UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Análisis e intervención en instituciones educativas

Cohorte 2020

Trabajo Final Integrador

"Una mirada, con otros ojos, de la Escuela Alma”

Cursante: RIFFEL, Graciana Elizabeth

DNI: 21.942.982

Directora: Prof. CASCO Paola

Fecha de entrega: 26/03/2026

RECORRIDO:

INTRODUCCIÓN GENERAL 3

PUNTO 1, ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN 5

PRESENTACIÓN 5

RESEÑA DE LA LOCALIDAD 6

INICIOS DE LA ESCUELA 7

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA 8

Caracterización de la matrícula escolar 8

Tiempo y espacio escolar 9

Vida cotidiana escolar - Cultura escolar 11

Roles y funciones 12

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA 13

Gestión Escolar 14

Planificación, conflictos y desafíos 15

Interpretación de las normas en la escuela 17

DIMENSIÓN DE LOS SUJETOS Y SUS RELACIONES 19

Relación docentes - Equipo directivo 19

La escuela vínculo, continuidad y subjetividades 22

DIMENSIÓN PEDAGÓGICO- DIDÁCTICA 24

Acerca del currículum institucional 24

Fortalecer el acompañamiento de las trayectorias escolares 26

DIMENSIÓN EDILICIA 28

La estética escolar 28

Compartiendo espacios 30

Medio vivo y acogedor 31

Accesibilidad 32

Seguridad 32

Plan de evacuación 33

Mantenimiento escolar 33

Conectividad, virtualidad 34

DIMENSIÓN RELACIONES ENTRE INSTITUCIONES Y SECTORES SOCIALES 34

Familias 35

Organismos Oficiales – E.O.E. – C.O.P.N.A.F. 36

Otras escuelas: Jardín Materno Infantil- Escuela Secundaria - Escuela Integral 38

Centro de Salud de Atención Primaria 39

Municipio 40
Otros Organismos Nacionales 40
PUNTO 2: NUDOS CRÍTICOS 41
Nudo 1: Un barrio en transformación, la escuela en el centro del conflicto 42
Nudo 2: Construyendo puentes: Directivos – Docentes 44
PUNTO 3 - LÍNEAS DE ACCIÓN 46
Líneas de Acción para Nudo 1: Un barrio en transformación, la escuela en el centro del conflicto 48
A. Trabajo Escuela - Familia**:** Festejo de aniversario**:** "El Corso en la escuela" 49
B. Trabajo Escuela – Familia – Centro de Salud de Atención Primario - 52
C- Trabajo integral final: Cierre Anual – Fiesta Comunitaria 56
Líneas de Acción para Nudo 2: Construyendo puentes: Directivos – Docentes 58
A -Primera jornada. 59
B – Segunda Jornada 61
PUNTO 4: EVALUACIÓN 63
BIBLIOGRAFÍA 65
ANEXO I 71
ANEXO II 73

INTRODUCCIÓN GENERAL

Este trabajo se limita a una institución singular, a una escuela específica, "Alma"[1], y "(…) *no al sistema educativo ni a cualquiera de sus otras instancias más allá de la escuela*", utilizando las palabras de Ezpeleta (1991, p.24). Aunque, vale la aclaración, la reflexión sobre ésta obliga a salir de ella, pensar en ese "más allá" y regresar para situar la mirada, ahora, desde una visión crítica.

A continuación, se presenta un Proyecto educativo detallado, destinado a dicha organización y estructurado en cuatro puntos. Cada uno de ellos se encuentra subdividido con el fin de proporcionar una comprensión más clara y profunda para el lector. En el primer apartado se realiza una descripción y análisis de la escuela. En el segundo punto, se profundizan los nudos críticos identificados, visibles en diversas problemáticas y tensiones presentes en la institución. El tercer apartado expone las líneas de acción propuestas para abordar y trabajar sobre los nudos criticos. Finalmente, en el cuarto punto se presenta una evaluación general del proceso. A través de este recorrido, se busca reflexionar sobre las vivencias institucionales, las tensiones, los acuerdos alcanzados y las propuestas de intervención, las cuales se pretenden retroalimentar con diferentes instancias de evaluación.

Punto 1: Análisis y descripciones de la Escuela "Alma"

En esta sección se explorarán diversas dimensiones que constituyen la particularidad de la Escuela Primaria "Alma". Desde de un enfoque multidimensional, se analizarán, mediante seis (6) dimensiones, los aspectos claves que determinan su funcionamiento. Además, se considerarán otros factores que definen la vida cotidiana en la escuela.

Punto 2: Nudos Críticos

El segundo punto abordará las problemáticas y tensiones que atraviesan a la organización profundizando en la reconstrucción de su trama escolar, iniciada en el primer punto. Se identificarán los principales desafíos que enfrentan tanto los directivos, docentes y estudiantes como así también las familias. Este análisis permitirá visibilizar y poner en palabras los puntos de conflicto que necesitan de mayor atención. Ensayar una reflexión institucional sobre éstos, permitirá mitigar algunos de sus efectos.

Punto 3: Líneas de Acción

[1] "Alma" es un nombre ficticio para resguardar la información que se brinda de ella en el marco de esta producción académica.

Este punto se relaciona con la necesidad de abordar el análisis de los conflictos de manera colectiva, de modo que puedan ser compartidos y trabajados institucionalmente. Se trata de ir más allá de una reflexión individual, promoviendo instancias concretas de intercambio y de acción con los colegas de la escuela. Siendo fundamental pensar en un enfoque que permita no solo llegar al análisis, sino también favorecer su apropiación por parte de toda la comunidad educativa. Para ello, será necesario promover espacios de diálogo, construcción conjunta y participación activa.

Punto 4: Evaluación

Se presentará un modo de evaluación de los procesos y resultados derivados de las intervenciones propuestas para la escuela. En este punto se buscará reflexionar sobre el impacto de las estrategias adoptadas. Se trata de seleccionar y diseñar una serie de instrumentos que permitan reconstruir información relevante de cada una de las líneas de acción y orientar la toma de decisiones durante su puesta en práctica.

PUNTO 1, ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN

PRESENTACIÓN

En este primer punto, como vicedirectora de la institución, deseo compartir mi perspectiva y mirada sobre la Escuela Alma, que se enriquece y profundiza gracias a las diversas contribuciones teóricas y al análisis posibilitado por las categorías conceptuales desarrolladas en cada uno de los seminarios cursados. Espero quede reflejado en estas páginas lo "documentado" y lo "no documentado", como bien los identifica y diferencia Heller (1977) como así también "(…) lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente". (Rockwell, 2009, p 21), en base a su relevancia para los sujetos involucrados, abarcando estos aspectos con detenimiento en las subsiguientes dimensiones.

Se trata de una escuela primaria de gestión estatal, de jornada simple y de segunda categoría[2], ubicada en un barrio urbano. Con una trayectoria de más de cien años, actualmente implementa el plan NEP[3] (Nueva Escuela Primaria). En sus aulas se reúnen niños y niñas de los barrios más cercanos. Contó desde sus inicios con el apoyo y la valoración

[2] Resolución N° 3328/16 C.G.E.: Art. 10° *"Las escuelas primarias, diurnas, comunes, clasificadas como de SEGUNDA CATEGORÍA, contarán con el siguiente Personal Directivo:*
► Desde trescientos uno (301) hasta cuatrocientos cincuenta (450) alumnos de matrícula existente.
UN (1) Director sin grado a cargo - DOS (2) Vicedirectores sin grado a cargo. - UN (1) Secretario

[3] Resolución 3100/22 CGE. *"NUEVA ESCUELA PRIMARIA: Ampliación de Jornada escolar" (…) adoptar la modalidad de extensión horaria que las lleve a un mínimo de veinticinco (25) horas semanales como estrategia escalonada hacia dicha universalización",* destinada prioritariamente al *"fortalecimiento de la producción escrita, la comprensión lectora y la alfabetización matemática y científica"* (2022, p.1)

de la comunidad. Su continua evolución le permitió trascender en la ciudad, favoreciendo la concientización, ansiando su progreso y ofreciendo la apertura de sus aulas, brindando

espacios formativos de crecimiento con diversos talleres.

Se pretende aquí tener una visión amplia de la escuela partiendo desde su historia, sus conflictos y la relación con la comunidad. Teniendo de referencia las diferentes dimensiones:

- *Organizativa*, entendida como aquella que refiere al funcionamiento de la escuela, incluyendo sus tradiciones, su cultura, su vida cotidiana escolar; aquello que se repite, pero también lo que modifica su realidad, sus tiempos y espacios, los roles y funciones de cada sujeto que la habita.

- *Administrativa*, donde se describe y analiza el gobierno escolar, su gestión escolar, sus planificaciones, la interpretación de la normativa en la escuela.

- *Los sujetos y sus relaciones*, dimensión en la que se abordan los modos de interacción entre quienes la conforman, las relaciones de poder que se establecen entre ellos y las particularidades de las trayectorias escolares y de las subjetividades presentes en la escuela.

- *Pedagógico - didáctica*, cuyo énfasis está en el currículum institucional, en sus aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, mencionados por De Alba (1998). Además, las relaciones de los docentes con el conocimiento, los saberes que se transmiten y en cómo estos se promueven en los alumnos. También las propuestas y los métodos de enseñanza que caracterizan a esta escuela.

- *Edilicia*, se centra en el análisis de la arquitectura de la escuela, abarcando su edificio, accesibilidad y seguridad. Aspectos como el estado del edificio, la distribución de los espacios, la señalización de rutas de evacuación, la adecuación para personas con discapacidad y la disponibilidad de servicios básicos impactan directamente en la dinámica escolar. Además, se examina cómo la estructura edilicia influye en la organización institucional, ya que la cantidad y disposición de aulas, patios, sanitarios y espacios comunes favorecen o dificultan la circulación, la convivencia y el desarrollo de las actividades pedagógicas y administrativas.

- *Relaciones entre las instituciones y sectores sociales*, se analizan los vínculos y los lazos sociales que la escuela establece con su entorno y con la comunidad. En este marco, se examina cómo interactúa con distintos actores locales, organizaciones estatales y otras instituciones, así como el impacto de estas relaciones en la vida escolar. Se observa que la escuela ha ido fortaleciendo sus redes a lo largo del tiempo, consolidándose como un espacio central dentro de la localidad.

RESEÑA DE LA LOCALIDAD

Para poder analizar el contexto de la escuela, es fundamental comprender su entorno, la sociedad que la rodea y la sustenta. Por esta razón, se ofrece una breve caracterización de la localidad en la que se emplaza. Desde su creación, ha mantenido un vínculo muy fuerte con la comunidad. Cabe aclarar que el barrio, en sus inicios, fue fundado como un poblado independiente y, con el tiempo, se integró al municipio de la ciudad vecina.

La escuela se ubica en un barrio periférico, en un valle bajo, entre el río y las cuchillas. Fundado en 1906, tuvo un origen ferroviario; esta red de transporte y su conexión con el puerto fluvial comercial constituyeron un recurso económico fundamental para el poblado. En ese tiempo, la escuela era el principal espacio de socialización para la diversidad de población, donde convivían inmigrantes recién llegados y los criollos que ya vivían en el lugar. Tal como lo señala Diker, la escuela se constituyó en "(...) *el elemento común que toda la población, por derecho y por obligación debe compartir*" (en Frigerio y Diker, 2008, p.160).

El primer nombre que se le dio al poblado fue "Kilómetro Cuatro", costumbre de la época para denominar los asentamientos que se extendían junto al tendido ferroviario y luego adoptó su nombre actual. Se ha constituido en un barrio con identidad e idiosincrasia propia, pujante y en crecimiento, cuenta con diversos organismos e instituciones, como un Centro Integrador Comunitario (CIC) y un Centro de Atención Primaria de Salud, que ayudan a la comunidad. La población pertenece a un nivel socioeconómico medio y medio-bajo. Si bien, las familias desarrollan diversas actividades laborales, el traslado desde otras zonas ha incrementado la desocupación, generando la necesidad de recurrir a la asistencia social.

En la actualidad, el poblado se ha expandido a partir de la entrega de viviendas sociales, desde 2013 se han adjudicado más de 360 unidades, lo que ha aumentado la población. Este crecimiento ha generado diversas problemáticas vinculadas a la falta de previsión en la infraestructura estatal, tales como la escasez de agua potable, la saturación del sistema de salud y la sobrepoblación escolar. En consecuencia, las instituciones educativas del barrio no cuentan con la capacidad edilicia suficiente para responder a la demanda creciente.

INICIOS DE LA ESCUELA

La Escuela Primaria Alma, de gestión pública, se inició en 1906 con el nombre de "*Escuela Municipal Sarmiento"* en la chacra del Sr. Augusto Jeannesson, quien fuera su primer maestro. En 1920, fue trasladada a una de las pocas casas de material del pequeño poblado,

propiedad de Luis Etchevehere[4]. El 6 de agosto de 1925 el Consejo General de Educación instauró la escuela de segunda categoría, considerada así por su matrícula.

El poblado fue progresando y demandaba un edificio escolar propio. Así, el 24 de mayo de 1936, se construyó la escuela en un predio donado por el Gobernador Luis Etchevehere.

Con el paso del tiempo, el edificio resulta insuficiente, y el 22 de marzo de 1980 se inauguró el actual establecimiento, ubicado sobre la Avda. San Martín. En este espacio también comenzó a funcionar la Escuela Secundaria, compartiendo varias dependencias del edificio, quedando insuficiente para los 652 alumnos que asisten a ambas instituciones.

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

Al observar y analizar esta escuela desde diversas perspectivas, emerge la *Dimensión Organizativa*. Según Frigerio y Poggi lo organizacional comprende *"*(…) *el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento*" (1992, p. 27).

Esta dimensión se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, se caracteriza la matrícula y el personal educativo. En segundo término, se analiza la organización del tiempo y el espacio escolar, en relación con las tradiciones institucionales y los procesos de transformación y cambio. Luego, se aborda la cultura y la vida escolar, sus rituales, prácticas y hábitos. Finalmente, se examinan los roles y funciones de los miembros, la distribución de responsabilidades y las interacciones entre los actores. Como señalan las autoras, en esta dimensión se manifiesta la estructura formal de la institución como los aspectos "*informales (…) el modo en que los actores institucionales encaran las estructuras formales*" (Frigerio y Poggi, 1992, p. 27).

Caracterización de la matrícula escolar[5]

La escuela contribuye a la comunidad brindando sus espacios, formando a sus estudiantes y promoviendo un pensamiento crítico, con la intención de ser una parte fundamental de la vida cotidiana de sus habitantes. Al momento de su creación, esta escuela estaba destinada a los hijos de los trabajadores ferroviarios, luego se amplió su alcance a los

[4] Luis Lorenzo Octaviano Etchevehere Craig nació el 22/05/1875 en Diamante, Entre Ríos, Argentina. Abogado, Gobernador de la provincia de Entre Ríos (1931-1935). Vicegobernador (1914-1918) y Senador Nacional por la provincia de Entre Ríos (1925-1930).

[5] En Anexo I, figura 1, hay un organigrama de la escuela.

hijos de inmigrantes. Estos nuevos residentes aportaron sus propias costumbres y tradiciones, enriqueciendo la variedad cultural de la comunidad escolar.

En los últimos años, la población escolar ha aumentado considerablemente, alcanzando una matrícula de 398 estudiantes[6], con un promedio de 22 alumnos por división.

La institución cuenta con comedor escolar que ofrece almuerzo y, según el turno, desayuno o merienda, asegurando la alimentación para quienes lo requieren.

El equipo directivo está conformado por una directora, dos vicedirectoras y una secretaria. El personal docente y no docente, suman cuarenta y nueve (49) agentes, entre ellos docentes, talleristas, bibliotecaria y Maestra Orientadora Integral (MOI), cocineros y ordenanzas. En el Nivel Primario hay quince (15) docentes de grado. Seis (6) del Área Estético Expresiva[7] y dos (2) del Taller de Inglés. El Nivel inicial cuenta con cuatro (4) docentes.

El Nivel Primario posee 15 divisiones. En el mismo edificio funcionan 4 salas de Nivel Inicial: dos de 4 años en turno mañana y dos de 5 años en turno tarde. Ambos niveles comparten espacios institucionales, aunque cuentan con ingresos diferenciados.

Tiempo y espacio escolar[8]

La escuela se organiza en dos turnos: el turno mañana, destinado al Segundo Ciclo (7:30 a 12:30 hs) y el turno tarde, al Primer Ciclo, (13:00 a 18:00 hs.). A partir de la incorporación al Plan Nueva Escuela Primaria, (NEP) se amplió el horario escolar a cinco horas diarias. El tiempo escolar se organiza en bloques: dos de dos horas cátedra, uno de cuarenta minutos y la hora adicional, intercalados con tres recreos, que permiten pausas necesarias para el descanso.

Como señala Poggi, el tiempo en la escuela puede entenderse como un tiempo "*homogéneo que define momentos*" (1999, p. 156), un recurso que se controla, organiza y manipula estratégicamente en función de los objetivos educativos. Esta visión se hace evidente en la manera en que la institución ha debido adaptarse a los cambios derivados de la implementación de la hora NEP, reorganizando dinámicas institucionales y prácticas cotidianas. En el Segundo Ciclo, además, se suma una hora destinada a la enseñanza de inglés, en el marco de una jornada extendida que busca fortalecer las trayectorias escolares.

[6] En Anexo I, figura 4 se añade un cuadro demostrativo de la matrícula creciente entre 2015 a 2023

[7] Docente de Educación Tecnológica, Artes Visuales, Música y Educación Física.

[8] ANEXO I, figura 2 y 3 se encuentra la disposición de las horas, pensado para que puedan reunirse los docentes de los mismos ciclos y grados paralelos.

En este sentido, puede advertirse que la escuela no es una estructura aislada, sino que sus prácticas están influenciadas por el contexto histórico y social. Dubet define a la institución como "(…) *todas aquellas prácticas sociales más o menos rutinarias y ritualizadas*" (2006, p. 17), que inciden en los sujetos como hechos derivados de decisiones. Estas prácticas, modelan la vida escolar y configuran las experiencias de quienes la habitan.

El equipo directivo ha dispuesto bandas horarias que permiten a los docentes del mismo grado compartir instancias de planificación. Asimismo, se han implementado instancias con "media jornada escolar", con reducción del tiempo de clase, para destinarlo a reuniones docentes. Estos tiempos, aunque escasos, son fundamentales para el trabajo colectivo y constituyen una forma de sostener la reflexión pedagógica, permite a los equipos docentes estudiar, discutir, adecuar y elaborar propuestas didácticas.

Esta organización representa una forma de "resistencia" activa a la falta de tiempo institucional para pensar colectivamente la escuela, siguiendo el planteo de Giroux (1985). Además, implica cuestionar las normas establecidas y participar activamente en la transformación educativa. Así, en un contexto donde predominan lógicas burocráticas que priorizan lo urgente por sobre lo pedagógico, la generación de espacios de planificación compartida recupera la posibilidad de pensar la escuela desde una mirada crítica.

Como afirma Poggi (1999), la escuela ha transitado el tiempo como una realidad mensurable más que como una herramienta para comprenderlo. Este recorrido ha exigido redefinir también los espacios escolares, especialmente frente al crecimiento poblacional del barrio. El modo en que se concibe el espacio resulta igualmente determinante en la experiencia educativa. Trilla (1999) señala que muchas veces se la concibe solo como un espacio físico al que "*hay que ir*". Sin embargo, el espacio es entendido aquí como algo dinámico en la que se construye un sentido de pertenencia a partir del deseo de estar, interactuar y aprender con otros.

En esa línea, Da Silva (1999) sostiene que el aula tradicional, estructurada rígidamente, enseña ciertos modos de ser y de actuar, mientras que un aula flexible y abierta comunica otros valores y formas de relación. Rockwell (2006) complementa esta mirada al plantear que el espacio es un lugar en constante transformación, cargado de tensiones y relaciones. En esta escuela se procura utilizar todos los espacios disponibles como escenarios pedagógicos.

El crecimiento poblacional del barrio ha superado la capacidad edilicia de la escuela, generando problemas tanto estructurales como pedagógico. Ante la falta de aulas, fue necesario adaptar espacios como el comedor, el escenario y la biblioteca, y se debió limitar el número de estudiantes en algunas divisiones. Esta medida tuvo como consecuencia una

distribución desigual de estudiantes. Es así que algunos grados llegarón a contar con dos divisiones de aproximadamente 30 estudiantes y una tercera, significativamente más reducida, de 15. Esta disparidad afectó directamente en la calidad del proceso educativo y generó tensiones entre los docentes, derivando en situaciones de malestar entre colegas.

Para abordar esta realidad, se implementó un sorteo para definir qué divisiones incorporarían más estudiantes, decisión previamente informada y consensuada con las familias. Sin embargo, el método adoptado no resolvió el problema de fondo y la desigualdad en la distribución de estudiantes continua, por lo que el conflicto persiste hasta la actualidad.

En la cotidianeidad de la escuela se evidencian, como sostiene Rockwell, "*rendijas, grietas, fisuras (…) que configuran la realidad escolar*" (2006, p. 1) y surgen del desajuste entre el crecimiento demográfico, las condiciones edilicias y las posibilidades institucionales para dar una respuesta adecuada. La llegada de nuevas familias, muchas en situación de vulnerabilidad, ha modificado el perfil de la comunidad educativa. Si bien intentan integrarse, las diferencias socioeconómicas y el rechazo recibido, generan barreras que complejizan los vínculos escolares.

