

Facultad de Ciencias de la Educación

LICENCIATURA EN ANÁLISIS E INTERVENCIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

“Proyecto Institucional para la Escuela Mercator”

PLOZA JESICA

COHORTE 2022

DIRECTORA

PROFESORA CASCO PAOLA

PARANÁ, 2025

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de este proceso de crecimiento y aprendizaje he contado con ayuda que quiero agradecer. En primer lugar, con profunda estima y reconocimiento extiendo mi más sincera gratitud a mi directora personal Casco Paola, a la coordinadora Gallo Romina, ex coordinadora Migueles Ma. Amelia, profesora Degrossi Florencia y docentes que dictaron los seminarios en la carrera. Su dedicación y guía han sido pilares fundamentales en la dirección y enriquecimiento de este trabajo. Reconozco la exigencia de responsabilidad y respeto, las estrategias reinterpretadas, las correcciones constructivas y las sugerencias reflexivas que recibí durante mi formación.

Expreso mi agradecimiento a quienes lean el trabajo por dedicar su tiempo y atención. Espero que sea de su agrado y les genere cuestiones para pensar e intercambiar con otros.

Mi gratitud se extiende a la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), que merece un reconocimiento especial por brindarme la oportunidad de acceder a una educación superior gratuita y de calidad. Quiero destacar que esto es posible gracias al Decreto 29.337 firmado por el presidente Juan Domingo Perón en 1949; hito fundamental en la educación del país, no solo suspendió el cobro de aranceles universitarios, sino que también estableció el compromiso del Estado de financiar las universidades públicas.

A mis compañeros de aula y de trabajos les agradezco su invaluable apoyo, por compartir sus tiempos y reflexiones al revisar mi trabajo.

Reconozco con aprecio al personal de la Biblioteca "Profesora Nélida Landreani" por abrir sus puertas y permitirme realizar lecturas y consultas, que han sido pieza clave en la construcción de este estudio.

Finalmente mi agradecimiento a familiares, amigos, colegas de las instituciones escolares, conocidos y alumnos por su generoso apoyo, facilitando así mi camino.

A cada uno de ustedes mi más profundo agradecimiento por su contribución en la realización de este trabajo que me retribuye con nuevas oportunidades y perspectivas personales.

Lo escribí para leerlo, mirarlo y dialogarlo, para que lo lean, lo miren y lo dialoguen. Lo escribí para pensarlo y soltarlo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 4

LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA DE PERTENENCIA Y MI LUGAR EN ELLA 5

- Nombre ficticio de la escuela 5
- Inicios y datos de la institución 5
- Rol que desempeño en la organización escolar 6

APARTADO 1, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA 7

- DIMENSIÓN ORGANIZATIVA 8
  - La cultura escolar… "algo que permanece y que dura" 8
  - Las formas de lo escolar en la Mercator 12
- DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA 15
  - Las particularidades de la gestión y el gobierno escolar 15
- DIMENSIÓN EDILICIA 19
  - Edificio, entorno y representación institucional 19
  - Condiciones constructivas y de seguridad 20
  - Accesibilidad, inclusión y género 21
  - Enfatizando en la ambientación y apropiación de las aulas y el patio 22
- DIMENSIÓN DE LOS SUJETOS Y SUS RELACIONES 26
  - Subjetividades, necesidades y relaciones de autoridad 26
  - El suceder de las trayectorias escolares 28
- DIMENSIÓN RELACIONES CON OTRAS INSTITUCIONES Y SECTORES SOCIALES 30
  - La Escuela y sus vínculos 30
  - Relaciones sensibles y cuidadas 31
  - Relaciones un poco tensas 32
- DIMENSIÓN PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA 34
  - Acerca del Currículo Institucional 34
  - Decisiones sobre los saberes a enseñar y enseñados 39
  - La formación de los docentes, sus relaciones con el conocimiento 43

APARTADO 2, PROBLEMATIZACIÓN DE LA TRAMA INSTITUCIONAL: NUDOS CRÍTICOS 45

- Nudo N°1: "Choque de culturas" 46
- Nudo N°2: "Fragmentación" 48

APARTADO 3, LÍNEAS DE ACCIÓN 50

- Propuesta de trabajo colaborativo y democrático en la Escuela Mercator 51

- Programación 52
- 1era línea de acción 53
- 2da línea de acción 54
- 3ra línea de acción 55
- 4ta línea de acción 56

APARTADO 4, EVALUACIÓN DEL PROYECTO 58

BIBLIOGRAFÍA 60

ANEXOS 65

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una descripción y análisis de la escuela en la cual me desempeño como docente. Es producto de un proceso de formación que se alimenta principalmente de los aportes de los diferentes seminarios de la Licenciatura en Análisis e Intervención en Instituciones Educativas. La escritura es en primera persona y desde una posición de implicación[1], por lo tanto el trabajo no está exento de subjetividad y experiencia. En su desarrollo me centro en la "*Vida Cotidiana Escolar*" entendida como análisis de las prácticas escolares en su conjunto con sujetos implicados (Landreani, 2000). Tengo en cuenta el nivel micropolítico y también cómo la escuela replica, transgrede o reformula el plano de lo macropolítico.

A lo largo de este escrito trabajo desde una mirada con cierto nivel de extrañamiento y distancia sobre lo cotidiano para poder reconocer tensiones en distintas dimensiones: Organizacional, Administrativa, Edilicia, de los Sujetos y sus Relaciones, Relaciones con otras Instituciones y Sectores Sociales y Pedagógico-didáctica. La división en dimensiones posibilita definir el campo institucional como elementos coexistiendo e interactuando en un momento dado; a partir de ello puedo ordenar y atender a la complejidad que implica analizar la vida de esta organización en particular.

En este contexto delimito Nudos Críticos inscriptos en situaciones problemáticas y planteo una forma posible *de hacer* institucionalmente. Diseño líneas de acción pensadas para trabajar dichos nudos añadiendo, además, una propuesta de evaluación. De esta manera, elaboro un Proyecto Institucional de carácter integral cuya destinataria es la "Escuela Mercator".

El trabajo está organizado, primeramente, en una presentación de la organización educativa y del rol que desempeño en ella. Luego, en el apartado 1, hago una descripción y análisis de la institución de pertenencia a partir de distintas dimensiones y en relación con diferentes perspectivas y aportes teóricos. En el apartado 2, planteo una problematización de la trama institucional a partir de la enunciación de nudos críticos, en función de ellos construyo, más precisamente en el apartado 3, líneas de acción para intervenir en la organización escolar. Llegando al final, en el apartado 4, desarrollo algunas estrategias de evaluación del proyecto en cuestión. Por último, incorporo la bibliografía consultada y algunos anexos.

[1] Esto consiste en una participación activa y comprometida del sujeto en el trabajo para la institución escolar (Nicastro, 2017).

LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA DE PERTENENCIA Y MI LUGAR EN ELLA

En este apartado me dedicaré, en primer lugar, a explicitar los sentidos en torno al nombre ficticio que atribuí a esta escuela a propósito de su análisis. En segundo lugar, referiré a los inicios de la institución y a algunos datos relevantes que la caracterizan. Por último, me detendré en el lugar que ocupo en esta organización escolar.

Nombre ficticio de la escuela

La institución analizada en este trabajo es referenciada por el nombre ficticio de Escuela de Educación Técnica N°7 "Cartógrafo Gerardus Mercator".

Gerardus Mercator fue geógrafo, matemático y cartógrafo de la Región Flamenca de Bélgica (Europa), data de los años 1500 y fue conocido por idear la llamada "Proyección Cilíndrica de Mercator" en la que se respetan las formas de los continentes pero no los tamaños. También fue uno de los primeros en utilizar el término "Atlas" para designar una colección de mapas.

Opté por este nombre por varias cuestiones. La primera de ellas es que ejerzo como Profesora de Geografía, la segunda es que la palabra "Mercator" viene de "Mercader" que hace referencia a la persona que se dedica a realizar una tarea de tipo comercial o mercantil y esto se asemeja a las representaciones de la escuela que "pongo sobre la mesa" en esta producción. La tercera se debe a que, en el Seminario de "Relaciones entre Instituciones y Sectores Sociales" perteneciente a la Licenciatura, se trabajó la temática "Mapear el Territorio", promoviendo una concepción de los mapas como planificaciones no congeladas que permiten conocer -lo que se cree conocido- y abrir paso a nuevas experiencias, algo que también he alcanzado con la elaboración de este trabajo.

Inicios y datos de la institución

La Escuela de Educación Técnico Profesional N°7 "Cartógrafo Gerardus Mercator", o en su versión abreviada "La Escuela Mercator", es de nivel secundario, de gestión estatal y funciona dentro de un predio militar en la provincia de Entre Ríos. El edificio es un galpón prestado por los militares, que luego obtuvo forma de escuela. La institución comienza con actividades en el año 1946 como "Escuela de Aprendices", capacitando a operarios para la institución que presta el predio, pero se convirtió en Escuela Nacional de Educación Técnica formando en Aeronáutica, en 1964. Luego pasó de manos nacionales a provinciales. Con el tiempo se sumó la tecnicatura en Computación. En 2005, con la Ley Nacional N°26.058 de

Educación Técnico Profesional, se creó el Fondo Nacional para la Educación Técnica y se reconocieron títulos de Nivel Medio y Superior no Universitario.

Esta organización desarrolla actividades desde las 7 hs hasta las 21 hs en Ciclo Básico y Orientado. Hay estudiantes que son hijos de quienes trabajan en el predio, otros que son de barrios cercanos y algunos que optan ir a la escuela por su especialidad técnica. Todos ellos provienen actualmente de diferentes estratos socioculturales, pero cabe destacar que antes eran clasificados en clase media o media alta. La matrícula ronda los 700 alumnos. La planta de personal es amplia, los docentes (de aula y taller) oscilan en 200 aproximadamente.

Rol que desempeño en la organización escolar

Actualmente, ocupo el cargo de docente de aula y como mencioné soy profesora en geografía. Éste lo mantengo desde el año 2019. Concurro a la escuela con una frecuencia de tres días a la semana y con un total de 13 horas cátedras, lo que me permite observar la institución con cierta distancia y considerarme implicada pero no sobreimplicada, con esto refiero al involucramiento excesivo en las dinámicas y conflictos internos de la institución, lo que puede generar pérdida de la perspectiva crítica, exacerbación de los conflictos, dificultad para establecer límites o agotamiento (Nicastro, 2017).

APARTADO 1, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA

Este apartado está dividido en dimensiones de análisis. Esta idea de dividir en dimensiones fue inspirada en aportes de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1993) pero las dimensiones usadas aquí no coinciden en su totalidad con las que plantean las autoras. Es importante resaltar que las que he usado me proporcionan una mirada de la escuela como totalidad compleja, además de que me permiten organizar la escritura.

Seleccioné, para empezar, la dimensión organizativa ya que allí desarrollo gran parte de la cultura escolar, las tradiciones, la organización de los tiempos y los espacios. Continúo con la dimensión administrativa porque dicha organización está fundamentada en decisiones que hacen a la gestión o al gobierno escolar. Luego sigo con la dimensión edilicia porque tanto la organización como la administración se dan teniendo en cuenta la ubicación del edificio y las particularidades de éste. Más adelante, opto por continuar con la dimensión de los sujetos y sus relaciones, aspecto que se ve condicionado por todo lo anterior. Esta última dimensión, me lleva a revisar, a su vez, las relaciones con otras instituciones y sectores sociales. Y todo este recorrido al servicio de la función fundamental de la institución que es su dimensión pedagógico-didáctica, considerada como el corazón de la escuela, es por ello que me dedicaré a ella en último lugar.

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

En esta dimensión voy a tratar sobre aquello que ordena el modo de funcionamiento de la escuela. En su desarrollo incluiré una descripción de la cultura escolar atendiendo a la historicidad de la escuela y del nivel, a los diferentes roles y funciones, al trabajo docente, a los tiempos y espacios y así a la cotidianidad.

La cultura escolar… "algo que permanece y que dura"

Con cultura escolar me refiero a

> (…) algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar (Viñao, 2002, p.3).

De la mano de esta concepción traigo a colación algunas cuestiones de historicidad que creo importante mencionar ya que forman parte de aquel sedimento y condicionan la cotidianidad, los tiempos y espacios, y el trabajo. La escuela en el pasado capacitaba para la institución militar. Una vez convertida en Escuela Nacional de Educación Técnica, atravesó la dictadura de 1966, período en el que se instaló un estado autoritario provocando diferentes efectos en el ámbito de la educación:

> La inestabilidad política e institucional y la profundización del autoritarismo se desplegaron en un escenario complejo en materia educativa, en el que se trababan las posibilidades de establecer acuerdos entre la sociedad civil y el Estado, entre los sucesivos gobiernos y la comunidad educativa" (Arata y Mariño, 2013, p. 225).

Por otra parte, la dictadura cívico militar que se desarrolló entre 1976 y 1983, fue un proceso que implementó políticas represivas, discriminatorias, de censura y desfinanciamiento de las escuelas. Es así que esta institución se vio envuelta por ello, pasó de manos nacionales a manos provinciales y, además, se acentuaron *"(…) los rasgos autoritarios del sistema educativo, introduciendo los criterios de la lógica militar en la conducción de la educación*" (Arata y Mariño, 2013, p. 247). El objetivo era crear una sociedad disciplinada.

Con el retorno de la democracia en 1983, se inició un paulatino proceso de reapertura y normalización de las instituciones educativas. En 2001, a nivel nacional, se dio lugar a la rebelión popular, pero es en 2003 que el Estado recuperó su capacidad de intervenir en la economía y en el diseño de las políticas educativas desde una lógica democrática. Se revalorizó la educación técnica y se acompañaron transformaciones laborales y educativas en el país con políticas a largo plazo.

Esta historia contribuyó en la consolidación de los rasgos propios de la modalidad: la diferenciación marcada entre aula y taller, la primacía de estudiantes varones, el orden y la disciplina como prioridades, el respeto estricto a los símbolos patrios, las jerarquías bien marcadas, el formar en fila y el uso del uniforme.

Considero importante añadir a estos rasgos de sedimentación los cambios producidos a partir de la Ley Nacional N°26.058 de Educación Técnica Profesional, sancionada en 2005. Con ella, como ya había mencionado en los datos de la escuela, se creó el Fondo Nacional para la Educación Técnica y se reconocieron títulos de Nivel Medio y Superior no Universitario; a partir de allí se ha fomentado el diálogo entre representantes de la educación, el trabajo, las empresas, los sindicatos y las instituciones de ciencia y tecnología a través de foros sectoriales y comisiones del CoNETyP (Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción)[2]. Se ha incentivado, además, la participación de estudiantes en prácticas formativas curriculares y extracurriculares, y prácticas profesionalizantes acordes a su campo de formación, como así también la inclusión de mujeres en este tipo de instituciones educativas y en ámbitos laborales tradicionalmente ocupados por varones.

Específicamente en la escuela de pertenencia, se establecieron redes de colaboración con otras instituciones como el aeroclub y la municipalidad para las prácticas profesionalizantes de los estudiantes; y aumentaron las actividades escolares con nuevas tecnologías, como el uso de las computadoras. Gracias a la implementación de políticas de igualdad de oportunidades se incrementó la cantidad de mujeres en esta escuela.

