escuela el estudiante mencionado anteriormente con movilidad reducida. Su silla de ruedas tenía dimensiones más anchas que lo normal debido a que era mecánica y a batería, por lo que además se debió modificar una puerta de ingreso al aula. Aunque la escuela contaba ya con un baño adaptado para estudiantes con capacidades diferentes, éste no fue utilizado por el estudiante en cuestión ya que el mismo declaró antes de ingresar que no lo ocuparía debido a su escasa movilidad.

La arquitectura escolar y su influencia en las prácticas educativas

Si bien la ubicación de las mencionadas rampas parecería cómoda para el ingreso, los días de lluvia fueron un obstáculo, las mismas no garantizan la accesibilidad entendiendo que *"la accesibilidad es definida como espacio de posibilidad de realización personal y adaptación del entorno para contemplar las necesidades y evitar las barreras físicas"* (Nigro, 2008. p 10). En esa oportunidad el estudiante, debido a su enfermedad, no podía mojarse, por lo que siempre dependía de otra persona para ingresar, también para abrir la puerta completa desde la traba superior, porque habitualmente solo se encuentra destrabada una solapa de la misma. A su vez, si la lluvia es abundante, esta rampa se inunda debido a la gran corriente de agua de la calle.

El edificio no cuenta con rampas de acceso a otros espacios, solo una al ingreso, no cuenta con ascensor, la única forma de acceder a la planta alta es mediante escaleras y la biblioteca está en la planta baja pero las dimensiones de su puerta no permiten el acceso de la silla de ruedas, son estas barreras para la accesibilidad[8] de todas las personas.

¿Es posible que la arquitectura escolar determine nuestras prácticas de enseñanza e influya en los aprendizajes de nuestros estudiantes?

Estamos acostumbrados a oír frases como "el que quiere aprender lo hace donde sea", "si eres buen docente enseñarás en cualquier lado", definitivamente.

Otro ejemplo en donde la arquitectura interpeló nuestras prácticas educativas, se dio con una situación particular cuando un estudiante se quebró la pierna, se debió trasladar el laboratorio al aula; ya que éste se encuentra en el segundo piso y de lo contrario no realizarían las experimentaciones, de todos modos al no contar el aula con matafuegos no se pudieron utilizar los mecheros.

En este sentido vemos cómo el espacio juega un papel importante. Otra situación que ventila esta interpelación del espacio en las prácticas educativas se dio durante los días de frio cuando aumentó la matrícula de 5to año.

Es difícil concentrarse en un aula pequeña sin ventilación durante una jornada escolar completa, por lo que a raíz de algunos ingresos que se dieron en este curso

[8] "(…) la accesibilidad es definida como espacio de posibilidad de realización personal y adaptación del entorno para contemplar las necesidades y evitar las barreras físicas" (Nigro, 2008. p, 10).

debieron cambiarlo de lugar por ser numeroso. Las clases se desarrollaron en el salón, el cual tiene grandes dimensiones, al ser las temperaturas bajas los jóvenes manifestaban pasar frio, cuando ingresábamos a dar clases los veíamos cubriendo sus piernas con una manta y cuestionando el porqué del cursado en ese lugar. Actualmente el centro de estudiantes organizó una venta de pastas para recaudar dinero y arreglaron los calefactores.

Todas estas coyunturas que se van dando nos llevan a pensar en nuevas dimensiones, a ocuparnos a fin de mejorar la educación de todos y todas y hacer de la escuela un buen lugar para habitar. Los espacios de la escuela fueron cobrando diferentes sentidos a lo largo de los años, por ejemplo el patio se interpreta como un lugar de recreación libre, no así el aula.

Más allá de las dificultades y condiciones antes descriptas, el entorno y emplazamiento del edificio escolar contribuyen a una adecuada relación entre estos aspectos y la configuración de un ambiente habitable. Como menciona Nicastro (2004), el espacio en tanto lugar funciona como un soporte que andamia por igual el desarrollo de los grupos, de las personas y de los colectivos. En ese soporte es que se pueden anclar las prácticas y los modos de trabajar para hacer de un espacio un lugar habitable.

Respecto de los baños, están diferenciados en masculino y femenino, aun poseen una imagen haciendo alusión al sexo en su ingreso. Solo posee baño para estudiantes con capacidades diferentes el masculino, ya que en esta escuela solo se han dado dos casos en donde se necesitaron baños adaptados y fueron de varones. No obstante, el baño posee los llamados mingitorios ubicados en una de sus paredes, los cuales pueden observarse si uno pasa caminando por los pasillos.

La puerta que se ve al costado de los mingitorios es del baño para chicos con capacidades reducidas, actualmente utilizado de depósito. El uso del mismo parece olvidado, sin tener en cuenta que a la escuela puede asistir un familiar a una reunión o un docente que quiera hacer uso del mismo. A su vez, no se contemplan demasiadas medidas de privacidad para los estudiantes que usan los baños cotidianamente.

Actualmente no es posible hablar de conquistas o cambios que se hayan dado en la escuela respecto del género, siendo un tema actual y en debate; los espacios comunes son compartidos y los baños presentan la diferenciación por sexo.

Analicemos un espacio donde se concentran todos los estudiantes, el patio. El mismo tiene las paredes despintadas y fueron los mismos estudiantes quienes hicieron murales en conmemoración al “Ni una menos”. Es común encontrar escuelas en las cuales el patio (Chiurrazzi, 2007) es el remanente, como lo que sobra, esto demuestra un error y una desvalorización del espacio, de las actividades posibles y clases a cielo abierto que allí se pueden desarrollar. En cierta medida en esta escuela el patio no era un lugar de concentración hace algunos años, los jóvenes decidían quedarse en las aulas en los recreos, debido a sucesos que fueron ocurriendo se prohibió esta práctica y al tocar el timbre los estudiantes deben salir. A raíz de esto se comenzó con la música en el patio, bancos y paredes decoradas fueron proyectos que surgieron de la semana del estudiante ya que los chicos comenzaron a apropiarse de este lugar.

Sabemos que en las escuelas están las huellas de toda la cultura escolar de la época, tal como recuperan Viñao (2008) y Escolano Benito (2000), y en este sentido la arquitectura escolar, además de diseñar espacios educativos desde presupuestos funcionales, ordenados a servir de soporte al conjunto de acciones que forman el escenario de los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituye en sí misma una escritura, esto es, un texto dotado de significaciones.

Dimensión Relaciones con otras Instituciones y Sectores Sociales

En esta dimensión pongo el acento en el territorio, en el mapeo, en el lazo social. Desarrollaré aquí la relación que la escuela establece con otras instituciones, no las relaciones que se dan adentro sino aquellas que pasan las paredes externas.

Entendemos que los sentidos de trabajar con otros, de habitar los espacios sociales con otros, se resignifican y son singulares según los territorios, actores y prácticas que involucran. En palabras de Barbagelata (2015), el sentido es lo que liga, lo que se vive y se organiza y da fuerza a nuestros actos y a nuestros días. En todas las instituciones e incluso en todos los ámbitos que habitamos diariamente, se construyen relaciones, existen modos y formas de vincularnos con otros y allí se gesta una forma de *alojar*, de hacer lugar en nosotros a la existencia de otros.

En principio pensamos en diferentes proyectos que establecieran lazos, entendiendo que el lazo, “construye sujetos, sin lazo social no hay sujetos humanos” (Barbagelata, 2009, p 9). Al estar ubicada la escuela cercana a otras instituciones de

gran impacto social, se realizaron algunos proyectos en conjunto que abordaremos a los fines del análisis.

Tejiendo redes

Actualmente, el Instituto lleva adelante proyectos con algunas instituciones de la localidad desde un enfoque en red[9], debido a que surgieron relaciones, movimientos y se dan confluencias que nos llevan por diferentes recorridos detrás de intereses comunes. Algunas veces, el comienzo del trabajo con enfoque en red surge a partir de un conflicto que se instaura en nuestras organizaciones (Bertucelli, 2009) y de algún modo hace que debamos buscar vías de resolución posibles, lo que implica el pensar y hacer con otros. Los proyectos fueron diagramados según las necesidades que los y las estudiantes planteaban, la cercanía de dichas instituciones, según intereses en común.

Si bien enseñamos cuestiones relacionadas al cuidado del ambiente, a la salud, a temáticas actuales, entre otras, era necesario convertirlo en acciones concretas, poner a los estudiantes a actuar más allá del discurso. Entre esas acciones concretas surgió un relevamiento de datos, a través de encuestas, en toda la localidad para saber si separaban o no los residuos y dónde se desechaban algunos tóxicos, esto tuvo todo un trabajo previo de organización en grupos, días de recorrida, como poner en papel todos los datos recolectados, etc. Esto nos permitió inscribirnos en el territorio con nuestra acción. Al decir de Carballeda (2015), existimos como sujetos histórico-sociales en la medida que estamos insertos dentro de diferentes formas de discursos. Pero los relatos no son circunstanciales o aislados, se inscriben en espacios determinados más o menos exactos, donde la certeza es conferida por el territorio, desde un lugar, espacio, cartografía o coordenada donde algo es contado, narrado. De ahí que es posible pensar que la territorialidad se construye de forma discursiva.

Otro de los proyectos que se llevó adelante en la escuela tiene que ver con la vinculación de la escuela y el Hospital local, desde hace un tiempo se vienen realizando charlas con médicos, enfermeros, alumnos y docentes, las mismas se llevan a otras instituciones, se brindan en el hospital y en la escuela. Ambas instituciones plantearon las necesidades que visualizaban día a día, por ejemplo una fue el consumo problemático de sustancias, primeramente se estudió a qué hacía referencia este tema y seguidamente comenzaron las visitas de los estudiantes al hospital y viceversa,

[9] Se trabaja con instituciones importantes como lo son la Iglesia, la Municipalidad y el Hospital local, los proyectos establecen objetivos y beneficios compartidos, responsabilidades, horizontes, etc.

acordando los tiempos y los espacios para las charlas, pensando y diagramando cómo llegar a la mayor cantidad de gente posible, etc.