Vida cotidiana escolar - Cultura escolar

En este análisis, se destaca la Vida cotidiana escolar como una categoría central para comprender el funcionamiento institucional. No se limita a la rutina diaria, sino que comprende un entramado de relaciones, prácticas, tensiones, saberes, normas y conflictos que traspasan lo escolar y forman su identidad. Se manifiesta en aulas, pasillos, recreos, reuniones docentes y también en las relaciones con las familias. Es, como señala Rockwell (1983), un espacio donde emergen situaciones, que no siempre se ajustan a lo prescripto o planificado.

La vida cotidiana se encuentra en constante movimiento, atravesada por los aportes y procesos de apropiación de docentes, estudiantes y familias, así como por el contexto social, económico y cultural de la comunidad. En ella se producen y reproducen las condiciones materiales y simbólicas que inciden en las experiencias escolares.

La Cultura escolar se refiere al conjunto de valores, creencias, normas y prácticas compartidas que se construyen históricamente y que le otorga coherencia y sentido a la vida institucional. Según Viñao (2006), se trata de un sistema que define qué enseñar, qué comportamientos promover y cómo hacerlo. La cultura escolar se reproduce, se transforma, dando lugar a tensiones entre lo instituido y lo instituyente.

En la escuela, la cultura se construye en las prácticas cotidianas y en los intersticios donde los sujetos negocian, resisten y recrean sentidos (Rockwell, 2006), permite valorar

aquello que le otorga identidad. Estas tensiones se hacen visibles, por ejemplo, cuando los alumnos cuestionan las reglas que consideran injustas, reorganizan espacios o cuando expresan intereses no prescriptos. Un ejemplo es el conflicto que generó el retiro de crucifijos de las aulas y la suspensión de las oraciones, promovido para garantizar la neutralidad religiosa en la escuela pública. Esta decisión fue aceptada por algunos, pero provocó resistencia en otros, quienes lo vivieron como una ofensa cultural. Lo mismo ocurrió con la organización en filas separadas por género y altura. Ante el cuestionamiento de un docente y la posterior discusión entre colegas, se decidió convocar a una reunión institucional en la que se consensuó y dio lugar a una disposición más flexible y equitativa.

Estas modificaciones, aunque puntuales, representa un gesto instituyente, un cambio que interpela la tradición desde una mirada de equidad y respeto a la diversidad. Modificar lo que parecía inamovible, implica revisar los sentidos culturales arraigados y tomar decisiones que desafíen las normas y jerarquías establecidas. La resistencia, en este marco, no se manifiesta necesariamente con oposición frontal, sino con prácticas cotidianas que tensionan lo dado y abren paso a transformaciones posibles.

Comprender la vida cotidiana y la cultura escolar permite mirar más allá de lo prescripto y atender a los sentidos que los sujetos construyen en la práctica. Siguiendo a Landriani (2003), lo instituido refiere a las normas y estructuras formales, mientras que lo instituyente alude a prácticas emergentes que surgen desde la propia escuela Muchas veces, estas prácticas instituyentes se consolidan y llegan a formar parte de lo instituido. Como afirma Dubet (2006), las diferencias y los conflictos no se interpretan como anomalías, sino como parte constitutiva de la vida escolar. En la escuela, algunos docentes, intentan conservar la tradición institucional, mientras otros impulsan el cambio. Ambos movimientos forman parte de la misma cultura escolar, que se construye, se tensiona y se reinventa día a día.

Roles y funciones

Para Cantero y Celman (2001), el espacio escolar es el lugar donde circulan los roles, se establecen relaciones entre docentes y estudiantes y se definen distintas funciones y responsabilidades. Además, es un espacio de posibilidades para toda la comunidad educativa, "(…) *un umbral para un nuevo mundo*", según Simons y Masschelein (2014, p. 31). La institución también es un lugar de tensión y cuidado. Como plantea Nicastro:

> *"(…) el ámbito en el cual esta relación inextricable se desarrolla, es el de la organización educativa entendida como un recorte espacio temporal, que implica*

relaciones entre sujetos en una estructura de roles y funciones instituidas (…) atravesadas por sentidos y significados…" (2017, p. 2)

En la escuela, los docentes conocen sus roles, que se construyen y redefinen cotidianamente al afrontar la brecha existente entre lo prescripto y lo imprevisto. (Nicastro, 2017). Estos, se encuentran establecidos en los marcos normativos vigentes y en los acuerdos institucionales. Además del ejercicio de la enseñanza, los docentes asumen diversas funciones, como el cuidado del patio, la gestión del kiosco escolar, la organización de los actos patrios, así como elaboración de telones y otras responsabilidades institucionales. Entre las funciones de los docentes, promueven espacios de reflexión, utilizan diversas estrategias y recursos didácticos, fomentan la participación, la retroalimentación y la adquisición de conocimientos. También atienden el aspecto emocional, favoreciendo su autonomía y generando vínculos con los alumnos.

La MOI acompaña las trayectorias con diversidad, realizando flexibilizaciones para los alumnos. Se relaciona con todos los docentes de la institución y conoce a cada estudiante. Debido a la matrícula y la complejidad de situaciones, su tarea se ve desbordada.

Las vicedirectoras tenemos a cargo el acompañamiento de los docentes, según el turno. Como vicedirectora, mi función implica tomar decisiones influenciadas por factores externos e internos. Incluye la gestión de situaciones imprevistas que requieren atención inmediata. Participación en reuniones de padres, resolución de problemáticas diarias relacionadas con la convivencia, con intervenciones descuerdo al Acuerdo Escolar de Convivencia.

Tal como se mencionó previamente, desarrollamos nuestro trabajo en equipo, en colaboración con la otra vicedirectora, generando espacios para establecer horas pedagógicas. Observamos y asesoramos mediante visitas a las clases áulicas, aunque estas no siempre son bien recibidas, ya que algunos docentes se sienten vigilados y examinados en su trabajo. Fomentamos la comunicación institucional, mediante diálogos y consensos, sin embargo, algunos docentes lo perciben como una imposición y lo cuestionan. Ulloa (2005), menciona que las quejas suelen expresarse sin llegar a ser protestas, apoyándose en las propias debilidades con la esperanza de sensibilizar a quienes tienen el poder de decisión.

Desde el equipo directivo también se interviene en las relaciones interpersonales entre docentes, a menudo estas acciones suelen ser percibidas como un intento de control y para "*evitar quejas". S*egún Frigerio y Poggi, *"(…) cuando se mejoran las relaciones interpersonales y las comunicaciones entre los miembros del equipo, se reducen las comunicaciones*

clandestinas, que generalmente circulan bajo la forma de rumores" (1992, p. 52) y causan malentendidos y desacuerdos.

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA

Observar la escuela desde la *Dimensión Administrativa* implica considerar la diversidad de sujetos involucrados y la dinámica del poder, el conflicto y la autoridad que se manifiesta entre ellos. Este análisis abarca al equipo directivo, docentes, padres y otros actores relevantes en el entorno escolar. Se trata de mirar esta dimensión de la escuela, tal como señalan Frigerio y Poggi, como *"(...) una herramienta de gestión del presente y un instrumento de futuros deseables"* (1992, p. 27) abordando así los aspectos relacionados con el gobierno escolar. Implica, además, conocer las estrategias disponibles, los recursos humanos y financieros, así como los plazos necesarios para llevar a cabo las transformaciones requeridas para mejorar la calidad educativa.

En el desarrollo de esta dimensión es esencial comprender la gestión escolar y el estilo de gestión que se adopta, respaldado por un posicionamiento político y pedagógico, así como interpretar el marco normativo en el contexto escolar. Se analiza cómo se elabora y construye el Proyecto Político Pedagógico Institucional. Se aborda las normas que promueven prácticas democráticas, y cómo son interpretadas dentro de la institución.

Gestión Escolar

La gestión educativa se asienta entre los marcos normativos, las tradiciones arraigadas en la escuela y los acuerdos que se van construyendo en el cotidiano institucional. Las normativas son fundamentales para la implementación de las políticas educativas, por lo que es necesario que el equipo directivo las interiorice para ponerlas en práctica. La gestión escolar abarca la toma de decisiones, la elaboración y seguimiento de políticas educativas, la promoción de un ambiente escolar favorable y la evaluación del desempeño institucional.

El equipo directivo, tenemos la responsabilidad indelegable de la gestión y control integral de la institución; enmarcada en la Resolución 1297/22 CGE[9]. Se administra la

[9] Resolución Nº 1297(2022). *"Roles y funciones del Director/ Rector, Vicedirector/Vicerrector de instituciones educativas de niveles Inicial, Primario y sus modalidades, y de nivel Secundario y sus modalidades"*: CGE

- *Conformar equipos de trabajo para discutir y negociar.*
- *Promover proyectos educativos convocando, incluyendo y movilizando al equipo docente.*
- *Fortalecer vínculos entre los docentes, entre los docentes y los alumnos, entre las familias y la escuela.*
- *Poseer la capacidad de liderazgo pedagógico y organizativo.*
- *Conocer los aspectos sustantivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en las aulas, en pos de lograr la calidad educativa*
- *Intervenir en el ámbito curricular en un marco de colaboración y pertinencia con los fines educativos, atendiendo y propiciando la colaboración pedagógica-docente.*
- *Implementar acciones para mejorar los procesos educativos*.

institución, se atiende demandas y emergentes y se conduce el rumbo de la escuela. Se pretende generar condiciones que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje. Como directivos, reconocemos que la gestión escolar es fundamental para alcanzar los objetivos educativos. En este sentido, desempeñamos un papel clave en la toma de decisiones estratégicas que aseguren el funcionamiento eficiente de la escuela. Se promueven vínculos colaborativos con la comunidad educativa y otros actores, con el propósito de optimizar el funcionamiento institucional y garantizar una educación de calidad.

En el contexto actual, es necesario que podamos demostrar los conocimientos y habilidades indispensables para liderar y llevar adelante la implementación de las normativas vigentes. Esta responsabilidad exige mantenernos actualizados, manejar el Sistema de Administración de la Gestión Educativa (SAGE) de la provincia, tanto su funcionamiento como en la carga de la información. También implica la gestión de recursos materiales y financieros, como la tramitación de mejoras edilicias mediante proyectos presentados por vía jerárquica.

Cada escuela organiza la Asociación Cooperadora Escolar, enmarcada en la Resolución 3850/18[10], constituye un apoyo fundamental, como indica dicha normativa, las cooperadoras: *(…) cumplen una elevada misión de apoyo escolar, desarrollando en aquel ámbito mecanismos de participación, solidaridad y equidad; Que aquel accionar contribuye (…) a desarrollar instancias de igualdad de oportunidades;* (Res. 3850, 2018, p1)

Además, colabora en conseguir recursos como útiles, libros, material didáctico y equipamiento para la institución. Gestiona los medios para la realización de excursiones escolares y ayuda en la construcción o reparación del edificio escolar, entre otras funciones.

En esta escuela, la Cooperadora Escolar es unificada con la secundaria, ya que comparten el mismo edificio. Son partícipes de ella padres y docentes de ambos niveles. Los directivos de ambas instituciones forman parte con el rol de asesores. La escuela y la Cooperadora proyectan y organizan diferentes actividades que se realizarán durante el año para recaudar dinero. Entre las actividades, se preparan peñas escolares, se hacen rifas y ventas de tortas en los actos festivos, se participa con una cantina en los corsos del barrio. Este tipo de acciones no solo tiene un fin económico, también promueve la participación y el fortalecimiento de los vínculos con la comunidad.

[10] Resolución Nº 3850/19, Normativa regulatoria de la constitución y funcionamiento de las Asociaciones Cooperadoras Escolares;*"*. Consejo General de Educación, Entre Ríos.

Planificación, conflictos y desafíos

El estilo de gestión educativa refiere al enfoque, la filosofía y la manera en que se conduce la institución. La escuela no responde a un único estilo de gestión, ni a un solo modelo organizativo, como señala Ball, las instituciones escolares combinan rasgos de distintos tipos de organizaciones: jerárquicas, controladas por sus miembros y comunidades profesionales según las situaciones, los actores y las actividades que se desarrollan. Como indica el autor: "*Todo intento de describir una organización escolar usando sólo una categoría de control conducirá inevitablemente a una deformación de la realidad*" (Ball, 1994, p.9).

Desde el equipo directivo se trabaja a partir de una planificación estratégica situacional, se orientan tomando como referencia los valores institucionales y las características de la comunidad escolar. Esta modalidad se construye de manera progresiva y contextualizada, con la intención de adecuarse a las necesidades y particularidades de la escuela. Si bien, se presenta una estructura jerárquica, propia del sistema educativo, los docentes mantienen su autonomía en su trabajo. A partir del análisis de las prácticas de gestión en su conjunto, puede inferirse que el estilo predominante se aproxima al de una organización con rasgos participativos.

La planificación institucional se elabora de manera conjunta, entendida como plantea Fernández, como un proceso que permite definir el estado actual de la institución, establecer objetivos y determinar las acciones para alcanzarlos. Esta planificación respalda tanto el pensamiento como la gestión institucional. La autora señala, *"Se debe optar entre alternativas, muchas veces conflictivas, mediante un proceso de toma de decisiones y consensos en delicado equilibrio. Este proceso puede ser denominado planeamiento estratégico*" (Fernández, 2006, p. 22)

Nuestra meta es conducir y orientar las experiencias institucionales buscando un equilibrio con una gestión democrática, que promueva la participación docente en la toma de decisiones y en la planificación anual. Este objetivo implica un trabajo conjunto con todos los actores de la institución, a través de las jornadas previas al inicio de clases y una revisión continua de las acciones realizadas a lo largo del ciclo lectivo. Sin embargo, este proceso no está exento de dificultades ni de tensiones. Promover una gestión participativa implica poner en juego distintos intereses y posicionamientos. Siguiendo las ideas de Dussel (2000), quienes sostenemos la necesidad de reflexionar sobre la educación y fomentar prácticas pedagógicas inclusivas y democráticas, trabajamos para que nuestra escuela sea un espacio que garantice la igualdad de oportunidades y el respeto por los derechos de los estudiantes.

Uno de los principales desafíos como directivos, consiste en ejercer nuestras funciones sin caer en prácticas autoritarias. Buscamos que el respeto hacia nuestra labor se construya desde el reconocimiento de nuestro trabajo. En la escuela no solo se dirige, también se acompaña, se asiste en las decisiones que se toman y se gestiona, Blejmar indica:

> *"Quien gestiona hace. Pero su hacer fundamental es hacer para que con los otros se haga del modo más potente posible. Estimular, lanzar pensamientos, contener, desafiar, capacitar, conseguir, abrir, limitar, articular, conectar son tareas de quien gestiona desde la óptica de facilitador de procesos". (*2005, p.15)

Como parte del equipo de conducción, además de las tareas de gestión administrativa que desarrollamos, también coordinamos el funcionamiento pedagógico, brindamos asesoramiento y realizamos el seguimiento de las prácticas docentes, siempre con el objetivo de priorizar la calidad de la enseñanza. Este trabajo, no está exento de conflictos, existen diferencias de criterios, desacuerdos y situaciones problemáticas que forman parte de la dinámica institucional, en muchas ocasiones, dificultan la construcción de consensos.

La diversidad de demandas institucionales, los tiempos acotados, las urgencias cotidianas y la necesidad de articular diferentes miradas, hacen que nuestra tarea requiera un esfuerzo constante de organización y toma de decisiones. Asimismo, las discusiones en torno a las prácticas pedagógicas, suelen tornarse intensas y ponen de manifiesto tensiones entre los distintos actores institucionales, lo que obstaculiza el Acuerdo Institucional. Aunque se escuchan las propuestas surgidas desde la práctica docente, no dejan de aparecer posicionamientos divergentes, sobre las distintas posturas de lo enseñado y de las prioridades del estudiante. En este sentido, Frigerio (2004) plantea que lo escolar debe ser pensado como un gobierno escolar, lo que implica comprender que la gestión no se reduce a lo administrativo, sino que involucra decisiones sobre qué, cómo y para quién se enseña.

Se desarrolla el Proyecto Político Pedagógico Institucional (PPPI) de manera integral, abarcando la vida escolar en su totalidad, desde el inicio del ciclo lectivo y se va reconstruyendo, ampliando y ajustando durante el año escolar. Sin embargo, no todos los docentes participan con compromiso y responsabilidad, surgen así, discrepancias en torno a las prioridades pedagógicas que deberían orientar el trabajo institucional. Ante la dificultad de arribar a consensos, el equipo directivo debe asumir la toma de decisiones con el fin de sostener la organización institucional. Esta situación genera más tensiones, ya que algunos docentes interpretan estas definiciones como unilaterales. Ball (1994) plantea que las instituciones escolares se configuran a partir de la interacción de actores con perspectivas, intereses y posiciones diversas, lo que da lugar a procesos de negociación, acuerdos y

también conflictos. En esta misma línea Frigerio (1992) señala que las instituciones educativas se configuran a partir de tensiones y procesos de construcción colectiva que implican necesariamente la confrontación de distintas miradas y posicionamientos.

A lo largo del año escolar, los docentes continúan con la revisión de la planificación, el seguimiento de las actividades y la evaluación de las propuestas que van desarrollando. En estas instancias, el equipo directivo acompaña, revisa y evalúa el trabajo pedagógico, procurando orientar y ajustar las planificaciones cuando es necesario. Los docentes no presentan el mismo empeño y cumplimiento en su desarrollo, esta situación obliga al equipo directivo a sostener instancias permanentes de acompañamiento y revisión de las estrategias implementadas. En estos espacios se hacen visibles las diferencias de criterios, las tensiones institucionales y las dificultades para arribar a acuerdos compartidos.

Interpretación de las normas en la escuela

En mi rol de vicedirectora, junto al equipo directivo y los docentes, participo en la elaboración, revisión y construcción del PPPI, el cual incluye al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al Proyecto Curricular Institucional (PCI). Éstos indican qué escuela queremos ser y qué horizonte formativo proyectamos para nuestros estudiantes. Son herramientas organizativas, que permiten alcanzar y proponer acuerdos, que orientan y guían los procesos y prácticas que se ponen en juego en la institución, trabajando en equipo, como indican Rossi y Grinberg, (1999)

La escuela se enmarca en un cuerpo normativo externo, al que se suman acuerdos institucionales que forman parte del PPPI. Estos acuerdos son necesarios para la convivencia, al mismo tiempo son flexibles y se modifican durante el ciclo lectivo. Tal como plantean Frigerio y Poggi (1996) la norma no solo ordena, sino que distribuye responsabilidades, delimita márgenes de acción y configura relaciones al interior del sistema educativo. Las decisiones tomadas, como equipo de conducción no se producen en un vacío, sino que responden a una estructura regulatoria que orienta y condiciona nuestras intervenciones. Es decir, cada acción que emprendemos, debe ser según el marco normativo que establece lo posible, lo obligatorio y lo permitido, definiendo así los alcances de nuestra autonomía.

Sin embargo, siguiendo a las autoras, también identifico la existencia de intersticios normativos, donde se ejerce una autonomía situada. Muchas decisiones deben ser elevadas a Supervisión de Zona para su aprobación y en ocasiones son denegadas[11], lo que evidencia una autonomía relativa, como mencionan Cantero y Celman (2001), la gestión escolar no se

[11] Por ejemplo: cuando solicitamos la unificación de los turnos para la realización de actos escolares.

reduce a procedimientos preestablecidos, sino que implica interacciones entre actores que ejercen formas de gobierno desde esa autonomía relativa.

Como directivos, nos enfrentamos a demandas cotidianas y a trabajos imprevistos solicitados por Dirección Departamental de Escuelas, deben ser respondidos con inmediatez. Estas tareas abarcan desde la elaboración de informes sobre los alumnos con Proyecto Pedagógico Integral (PPI), Resol 3750/21[12], a la implementación de protocolos. Cuando debemos aplicar un protocolo, en primera instancia, lo analizamos con el equipo de conducción, evaluamos su pertinencia en nuestro contexto. Posteriormente, lo socializamos con docentes y personal no docente, habilitando instancias de lectura crítica y aportes. Esta práctica constituye, para mí, una forma concreta de intervenir los intersticios normativos, transformando una exigencia externa en una oportunidad de construcción institucional. Es así que, mi tarea no se reduce a cumplir y hacer cumplir normas, sino a mediar entre el marco regulatorio y la realidad institucional.

DIMENSIÓN DE LOS SUJETOS Y SUS RELACIONES

En esta dimensión, centrada en los sujetos y las relaciones escolares, se analizarán los vínculos entre directivos, docentes, alumnos y familias, considerando también las trayectorias escolares y las formas en que éstas se ven atravesadas por los contextos socioeconómicos y culturales. Para abordar este análisis resulta necesario explicitar cómo entendemos la categoría de subjetividad. Esta puede concebirse como una construcción social e histórica, en permanente interacción con los otros y con las instituciones, que se produce y transforma en el marco de determinadas condiciones materiales y simbólicas. No se trata de una esencia individual, sino de un proceso dinámico y relacional.