Todo lo que vengo desarrollando en términos históricos persiste en esta escuela en particular como cultura escolar. Para la caracterización de la cultura escolar de esta organización también resulta pertinente el análisis del "*sentido común*" que sus distintos actores van construyendo.

Cuando refiero al sentido común lo entiendo como

[2] Órgano consultivo y propositivo creado por la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/2005 sobre la base del Consejo Nacional de Educación-Trabajo. La finalidad es asesorar al secretario de Educación en todos los aspectos relativos al desarrollo y fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional y articular sus políticas con las de otras áreas del Estado.

> (...) los procesos y categorías cognoscitivas con los que un sujeto hace inteligible una situación o toma de decisiones, poniendo en juego conocimientos o informaciones provenientes del saber cotidiano y utilizándolos en forma poco flexible, sin cuestionar la relación entre la situación que les dio origen y aquella en la que se aplican y con escasa preocupación por poner a prueba las aseveraciones. Es una forma de pensamiento que se caracteriza por ser pragmática e hipergeneralizadora (Brusilovsky, 1992, p. 24).

Dicho pensamiento se refleja en las representaciones que los docentes tienen de esta escuela y de su trabajo en ella. También se hace presente en las expectativas de los padres de los estudiantes y los vecinos de la comunidad, que confían en que el docente ordene y discipline para la vida. Esta visión orienta las prácticas de gestión y enseñanza, va configurando la idea de que los directivos deben solucionar los problemas de disciplina de los estudiantes en dirección, los docentes deben abocarse a la materia que les corresponde y los tiempos establecidos tienen que respetarse de manera tajante, porque "en esta escuela siempre se hizo así". Además, prevalece la idea de que los estudiantes tienen que poder mantener al margen de las actividades escolares las cuestiones sociales, como así también un supuesto de que la matrícula, en su mayoría, se conforma con hijos de soldados y la idea de que el orden escolar está ligado a la fuerza entendida como unidad de regimiento.

Estas ideas y representaciones de los distintos actores institucionales que vengo mirando desde la noción de "sentido común" me permiten traer a colación a Dubet (2010), quien plantea el "*declive de las instituciones*" y hace alusión a una *"santuarización"* que caracterizaba a las escuelas en los inicios de la modernidad, cuestión que pareciera, sin embargo, persistir en las ideas de ciertos actores o integrantes de mi organización educativa.

El autor escribe que

> La santuarización de la escuela exige que la naturaleza social del alumno también se santuarice. En la iglesia, durante la misa, los creyentes se desprenden de sus adherencias sociales, sus pasiones y sus intereses; el rito se dirige a las almas separadas de la sociedad y del cuerpo y esas almas iguales entre sí se dirigen a Dios. La misma separación existía en la escuela republicana francesa, que distinguía radicalmente los niños y adolescentes envueltos en su psicología y en la sociedad de los alumnos, considerados sujetos que participan de la razón y son iguales entre ellos, puesto que "la razón es la cosa mejor repartida" del mundo, como escribía Descartes. Así las cosas, el maestro, encarnando la razón, se dirige a la razón de los alumnos haciendo abstracción

> de sus singularidades psicológicas y sociales, y cada escolar está, en alguna medida, santuarizado porque se escinde entre una parte sagrada –el alma o la razón– y una parte profana –las adherencias y los intereses sociales–. La santuarización exige una distinción latente entre el sujeto y el individuo psicológico y social (p. 18).

Si bien esta santuarización les ha permitido a las instituciones educativas mantener cierta autonomía y proteger a los estudiantes de las presiones externas, también ha impedido, por momentos, que éstas se adapten a los cambios sociales y económicos. A mi entender, en la escuela Mercator esto se refleja en la falta de adaptación a las necesidades de los estudiantes actuales[3].

La cultura escolar de la organización de pertenencia está compuesta por su historia, el sentido común y la santuarización que vengo describiendo, y a su vez, da cuenta de una parte fundamental de este apartado que es la relación entre institución y organización.

Para profundizar en la comprensión de cómo la escuela se organiza y se institucionaliza traigo a colación a Nicastro (2017). Ella entiende por institución *"(…) el resultado de lo que la sociedad instituye en cada tiempo, en el sentido de mantener en pie la maquinaria social y, en simultáneo, de producirla"* (p. 29). Y por organización educativa

> (…) un recorte espacio temporal, que implica relaciones entre sujetos en una estructura de roles y funciones instituidas para el logro de determinados fines, siempre atravesadas por sentidos y significados que dan cuenta de instancias políticas, ideológicas, subjetivas, inconscientes, etc. que se instituyen en ese contexto(p. 33).

Entonces la institución refiere a los patrones de comportamiento y las normas que se establecen y se reproducen a lo largo del tiempo. La organización corresponde más bien con la estructura y los procesos que se establecen para alcanzar ciertos ideales. La escuela como organización tiene una estructura de normas, reglamentos, rituales y tradiciones, cuenta con roles, responsabilidades, estándares, expectativas y prácticas. Esto refleja la institucionalización de la educación. En lo que respecta a la escuela de pertenencia puedo pensar en la relación entre su organización escolar y las instituciones más amplias que la constituyen, entre las que destaco la institución de la educación técnica y la institución militar. Esta relación se manifiesta en el currículo institucional, en su disciplina, en sus valores y

[3] Me detengo en ello más adelante en la Dimensión de "Los sujetos y sus relaciones".

normas, pero también en su materialidad; cuestiones que serán desarrolladas ampliamente en las dimensiones correspondientes.

Las formas de lo escolar en la Mercator

En esta organización el alumnado se divide entre el ciclo básico, que tiene aulas por la mañana desde las 7 hs hasta las 13,30 hs y talleres por la tarde; y el ciclo superior, que inicia sus actividades la mayoría de los días a las 13,30 hs y finaliza a las 21 hs, con una continuidad horaria entre aulas y talleres. Es importante mencionar que entre las aulas y los talleres hay amplias distancias que recorrer. Esta distribución de los tiempos y espacios fractura las horas de clase áulicas por un lado y las horas de taller por el otro, cuestión que afecta la realización de proyectos articulados.

Otros sujetos que forman parte de la organización escolar, además del estudiantado, son: la rectora, la vicerrectora, un regente de cada turno, la secretaria, la asesora pedagógica, dos tutores, el jefe de enseñanza práctica, el jefe de sección general para ciclo básico, el jefe de sección específico en las dos especialidades, seis ayudantes técnicos de enseñanza práctica y un jefe de trabajos prácticos para el laboratorio, la bibliotecaria, el subjefe de preceptores, cinco que desarrollan tareas como personal de servicios auxiliares entre ambos turnos, tres administrativos que cumplen funciones en el sector junto a dos de los ayudantes técnicos de enseñanza práctica y tres administradores de redes, diez preceptores distribuidos en ambos turnos; y aproximadamente 200 docentes.

Los estudiantes se preparan desde los primeros años en los talleres para aprender a utilizar las herramientas y luego en el ciclo orientado se especializan para poder aportar a la sociedad y a las necesidades laborales del país (se han hecho relevamientos aerofotográficos sobre las plazas de la ciudad cuyos resultados fueron utilizados por la Municipalidad). Los docentes de aula no se involucran directamente en esta preparación.

Las relaciones entre estos sujetos que componen la organización escolar están atravesadas por sentidos. Esta escuela espera que el docente haga cumplir reglas organizacionales a los estudiantes, de asistencia a clases, disciplina y aprobación de la materia, aspecto prescripto del trabajo docente como expresan Dessors y Guiho Bailly (1998). Su implementación tiene algunas variaciones, que se incrementaron a partir de la pandemia de 2020 ya que fue necesario -casi de formas inéditas- hacer frente a lo real, a aquello que escapa a la abstracción del cálculo. Algunos docentes buscaron diferentes estrategias y tuvieron consideraciones, pero otros se mantuvieron estrictos en las formas que les resultaban más conocidas.

Por otro lado, las condiciones de trabajo de los docentes en esta escuela suelen ser descolectivizadas. El trabajo está caracterizado por el principio de demanda y un proceso de individualización, que se aprecian, por ejemplo, cuando un docente propone trabajar de manera colectiva ejes como la ESI (Educación Sexual Integral) y el resto del personal demuestra un fuerte desinterés.

Los usos o la administración del tiempo y de los espacios se hallan muy delimitados en esta escuela. El timbre se presenta como una señal que pauta la entrada y la salida del aula, como así también el momento y lugar de la formación. La mayoría de los docentes respetan esto y pretenden controlar tanto los espacios como los tiempos de los cuales se dispone. Se presenta así la necesidad de instituir otro tiempo, ya que *"(…) la vida en el aula se caracteriza por la policronía, la complejidad, la densidad, la imprevisibilidad, la inmediatez y la simultaneidad"* (Poggi, 2002, p. 159), cuestiones que las vemos en el cotidiano de las clases.

Dice Achilli (1989, p. 7), citando a Rockwell y Ezpeleta, que lo cotidiano de la escuela hace referencia a un conjunto de situaciones, acontecimientos y procesos que se desenvuelven en su interior, no solo desde el punto de vista de los fenómenos comunes y reiterables, sino también desde el movimiento, desde la historia que construyen sujetos particulares al reproducir o transformar la experiencia escolar. En el cotidiano de esta escuela cada actor institucional ingresa al espacio que le corresponde según su rol y allí se activan cuestiones protocolares no documentadas, por ejemplo, el docente ingresa al aula, los estudiantes se paran, saludan, se sientan y comienza el desarrollo de la clase.

En estas acciones se puede ver parte de la vida cotidiana escolar, esta categoría refiere al

> (…) conjunto de las prácticas escolares, constreñidas en el marco de una estructura simbólica de los sujetos que se encuentran implicados en las relaciones educativas en un tiempo/espacio dominado por sentidos hegemónicos, pero no sujetas a ellos (Landreani, 2000, p. 4).

Entonces la vida cotidiana escolar reúne elementos reiterables y comunes, como las rutinas diarias (horarios fijos, clases programadas, recreos), la estructura organizativa y jerárquica, las normas y reglamentos establecidos (disciplina, evaluaciones) y los eventos tradicionales. Sin embargo, también se ve influenciada por aspectos que se modifican y que hacen a la historia de la escuela, como los cambios en la estructura organizativa (rotación de jerarquías del personal), las innovaciones educativas (nuevas tecnologías, nuevos métodos de enseñanza), los eventos significativos (manifestaciones o protestas del centro de

estudiantes, visitas de personalidades) y las transformaciones físicas (renovaciones, ampliaciones, cambios en la infraestructura). Todo esto contribuye a forjar la identidad y la cultura de la organización.

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA

En esta dimensión voy a enfocarme en las decisiones respecto a la administración de tiempos, recursos, espacios y tareas. En su desarrollo incluiré una descripción de las particularidades de la gestión y el gobierno escolar[4] atendiendo al estilo y a los acuerdos institucionales, a las normativas y al accionar de los sujetos.

Las particularidades de la gestión y el gobierno escolar

En esta escuela el rol del directivo posee un estilo administrativo, al decir de Ball (1989, p. 105), sigue un modelo similar al de una fábrica, en el que todo se informa mediante documentación escrita, diálogos formales y en el marco de reuniones o comités. En este caso, el directivo se relaciona con el personal docente respetando el organigrama institucional. Constituyen un equipo integrado por la rectora, la vicerrectora, los regentes, la secretaria, la asesora y los administrativos que informan mediante circulares, en el libro de mesa de entrada. En determinadas situaciones que así lo ameritan, se organizan reuniones establecidas y dirigidas por dicho equipo. En lo que respecta a los profesores de taller, la relación es otra. La mayoría de las cuestiones se informan en diálogos directos e informales.

Históricamente, la gestión de esta escuela estuvo vinculada a las ideas de eficacia y eficiencia, sus actores institucionales la concebían desde estos parámetros de funcionamiento. Estas concepciones devienen, sobre todo, de un sistema mercantil capitalizado. Castro dice que: *"(…) La década de los 60, con el desarrollismo como contexto, se constituye en un escenario favorable para la aparición de una concepción que asocia determinados modos de organización de las empresas con la gestión en las escuelas"* (2005, p. 227- 228).

Dialogando con el personal más antiguo de la institución, comentan que por aquellos años el rol de los regentes de la institución era controlar, informar y hacer cumplir los horarios,

[4] Siguiendo a Cantero, el *"(…) gobierno escolar consiste en un ejercicio de poder compartido que acuerda el contenido y sentido de este ejercicio -no necesariamente con todos- y en el que predomina un poder para y no un poder sobre (Paro, Vitor H.: 2008) y la consideración de los otros como sujetos. Se trata más de una relación que se construye y menos de una capacidad que se acumula; de un ascendiente que permite persuadir para encaminar los esfuerzos colectivos en una dirección (poder para) y que evita, hasta donde le sea posible, coercionar o manipular conscientemente (poder sobre)"* (2018, p. 114).

los espacios y las acciones de una manera netamente administrativa; en este mismo sentido se configuraba el rol del directivo, quien se encargaba de dirigir. Por aquella época el director mandó a construir, en uno de los extremos del edificio, una pieza en altura que operaba como un panóptico para revisar que todo estuviera en orden.

Los directivos actuales comunican que el sistema burocrático administrativo no impide que los docentes puedan ser escuchados y tenidos en cuenta y que se busca incorporar sus voces para acordar los criterios del acuerdo escolar de convivencia. Sin embargo, son ellos quienes se encargan de unificar dichos criterios, los que presentan los docentes de aulas y los de taller, e informarlos de manera formal en mesa de entrada y por el WhatsApp institucional presentándolos como directivas, lo que puede afectar la flexibilidad de su implementación.

Esta contradicción ocurre porque el poder circula, lo disputan los profesores de taller y los que tienen más antigüedad, que se presentan como la resistencia al cambio y ejercen presión en las decisiones del equipo directivo. Cuando este último recoge los criterios planteados por áreas los vuelcan en el acuerdo escolar de convivencia, pero ocurre que los presentados por los profesores de taller son cuestionados por el equipo directivo y no logran llegar a un acuerdo, inclusive se generan diferentes posiciones dentro del equipo directivo. Los talleristas plantean el uso del uniforme único (camisa y corbata/ remera, pantalón en el caso de varones y pollera en el caso de mujeres) y aspectos personales a tener en cuenta (uso del cabello largo atado, condición en el largo de las uñas). El equipo directivo sostiene, por su parte, que el cabello recogido no condiciona la presencia o participación de un estudiante en una clase áulica, por lo que plantean que se solicite medidas solo en las horas de talleres, pero estos profesores no están de acuerdo porque manifiestan que los criterios deben ser los mismos porque "siempre se hizo así".

La mayoría de los actores institucionales están acostumbrados a que el equipo directivo o las normativas les impongan lo que hay que hacer ante determinado hecho. Veo aquí que el posicionamiento de la mayoría de los sujetos es de "*sujeción: resignación fatalista*", como lo plantean Frigerio y Poggi, una sumisión pasiva y dócil, de sometimiento y subordinación (1996, p. 127).