Mediante este proyecto trabajadores del Hospital, brindaron diversas charlas, una de ellas fue sobre Educación Sexual Integral, en este caso las denominaron “Amor Propio”. La escuela y el hospital se encuentran en constante comunicación para poder atender las necesidades de los y las estudiantes.

Este trabajo supervisado por el equipo directivo, es planificado, evaluado y lo llevan adelante los docentes designados para ello. Se proponen actividades prácticas, significativas para los estudiantes y para la escuela. Para el desarrollo de estos proyectos se planifican las charlas, los contenidos y los tiempos, se realizan con más frecuencia en la segunda parte del año ya que al finalizar el mismo cada profesor prefiere reforzar contenidos propios de sus materias.

Estos proyectos no fueron inventados al azar sino que previamente se realizó un mapeo del territorio. A diferencia del espacio físico, según Carballeda (2015) el territorio se transforma permanentemente en una serie de significaciones culturales con implicancias históricas y sociales. Atendiendo a las necesidades de la escuela y de la sociedad y aprovechando la cercanía de las instituciones, fue que se decidió hacer esas actividades.

Si pensamos en propuestas y prácticas que alojen a estudiantes secundarios y promuevan los vínculos entre la escuela de pertenencia y otras instituciones del territorio, no podemos dejar de lado una perspectiva del cuidado y una configuración de esas tramas desde un enfoque de redes, tal como sostiene Bertucelli (2009). Actuar en redes supone aprender a vivir en tramas abiertas sin concentrar poder. La red cambia la direccionalidad, quien opera en red no busca cómo incluir a la gente en lo que trae sino cómo incluirse en lo que la gente ya está haciendo. Insistimos en poner el foco sobre las subjetividades de los jóvenes y cómo entramar lazos sociales que promuevan la confianza y cooperación ante problemas que se podrían abordar colectivamente. Por ello se vio la oportunidad de darles protagonismo a través de estas acciones, como por ejemplo contribuyendo con el cuidado del ambiente y mediante ello haciendo visible su participación social.

En este recorrido de articulaciones con otras instituciones se elaboró un proyecto con la Municipalidad de la localidad, éste tiene que ver con la recolección de pilas y el tratamiento de las mismas, los estudiantes plateaban esta problemática sobre cuánto contamina una pila y algunos docentes establecieron contacto con el municipio para

idear planes de acción como la recolección, el tratamiento y fin de las mismas. Se comenzaron a diseñar, a partir de reuniones con el área de ambiente de la Municipalidad, mecanismos para recolectar esas pilas y luego llevarlas a Buenos Aires para su tratamiento. En una primera reunión se diagramaron encuentros, se resolvió dónde alojar las pilas y se formaron los grupos a cargo de la recolección. A su vez, ambas partes, escuela y Municipalidad, firmaron un acuerdo de compromiso frente a las tareas antes mencionadas.

Los estudiantes del instituto visitaron el edificio Municipal a lo largo del año 2022 para el desarrollo de un trabajo en conjunto relacionado al ambiente, los jóvenes que cursan el tercer año del secundario en esta oportunidad están llevando adelante el proyecto “BioAcción”, el cual está dirigido a la recolección de las pilas en desuso de toda la ciudad para darles un fin no contaminante. El acuerdo firmado, que antes se menciona, nace de la iniciativa que los chicos y chicas plantean a su docente, ellos querían hacer algo por el ambiente, se realizaron reuniones con el intendente de la localidad y se comenzó con la recolección de pilas colocando bidones en los comercios y escuelas, esta actividad tiene una duración de tres meses donde la Escuela debe llevar los bidones con pilas a la Municipalidad y éstos se envían a Buenos Aires, se prevé realizarla todos los años. El Municipio por su parte brinda charlas para el cuidado del ambiente y la concientización a los y las estudiantes, los cuales asisten acompañados de un docente aunque no muchos colegas acompañan estas iniciativas por la sobrecarga laboral que las mismas generan.

Este trabajo tuvo una gran incidencia en concientizar a la población no solo escolar sino del pueblo, ya que eran visibles las falencias en materia ambiental, además generó un sentido de apropiación en los jóvenes. Pero éstas no fueron las únicas relaciones que se establecieron durante el año, algunas tuvieron que ver con el contexto que venimos atravesando. Durante la pandemia resurgieron muchas problemáticas que los y las estudiantes hoy en día traen a la escuela, la deserción escolar, los conflictos familiares, escolares, la mala alimentación, falta de descanso debido al cambio de horarios, etc.; es por ello que los trabajos articulados con instituciones locales como el Hospital aún continúan. Otra relación muy importante y significativa que se pudo establecer con otra institución fue con la iglesia. Se hacen tareas de caridad, relevamientos poblacionales, etc. La red que se da con la iglesia está relacionada con la modalidad religiosa de la escuela; como se menciona antes, ésta invita a realizar actividades acordes. Para cumplir con los objetivos del proyecto, ambas instituciones trabajaron en conjunto haciendo relevamiento de datos poblacionales, visitando los barrios, etc.

El cura párroco de la Iglesia, también docente de la institución, propuso que semanalmente un curso asista a misa y participe en la organización de la misma.

Además se realizaron y se realizan actividades de caridad en conjunto con la escuela. A través de este trabajo en red surgieron nuevas modalidades de resolución de conflictos, en sí los jóvenes colaboran con la iglesia y ésta nos brinda sostén cuando tenemos situaciones de violencia, problemas propios de la adolescencia, entre otros, a través de charlas, grupos de ayuda, etc. Los jóvenes tienen una profesora de formación en valores que les brinda mensualmente talleres, pero en esta oportunidad se planteó que toda la escuela pueda ser parte de la formación religiosa de los estudiantes, por lo que todos los docentes participan de dichos talleres y asisten a misa con los chicos.

Tal como plantea Elina Dabas (2011), las redes se visibilizan, no se construyen. Con nuestro accionar podemos potenciarlas, fortalecerlas, desarrollarlas. O por el contrario podemos debilitarlas, quebrarlas, detener su flujo dinámico.

Sin dudas sabemos que pueden establecerse más redes entre instituciones, ya que éstas promueven intercambios, conexiones, etc., exponen la importancia de trabajar con otro desde el cuidado. Trabajar con otras instituciones genera un lazo social que busca mejorar nuestra calidad de vida a través de diferentes prácticas significativas para las instituciones que se integran.

Dimensión Pedagógico-Didáctica

Cada año al comenzar el ciclo lectivo nos convoca la tarea de pensar en conjunto el proyecto curricular de la institución. Para realizar esta tarea interpretamos al Curriculum como un “instrumento caliente” (Furlán, 1992), en constante construcción, que cambia. Así, en este apartado me dedicaré a los debates entre el equipo directivo y docentes en torno al Curriculum, su definición, los sentidos que le queremos dar en nuestra escuela, las prioridades a tener en cuenta, etc; el Curriculum, en sus aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, en sus dimensiones generales y particulares (De Alba, 1998), contemplado con un sentido totalizador (Furlán, 1992). Porque lo curricular refiere al proyecto y desarrollo de aquello que se decide que ingrese a la escuela, a las transposiciones didácticas de los saberes que tienen lugar en ella; está dispuesto por y para determinados grupos y persigue diferentes finalidades. Pienso que la tarea curricular está gestada y llevada adelante por sujetos sociales, supone modos de enseñar y de estudiar, de vincularse con los conocimientos, instancias de

formación docente, vínculos con otros hábitats donde se producen saberes (científicos, cultuales), implica también articulaciones logradas y fracturas entre años y ciclos.

Partamos de la noción de Curriculum…

¿Qué es el Curriculum?

Según la autora Alicia de Alba (1998) por currículum se entiende a:

> "*La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias) hábitos que conforman una propuesta político-educativo pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación o imposición social. Es una propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir curricular en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación*" (pág. 59-60) .

Para la conformación del Curriculum en la escuela se dan negociaciones e imposiciones, ya que se incorporan elementos de los grupos hegemónicos dominantes que creen que son útiles y necesarios, a su vez se integran otros ligados a otros grupos de la sociedad. Ejemplo de estas negociaciones e imposiciones es el relato sobre el tratamiento de temáticas vinculadas a la Educación sexual integral, donde se ejercen formas de control sobre lo que es posible de ser enseñado, generando resistencias y malestares.

Otro ejemplo es acerca del cuidado del ambiente; desde la Municipalidad hace unos años se viene solicitando la separación de residuos en los hogares de esta localidad pero se notaba la faltante de este hábito en las escuelas, el equipo directivo creyó necesario unir la institución al proyecto municipal por lo que comenzaron a trabajar con los docentes para que generen conciencia en los estudiantes, si bien los estudiantes ya venían trabajando articuladamente con esta institución aun no separaban los residuos en la escuela, se tuvo que poner tachos de basura de diferentes colores para poder separar y en esta misma línea el kiosco se suma a una iniciativa también municipal de "kioscos saludables". Para poder realizar estos cambios en la escuela los y las

docentes debieron pensar en sus planificaciones ejes transversales, contenidos y actividades que contemplaran la concientización por el cuidado del ambiente y de la salud en general, incluyendo vínculos de toda la institución con la sociedad. Desde el equipo directivo se hacía hincapié en la importancia que tiene el mensaje que llevamos al aula y educar con el ejemplo, entonces se nos solicitaba como tarea diaria profundizar en estas prácticas y en el cuidado de la casa común.

Son temáticas que se vuelven culturalemente relevantes e intentan ingresar a la escuela a través de su curriculum.

Reuniones y acuerdos sobre los contenidos a enseñar para preservar la identidad institucional

En algunas ocasiones se realizan reuniones entre los actores institucionales para pensar el Curriculum. Para las reuniones la asesora pedagógica siempre tiene sugerencias que ayudan a los docentes a pensar sus planificaciones anuales, los debates tienen que ver con ¿qué contenidos priorizamos?, ¿qué saberes son necesarios para esta escuela teniendo en cuenta las particularidades de la misma?, ¿cómo atendemos a aquellos estudiantes con dificultades? Si bien la asesora aconseja, guía, dirige, son los docentes quienes toman las decisiones sobre sus planificaciones, se entregan a dirección y luego se trabaja en torno a las correcciones o sugerencias. Ciertamente estas decisiones están muy orientadas y delimitadas por la mirada del equipo directivo.