Poniendo la mirada en las subjetividades presentes en la escuela, puede decirse, siguiendo a Nicastro (2017), que toda relación con la institución está atravesada por la intervención emocional de quienes la habitan. Ese vínculo afectivo vuelve complejo el modo en que pensamos y nos sentimos dentro de la institución, ya que cada sujeto porta trayectorias, experiencias, historias y modos de vincularse que inciden en su participación. Elena de la Aldea (2018) sostiene que la subjetividad no es una estructura fija, sino una modalidad de ser, hacer, estar, pensar y sentir que se transforma con el tiempo. Retomando a Nicastro, estas transformaciones se dan en un marco de tensiones, dado que las interacciones se desarrollan en los roles y funciones institucionalmente definidos, a la vez

[12] PPI: Proyecto Pedagógico de Inclusión, en la Resol 3750/21 *"Lineamientos Generales para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano".*

atravesados por dimensiones políticas, ideológicas, subjetivas e inconscientes que configuran la vida escolar.

Relación docentes - Equipo directivo

En la escuela se busca sostener la relación, la convivencia y la conexión entre los sujetos que la conforman. La construcción de vínculos entre directivos y docentes constituye una tarea cotidiana que requiere diálogo, reconocimiento y respeto mutuo. Se intenta que cada docente sea reconocido y valorado por su contribución al trabajo institucional; sin embargo, también se presentan situaciones en las que el desempeño pedagógico requiere ser revisado y acompañado para fortalecer las prácticas de enseñanza en el aula. En relación con la tarea pedagógica, se enfatiza la necesidad de analizar, explicar y comprender los aprendizajes propuestos, concibiendo la enseñanza como una práctica profesional que demanda revisión permanente. La autora, Greco (2011) plantea que las posiciones dentro de una institución no se definen de manera individual, sino en relación con los otros, ya que cada rol se construye según los vínculos y responsabilidades compartidas dentro de la organización escolar. Desde esta perspectiva, el rol directivo adquiere relevancia en tanto orienta, acompaña y habilita espacios de trabajo colectivo que posibilita el desarrollo de las prácticas docentes y la construcción de acuerdos pedagógicos.

Se generó una tensión entre docentes y equipo directivo en relación al seguimiento y acompañamiento pedagógico en el aula. Mientras que desde la conducción se planteó la observación de clases como una estrategia de asesoramiento y mejora, algunos docentes la percibieron como una instancia de supervisión correctiva, lo que produjo resistencias y cuestionamientos respecto de la autonomía profesional. Esta diferencia de interpretaciones impactó en el clima institucional y puso en evidencia una problemática latente.

Desde el equipo de conducción se propone a los docentes un ejercicio de reflexión crítica sobre su práctica pedagógica, invitándolos a revisar su posicionamiento como educadores y el sentido de lo que enseñan y cómo lo enseñan. Procurando que en su enseñanza sea dinámica y compleja, incorporando aspectos como la imprevisibilidad, la inmediatez y la simultaneidad que, según señala Poggi (1999), forman parte constitutiva de la vida escolar. Pero, en este proceso se ha observado que, para algunos docentes, la enseñanza es ideada como un proceso mecánico, repetitivo y ritualizado, entendido como un “modo seguro” de garantizar el aprendizaje. Esto genera tensiones institucionales, ya que los mismos tienden a sostener metodologías más tradicionales e interpretan las orientaciones o sugerencias del equipo directivo como imposiciones o intentos de disciplinamiento

Otro punto de tensión, es cuando, como equipo de conducción, se debe realizar la evaluación docente, para la cual se les solicita que participen en su autoevaluación[13]. Esta propuesta no se piensa como una herramienta de control por parte del equipo directivo, sino como un instrumento destinado a mejorar el desempeño profesional y garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos. Sin embargo, surgen diferencias y conflictos, ya que hay docentes que exigen calificaciones elevadas como prueba de que cumplen con su tarea. Esta situación evidencia distintas concepciones acerca de la autoevaluación, la evaluación, el reconocimiento profesional y el sentido de la práctica docente. La implementación del Proyecto Pedagógico Curricular y los Acuerdos Institucionales juegan un papel fundamental en el proceso de autoevaluación y acompañamiento. Estos permiten la aplicación de los criterios proporcionados por el CGE, ofreciendo las referencias para que los maestros puedan evaluarse, revisar y reflexionar sobre sus propias prácticas.

Existen tensiones entre quienes nos desempeñamos como vicerrectora, vinculada, entre otros aspectos, a la gestión diferenciada de los ciclos que cada una tiene bajo su responsabilidad. Se evidencian diferencias en las formas de intervención en el trabajo con los docentes y en relación con los criterios que orientan la organización de las tareas, el acompañamiento pedagógico y los aspectos administrativos. Estas diversidades derivan en exigencias no siempre homogéneas, que son percibidas por los docentes como desigualdades, generando incomodidad y malestar. Esta situación impacta en la dinámica institucional y dificulta la construcción de criterios comunes y compartidos.

Ahora bien, como equipo directivo se intenta trabajar junto a los docentes para habilitar un vínculo de confianza que sostenga el lazo institucional, lamentablemente, este proceso no se logra realizar con todos los docentes. Para Cornú (1999), la confianza no es un atributo individual, ni una cualidad de los sujetos, sino una construcción en las relaciones que se produce en el vínculo. La confianza o desconfianza dejan huellas que tienden a reforzarse en la relación y que condicionan las interacciones futuras. La autora nos indica que la confianza, se constituye como una manera de sociabilidad y posibilita la construcción de acuerdos, favoreciendo prácticas de cooperación. Cuando estas condiciones no se logran consolidar en la escuela, emerge la desconfianza que impacta directamente en la comunicación institucional, en la recepción de las decisiones y en los niveles de participación.

En estos casos de desconfianza, las intervenciones que realizamos como equipo directivo son interpretadas como un control más que como un acompañamiento, lo que obstaculiza la construcción de una propuesta pedagógica compartida y debilita el trabajo

[13] Concepto Docente: Resolución N° 3491/10 C.G.E.

colectivo. Greco (2007), nos indica que el vínculo no puede pensarse solo como una condición previa de la tarea, sino como algo que se construye en la interacción, en el reconocimiento mutuo y en el modo en que cada sujeto interpreta su rol.

En este marco, los efectos también se hacen visibles en los alumnos. Cuando la relación entre docentes y directivos se basa en el respeto, la cooperación y el reconocimiento, los estudiantes perciben un clima institucional de coherencia y confianza que favorece su participación, su motivación y el compromiso con los aprendizajes. Por el contrario, cuando el vínculo se vive en clave de desigualdad o desconfianza, los alumnos son los primeros en registrar la fragmentación, se confunden frente a mensajes contradictorios, disminuye la confianza en la institución y se debilita el sentido de pertenencia al colectivo escolar. Un ejemplo claro se observó cuando trabajamos en la autoevaluación institucional; en los cursos donde los docentes compartieron con los estudiantes la importancia de revisar las prácticas y mostraron disposición al cambio, los alumnos respondieron con apertura, involucrándose activamente en las propuestas y asumiendo que su opinión también contaba en el proceso. En cambio, en aquellos espacios donde los desacuerdos entre adultos se hicieron visibles, los alumnos manifestaron desconcierto, dudas sobre el valor de la actividad e incluso desinterés por participar, reflejando el impacto inmediato que tienen nuestras relaciones en sus experiencias escolares.

La escuela vínculo, continuidad y subjetividades

Cada niño y niña que ingresa a la escuela inicia un recorrido único. Sin embargo, la trayectoria escolar no puede comprenderse como un camino individual que avanza de un grado a otro. Tomando los aportes de Greco y Nicastro (2011), resulta fundamental comprenderlas como trayectorias institucionales, es decir, como construcciones que se producen en la interacción entre los sujetos y la escuela. No se trata de un recorrido lineal, sino de procesos atravesados por las condiciones de la institución, las decisiones pedagógicas, los vínculos y las oportunidades que el contexto educativo ofrece o limita.

Como señala Nicastro (2012), la trayectoria escolar es un proceso de construcción continua, en el que cada estudiante avanza y enfrenta realidades diversas que inciden en su aprendizaje. En este sentido, la escuela no solo acompaña recorridos individuales, sino que también se configura como escenario que moldea, sostiene o dificulta dichas trayectorias.

Ahora bien, las trayectorias educativas no están exentas de dificultades. Algunos niños encuentran en la escuela un espacio seguro de progreso; mientras que otros enfrentan obstáculos que ponen en riesgo su continuidad. Delia Azzerboni (2006) destaca la importancia

de la articulación entre niveles educativos para garantizar la permanencia y el éxito escolar, ya que evita rupturas abruptas y facilita la adaptación a nuevos aprendizajes y entornos.

Frente a estos desafíos, nuestra escuela ha diseñado diversas estrategias institucionales. Se promueven experiencias pedagógicas innovadoras, como estaciones lúdicas coordinadas por docentes de áreas estético expresivas, que permiten explorar el arte y el juego. También se realizan aulas abiertas y dinámicas de rotación de grupos, con el propósito de promover aprendizajes colaborativo y enriquecedor. Se organizan actividades de refuerzo en el Centro Integral Comunitario, destinadas a quienes requieren apoyo adicional. Tal como señala Maggio, el objetivo es "(…) *sostener las trayectorias de nuestros jóvenes para que puedan acceder al año siguiente*" (2020, p. 13).

Abordar el análisis de las trayectorias escolares supone considerar las subjetividades de los estudiantes. Los niños de la institución, se destacan por su alegría y espontaneidad, aspectos que se manifiestan en la organización y participación de los actos escolares, también en la facilidad para establecer lazos de amistad. No obstante, estas cualidades conviven con tensiones propias del contexto social en el que viven, atravesado por desigualdades económicas y situaciones de discriminación que se trasladan al ámbito escolar. En este sentido, como señala Levy (2011), los factores socioculturales, como la cultura, las costumbres, la religión y los valores familiares, inciden de manera directa en la formación de la identidad y en la manera en que los estudiantes se vinculan con la escuela.

En este marco, algunos alumnos manifiestan baja autoestima, desinterés por las actividades escolares o falta de motivación ante los resultados académicos. Los docentes, conscientes de ello, buscan estrategias didácticas atractivas para sostener la implicación de los estudiantes. A la vez, se reconoce que el contexto socioeconómico de la localidad, transformado por planes de vivienda y cambios en la organización barrial, incide en la subjetividad y en la construcción de conciencia política y social de los alumnos.

En los últimos años, se ha registrado un aumento en la agresividad de alumnos y padres, con agresiones verbales o físicas, conflictos entre pares y resistencia a las normas. Para responder, la institución ha intensificado la pedagogía del cuidado, ofreciendo espacios de reflexión y acompañamiento emocional: talleres sobre manejo de emociones, charlas sobre bullying y actividades de apoyo psicológico con profesionales externos. La escuela, en este sentido, se convierte en un recurso de contención para familias que buscan ayuda.

La interacción entre pares también ocupa un lugar central en la configuración de identidades. En algunos casos, los niños reproducen conductas inadecuadas con el fin de

obtener aceptación del grupo. Ello ha derivado en situaciones complejas que demandaron la intervención de organismos como el Equipo Orientador Educativo (E.O.E.), Área de niñez, adolescencia y familia, (ANAF) y Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia (C.O.P.N.A.F), pero las respuestas obtenidas han sido escasas o nulas, y en muchos casos han sido ambiguas o poco útiles. Por ejemplo, se han recibido respuestas como "no es un caso de abuso o violencia física" o "no tiene problemas de aprendizaje", lo que ha dejado a la escuela sin el apoyo necesario.

En un caso en particular, la escuela ha logrado que un alumno sea atendido por una psicóloga del Centro de Salud. Otro se logró la intervención del Programa para el Abordaje de Situaciones Educativas (PASEC). Aun así, la escuela no deja solo a estos alumnos y trabaja con ellos para garantizar su inclusión, asumiendo un rol activo, organizando acompañamientos personalizados e involucrando a docentes, bibliotecaria y talleristas en la atención de los casos más delicados. Siguiendo las palabras de Simmons y Masschelein:

> "*Nos permitimos sugerir que la escuela tiene el deber de continuar creyendo en el potencial de la próxima generación: cada estudiante, independientemente de sus antecedentes o de su talento natural, tiene la capacidad de interesarse en algo y de desarrollarse a sí mismo de forma significativa"* (2014, p. 68).

El trabajo de la escuela es reconocido por las familias, quienes valoran la dedicación de los docentes en la construcción de proyectos integradores y en la creación de espacios de pertenencia. En definitiva, la institución no se limita a transmitir saberes, sino que construye oportunidades de futuro. Así, cada trayectoria escolar se configura como un recorrido colectivo, donde las decisiones pedagógicas, los vínculos institucionales y las subjetividades de los alumnos se entrelazan para garantizar continuidad, aprendizaje e inclusión.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICO- DIDÁCTICA

En el análisis de esta dimensión se describe el currículo desde una perspectiva institucional, el cual incluye tanto sus aspectos estructurales formales como los procesales prácticos que lo sostienen (De Alba, 1998). También se abordan los procesos de transposición del saber y el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes.

Acerca del currículum institucional

El currículum escolar consiste en el conjunto de contenidos, métodos y actividades educativas que se desarrollan en la escuela, "(…) *es un instrumento* caliente *que pretende orientar la práctica*" (Furlán, 1992, p. 5). En este se plasman los conocimientos, valores y

prácticas que se pretenden transmitir, a los cuales De Alba (1998) se refiere como los "elementos culturales".

En este documento se encuentran los contenidos que se desarrollarán y que quedan plasmados en la planificación de cada grado y área. Esta tarea se desarrolla siguiendo la Normativa Nacional y Provincial, Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Provincial N° 9890, principales pilares sobre los cuales se fundamenta su redacción. Se utiliza como base de nuestra enseñanza el Diseño Curricular de nivel primario de la Provincia de Entre Ríos, vigente según la Resolución N° 0475/11 CGE, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), Resoluciones y el Calendario Escolar de la provincia. Además, se consideran las propuestas de las familias y los contenidos culturales de la comunidad.

El Proyecto Curricular Institucional se elabora y organiza entre el equipo directivo y los docentes de la institución. Se describe "(...) *como el documento de identidad" (*Da Silva, 1999, p.36) de la escuela. Involucra a todos los actores institucionales y sirve como base y guía para las planificaciones y actividades del año escolar. En diferentes reuniones, se debate, discute y decide qué contenidos incluir, priorizar, agregar o eliminar. Esta tarea es compleja y requiere muchas horas de trabajo, ya que cada sujeto tiene su propia opinión sobre los contenidos prioritarios. Así, se toman decisiones sobre los saberes a enseñar atendiendo a las normativas, a los diseños curriculares, a las necesidades y dificultades de los alumnos.

De este modo, el currículum se constituye y modifica constantemente al identificar inconvenientes en su desarrollo y aplicación, convirtiéndose en una herramienta dinámica y poderosa. Como señala Furlán, "(...) el *conjunto de experiencias que se van llevando a cabo y que lo expanden a la actividad total de la institución, es el resultado de la actividad global de la escuela*" (1992, p. 5). En este sentido, el currículum no es un esquema rígido, sino un proceso compartido por los distintos actores escolares, caracterizado por su flexibilidad, orientación guiada y naturaleza multifactorial. Su desarrollo impulsa experiencias enriquecedoras y favorece la disposición hacia nuevos aprendizajes.

La elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI), incluye la delimitación de propósitos y objetivos de la institución. Este proceso se lleva a cabo teniendo en cuenta que el PCI determina qué se enseña y cómo se enseña en la escuela. Según De Alba (1998), el análisis de una institución no debe limitarse solo a sus aspectos estructurales-formales, sino que también debe comprender su enfoque procesal-práctico. Los aspectos estructurales-formales refieren a la organización normativa y administrativa de la institución, incluyendo sus reglas, jerarquías y estructuras organizativas. Estos aspectos regulan el funcionamiento institucional de manera oficial y establecen los criterios que determinan su operatividad. El

enfoque procesal-práctico se centra en la dinámica cotidiana de la institución, en cómo estas normas y estructuras se aplican en la práctica. Considera las interacciones, los procesos de negociación y adaptación entre los distintos actores, así como las estrategias y significados que emergen en la vida diaria de la escuela. De Alba (1998) destaca que ambos aspectos son indispensables para comprender la realidad institucional, ya que la práctica diaria puede reinterpretar, modificar o incluso desafiar las normas formales, evidenciando la tensión entre lo prescrito y lo vivido. Como señala la autora, "(...) los *alumnos y la comunidad en general, están incorporando e imponiendo ciertos contenidos culturales que consideran válidos, afectando la vida cotidiana de la escuela"* (1998, p. 67). En este sentido, se aceptan e incluyen las propuestas solicitadas por la comunidad, como la implementación de talleres de Bandas Rítmicas, en los cuales se prepara a los niños para participar de los corsos locales. Una particularidad de esta institución es que cuenta con un taller de inglés a solicitud de los padres, en Jornada extendida. Estas iniciativas, entre otras, forman parte de la propuesta político-educativa establecida en el P C I.

Como refería anteriormente, al currículum en acción, del que habla De Alba, no se lo define solamente por lo que está escrito o planificado, sino también por cómo se implementa y se experimenta en la práctica educativa. Dentro de la escuela, se lo puede visualizar en una clase, en diversas actividades extracurriculares, en los actos escolares, en la cartelera diaria que realizan los docentes, en las efemérides, en las láminas que quedan plasmadas en los pasillos y en cada aula. En el desarrollo procesal-práctico del currículum, se utilizan diferentes estrategias de enseñanza, como la metodología de "aula abierta", donde al alumno se lo cambia, durante el ciclo lectivo, de grado o de grupo para acompañar y apoyar mejor su trayectoria escolar. Está destinada a compartir espacios y contenidos con aquellos alumnos que no han logrado adquirir contenidos del año anterior, ya sea por desvinculación (inasistencias) o porque necesita otros tiempos para completar y afianzar sus saberes. Esto permite una mayor interacción y movilidad entre los estudiantes. Se adaptar la enseñanza a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos y ayuda a que desarrollen habilidades sociales. Además, aumentar el interés por el aprendizaje al ofrecer otro entorno más dinámico y participativo.

Fortalecer el acompañamiento de las trayectorias escolares

En la escuela se ha establecido un plan de acompañamiento a las trayectorias escolares de los niños, involucrando activamente a las familias. Con este propósito, se reconoce que la

enseñanza implica necesariamente un proceso de transposición didáctica[14]. Consiste en seleccionar, organizar y adaptar los contenidos, considerando los ritmos de aprendizaje, las trayectorias de los alumnos y los recursos disponibles.

Este proceso de transposición didáctica, como plantea Chevallard (1997), requiere decisiones pedagógicas sobre qué enseñar, cómo hacerlo y con qué estrategias, para que los saberes resulten comprensibles y significativos. En esta selección de contenidos, Nemirovsky (1999) plantea la necesidad de elegir con cuidado, reconociendo que enseñar no es fácil y aprender es una tarea ardua y costosa. Según Simons y Masschelein (2014) es importante lo que cada docente ofrece en sus clases, despertando el interés y la atención de los estudiantes, lo que a su vez contribuye a su formación.

Para la construcción de las propuestas de enseñanza, se tienen en cuenta las normativas y resoluciones mencionadas anteriormente, los docentes elaboran las planificaciones anuales, trimestrales y diarias, organizadas en proyectos o secuencias que siguen las orientaciones del Diseño Curricular, además se emplean una variedad de bibliografía[15] según el grado y área correspondiente. Se les solicita que incluyan en sus prácticas de enseñanza, las flexibilizaciones necesarias para los estudiantes que lo requieran, teniendo en cuenta la organización y secuenciación de los contenidos, así como los tiempos y recursos disponibles.

Estas propuestas se revisan y ajustan durante el año escolar en las jornadas institucionales, donde también se comparten experiencias pedagógicas, se analizan las prácticas de enseñanza y las estrategias que le fueron útiles para fomentar la participación activa de los estudiantes. Se coordinan reuniones de articulación entre ciclos para garantizar la continuidad de los aprendizajes evitando rupturas en la trayectoria escolar. En dichas reuniones se promueve el trabajo con varios ejes transversales,[16] los que se vinculan con todos los contenidos con el fin de fortalecer y afianzar los saberes desarrollados en el PCI.

---

[14] Por transposición didáctica se entiende a las transformaciones que sufre el saber hasta llegar a ser un saber aprendido. *"(…) remite al paso del saber sabio al saber enseñado y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa"* (Chevallard, 1997, p. 3).