Las normativas oficiales se traducen por el equipo directivo en circulares, pero en esa lectura se aplican de manera mecánica, entonces hay un laburo potente que se pierde, que tiene que ver con una lectura situada que tenga en cuenta el contexto y las perspectivas de los actores involucrados. Sostienen Frigerio y Poggi: *"La manera en que los actores conocen, interpretan, producen y se posicionan frente a las normas constituyen una información significativa para construir un saber sobre la institución"* (1996, p. 115). El accionar de la

escuela de pertenencia ante las normativas omite necesidades y circunstancias particulares de cada situación.

Algunas veces ocurre que los estudiantes están en la escuela, pero no ingresan a clase, no ejercen el derecho a la educación. Ante esta situación se procede a colocar media falta, pero se trabaja la cuestión sólo desde lo burocrático y no se ofrece una alternativa pedagógica, entonces aquí puede hablarse de una exclusión incluyente.

Traigo a colación lo que plantea Gentili (2009) al respecto, la "*exclusión incluyente"* es

> (…) un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas(p.33).

Esta cuestión marca la necesidad de construir procesos de inclusión reales, de darle lugar al estudiante, a su identidad y valorarlo. Se hacen necesarios acuerdos institucionales de carácter pedagógico en relación a cómo llevar adelante la normativa de asistencia, especialmente para los estudiantes que están siendo excluidos dentro de los propios márgenes de la organización.

Luego de lo que vengo desarrollando sobre la gestión y el sistema burocrático administrativo, el poder, la escasa participación de los actores institucionales en lo que dictan las normativas y la exclusión incluyente, creo que un punto central para la caracterización de la escuela en esta dimensión es la relación con los militares, las actividades compartidas, cuestión que tiene repercusiones, por ejemplo, en la aplicación rigurosa de la norma[5] ante las inasistencias y en los criterios que cada docente presenta en su materia.

También el acuerdo escolar de convivencia está atravesado por esta lógica. En él se evidencian cuestiones similares al contexto militar como el lenguaje y la estructura, se enfatiza en la obediencia, la disciplina y el respeto a la autoridad, establece normas y sanciones claras y estrictas para los estudiantes, prioriza la punición y la corrección y se presentan roles claros y jerárquicos para estudiantes, docentes y personal administrativo. Son claves las prácticas y rituales como la formación, la inspección, la ceremonia de graduación, la uniformidad y la cohesión.

[5] Resolución N°1770/11 del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos.

Aplicar esta lógica militar en la escuela limita la participación, autonomía, creatividad, reflexión y relación entre docentes y estudiantes de forma colaborativa y empática.

DIMENSIÓN EDILICIA

En esta dimensión voy a tratar la materialidad de los espacios y la relación entre arquitectura y pedagogía. En su desarrollo incluiré cuestiones arquitectónicas, de seguridad, accesibilidad escolar y de organización y responsabilidad de los actores que participan en su cuidado.

Edificio, entorno y representación institucional

Como dije anteriormente la escuela está inserta en un predio militar y se encuentra en lejanías al centro de la ciudad. El predio se destaca por su amplitud, en él se observan a simple vista la escuela, el campo de educación física y los talleres, los cuales están distanciados unos de otros. Esto lleva a que se generen disputas por el cuidado del espacio entre los profesores de los talleres y de educación física con los preceptores y jefes de preceptoría. A su vez el equipo directivo recibe "quejas" por parte del ejército porque los estudiantes deambulan solos por el predio.

El ingreso hasta la escuela se considera un ámbito de recepción y acogida, quienes llegan a transitarlo son saludados y guiados por un personal militar. Se sigue por un camino de rejas negras, hasta encontrarse con el portero en la entrada al edificio escolar donde hay bancos de espera y árboles con mucha sombra.

Es importante destacar que las rejas se consideran seguras ante emergentes pero también opresoras, dan la sensación de poder y de control. Esto me recuerda al texto de Antelo donde dice que *"(…) encerrar, clausurar, recluir, reprimir, aislar, separar, internar, ordenar, disciplinar (…) son procedimientos de control cuyo objetivo es prohibir, impedir y bloquear"* (2007, p. 1- 4). Esta cuestión produce efectos negativos para algunos actores institucionales como la sensación de agobio, aislamiento, pero otros lo ven como un medio disciplinario de refugio, cuidado, seguridad, produce en ellos un efecto de contención, atención, prevención, abrigo y la idea de comunidad, tranquilidad y fortaleza. Esta delimitación del espacio puede pensarse, además, desde Chiurazzi cuando afirma que *"el modo de contactar lo público (la ciudad) con lo público (la escuela) puede afectar a la escuela volviéndola interna, privada, aislada, privatizada"* (2007, p.65).

En esta escuela no se pensó si la arquitectura era la adecuada para su funcionalidad, producto de que el edificio no fue pensado como organización educativa en sus inicios. La imagen general del mismo no remite a su condición de edificio educativo, no es representativa de esa condición de espacio público, es la fachada de un galpón similar a unos cuantos más. Desde el espacio exterior logran verse las banderas flamear, a lo lejos en el patio externo, pero se confunden con la organización militar en la que el edificio se encuentra inserto.

Es necesario pensar la escuela conjuntamente entre arquitectos y actores institucionales, para que sea óptima y acorde a las necesidades de trabajo, así se estaría haciendo referencia a la relación pedagogía y arquitectura (Chiurazzi, 2007), cuestión que no estuvo presente en la configuración de este edificio.

Condiciones constructivas y de seguridad

La construcción y seguridad de un edificio influyen en la vida cotidiana escolar y aportan o no a que se constituya en un área de confort para aprender y estudiar, por esta razón es que me dedico a caracterizar sus cuestiones más relevantes y así poder llevar adelante un análisis.

El edificio es de una sola planta pero cuenta con una pequeña escalera angosta de hierro viejo y oxidado que posee barandas rígidas, pero no muy cómodas ni seguras para el desplazamiento de alumnos y docentes, no está dimensionada para su uso, no tiene buen mantenimiento ni presenta abrasivas. Esta escalera lleva a una pieza en altura en el patio interno, que como se dijo en la dimensión administrativa, en su época se usaba como panóptico para que el regente pudiera supervisar desde allí que todo estuviese segmentado como debía, los cuerpos se fijaban y distribuían en el espacio de un modo especial, pero hoy se usa como depósito de herramientas. Esto me permite pensar, a raíz de lo que expone Chiurazzi (2007), que habitar mejores escuelas no es solo habitar mejor la arquitectura sino poner la vista en la organización política del espacio para pensar más allá de la segregación y graduación, la autora sostiene que la arquitectura enseña.

Dentro del galpón que hoy funciona como edificio escolar se crearon aulas con paredes divisorias de ladrillo de hormigón y se pintaron de color blanco, con el pasar del tiempo se puede observar que las estructuras de las paredes exhiben caída de revoque, se fue cayendo parte de la pintura y, en algunas cabreadas, se nota un reciente proceso de oxidación. Los muros de construcción original son sólidos, y los tabiques divisorios de colocación más nuevos son estables. Hay signos de humedad relativa en el sector de cocina.

El techo, que es una estructura de cabreadas metálicas con cubierta de chapas de cinc, no presenta las condiciones adecuadas de estanqueidad, ya que existen severos problemas de goteras. Tampoco cuenta con las pertinentes aislaciones hidráulicas, térmicas ni acústicas. Hay que distinguir que algunas aulas presentan cubiertas cielorraso de placas de PVC[6] desmontables o machimbre. Si tengo en cuenta los Criterios y Normas Básicas de Arquitectura, las cubiertas *"(...) deben responder a las características bioambientales de la*

[6] El PVC (policloruro de vinilo) es un material plástico muy versátil y ampliamente utilizado en diferentes industrias.

zona (...)" (1998, p 83) y, como se señaló anteriormente, las particularidades de las mismas no resultan óptimas para el clima de esta región.

Por otro lado, los diferentes espacios del edificio escolar no cuentan con la suficiente cantidad de tomas eléctricas y se utilizan dispositivos como alargadores para la conexión de diferentes aparatos, algunos de ellos están en buen estado y otros deteriorados. Esta cuestión se ve reflejada en el uso de las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación) por parte de los docentes, algunos las pueden usar sin problemas y otros están condicionados.

En cuanto a la disponibilidad de agua en el establecimiento la misma es limitada, hay un tanque pero no alcanza para abastecer a toda la escuela. Esto lleva a que cuando se corta el agua de red se suspendan las clases.

En caso de incendio la escuela posee una única salida por el patio interno. La Resolución N°528 del "Código Rector de Arquitectura Escolar" (1972) dice que debe haber un matafuego cada 200 metros cuadrados, esta escuela cuenta con dos distribuidos en el patio interno, con dos metros de distancia entre cada uno, son muy pocos para todo el establecimiento y es muy poco el personal que lo sabe usar, están cargados y se controlan regularmente. Hay un plano de evacuación del edificio, se encuentra pegado en las aulas, en algunas se ubica detrás de la puerta en una hoja A4 sin color, nada llamativa, que muy pocos saben lo que es; faltan realizar clases, talleres y simulacros al respecto, sólo los docentes recibieron una charla. Es importante destacar que el predio presenta facilidad de acceso para los vehículos contra incendios.

Accesibilidad, inclusión y género

La Ley Nacional N°24314/94 de "Accesibilidad para personas con Movilidad restringida" señala que cualquier edificio público debe ser accesible, la persona que posee algún tipo de discapacidad en cuanto a la movilidad debería poder transitar cualquier lugar y tener acceso a los objetos. Este edificio escolar cuenta con dos desniveles que no permiten el acceso ni facilitan la permanencia en la escuela de personas con movilidad física restringida (en silla de ruedas o muletas). Los espacios interiores (aulas, dirección, biblioteca, laboratorios) presentan un pequeño escalón y además no se han dispuesto mesas y mesadas de altura reducida para las personas en silla de ruedas.

En cuanto a la discapacidad sensorial de ciegos y disminuidos visuales no se han previsto en el edificio escolar dispositivos que faciliten la orientación y desplazamiento por el establecimiento, no existe zona de confort para alumnos con este tipo de discapacidad, por ejemplo, baños adaptados o patios con juegos integrales.

Los baños existentes están divididos en los que son para hombres y los que son para mujeres, en cada espacio se encuentran cinco inodoros (no todos están en funcionamiento)

e igual cantidad de lavamanos, considerando la población escolar los mismos son insuficientes y no se cuenta con baños para discapacitados motores como lo explicitan "Las Herramientas para el Programa 700 Escuelas" (2003). Que haya pocos inodoros trae aparejado algunos problemas como que un recreo no alcance a cubrir la demanda por lo que los estudiantes salen de las clases para concurrir al baño. La construcción de los baños en esta escuela no se basó en las necesidades reales de la cantidad de alumnos, sino en cumplir con los requisitos mínimos para su habilitación. Además no se consideraron las necesidades de los alumnos no binarios, para quienes los baños tradicionales pueden ser espacios excluyentes.

Enfatizando en la ambientación y apropiación de las aulas y el patio

Aquí pienso el espacio escolar desde lo que dice Pujol:

> Un espacio abierto a la intervención, dado que es a través de la exploración, y del contacto directo y concreto con el espacio, que los alumnos pondrán en funcionamiento sus mecanismos y estrategias para aprender. De esta manera, no ocuparán simplemente el espacio, sino que lo habitarán (1994, p. 1).

Con esto la autora alude a que el docente debe posibilitar un ambiente favorable para la interrelación espacio-persona. En esta escuela, en las aulas y en el patio interno, los estudiantes pueden realizar intervenciones, carteleras o ambientar siempre acompañados en la tarea por un docente. Por ejemplo, en una de las aulas se realizó en la pared un dibujo de un avión que representa su orientación educativa; además éstas suelen ser ambientadas de acuerdo a las distintas efemérides, los estudiantes pegan afiches con el resultado de trabajos realizados o con noticias de interés (como por ejemplo actividades relacionadas al Centro de Estudiantes), también se han pintado murales entre estudiantes y docentes en la parte exterior del edificio relacionados con los Derechos de Malvinas. Es importante destacar que durante la estudiantina es donde más se notan estas decoraciones y ambientaciones de las aulas y patios.

Siguiendo con la autora antes mencionada ésta dice que

> El espacio, por lo tanto, puede organizarse y transformarse en función de cada actividad, y en el caso, no poco frecuente, de que se tengan que hacer pequeñas transformaciones diarias para su mejor aprovechamiento, la experiencia nos demuestra que los propios alumnos participan en esta reorganización. Tarea que

> no debe verse como un preámbulo de la actividad a iniciar, sino como parte esencial de la misma (Pujol, 1994, p. 4).

Esto refiere a la importancia de considerar el espacio escolar como un elemento dinámico que puede ser organizado y transformado para favorecer la interacción y el aprendizaje. Retomo estos aspectos porque quiero destacar que el espacio escolar no es algo estático, sino que puede ser adaptado y transformado como se ha hecho algunas veces en la escuela de pertenencia, por ejemplo cuando se deja el aula para dar clases en el patio y se movilizan sillas, mesas y tecnologías creando otro ambiente.

Para definir las aulas en esta escuela voy a tomar a Augustowsky, quien señala que

> Dentro del espacio escolar uno puede distinguir distintos niveles o distintos componentes. Un componente más duro, el arquitectónico, es el edificio en sus partes más duras, son aquellos aspectos que no podemos modificar quienes usamos el espacio. La parte blanda está compuesta por los aspectos semifijos o (...) espacio dispuesto (2010, p. 15).

El aspecto dispuesto me ayuda a mirar más allá de lo duro y arquitectónico y pensar lo dispuesto y modificable. Las aulas de esta escuela son habitadas y con esto me refiero a que se puede poner y sacar elementos (pizarras, láminas, corremos bancos), algunos más flexibles que otros.

Hay aulas frías y distantes sobre todo si hacemos hincapié en la ubicación de muebles dentro de ellas, las que se encuentran al norte siempre están más cuidadas que las que se encuentran al sur, tal vez esto esté determinado por la luminosidad, además la ubicación de mesas y sillas es distinta. El mobiliario con el que se cuenta es viejo, no muy adecuado.

Traigo a colación para pensar las palabras de Dussel:

> Que nosotros ocupemos un aula no significa automáticamente que la habitemos.Cuando uno sólo ocupa un espacio, se trata de una estructura que ya está dada: muebles, costumbres, todo está ahí y nos espera. El docente más experimentado nos dice lo que él considera que son las claves para ser un buen maestro. Si nos quedáramos con eso, con la tradición que nos transmite la experiencia de los otros (con todo lo valiosa que pueda resultarnos), estaríamos ocupando el aula de una manera pasiva, en la que uno meramente se acostumbra a las cosas ya formadas. Habitar un aula quiere decir armar ese espacio según gustos, opciones, márgenes de maniobra; considerar alternativas,

> elegir algunas y rechazar otras. Habitar un espacio es, entonces, una posición activa (1999, p. 1).

Con respecto a esto puede decirse que los docentes de esta escuela habitan las aulas cuando hacen maniobras en el espacio, por ejemplo cuando se organizan jornadas para arreglar el mobiliario (condicionar, sillas, mesas, puertas) o durante las jornadas calurosas se sale al patio o se va a biblioteca a dictar las clases.