Actualmente se insiste en el trabajo de la Educación Ambiental y la Educación Sexual Integral. Anteriormente mencioné que se realiza la jornada institucional programada por el Consejo General de Educación a comienzo del año, luego una reunión donde los docentes por grupos de áreas establecen los acuerdos y mencionan criterios que tendrán en cuenta para la evaluación de los contenidos, aquí se charla sobre aspectos puntuales que tienen que ver con la forma de entregar trabajos prácticos, la cantidad de evaluaciones por trimestre, las inasistencias que el docente tendrá en cuenta, entre otros parámetros que hacen a la calificación final de cada materia; el rector establece los criterios para que todos los docentes tengan los mismos. Luego de la reunión los docentes dejan plasmado en una planilla lo acordado y lo comparten con el área y directivos; además, los estudiantes al comenzar el año son notificados de estos criterios.

Las inasistencias han sido durante años motivo de discusión entre docentes ya que los jóvenes llegan tarde y los preceptores en la mayoría de las ocasiones no les ponen la falta correspondiente; el docente toma asistencia al comienzo de la clase entonces coloca cuarta, media o una falta completa pero si el alumno avisa al preceptor que llegó éste le coloca el presente. A la hora de calificar existen diferencias que generan discusiones, esta forma de proceder influye directamente en las notas de los jóvenes ya que hay estudiantes que por costumbre llegan todos los días tarde 15 o 20 minutos y si el docente justifica que le bajó la nota por ese motivo en la libreta no se reflejan esas inasistencias.

Evaluar supone tener en cuenta una serie de elementos que determinan la calificación final, se aconseja en esta reunión tomar como orientador un documento referido a la evaluación que es preparado por la asesora pedagógica, en el mismo se mencionan criterios que pueden ser utilizados por todos los docentes. Este documento queda en el libro de actas el cual se encuentra en la sala de profesores para ser consultado las veces que sea necesario.

Como menciona De Alba, el Curriculum es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias y costumbres que conforman una determinada propuesta educativa. Los elementos culturales se van a incorporar al Curriculum no solo a través de sus aspectos estructurares formales[10] sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas, es decir aquellas prácticas concretas que son propias de la escuela. En las reuniones que se realizan se hacen síntesis de contenidos a enseñar que se consideran valiosos para la escuela, se sugiere que estos contenidos a su vez estén relacionados con demandas sociales.

La escuela cuenta con horas de formato complementario para la educación ambiental pero no así para la Educación Sexual Integral, dejando en evidencia las prioridades. Se establecen contenidos a enseñar, los cuales son extraídos de las normativas vigentes y el equipo directivo los pone a disposición de cada docente, haciendo lo posible para que cada uno se comprometa a trabajarlos, lógicamente esto no se presenta como una imposición sino como una sugerencia. Una vez que los

[10] Tal como menciona De Alba, los *aspectos estructurales-formales* hacen referencia a las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, la organización jerárquica de la escuela, las legislaciones que norman la vida escolar.

contenidos a trabajar sobre la Educación Sexual Integral quedan establecidos, se dejan asentados en un acta, la cual se comparte en sala de profesores y con la familia de los estudiantes mediante el cuaderno de comunicaciones. Aquí se dan algunas resistencias, hay docentes que se niegan a enseñar la E.S.I. a pesar de que los alumnos se lo soliciten. En este sentido la asesora pedagógica se comunica con cada docente e intenta llegar a un acuerdo, de este modo algunos colegas concluyen en no desarrollar temáticas transversales.

En algunos casos enseñar Educación Sexual Integral nos ha generado conflictos con la junta de padres, por lo que cada planificación debe ser consensuada con la cátedra de formación en valores y por medio de ella con el cura, de otra manera las actividades terminan no cumpliendo sus objetivos. El docente de Biología posee otras consideraciones respecto de la E.S.I., distintas a las del de Formación en valores, en tal caso si ambos no se ponen de acuerdo para enseñar se termina dando una diferencia respecto de lo que le queremos hacer saber a los estudiantes o bien lo que cada profesor cree que se debe saber. Alicia de Alba (1996) dice justamente que esta síntesis de elementos culturales que conforma una propuesta político-educativa está pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, que tienen intereses diversos y contradictorios y aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, otros tienden a oponerse o resistirse.

Un claro ejemplo se dio cuando se presentó el debate sobre la Ley del Aborto, los estudiantes solicitaban que se hablara sobre esa ley, pero resultó que algunos debates estuvieron cargados de apreciaciones personales por parte de los docentes de diferentes áreas lo que hacía que se perdiera el objetivo de la actividad. Se advirtieron tensiones en torno a los contenidos que se deben enseñar según las normativas sobre Educación Sexual Integral y lo que algunos actores quieren que sus estudiantes e hijos aprendan.

Trabajar con otros

Durante el año 2023 la institución se incorporó al programa AcontecER donde se realizaron actividades, por ejemplo, entre Físico-química y Biología. El lugar de encuentro fue la huerta y el laboratorio; en la materia Biología los estudiantes cultivaron plantas y trabajaron los órganos de las mismas cosechando algunas hojas de lechuga y frutos de tomate y llevándolos al laboratorio donde junto a la profesora de Físico-

Química realizaron cultivo de bacterias de ambas verduras luego de haberlas lavado con agua de la canilla, comprobando así que quedan residuos en las mismas.

Entonces, acordamos que es importante trabajar con otros. Además en la escuela se desarrollan hace algunos años ya las prácticas profesionalizantes en donde se dan relaciones con otras instituciones de la localidad, se vincularon con la cooperativa de la luz, los jóvenes realizaron pasantías en la misma. En algunos casos estos proyectos han generado problemáticas debido a ciertas resistencias de algunos docentes en cuanto a cambiar sus clases o flexibilizar los contenidos a enseñar. Se ha requerido en más de una vez realizar reuniones, acordar criterios y comprometer a los docentes a trabajar de forma articulada los proyectos que en la escuela se proponen. Como menciono anteriormente en este escrito desde el equipo directivo sugieren qué y cómo trabajar, esto en algunos casos lejos de formar equipos y llevar adelante actividades de forma colectiva termina generando conflictos ya que algunos docentes mencionan que de este modo no terminan de dar los temas de su materia los cuales consideran prioritarios para la aprobación del trimestre.

Otra dificultad que surge es sobre cómo evaluar, dado que muchos docentes entienden a la evaluación como un examen escrito u oral de 1 hora reloj donde el estudiante debe volcar aquello que sabe o aprendió en las clases y que a su vez posee nota cuantitativa. Por lo antes mencionado, la asesora pedagógica en cada reunión institucional que se realiza nos explica sobre la importancia de realizar una evaluación formativa de manera integral y nos invita a acordar criterios e instrumentos de evaluación que no se reduzcan a un papel y un escrito.

Si bien existen estas experiencias de vinculaciones entre materias, docentes y con otras instituciones, es importante destarar que se trata, más bien, de experiencias aisladas y esporádicas. Por numerosos factores que desarrollaré en uno de los nudos críticos, el trabajo docente se suele asumir e implementar de manera individual y las propuestas de articulación generadas desde el equipo de conducción se viven, generalmente, como imposición y sobrecarga del trabajo. Por ende, no se visualiza con profundidad las potencias formativas y de aprendizaje de la integración de materias y no se discuten modo de sostén, articulación y diálogo entre las disiplinas escolares.

Los docentes y su relación con el saber

Para finalizar con esta dimensión hablaré sobre los docentes y su relación con el saber. Entendemos que somos responsables de lo que llevamos al aula a nuestros estudiantes, de las selecciones de contenidos que realizamos y de cómo enseñamos, somos responsables de aquello que transmitimos. Durante los años que ejerzo como docente en esta escuela me ha tocado vivir diferentes situaciones. Por ejemplo, he visto docentes que se negaban a flexibilizar formas de trabajo en sus clases para los jóvenes que así lo necesitaban, que manifestaban disconformidad y discusiones porque el equipo directivo nos obligaba a hacer proyectos en parejas pedagógicas, etc. En este sentido la asesora pedagógica siempre tuvo un rol muy presente, marcando los aspectos positivos de cada situación, buscando soluciones, recordando por qué estamos en el lugar de docentes y qué nos convoca cada día siempre con calidez y amor, como sostienen unos autores en un pasaje hermoso: “El punto de partida es el amor por la asignatura, por la materia y por los estudiantes; un amor que se expresa en el hecho de abrir y compartir el mundo” (Simons y Masschelein, 2014: 78)

Pensemos esa responsabilidad que se menciona más arriba como el hecho de seleccionar aquello que vamos a enseñar con el fin de formar ciudadanos críticos, reflexivos, democráticos. La escuela hace que el saber sea posible, es el medio que nos convierte en nexos entre el conocimiento y nuestros estudiantes, nos da no solo una responsabilidad académica sino también social y ética.

Los y las docentes de mi institución enseñamos en torno a sugerencias que se fueron dando a lo largo del tiempo, las cuales tienen que ver con seleccionar aquello que posee significatividad para nuestros estudiantes, es decir que puedan aplicar lo que aprenden en su vida cotidiana o bien que comprendan el funcionamiento de otras instituciones, se tiene en cuenta la modalidad Economía y Administración, incluso la jornada escolar posee mayor carga horaria en materias tales como Matemática, Economía, Simulación de empresas, etc. El egresado saldrá con una preparación en estos campos de estudio, no obstante se van incorporando año a año proyectos significativos para la sociedad y para los estudiantes a partir de sugerencias, problemáticas actuales, etc.

A veces se intenta propiciar la reflexión crítica sobre nuestras propuestas pedagógicas, a fin de seleccionar contenidos con relevancia social y cultural, contenidos que los chicos y las chicas puedan transmitir y utilizar para mejorar el mundo y sus vidas.