[15]
- Aportes para la enseñanza. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 1ª ed. Buenos Aires, 2006.
- Serie Cuadernos del aula, Ministerio de Educación Nacional. 2007-
- Serie cuadernos de ESI. Contenidos y propuestas para el aula. Ministerio de Educación.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de ESI
- Cuadernillos "TODOS PUEDEN APRENDER", Secretaría del Ministerio de Educación. (2007)
- Programa ALEER, Propuestas para la educación entrerriana. Resol N° 0380/22, CGE

[16] El eje principal con el que se trabaja en la escuela, es la "Lecto – escritura". Otros ejes transversales son: "Educación ambiental" y "Educación Sexual Integral" (ESI). - La "Lecto escritura", reconocemos su importancia en la trayectoria educativa, asistiendo a los estudiantes en su proceso de lectura y escritura, para perfeccionar la lengua oral y mejorar la apreciación de la literatura. La "Educación ambiental" apoya el proceso educativo con contenidos específicos sobre el ambiente, contribuye a construir conocimientos, valores y habilidades a través de prácticas que promueven la formación ciudadana, el derecho a un

Algunos docentes discrepan con los contenidos incluidos en el PCI, argumentando que deben recurrir a contenidos de grados inferiores porque consideran que la trayectoria de algunos niños ha sido interrumpida. Esta situación genera conflictos entre colegas y dificulta la adquisición de conocimientos, ya que surge una tensión sobre cómo abordar el proceso de enseñanza. En la práctica se observan diferencias en el compromiso docente frente a la necesidad de flexibilizar los contenidos y las actividades según la diversidad de trayectorias escolares. Mientras algunos docentes desarrollan estrategias variadas, incorporan recursos y ajustan sus propuestas a las necesidades de los estudiantes, otros tienden a sostener prácticas más rígidas, con escasa adaptación de las actividades. En estos casos predominan tareas basadas en fotocopias o consignas repetitivas que limitan la producción propia de los alumnos y dificultan el desarrollo de la comprensión y la escritura.

Asimismo, se advierte que no siempre se implementan estrategias diferenciadas para los estudiantes que presentan mayores dificultades. Aunque se registran los contenidos trabajados y los aprendizajes no alcanzados, en ocasiones no se explicitan las acciones pedagógicas destinadas a favorecer los avances o recuperar dichos saberes. Esta situación evidencia una limitada flexibilización de las propuestas y requiere el acompañamiento del equipo directivo y de la Maestra Orientadora Integradora (MOI), especialmente en la elaboración de los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI).

Desde el equipo directivo, se acompaña, e invita a reflexionar a los docentes para que tengan presente que un maestro con motivación para enseñar crea el interés de sus alumnos por aprender, como lo expresa Nemirovsky: "*Un docente apasionado por conocer despierta el deseo de conocer*" (1999, p. 123). Se insta a pensar en lo que dice Siede, "(...) *cuando un chico se encuentra en el aula con un profesor que es un apasionado de lo que sabe y que está profundamente interesado en comunicarlo, quizá lo que el profesor le enseñe no le interese, pero por lo menos despierta cierto respeto.* (2008, p. 5)

DIMENSIÓN EDILICIA

Con la mirada centrada en lo edilicio, su edificio, su arquitectura, su distribución y funcionamiento, se analiza su seguridad y accesibilidad escolar, la responsabilidad de los actores que participan de ellas, su cuidado y resguardo. Se analizará también cómo incide la dimensión edilicia en el aspecto organizativo y pedagógico de la escuela.

ambiente saludable, la conservación de la naturaleza y la promoción de la salud. En ESI, se profundizan, además contenidos referidos a distintas problemáticas, como el "bullying"

La estética escolar

El edificio actual de la escuela se inauguró el 22 de marzo de 1980. Desde su creación fue diseñado y estructurado de acuerdo a las normativas vigentes y cumpliendo con todo lo especificado en ese momento. (figura 1)[17]

En su fachada se puede ver que "(…) *hay algo propio de la estética de lo escolar, hay algo singular del ambiente escolar"* (Augustowsky, 2009, p. 6); la alegría se transmite con un dibujo plasmado por el artista Mario Lange[18].

El antiguo y primer edificio escolar (figura 2), inaugurado el 24 de mayo de 1936, está situado a pocas cuadras del actual. La municipalidad lo recupera para rescatar su patrimonio cultural, acentuando que *"Los espacios escolares forman parte del patrimonio histórico"* (Viñao, 2008, p.25). Actualmente restaurado, se dictan diferentes talleres en sus aulas. Ambos edificios tienen mucho para decir y contar sobre su propia historia. En sus aulas se puede ver el paso del tiempo; citando a Berger (2001), se encuentran en ellos momentos vividos que aún hoy siguen vívidos.

En el inmueble actual, al momento de su fundación, se contaba con: seis aulas amplias, una biblioteca, dos aulas de Nivel Inicial con su sanitario, laboratorio de Ciencias, una sala de Artes Visuales, dependencias de dirección, vicedirección y secretaría, una sala de maestros, baños para el personal, patio cubierto, playón polifuncional, cocina y comedor escolar, sanitarios, baño para discapacitados, 4 (cuatro) depósitos y lugar para kiosco escolar. Era un edificio acorde a las necesidades de la época, pero actualmente ha quedado insuficiente para los alumnos que asisten a ella, ya que es compartido con otra institución, a la cual se le han cedido varias dependencias. Se puede observar su distribución en el plano original y compararla con el plano actual (figura 3 y 4)

La disposición y funciones de las distintas dependencias han cambiado, al ingresar se puede ver un pasillo que se extiende hasta el final del edificio. En la entrada hay un hall a la izquierda (figura 5), que comunica la secretaría y la dirección de Primaria (figura 6) con la rectoría de Secundaria, la sala de preceptores (figura 7) y el baño de docentes (figura 8). Siguiendo por el pasillo, encontramos el lugar para la biblioteca, la que fue mudada temporalmente al depósito de limpieza, frente al comedor y su espacio se ocupa como aula. Desde el mismo hall, pero a mano derecha, se puede ingresar a las dos salas de Nivel Inicial (figuras 9-10) las que cuentan con sus respectivos baños. Desde allí se puede acceder a su

[17] Anexo II, desde la Figura 1 hasta la 49.

[18] Mario Lange nació en Diamante, dio sus primeros pasos de aprendizaje en la institución de análisis, a los 10 años se mudó a San Luis, allí a los 30 años descubrió la pintura como autodidacta en el campo del diseño y el arte. Hoy su obra se puede apreciar en diversas partes de nuestro país, tiene más de 1390 murales realizados.

patio, se ingresa a un playón y luego se encuentra el parque de juegos con hamacas exclusivas para los alumnos del nivel. Este último queda en el frente de la escuela, se lo puede ver al ingresar a ella, a mano derecha. En la Guía para proyectar y construir escuelas infantiles, se puede leer sobre la significación que tienen los patios y los juegos para el desarrollo y aprendizaje de los más pequeños

> *"Lo importante que es una zona al aire libre en este ciclo de educación infantil, se trata de un espacio de encuentro, de experimentación, de descubrimiento, donde disfrutar de todo aquello que comporta no estar bajo un techo".* (2011, p 81)

Siguiendo el recorrido, se pasa por el SUM o patio cubierto, éste cuenta con un escenario cortinado, que lo divide de otros espacios. También funciona el comedor escolar. Se accede desde allí a depósitos, uno al lado del escenario, donde se guardan los elementos de Educación Física, otro se utiliza para el kiosco escolar y un tercero para el guardado de elementos varios, aunque hoy es la Biblioteca.

Seguidamente nos encontramos a la derecha con los sanitarios (figura 11) para niños y niñas y un baño para personas con discapacidad; enfrente, a la izquierda se encuentra la cocina (figura 12) y el depósito de cocina, que actualmente se dispuso como sala "provisoria" de maestros de Primaria. El edificio cuenta con ocho aulas (figura 13) en el turno de mañana, cinco son usadas por Primaria y en tres dicta clases la Secundaria, por la tarde seis son de uso para Primaria y dos de Secundaria.

Compartiendo espacios

Como se fue describiendo, en el inmueble funciona también la Escuela Secundaria ocupando el mismo espacio físico. Ésta surge como EGB (7°, 8° y 9° año) en el 2000, para atender la necesidad de continuidad en la educación. Es así que la Escuela Primaria le cede partes de sus instalaciones, como se aprecia en el plano (figura 14): la vice dirección, la sala de maestro y aulas, se comparten, según el turno. En el año 2006 se incorpora el Polimodal (hasta 5to año) y se construyeron, para su uso exclusivo, tres aulas, una preceptoría y sanitarios, funcionando en la parte posterior del edificio; su entrada quedó aparte, por la calle La Paz. Aun incluso con esta ampliación (figura 15), se continúa compartiendo el SUM, el comedor, el patio, aulas y otras dependencias.

Desde agosto del 2024 se inició la ampliación del edificio escolar. En los planos (figuras 16 y 17) puede observarse la ubicación de la obra, que prevé la incorporación, para la Secundaria, de cuatro aulas, rectoría y secretaría, sala de profesores, sala de informática y una cocina (figura 18). La obra aún no ha concluido y continúa desarrollándose.

En este período de construcción, la escuela atraviesa múltiples dificultades vinculadas a la convivencia de ambos niveles en el mismo edificio. Mientras la ampliación se lleva a cabo, el trabajo conjunto y uso compartido de los espacios han requerido modificaciones en sus horarios y turnos, ya que ha sido necesario reorganizar algunas clases, redistribuir aulas e interrumpir actividades para garantizar el funcionamiento de cada una.

Entre las principales problemáticas se encuentran las vinculadas con los talleres de Jornada Extendida, dictados en contraturno para los alumnos de 5º y 6º grado. Al no contar con aulas disponibles para la primaria en ese horario, deben usarse otros espacios. El taller de inglés se lleva a cabo en el escenario de la escuela, lo que entorpece su desarrollo, ya que carece de ventanas, tiene muy poca iluminación y está separado del SUM por una cortina. Además, en el SUM se imparte Acompañamiento al estudio, al ser un pasaje de salida al patio y ser utilizado por los alumnos de secundaria, perjudica la concentración de los estudiantes y ocasiona interrupciones constantes en las clases.

Otro problema por la escasez de aulas, obliga a utilizar la biblioteca como sala de clases. Debido a su reducido tamaño, ha sido necesario ajustar la cantidad de alumnos, lo que ha generado diversos conflictos entre los docentes en relación con la distribución de los alumnos.

Uno de los principales conflictos transcurre durante las clases de Educación Física, que se realizan en el patio y coinciden con el horario del recreo de los alumnos de Secundaria, lo que obliga a interrumpir las actividades debido al uso compartido del mismo espacio. Esta situación también ocurre a la inversa por la tarde, cuando los alumnos de secundaria tienen Educación Física mientras los niños de Primaria se encuentran en recreo. La superposición ha provocado incidentes, como golpes accidentales con pelotas a los más pequeños. La obra en ejecución de ampliación de la escuela también presenta desafíos para el dictado normal de las clases. Los ruidos molestos generados por la construcción dificultan el ambiente de aprendizaje y causan distracciones constantes. Además, se producen interrupciones por cortes de agua y otros contratiempos relacionados con la obra, lo que obliga a suspender las actividades de manera imprevista. Estas situaciones problemáticas afectan la continuidad pedagógica y la calidad de la enseñanza.

Se observa que los alumnos de la Escuela Secundaria tienden a percibir el edificio como un espacio exclusivo, dejando de lado que también comparten el lugar con el nivel primario. Si bien este sentido de pertenencia es valioso, esta situación genera tensiones y conflictos de dominio cuando los alumnos de ambos niveles coinciden en un mismo espacio, como el SUM durante los actos escolares o en el patio durante las clases de Educación Física.

Es fundamental que se fomente una convivencia que promuevan el respeto mutuo y el reconociendo la trayectoria escolar de todos los estudiantes en la institución.

Medio vivo y acogedor

Para la realización de actos, espacio de recreación y diferentes actividades, la institución cuenta con un salón SUM (figura 19) y tres playones para el esparcimiento de los alumnos. En uno de los playones, se encuentra el mástil y está ubicado a la derecha (figura 20), el segundo, ubicado en su parte izquierda (figura 21), facilita el ingreso por la cocina, éstos son compartidos y usados por Primaria y Secundaria, el restante es de uso exclusivo de Nivel Inicial (figura 22).

La escuela posee en sus pasillos los recuerdos del paso de los alumnos (figura 23, 24), con dibujos y láminas que van mostrando el transcurrir de éstos por las aulas, dejando plasmado que: "*No se piensa lo mismo con palabras que con imágenes" (*Berger 2001, p. 78), a partir de ellas se formulan nuevos problemas y se puede ver desde otra perspectiva

Actualmente el establecimiento cuenta también con un amplio espacio verde, recuperado en el 2019, el Ex Parque (figura 25); este terreno fue prestado por mucho tiempo al municipio para uso de la comunidad como parque recreativo. Para la ampliación de la escuela se pidió su devolución y su registro como propiedad de la escuela Primaria. Esto fue posible gracias a la sanción de la Ley Provincial N° 10742 (figura 26) que le otorga su derecho a la escuela. Es así que hoy se cuenta con un parque con árboles (figura 27), ideal para compartir juegos y deportes, aportando una mejor calidad a la educación, reconociendo que "*el reto consiste en cómo hacer de las instituciones escolares medios vivos, acogedores y abiertos a la realidad"* (Lledó y Cano 1994, p. 24). Se presenta la ubicación de la escuela y del parque en el plano. (figuras 28 y 29)

Accesibilidad

En 1998 la escuela fue reestructurada, agregando rampas en la entrada (figuras 30) y en su interior, las que permiten el acceso al edificio de personas con movilidad física restringida. El edificio es de una sola planta, pero cuenta con tres desniveles con escalinatas en el pasillo (figuras 31), para salvar estos desniveles internos se hicieron rampas. Éstas hacen factible la llegada a los baños (figura 32). Donde se presentan más escalones, no se pudo realizar la rampa (figura 33), cuando hay alumnos con dificultad de movilidad, se los ubica en un aula anteriores de estas escaleras, evitando esta barrera. Una tercera rampa comunica al sector de la Secundaria, se la puede ver en el plano. (figura 34)

Las modificaciones antes descritas se realizaron de acuerdo a lo que establece la ley 22.431/81. Esta ley y su modificatoria: 24314/ 94 - Capítulo IV - Art. 20, 21, 22 dan el parámetro de lo que se debe modificar para evitar que el edificio opere como una "*barrera arquitectónica*". La misma indica: "*Entiéndase por practicabilidad, la adaptación limitada para condiciones mínimas de los ámbitos físicos para ser utilizados por las personas con movilidad reducida".* (Art. 21). Se cumple con lo que indica dicha ley en su Art. 22***: -*** *"(…) deberán preverse accesos, medios de circulación e instalaciones adecuadas para personas discapacitadas que utilicen sillas de ruedas*". Se puede ver que las dimensiones y formas de algunas aulas, el salón de usos múltiples, el comedor y el baño de discapacitados (figura 35- 36) permiten que puedan permanecer en una relativa situación de confort.

Seguridad

La puerta principal de la escuela (figura 37) es la única con acceso directo a la calle, la misma permanece cerrada durante el horario escolar para seguridad. Las otras puertas de salidas dan a los patios, los que están rodeados de un cerco perimetral de 1,50m, el cual es de protección para la salida de los alumnos a la calle o del ingreso de personas ajenas a la institución.

La escuela no posee rejas ni alarmas que la resguarden de posibles intromisiones, pero sí se puede observar que sus ventanas corredizas (figura 38) están protegidas por parasoles verticales incrustados, móviles, metálicos, éstos hacen de resguardo (figura 39); este formato se repite en todas las aulas (figura 40). En el frente de la escuela, en dirección, tiene ventanas deslizantes, las que permiten la entrada de luz y la ventilación (figura 41).

La caja de luz se encuentra en el hall de entrada, hacia la derecha, lo que permite un acceso rápido y el corte del suministro eléctrico en caso de ser necesario. En la cocina se utiliza gas envasado; las garrafas de 45 kg están ubicadas en un gabinete cerrado en el patio izquierdo, en el interior de la cocina se encuentra la perilla para su cierre.

Plan de evacuación

La escuela cuenta con varias salidas, las que permiten que los alumnos evacúan cuando se presenten situaciones de emergencias; de estas puertas (figura 42), la de la derecha y la de la izquierda (figura 43) están en el centro de la escuela en el SUM y llevan, una al playón del mástil, el cual es amplio y tiene la salida más rápida al parque, y la otra al playón de Nivel Inicial. Los alumnos deben recorrer pocos metros para llegar a este espacio abierto, circulando por el pasillo central.

Se realizaron prácticas de simulacros de evacuación (figura 44 - 45) y talleres de prevención, con la colaboración de los Bomberos Voluntarios. Cada docente realiza la tarea de concientización con sus alumnos y explica la importancia de saber actuar ante una situación de emergencia, sin entrar en pánico. Se observan los recorridos de evacuación, presentado en el Plano de Evacuación, los bomberos colaboraron en su elaboración, el cual se encuentra a la vista de todos (figura 46). Se estableció como punto de encuentro el patio de la escuela. Así, se cumple con lo especificado en "Criterios y Normativas Básicas de Arquitectura Escolar": "*La protección contra incendio deberá contemplar la normativa que corresponde a la jurisdicción donde se encuentre la escuela*" (p. 92). Por ende, se cuenta con siete (7) matafuegos (figura 47-48- 49), los que se encuentran al alcance de todos, distribuidos en el pasillo (dos), en la cocina, en el comedor, en aula de Nivel Inicial, en la entrada y en Biblioteca, cada uno con su carga reglamentaria la que es controlada regularmente. Acatando lo establecido por la Resolución N° 4600/21 del CDE, el que constituye una "*Jornada de Prevención y Plan de Evacuación de los establecimientos escolares".*

Mantenimiento escolar

La red eléctrica se ha acondicionado, colocando nuevas térmicas y disyuntores, también se cambió su cableado por distintas fallas producidas. La escuela necesita mantenimiento permanente, los últimos arreglos fueron en el año 2024, en la semana previa al comienzo del ciclo lectivo. Se realizaron reparaciones en los baños por pérdidas de agua. La escuela no cuenta con bebederos, éstos fueron retirados ya que no se podían reparar. Se lavan y controlan los tanques de agua al comienzo del año escolar, pero muchas veces el agua de red no llega pura y hay cortes de suministro bastante seguidos. Sus paredes y columnas son sólidas, su conservación resulta muy necesaria. En algunas aulas, los techos y paredes presentan humedad o desprendimiento de pintura, las puertas y ventanales suelen no cerrar adecuadamente por falta de mantenimiento.

Las aulas cuentan con bancos y mesas modernas, duales e individuales, algunas se encuentran en muy mal estado. En el año 2022, se recibieron mobiliarios nuevos para equipar dos aulas. Los muebles rotos son llevados a un depósito ubicado sobre los baños, en un entretecho. Como dice Viñao, "(…) *todos ellos son objetos mudos, aunque ese silencio no implica que no puedan ser interrogados. Los objetos materiales son, como es sabido, objetos que hablan a quienes les hacen hablar. Contienen en ese sentido, memoria"* (Viñao, 2012, p.10, citado en Arata 2013, p.107). Ellos no solo cumplen una función utilitaria, está la historia institucional, sus ideologías, todo en un espacio. Tomando las palabras de Nicastro, (2012), se puede decir que la escuela produce su cultura, las relaciones, los vínculos que se

construyen y la adquisición de los rasgos que trae en el tiempo y permanece en ella. Sus muebles, sus colores, sus estructuras, hablan del tiempo institucional, el de ayer y el de hoy.

Conectividad, virtualidad

La institución tiene un equipo de Aula Digital Móvil. (ADM) que consta de 25 notebook, las que están interconectadas a una red de internet de la Nación (Conectar), en él se pueden conectar estudiantes y docentes, en especial los alumnos de Segundo Ciclo, quienes participan de los talleres de TIC a cargo de la bibliotecaria que las incorpora en sus clases. Es relevante aclarar que a pesar de tener notebook para uso de los alumnos y que se cuenta con un referente técnico para el mantenimiento de los equipos, la única mantención que se realizó fue conectarla con otra computadora para que puedan usarse, ya que la PC guia que está en la escuela dejó de funcionar y debió unirse a la de otra escuela.

DIMENSIÓN RELACIONES ENTRE INSTITUCIONES Y SECTORES SOCIALES

Las relaciones y los lazos sociales que hoy tiende la escuela responden a su entorno, a la comunidad que la rodea y la sustenta. Se puede observar cómo la institución ha ido fortaleciendo y ampliando sus vínculos, hasta posicionarse hoy como una parte muy significativa de la localidad. Para Barbagelata (2015) hablar de los lazos sociales es hablar de la comunidad y la necesidad de sociabilidad de los seres humanos.

Estos lazos se consolidan a lo largo del tiempo debido a la estrecha relación entre la escuela con otras instituciones comunitarias, que han coexistido desde la formación de la comunidad, construyendo un territorio, al decir de Carballeda (2015), donde las experiencias, interacciones y aprendizajes se entrelazan, generando vínculos y un sentido de pertenencia en la escuela. Siguiendo con las palabras del autor, '*Hay un lazo en la medida que haya otro"* (2015, p. 2), lo que se destaca es la importancia de estas interacciones en la construcción de redes de apoyo. Estas relaciones se fortalecen con el propósito de acompañar a cada niño en su trayectoria escolar y en su vida cotidiana, identificando tanto sus avances como las dificultades que puedan surgir, para implementar estrategias que faciliten su superación.