La escuela se encuentra limitada en algunos momentos con respecto a que las condiciones acústicas no son adecuadas cuando se presentan ruidos externos como el de las turbinas de aviones, disparos o ensayos musicales de la banda militar. Esto se contradice con lo expuesto en la Resolución N°528 del "Código Rector de Arquitectura Escolar", en la que se expone que: *"la tarea escolar debe desarrollarse en un ambiente tranquilo, seguro y agradable. Esta exigencia trasciende el ámbito interior del establecimiento y se proyecta hacia todas las actividades exteriores que se desarrollan en los alrededores del edificio escolar (…)"* (1972, p. 10).

En cuanto a las relaciones que el patio interno plantea con las aulas y con otros espacios como la administración y la sala de profesores, puedo decir que colabora en el logro de un ambiente escolar más agradable en términos espaciales. El patio externo de la escuela dispone de lugares arbolados con bancos para la estadía y reunión de pequeños grupos de adolescentes. Chiurazzi dice que

> (…) es frecuente encontrar escuelas en las cuales el patio es el remanente, lo que queda, lo que sobra; y esta actitud demuestra, además de un error arquitectónico, la desvalorización de las actividades que es posible y conviene que se desarrollen a cielo abierto: las clases al aire libre, los juegos, los deportes, etc (2007, p. 46).

Ante esto puedo decir que esta escuela presenta el patio externo como centro y lo valoriza, en él hay sectores arbolados, arbustos y actualmente se está realizando un proyecto "Patio Verde" para seguir acondicionándolo en búsqueda de una mejor zona de confort. Además durante los protocolos establecidos para el regreso a clases en virtud de la pandemia de COVID 19, se podían dictar clases espaciadas y aireadas y se notó mucho estímulo en los estudiantes por el solo hecho de no estar en el aula, pero al pasar el tiempo las clases volvieron a dictarse dentro de ellas. Se hace necesario aquí pensar otra relación con el exterior como lo plantea la autora antes mencionada, repensar esta relación que se dio por ejemplo durante el aislamiento obligatorio y preventivo.

En resumen, la arquitectura de la escuela puede ser rotunda pero *"(…) los lugares reflejan una actitud:permeable o introvertida, transparente o hermética, activa o contemplativa, sensible o indiferente, de control o libertad"* (Chiurazzi, 2007, p. 48). Esto sugiere que la arquitectura no solo es un espacio físico sino que también refleja la cultura y los valores de la comunidad educativa. A lo largo de la dimensión muestro una arquitectura permeable cuando me enfoco en la importancia de la interacción y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, sin embargo hay una tendencia hacia la introversión en la medida en la que destaco la necesidad de controlar el comportamiento de los estudiantes y mantener un ambiente ordenado. Esta tensión entre la permeabilidad y el control refleja la complejidad de la arquitectura escolar y la necesidad de encontrar un equilibrio entre la libertad y la estructura.

DIMENSIÓN DE LOS SUJETOS Y SUS RELACIONES

En esta dimensión voy a hacer foco en las subjetividades que se hacen presentes en la escuela. En su desarrollo incluiré algunas de sus características, ciertas presiones o necesidades por las que se ven atravesadas, las relaciones de autoridad que establecen y cómo todo ello impacta en sus trayectorias escolares.

Subjetividades, necesidades y relaciones de autoridad

La subjetividad es un concepto clave para entender cómo nos constituimos como seres sociales. Según Bleichmar (2005), la subjetividad se refiere a la forma en que los individuos experimentan y procesan su realidad. Esto implica la capacidad de dar sentido y significado a las experiencias y eventos de la vida, construida a partir de la interacción entre el individuo y su entorno social y cultural. Sin embargo, cuando las personas carecen de herramientas para procesar y dar sentido a la realidad que les rodea su subjetividad se encuentra en riesgo. Esto puede ocurrir ante cambios significativos en la sociedad o la vida individual que superan la capacidad de adaptación y búsqueda de nuevos significados, lo que amenaza la comprensión del mundo debido a la ruptura de significaciones previas. Existen padecimientos contemporáneos que impactan significativamente en las subjetividades, generando sufrimiento y afectando la capacidad de encontrar sentido y significado en la realidad.

En mi escuela observo estrés y ansiedad a causa de la presión que se genera para cumplir con las expectativas sociales y laborales, por lo que se puede ver limitada la expresión individual y la creatividad. Por otro lado, algunos de los estudiantes también han puesto en cuestión sus propias identidades genéricas, preguntándose quiénes son en realidad y qué quieren para sí, lo que les genera incomodidad y termina resultando en aislamiento, en tanto nos encontramos en un contexto donde, por ejemplo, se valoran ciertos parámetros de masculinidad

El consumo de sustancias se denota particularmente en un grupo de estudiantes de cuarto año que han manifestado sentirse presionados por otros compañeros para probar cigarrillos y otras sustancias prohibidas. Por último, se torna evidente el uso excesivo de la tecnología en estudiantes que durante las clases y los recreos juegan videojuegos en sus teléfonos móviles, alejándose de sus docentes y compañeros perjudicando, además, su rendimiento académico.

La construcción de subjetividades en los estudiantes parece ser especialmente relevante ya que se encuentran en un período de desarrollo crucial en el que están explorando, entre otras cuestiones, aspectos de su identidad. En este proceso se ven

influenciados por una variedad de factores como su familia, amigos, cultura, educación y experiencias personales. La interacción entre estos factores y la propia experiencia puede generar un complejo entramado de significados y sentidos que los configuran.

Al considerar este proceso me surge la pregunta de cómo los adolescentes pueden desarrollar una mayor conciencia sobre la construcción de sus propias subjetividades y sobre cómo estas influencias pueden impactar en sus pensamientos, emociones y acciones. La capacidad de autorreflexión y autodeterminación parece ser un aspecto clave en este proceso, ya que permite a los estudiantes tomar un papel activo en su desarrollo personal.

Las relaciones de autoridad que se dan entre los distintos actores institucionales son claves para el desarrollo de las subjetividades. Según Greco (2021), la autoridad se entiende como una relación y una práctica que se construye en el vínculo entre docentes, familias y estudiantes. Se basa en el reconocimiento del otro y no se reduce a un poder o posesión. En este sentido, la autoridad implica una posición asimétrica en la que el docente transmite saberes y haceres a los estudiantes, sin ser sinónimo de autoritarismo ni de poder.

En el contexto de las relaciones intergeneracionales en educación esta perspectiva puede ser especialmente relevante. Estas relaciones pueden ser complejas y desafiantes, pero también ofrecen oportunidades para el crecimiento y el aprendizaje mutuo. Sin embargo, he observado en mi escuela que estas relaciones a veces presentan rasgos de imposición, lo que puede limitar el potencial de crecimiento y aprendizaje. A veces la autoridad se ejerce de manera más tradicional, con un enfoque en la transmisión de conocimientos y habilidades sin considerar plenamente las necesidades y perspectivas de los estudiantes. Esto genera tensiones y dificultades en la relación entre algunos docentes y estudiantes.

Los vínculos de autoridad se dan influenciados por el sistema jerárquico y disciplinario del entorno militar. Se pone énfasis en la disciplina y la estructura, si bien esto es fundamental para cumplimentar con los requerimientos organizacionales de la institución, cuando se torna estricta e inamovible puede afectar la dinámica de poder entre los actores. La jerarquía rígida consigue limitar la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones y expresar sus opiniones, y el control y la supervisión sobre éstos logran hacer que se sientan menos autónomos y más vigilados.

En las aulas se suelen escuchar a los docentes decir frases como "acá se hace así: explico, dicto y hacen las actividades, si te gusta bien y si no repetirás", "saquen una hoja que hoy hay evaluación sorpresa, si no están preparados para esto, no sé a qué vinieron", "para trabajar hay que hacer silencio" y "explico una sola vez, si no escuchan no van a poder trabajar". Sin embargo, también existen colegas que plantean en sala de profesores que es necesario pensar una autoridad pedagógica basada en la confianza, que hay que escuchar más a los estudiantes, al decir de Greco

> (…) una concepción de autoridad pedagógica que tenga más que ver con el hacer escuela colectivamente que con ejercer un poder unipersonal. Una búsqueda que distinga autoridad de poder y de autoritarismo, y que reconfigure su ejercicio en términos educativos (2021, p. 21).

Pero esta cuestión queda en quejas frecuentes o comentarios, no se habilitan tiempos y espacios para trabajar y debatir.

Existe el desafío de encontrar un equilibrio entre la estructura disciplinaria y la flexibilidad, y del trabajo para la construcción de relaciones sólidas y respetuosas entre los diferentes actores institucionales.

El suceder de las trayectorias escolares

Recuperando a Nicastro (2012), las trayectorias se refieren a los caminos que los estudiantes recorren en su proceso de aprendizaje y desarrollo. Son únicas y personales, y se ven influenciadas por factores como la historia personal, el contexto social y cultural, y las experiencias educativas. No son lineales ni predecibles, sino que están marcadas por giros, cambios y decisiones que los estudiantes toman en su camino. Las trayectorias docentes muestran los caminos que recorren en su desarrollo profesional y personal, y que están influenciadas por factores como la formación inicial, la experiencia laboral, las oportunidades de desarrollo profesional y las condiciones de trabajo.

Las trayectorias pueden ser concebidas de diferentes maneras dependiendo del enfoque y el contexto. Cuando se enfocan en la experiencia y el desarrollo personal de cada estudiante o docente, considerando sus características, necesidades y contextos únicos, se centran en la singularidad de cada persona y en su proceso de aprendizaje y crecimiento. Cuando se enfocan en la forma en que las instituciones educativas influyen en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes y docentes, se centran en la forma en que las políticas, prácticas y culturas institucionales moldean las experiencias y los resultados de los estudiantes y docentes. Cuando son concebidas de manera integrada, se consideran tanto los aspectos individuales como institucionales.

En la escuela Mercator, se escucha una expresión que refleja las preocupaciones de muchos docentes: "Los jóvenes que estamos recibiendo no son los mismos de hace veinte años atrás". Inspirada en la reflexión de Greco (2012) sobre cómo la memoria se llena de añoranza, me pregunto sobre qué elementos de la vida escolar evocan esa sensación de nostalgia, ¿qué visión de alumno idealizada persiguen los actores institucionales en el ámbito

educativo? Esto me lleva a reflexionar sobre la trayectoria escolar y su relación con los sistemas educativos homogeneizadores.

Las trayectorias de los estudiantes de esta escuela se ven afectadas por sistemas educativos que proponen un único recorrido para todos, lo que genera discontinuidades y rupturas en las trayectorias individuales. Esto lleva por lo general a fenómenos como la repetición, la ausencia, el abandono escolar o la sobreedad. La escuela enfrenta el desafío de tener en cuenta el aspecto individual de las trayectorias de los estudiantes, y diseñar políticas que se adapten a sus necesidades y contextos. Esto me lleva a pensar y analizar la oferta educativa, cuestión que desarrollaré luego en la dimensión pedagógico didáctica.

Por otro lado, las trayectorias de los docentes en la escuela Mercator también son importantes. Algunos profesores presentan dificultades para adaptarse a las necesidades y contextos de cada estudiante, y ofrecer apoyo y orientación para que puedan alcanzar sus objetivos. Además, denoto como desafío reflexionar sobre las propias trayectorias y encontrar formas de mejorar y crecer en la práctica educativa.

DIMENSIÓN RELACIONES CON OTRAS INSTITUCIONES Y SECTORES SOCIALES

En esta dimensión me voy a centrar en los vínculos que sostiene la escuela de pertenencia con otras instituciones y sectores sociales. En su desarrollo incluiré los modos en que se configura el territorio, los lazos sociales que se gestan en él, las redes de cuidado de las que la escuela participa y aquellas relaciones que, por el momento, están invisibilizadas.

La Escuela y sus vínculos

Partiendo de entender al territorio como *"(…) una especie de relato cartográfico, donde la acción se despliega a través de los lazos sociales que lo articulan y cargan de sentido"* (Carballeda 2015, p. 3), puedo decir que éste se configura por espacio, cultura, ritos, significaciones y vida cotidiana. En el territorio de esta escuela se manifiestan relaciones que se hacen visibles con algunos sectores e invisibles con otros.

Cuando me refiero a "lazos" hago hincapié en *"(...) hablar de sociedad, comunidad"* (Barbagelata, 2015, s/p). Eso no quiere decir que no haya conflicto, sino que se plantean y se abordan de un modo particular, desde un "entre" que da lugar al otro.

Teniendo en cuenta estos conceptos vuelvo a mencionar lo que fui señalando en dimensiones anteriores, cierta incapacidad de la institución para repensarse o dar respuestas a los sujetos que hoy la constituyen, pero eso también convive con la disposición de otros actores institucionales que sí trabajan en situación (o pretenden hacerlo). Cuando hablo de "trabajar en situación" hago referencia a

> (…) el ejercicio en que cada uno se aproxima al otro sin un código previo que rigidice, que pretenda invisibilizar a los demás. Es muy importante, porque es en esa imposibilidad de compartir un código que nos enfrentamos al esfuerzo de poder entender cómo cada quien inviste, valora, está viviendo, está mapeando, cartografiando la situación en cuestión (De Piano, 2019, p.194).

En otras palabras, refiero a la importancia de abordar las relaciones interpersonales con una actitud de apertura, curiosidad y disposición para aprender y entender las perspectivas y experiencias de los demás.

La escuela sostiene con algunos sectores relaciones que podría caracterizar como sensibles y cuidadas con el propósito de atender a situaciones problemáticas que, directa o indirectamente, impactan en lo pedagógico, tal es el caso del vínculo que ha establecido en el último tiempo con el centro de salud. Sin embargo, con otros sectores las relaciones se han

vuelto un poco tensas, aquí pienso, por ejemplo, en el lazo que une a esta organización educativa con los militares.

Relaciones sensibles y cuidadas

Algunos docentes y directivos de la escuela tienen con el Centro de Salud cercano una relación positiva y constante, la cual se encarga de promover buenos hábitos de salud, de alimentación y de higiene en los estudiantes. Esta relación tiene un papel importante durante todo el año, pero sobre todo en aquellos momentos en que surgen problemáticas de esta índole.

Este año se firmó un acuerdo dentro del marco del Plan ENIA (Plan Nacional de Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia) para volver a tener una asesora en salud que asista a la escuela 4 horas reloj. Su función consiste en brindar información sobre salud integral a partir de las consultas de adolescentes, desde una escucha abierta, confidencial y desprejuiciada, y con un lenguaje accesible. La asesora debe asistir a los estudiantes en sus problemáticas relacionadas a la Educación Sexual Integral y generar mecanismos de comunicación y articulación con el sistema de salud local vinculado a la escuela (comunicación continua, actualización de información de servicios y prestaciones, etcétera). También organiza talleres y otras actividades sobre temáticas de salud adolescente.

En este punto quisiera traer a colación la caracterización que hace De Piano acerca del saber situacional: *"es flexible, no sujetado; va derivando en relación con los aconteceres que ocurren y a las fuerzas presentes en juego"* (2019, p. 202). La idea de situación plantea cómo posicionarse, propone trabajar desde un "entre" que deje lugar a los unos y a los otros y lo caótico no se ve como algo negativo, sino como potencial para el replanteo de lo que se sabe. Considero que algo de este saber se pone en juego en la escuela, por ejemplo, cuando este año los 3eros presentaron conductas agresivas los tutores y la asesora en salud integral acordaron días de convivencia. Los estudiantes participaron con muchas ganas de las actividades propuestas y aprendieron a compartir. Fueron acompañados por algunos preceptores y profesores.