SEGUNDO APARTADO

Problematizaciones y Nudos Críticos

A lo largo del primer apartado describí y analicé algunos aspectos de la escuela pública de gestión privada "Pablo Segundo" desde las diferentes dimensiones trabajadas durante el cursado de la Licenciatura. Fue fundamental el ejercicio de descripción y análisis, como una manera de desandar y despojarme de las miradas que juzgan desde el deber ser, para mirar lo que efectivamente sucede en la organización. En esa descripción emergieron diferentes situaciones que merecen ser tratadas como nudos críticos.

Para la delimitación de estos nudos críticos fue necesario problematizar lo dado, detenerme en lo que percibo como una tensión o eso que "hace ruido" en la dinámica escolar y en su configuración como organización. De este modo, delimitar un nudo crítico supone poner el foco en aquello que genera tensiones y por ende me llama la atención. Algo pasa, se da un movimiento, una contradicción.

Estos nudos críticos se inscriben en situaciones problemáticas, que reconstruyo desde las tramas de la organización escolar antes descripta y analizada, y en este sentido, no remito a una sola dimensión sino que condenso varias. En definitiva, éstos se situarán en ellas, se recortarán en una situación problemática además de articular más de una dimensión institucional.

Como ya he planteado, las escuelas son espacios dinámicos y multifacéticos donde suceden diversos acontecimientos, por lo que es de esperar que no exista solo un nudo crítico ni una sola situación problemática pero en este apartado describo y decido detenerme en dos que, a mi criterio, exigen ser tratados. Insisto en que muchas otras tensiones podrían reconocerse y delimitarse como nudos críticos; no obstante tomé la decisión de abordar dos aspectos que considero nodales para mirar institucionalmente, sabiendo que quedan otros pendientes por mirar y trabajar.

Primer nudo crítico: **en esta escuela el trabajo docente se asume en soledad. Al no encontrar redes institucionales en las cuales sostener con continuidad sus tareas, en general los docentes sienten como desborde la irrupción de ciertas situaciones no esperadas.**

Como menciono en el primer apartado, los docentes son designados en sus cargos por el rector y la apoderada legal, sin concursos por competencias de títulos, puntaje docente o antigüedad. Esta modalidad de nombramiento, sumada a la forma en

que los docentes conciben su trabajo, ha generado diversas problemáticas en la institución.

En cuanto al trabajo docente en sí, observo que la mayoría de los profesores trabajan de manera individual, sin presentar proyectos o ideas en conjunto, ni sumarse a los ya iniciados. Suelen limitar su labor docente al aula, desconectándose de la escuela como totalidad una vez que termina la clase. Conciben la enseñanza como una práctica que debe desarrollarse en un único espacio destinado a tal fin, en este caso el aula. Esta concepción del espacio escolar como un mero soporte físico, como señala Nicastro (2011), dificulta la creación de un lugar habitable donde puedan anclarse prácticas y modos de trabajar colaborativos.

La falta de interacción y planificación conjunta entre los docentes se evidencia en la organización de las horas cátedra, donde cada profesor se centra en su materia y no tiene tiempos para proyectar actividades en conjunto con otros colegas. La sobrecarga horaria y la falta de remuneración por tareas adicionales, como la planificación conjunta, son factores que contribuyen a que los docentes prefieran trabajar de manera individual. En palabras de Terigi (2007) la colección de horas cátedras como puesto de trabajo dificulta la concentración institucional, ya que la unidad de designación no es el puesto en la escuela, sino la asignatura. Esto implica que los docentes deban pasar por varias instituciones en un mismo día o semana, lo que dificulta aún más la coordinación y el trabajo en equipo.

Esta forma de concebir el trabajo docente como una tarea individual y aislada ha provocado una fragilidad en los lazos y sobre todo en la dinámica escolar, configurando un trabajo que suele asumirse en soledad, aunque existan algunas experiencias contrarias.

No podemos perder de vista que, como muchos autores sostienen, la precariedad de los vínculos humanos es una característica de nuestro tiempo, con consecuencias negativas para el bienestar individual y colectivo. Esto es fundamental ya que, como sostiene Barbagelata (2009), el lazo social construye sujetos y sin él no hay sujetos humanos. Así, estos modos de llevar adelante el trabajo docente están estrechamente relacionados con la época que vivimos, regida por lógicas individualistas y en cierto modo de precarización laboral en la docencia. La sensación de trabajar en soledad, la sobrecarga y el malestar docente son reflejo de una sociedad en tiempos de desligadura y fragmentación de los lazos sociales. La crisis institucional no se limita a una dificultad de adaptación al cambio, sino que representa dificultades en el propio proceso de socialización.

Estas dificultades en los procesos de socialización escolar y construcción del trabajo desde su aspecto colectivo, como dije antes, contribuye a la sensación de

sobrecarga y a los desbordes ante situaciones que a primera vista son del acontecer escolar pero que se vivencian como situaciones que irrumpen, obturan, molestan, y por sobre todo no se tramitan institucionalmente.

Uno de los aspectos que desborda a los docentes es el trabajo con aquellos estudiantes con discapacidad, como fue el caso de Luis y otros tantos que asisten o han pasado por la institución. Entre los obstáculos para tramitar lo que se vive como desborde o imposibilidad de acción, es que no existe documentaciones que registren y socialicen estrategias para la enseñanza o sugerencias, por lo que si un docente realiza actividades o propuestas en donde estos estudiantes no pueden participar, las decisiones tienden a suspender lo planificado, justificando desde la imposibilidad, y no se comparte la situación para que otro docente lo tenga en cuenta a la hora de planificar.

La accesibilidad y las condiciones de posibilidad de las propuestas juegan un papel crucial a la hora de pensar las dificultades de no poder construir redes institucionales para acompañar el trabajo docente. Como ser, en varias ocasiones los alumnos han participado del certamen Senado Juvenil, en una oportunidad Luis viajó a la ciudad de Paraná junto con sus compañeros y docente para defender su proyecto, dentro de esa participación nos interpelaron muchas situaciones, como la de no poder viajar en colectivo con la silla de ruedas, por lo que Luis debió ir solo en un trasporte especial. Al llegar a la Casa de Gobierno Provincial el ingreso fue por una puerta lateral bastante desmejorada, Luis no pudo subir al recinto donde exponían los otros estudiantes y tuvo que hacerlo desde su silla a un costado del atril con un micrófono, situación que lo puso incómodo y modificó algunas ideas iniciales que la docente tenía respeto de la presentación. Al volver a la escuela se compartió con el directivo esta experiencia que se vivió como desorganizada, poco gratificante e incómoda, con el fin de ser un antecedente para que otros colegas tomen en cuenta, sin embargo no se le dio un tratamiento de reflexión colectiva sobre la accesibilidad y la tramitación colectiva de las propuestas. Esta actividad y proyecto fue llevada adelante por una sola docente y en una sola materia, quien planteó su malestar por sentirse poco acompañada institucionalmente y desbordada por no encontrar alternativas que acompañen.

Algunos docentes mencionan que tampoco sienten que desde las familias se acompañen las trayectorias de los estudiantes y la tramitación de las problemáticas escolares. Advierten que hay tutores que solo se acercan a la escuela para inscribir a sus hijos, no demuestran interés por el recorrido de ellos, sus necesidades y en el caso de los conflictos que surgen tampoco se hacen presentes. Esto acrecienta el malestar docente y la angustia por un trabajo en soledad sumado al desborde de las tareas propias del acontecer escolar. En este sentido, es interesante el planteo de Korinfeld (2017) quien sostiene que el abordaje de una situación problema requiere el aporte de

un conjunto de actores. Más allá que cada uno de ellos contribuye con su aporte y con su saber parcial, el trabajo entre varios, asume riesgos de una deriva del sujeto y su padecimiento, la depositación en otros o en otra instancia, la desresponzabilización de la misma.

Desde la escuela y en el marco de las reuniones institucionales se ha planteado reiteradas veces la necesidad de trabajar de forma articulada y planificar en conjunto, pero no se brindan los tiempos ni los espacios necesarios para ello. Esto termina siendo una carga horaria más para los docentes, quienes optan por trabajar solos para evitar sobrecargas.

Estas lógicas de trabajo individual y fragmentado y la carencia de redes institucionales en donde sostener la tarea docente, hacen que ante diferentes situaciones que irrumpen en la escuela o en la organización de propuestas los colegas se sientan desorientados y desbordados. Tal es así, y como ya he mencionado en el escrito es común oír la frase "*no estamos preparados*". Y vuelvo aquí sobre los aportes de Korinfeld (2017), quien sostiene que es posible que el "no estamos preparados" funcione como una justificación, una excusa que puede constituir una renuncia ante las dificultades de la práctica. Sin embargo, esta renuncia no es lo mismo que malestar, ya que éste último conlleva un grado de displacer y al mismo tiempo una pregunta en relación a lo que nos está pasando. Este autor, habla de la justificación que revela una gran decepción ante la que no podemos sobreponernos.

Las formas de trabajo de cada docente son elegidas por cada uno de forma individual, y al no hacer colectivas estas estrategias sucede que ante cada situación distinta con los estudiantes los docentes trabajan de forma diferente, lo que genera malestar en algunos colegas, y son muy pocos los que dicen sortear sin dificultad cada caso. Hay docentes que están "desimplicados", o al menos así se leen entre ellos, por la dificultad de entender o analizar de forma crítica lo que sucede en cada situación.

Más allá de que el trabajo docente se asuma en soledad, ante cada situación de malestar o desborde sobrevuela la idea de repensar el trabajo docente y generar espacios y tiempos para la planificación conjunta, la labor en equipo y la construcción de lazos entre los profesores. Podríamos sostener aquí que un reclamo solapado es tramar estrategias conjuntas sostenidas institucionalmente, habilitar espacios de interlocución entre los diferentes actores, tal como lo plantean autores como De la Aldea y Lewkowicz (1999), quienes dicen que para acompañar e intervenir en estas problemáticas es importante cuidar a los cuidan, acompañar a quienes acompañan, cuidarnos entre otras cuestiones de nosotros mismos, de los voluntarismos y aquello que se ha llamado la *subjetividad heroica*, y tal vez así desandar los desbordes y el trabajo en soledad como un pesar. Solo así podremos garantizar una educación de

calidad para nuestros estudiantes y construir una escuela que sea un lugar habitable para todos y todas, donde se contemplen las particularidades de estos.