Los vínculos y relaciones fueron acrecentándose, la escuela fortaleció sus redes para acompañar a sus estudiantes, se comprende que, como dice Barbagelata, *"Sin lazos sociales no hay sujetos humanos"* (2015 p. 3). Se evidencia un trabajo sostenido en la construcción de vínculos sólidos con las familias, diversas instituciones y organismos de la localidad, se generan redes de apoyo mutuo que fortalecen la comunidad educativa.

Antes de profundizar en cada una de estas colaboraciones, es importante señalar que la escuela participa activamente en redes vinculadas a la salud, el deporte, la cultura y la gestión comunitaria. En este punto, se hará especial hincapié en aquellas relaciones que tienen un impacto significativo en la trayectoria educativa de los estudiantes. Las que directamente influyen en los procesos de aprendizajes, me refiero al E.O.E., COPNAF; además de otros establecimientos educativos. Como así también a las establecidas con el Club Social, el Centro de Salud y la Municipalidad, comenzando con las familias que son el apoyo indispensable para el buen desarrollo de los alumnos.

Familias

Como se señaló al comienzo de este análisis, desde sus orígenes en 1906, la escuela Alma se constituyó como un espacio de encuentro para las familias del poblado. Actualmente, más de un siglo después, continúa ocupando ese lugar al reunir a familias históricas de la localidad con otras que han llegado recientemente. Sin embargo, este proceso de convivencia no se desarrolla sin tensiones, ya que emergen conflictos vinculados con la pertenencia, el

reconocimiento y el derecho a "ser parte" de la comunidad.

Como explica Carballeda, "*el territorio es construido y nos construye*" (2015, p. 2). En este sentido, el autor aclara que el territorio no es solo un espacio físico, sino un lugar configurado a partir de relatos, historias y significados sociales y culturales. A través de las experiencias, recuerdos y narraciones de las personas, los espacios se transforman en lugares con identidad y sentido. Es allí donde emergen, muchas veces de manera inconsciente, problemas vinculados a la pertenencia, que atraviesan el pensamiento de los habitantes más antiguos.

La llegada de nuevas familias ha modificado la dinámica social del barrio y de la institución. Además, ha variado el perfil de la comunidad educativa, aunque las nuevas familias intentan integrarse, las diferencias socioeconómicas respecto de la población preexistente, junto con ciertas actitudes de desconfianza y rechazo por parte de algunos sectores de la comunidad, generan distancias que dificultan la construcción de vínculos.

Siguiendo al autor, "*los barrios no existirían sin relatos, sin historias; serían solo una serie de frías descripciones de catastros municipales, ausentes de sentido, zonas grises, sin historia, identidad o pertenencia*." (Carballeda, 2015, p. 4). Estas tensiones, que se originan en el ámbito familiar y comunitario, terminan reflejándose en la vida cotidiana escolar. De este modo, la escuela se ve atravesada por conflictos que exceden lo pedagógico, ya que las

disputas, malestares y diferencias entre las familias impactan directamente en las relaciones que se establecen dentro de la escuela y en la convivencia diaria de la comunidad educativa.

En nuestra institución, el vínculo entre docentes y alumnos se concibe como un lazo profundo, basado en la confianza y el compromiso, que trasciende las aulas y alcanza a las familias. Los docentes entienden que no basta con enseñar contenidos, sino que es fundamental sostener institucionalmente cada proceso educativo. Esta mirada se alinea con lo que expresa Terigi (2020), quien resalta que la escuela es un lugar de encuentro donde los niños no solo aprenden, sino que construyen experiencias de convivencia con compañeros de distintos contextos, familias y culturas.

En este marco, la escuela intenta actuar como mediadora entre realidades diversas, procurando tender puentes allí donde existen diferencias y promoviendo espacios de participación que fortalezcan el sentimiento de comunidad, aun cuando los conflictos no desaparezcan por completo.

Organismos Oficiales – E.O.E. – C.O.P.N.A.F.

En la intención de reforzar estas relaciones se ha adoptado un plan de trabajo, el cual está legislado bajo la normativa de la Resolución 3750/21 CGE. Se contemplan y realizan acciones iniciales en el aula y progresivamente se llega a los organismos externos, el E.O.E[19]. y C.O.P.N.A.F.

El E.O.E., junto con el equipo directivo, la M.O.I. y profesionales particulares, analiza las trayectorias de los estudiantes con discapacidad y define lineamientos educativos, elaborando Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) acordes a sus necesidades de aprendizaje. En este proceso, los especialistas brindan orientaciones pedagógicas, colaboran en la adaptación de contenidos y, cuando la situación lo requiere, sugieren la incorporación de un docente acompañante para favorecer la inclusión educativa. En cuanto a las relaciones con estas organizaciones podemos leer en la Resolución 3750/21 CGE:

> *"A los fines de garantizar las trayectorias educativas de los y las estudiantes con discapacidad en los niveles Inicial, Primario, Secundario y sus modalidades, y considerando el criterio de transversalidad de la Educación Especial en corresponsabilidad con los distintos niveles y modalidades, se definen las configuraciones*

[19] El E.O.E. se desempeña y trabaja con y desde la Supervisión de la Dirección Departamental. Su función es la de brindar apoyo a las instituciones escolares, fortaleciendo a los docentes y a la M.O.I. de la escuela, de manera corresponsable, para lograr una mejor inclusión pedagógica, sosteniendo el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos que los requieran. Está constituido por una Psicopedagoga, una Fonoaudióloga, una Psicóloga infantil y una Trabajadora Social, todas bajo la Supervisora de Educación Especial.

de apoyo como las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas para el desempeño de las personas con discapacidad en el contexto educativo, y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible. (2021, p. 18, 19)

En la Escuela Alma, se encuentran varios niños que necesitan la intervención del E.O.E. Entre esos alumnos hay quienes cuentan con maestros/as acompañantes, cuyo trabajo se caracteriza por las cualidades que menciona Elena De la Aldea: "*Los cuidadores deben desplegar no sólo su capacidad profesional y técnica, sino también aquello ligado a la actitud, la empatía, la tolerancia y la comprensión"* (2018, p. 6).

El COPNAF trabaja bajo la legislación de la Ley 9868/08[20]. Desde la escuela se solicita su intervención en ciertos casos, cuando se tiene conocimiento de que un alumno se encuentra trabajando y no asiste a la institución o cuando está en situación de vulnerabilidad. También se recurre a este organismo ante situaciones en las que se sabe o se sospecha de violencia familiar o abuso infantil, siguiendo el protocolo correspondiente[21]. No siempre este organismo responde a los informes elevados desde la escuela o su intervención se demora significativamente, lo que implica que el alumno continúe en situación de riesgo, siendo la escuela la única que interviene y se actúa dentro de las posibilidades para asistirlo.

Otras escuelas: **Jardín Materno Infantil- Escuela Secundaria - Escuela Integral**

La Escuela Primaria Alma, fortalece un trabajo sistemático en red con instituciones de la localidad: Jardín Materno Infantil[22] y la Escuela Secundaria. Además, con otra de la zona, la Escuela Integral de Paraná, especializada en alumnos con hipoacusia. Estas articulaciones buscan sostener las trayectorias escolares y garantizando el pasaje entre niveles.

Este entramado interinstitucional se apoya en la articulación, corresponsabilidad y acción conjunta, donde cada institución ocupa su rol específico para que las acciones se concreten, sumando a la labor conjunta de los docentes, entendiendo, como explica Bertucelli,

[20] Ley 9868/08: "*Protección integral de los derechos del niño, el adolescente y la familia".*

[21] "Protocolo Interinstitucional de Actuación en casos de Abuso Sexual Infanto Juvenil", aprobado por Decreto 2405/10 del Ministerio de Gobierno y Justicia, del Poder Ejecutivo; y ratificado por acuerdo N° 22 del Superior Tribunal de Justicia de la Provincia.

[22] Jardín Materno Infantil de la localidad, dependiente del Consejo General de Educación, en relación con la Municipalidad, quien da el espacio físico para su desarrollo, brindando las aulas donde se presenta.

que "(…) *no importa quién lo haga, la cuestión es que se haga*" (1998, p 2). Además, con estas instituciones se intercambian rutinas, estrategias, contenidos curriculares, modos de transitar el espacio escolar, en donde los alumnos sean bien recibidos y contenidos.

Con el Jardín Materno Infantil, la articulación se orienta a asegurar la continuidad temprana de la escolaridad dentro del mismo barrio, sosteniendo lo que Dabas (2011) denomina *flujo dinámico*[23]. Se realizan reuniones periódicas con equipos directivos, docentes y supervisión; se organizan acciones de acompañamiento progresivo con los alumnos y se comparten los informes pedagógicos, favoreciendo una transición cuidada y emocionalmente significativa para los niños.

La articulación con la Escuela Secundaria, con la que, además se comparte espacio edilicio, se centra en el pasaje de 6to. grado a primer año. Se desarrollan acuerdos sobre organización horaria, reorganización curricular, criterios didácticos y evaluación formativa; se priorizan contenidos y se diseñan propuestas, incluyendo instancias en las que docentes del nivel secundario trabajan con estudiantes del último año de primaria. Estas acciones buscan anticipar y acompañar el ingreso al nuevo nivel, reconociendo, como señala Nicastro (2020) la trayectoria escolar es un recorrido de construcción permanente, que requiere atender ritmos, tiempos y singularidades de cada estudiante. Si bien existen tensiones por la sobrecarga laboral, los acuerdos sostienen una base común para el acompañamiento.

Ambas instituciones comparten tensiones vinculadas al crecimiento de la matrícula, la falta de espacio físico y las limitaciones institucionales para ofrecer una respuesta adecuada. Estas dificultades no se restringen únicamente a la infraestructura, sino que impactan directamente en la tarea cotidiana de los docentes, quienes manifiestan su malestar ante la sobrecarga de trabajo que implica enseñar en aulas numerosas.

La relación con la Escuela Integral se establece a partir de la escolarización de dos estudiantes con hipoacusia. Ambas instituciones trabajan de manera articulada para acompañar sus trayectorias mediante el intercambio pedagógico, el acompañamiento interdisciplinario y la adaptación de las prácticas escolares. En este sentido, Capra entiende la red como un sistema vivo donde "(…) *la función de cada uno de los participantes (…) hace que ésta se forme a sí misma*" (1996, p. 116). Así, el trabajo en red se convierte en una forma de abordar colectivamente los desafíos de la inclusión, ya que, como señala Bertucelli, "*La*

[23] Dabas nos habla del Flujo Dinámico, dice que "*Esta característica nos posibilita comprender que las redes no poseen límites, salvo que operativamente necesitemos delinear una configuración en función de un accionar determinado, y a sabiendas de que esta operación es momentánea, coyuntural y subjetiva. Éstos son límites que habilitan, en lugar de constreñir, excluir o segregar. Desde esta concepción, es importante considerar que el secreto de una intervención desde este enfoque consiste en accionar sin interrumpir ese flujo dinámico".* (Dabas, *2011, p.49)*

red plantea una posición alterna ante el conflicto, no lucha ni se opone o negocia, hace otra cosa" (1998, p. 3) y así, entre todos, poder apoyar a las niñas.

El trabajo con estas instituciones configura una comunidad educativa ampliada, basada en redes de cooperación que buscan sostener la continuidad pedagógica, la inclusión y el acompañamiento de las trayectorias escolares.

Centro de Salud de Atención Primaria

Una de las instituciones con las que la escuela mantiene un vínculo sostenido es el Centro de Salud de Atención Primaria de la localidad. La relación se construyó antes de la pandemia y se fortaleció durante ese período, profundizando el trabajo conjunto en beneficio de la comunidad. Bertucelli, señala que el trabajo en red entre instituciones debe ser articulado, para que cada una, desde su posicionamiento, contribuya al bienestar común, recordando que "(…) *hay que aprender a recibir para poder dar*" (Bertucelli, 1998, p. 3).

El Centro de Salud es reconocido por trabajar con y para la comunidad. Sus profesionales, médicos, fonoaudiólogos, odontólogos y psicólogos, realizan en la escuela diferentes charlas y actividades destinadas a los alumnos y a las familias sobre temas como dengue; cuidado del cuerpo; nutrición; sexualidad. Estas propuestas se elaboran de manera conjunta, entendiendo que el trabajo en red implica construir acciones colectivas, ya que, como plantea Bertucelli, "(*…) cuando se quiere formar una red generalmente cada uno convoca a su círculo para de ahí pensar lo que se va a hacer*" (1998, p. 1).

Son muchos los niños con problemas de salud que asisten a la escuela, estos problemas varían desde desnutrición hasta enfermedades crónicas. Cuando se detectan en la escuela son derivados, al centro con su informe correspondiente para su atención. Entre los problemas de salud podemos encontrar: el Dengue, que es muy común, real y grave en la comunidad por la zona donde convive la población, la misma ha sido declarada como área en riesgo.

Entre las actividades que ambas instituciones realizan en conjunto se encuentra la gestión de las fichas de control médico al ingreso a la escuela, en el marco del Programa de Salud Escolar (PROSANE). Para ello, se organizan turnos acordados entre ambas instituciones para facilitar el acceso de las familias a los controles de salud.

Municipio

La escuela tiene una relación estrecha con el Municipio de la localidad y con varias organizaciones que dependen de éste, lo que permite variadas intervenciones y ayudas, entre

las que se encuentran el dictado de talleres y clases especiales con diferentes temáticas. De esta forma se estimula el continuo trabajo con la participación de distintos sectores.

- Inspectores de Tránsito: Brindan clases a los alumnos sobre Seguridad Vial. Realizan el apoyo y ayuda en el cuidado del tránsito, a la hora de la entrada y salida de la escuela.

- Bomberos Voluntarios: Ofrecen explicaciones y demostraciones de cuidado y prevención, haciendo prácticas de simulacros de incendio con toda la institución. También colaboraron en el armado y preparación del Protocolo de seguridad y del Plano de Evacuación del edificio escolar.

- Club Cultural: Prestan este espacio (el club) para realizar diferentes eventos, actos escolares, jornadas de recreación y deportivas, entre otras actividades. Los alumnos de la escuela asisten a las clases de deportes que allí se dictan. En varias ocasiones es la escuela quien brinda diferentes informaciones a los estudiantes sobre sus actividades y clases.

- Centro Integrador Comunitario (CIC): Realizan clases de apoyo escolar para acompañar a los estudiantes en sus trayectorias educativas. Este servicio se centra en brindar ayuda en áreas específicas como Lengua y Matemáticas, el cual es pagado por el municipio,

Otros Organismos Nacionales

La red se extiende con el Parque Nacional Pre Delta. Los Guardaparques en varias ocasiones han asistido a la escuela para dar diferentes charlas informativas a los alumnos, mostrando videos, láminas y disertando sobre la flora y la fauna del Pre Delta. Así también los alumnos han ido a conocer el lugar, pudiendo conocer a los animales y plantas que fueron presentados en la folletería brindada previamente. Es aquí donde se vincula y se relaciona nuevamente la Municipalidad, ofreciendo el transporte para acercar a los estudiantes a este lugar, logrando así una "*Red Heterárquica*[24]" de la que habla Najmanovich (2005) ya que no existe una jerarquía. En esta red cada directivo, de la municipalidad, del parque y de la escuela, pone todo lo que está a su disposición para beneficio exclusivo de los niños, promoviendo mejoras en su aprendizaje.

[24] Heterarquía: coexistencia de distintas jerarquías, es un sistema de organización donde los elementos no están clasificados (no son jerárquicos). Ver Najmanovich en "*La organización en redes de redes y de organizaciones"* (2005, p. 179)

Las redes se van construyendo, creciendo y expandiendo a través de las diversas instituciones, todas con un mismo objetivo: apoyar a la escuela para mejorar la trayectoria educativa de los estudiantes.

PUNTO 2: NUDOS CRÍTICOS

En este apartado se describen y analizan las tensiones de la escuela Alma. Se focaliza en los nudos críticos y las situaciones problemáticas que emergen del análisis realizado.

Los nudos críticos se definen a medida que el análisis avanza y permiten profundizar la comprensión de la dinámica institucional. Se entiende que no todo es armónico en la escuela y que los conflictos forman parte de la vida cotidiana escolar, especialmente en la distancia entre lo que se espera y lo que realmente ocurre, entre lo que se debería hacer y lo que se realiza. Celman (1996) sostiene que el conflicto puede ser comprendido como un síntoma y, a la vez, como un analizador que permite a los actores institucionales reconocer aspectos significativos de la dinámica escolar. Desde esta mirada, los conflictos no deben entenderse únicamente como obstáculos, sino como manifestaciones que, al ser reconocidos e intervenidos, pueden facilitar el conocimiento de la institución.

Realizar un análisis institucional implica advertir y problematizar las tensiones que se producen entre los distintos componentes de la escuela. No se trata simplemente de describir vínculos o situaciones aisladas, sino de construir una mirada analítica que articule lo establecido por las normas, con las posibilidades de cambio, a fin de comprender las dinámicas que atraviesan la vida institucional. Nicastro (2017) plantea que muchas veces, se relatan las situaciones, pero no se avanza en comprender cómo se producen ni qué relaciones existen entre quienes componen la institución. Por eso, el desafío del análisis institucional radica en superar la mera descripción para avanzar hacia una comprensión más profunda de esas tramas y procesos que configuran la vida escolar.

A partir del análisis y la observación de la institución referida, desde mi mirada identifico dos Nudos Críticos principales que atraviesan su funcionamiento. Si bien no constituyen las únicas situaciones problemáticas, resultan significativas por las tensiones que generan y por su presencia en distintas dimensiones de la vida escolar. Al profundizar en ellas, se advierte la complejidad de la realidad de la escuela, en las aulas, en los pasillos y en las clases.

Ambos Nudos Críticos se vinculan con las relaciones humanas, la convivencia, y el trato entre los sujetos que habitan la institución. Para Nicastro (2017), analizar las instituciones educativas supone identificar sus tensiones y sus formas de relación. Este enfoque no busca

señalar responsables ni identificar fallas individuales, sino comprender las dinámicas institucionales y las problemáticas que se producen en su interior.

En la escuela Alma es posible advertir estas tensiones entre sujetos y situaciones, lo que permite reconocer que “algo pasa”, que existen movimientos y contradicciones. No se trata de tensiones absolutas, sino de aquellas que adquieren mayor relevancia por las implicancias que podrían tener si no se reconocen y analizan dentro del plantel educativo. El propósito no es promover soluciones, sino como plantea Nicastro recolocar la mirada en un encuadre analítico que permita comprender la realidad institucional como un proceso abierto, inacabado y en permanente revisión.

Nudo 1: Un barrio en transformación, la escuela en el centro del conflicto

Hay una tensión creciente en la organización que está ligada al territorio de la que forma parte. La misma refleja procesos de segregación y disputas simbólicas en torno al derecho a la educación: se configura un “nosotros” y un “ellos” que responde, respectivamente, a las familias tradicionales de la zona y a aquellas que residen allí desde los últimos años. Todo ello se manifiesta en la apropiación desigual del espacio escolar, pero también en el funcionamiento general de la escuela y en su currículum.

La escuela Alma, que durante décadas fue el reflejo de una comunidad pequeña y estable, ha atravesado un proceso de transformación. En los últimos años, desde el 2015 hasta la actualidad, el barrio duplicó su población a partir de la llegada de numerosas familias provenientes de sectores vulnerables. Este crecimiento impactó fuertemente en toda la comunidad. Nuevas casas fueron construidas y ocupadas por quienes buscan oportunidades. Carballeda (2015), indica que el territorio influye en quienes lo habitan y se construye mediante las relaciones sociales y las historias de barrios, calles y ciudades.

Es así que, la institución, acostumbrada a recibir a los hijos de los vecinos de siempre, se vio desbordada en su capacidad. Las aulas, que siempre parecían amplias, hoy se llenan de voces diversas, costumbres distintas y otras maneras de entender la convivencia. Pasando a constituirse en una escuela con aulas numerosas y sobrecarga en los grupos.

Como se explicó en el primer punto, en la Dimensión Relaciones entre Instituciones y Sectores Sociales, la escuela es el lazo que vincula a las familias, las que ya residían en el lugar y las recién llegadas. Se observa que emergen conflictos y tensiones vinculados con la pertenencia, el reconocimiento, la apropiación y el derecho a “ser parte” de la comunidad. En este marco, Carballeda sostiene que “*el territorio es construido y nos construye*” (2015, p. 2). La llegada de estas familias ha modificado el perfil de la comunidad educativa. Si bien intentan

integrarse, el rechazo y la desconfianza generan barreras en los vínculos. Estos conflictos, aunque se gestan fuera del ámbito escolar, impactan inevitablemente en la vida cotidiana de la escuela. La falta de previsión en la infraestructura de los organismos estatales, agrava la situación, el sistema de salud se ve saturado y lo que nos afecta, sobrepoblación escolar.

En las reuniones de padres se escuchan frases que marcan una frontera: "*Antes nos conocíamos todos*", "*Los de antes éramos personas*", "*Ahora la escuela está llena* y no hay lugar". De este modo se va trazando una distinción entre "*nosotros*" y "*ellos*", entre los antiguos y los recién llegados. Tal como advierte Kaplan (2017), en estos contextos las instituciones educativas no solo funcionan como espacios de enseñanza, sino también como escenarios donde se ponen en juego tensiones vinculadas con la convivencia de lo diverso y se reflejan disputas simbólicas y materiales por la pertenencia y la identidad. En la escuela, las tensiones se manifiestan en una identidad estudiantil fragmentada por las diferencias sociales, culturales y generacionales, lo que genera malentendidos, fricciones y conflictos.