Por otro lado, el COPNAF (Consejo Provincial para el Niño, el Adolescente y la Familia), trata cada situación en particular porque cada una necesita una intervención distinta ante ciertas vulneraciones de derechos, desde la escuela se hace un comunicado para pedir su intervención. El fin es no provocar más daño que el que ya se está sufriendo, pero a veces los tiempos de este organismo son muy acotados a causa de la cantidad de casos con los que trabajan. Por esto algunos docentes de la escuela buscan asesoramiento para articular sus acciones con el Centro de Salud y con los programas específicos con que cuenta el

mismo. Este es el movimiento que describe Dabas (2011) cuando caracteriza a las redes como estrategias que se adaptan a la situación sobre la que intervienen, nutriéndose de la información y de los acontecimientos que surgen en cada momento de su acción.

Algunos docentes de esta escuela también se relacionan de manera muy favorable con la primaria más cercana. La finalización de una etapa requiere la preparación para comenzar la siguiente profundizando no sólo desde lo curricular sino, de lo que implica ser un estudiante secundario de la modalidad técnico profesional, inmerso en una cultura institucional diferente a la de la escuela primaria. Por eso se considera fundamental generar desde la organización espacios y tiempos dedicados a la articulación para trabajar conjuntamente, ya que el trabajo en equipo constituye un factor determinante en dicho proceso.

Una de las propuestas planificadas entre estas organizaciones fueron las jornadas de convivencias. En algunas ocasiones el Centro de Salud se ha unido a ambas escuelas para trabajar la convivencia o la Educación Sexual Integral ya que los alumnos son parte de las familias que concurren al Centro. En este caso el abordaje se asemeja al de una red, se ofrece lo que cada institución puede aportar a cada caso particular, de manera tal que *"(…) los vínculos emergen simultáneamente con aquello que enlazan en una dinámica de autoorganización"* (Najmanovich, 2008, p. 179).

Relaciones un poco tensas

La escuela tiene una relación obligatoria y necesaria con los militares, pues depende de esta institución para su funcionamiento en tanto existe, por ejemplo, un protocolo de ingreso al edificio escolar que es controlado por éstos.

La institución militar provee algunos recursos humanos y materiales para cumplir con los objetivos propuestos por la escuela, presta el predio, maquinarias y galpones para los talleres, las prácticas profesionalizantes de los estudiantes se realizan allí, hay docentes militares que trabajan en la escuela como talleristas.

Entre el edificio escolar y los talleres o el campo de educación física hay amplias distancias que recorrer. Allí se producen hechos de agresiones entre los estudiantes y discusiones por quién los cuida en ese recorrido. Los docentes debemos brindar el acompañamiento y el cuidado necesario ante esta problemática, pero para esto es necesario una relación entre la escuela y los militares pensada desde el cuidado.

Cuando me refiero al cuidado hago hincapié en lo comunal para potenciar la convivencia, en una disposición que nace

(…) de la comprensión de que toda existencia es coexistencia, de que toda vida es convivencia. Desde la ética del encuentro, cuidar a otro no es lo que hago por su bien, sino lo que hacemos para potenciar nuestra vida común (Najmanovich, 2018, p. 30).

Esta comunidad (escuela e institución militar) reúne a personas que presentan diferentes perspectivas de formación. Se dan normas de organización, de disciplina, de planeamiento y de evaluación. El equipo de conducción de la escuela trata de ponerse de acuerdo con los representantes de la institución militar (profesores talleristas) en algunas normas de convivencia alentando a la pacificidad. Pero es necesario propiciar desanudamientos para hacer posibles enlaces, trabajar en equipo entre los docentes de aula y los profesores de taller para que pueda verse reflejado en acuerdos y vínculos respetuosos de trabajo.

En esta escuela se hace presente la vigilancia y el control, y frente a esto me propongo pensar un lazo que tenga que ver, sobre todo, con el cuidado, *"(...) un despertar de la capacidad de prestar atención, una alerta no solo de lo que hace falta saber, sino saber ver en el calor de la situación para poder actuar oportunamente"* (Cornú, 2017, p. 111). Con esta idea busco dar sentido a lo que está pasando. Esta escuela necesita de esos lazos en sus relaciones con los militares.

Traigo a colación para pensar *"el juego de figuras de cuerdas"* que plantea Haraway (2022), ella habla de este juego porque necesita detención para dar y recibir. Puede malograrse, pero también puede que se encuentre algo nuevo. Lo vincula con las relaciones entre instituciones y actores. Entonces viendo esta escuela en particular creo que le falta desarrollar un sentido de comunidad escolar, sería beneficioso buscar formas de fomentarla y encontrar iniciativas que promuevan una convivencia más democrática y cuidada.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA

En esta dimensión voy a abordar el currículo institucional de la "Escuela Mercator". En las siguientes páginas, incluiré descripciones y análisis que dan cuenta de sus aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, de las fracturas que lo caracterizan, de las transposiciones didácticas que sufren los saberes que lo componen, y de las vinculaciones con los conocimientos que establecen los docentes de esta organización, las cuales se enmarcan en diferentes niveles e instancias de formación.

Acerca del Currículo Institucional

La escuela lleva adelante un currículo institucional particular, abordaré los rasgos de éste teniendo en cuenta la siguiente definición de currículo:

> (…) síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de los distintos niveles de significación (De Alba, 1991, p. 59-60).

Esta escuela propone la enseñanza de los siguientes espacios curriculares: Lengua y Literatura, Matemática, Historia, Geografía, Biología, Química, Física, Inglés, Formación Ética y Ciudadana y otras específicas de la orientación como Dibujo Técnico, Talleres de Motores, Electricidad e Instrumental, Mantenimiento de Aviones, entre otras. El foco parece estar en que los estudiantes adquieran los saberes específicos de cada orientación a través de los talleres. Las otras materias de aula son vistas, en muchos casos, como secundarias o complementarias. Dentro de las materias de aulas, los espacios de Lengua y Matemática reciben una atención especial. Esta distribución de prioridades puede reflejarse en la exigencia de las entregas de planificaciones de clase y en el seguimiento de la aprobación del alumnado, entre otras situaciones. La valoración de un espacio u otro puede estar influenciada

por una compleja interacción de factores sociales y culturales que se vinculan con la definición de currículo y su implementación en la práctica.

Estas cuestiones en las que focaliza la escuela se relacionan con lo que plantea Favilli (2017) sobre el mandato fundacional del nivel secundario, que ha sido de fuerte carácter selectivo pensado para acompañar desde lo educativo los procesos de selección social. La autora dice que ante la necesidad de dar respuesta rápida al cuestionamiento, se apela a volver a la escuela que ya no es. La institución de pertenencia parece estar influenciada por las expectativas y demandas de las familias y la comunidad, lo que puede llevar a priorizar la preparación de los estudiantes para el mundo laboral de acuerdo a sus mandatos fundacionales, sin embargo, es posible que esta priorización no siempre sea objeto de revisión y reflexión crítica.

Además, esta escuela posee rasgos propios del nivel, Terigi (2008) los trabaja como "*patrones de la organización de la escuela secundaria argentina*" que conforman un "*trípode de hierro*" difícil de romper. Ellos son el currículo clasificado (los contenidos claramente establecidos que se transmiten en unidades curriculares), los profesores designados por especialidades y la organización del trabajo docente por horas de clase. La escuela enfrenta desafíos en cuanto a la organización del trabajo entre profesores, incluyendo la rotación del personal y el ausentismo de ellos. Esto puede afectar la continuidad de los Proyectos Institucionales y la colaboración interdisciplinaria entre los docentes. Aunque se han discutido estos temas en reuniones, puede ser necesario profundizar en la búsqueda de soluciones que permitan mejorar la estabilidad y la colaboración en el equipo de profesores.

Volviendo a la definición de currículo, la propuesta está conformada por aspectos estructurales-formales, que responden a la estructura normativa del sistema educativo, como la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, la Ley de Educación N°9890/08 de la provincia de Entre Ríos, la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N°26.058/05 y las planificaciones de las asignaturas que se apoyan en la Resolución N°2757/11 que establece los Contenidos de Escuelas Técnicas y Agrotécnicas dependientes del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. A su vez, los objetivos que tiene la escuela están materializados en la introducción del Acuerdo Escolar de Convivencia, en el Proyecto Político Pedagógico Institucional y en el Proyecto Curricular Institucional. En ellos se propone consolidar y profundizar la articulación entre la educación técnico profesional y el mundo laboral como modo de dar respuesta a la diversidad territorial y la generación de vinculaciones entre la calidad de las trayectorias formativas, el desarrollo de las capacidades profesionales, las características de los entornos formativos y las condiciones institucionales.

En estos objetivos se ve reflejado que las familias y la comunidad escolar esperan que la escuela prepare al estudiante para el mundo laboral. Esta demanda por lo general orienta

las prácticas docentes y aleja las oportunidades de pensar otras formas. Es importante tener en cuenta que "*Los profesores no trabajan al ritmo del mundo productivo. Del mismo modo, el conocimiento y las habilidades aprendidas en la escuela no muestran un vínculo claro con el mundo: devienen de él, pero no coinciden con él"* (Simons y Masschelein, 2014, p. 33), cuestión que creo relevante repensar. Los autores Simons y Masschelein plantean un tiempo de suspensión[7], donde todos son iguales, tienen las mismas oportunidades y gozan de un alejamiento momentáneo del mundo para poder pensarlo de otra forma.

También forman parte de la propuesta curricular los aspectos procesales-prácticos, que responden a algunas acciones y decisiones que incluyen la puesta en marcha del plan de estudio o la implementación del currículo. Aquí se observa la resistencia de algunos docentes para enseñar determinados temas que se encuentran plasmados en la Resolución N°2757/11 CGE de la Provincia de Entre Ríos (que como ya había mencionado refiere a los contenidos de escuelas técnicas); también los recurrentes incumplimientos del Acuerdo Escolar de Convivencia y la falta de consenso sobre los criterios que deben ser acordados por áreas. Esto se evidencia en los comentarios de pasillo y en la sala de profesores.

Revisando los aspectos estructurales formales y procesales prácticos se puede tomar para ejemplificarlos la Educación Sexual Integral. Si bien existen como aspectos estructurales formales la Ley Nacional N°26.150/06, los Diseños Curriculares de la Provincia de Entre Ríos y también escritos en los Proyectos Institucionales que avalan trabajarla, en lo que respecta a los aspectos procesales prácticos se nota la omisión o el casi nulo trabajo que lleva adelante la escuela en materia de educación sexual. En la documentación mencionada la educación sexual se expresa desde una mirada integral, pero en la práctica tiende a aparecer una perspectiva biologicista.

En este marco se presenta el Proyecto Curricular Institucional, éste se constituye con entregas de los planes anuales de los docentes, observaciones de clases y sugerencias hechas por directivos como así también debates en las jornadas institucionales, cuestiones que se van registrando en carpetas foliadas a cargo de la vicerrectora y la asesora pedagógica para un trabajo posterior. En las planificaciones de las asignaturas no solo se mencionan contenidos si no también fundamentaciones, objetivos, estrategias, criterios de evaluación y bibliografía.

[7] Dicen Simons y Masschelein *"La escuela, como una cuestión de suspensión, no solo implica la interrupción temporal del tiempo (pasado y futuro), sino también la eliminación de cualquier tipo de expectativas, exigencias, papeles y deberes conectados a un espacio determinado fuera de la escuela"*(2014, p. 37).

Se observa una falta de claridad en cuanto al seguimiento y trabajo posterior con esta carpeta, quedando incompleto el Proyecto Curricular Institucional. Acá podemos remitirnos a las palabras de Furlán, cuando plantea que es necesario *"(...) pensar globalmente el proyecto de enseñanza de una institución, y tratar de que el conjunto de las acciones de enseñanza que la institución promueve sean coherentes con lo que el proyecto formula"* (1992, p.7). Esta recolección de información en la carpeta no termina por orientar las prácticas a partir de estrategias y alternativas pensadas colectivamente.

Al comenzar el segundo trimestre se dio una jornada de articulación interniveles-interinstitucional prevista por el Calendario Escolar 2023 (Resolución N°4950/22 CGE). En ella se pudo poner de manifiesto los contenidos con los que los estudiantes deben ingresar al nivel y egresar de éste, pero no se logró consensuar en su totalidad y cada docente terminó trabajando individualmente. Esto puede deberse a una falta de acuerdo y de debate. Esta escuela no promueve estos espacios de negociación.

En los intercambios pude advertir diferentes grupos operando. El poder circuló entre grupos "organizados" o "espontáneos" (Furlán 1992). En esta escuela existe un grupo que está continuamente proponiendo actividades, el Equipo Directivo en sí, la Vicerrectora que se destaca por su rol y función de acompañamiento pedagógico en conjunto con la Asesora y la Rectora, como quien toma las decisiones desde un posicionamiento ético-político, como "cabeza" jerárquica de la institución educativa. Este grupo fue quien llevó adelante la jornada y propuso una actividad para consensuar criterios. Manifestó estar abierto a intercambios pero la jornada fue direccionada para que el debate no se explaye, se evitó la discusión entre los docentes de aula y de taller.

Otro de los grupos de docentes son aquellos que pertenecen al aula (de las materias Matemática, Lengua y Literatura) que son los aliados al grupo ya mencionado y que se encargan de promover y representar estas directivas. También existe un grupo de docentes de aula que son "los nuevos", que tienen una perspectiva más abierta, considerada y creen convenientes las discusiones, sin embargo son minoría. El grupo de la mayoría corresponde a los docentes de taller, los cuales se resisten a los docentes de aula. Ellos pretenden trabajar de la manera en que siempre se hizo y no participan de manera directa en los debates, suelen mandar a un representante (jefe de taller) que comunica al equipo directivo la forma de trabajo. Un grupo de alumnos ha creado recientemente el centro de estudiantes, este es otro grupo con perspectiva abierta al debate pero ellos no estuvieron presentes en la jornada.

La diversidad de opiniones y concepciones sobre el currículo genera una necesidad de establecer cierta visión común. Esto me lleva a pensar en lo que plantea Furlán del aislamiento de cada docente, él dice que

> si existe diversidad de opiniones, se trata de hacer que prevalezca una o hacer que prevalezca una forma de negociación, pero implica expresar en términos formales algún tipo de hegemonía, como dicen los politólogos, la hegemonía de algún tipo de concepción en el interior de un grupo académico(1992, p.9).

Con esto alude al currículo como elemento totalizador, a encontrar una forma de negociación y diálogo que permita integrar las diferentes perspectivas y establecer una visión común que no necesariamente elimine la diversidad de opiniones. En este sentido, la hegemonía de una visión o concepción particular es el resultado de un proceso de debate y negociación colectiva, más que una imposición autoritaria. En el contexto de esta escuela esto implica un proceso de reflexión y debate colectivo sobre qué enseñar y para qué, transformándose así el currículo en un instrumento caliente para contrarrestar con la estructura fragmentada del propio nivel. El objetivo es establecer una visión común que integre las diferentes perspectivas y promueva una transformación en la práctica educativa.