A pesar de los avances en el marco normativo respecto de la inclusión, la integración, el derecho a la educación, siguen apareciendo resistencias, tensiones respecto a las decisiones conscientes por parte de los equipos docentes para desafiar los límites establecidos por el formato educativo tradicional. No en todos los casos el sentido del desafío es el mismo y las formas del trabajo docente es singular por lo tanto habrá diversas situaciones o modos de resolver las propuestas o las adaptaciones a esta, incluso muchas de ellas similares entre sí. Esto hace que las alternativas que se ofrecen en las escuelas muchas veces permanezcan en el anonimato o en lo que algunos atores denominan “micro historias institucionales” (Muñoz, 2017). Sería necesario documentar y socializar buenas experiencias de trabajo, como la que logramos con Luis, para avizorar conjuntamente nuevos horizontes de acciones mancomunadas y sostenidas en vistas a una escuela inclusiva y desde una perspectiva de derechos.

El segundo nudo crítico lo construyo desde las limitaciones edilicias como un condicionante en las trayectorias educativas; hay pocas adaptaciones arquitectónicas para que los estudiantes con discapacidades puedan acceder y participar, además de la dificultad institucional de pensar estrategias para acompañar las trayectorias escolares de esos sujetos.

A partir del 2006 con la sanción de la ley de Educación Nacional 26.206 la cual plantea la obligatoriedad del nivel y el Derecho a la Educación se llevaron adelante una serie de transformaciones políticas, sociales e institucionales que proponen pensar las trayectorias de los sujetos que llegan a la escuela. El desafío central de la escuela en el marco de la ley radica en el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. Por lo cual la educación se constituye como un Derecho que debe ser garantizado desde instancias de organización institucional en articulación con los lineamientos y disposiciones del Estado. Por lo dicho anteriormente, la escuela debe pensar en reconocer las singularidades de los sujetos, sus trayectorias de vida para poder intervenir en los modos de acompañar esos recorridos educativos y que dicha trayectoria se pueda concretar.

Pensando en la realidad de esta escuela, los modos de trabajo docente y su incidencia en el acompañamiento a las trayectorias escolares, en ocasiones pueden ser un obstáculo para garantizar el derecho educativo. Esto nos invita a pensar la escuela

de otro modo, no en términos de prácticas homogeneizantes sino pudiendo dar respuesta a las particularidades de cada estudiante. En este sentido, los docentes manifiestan no estar preparados para poder dar respuestas a estas situaciones, y que es el Estado quien debe encargarse de realizar las modificaciones edilicias para poder garantizar las adaptaciones en el espacio escolar. No se tramitan acciones institucionales ni mucho menos colectivas para diseñar propuestas que superen estos obstáculos y que no limiten las prácticas educativas que potencien y diversifiquen los aprendizajes. Además, no se consideran las voces de quienes viven la escuela como un espacio de imposibilidad o en la que se sienten excluidos.

A la escuela asisten y han asistido jóvenes con diferentes problemáticas para movilizarse dentro de los diferentes espacios, incluso para ingresar a la misma. Para ninguno de los casos se han diseñado estrategias de accesibilidad ante la imposibilidad edilicia, cuestión que es fundamental para garantizar el Derecho a la Educación. Como dice Nigro (2008), las personas con trastornos en la movilidad y/o la comunicación necesitan para su interacción apropiada con el espacio que el diseño de éste tenga en cuenta sus necesidades.

La escuela supone espacios que están pensados para garantizar el aprendizaje de los jóvenes, pero estos mismos se diseñan teniendo en cuenta un patrón de iguales. En esta escuela en particular no se pensó en la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad a la planta alta del edificio. En el sector antes mencionado se encuentra el laboratorio el cual posee todos los elementos para realizar experimentos y una cocina a gas la cual se utiliza para brindar talleres de cocina saludable.

Como se describió anteriormente la única forma de llegar a este espacio de la planta alta es por las escaleras. En el caso de que un estudiante no pueda subir por una situación en particular es solo la docente de Biología quien realiza experiencias prácticas en el aula, los alumnos manifiestan no haber hecho nunca un experimento en Físico Química por ejemplo, la profesora fundamenta que al no haber matafuegos en el aula no pueden usar los mecheros ya que no se cuenta con las condiciones de seguridad que sí están garantizadas en el laboratorio. Ahora bien, ¿cómo abordamos las singularidades en un sistema pensado para un “todos iguales”? Los antecedentes institucionales sobre estos casos no describen otras alternativas de trabajo. A lo largo de estos años se han dado situaciones en donde los alumnos no pueden acceder temporalmente al segundo piso por lo que se los dejaba en el aula con otra actividad o al cuidado del preceptor. Es decir, no se los integraba en la actividad si la misma tenía que ver con el laboratorio. Para el caso de Luis que debía estar en una silla postural de

forma permanente al no poder subir al laboratorio manifestó, como mencioné anteriormente, que solo la profesora de Biología le había hecho hacer experimentos en el aula y que solía quedar “afuera” de propuestas que se circunscriben a determinados espacios escolares, como estas de laboratorio o las de huerta.

Desde el equipo directivo solo se hicieron sugerencias momentáneas y descontextualizadas, no hubo un seguimiento continuo de las adaptaciones realizadas para tales estudiantes. Por ejemplo, actualmente asiste a la escuela un joven con una reducción visual severa, el mismo ha sido exceptuado de las clases de informática por no poseer la sala con el espacio adecuado para que éste pueda moverse con su bastón. Garantizar la accesibilidad en los espacios de enseñanza es una responsabilidad institucional. Al no haber acuerdos para abordar estos casos particulares cada vez que se presentan afectan directamente en las trayectorias escolares de nuestros estudiantes.

TERCER APARTADO

Líneas de Acción

En este apartado se desarrollarán líneas de acción las cuales a través de diferentes alternativas y estrategias podrán evidenciar los nudos críticos planteados.

Vale recordar que las mismas no necesariamente resuelven los nudos críticos sino que promueven condiciones institucionales para poder intervenir de manera colectiva.

Se propone para esta parte del proyecto institucional implementar la metodología taller como modo de trabajo colectivo. En la docencia se ha utilizado como herramienta de reflexión, para abrir instancias que permitan intercambiar impresiones. A través de los mismos se podrá incidir en los nudos críticos descriptos anteriormente.

Cada análisis debe realizarse teniendo en cuenta el contexto social, cultural, epocal que trascurre, ya que las escuelas cambian constantemente y esto genera movilizaciones en la vida cotidiana escolar. Al decir de Landreani, N. (1996) el taller es una modalidad de trabajo que valoriza los saberes y experiencias que los participantes desarrollan en su actividad cotidiana. Es decir, es un ámbito de producción de conocimientos sobre la base de saberes prácticos y teóricos que los miembros del grupo ya han acumulado. Apelar a la observación de la vida cotidiana escolar es entonces un requisito imprescindible e infaltable en esta metodología (pág. 9).

El desarrollo de talleres será una instancia importante para fomentar el trabajo en grupo, para que los y las docentes se conozcan intercambien sus ideas puedan llevar adelante además de esta actividad otras en un futuro. Tengamos en cuenta que no todo trabajo en grupo es un taller y cada uno debe ser pensado según la realidad escolar ya que cada escuela es un mundo particular que posee características propias.

Landreani (1996) define al taller como un modo de trabajo colectivo que con objetivos precisos, y en el marco de una cuidadosa metodología, potencia la capacidad de un grupo para llevar a cabo una tarea común.

Los objetivos de los talleres apuntan a que los diferentes actores institucionales puedan observar, poner en tensión, reflexionar y pensar de qué modo podrían mejorar esas prácticas que inciden las trayectorias de enseñanza y la dinámica escolar. Los talleres deben ser cooperativos, reflexivos, críticos y orientados a la acción, reconociendo al docente como constructor de saberes en una instancia compartida.

Dicho esto, planteo tres objetivos puntuales:

- Promover situaciones de trabajo colectivo que pongan en tensión los nudos críticos planteados.
- Llevar adelante líneas de acción que intervengan en esas tensiones, que promocionen el trabajo reflexivo y que apunten a mejorar las prácticas educativas.
- Reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza y su influencia en las trayectorias escolares y funcionamiento institucional.

Encuadre temporal:

La programación de los talleres debe contemplar la extensión y la cantidad de los mismos y el horario de trabajo. Landreani (1996) menciona que es necesario pensar con cuidado el encuadre temporal para establecer condiciones posibles de continuidad y sistematicidad de los encuentros, llevar a cabo procesos de producción de conocimiento y, sobre todo, implementar y evaluar propuestas de acción que puedan ser sostenidas colectivamente. Es difícil organizar instancias colectivas de trabajo en las escuelas si la institución escolar (el sistema educativo) no libera tiempo de trabajo docente (pág. 22).

Los talleres se realizarán a comienzo del año escolar cuando se solicita la presentación del equipo directivo y de los y las docentes, se organizarán las clases de consultas y mesas de exámenes de los y las estudiantes para que los talleres no interfieran en las mismas y que los docentes puedan participar de manera exclusiva ya que los mimos serán con suspensión de clases para los estudiantes.

Programación de los talleres:

Primer encuentro: ***"Mirando nuestra vida cotidiana escolar"***

Segundo encuentro: ***"Un camino hacia otros modos de ver y hacer"***

Tercer encuentro: ***"Reconstrucción y nuevas perspectivas"***

Primer encuentro

Taller: "Mirando nuestra vida cotidiana escolar"

Nudo crítico:

- *En esta escuela el trabajo docente se asume en soledad. Al no encontrar redes institucionales en las cuales sostener con continuidad sus tareas, en general los docentes sienten como desborde la irrupción de ciertas situaciones no esperadas.*

Objetivo:

- Este taller tiene como objetivo que los y las docentes analicen cómo asumen su trabajo en esta escuela a través de la observación de fotografías.

Destinatarios:

- Personal docente de la institución educativa.