Esta incrementación poblacional, se manifiesta en distintas dimensiones, se puede recordar el ejemplo mencionado en la Dimensión Organizativa. La sobrepoblación llevó a implementar sorteos para regular la cantidad de niños en el grado y decidir qué divisiones reciben a más estudiantes. Esta medida, que se presentó como objetiva, terminó generando descontento en docentes y familias, pues algunos grados quedaron más numerosos que otros, afectando la calidad del proceso educativo y la equidad en el trabajo pedagógico.

Como se dijo en la Dimensión Edilicia la falta de aulas, obliga a que se utilicen espacios alternativos como la biblioteca; el SUM; el escenario, para ser usados como aulas de grados. Esta distribución desigual de los espacios hace visible cómo las limitaciones materiales también refuerzan diferencias en las experiencias educativas de los estudiantes.

En la Dimensión Didáctica, se expuso que la segregación aparece en las expectativas pedagógicas. A los alumnos "de siempre" se les asignan mayores responsabilidades, mientras que, a los recién llegados, muchas veces con trayectorias interrumpidas o marcadas por otros contextos de enseñanza, se los sitúa en un lugar de menor expectativa. Así, se simplifican consignas o se limita su participación en actividades colectivas. Esta situación exige a los docentes revisar y flexibilizar los contenidos, generando tensiones en la planificación por el abanico de formatos y el tiempo demandante, afectando o dificultando así, la continuidad de las trayectorias escolares y la incertidumbre docente respecto de cómo abordar el proceso de enseñanza.

Como equipo directivo, no podemos permanecer ajenos a estas dinámicas. Observar cómo la llegada de nuevos estudiantes impacta en las prácticas pedagógicas, en las

relaciones entre pares y en la convivencia nos obliga a reconocer nuestra implicación en la situación. No se trata solo de problemas externos que irrumpen en la escuela, sino de cómo nosotros, como comunidad educativa, los interpretamos, los gestionamos y, muchas veces, los reproducimos. Esa toma de conciencia implica revisar nuestra propia subjetividad: ¿qué lugar ocupamos cuando hablamos de “nosotros” y “ellos” ?, ¿Cuánto de nuestra práctica colabora en sostener esas diferencias?

En los últimos años se incrementaron los conflictos entre pares, así como pequeños hurtos y violencias en la escuela y el barrio. Frente a esto diseñamos estrategias específicas para su abordaje. Sin embargo, persiste una pregunta de fondo: ¿realmente es un problema de espacio o es una forma de marcar diferencias de pertenencia?, ¿La escuela presenta limitaciones para recibir más alumnos o la comunidad resiste abrirse a lo nuevo?

La tensión atraviesa a todos los actores, algunos padres reclaman prioridad para “los de siempre”, otros exigen igualdad de trato para los recién llegados. La escuela, que antes simbolizaba identidad y pertenencia, ahora aparece dividida. Y en medio de esas disputas materiales y simbólicas, la pregunta que me interpela es: ¿cómo hacer para que la escuela siga siendo de todos, sin que nadie se sienta ajeno a ella?

La escuela, entonces, se convierte en un escenario donde se disputan no solo recursos educativos, sino también el sentido de pertenencia y el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todos los niños y niñas.

Nudo 2: Construyendo puentes: Directivos – Docentes

Las intervenciones del equipo directivo son vistas como intentos de control más que como estrategias para favorecer la convivencia y el trabajo colaborativo. Mientras que, desde la gestión escolar, se concibe como un proceso de acompañamiento, mejora y construcción colectiva, algunos docentes la interpretan como un mecanismo de supervisión, control o disciplinamiento.

Este Nudo Crítico que identifico en la Escuela Alma se puede percibir a partir de un conflicto persistente entre el equipo directivo y el cuerpo docente, en el cual se profundiza la desconfianza y la resistencia al acompañamiento pedagógico. Se hace visible en las dificultades que se presentan al querer construir nuevos proyectos institucionales y acuerdos comunes.

Ahondando en la razón de este conflicto recupero que esta tensión se origina y se intensifica a partir del cambio de Equipo Directivo en el año 2018, del cual soy parte como vicedirectora. La conformación de este nuevo equipo introdujo modificaciones significativas

en la dinámica institucional. La llegada de una directora externa, sin trayectoria previa en la institución, ni conocimiento del entorno, de su realidad y de la cultura institucional, generó malestar en el colectivo docente, que esperaba que ese rol fuera asumido por una de las vicedirectoras. Esta situación pone en evidencia que la legitimidad del liderazgo no se construye únicamente desde el marco normativo, sino también desde las trayectorias, de las expectativas y de los vínculos preexistentes dentro de la comunidad escolar.

Se puede observar que el vínculo entre los docentes y el equipo directivo se caracteriza por la falta de confianza mutua, elemento central en una escuela, lo que afecta al clima institucional y dificulta la cooperación. En este marco y recordando lo que ya se mencionó en el Primer punto, la confianza según Cornú (1999) es entendida como una construcción de las relaciones que se produce en el vínculo, no reside en los sujetos, sino que se conforma en las interacciones y tiende a reforzarse.

En la institución, predominan experiencias de desconfianza que impactan en la comunicación, en la aceptación de las decisiones y en la participación docente, dificultando la construcción de una propuesta pedagógica compartida.

Al analizar las tensiones al interior del equipo directivo, particularmente entre quienes nos desempeñamos como vicedirectoras, observo que ello también incide en esta problemática. Las diferencias en los criterios para la organización de tareas, el acompañamiento pedagógico y la resolución de cuestiones administrativas, como justificar ausencias o autorizar las llegadas tarde, son percibidas por los docentes como desigualdades. Esto refuerza el malestar, aumentando el descontento y endureciendo la idea de arbitrariedad en las decisiones. De este modo, las dificultades en la construcción de acuerdos en el equipo directivo se proyectan en el conjunto de la institución.

También, el conflicto emerge cuando intervenimos en las prácticas de los docentes, especialmente en aquellos casos en que se observan propuestas rígidas o poco ajustadas a las trayectorias reales de los estudiantes, como se desarrolló en la Dimensión Pedagógico-Didáctica. Algunos docentes tienden a sostener prácticas centradas en el cumplimiento formal de la planificación, manifestando resistencia frente a la necesidad de flexibilizar la enseñanza. Cuando desde el equipo directivo señalamos estas situaciones, las intervenciones suelen ser interpretadas como críticas o sanciones, generando respuestas defensivas que profundizan la distancia en el vínculo.

Una de las manifestaciones más claras de esta problemática se presenta durante las observaciones de clase, como vicedirectora. Aunque se proponen como instancias de

retroalimentación y mejora, muchos docentes las perciben como una evaluación encubierta, lo que incrementa la desconfianza y obstaculiza la posibilidad de construir un espacio de trabajo conjunto. En este sentido, Graciela Frigerio (2004) advierte que toda intervención institucional produce efectos en los sujetos y en los vínculos, por lo que no es neutral, según cómo se configure, puede habilitar espacios de trabajo compartido o, por el contrario, reforzar lógicas defensivas y de distanciamiento.

Como vicedirectora, las instancias de evaluación docente, que implican considerar la responsabilidad pedagógica, la enseñanza y la participación institucional, suelen ser vividas como cuestionamientos personales. La manera de percibir el actuar de la autoridad reactiva el malestar y configura un clima atravesado por la sospecha, en el que las acciones del equipo directivo son leídas más desde una lógica de control que de acompañamiento. En mi análisis, me pregunto: ¿cómo llevar adelante una evaluación sin que genere la inquietante sensación de que se trata de una sanción o de una mera medición cuantitativa?

En síntesis, desde mi lugar como vicedirectora, reconozco que estos rasgos de desconfianza en la lectura del accionar del equipo directivo constituyen un Nudo Crítico central que atraviesa la dinámica institucional. Esta situación afecta el trabajo colectivo, el desarrollo profesional docente y la construcción de una propuesta pedagógica compartida. Retomando a Nicastro (2017), estas problemáticas no deben pensarse únicamente como obstáculos, sino como oportunidades para revisar posicionamientos, prácticas y modos de intervención, en pos de fortalecer los vínculos y avanzar hacia una mayor comprensión de la realidad institucional.

PUNTO 3 - LÍNEAS DE ACCIÓN

En este dispositivo[25] se proponen líneas de acción elaboradas a partir del análisis del primer punto y respondiendo a los nudos críticos identificados en la escuela Alma.

El propósito de estas líneas de acción o de intervención no es impartir directivas ni indicar a los docentes qué hacer, sino propiciar el reconocimiento de los nudos críticos mencionados y desarrollados en el apartado anterior. Se invita a analizar colectivamente esas problemáticas, identificadas desde el marco teórico y reconociendo su impacto en la vida escolar cotidiana, por lo que resultan necesarias de revisar y atender.

[25] Esta noción, al decir de Greco (2012), se entiende como un conjunto articulado de tiempos, espacios, tareas, lugares, posiciones, relaciones y reglas que garantizan el funcionamiento de determinados aspectos institucionales. Es así que, dicho dispositivo servirá como herramienta para generar los acuerdos necesarios que fortalezcan el trabajo colectivo y promuevan la convivencia.

Se busca llevar estos nudos al diálogo y al análisis para reconfigurar el problema, reconociendo que intervenir no es sinónimo de resolverlo. Tal como expresa Korinfeld, (…) "*para poder intervenir en una situación que requiere diferentes tipos de ayuda se torna necesario cierto grado de distancia de la situación "(*2020, p. 35). Toda práctica educativa implica una forma de intervención; por ello es esencial atender al sentido, el contexto y los límites de cada acción institucional. Intervenir significa analizar, facilitar y acompañar, reconociendo los límites institucionales. No se trata de señalar responsabilidades individuales, sino construir redes de seguridad, contención y cuidado, fomentando el trabajo en equipo, la escucha de las distintas voces y la generación de estrategias comunes para fortalecer la convivencia y el aprendizaje.

Estas líneas de acción buscan crear condiciones institucionales que habiliten nuevos modos de hacer, generando posibilidades para el análisis y la transformación. Al mismo tiempo, se procura capitalizar las experiencias y logros alcanzados, reevaluando su pertinencia. El equipo directivo intentará asumir así el compromiso de apoyar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en este contexto institucional, promoviendo espacios de reflexión colectiva sobre la problemática planteada. Como señala Korinfeld, "(…) *el no saber al que aludimos incita a una búsqueda compartida para acompañar y transformar lo dado"*. (2020, p 112). Indica que toda práctica supone el ejercicio de un poder, por tanto, cada intervención requiere estar advertidos del sentido, la modalidad, el contexto y los límites de la misma. Se pretende brindar herramientas para comprender las diferencias y barreras que obstaculizan el desarrollo de las prácticas educativas, promoviendo una mirada integral del contexto institucional.

La escuela, como institución social y pedagógica, no puede pensarse al margen de las familias que la conforman. Reconocer sus saberes, puntos de vista y trayectorias, implica extender la comprensión de los conflictos y de los procesos de aprendizaje. Siguiendo el enfoque de Korinfeld, analizar dónde surgen los problemas nos permite ampliar la mirada y comprender que la convivencia no se construye desde lo individual, sino en la intersección de vínculos, contextos y responsabilidades compartidas. Solo desde esa mirada amplia y participativa será posible construir una escuela que acompañe, escuche y aprenda junto a su comunidad.

Desde esta perspectiva, el equipo directivo impulsará una propuesta de acompañamiento a las trayectorias escolares de todos los niños, involucrando activamente a las familias. Tal como sostiene De Alba (1998), los alumnos y la comunidad en general, incorporan e imponen contenidos culturales que consideran válidos, afectando la vida cotidiana de la escuela.

En este sentido, se proponen y proyectan diversas prácticas y acciones construidas colectivamente entre el equipo directivo y el cuerpo docente, junto con la participación de otro organismo: el Centro de Salud. Con esta institución se sostiene un trabajo en red, mancomunado, que incluye numerosos proyectos, tal como se menciona en el primer punto, en la Dimensión Pedagógico-Didáctica y en la de Relaciones entre Instituciones y sectores sociales. Es importante destacar que este vínculo de colaboración se mantiene desde hace muchos años.

El Centro de Salud es muy reconocido por la comunidad por su participación y el acompañamiento que brinda a la escuela. Sus profesionales realizan charlas, exposiciones y clases orientadoras tanto para los alumnos como para las familias, acompañando de manera constante los procesos escolares. Este trabajo en conjunto, puede mediar el vínculo con la familia, amortiguando la segregación barrial que repercute en la escuela. Para ambas instituciones, constituye un desafío encarar la tarea desde un trabajo en red.

Estas instancias enriquecerán la experiencia formativa y brindarán un apoyo complementario al proceso educativo, socializando propuestas que involucran a docentes, familias, especialistas y miembros de la comunidad. Resulta indispensable la colaboración y participación activa del cuerpo docente, compartiendo inquietudes, desafíos y estrategias que permitan repensar la tarea pedagógica-didáctica en función de las necesidades reales del alumnado y su entorno.

Líneas de Acción para Nudo 1: Un barrio en transformación, la escuela en el centro del conflicto

En esta línea de acción, se propone trabajar y analizar las tensiones y problemáticas vinculadas con la convivencia escolar. La escuela Alma enfrenta un desafío que no se limita al plano organizativo o administrativo. La llegada de nuevas familias ha generado una tensión creciente en la comunidad educativa, evidenciando una división entre los “vecinos de siempre” y los recién llegados. Más allá de las limitaciones del espacio físico, emergen disputas relacionadas con la pertenencia y el acceso a la educación, que también se manifiestan en el ámbito pedagógico, reflejando procesos de segregación y conflictos en torno a quiénes tienen derecho a formar parte de la organización.

Esta propuesta se organiza en tres ejes de intervención, pensados como momentos articulados, que se realizarán en diversas jornadas de trabajo. Se busca promover la reflexión colectiva, la participación de las familias, la vinculación con organismos comunitarios y un cierre institucional integrador, orientado a fortalecer los lazos entre escuela, comunidad y territorio.

Como se mencionó, las líneas de acción para este Primer Nudo Critico se organizarán de la siguiente manera:

A. Trabajo Escuela – Familia: Festejo de aniversario de la Escuela – Marzo y abril

B. Trabajo Escuela – Familia – Centro de Salud: Taller de Salud. – Julio.

C. Trabajo integral final: Cierre institucional integrador – Noviembre.

A. Trabajo Escuela - Familia: Festejo de aniversario: "El Corso en la escuela"

Este primer trabajo se desarrollará durante el mes de marzo y se extenderá hasta abril, en el marco del Festejo por el Aniversario de la Escuela Alma. Se llevará a cabo en tres jornadas escolares especialmente destinadas a tal fin. Su coordinación será acordada entre el equipo directivo y la comunidad, con el acompañamiento y apoyo de todo el plantel docente.

En cada encuentro, la participación activa de todos los docentes resulta fundamental. Este no se limita a una obligación formal, sino que supone un compromiso que trasciende la buena voluntad individual y requiere una implicación profesional de carácter colectivo.

La finalidad de estas jornadas es fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, promoviendo un trabajo conjunto con las familias y generando espacios de encuentros que trasciendan lo académico. En este sentido, se busca fomentar la participación activa de las familias en un proyecto institucional compartido, favoreciendo la construcción y el fortalecimiento de los lazos entre los distintos actores de la comunidad educativa. Asimismo, se procurará rescatar prácticas culturales tradicionales vinculadas a los corsos y al festejo popular, entendiendo estas expresiones como parte de la identidad colectiva y como una oportunidad para recuperar las tradiciones locales.

A través de actividades lúdicas, expresivas y de creación conjunta, se propiciarán espacios de intercambio que permitan el reconocimiento mutuo y la integración. De este modo, el aniversario de la escuela no solo será una celebración conmemorativa, sino también una instancia significativa para reafirmar el sentido de pertenencia y consolidar una perspectiva verdaderamente comunitaria.

La escuela, como institución social y pedagógica, constituye un espacio privilegiado para la construcción de lazos, identidades y experiencias colectivas. Se considera especialmente valioso propiciar estas instancias para que se consoliden los vínculos entre los distintos actores de la comunidad educativa: alumnos, familias, docentes, equipo directivo y organizaciones del entorno. La elección de los corsos como tema, no es arbitraria, sino que

responde a la intención de recuperar y poner en valor una expresión muy arraigada en la comunidad.

La temática favorece la integración de las familias como protagonistas activas del proyecto. La participación conjunta en un taller, la elaboración de producciones artesanales, el armado de disfraces, máscaras e instrumentos, y la preparación de un mini corso escolar, posibilitan que familias y escuela se encuentren desde un lugar lúdico, creativo e igualitario.

Propósitos generales: Al incorporar esta propuesta al festejo por el aniversario, se reafirma el valor de la escuela como espacio abierto a la comunidad. La celebración se constituye en un acontecimiento colectivo que resignifica la historia de la institución y reconoce la cooperación de todos. Las jornadas permiten recuperar memorias, generar nuevas vivencias compartidas y proyectar una escuela en crecimiento, sostenida por la participación de quienes la habitan.

Propuesta: "El Corso en la escuela" se organizará en cuatro jornadas de trabajo, cada una coordinada por distintos actores y desarrollada en la escuela con diversos momentos de actividades. En cada jornada, el equipo directivo dará la bienvenida como instancia de apertura de la escuela a la comunidad, dando lugar luego al coordinador responsable, quien presentará y explicará las actividades a desarrollar.

PRIMERA JORNADA: Estará coordinada por las vicedirectoras y se desarrollará durante las últimas horas del segundo viernes del mes de marzo.

Para dar inicio a las actividades, en el SUM de la escuela se inaugurará "El Corso en la escuela". Las vicedirectoras presentarán las propuestas de la jornada y propiciarán un espacio de diálogo sobre los sentidos de los corsos y su valor en la comunidad.

Previamente, se solicitará a las familias, a través del cuaderno de comunicaciones, que acerquen fotografías de corsos en los que los alumnos y sus familias hayan participado en años anteriores, con el propósito de realizar una muestra titulada "La historia de los corsos del barrio".

Durante la jornada, los docentes de cada grado recopilarán y organizarán el material recibido. Las familias prepararán afiches y murales que se colocarán en distintos espacios de la escuela, a fin de dejar plasmadas sus experiencias y recuerdos. Por su parte, los profesores de áreas estéticas digitalizarán las imágenes para que, en una jornada posterior, puedan ser compartidas mediante un video.

SEGUNDA JORNADA: Coordinada por un grupo de padres con experiencia en la preparación de los corsos de la localidad, quienes trabajarán en conjunto con los docentes de

grado y del Área Estético Expresiva, especialmente guiados, en este encuentro, por el profesor de Música y el de Artes visuales. Se llevará a cabo el último viernes de marzo y consistirá en un trabajo grupal en las aulas.

Se desarrollarán dos talleres simultáneos destinados a las familias y a los alumnos. Cada taller constará de dos subdivisiones, lo que permitirá trabajar con grupos más reducidos y hacer uso de las aulas para este propósito. Esta modalidad, además, promueve el intercambio de materiales y favorece la convivencia, el trabajo compartido y la valoración del encuentro con otros.

Los materiales que se utilizarán en cada taller serán aportados por las familias. A tal fin, se enviará a través del cuaderno de comunicaciones de los alumnos, un listado con los materiales posibles, entre los cuales cada familia podrá elegir cuáles aportar. Dado que previamente no se asignará a qué taller concurrirá cada grupo, las familias no sabrán qué actividad realizarán con sus hijos; por ello, el material que traigan definirá el taller en el que participen, configurándose así una organización azarosa de sus integrantes.

En esta jornada se trabajarán en los talleres de:

- Máscaras y Antifaces, cuya tarea será la de diseñar y decorar máscaras típicas de los corsos
- Percusión y Ritmos, se construirán instrumentos simples (latas, botellas, semillas). También se preparará una presentación rítmica, realizando un ensayo grupal

TERCERA JORNADA: Al igual que la jornada anterior, esta será coordinada por un grupo de padres que tienen conocimientos en la temática a desarrollar, acompañados por el plantel docente, dando continuidad al trabajo iniciado. Se llevará a cabo el primer viernes del mes de abril y consistirá en una propuesta de trabajo grupal en las aulas. Y en esta oportunidad se realizarán los talleres de:

- Banderines y Guirnaldas, en él se armará la decoración para embellecer el patio escolar
- Disfraces Creativos, su objetivo será confeccionar elementos simples para el desfile, usando telas, retazos y materiales reciclados

CUARTA JORNADA: Estará coordinada por el equipo directivo y se llevará a cabo en el patio escolar, el tercer viernes de abril, día en que se celebra el Aniversario de la Escuela.

En una primera instancia, cada grupo conformado en las jornadas anteriores organizará su trabajo, acondicionando los materiales, espacios y ultimando detalles para la presentación.