La escuela es responsable de acordar y de lograr ese trabajo en equipo que forma la identidad institucional, los directivos deben hacer que prevalezca una negociación. Igualmente es importante mencionar que el análisis curricular debe calentar la institución positivamente pero no quemarla (Furlán, 1992). Los debates entre los grupos pueden ser muy provechosos pero el cuidado y la supervisión de parte del equipo de conducción se vuelve fundamental para que no se torne una experiencia negativa.

Entonces puedo decir que advierto fracturas institucionales[8] en la selección y organización de los contenidos y en los modos de evaluar que son acordados por áreas pero que luego cada profesor lleva a la práctica de manera diferente. Esto se relaciona con lo que plantea Siede acerca de la tentación de Sandokán[9], que *"(...) no permite construir con otros*

[8] Articulaciones fracturadas producidas por la "dispersión" y la "desintegración" en el funcionamiento de las instituciones (Ulloa, 1969).

[9] *"(...) Sandokán, el tigre de la malasia, era alguien valiente que ponía su coraje como herramienta fundamental para salvar a los demás, y que estaba rodeado de una corte de ciertos bandidos que lo apoyaban en sus aventuras. Muchas veces el docente Sandokán es aquel que dice "hay que luchar para cambiar la condición de estos chicos". Y este gesto de Sandokán es un gesto importante de compromiso con la realidad de los estudiantes, pero muchas veces también se transforma en un gesto hueco. Es un gesto que no permite construir con los otros, que transforma al docente en un salvador de los otros, en alguien que ofrece compromiso y coraje pero que sólo se vincula con sus colegas o con el mundo en una dinámica de ataque-defensa. "Yo soy el dueño de la verdad y del otro lado están mis enemigos y el que no me apoya está contra mí". Esta imagen, que es también muy frecuente en sala de profesores, no es una imagen que permita una construcción colectiva de lo que podemos hacer*

(...)" (2008, p. 2). En esta escuela a raíz de ello se hace difícil crear proyectos colaborativos. También advierto la fractura entre las materias de aula y las de taller considerando el aula como "teoría" y el taller como "práctica" y la imposibilidad de pensarlos de manera diferente.

Decisiones sobre los saberes a enseñar y enseñados

Los docentes de esta escuela para elaborar las clases, los programas y el resto de los aspectos que hacen a las propuestas de enseñanza, consultan los diseños curriculares mencionados en las normativas que fueron citadas como aspectos estructurales formales del currículo, bibliografías recomendadas en los Lineamientos Curriculares de la Provincia de Entre Ríos, recursos web, libros, películas, documentales del Canal Encuentro, página educ.ar, Plataforma Federal Juana Manzo, entre otros. También consideran las sugerencias realizadas por la asesora pedagógica.

En esta institución los docentes suelen tener un gran conocimiento sobre su materia pero las estrategias de enseñanza pueden ser mejoradas. Se observa una tendencia a utilizar métodos tradicionales, como explicaciones y actividades basadas en textos que pueden ser revisados y actualizados para mejorar la calidad de la enseñanza. Además podría ser beneficioso considerar la inclusión de textos más variados y contextualizados, así como la referencia a las fuentes teóricas que respaldan los saberes enseñados.

Aquí se puede traer a colación a Chevallard para pensar la transposición didáctica, ésta hace referencia al trabajo *"que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza (…)"* (2000, p.45). Para los profesores de esta escuela *"(...) el reconocimiento de la transposición didáctica supone resquebrajar su participación armoniosa en el funcionamiento didáctico"* (Chevallard, 2000, p. 16), pero se hace imprescindible que los docentes examinen, razonen activamente e intervengan en el proceso transpositivo desde un rol comprometido. Esto implica pensar esas maneras sistemáticas de repetir año tras año las formas y actividades con las que se enseña y preguntarse ¿Cuál es el sentido? ¿Cuál es la procedencia de ese saber? ¿Qué importa para cada curso en particular? Retornar al sentido con el que se ha planificado para analizarlo.

en el mundo. No permite construir proyectos donde vayamos avanzando como equipo docente, sino que nos pone como los iluminados que sabemos qué necesita el otro y por eso luchamos para concedérselo. En general, Sandokán, a fuerza de compromiso, termina derrotado en sus propias angustias porque en algún momento siente que el resto no le sigue el ritmo, que no sigue su compromiso" (Siede, 2008, p. 2-3).

Sin embargo, Chevallard plantea que la despersonalización y la descontextualización son procesos necesarios para la escolarización del saber. Con despersonalización explicita que

> Todo saber considerado in statu nascendi está vinculado a su productor y se encarna en él, por así decirlo. Compartirlo, en el interior de la comunidad académica, supone cierto grado de despersonalización, que es requisito para la publicidad del saber (2000, p. 24).

Por lo tanto, es imprescindible despersonalizarlo de su creador para que sea objeto de estudio del intérprete que le proyecta su propia subjetividad. Con descontextualización apela a *"(...) su desubicación de la red de problemáticas y problemas que le otorgan su sentido completo, la ruptura del juego intersectorial constitutivo del saber en su movimiento de creación y de realización"* (2000, p. 71), esto se entiende como reordenar el saber. Ambos procesos pueden pensarse en esta escuela como puntos sobre los cuales es necesario reflexionar: ¿qué ocurriría si en vez de un texto de manual se brindara un texto producido por el docente o si antes de brindar el texto se realizara una introducción del autor y contexto en el que fue escrito?

El autor también plantea la importancia de sostener una "vigilancia epistemológica", entendiéndose por ella tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples y desprenderse de la familiaridad del objeto de estudio; de modo tal que el saber a enseñar no quede tan alejado del saber sabio. El saber a enseñar es el designado como el que debe ser enseñado y el que sufre cambios para ser adaptado. El saber sabio es entendido por el autor como aquel que posee la legitimidad y pertinencia epistemológicas que implican la validez otorgada por la comunidad científica, y la legitimidad y pertinencia culturales que suponen como válidos la sociedad y la cultura (Chevallard, 2000).

En esta escuela se observa que algunos docentes pueden enfrentar desafíos al intentar actualizar sus métodos de enseñanza y materiales. Por ejemplo, en algunas áreas como la matemática se pueden encontrar materiales que no reflejan las últimas tendencias y avances en la disciplina. De manera similar en la enseñanza de la literatura algunos docentes pueden enfrentar desafíos al intentar incorporar nuevas perspectivas y obras en su enseñanza. Esto puede peligrar la búsqueda de una educación relevante y actualizada a los estudiantes.

Estás descripciones concretas dan cuenta del envejecimiento de los saberes (Chevallard, 2000), de la brecha demasiado amplia entre el saber sabio y el saber enseñado. Parece existir un desgaste del saber enseñado porque no está actualizado. Se hace preciso

revisitar las propuestas didácticas para cargarlas de nuevos sentidos, trabajar en la transposición didáctica, en ese pasaje del saber sabio al saber a enseñar (cuestión que se pierde de vista en la cotidianidad).

Existen otras transposiciones más allá de las que los docentes hacen en el aula, hay una producida en la noosfera[10] y otra realizada por la escuela. En la noosfera se llevan a cabo negociaciones y se establecen los cambios educativos. Como ejemplo puede decirse que esta escuela intervino en ella cuando presentó al Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos una nota solicitando y argumentando algunos cambios que deseaban realizarse en la Resolución de Contenidos de Escuelas Técnicas. Ante esto, mediante fuerzas sindicales o comisiones se llamó a debate la necesidad de ese cambio.

A la hora de decidir qué enseñar la escuela tiene algunos criterios generales sobre los que se deberían basar las planificaciones de clases, a estos los presenta la asesora pedagógica en la primera Jornada Institucional del año. Los más relevantes son: tener una relación con lo que demanda la sociedad y el mundo de la producción y con los intereses de los adolescentes, trabajar con lo que emerge del grupo, ir de lo conocido a lo desconocido, organizar propuestas globalizadoras e integradoras, tener en cuenta los ejes transversales (Ambiente, Derechos Humanos, Educación Sexual Integral, otros) y posibilitar relaciones con otros colegas o con otras instituciones como el centro de salud, municipio, etcétera. Luego se hacen intercambios sobre ellos en las áreas de estudio como Ciencias Sociales y Humanidades, Exactas, Comunicación, entre otras y se acuerda explicitarlos en formatos de planificaciones de clase por proyecto o por trimestre. Ante esto se evidencian algunos desacuerdos que no fueron salvados en los intercambios y cada docente expone en sus planes de clase lo que cree pertinente. Cuesta ese acuerdo principalmente entre los docentes de las asignaturas de aula y los de taller, porque hay algo propio de la cultura de esta escuela que es que las materias de taller son fundamentales. Se relaciona con mandatos institucionales y con lo que la sociedad espera de esta escuela. Es una fuerte representación tanto para docentes como para estudiantes, por ejemplo, cuando los alumnos le dicen al docente de Historia, Geografía, Biología que no lograron estudiar para la materia porque tienen evaluación en alguno de los talleres, o cuando se los ve preparándose en el recreo o en el transcurso de otra materia.

Reconozco que históricamente en mi escuela la enseñanza se ha enfocado en estos criterios que describí anteriormente y en la orientación técnica de ella, sin embargo algunos autores me han permitido considerar otras perspectivas y criterios que podrían ser relevantes

[10] Término usado por Chevallard (2000) para referirse a la esfera donde se decide qué saberes ingresan a los niveles educativos, plasmados en los diseños.

en este contexto, sin asumir que un enfoque es mejor que otro, solo teniendo en cuenta los efectos que cada criterio puede tener en la práctica.

Simons y Masschelein escriben

> (...) cuando la frontera entre los trabajos escolares y los problemas reales concretos se desvanece, los trabajos dejan de ser ejercicios. En este momento, de pronto, los alumnos son tratados como especialistas y los trabajos, apuntes, conjuntos de problemas, preguntas hipotéticas, etc., pierden su función escolar. Ya no sitúan a los estudiantes en la posición de intentar, de probar y de practicar (2014, p.58).

A partir de esta reflexión me pregunto si podría haber otras formas de abordar la enseñanza que permitan una mayor flexibilidad y exploración en los primeros años de cursado, por ejemplo el estudio de los contenidos de los talleres sin la presión de la utilidad inmediata o del error, profanando las prácticas. Profanación entendida al decir de los autores mencionados, como

> (...) algo desvinculado del uso regular (ya no sagrado u ocupado por un sentido específico) y por lo tanto algo en el mundo que es accesible para todos y, al mismo tiempo, susceptible de (re) apropiación del sentido. Lo profano es todo aquello, en ese sentido general (no religioso), que ha sido expropiado o, en otras palabras, algo que se ha tornado público (2014, p. 40).

Esto es pensar la escuela como aquella que da la oportunidad de tomar distancia de la cotidianidad y de la apropiación de otros saberes y/o de otras relaciones con éstos.

Siede plantea *"(...) hay que poner a los chicos en contacto muy rápido con lo otro, con lo distinto, con lo diferente"* (2008, p.7). Esta idea propone ofrecerles a los alumnos otra mirada distinta a su realidad inmediata sin demasiados rodeos. En esta escuela las primeras salidas de los estudiantes son a lugares que pertenecen a su propio medio como la institución militar del predio, pienso si se podría iniciar el estudio con lo lejano y luego abordar lo propio, con la idea de fomentar una visión más amplia y matizada de la realidad, evitando que los estudiantes se encierren en una perspectiva exclusivamente local.

Nemirovsky sostiene que

> (...) nunca sucede que el maestro pueda tomar en cuenta todo lo que surge en el grupo (…), siempre da prioridad a alguna intervención y deja de lado muchas

> otras (...) la función del maestro no es, básicamente, partir de los intereses de los niños sino generar intereses en los niños (1999, p.120- 122).

Esto me permite pensar que si bien los intereses de los estudiantes son importantes y muchas veces nos permiten abrir camino para continuar explayándose en el estudio de saberes también la excesiva limitación a esta cuestión hace que no se logre avanzar en generar otros intereses, sumergirse en lo desconocido, contenidos relevantes y propios de las distintas materias.

La formación de los docentes, sus relaciones con el conocimiento

Después de presentar y analizar el currículum y las decisiones que se toman en base a los saberes en esta escuela voy a dedicarme a pensar la formación docente y su relación con el conocimiento.

Los docentes de esta escuela tienen formaciones diversas, algunos son egresados de la misma escuela y complementaron su título de técnicos con las materias pedagógicas, otros son docentes recibidos en instituciones de educación superior no universitarias (terciarios) o universidades. Una vez egresados continúan su relación con los conocimientos, varios con capacitaciones múltiples y fugaces, y unos pocos a través de especializaciones o cursando ciclos de complementación curricular. Hay quienes optan por una formación específica y otros por una más general. Existe una realidad que es que muchos docentes están impulsados por la idea de "la acumulación de puntaje", en el marco de las condiciones del trabajo docente y lo establecido por la normativa concursal.

Algunas instancias de formación docente tienden a la formación de profesionales *"con retazos de cultura, con un muestrario de conocimientos devenidos en información"* (selecciones, recortes), descuidando la creación del espacio para la pregunta y la entrega de herramientas para generar conocimiento (Saleme, 1997). Sin embargo, es importante destacar que esta tendencia no es una condición inherente a todas las propuestas de formación docente. Asimismo, depende también de cada docente encontrar formas creativas de atravesar y experimentar estas instancias, generando así sus propias estrategias para formar la curiosidad y la creación de conocimientos.

El grado de compromiso que el docente tiene con recuperar la capacidad de observación y la relación constante con el conocimiento influyen en la enseñanza. Acá me centro en Simmons y Masschelein (2014), ellos plantean que lo escolar responde a una cuestión de amor, pasión por la materia y por los estudiantes. En este sentido el amor es

entendido no de "forma espectacular" sino de "forma ordinaria", en gestos pequeños, formas de hablar y escuchar, docente preocupado y atento.

APARTADO 2, PROBLEMATIZACIÓN DE LA TRAMA INSTITUCIONAL: NUDOS CRÍTICOS

Lo descrito y analizado en el apartado 1 da lugar a posteriores problematizaciones. Aquí pongo énfasis en lo que genera tensiones, interpela y exige atención porque abarca más de una dimensión de análisis.

En este punto, traigo a colación a Nicastro (2017), si bien ella se centra en el análisis de escenas escolares y yo pretendo aquí analizar la institución en su conjunto, me interesa destacar el modo en que las lee, la manera en que -partiendo de dichas escenas- reconstruye los componentes de la trama institucional y su vinculación. La autora propone así una lectura transversal, compleja de la organización, que *anuda* conjeturas o hipótesis. Desde estos aportes es que me propongo pensar los nudos críticos como

> "(...) un conjunto de interpretaciones en las cuales prima la inducción analítica. Implican modos de comprensión provisorios, que pueden tener mayor o menor grado de productividad a la hora de captar los sentidos y significados que se expresan en una situación determinada y que por momentos, pueden alcanzar un alto potencial explicativo, pero que en ningún caso se presentan como lecturas que se puedan generalizar" (Nicastro, 2017, p. 160).