Encuadre espacial:

- Salón de usos múltiples de la escuela.

Realizar los talleres en este espacio genera un cambio respecto de las jornadas habituales, ya que las mismas se desarrollan por lo general en las aulas. Este salón cuenta con amplias dimensiones donde los y las docentes podrán moverse y vincularse con otros colegas.

Encuadre temporal:

- *El taller constará de tres momentos, la apertura que será una instancia de presentación y organización de la actividad como así también el planteo de los objetivos de la misma, un desarrollo que comenzará con la observación y planteo de preguntas, ejecución y divulgación seguido de una reflexión colectiva y el cierre que será la evaluación de la jornada y programación del próximo encuentro.*

Se desarrollará en una jornada escolar de 8:00 hs a 12:00 hs al comienzo del año escolar, para ello el equipo directivo dispondrá de la misma organizando las clases de consultas de los alumnos en otro día. Se citará a todos los docentes de la institución y se justificará la asistencia. Reunidos todos los docentes en el salón escolar se presenta la jornada.

Apertura:

Se comenzará dirigiendo a todos los docentes hacia el salón, se colocaran sillas dispersas de modo tal que rompa con el orden cotidiano del aula seguidamente se presentan los talleres.

Aquí se expondrán las necesidades institucionales que llevaron a pensar estos talleres, cuáles fueron las situaciones problemáticas que determinaron ciertos nudos críticos y se podrían establecer acuerdos para el sostenimiento de un trabajo mancomunado, reconociendo las responsabilidades de cada uno.

Primer momento:

Se preparará un mural con fotografías de diferentes momentos que se fueron dando durante los últimos años, las mismas son recortes de actividades lúdicas, clases en el aula, momentos en la sala de profesores, viajes educativos, participación en certámenes, reuniones de padres, etc. particularmente cada foto muestra a los docentes en diferentes situaciones (Ver ejemplo 1 del mural en anexos).

Seguidamente se dispone de 1 hora reloj para que los docentes puedan observar, reflexionar en grupos sobre lo que van observando en las fotografías.

En este momento podrán caminar por el salón, compartir mates, hablar y anotar todo lo que las imágenes les generan.

Si retomamos la situación problemática, los docentes suelen mencionar que es difícil trabajar en equipo. En las primeras reuniones a comienzo de año se solicita desde el equipo directivo que se lleven adelante proyectos en conjunto entre cátedras, pero la realidad es que no se generan desde la escuela los tiempos para que los docentes puedan realizar estas acciones.

El trabajo docente se resume a las horas áulicas. Será este taller una herramienta para poner en tensión lo antes mencionado.

Landreani (1996) plantea justamente que la reflexión y el análisis de la propuesta cotidiana es parte de la metodología del taller; pueden surgir interrogantes tales como: ¿Cómo realizamos nuestra actividad?, ¿Cuándo y dónde se lleva a cabo? ¿Cuáles son los aspectos de nuestra practica que nos afectan?, etc. el taller es una instancia reflexiva que permite revisar las prácticas del grupo en su contexto particular. Analizarlas, identificando obstáculos y contradicciones, y reconociendo los logros y experiencias realizadas, es una enorme oportunidad.

Pero su naturaleza reflexiva compromete al grupo en el **análisis crítico**: difícilmente se puedan modificar las condiciones que afectan nuestra realidad grupal si no ejercemos una crítica activa, si no sometemos a juicio nuestra propia manera de realizar actividades (pág. 12).

Se propone observar esas fotografías, y se sugiere intentar recordar o reconstruir esos momentos e ir describiéndolos en grupos, se guiará el debate y se irá reflexionando. En términos de Landreani, un taller reflexivo es aquel que permite revisar las prácticas en su contexto particular.

A continuación se invita a pensar en grupos las siguientes preguntas:

- *¿Cómo es trabajar en esta escuela?*
- *¿Cómo describirían el trabajo docente según lo observado en las fotografías?*
- *¿Qué experiencias de trabajo colectivo recuerdan? ¿Cuáles fueron los logros y las dificultades de ese trabajo?*
- *Cuando irrumpen situaciones no esperadas en la institución, ¿a quiénes recurren? ¿qué redes visibilizan? ¿qué creen que necesitan?*

Los grupos docentes no deben superar las 6 personas y serán reunidos por colores, al comienzo de la jornada se le asignará una pequeña tarjeta con un color a cada docente.

Este trabajo colectivo persigue el objetivo de observar en lo cotidiano el trabajo docente y reflexionar sobre ello. Para Landreani (1996) la observación de la vida cotidiana escolar es un requisito imprescindible e infaltable en esta metodología de taller (pág. 9).

Es importante aquí dar un receso de 20 minutos. Terminado este tiempo se invita a volver al salón para continuar.

Segundo momento:

Una vez que los docentes ya volvieron del receso y habiendo pensado y debatido sobre las preguntas planteadas, sentados en una ronda, se leen las preguntas y se propone conversar sobre las respuestas. Se irán mencionando los emergentes comunes que salen de cada grupo y que caracterizan al trabajo docente en esta institución. Se escucharán atentamente todas las opiniones, ya que como menciona Landreani (1996) el taller posee un carácter democrático, porque todos aportan su opinión y su experiencia acerca de cómo marchan las cosas y por qué suceden (pág. 14).

Es importante ir tematizando estos emergentes, como coordinadora de la actividad iré centrando la mirada en los problemas relevantes. Landreani (1996) menciona que la tematización como momento metodológico requiere de la utilización de ciertas técnicas que permita que la selección de los emergentes más relevantes no esté teñida por nuestros propios sentimientos, por nuestra subjetividad (pág. 37). Entonces a través de la escucha atenta iré ordenando y dando sentido a la información disponible.

Una vez hecho esto se pedirá que se reúnan nuevamente en grupos y se leen las siguientes preguntas:

- *¿Qué mejorarías de tu trabajo?*
- *¿Por qué crees que se da de esta manera y no de otra?*
- *¿Crees que tiene consecuencias esta forma de trabajo? ¿cuales?*
- *¿Qué condiciones institucionales consideras necesarias para que se dé un trabajo articulado, interdisciplinario y cooperativo?*

Se guardarán todas las producciones que los docentes realizaron en este encuentro, las cuales servirán como recurso para un futuro, las mismas estarán escritas en un documento compartido que se producirá a lo largo de estas jornadas. Esta instancia de producción colectiva, de tematización de propuestas, podría marcar una precedente para la construcción de un documento de uso compartido como memorias de las distintas estrategias empleadas.

Procedemos a realizar otro receso de 20 minutos.

Tercer momento: cierre.

Este tercer momento será un espacio para la lectura. La asesora pedagógica repartirá en los grupos el capítulo IV de Sandra Nicastro (2011) "*Revisitar la mirada sobre la escuela"*, para pensar como miramos la escuela y reflexionar sobre nuestro trabajo en la misma, nuestra vida cotidiana escolar con otros.

Podrán marcar aquello que deseen debatir y luego en plenaria compartirlo. Para el momento del debate se leerán las siguientes preguntas:

- ¿Me permito trabajar con otros docentes? Si la respuesta es sí, menciona cuándo y como es ese trabajo.
- ¿Qué aspectos me imposibilitan trabajar con otros colegas? ¿Por qué?

Seguidamente se dará un tiempo para la escucha, el debate y la reflexión.

Una vez finalizada esta actividad se invita al segundo encuentro.

Segundo encuentro:

Taller: "Un camino hacia otros modos de ver y hacer"

Nudo crítico

- *Hay pocas adaptaciones arquitectónicas para que los estudiantes con discapacidades puedan acceder y participar, además de la dificultad institucional de pensar estrategias para acompañar las trayectorias escolares de esos sujetos.*

Objetivos

- Se pretende que mediante este encuentro los docentes puedan realizar un análisis multidimensional de los espacios arquitectónicos de la escuela, poniendo en evidencia la necesidad de abordajes multidisciplinares en la planificación de la enseñanza.

Destinatarios:

- Todos los docentes de esta escuela.

Encuadre espacial:

- El taller se presentará en el salón escolar y luego se realizará un recorrido por toda la institución.

Encuadre temporal:

- Se realizará durante la jornada escolar de 8:00 a 12:00 sin la participación de los alumnos.

Apertura:

Es importante comenzar el taller retomando lo trabajado en el último encuentro, por lo que se compartirán algunas reflexiones en torno a las preguntas realizadas.

Se prestará atención a lo que surja para saber si el primer taller se acercó o no a cumplir el objetivo planteado, además se pedirá a los docentes que mencionen qué otros aspectos referidos a este tema les parece importante abordar.

Se anticipa que en este encuentro se propone promover un análisis de los principios pedagógicos materializados en los edificios escolares, así como contemplar la incidencia de los múltiples condicionantes.

Seguidamente se comenta que en el taller del día de la fecha trabajarán divididos en dos grupos.

Primer momento:

Se comienza el primer momento reflexionando frente a las siguientes preguntas:

- ¿Qué entienden o que les pasa con la palabra inclusión?
- ¿Consideras que la imagen general del edificio remite a su condición de edificio educativo, es representativa de esa condición de lugar público? ¿en qué elementos o condiciones consideras que se verifica o no esta cualidad? ¿se relaciona el edificio con la noción de inclusión?

Segundo momento:

Estando los docentes divididos en dos grupos se pide que elijan dos actividades que han realizado o piensan realizar con sus alumnos en la escuela, para ello pueden retomar lo conversado en el encuentro anterior.

Una vez realizada esta elección cada grupo deberá desarrollar dicha actividad, pueden replicar una clase, hacer un experimento en el laboratorio, jugar un partido de vóley, realizar un mural, etc. Durante la realización de la actividad deberán desplazarse hacia el baño, a la sala de preceptores, al patio para el recreo, etc.

Un dato importante es que un participante de cada grupo deberá permanecer sentado en una silla de ruedas durante toda la actividad, otro participante tendrá los ojos vendados y un tercero usará muletas. Podrán intercambiar los roles entre colegas pero esas tres características deben permanecer en el grupo.