Luego, se dará inicio a “El Corso en la escuela”, en el que cada grupo presentará las producciones realizadas, recorriendo el patio de la institución, como una verdadera comparsa. La propuesta estará acompañada por música y murga, con la participación conjunta de alumnos, docentes y familias, favoreciendo un espacio de encuentro y celebración.

Al finalizar la muestra de los trabajos, se compartirá una merienda, se invitará a las familias a participar de un momento distendido de merienda y mates, podrán traer algo para compartir. Este espacio busca recuperar la calidez del encuentro, propiciando el diálogo espontáneo y el fortalecimiento de los lazos comunitarios.

Durante los momentos de merienda se invitará a quienes deseen a compartir su sentimiento y opinión sobre la experiencia vivida, podrán expresar cómo se sintieron a lo largo de las jornadas: si les resultó de su agrado, si se sintieron cómodos con su participación.

CIERRE DE LAS JORNADAS: El equipo directivo compartirá una reflexión, saludo y palabras finales, agradeciendo la participación, dejando en la escuela el material que realizó cada alumno para ser presentado en una próxima exposición.

REGISTRO: Mientras se realice cada una de las jornadas y actividades propuestas, la bibliotecaria realizará un registro fotográfico de cada una. Allí se verá la participación de las familias y estudiantes en los diferentes talleres. El mismo será resguardado para su exposición en futuros encuentros, como así también será compartido con las familias a través de las redes sociales.

B. Trabajo Escuela – Familia – Centro de Salud de Atención Primario -

La segunda línea de acción se desarrollará en el mes de julio, luego del receso invernal. El equipo directivo considera fundamental la creación de espacios de diálogo, encuentro y participación con las familias, entendiendo que su presencia activa resulta imprescindible para el fortalecimiento de la convivencia escolar. Se parte de la concepción de que la convivencia no se enseña únicamente en el aula, sino que se construye de manera colectiva, a partir del compromiso y la corresponsabilidad de todos quienes integran la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, la escuela se propone fortalecer los vínculos con las familias como parte esencial del proceso educativo, reconociendo que el aprendizaje, el cuidado y la convivencia están profundamente interrelacionados. Para esta actividad se presenta la articulación con el Centro de Salud de Atención Primaria del barrio. Esta institución constituye un referente significativo para toda la comunidad, ya que cuenta con la confianza de las familias y mantiene con ellas un vínculo cercano y sostenido, dado que todas asisten a su espacio. En este sentido, se reafirma el compromiso institucional con una educación inclusiva,

promotora de derechos, que no disocia la enseñanza del cuidado, la salud y el bienestar integral de los niños.

Es así que se plantea la realización de un taller institucional que articule escuela y familia, a cargo de los profesionales del Centro de Salud. El taller se concibe como un espacio de información, reflexión y diálogo, con el propósito de acompañar a las familias en el cuidado de la salud y el bienestar de sus hijos, fortificando a su vez los lazos comunitarios. La elección de estas temáticas busca despertar el interés de la comunidad, dado que abordan problemáticas socioambientales y sanitarias de gran relevancia, posibilitando el trabajo conjunto y la continuidad de acciones que impactan en la comunidad, fortaleciendo el sentido de pertenencia de todos sus integrantes.

La articulación interinstitucional permite ampliar la mirada pedagógica, incorporando la perspectiva de la salud para acompañar integralmente a los estudiantes y sus familias. Tal como señala Korinfeld (2020), resulta fundamental habilitar espacios para pensar, reflexionar y construir colectivamente, en lugar de responder desde la urgencia o la acción impulsiva. En este marco, el trabajo en red entre escuela y centro de salud fortalece la prevención, el cuidado y la detección temprana de situaciones que impactan en el aprendizaje.

Ambas instituciones comparten la responsabilidad de promover el bienestar integral de los niños, reconociendo que muchas de las dificultades que se manifiestan en el aula tienen raíces en condiciones socioeconómicas, alimentarias, emocionales y sanitarias más amplias, que requieren abordajes integrales y articulados.

Para la selección de la temática del taller, orientada a convocar el interés de la comunidad, se trabajará junto a los profesionales a partir del conocimiento que poseen sobre la población, sus características y las principales problemáticas detectadas, así como de las necesidades y urgencias vinculadas a la salud y el cuidado. En esta instancia, su propuesta sugerida es “El dengue”.

Propósitos generales: El encuentro tiene como propósito generar un espacio de información, reflexión y diálogo con las familias, entendiendo que el intercambio abierto y respetuoso fortalece la comunidad educativa. Se busca consolidar el trabajo conjunto entre escuela y familias, mediando los vínculos que ayuden a atenuar la segregación barrial, promoviendo el desafío de una construcción compartida desde el trabajo en red. Se pretende promover el respeto mutuo y la construcción de un clima escolar inclusivo, donde cada integrante se sienta valorado y escuchado.

Propuesta: El taller se desarrollará en el marco de una jornada institucional, organizada en cuatro momentos. Durante el encuentro, las familias abordarán la temática, mientras que los alumnos participarán en el mismo taller, con actividades adaptadas a su edad.

Las actividades dirigidas a las familias estarán coordinadas por profesionales del Centro de Salud; el médico y la trabajadora social; con el acompañamiento del equipo directivo de la escuela.

La actividad de los alumnos, será coordinada por la pediatra y la nutricionista junto con docentes de grado, quienes organizarán el trabajo grupal en diferentes aulas.

Primer momento: Se desarrollará en el SUM de la escuela y aunque los profesionales del Centro de Salud son ampliamente conocidos por las familias del barrio, el encuentro comenzará con una presentación formal y una bienvenida a cargo del Equipo Directivo, reforzando el carácter institucional y comunitario de la propuesta.

Los profesionales de la salud explicitarán los propósitos esenciales y los motivos que impulsaron la selección de la temática abordada:

- El dengue, la localidad ha sido declarada “área en riesgo”, esta problemática se trabajará como una situación real y grave, enfatizando la prevención y el cuidado comunitario.

Segundo momento: Durante el encuentro, los profesionales brindarán ejemplos concretos, responderán preguntas y promoverán el intercambio de experiencias cotidianas.

El abordaje del dengue en el ámbito escolar resultará fundamental como estrategia de prevención y promoción de la salud, ya que la escuela constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje, la concientización y la construcción de hábitos de cuidado, que luego se replican en los hogares y en la comunidad. Se brindará información clara y adecuada a la edad sobre la enfermedad, sus formas de transmisión y las medidas necesarias para evitar su propagación, favoreciendo la formación de sujetos responsables y comprometidos con el cuidado de la salud.

Se impulsará el conocimiento sobre el dengue, su forma de transmisión y sus posibles consecuencias, promoviendo prácticas preventivas en los estudiantes y sus familias. Se ofrecerán herramientas concretas para identificar y eliminar potenciales criaderos del mosquito, tanto en el hogar como en la escuela. A su vez, se fomentará el trabajo colectivo como instancia de aprendizaje compartido, reconociendo la posibilidad de construir saberes más allá de las diferencias individuales y fortaleciendo valores como el respeto, la cooperación y la confianza mutua.

Los alumnos, realizarán una propuesta, sobre el cuidado y prevención del Dengue, realizando folletos para ser repartidos en el barrio con la información que se les brinda: "*No tengas miedo, ten cuidado".* También, trabajarán en la elaboración de afiches y láminas informativas, que luego serán expuestas, favoreciendo el intercambio de ideas, la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje compartido.

Tercer momento: Los profesionales realizarán un cierre respondiendo a las preguntas que surjan, dejarán material informativo y canales de contacto para consultas posteriores.

Los alumnos presentarán los trabajos realizados en el taller y repartirán los folletos realizados a las familias. Los docentes entregarán a cada familia una tarjeta con la frase *"Yo soy parte de esta escuela"*, en la cual podrán escribir un compromiso o deseo para el ciclo lectivo. Estas tarjetas se colocarán en un mural colectivo, como gesto de unión y pertenencia.

Cuarto momento**:** En el comedor escolar, se compartirá una merienda saludable preparada por la escuela, reforzando la idea de comunidad, cuidado mutuo y encuentro.

Esta jornada se concibe como la continuidad de un proceso sostenido de articulación entre escuela, familia y comunidad. En este sentido, tal como plantea Landreani, "*La educación no es un punto de llegada, es en realidad un punto de partida que los maestros merecemos recuperar para convertir nuestra práctica profesional en un proceso creativo y gratificante."* (1996, p.50). La articulación con el Centro de Salud de Atención Primaria reafirmará el compromiso de la escuela con una educación integral, reconociendo que el cuerpo, la salud y la convivencia son dimensiones inseparables del aprendizaje. De este modo, se promoverá el trabajo conjunto, la proyección y el sostenimiento de acciones con impacto territorial, en vistas a fortalecer el sentido de pertenencia de todos los actores involucrados.

C- Trabajo integral final: Cierre Anual – Fiesta Comunitaria

Para concluir con las líneas de acción llevadas a cabo a lo largo del ciclo lectivo, se realizará una "*Fiesta de Cierre Anual*", concebida como un espacio de encuentro, celebración y reflexión colectiva. Esta propuesta es el cierre de este Nudo crítico.

Propósitos generales: Se espera poder socializar los aprendizajes y experiencias del ciclo lectivo, fortaleciendo los lazos de pertenencia y la identidad institucional. Reforzar la articulación entre escuela, familia y comunidad y valorar el trabajo colectivo como fuente de aprendizaje.

Propuesta: Esta jornada, se realizará en el mes de noviembre, integrará a toda la comunidad educativa, docentes, alumnos, familias, invitando a los profesionales del Centro

de Salud de Atención Primaria, en una muestra escolar y exposición de producciones realizadas durante los talleres y actividades del año. Será coordinada por los cinco Profesores del Área Estético Expresiva.

Primer momento: Bienvenida, saludo y presentación, se realizará en el SUM.

El equipo directivo dará inicio con palabras de bienvenida. A continuación, el profesor de Tecnología presentará una proyección elaborada con imágenes de distintos momentos del recorrido anual y de los encuentros realizados, incluyendo el video producido a partir del taller "El Corso en la escuela". Seguidamente se presentará una parte musical, preparada por el docente de música, interpretada con un grupo de alumnos y padres.

Segundo momento: Charla sobre Hábitos saludables.

La nutricionista del Centro de Atención Primaria de Salud tendrá una participación, con una breve charla sobre hábitos de alimentación saludables, punto de interés solicitado por los padres, en la jornada de articulación con el Centro de Salud.

Tercer momento: Juegos y muestreo, en el patio escolar y aulas.

En el patio de la escuela, se desarrollarán juegos, dirigidos por el profesor de Educación Física, los alumnos y padres, serán divididos en grupos para su mejor desarrollo. Se acompañará con música y se realizará una muestra de la comparsa elaborada en el Taller de Percusión y Ritmos, de la segunda jornada.

En los pasillos de la escuela, se podrá observar una exposición de murales, producciones artísticas y materiales elaborados por los niños en las clases, en los talleres y en las actividades compartidas con las familias. En las aulas de los diferentes grados, se podrán ver el trabajo realizado por cada alumno.

Cuarto momento: Se elaborará una "memoria institucional" que recopilará las experiencias y reflexiones surgidas, sirviendo como base para la planificación del próximo ciclo lectivo. Para ello, se habilitará una instancia de participación a través de preguntas, para la comunidad educativa, que serán respondidas de forma anónima y colocadas en una caja.

- Para las familias: ¿Qué aspectos del trabajo compartido consideran más significativos?; ¿Cómo vivenciaron su participación en las actividades?; ¿Con quién/es pudieron relacionarse durante las jornadas?; ¿Cómo creen que estas propuestas contribuyen a la educación de sus hijos/as?

Se las invitará a aportar las fotos tomadas con sus celulares para ser compartidas con la comunidad educativa.

- Para los docentes: ¿Qué aportes considera que generó las propuestas de las Jornadas?, ¿qué aprendizajes se construyeron en el trabajo con las familias?, ¿qué aspectos territoriales resultaron más potentes o desafiantes?, ¿qué continuidades podrían pensarse a partir de esta experiencia?

- Para los estudiantes: ¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades?, ¿Qué aprendiste?, ¿Con quién/es trabajaste?, ¿Qué te gustaría repetir o cambiar?

Se preverá que el siguiente año, se inicie con la recopilación y revisión de estas producciones y sugerencias, a fin de proyectar el trabajo institucional. En este proceso, se incorporará en los acuerdos la noción de territorio desarrollada por Carballeda, la cual nos permite comprender que los vínculos se construyen en relación con otros y que el territorio es una construcción colectiva que incide en quienes lo habitan. En este sentido, la idea de que "hay lazo en la medida en que haya otro" (2015, p. 2) orientará a la reflexión sobre cómo las experiencias, interacciones y aprendizajes se entrelazan en la vida escolar.

Para finalizar, se compartirá una merienda, se invitará a las familias traer algo dulce para compartir con mates y momentos distendidos de camaradería.

El equipo directivo y docentes de todos los grados, acompañarán a los alumnos y a las familias en todo momento, estando presentes en cada actividad desarrollada. Recordando siempre que como indica Korinfeld (2020) la intervención debe ser un proceso colaborativo que involucre a todos los actores.

Cierre: Se le entregará a cada familia una tarjeta elaborada por sus hijos, en la cual se lee: ***"Aprendimos que educar también es cuidar, que enseñar también es acompañar, y que juntos podemos construir una escuela donde todos tengamos un lugar."***

Líneas de Acción para Nudo 2: Construyendo puentes: Directivos – Docentes

Como se plantea en el Nudo Crítico, algunos docentes interpretan el acompañamiento del Equipo Directivo como un mecanismo de supervisión, control o disciplinamiento. El acompañamiento de las prácticas cotidianas y las intervenciones realizadas como equipo directivo, generan tensiones, especialmente cuando son percibidas como falta de confianza hacia la tarea docente. Sin embargo, el rol del equipo directivo no consiste en controlar las prácticas pedagógicas, sino en garantizar las condiciones institucionales para que puedan desarrollarse. Nuestra función se vincula con la organización, la orientación y el sostén del trabajo pedagógico, procurando acompañar los procesos sin sustituir la responsabilidad específica de enseñar.

Reconocer y analizar esta tensión implica invitar a los docentes a revisar sus representaciones acerca del accionar del equipo directivo; y también que como directivos nos interroguemos sobre nuestros modos de intervención, cabe preguntarse: ¿de qué manera como equipo directivo comunicamos las decisiones tomadas?, ¿habilitamos instancias reales de participación y escucha?, ¿tienen los docentes tiempos de consensos?, ¿cómo se equilibra la necesaria autoridad institucional con el respeto por la autonomía docente?

El objetivo es transformar miradas y fortalecer la confianza institucional, el desafío no recae únicamente en modificar la percepción de los docentes, sino también en que como equipo directivo revisemos las formas de acompañamiento, pongamos en análisis las prácticas y consolidemos estrategias basadas en el diálogo y la corresponsabilidad. A partir de este ejercicio reflexivo se pretende construir la confianza institucional, donde la conducción sea reconocida como facilitadora del proceso educativo y no como un agente de vigilancia.

Las líneas de acción propuestas para abordar este Nudo Crítico se desarrollarán en dos jornadas institucionales, destinadas a trabajar con todos los docentes, con eje en el fortalecimiento de los vínculos internos de la escuela.

Estas jornadas tendrán como finalidad generar un espacio de reflexión y escucha, en el que se pueda compartir inquietudes, experiencias y propuestas en un clima de respeto, sin jerarquizaciones rígidas que obstaculicen la participación. Se promoverán dinámicas de trabajo colaborativo que garanticen la intervención en igualdad de condiciones de todos los actores institucionales, fortaleciendo el sentido de pertenencia y corresponsabilidad. Se buscará fortalecer la confianza y propiciar una comunicación transparente, evitando las decisiones unilaterales e incorporando de manera activa la voz del equipo docente.

Las jornadas, serán coordinadas y moderadas por la Maestra Orientadora Integral (MOI) de la Institución, quien mantiene un vínculo cercano tanto con los docentes como con el equipo directivo, y cuya tarea se relaciona con los aprendizajes y trayectorias de los alumnos. La bibliotecaria, acompañará y ayudará a la coordinación, tomando registros y notas de lo que sucede, tendrá la función de ordenar el proceso de producción y recuperar lo más significativo.

Como se mencionó, las líneas de acción para este Primer Nudo Critico serán dos jornadas y contarán con la autorización del equipo de supervisores, organizadas de la siguiente manera:

A. Primera jornada: Taller de trabajo grupal. Institucional – Mayo

B. Segunda jornada: Taller de trabajo grupal. Institucional – septiembre

A -Primera jornada.

Propósitos generales: Profundizar el trabajo con los docentes, reconociendo que la mejora de la convivencia escolar y de las prácticas pedagógicas, requiere de relaciones de confianza, diálogo y cooperación entre el equipo docente y el equipo directivo, generando espacios de escucha, reflexión y reconocimiento mutuo. Abordando aspectos como las dificultades en la comunicación institucional, las tensiones en la toma de decisiones, la escasa construcción de acuerdos compartidos y la falta de confianza.

Propuesta: Durante la jornada, las actividades propuestas estarán orientadas a trabajar de manera implícita en el nudo crítico vinculado a la relación docente–equipo directivo. Tendrá una duración total de cuatro horas, organizadas en cuatro momentos.

Primer momento: Bienvenida y presentación, en el SUM de la escuela y tendrá una duración de 20 minutos. Se iniciará con la presentación de los propósitos y la explicación de los distintos momentos de trabajo. Este espacio estará orientado a encuadrar la jornada como un ámbito de construcción colectiva, promoviendo la participación activa y el trabajo conjunto.

Segundo momento: Juego: "*La escuela que armamos entre todos*". La actividad se desarrollará de manera lúdica y simbólica. Con una duración de 20 minutos, tendrá como objetivo, el fortalecimiento de la confianza mutua, la escucha y el trabajo colaborativo, poniendo en valor el apoyo del otro y la construcción colectiva.

Desarrollo:

- Los participantes se organizan en un círculo amplio.
- La MOI inicia el juego sosteniendo un ovillo de lana o hilo.
- Dice en voz alta una emoción que atraviese su tarea docente o una fortaleza que reconozca en el grupo (por ejemplo: compromiso, cansancio, esperanza, miedo, acompañamiento).
- Luego, arroja el ovillo a otro compañero, manteniendo un extremo del hilo en su mano.
- La persona que recibe el ovillo comparte brevemente una emoción, una dificultad o una cualidad que valore en el trabajo con otros, y vuelve a lanzar el ovillo a otro.
- La dinámica continúa hasta que todos hayan participado y se forme una red visible entre los integrantes del grupo.

Mirada de reflexión realizada por la MOI. A través de esta dinámica lúdica y grupal, se invitará a observar la red construida y a reflexionar colectivamente sobre cómo cada uno es parte del entramado institucional, cómo el sostén del otro resulta fundamental y cómo, si alguien suelta el hilo, la red se debilita. Con este juego se pretende vivenciar de manera concreta la confianza, la interdependencia y la importancia del trabajo colectivo, en un clima lúdico, respetuoso y significativo. Con esto en mente se pasa al Tercer momento.

Tercer momento: Se realizará a través de un trabajo en grupo, en las aulas de la institución y tendrá una duración de 80 minutos, para permitir el dialogo y el análisis. Los docentes y directivos se dividirán en cinco grupos mixtos. A cada grupo se le entregará un conjunto de tarjetas con situaciones de la vida institucional:

- Desacuerdos en los criterios de intervención.
- Dificultades en la comunicación.
- Toma de decisiones urgentes o distribución de responsabilidades.
- Flexibilización o no en los contenidos curriculares.
- Agrupamiento homogéneos o heterogéneos.

Cada grupo deberá elaborar una respuesta institucional posible, acordando qué acciones realizarán, quiénes intervendrían y cómo se comunicarán las decisiones. Asimismo, se solicitará que registren no solo el resultado final, sino también el proceso de trabajo.

Esta dinámica permitirá visibilizar cómo se construyen los acuerdos, cómo circula la palabra y qué lugar ocupa cada rol, abordando de forma indirecta los nudos críticos de la relación docente directivo.

Cuarto momento: Se realizará una puesta en común y una instancia de reflexión colectiva, que se desarrollará en el parque de la escuela con el propósito de generar un clima más distendido y ameno. La duración prevista será de 40 minutos. Cada grupo compartirá su producción y los principales aspectos trabajados.

Se recuperarán coincidencias, diferencias y dificultades surgidas durante el trabajo, orientando la reflexión hacia los modos de trabajo conjunto. Esta instancia favorecerá la revisión de las prácticas institucionales sin personalizar conflictos, promoviendo el reconocimiento mutuo de los distintos roles.

Cierre: La MOI realizará una síntesis y reflexión de lo trabajado, dando la valoración del trabajo conjunto como condición para mejorar la convivencia institucional. Explicará que se realizará un próximo encuentro, el cual estará diseñado para fortalecer la confianza, la cooperación y el vínculo entre los participantes.

Se compartirá un momento de camaradería a través de un almuerzo, propiciando un espacio de encuentro, distensión y fortalecimiento de los vínculos en un clima de buena predisposición.

B – Segunda Jornada

Propuesta: Se realizará en el mes de septiembre, en el turno tarde, en la jornada institucional. Al igual que la primera jornada, será coordinada por la MOI de la institución, acompañada por la Bibliotecaria como recopiladora de momentos significativos.