Cabe aclarar que estas conjeturas son líneas de análisis mediadas por marcos de referencia teóricos y biográficos, lo que incluye mi paso por la escuela y la Licenciatura.

A continuación presento dos de las tensiones que he podido construir luego del primer punto de descripción y análisis de mi organización de pertenencia. Ambas están intrínsecamente relacionadas y habilitan diferentes modos de intervención posibles. En un ensayo por sostener las problematizaciones ya desarrolladas, acompaño dichas tensiones o nudos con la profundización de la trama en la que están insertas y de los desafíos que enfrenta la escuela Mercator a raíz de ellas.

Nudo N°1: "Choque de culturas"

La convivencia entre la cultura escolar y la cultura militar produce "choques" por objetivos contrapuestos y, paralelamente, una transposición de los modos de organización que obstaculizan la participación democrática, las relaciones entre los sujetos y la creación de redes de apoyo.

La escuela se organiza y se institucionaliza influenciada por múltiples factores que dan forma a las relaciones y objetivos dentro de ella. Según Nicastro (2017) una institución es el resultado de lo que la sociedad establece en cada momento para mantener y producir la maquinaria social. Ahora bien, en esta escuela coexisten dos instituciones con una relación compleja y tensionada. La institución militar ejerce una influencia significativa en la organización escolar, lo que limita la autonomía de la escuela y genera conflictos entre los objetivos educativos y los intereses militares.

La cultura escolar tiene sus propias particularidades, pero al convivir con la cultura militar surgen choques debido a sus diferencias fundamentales. La visión y propósitos de ambas instituciones son distintas, una vela por la seguridad nacional y la otra por la enseñanza. Esto genera tensiones entre dos paradigmas que por momentos parecieran incompatibles.

La estructura jerárquica, la instrucción basada en órdenes y la medición de habilidades que presenta la institución militar contrastan con un ambiente de aprendizaje colaborativo, activo y crítico y una evaluación formativa que algunos actores intentan impulsar dentro del ámbito escolar, en línea con lo establecido en las normativas y políticas educativas vigentes.

Paralelamente con estos choques de culturas se da que, la cultura militar tiene un impacto significativo en la organización de la escuela, influyendo en la toma de decisiones y la distribución de responsabilidades a través de una estructura jerárquica y una disciplina militar. Esto limita la autonomía de los estudiantes y docentes, y genera una dinámica de autoridad que no siempre es compatible con la creación de redes de apoyo y la participación activa y democrática. La presencia de profesores de taller que también son militares puede reforzar esta dinámica.

Algunas cuestiones que fui mencionando en el punto N°1 del trabajo dan cuenta de cómo el debate y la participación colectiva en las decisiones generales aparecen limitadas. La rigidez institucional y la falta de flexibilidad en las respuestas de la escuela se manifiestan en la implementación mecánica de normativas oficiales sin considerar las necesidades y circunstancias particulares de cada caso, en la burocratización de ciertas situaciones -como la ausencia de estudiantes a clases- sin ofrecer alternativas pedagógicas que aborden las

causas subyacentes, en ciertas prácticas autoritarias que restringen la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones y expresar sus opiniones lo que les hace sentir menos autónomos y más vigilados, en la falta de espacios para trabajar y debatir de manera efectiva y en la dirección de los debates para evitar discusiones profundas, como así también en la falta de colaboración y sostenimiento entre la escuela y la institución militar lo que limita la posibilidad de una mayor sinergia y beneficio mutuo.

La participación democrática se ve, por momentos, obstaculizada dado que la gestión educativa se ha ido convirtiendo en una práctica instrumentista y pragmática, influenciada por la perspectiva gerencialista que reduce la gestión a la aplicación de procedimientos y formatos burocráticos. Para pensar esto traigo a colación la categoría de *gobierno escolar*, a la que alude Frigerio (2004), refiriéndose a un término que incluye la gestión, pero no se limita a ella, sino que restituye la idea de que lo que pasa en la escuela resulta de posicionamientos y elecciones políticas. En el apartado N°1 cite a Cantero (2018), quien sostiene que el gobierno escolar se centra más en construir una relación sólida que en acumular poder o autoridad. Se trata de liderar de manera que se pueda persuadir y encaminar los esfuerzos colectivos hacia un objetivo común, evitando en lo posible el uso de la coerción o la manipulación consciente. En otras palabras, se basa en la capacidad de construir relaciones de confianza y colaboración, más que en la imposición de la autoridad.

A raíz de esto, me permito pensar en algunos desafíos que encuentro en esta organización. Uno de los principales es la necesidad de disponer de cierta flexibilidad y sensibilidad para con las problemáticas de los estudiantes, proporcionando espacios para abordar y debatir estas cuestiones de manera efectiva. Esto requiere un trabajo conjunto entre la escuela, la comunidad y las autoridades con el fin de abordar las diferentes situaciones y encontrar respuestas colectivas que beneficien a todos los involucrados. En este sentido, enfocarse en las trayectorias escolares es clave, ya que se refiere a los caminos que los estudiantes recorren dentro del sistema educativo, construidos a partir de experiencias, interacciones y procesos que ocurren en el contexto institucional de la escuela. Esto implica considerar las necesidades y circunstancias particulares de cada estudiante y atender a ellas de forma institucional, es decir, a partir de ensayos conjuntos y reflexivos.

Sin embargo, noto que la relación entre los miembros de la comunidad escolar es superficial y no se promueven lazos o redes de cuidado. Al decir de Dabas (2011), redes como estrategias que se adaptan a la situación sobre la que intervienen, nutriéndose de la información y de los acontecimientos que surgen en cada momento de su acción.

Nudo N°2: "Fragmentación"

La escuela presenta una fuerte fragmentación en el currículum institucional y en la organización de los tiempos y espacios escolares, lo que conduce a un entorno laboral descolectivizado y aislado obstaculizando, además, la proyección de la organización educativa como tal.

Según Ulloa (1969), cualquier organización o institución se sostiene gracias a la articulación de tiempos, espacios y funciones, aunque con el transcurso de los años aparecen diferencias, dispersiones, desintegraciones que pueden generar articulaciones fracturadas. Traigo esto a colación porque quiero utilizar la categoría de articulaciones fracturadas para abocarme a lo escolar y seguir problematizando la realidad educativa de la Escuela Mercator.

En el punto N°1 del trabajo fui dando trazas de la existencia de fracturas temporales como la organización de las clases áulicas en un turno y los talleres en el otro, esto ha generado una dificultad en los docentes para coordinar sus horarios tanto con los colegas en pos de un sostenimiento del trabajo interdisciplinario, como con los estudiantes para reuniones, tutorías o actividades adicionales. Esta cuestión se debe a que la gestión del tiempo en la escuela no admite flexibilidad, lo que limita la capacidad de los docentes para brindar este tipo de alternativas a los estudiantes.

También mencioné que el timbre establece un marco temporal para las clases, pero la realidad del aula es más compleja y dinámica. Los docentes buscan controlar el tiempo pero la naturaleza impredecible y simultánea del aula requiere establecer un ritmo alternativo, flexible y adaptativo (Poggi, 2002). Por ejemplo, el estudiante que al momento de la clase se siente mal emocionalmente y no quiere permanecer en ella debe recibir un tipo de atención que necesita de otro tiempo y no solamente de la consecuente media falta.

Las fracturas temporales se relacionan directamente con las fracturas espaciales, las cuales se reflejan en la infraestructura y el mobiliario de la escuela. La separación física que existe entre las aulas y los talleres representa a su vez una distancia simbólica entre la formación general y la especifica.

Ahora bien, es pertinente analizar estas fragmentaciones en clave curricular, se trata de discontinuidades, rupturas o desajustes que se producen, además, en los diferentes componentes del currículo[11], en los planes de estudios, entre niveles educativos o entre diferentes áreas o asignaturas.

[11] En el apartado N°1, recuperé la noción que da De Alba (1991) sobre currículo, esta autora lo entiende como propuesta político-educativa producto de la dinámica social donde grupos con intereses diversos negocian e imponen sus valores y conocimientos.

En la escuela Mercator se observan fragmentaciones en diferentes niveles y entre distintos grupos. Estas divisiones se producen entre profesores de taller y de aula, entre directivos, docentes y estudiantes, y también entre métodos y enfoque educativos. Además existen diferencias entre docentes con perspectivas distintas y entre grupos con intereses divergentes, como docentes y padres.

Estas divisiones se profundizan debido a los rasgos estructurales de la escuela secundaria, como el "trípode de hierro"[12] mencionado en el apartado 1, que comprende aspectos clave en la organización educativa. Además, la falta de comunicación efectiva entre docentes, la resistencia al cambio y la priorización curricular también contribuyen a estas fracturas. La priorización de las materias de taller sobre las de aula es un ejemplo de cómo estas estructuras pueden influir en la dinámica escolar. Estas fracturas afectan la implementación de proyectos institucionales, la calidad educativa, el clima institucional y la coherencia y articulación de la enseñanza.

Pienso que podría ser beneficioso abordar los obstáculos que limitan la colaboración efectiva entre docentes, como el aislamiento, la falta de una visión compartida y la resistencia al cambio para mejorar el trabajo en equipo y los resultados educativos. Explorando formas de integrar las diversas perspectivas y enfoques, en palabras de Furlán (1992) en un currículo totalizador y caliente.

Me parece importante aclarar que en este apartado desarrollo algunos aspectos sobre los que la propia escuela no presenta injerencia y menos aún quien suscribe. Sin embargo, considero relevante recuperarlos a los fines del análisis, es decir reconstruir estos nudos institucionales. Esto implica reflexionar y especular con su impacto, ya que puede influir en la apertura de nuevos márgenes de intervención docente en el marco de un contexto particular como es la propia organización de referencia. Justamente, en esto me detendré en el apartado N°3.

[12] El trípode de hierro se refiere al currículo clasificado, la designación de profesores por especialidades y la organización del trabajo docente por horas de clase, como se describe en el apartado N°1.

APARTADO 3, LÍNEAS DE ACCIÓN

En este apartado me enfoco en intervenir para recomponer una mirada institucional, abordando los nudos críticos ya presentados. Estoy pensando acciones no como directivas, sino en el marco de concebir a la intervención desde las ideas de Korinfeld (2020), intervenir en una situación problema implica analizar la dimensión institucional en la que se ha generado y potenciar la capacidad de aquellos que están involucrados. Como dice el autor

> Intervenir no es resolver, decíamos, es analizar, es propiciar, facilitar. Colaborar, acompañar, algunas veces es decidir no intervenir. Intervenir muchas veces supone que no vamos a conocer el modo en el que va a proseguir la situación que hemos acompañado por distintos avatares y contingencias (p. 114).

Entonces la intervención es construir redes de seguridad, contención y cuidado, y crear espacios de reflexión e intercambio para abordar los problemas y desafíos que surgen.

Pretendo mirar en situación y revisar la realidad escolar, identificando lo que hay que trabajar institucionalmente. Para esto voy a contemplar nuevos modos de habitar y de relacionarse para pensar, analizar colectivamente y debatir las tensiones de la escuela. Landreani señala que es necesario "*Recuperar la capacidad productiva del docente y de las escuelas*" (1996, p. 41).

La propuesta constituye, además, un *dispositivo*, al decir de Greco,un *"(...) conjunto articulado de tiempos, espacios, tareas, lugares, posiciones, relaciones y reglas que garantizan el funcionamiento de algún aspecto de la organización"* (2014, p. 2).Para que un dispositivo sea efectivo y produzca transformaciones significativas, debe ser flexible y adaptable. Esto implica quesea capaz de ajustarse a las necesidades cambiantes de la organización y de sus miembros.

Por otra parte, me parece importante aclarar que estas acciones que presento a continuación pueden ser pensadas de manera distinta por otros sujetos institucionales, por lo que constituyen una alternativa entre las tantas posibles.

Propuesta de trabajo colaborativo y democrático en la Escuela Mercator

La propuesta busca trabajar de manera conjunta y sostenida alrededor de los dos nudos críticos identificados en la escuela "Mercator", reconociendo su proximidad. El fin es resignificar el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión crítica (fundamentalmente entre profesores de aula y de taller) teniendo en cuenta la fragmentación temporal, espacial y curricular; y fomentar la participación democrática de docentes y estudiantes. Esto surge de la organización de las clases y los talleres antes descrita, como así también de las dificultades del trabajo colectivo entre colegas, mencionadas en el apartado anterior.

Las líneas aquí presentadas se desarrollan en el marco de un año, en el que propongo cuatro encuentros de tres horas reloj cada uno. He considerado las necesidades y condiciones de trabajo de los docentes utilizando, por ejemplo, el medio día para el encuentro entre éstos y respondiendo, asimismo, a la fractura temporal. El centro de estas actividades es el patio interno de la escuela, atendiendo además a la fractura espacial señalada. Cabe aclarar que la organización de estos encuentros está planificada en el marco de los festejos por el aniversario de la escuela[13].

De esta manera, articulo una serie de intervenciones cuyas expresiones principales reúnen: -Un recorrido por el predio de la escuela para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre docentes de aula y taller. -Una teatralización con estudiantes para recopilar ideas y sugerencias sobre cómo vincularnos entre los distintos actores institucionales, y fomentar, a su vez, su participación democrática. -La preparación de una actividad conjunta entre docentes y estudiantes para presentar en el aniversario de la escuela, que refleje, al menos parcialmente, estas experiencias compartidas. -Una reflexión crítica sobre lo curricular y la participación estudiantil a través de la reconstrucción de experiencias y el debate.

[13] Los festejos por el aniversario de esta escuela duran una semana, pero los preparativos se realizan varios meses antes. Suelen hacerse diferentes actividades, como una feria de ciencia y tecnología, un concurso de talentos, un acto académico y cultural, y un almuerzo compartido entre estudiantes y docentes. Yo pretendo desarrollar las líneas de acción del proyecto dentro de este marco.

Programación

N° DE ENCUENTRO Y NOMBRE	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO	DESARROLLO
1. *Jornada "Espacios que nos unen"*	Recorrido por el predio de la escuela para que docentes de aula y taller se conozcan y compartan algunas particularidades y/o apreciaciones de los espacios que más transitan.	Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre docentes de aula y taller.	-Recorrido por el predio de la escuela. -Presentación de los espacios y áreas de trabajo. -Debate sobre algunas oportunidades para trabajar colectivamente.
2. *Jornada "La voz de los estudiantes"*	Teatralización con estudiantes para reflexionar acerca de sus representaciones y pareceres en torno a los vínculos intergeneracionales en esta escuela: cómo nos ven y cómo les gustaría ser escuchados.	Atender a las voces de los estudiantes y construir alternativas de vinculación entre ellos y los adultos de la organización.	- Teatralización con estudiantes. -Reflexiones acerca de las representaciones vinculares. -Propuestas para una participación democrática de los estudiantes.
3. *Reunión "Construyendo puentes"*	Preparación de una actividad conjunta entre docentes y estudiantes para presentar en el aniversario de la escuela.	Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre docentes y estudiantes. Crear un producto o actividad que refleje estas experiencias.	-Selección de ideas y actividad. -Asignación de tareas y responsabilidades. -Preparación y ensayo de la presentación.