Tendrán 2 horas reloj para desarrollar la actividad, durante la misma ase tocara el timbre para el recreo, se abrirá el kiosco, etc.

Al finalizar se da un receso de 30 minutos.

Tercer momento:

Finalizado el receso los docentes vuelven al salón escolar y se les da a cada grupo una cartulina y fibrones, a continuación deben dibujar un plano o bosquejo de la institución contemplando las entradas y salidas, aulas, espacios libres, etc., deberá ser completo y en el mismo marcaran donde encontraron limitaciones, en que parte de la escuela atuvieron dificultades para desarrollar las actividades cotidianas.

Seguidamente se leerán estas preguntas para debatir:

- ¿Cómo te sentiste realizando esta actividad? ¿Es la primera vez que te sentís así?
- ¿Recordaste a algún estudiante o a alguna situación problemática que viviste? ¿por qué?
- ¿Habías tenido en cuenta alguna vez las características edilicias al momento de planificar tus clases?

En las instituciones educativas las dimensiones administrativas y organizacionales se ven atravesadas por otra dimensión que, sin dudas, es preciso atender y que refiere a las formas de materializar los espacios y tiempos. Como plantean Trlin, (2012) y Sánchez, (2015) es prioritario pensar pedagógicamente la arquitectura y arquitectónicamente la pedagogía. Se cerrará el encuentro reflexionando entre todos sobre la relación que tiene lo edilicio con lo pedagógico, con lo administrativo, etc

La producción de ambos grupos formará parte de la carpeta de campo lo cual será un insumo para pensar las prácticas de enseñanza en un futuro.

Cierre:

Hemos llegado al final de este segundo taller, parar cerrar se realizará una dinámica grupal a la que llamaremos “abriendo senderos” la misma se desarrollará desde la entrada de la escuela y se desplazará por los diferentes espacios de la misma. (VER DINÁMICA EN ANEXO).

Se brindará a cada docente un cuadrado de cartulina, la idea es que escriban una palabra o frase que le haya quedado a partir del recorrido por los talleres realizados.

Irán ubicando las cartulinas a modo de mosaicos, la idea es ir trazando un sendero por la institución reflexionando sobre nuestras prácticas de enseñanza en esta escuela, nuestros vínculos, el rol que cumplimos, etc.

Tercer encuentro

Taller: “Reconstrucción y nuevas perspectivas”

Objetivos:

- A partir de lo ya trabajado se pretende construir nuestras perspectivas, reconociendo las diferentes tensiones y así pensar en posibles líneas de acción.

Destinatarios:

- Todos los docentes de esta escuela.

Encuadre espacial:

- El taller se presentará en el salón escolar y luego se realizará en los diferentes espacios de la escuela.

Encuadre temporal:

- Se realizará durante la jornada escolar de 8:00 a 12:00 sin la participación de los alumnos.

Apertura:

Para este encuentro los docentes deberán tener las producciones realizadas en los encuentros anteriores. Se comienza presentado el taller y mencionando que es el último de este trayecto pero que se estiman realizar más durante el año y que esto será un precedente para seguir pensando y trabando de forma colectiva.

Reconstruir los caminos recorridos es sumamente importante para poder pensar en lo que se ha logrado y qué queda pendiente aún de mirar para poder transformar la escuela.

Primer momento:

Reunidos en el salón como coordinadora presentaré un texto de Muñoz, Eda Carina llamado *"Una cartografía sobre la integración en Educación, Estudio exploratorio sobre experiencias de integración en escuelas públicas de la provincia de Entre Ríos"* (VER EN ANEXO).

Realizaremos una breve introducción sobre lo que van a trabajar, a qué hace referencia el texto y luego se distribuyen en grupos para la lectura de un fragmento del mismo.

Para realizar una reflexión conjunta, nos detendremos en un fragmento en donde se desarrolla una de las principales hipótesis de esta autora junto a un grupo de investigadores. Allí se plantea que ***"…el principal desafío que enfrentan las prácticas pedagógicas que se proponen la integración son los propios prejuicios –socialmente construidos– sobre la discapacidad, la normalidad, anormalidad" y, al mismo tiempo, "las experiencias que se construyen reflexionando sobre ellos logran enfrentar operativamente, en palabras de Pichon Rivière, los obstáculos reales, materiales y subjetivos que todo proceso educativo supone, sin cosificar a los sujetos, es decir, sin reducirlos al déficit con el que se los estigmatiza y se ubican desde el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades". (Muñoz, 2017)***

Les damos un momento para reflexionar sobre esta hipótesis que la autora plantea respecto de la integración y la garantía de un derecho fundamental como es el derecho a la educación y seguidamente pensamos juntos algunas cuestiones con las siguientes preguntas orientadores:

- ¿Cómo nos reconocemos nosotros (como institución, como grupo, como docentes) en esa hipótesis?
- ¿Cuáles son nuestros prejuicios sobre la discapacidad, la normalidad y la anormalidad?, ¿qué impactos tienen esos prejuicios en los modos de mirar a los estudiantes?

- ¿qué cuestiones creemos que obturan que estos estudiantes puedan realizar las actividades en la escuela?
- ¿Qué experiencias se transforman en obstaculizantes, reales, materiales, subjetivas?, ¿cuáles en experiencias potentes, creativas e inclusivas? ¿Cómo podríamos mejorar las condiciones de accesibilidad de todos y todas a la educación?

Segundo momento:

Una vez debatido el fragmento anterior solicitamos a los docentes que revisen algunos aspectos de su forma de enseñanza y las estrategias que utilizan para llevar adelante su tarea diaria.

Es importante que este sea un trabajo individual para poder reflexionar internamente, se realizará un trabajo de análisis por cada taller pensando también en nuestras prácticas educativas.

Se invita a los y las docentes a pensar sobre su tarea diaria para ello, se brindan las siguientes preguntas:

- A partir de lo trabajado en los talleres ¿Qué aspectos institucionales de tu forma de trabajar pudiste mirar y/o analizar? ¿Cuáles son necesarios de revisar?
- Respecto de los tiempos en adelante ¿Qué consecuencias tiene haber mirado estas cuestiones?
- Sobre lo que decides en la enseñanza ¿Qué aspectos debes tener en cuenta para poder planificar? ¿crees posible llevar adelante una enseñanza que garantice la igualdad de condiciones?
- ¿En qué momento creemos que nos posicionamos desde el derecho a la educación? ¿y en qué momentos desde el déficit de los estudiantes?
- ¿Cómo crees que sería posible generar precedentes de este trabajo en la escuela? ¿de qué manera se puede repensar el proyecto institucional?

Tercer momento y cierre:

Hemos llegado al final de los talleres, en esta instancia se invita a los colegas a trabajar en grupos.

Se dialogará sobre lo que han trabajado, y se irá haciendo hincapié en las diferentes temáticas que surgieron en cada taller.

Seguidamente se les reparte a cada grupo una hoja A4 en donde deberán escribir aquello que pudieron visualizar a lo largo de los talleres, alguna falencia, algo que les hizo pensar de otra manera, aquello que quieren mejorar, etc. puede ser una palabra o una frase. Para ello se destinarán 20 minutos.

Transcurrido este tiempo cada grupo presentará su hoja con lo que escribió y una breve reseña de porqué eligieron esa palabra o frase.

Para cerrar se pide a los grupos que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué estamos dispuestos a ofrecer como docentes y como escuela para que nuestros estudiantes accedan a una educación inclusiva y de calidad?

Todo el trabajo realizado, incluidas las reflexiones de los colegas serán guardados en un documento que estará a disposición y el cual se podrá consultar cuando sea necesario.

CUARTO APARTADO

Evaluación de la propuesta

La evaluación es una instancia que nos permite pensar qué conocimientos hemos construido, qué de lo proyectado se pudo lograr, cómo se hizo y ello nos dará indicios de hacia dónde debemos mirar para mejorar nuestras prácticas educativas.

Así, en este apartado se plantean estrategias de evaluación del proyecto institucional, teniendo en cuenta que hay aspectos que se deben preservar ya que favorecen a las prácticas educativas en esta escuela, como también hay otros que se pueden mejorar.

A lo largo de los talleres se irá confeccionando un documento de drive donde los docentes volcarán sus producciones, realizarán preguntas, a modo de retroalimentación, se incorporarán fotografías de cada encuentro, etc. Este documento al finalizar las jornadas de encuentro y el desarrollo de todas las actividades quedará a disposición de cada docente en su correo electrónico (ya que se digitalizará para una mayor difusión), será un material que se retomará en jornadas futuras como para seguir profundizando y aportando nuevas experiencias y saberes en torno a los nudos críticos primeramente mencionados. Todo este material formará parte de una carpeta de campo,

acompañada de sugerencias, las planificaciones docentes y algunas lecturas que enriquezcan lo realizado. Además se dejará lugar para el planteo de otros posibles encuentros.

Es importante destacar las fortalezas y debilidades como así también las necesidades del trabajo docente en esta escuela, como dice Landreani (1996), el desafío es recuperar la capacidad productiva del docente y de las escuelas, "…valorando las experiencias prácticas, planteándose cómo, cuándo, con quiénes, qué recursos, sus resultados, logros y dificultades"; potenciar los hallazgos e interrogar sus razones (pág. 41).

La evaluación no será tarea del equipo directivo sino que todos los actores institucionales colaborarán en esta tarea a fin de enriquecer el proceso.

Evaluación del proyecto institucional:

La elaboración de una carpeta de campo acompañada de las experiencias que aporten los actores institucionales servirá de insumo para evaluar este proyecto institucional. La mirada crítica tendrá en cuenta que existirán aspectos que no saldrán como teníamos pensado lo cual es parte del proceso, además nos ayudará a definir si las propuestas fueron o no viables para las problemáticas planteadas.

Evaluación de cada encuentro:

Para la evaluación de cada encuentro debo tener en cuenta los objetivos planteados al principio, además al finalizar cada uno se realizarán reflexiones en torno a preguntas guías y los emergentes que surgieron como resultado de las actividades y la interacción grupal. Como coordinadora además de los aportes que fueron realizando los participantes en los talleres creo necesario registrar cómo se desarrollaron los mismos, si resultaron de interés, si los docentes querían o no participar, qué entusiasmo le pusieron a cada actividad, etc.