Propósitos generales: Estará destinada al fortalecimiento del vínculo y la confianza en entre los docentes y el equipo directivo. La propuesta abordará el Nudo Crítico vinculado a esta relación, considerando aspectos como las dificultades en la comunicación institucional, las tensiones en la toma de decisiones, la escasa construcción de acuerdos compartidos y la fragilidad en los lazos de confianza.

Primer momento: La MOI presentará la actividad como una instancia de reflexión colectiva en forma oral. Se desarrollará en el SUM y tendrá una duración aproximada de 30 minutos.

En una primera instancia, se retomarán las reflexiones elaboradas en la jornada anterior, a partir de las cuales se promoverá el análisis sobre cómo se construyen o se debilitan los vínculos en la vida institucional cotidiana, recuperando el aporte de Sandra Nicastro (2017), quien plantea que el análisis institucional implica ir más allá de lo evidente, interrogando lo cotidiano para comprender las dinámicas que atraviesan la institución.

A continuación, se realizará la lectura de su obra: "*Trabajar en la escuela"*, específicamente del capítulo 6, la escena "*El lugar fuera de lugar*" (p. 178–182). A partir de esta primera lectura la MOI invitará a los docentes a realizar una aproximación descriptiva, de manera oral, sobre lo que observan e interpretan en el texto.

Para orientar el intercambio, se propondrán preguntas de análisis y reflexión:

¿Qué situaciones se presentan en la escena?; ¿qué roles asumen los distintos actores?; ¿qué tensiones o conflictos pueden identificarse?; ¿qué aspectos pueden inferirse en nuestra institución?; ¿qué similitudes o diferencias pueden reconocerse con la realidad de nuestra institución?; ¿qué lectura abre la escena para pensar nuestras propias prácticas?

Segundo momento: Se organizará a los docentes y directivos en pequeños grupos de trabajo, que se distribuirán en las aulas. Esta instancia tendrá una duración de 80 minutos y estará orientada a promover el intercambio, la participación y el análisis colectivo.

Para este momento, se retomará un fragmento del texto leído (p. 179), con el propósito de profundizar la reflexión. El análisis buscará establecer relaciones con la propia realidad institucional, reconociendo similitudes, tensiones y desafíos.

> ***"El intercambio que se hizo luego de la presentación de este relato hizo hincapié en tres temas. Uno. la llegada de directores nuevos, que los supervisores describen en un alto porcentaje, como docentes que no cuentan con los recursos necesarios para llevar adelante los jardines con la complejidad que hoy presentan. El segundo tema, la necesidad desde la supervisión de realizar intervenciones directas: acompañamiento a los docentes, observaciones de clases, revisión de planificaciones, asistencia a reuniones de padres, de maestros, etc. Por último, la falta de tiempo para trabajar con la misma profundidad en todos los jardines a su cargo."***

Se propondrán las siguientes preguntas orientadoras para su análisis, solicitando el registro escrito de las respuestas:

Considerando las particularidades de nuestra institución, ¿qué situaciones del texto encuentran similitudes con la realidad que transitamos?, ¿cómo se manifiestan, las tensiones vinculadas a la conducción, el acompañamiento y la toma de decisiones?, ¿qué aspectos pueden estar generando malestar o dificultando el trabajo conjunto?, ¿qué condiciones y acuerdos consideramos necesarios para fortalecer los vínculos y mejorar el trabajo entre los distintos actores institucionales?

Tercer momento**:** En el SUM, se llevará a cabo una puesta en común que habilitará el intercambio y el debate colectivo. Cada grupo compartirá sus reflexiones y presentará un escrito con los aportes más relevantes.

La bibliotecaria recuperará las ideas centrales surgidas en esta instancia, a fin de sistematizarlas y considerarlas para su posible incorporación en los Acuerdos Institucionales.

Como cierre, se integrarán los aportes construidos a lo largo de ambas jornadas, retomando lo trabajado en el primer encuentro. Se recuperará la idea de Sandra Nicastro (2017), acerca de que el análisis institucional es un proceso abierto, de construcción colectiva y en permanente reformulación. Se destacará que estas instancias se promueven como un avance en el fortalecimiento de los vínculos y la confianza institucional.

La MOI entregará una tarjeta a los docentes, con la frase de Cornú (1999):

"La confianza no es una cualidad de los individuos, sino una construcción que se produce en la relación con otros".

Cierre de la jornada: Finalmente, la jornada concluirá con un espacio compartido más distendido, donde se propondrá un momento de encuentro acompañado de mates, facturas y tortas, favoreciendo la cercanía entre los participantes y el afianzamiento de los vínculos.

PUNTO 4: EVALUACIÓN

Realizando una mirada intrainstitucional, la evaluación institucional se reconoce como un proceso fundamental para analizar y mejorar el funcionamiento de la escuela en diversos aspectos, como la calidad de la enseñanza, el clima escolar y la gestión administrativa. Las jornadas institucionales, son esenciales para llevar a cabo una evaluación continua, participativa y situada, que involucre a todo el equipo docente.

Tomando las palabras de Celman (1996), la evaluación es una acción pedagógica, colaboradora, democrática, contextualizada, histórica, a su vez reflexiva y crítica, teniendo por finalidad la mejora del proyecto institucional, consensuada, valorativa, educativa y que permite identificar fortalezas y debilidades, favoreciendo la toma de decisiones y la revisión de las prácticas.

Al evaluar, se ponen en juego diferentes dimensiones de la vida escolar. Este es un trabajo cooperativo entre los docentes y el equipo directivo, que permite definir la contribución que cada uno hace en función de las condiciones didácticas y los aprendizajes generados en la escuela.

El equipo directivo, junto con los docentes, analizará los aportes de las jornadas institucionales y elaborará un informe que servirá de base para futuras acciones conjuntas, incorporándolo al Proyecto Pedagógico Político Institucional (PPPI). Landreani nos dice que "*La educación no es un punto de llegada, es en realidad un punto de partida que los maestros merecemos recuperar para convertir nuestra práctica profesional en un proceso creativo y gratificante."* (1996, p.50). Las jornadas, se conciben como el inicio de un proceso sostenido de articulación escuela–familia, para fortalecer los lazos comunitarios y mejorar la convivencia escolar mediante el trabajo cooperativo y reflexivo.

Para la evaluación de este trabajo se presentarán en el cierre anual, las fotos tomadas en cada taller y jornadas, los materiales realizados por los alumnos, folletos, láminas y murales. La evaluación del proyecto se realizará de manera continua, a partir de:

- La participación activa de los docentes y directivos.
- La implementación de los acuerdos construidos.
- Instancias periódicas de revisión y ajuste.

Aunque al pensar en evaluación educativa normalmente pensamos en exámenes, la normativa vigente extiende el proceso de evaluación a los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, es decir: también incluye a los docentes, a los centros, a la idoneidad de los currículos e, incluso, a la actividad de las administraciones educativas. Greco (2007) permite pensar la evaluación en el marco del vínculo pedagógico, entendiéndola como una instancia de acompañamiento basada en la interacción y el reconocimiento mutuo, más que como un mecanismo de control. Se puede decir que evaluar es volver a recorrer el camino realizado en un intento de comprensión histórica del mismo. La evaluación es fundamentalmente valorar, implica emitir un juicio acerca de lo que se evalúa.

La evaluación es un proceso de valoración, cuyo propósito es generar aprendizaje sobre la intervención de un programa o política con el fin de mejorar la toma de decisiones y de otorgarle mayor transparencia a la gestión. Neirotti, (2007)

BIBLIOGRAFÍA

Augustowsky, G. (2009) **"**L*as paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa"* Conferencia pronunciada seminario permanente de investigación de la escuela de educación de la UDESA.

Ball, Stephen J., (1994) *"La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar"* Ed. Paidós Ibérica.

Barbagelata, N. (2015). "*Exploración sobre el lazo social en nuestra época",* material de seminario, Relaciones entre las instituciones educativas*".* Clase de Flacso Virtual, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio educativas. https://silviamuzlera.wordpress.com/documentos/ Uner .

Blejmar, B. (2005). "*Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones"*. Noveduc

Cantero, G y Celman, S. (2001) "*Gestión Escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela"*. Aula XXI. Buenos Aires.

Carballeda, A. (2015). "*El territorio como relato, una aproximación conceptual"*. Revista Margen N° 76

Celman, S. (1996): *"Evaluación de proyectos institucionales. Dime por qué preguntas y te diré quién eres*". Universidad Nacional del Litoral. Primer congreso Internacional de Formación Docente.

Chevallard, Y. (1997). "*La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado" ,* Aique, Grupo Editor.

Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi & D. Korinfeld (Comps.), Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires: CEM-Nov. Educ..

Dabas, E. (2011). "*Haciendo en redes, perspectivas desde prácticas saludables"* Ediciones Ciccus

Da Silva, T. (1999). *"Documentos de identidad, una introducción a las teorías del currículo".* Auténtica Editorial, Belo Horizonte

De Alba, A. (1998). "*Currículum, crisis, mitos y perspectivas".* UNAM. México

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/

Dubet, F. (2006). "*El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado" .* Gedisa, fragmentos seleccionados.

Dussel, I. (2000). "*La producción de la exclusión en el aula: Una revisión de la escuela moderna en América latina". Presentada en la escuela y sus agentes ante la exclusión social.* X Jornadas LOGSE Granada.

Ezpeleta, J. (1991) *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en La Argentina.* Centro Editor de América Latina.

Fernández, L. (2006) *Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de Simulación en Argentina*. EDUNTREF. Buenos Aires.

Fernández, L. (2006). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. (2004). "*De la gestión al gobierno escolar".* Novedades educativas.

Frigerio, G., Diker, G. (2008). "*¿Cómo se establece lo común?". En Educar: Posiciones acerca de lo común".* Del Estante Editorial.

Frigerio G, Poggi M. (1992). "*Las instituciones educativas Cara y ceca; elementos para su gestión".* Troquel .

Frigerio G , Poggi M . (1996). "*El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos, aportes para construir el proyecto educativo".* Aula XXI Santillana .

Fritjof Capra (1996) *"La trama de la vida, Una nueva perspectiva de los sistemas vivos"* Editorial Anagrama*, Barcelona*

Furlán. (1992). "*Conferencias sobre currículum, cuadernos pedagógicos universitarios".* Universidad de Colima.

Giroux, H. (1985) *Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización. En Teoría y resistencia en educación.* Editorial Siglo XXI

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

Greco, M. B (2011) *Ficciones y versiones sobre la autoridad.*

Heller, A. (1977) "*Sociología de la vida cotidiana"*- Primera parte, Particularidad, Individualidad, Socialidad y Generosidad.

Kaplan, C. (2017). "*La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos en la convivencia escolar".* Rosario, Homo Sapiens.

Landreani, N *(2003) "Procesos de construcción en la vida cotidiana escolar,* en: *Ciencia, Docencia y tecnología".* UNER

Levy, Daniel (2011) *Subjetividades mediáticas en la sociedad de la información.* Síntesis de la conferencia XVI congreso de Apora.

LLedó, A.I. y Cano, Mª I. (1994) "*Cambiar el entorno"* Educación primaria espacios escolares en Cuadernos de Pedagogía,

Maggio, M. (2020) "Enseñar en tiempos de pandemia 2020" en Bitácoras de Pandemia. Conversatorio organizado por el Departamento de Educación de la UNCA

Nemirovsky, M. (1999). "*Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños".* Paidós.

Neirotti, N. (2007). "*La evaluación de políticas y programas sociales: construcción de conocimiento y aprendizaje para la acción"*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Nicastro, S. (2017) "*Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación".* Rosario: Ed. Homosapiens. (Fragmentos Seleccionados Capítulo 1)

Nicastro, S. (2020) "*Conversatorio virtual: Una mirada al trabajo de dirigir las escuelas en el escenario actua*l", ISEP, 28 de mayo 2020 Transmisión en vivo desde el canal del ISEP en YouTube.

Nicastro, S., Greco M. B. (2012) "*Entre trayectorias Escenas y pensamientos en espacios deformación*". Homosapiens.

Poggi, M. (1999). "*Del tiempo escolar".* En G. -P. Frigerio, "*Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* " (págs. 155-161). Ediciones novedades educativas .

Rockwell, E. (2006) *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?* [Conferencia presentada] XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos.* Ediciones Paidós. Buenos Aires.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) *La escuela: Relato de un proceso de construcción Teórica.* [Ponencia presentada] N° 12. Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil. Universidad Pedagógica Nacional

Rossi, M, Grinberg, S (1999).: "*Proyecto educativo institucional. Acuerdos para hacer escuela*". Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires..

Siede, I. A. (2008). *¿Qué puede la escuela? "Aportes para construir un mundo mejor".* Conferencia en San José de Costa Rica.

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

Terigi Flavia*, (2020) "Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido*" en: "*Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera".* Compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante Darío Pulfer. UNIPE: Editorial Universitaria.

Trilla, J. (1999) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona:* Alertes.

Ulloa, F. (2005) "*La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*". Seminario internacional, Panel: Brecha social, diversidad cultural y escuela, Córdoba.

Viñao, Antonio, (2006, Reimpresión) "*Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Comunidades y Cambios".* Ediciones Morata

Viñao, Antonio (2008) *"Escolarización, edificios y espacios escolares".* Universidad de Murcia, Primer artículo del Proyecto de investigación: "*El patrimonio cultural de las instituciones educativas en la España contemporánea*

Legislación y normativa citada

Constitución Nacional.

Constitución Provincia de Entre Ríos.

Ley Nacional N° 22.431 de 1981, del Sistema de protección integral de los discapacitados 16 de marzo de 1981 – Modificatoria 24314 de 1994.

Ley Nacional N° 26.061 de 2005. *Protección integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes*, 26 de octubre de 2005

Ley Nacional Nº 26.206 de 2006, *Ley de Educación Nacional*, 14 de diciembre de 2006.

Ley Provincial Nº 9890 de 2008, *Ley de Educación de la Provincia de Entre Ríos*, 22 de diciembre de 2008.

Ley Provincial N° 10402 de 2015*, Educación Ambiental, transversal e interdisciplinaria en la educación formal y no formal.*

Ley Provincial N° 9891 de 2016, *Discapacidad*. 29 de febrero de 2016

"*Criterios y Normativas Básicas de Arquitectura escolar*" 1998, Ministerio de Educación Dirección de Infraestructura

Resolución N°174 de 2012. Consejo Federal de Educación.*" Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades y su regulación "*

Resolución N° 978 de 2006, (C.G.E), "*Roles y Funciones de la MOI - (Maestro Orientador Integral)"*

Resolución N° 3491 de 2010 (CGE). "*Evaluación y Concepto Docente"*

Resolución N° 0475 de 2011, (CGE) "*Diseño Curricular de la Educación Primaria de Entre Ríos"*, 28 de febrero de 2011

Resolución N°5138 de 2011 *(*CGE). *" Organización y funciones de las configuraciones de apoyo de la modalidad Educación especial, equipos técnicos de Escuelas de Educación Integral y Centros educativos.*

Resolución N° 1020 de 2013 *(CGE) "Orientaciones para el abordaje de la convivencia en la educación Primaria y sus modalidades".* 12 de abril de 2013

Resolución N° 1550 de 2013 (CGE) *" Programa integral de trayectorias escolares "* 16 de mayo 2013*.*

Resolución N° 2505 de 2017 (CGE) *“Roles y funciones del secretario”*

Resolución N° 920 de 2019 (CGE.). *"Sobre el sistema de evaluación, clasificación, acreditación y promoción del nivel primario ".* 15 de marzo de 2019

Resolución N° 3750 de 2021 “Lineamientos Generales para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano”

Resolución Nº 1297 de 2022 (CGE). *“Roles y funciones del Director/ Rector, Vicedirector/Vicerrector de instituciones educativas de niveles Inicial, Primario y sus modalidades, y de nivel Secundario y sus modalidades”*. Consejo General de Educación, Entre Ríos.

Resolución N° 3686 de 2025 (CGE) *Calendario escolar de la provincia de Entre Ríos para el ciclo lectivo 2026”*

ANEXO I

Figura 1: Organigrama de la Escuela

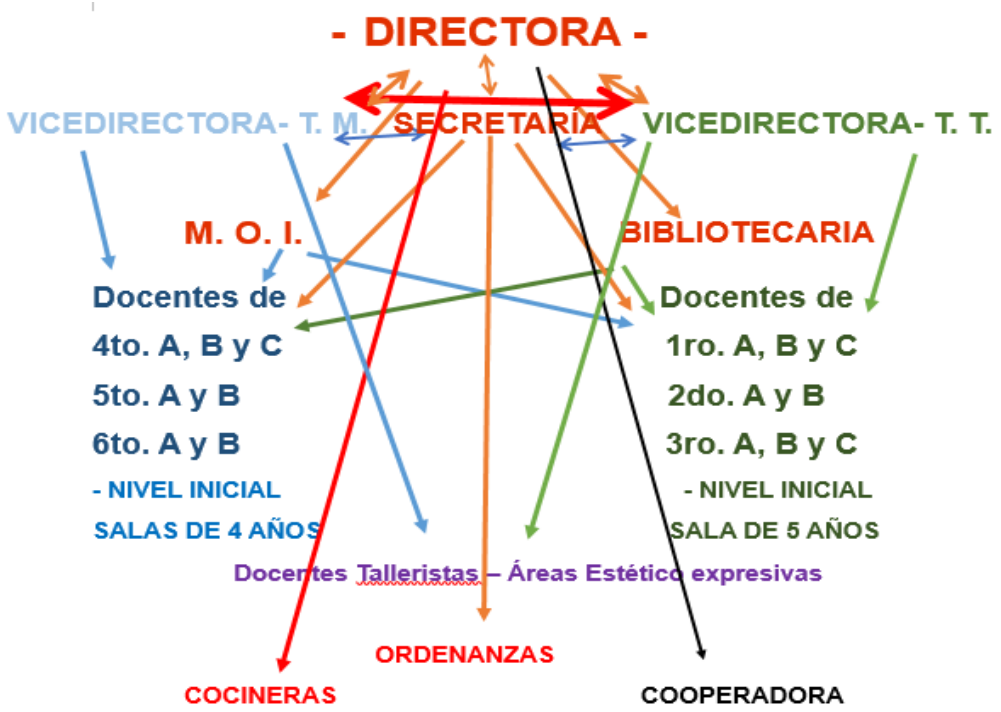

Figura 2: Banda horaria turno mañana

HORARIO	LUNES	MARTES		MIÉRCOLES			JUEVES	VIERNES
ÁREA	ED. FIS	TEC	ED. MUSICAL	ARTES VISUALES	ED. FÍSICA	ED. MUSICAL	ED. TECNOLÓGICA	ED. TECNO
NEP								
recreo								
PRIMERA	5° A		4º A	5º B	5º A		6º A	6° A
SEGUNDA	5º B		6º B	6º A-B	5º B		6º B	4° A - C
recreo								
TERCERA	4° A		5° A	4º B - C	4º A		6º B	4° A - C
CUARTA	4º B	5º A	5º B	4º A	4º B	4° C	5° B	4° B
recreo								
QUINTA	6º A- B	5° A	6° A	5º A	4° C	4° B	5° B	4° B

Figura 3: Bandas horarias turno tarde

HORARIO	LUNES			MARTES		MIÉRCOLES				JUEVES		VIERNES
ÁREA	ART VIS.	ED. MUS	ED. FIS	TEC	ED. MUS	ART VIS	ED MUS	ED FIS	TEC AN	TEC	ED. TECNOA	AR. VIS
PRIMERA	2° B		2°A	3º A	3º B	2º A	2° B	3° A	3° C	3º B	1º A	1° A
SEGUNDA	2° A	3° C	2°B	3º B	3º A	2º B	2° A	3° C		3º A	1º B	3° C
RECREO												
TERCERA	1° A	1° B	1° C	2º A	2° B	3º B	3° A	1° B		2º A	1º B	1° C
CUARTA	1° B	1° C	1° A	2º B	2º A	3º C	3° B	1° A			1° C	1° B
RECREO												
QUINTA	1° C	1° A	1° B	1°B	1° A	3º A	3º C	3° B			1° C	3° A
RECREO												
NEP												

Figura 4: Cuadro de matriculación y asistencia

Año	mes	Salas / Secciones*	Total alumnos Existentes.	Asistencia Media	Porcentaje
2015	Abril	16	253	226	89
	Sept.	16	291	260	89,3
2016	Marzo	16	301	265	88
	Sept.	16	314	291	91
2017	Marzo	17	318	306	95
	Sept.	17	325	298	91
2018	Abril	17	328	301	91
	Sept.	17	332	297	85
2019	Abril	19	347	318	91
	Sept.	19	354	317	89
2020	Marzo	19	367	S/D	ASPO
2021	Marzo	19	369	325	95
2022	Marzo	19	375	350	93
2023	Marzo	19	398	382	96

ANEXO II:

Debido a la extensión del documento, el Anexo II se pone a disposición a través del siguiente enlace de Drive:

https://drive.google.com/file/d/1zb4vzSTFrLDq3qEa_Jy9NuMlJRNkSwAd/view?usp=drive_link