Podremos disponer de las documentaciones en la carpeta de drive compartida y se considerará, a su vez, la posibilidad de escribir narrativas o de trabajar con un formulario de google para reolectar otro tipo de información si en su momento lo requerimos.

La evaluación aquí tiene un enfoque integral y reflexivo, pretende brindar a los actores institucionales la oportunidad de repensar modos de hacer escuela, los lazos que construyen y sus propuestas de enseñanza. Al decir de Landreani (1996) la

evaluación no debe ser devastadora. Siempre encontraremos errores porque es inevitable y toda acción humana es perfectible. Sin embargo, debemos tener presente que nuestra mirada calificadora suele tendernos una trampa: nuestro DEBER SER es tan gigantesco y poderoso que muchas veces no podemos valorar los logros, los aprendizajes realizados, la capacidad creativa puesta a prueba y nuestra experiencia acumulada. Tengamos en cuenta que lo ideológico opera a través del sentido común: formas naturalizadas (acríticas) de pensar y actuar. (pág. 49).

En fin, el taller se convierte en una instancia de seguimiento crítico de la cotidianidad escolar, los logros y dificultades que emergen cada día. La idea será sostener a los colegas en esta tarea desafiante, acompañar el esfuerzo de cada uno e ir evaluando, a cada paso, qué se va logrando, qué es necesario revisar y por dónde continuar para que este ejercicio de mirar la escuela no deje de profundizarse.

Palabras finales

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a quienes apostaron por esta formación y la hicieron posible, a Romina Gallo que me brindó sus conocimientos y quien guió este trabajo final integrador y a los profesores de cada seminario que compartieron sus saberes enriqueciendo mi profesión docente.

A pesar de la pandemia por el Covid 19, el miedo y la incertidumbre, el aislamiento social y preventido seguimos estudiando y proyectando a futuro.

A mi familia y amigos por alentarme a seguir y por generarme las condiciones y el sostén necesario que el llevar adelante un estudio requiere.

A mi marido, Emiliano y a mi hijo, Lino por hacer que la culpa por mis horas de ausencia no pesara tanto.

Me gustaría agradecer y recordar a mis abuelos los cuales me dejaron durante este recorrido pero a quienes tuve presente cada día, a Luis que ya no está con nosotros pero quien sentó un precedente que será motivo de lucha para que otros estudiantes no pasen por lo mismo.

Por último y no menos importante, un gracias a la Universidad Pública, quien me enseñó de sueños colectivos y me cambió para siempre y a todos y todas los que luchan día a día para que sigamos estudiando en igualdad de condiciones y derechos. ¡Gracias!

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, R. (2014). Cap. 2. Diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas. Cap. 4: Los espacios heterogéneos. En: Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.
- BARBAGELATA, N. (2015) Exploración sobre el lazo social en nuestra época. Clase de Flacso Virtual, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas.https://silviamuzlera.wordpress.com/documentos/
- BERTUCELLI, S. (1998) "Gestión de políticas sociales desde el enfoque de red". En: Actas de 7ª Congreso Redes y Salud.
- BLEICHMAR, S. (2005): "Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis", en La subjetividad en riesgo, Buenos Aires. Topia Editorial.
- CANTERO, G. (2009) "Sostener proyectos institucionales en escuelas patas arriba", Novedades Educativas, Año 21, Nº 228/229; Diciembre 2009/Enero 2010; Buenos Aires.
- CARBALLEDA, A. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual. Revista Margen, 76, 1-6.
- Carballeda, A. J. (2012). Cartografías e Intervención en lo social. Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación, 27-37.
- CELMAN, S. (1998). ¿ Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, 35(66), 35-66.
- CHEVALLARD, Y. (1997). 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. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas.
- DABAS, E. (2011) Haciendo en redes: perspectivas desde prácticas saludables. Bs. As. Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad.
- DE ALBA, A. (1991). Currículum: crisis, mitos y perspectivas. México: UNAM.

- 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-comunitariasde-la-salud-elena-de-la-aldea/
- DIKER, G. (2005) “La resistencia del espacio escolar”. En repensar las escuelas. Buenos Aires. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- 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.
- DUBET, F. (2010) Crisis en la transmisión y declive de la institución. Revista política y sociedad. Vol 47 núm. 2: 15-25.
- DUSSEL, I. (1990) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñanza. Buenos Aires. Editorial Santillana.
- ENRIQUEZ, E. (2002). La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Ediciones Novedades Educativas Serie Los documentos 12.
- ESCOLANO B. (2000) Tiempos y Espacios para la Escuela. Ensayos Históricos. Madrid, Biblioteca Nueva. Introducción, capítulos 1: Tiempos y Espacios para la Escuela y 5 La Arquitectura como programa.
- EZPELETA, J. (1991) Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina. Buenos Aires. Centro editor de América Latina S.A.
- FRIGERIO, G. (2008) Obstinaciones duraderas en Educar: posiciones acerca de lo común. Comps. Diker, G y Frigerio, G. Del estante editorial.
- FURLAN, A. (1992) Conferencias sobre curriculum. Cuadernos pedagógicos universitarios. Univ. de Colima. Fac. de Pedagogía. Maestría en Educ.
- GRECO, M. B., y Toscano, A. G. (2014) Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad. *Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología Educacional. Buenos Aires, Argentina*.
- HELLER, A. (1991). Historia y vida cotidiana. (pág.39 a 69). México. Editorial Grijalbo.
- KORINFIELD, D. (2017): *Urgencias subjetivas de niños y adolescentes: ¿Estamos preparados? Un enfoque desde la salud mental comunitar*ia en Niños dispersos, aburridos, solos, Kaplan A; San Martín M. (comps.) Buenos Aires. Noveduc.

- LANDREANI, N. (1996): “El TALLER, un espacio compartido de producción de saberes. Cuadernos de capacitación docente- Págs 1 a 51. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.
- LANDREANI, N. (2003) “Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar” (pág 61 a 97). en Rev. Ciencia, Docencia y Tecnología Nº 27.Facultad de Ciencias de la Educación. UNER.
- NICASTRO, S. (2011) *Revisitar la mirada sobre la escuela*: *exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario. Homo Sapiens.
- NIGRO, V. (2008). Accesibilidad e integración: una mirada crítica a la arquitectura social. Nobuko.
- MUÑOZ, E. C. (2017). Una cartografía sobre integración en Educación. Estudio exploratorio sobre experiencias de integración en escuelas públicas de la provincia de Entre Ríos. Ciencia, Docencia Y Tecnología Suplemento, 7(7). Recuperado a partir de https://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/396
- PUJOL I MONGAY, M. (1994) Educación Infantil. Habitar el aula. Cuadernos de pedagogía, n° 226.
- PUNTA, T. y Santamarina, A. (2013) *Señales de vida: una bitácora de escuela*.
- ROCKWELL, E. (1999) La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica.
- SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2014), Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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.
- ULLOA, F; (1969). Psicología de las instituciones: una aproximación psicoanalítica. Revista de Psicoanálisis. 26(01), pp. 5-37
- VIÑAO Frago, A. (2008) Escolarización, edificios y espacios escolares. Revista CEE Participación Educativa, 7, pp. 16-27.

Encuadre legal:

- Ley de Educación Nacional 26.206

ANEXO:

Primer encuentro:

Ejemplo 1:

MURAL DE FOTOS: Para trabajar en el primer encuentro.





TEXTO: Para trabajar en el tercer momento y cierre del primer encuentro.

- NICASTRO, S. (2011) *Revisitar la mirada sobre la escuela*: *exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario. Homo Sapiens.

Segundo encuentro:

DINÁMICA 1 "ABRIENDO SENDEROS": para trabajar en el segundo encuentro.

Objetivo: Fomentar el trabajo en grupo y la planificación articulada.

Duración: Aproximadamente 30-40 minutos.

Materiales:

- Hojas de papel
- Marcadores o bolígrafos
- Cinta adhesiva o pegamento

Descripción:

1. **Preparación:**
    - Proporciona a cada participante una hoja de papel y un fibrón.
2. **Instrucciones:**
    - Explica a los docentes que su objetivo es construir un "sendero de palabras" que simbolice la colaboración interdisciplinaria, el trabajo colectivo y el quehacer escuela.
    - Cada docente debe elegir una palabra o una frase que simbolice la educación en esta escuela (por ejemplo, la inclusión, la sostenibilidad, lazos, etc.)
    - Los colegas deben planificar y discutir cómo organizarán estas palabras para construir un sendero que conecte todas las disciplinas.
3. **Desarrollo:**
    - Los docentes colocan las palabras desde el ingreso hasta los diferentes lugares de la escuela. Pueden usar cinta adhesiva o pegamento para fijar las palabras en su lugar.
    - Anímales a ser creativos en la disposición de las palabras para representar la conexión y la colaboración entre disciplinas.
4. **Presentación:**
    - Una vez que docentes hayan terminado de colocar todos sus mosaicos en el sendero, nos disponemos a caminarlo y que cada uno vaya contando el porqué de lo que escribió.
    - Debe explicar porque considera que las palabras y frases clave de cada disciplina se conectan y aportan al tema común elegido.
    - Después de las presentaciones, reúne a todos los participantes para una reflexión conjunta.
    - Pregunta a los docentes cómo se sintieron trabajando en equipo.
    - Discute la importancia de la colaboración interdisciplinaria y cómo puede enriquecer la experiencia educativa para los estudiantes.

Esta dinámica no solo fomenta la colaboración y la planificación conjunta, sino que también ofrece una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre cómo sus disciplinas pueden complementarse entre sí para abordar problemas y temas complejos.

Tercer encuentro:

TEXTO: Para trabajar en el tercer encuentro:

Muñoz, E. C. (2017). Una cartografía sobre integración en Educación. Estudio exploratorio sobre experiencias de integración en escuelas públicas de la provincia de Entre Ríos. Ciencia, Docencia Y Tecnología Suplemento, 7(7). Recuperado a partir de https://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/396