4. Jornada "Reconstruyendo experiencias y debatiendo el currículo"	Reflexión crítica sobre lo curricular y la participación estudiantil a través de la reconstrucción de experiencias y el debate.	Avanzar hacia un trabajo interdisciplinario mediante la reflexión critica sobre lo curricular y la identificación de oportunidades de mejora.	-Reconstrucción de las experiencias de las líneas de acción uno, dos y tres. -Presentación de las recuperaciones de las experiencias. -Debate guiado por preguntas sobre el currículo de la escuela. -Identificación de aspectos identitarios de la cultura escolar y oportunidades de mejora. -Elaboración de un plan de trabajo para la revisión y actualización del Proyecto Curricular Institucional.

1era línea de acción

La primera línea de acción es una jornada llamada *"Espacios que nos unen"*, que se inscribe en el marco de los festejos del aniversario de la escuela y reúne a docentes y directivos. Quienes coordinan este encuentro son la vicerrectora y la secretaria porque presentan más conocimiento del predio, de las actividades y de los distintos actores institucionales.

Se realiza un recorrido por el predio en el que está inserta la escuela, ya que es una forma efectiva de conocer el entorno y la infraestructura compartida, establecer límites claros entre las instituciones, fomentar la colaboración y comprensión mutua e identificar oportunidades de trabajo en conjunto. Además, esta dinámica implica circulación y puesta en movimiento del cuerpo; la recorrida es una oportunidad para que algunos actores

institucionales, que sólo habitan ciertos espacios de la escuela, puedan encontrarse en espacios que sienten "ajenos".

Durante el recorrido se anticipa que luego se registrará la representación del espacio a través de un plano, para que al hilo del recorrido eso pueda ir siendo pensado y conversado. Me interesa dirigir la conversación hacia la observación y descripción de los espacios compartidos, la identificación de desafíos y oportunidades y la generación de ideas para fomentar el trabajo colectivo. A medida que se recorre la escuela los sujetos que más ocupan cada uno de esos espacios dan cuenta de él, no sólo de su materialidad, de sus dificultades o problemáticas, sino de cómo suele habitarse. Por ejemplo, durante el recorrido por los talleres se describirá la maquinaria disponible, sus usos, qué se aprende allí y qué políticas de cuidado se promueven para su manipulación. Al pasar por las aulas, se referirá a su cartelería y a los proyectos o actividades a los que pertenecen, cómo se dispone de su mobiliario, las limitaciones que éstas presentan, qué ciclo trabaja en cada lugar y quiénes están a cargo de su cuidado.

Al finalizar el recorrido se interviene en un plano grande entre todos los presentes. Se colorea la distribución de espacios y también se incorpora en el "mapeo" otras referencias como puntos "sensibles" que representan mayores conflictos en la relación entre instituciones y áreas curriculares, espacios que necesitan ser refuncionalizados, espacios que no cuentan con las condiciones mínimas para su funcionamiento y proyectos que integran diferentes disciplinas. De manera tal que la intervención no sea sólo una forma de "repartir" los espacios entre instituciones, sino de visibilizar las tensiones y problemáticas que los atraviesan y fomentar futuros proyectos interdisciplinarios que integren el trabajo curricular y espacial.

2da línea de acción

La segunda línea de acción es una jornada llamada "La voz de los estudiantes", que al igual que la primera, se inscribe en el marco de los festejos por el aniversario de la escuela. Se contempla un encuentro por turno.

Esta actividad reúne a los estudiantes con la docente de Lengua y Literatura y con quien suscribe, profesora de Geografía; ya que mantenemos una buena relación con los alumnos y entre nosotras, y además ya hemos trabajado juntas en dinámicas similares, lo que facilita la creación de un ambiente relajado y creativo. También ambas formaríamos parte de la realización del proyecto.

La idea de esta jornada es que sea un espacio del estudiantado, en el que hablen de las relaciones de cuidado (o no) que mantienen con los adultos en la escuela. Es decir, de los vínculos intergeneracionales que se gestan al interior de la organización pero también de las

instancias de participación que poseen y de las maneras en que unos y otros nos escuchamos.

Comienza la profesora de Lengua y Literatura explicando la idea y una actividad de teatralización y yo continuaría aclarando el encuadre de trabajo, donde se incentiva a mantener el respeto, la confiabilidad y la importancia de no personalizar. Luego armamos grupos de estudiantes, los cuales tienen que preparar escenas cortas (2-3 minutos) que representen situaciones reales donde sienten que los adultos escuchan o no escuchan y actuar para sus compañeros, los que después pueden intervenir en las escenas, cambiando la reacción del adulto para explorar cómo se podrían transformar esas interacciones. Este recurso es muy potente porque externaliza los conflictos sin personalizarlos y permite imaginar alternativas colectivas.

En un segundo momento, cada curso de estudiantes reflexiona sobre la relación entre docentes y estudiantes. Algunas de las preguntas para generar ideas serían:¿Qué los hace sentir escuchados y valorados por los adultos en la escuela y qué no?¿En qué temas o situaciones de la escuela creen que es importante que los estudiantes "tengan voz"? ¿Cuáles serían maneras apropiadas de compartir sus pareceres? ¿Cuáles serían los espacios propicios para ello? Cada grupo comparte sus ideas con el resto de los cursos. Se anotan las ideas en una pizarra o papel grande para que todos puedan verlas.

Por último los participantes votan por las ideas que les parezcan más interesantes y viables. Se identifican las ideas más populares y se discute cómo se pueden implementar.

Es importante aclarar que de este encuentro se espera que surjan sugerencias sobre qué cuestiones los estudiantes podrían tener voz y cómo les gustaría ser escuchados, considerados y valorados. Una vez finalizados los festejos del aniversario de la escuela, se comunica al resto de los docentes y al equipo directivo en un día institucional, donde se elabora un plan de trabajo basado en lo recogido, este se centra en establecer formas institucionalizadas y democráticas de participación.

3ra línea de acción

La tercera línea de acción es una reunión llamada "Construyendo puentes", que reúne a directivos, docentes y alumnos para implementar una actividad juntos. La actividad se realizará en el marco del festejo del aniversario de la escuela (aunque comience a prepararse semanas antes) y tiene como objetivo promover los vínculos institucionales y el trabajo en equipo. Esta actividad está coordinada por la asesora pedagógica y el regente ya que ambos tienen una buena relación y uno presenta mayor relación con los docentes de aula y el otro con los docentes de taller.

Se va a establecer un grupo organizador que incluya representantes de directivos, docentes y alumnos. Este tendrá como objetivos definir la/s actividad/es y el momento de la jornada que se realizará, asignar tareas y responsabilidades a cada grupo o persona, y asegurarse de que todos estén informados y entusiasmados.

Algunas posibles actividades pueden ser manualidades para crear decoraciones para el festejo, juegos deportivos que requieran trabajo en equipo, preparación de comida y bebida para compartir, creación de un video o presentación que muestre la historia y los logros de la escuela.

Esto además de vincular crea un sentido de comunidad y pertenencia tanto para docentes como para estudiantes. Permite a los alumnos desarrollar habilidades importantes como la comunicación, la colaboración y la resolución de problemas. Puede ser una experiencia divertida y memorable para todos los involucrados.

4ta línea de acción

La cuarta línea de acción es una jornada llamada "Reconstruyendo experiencias y debatiendo el currículo". Finalizados los festejos del aniversario de la escuela, se convoca a un día institucional para docentes y directivos con el objetivo de avanzar hacia un trabajo interdisciplinario mediante la reflexión crítica sobre la experiencia formativa de los encuentros previos y lo curricular y la identificación de oportunidades de mejora.

Esta línea de acción se divide en tres instancias. La primera instancia tiene como encargada a la rectora. El objetivo es la reconstrucción de las experiencias formativas o de trabajo que se propusieron, específicamente la reconstrucción de las experiencias de las líneas de acción uno, dos y tres.

En la primera acción, me enfoco en algunos de los sentimientos y percepciones respecto del recorrido por el espacio escolar, así como en la propuesta que permitió reflexionar sobre la distribución y el uso de esos espacios, sus condiciones y los puntos sensibles o conflictivos que generan tensiones en la forma en que nos apropiamos de ese espacio común. En la segunda acción, retomo la jornada de trabajo con estudiantes, con el fin de reconstruir la forma en que estos ven a los adultos de la escuela y cómo les gustaría ser escuchados y vistos. Se busca reflexionar sobre qué aspectos de la vida escolar les parecen importantes y en qué instancias les gustaría compartir sus opiniones y pareceres sobre la vida cotidiana escolar. En la tercera acción, recupero la actividad conjunta realizada durante el aniversario de la escuela, en la que se generó un trabajo colectivo entre docentes y estudiantes, regulado por contactos y propósitos diferentes a los de los talleres y aulas.

Para compartir con los docentes en esta primera instancia estás recuperaciones, cuento con instrumentos (que luego desarrollare ampliamente en el apartado de evaluación) como registros escritos de la docente encargada, fotos, buzones en el recorrido y en la jornada con estudiantes, y un formulario completado después de la tercera línea de acción, todo esto sistematizado en una reunión con los encargados de los encuentros.

La segunda instancia tiene como coordinadora a la secretaria. El objetivo de esta instancia es debatir sobre el currículum de la escuela Mercator a través de un trabajo en grupo guiado por preguntas que vinculan lo que se propone en términos de enseñanza en esta escuela con las cuestiones que surgieron en las líneas de acción uno, dos y tres. Nos preguntamos: ¿Qué les parece que se ofrece como experiencia formativa en esta escuela? ¿Qué aspectos consideran identitarios de nuestra cultura escolar y qué de todo ello consideran que podría alterarse o modificarse?"

La tercera instancia también a cago de la secretaria. Esta pensada para elaborar un plan de trabajo para la revisión y actualización del Proyecto Curricular Institucional. Este integra las conclusiones y acuerdos alcanzados durante el encuentro, con objetivos, metas, acciones, responsables y plazos específicos. Este plan busca dar continuidad a los proyectos interdisciplinarios y fortalecer la participación estudiantil en la escuela; y servirá como base para la implementación de cambios y mejoras en la escuela.

APARTADO 4, EVALUACIÓN DEL PROYECTO

El objeto de evaluación está conformado por las líneas de acción propuestas para la escuela Mercator en el apartado anterior. Como punto de partida, tomo de referencia la idea de evaluación propuesta por Landreani (1996). A pesar de que la autora vincule esta noción al desarrollo de talleres, sus aportes resultan igualmente válidos para este trabajo. Evaluar es, según ella, un proceso integral que se entrelaza con el aprendizaje, siendo fundamental para guiar la implementación de un proyecto y construir conocimientos de manera colectiva. En otras palabras, la evaluación no es solo un paso adicional, sino una parte esencial del proceso de aprendizaje y de la toma de decisiones.

Las líneas de acción tienen la intención de allanar un camino, de revalidar y promover un modo de trabajo. De allí deriva la importancia de su evaluación. Pretendo reflexionar sobre qué aspectos son importantes de revisar y ajustar, y qué vale la pena conservar. En otras palabras, evaluar y planificar manteniendo lo que es significativo y haciendo cambios donde sea necesario.

La evaluación de las instancias se realiza durante todo el proceso, monitoreando y acompañando el desarrollo de la propuesta.

Los instrumentos de evaluación tendrán diferentes encargados en cada caso. Al finalizar la primera jornada la secretaria pide que todos los integrantes escriban sus impresiones del encuentro en un papel anónimo y que luego lo depositen en un buzón. Lo mismo se coordina para el segundo encuentro, con la diferencia de que quien pida esto será la profesora de Lengua y Literatura. El anonimato permite, entre otras cosas, conservar cierta genuinidad de las respuestas, en un contexto en el que las fracturas antes descriptas han generado fuertes tensiones interpersonales. Por otro lado, esta consigna de carácter "general" (en la medida en que solo pide impresiones), implica una actitud de cierta apertura de la coordinación para que compartan lo que deseen, lo que esa experiencia haya despertado en ellos.

Además, se propone llenar un formulario Google[14] al culminar los tres encuentros. De esta manera, cada miembro de la organización podrá compartir lo que experimentó, aprendió y/o logró mirar "con otros ojos", con mayor detenimiento. Las preguntas son generales para que puedan ser respondidas por actores que han transitado por experiencias distintas de participación en las líneas de acción; ¿En qué aspectos te detuviste a mirar y reflexionar sobre la escuela Mercator que hasta el momento no habías advertido? ¿Qué aspectos de esta

[14] Herramienta que permite crear encuestas, cuestionarios y formularios online de manera sencilla y rápida.

experiencia te gustaría que se sostengan o se continúen en la vida cotidiana de la escuela Mercator? ¿Por qué? ¿Cuáles fueron los principales obstáculos o dificultades que se presentaron? ¿Qué sugerencias harías respecto del desarrollo de la actividad o del encuentro en el que participaste? Esto permitiría evaluar si los objetivos propuestos para cada jornada fueron logrados o si por el contrario resulta necesario realizar modificaciones. Asimismo, se puede distinguir qué obstáculos o dificultades surgieron durante su desarrollo. Quien suscribe envía el link de acceso a los grupos de WhatsApp institucionales.

Es importante remarcar que también habrá un registro participante a cargo de la profesora de Lengua y Literatura, lo que permite tener un relato detallado y contextualizado de lo que sucede en cada encuentro. Esto es útil para evaluar el proceso, identificar desafíos y tomar decisiones informadas. Además se realiza un registro fotográfico[15] a cargo de quien suscribe, que puede ser utilizado para ilustrar logros, compartir experiencias y promover la reflexión y el debate. De esta manera se obtienen materiales visuales para comunicar los resultados y procesos a otros miembros de la comunidad educativa, lo que ayuda a generar interés y compromiso.

Todo lo hasta aquí mencionado será sistematizado en una reunión previa al cuarto encuentro. Esta será entre quienes estuvieron a cargo de cada encuentro para recuperar, precisar y evaluar conjuntamente la implementación del proyecto. La idea es no solo valorar el impacto que las líneas de acción tienen sobre las situaciones problemáticas descriptas anteriormente, revisar tiempo, espacio, distribución de los sujetos y recursos; sino también prepararnos para la jornada institucional que representa la cuarta línea de acción. Analizaremos si se lograron los objetivos iniciales del proyecto y si el resultado final nos permitió sentirnos orgullosos del trabajo realizado.

[15] La importancia del registro fotográfico en el contexto educativo radica en su capacidad para documentar, analizar y reflexionar sobre el espacio escolar, la enseñanza y el aprendizaje. Al sacar una foto, más allá de que sea pensada y construida, pueden surgir elementos que no se observan a simple vista y que luego, en el análisis, se revelan como significativos (Augustowsky, 2010).

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E (1989). Escuela y cotidianidad. Un enfoque. Cuadernos de formación docente N° 10. Escuela y democratización. Rosario: Laborde.
- Antelo E (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. Las formas de lo escolar de Baquero, Diker, Frigerio. Buenos Aires: Del estante.
- Arata, N y Mariño, M (2013). Una historia en 12 lecciones. La educación en Argentina. Buenos Aires: novedades educativas.
- Augustowsky, G (2010) Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa. Serie "Documento de trabajo". Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.
- Ball, S (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Buenos Aires: Paidós.
- Barbagelata, N (2015). Exploración sobre el lazo social en nuestra época. Clase de Flacso Virtual, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas.
- Bleichmar, S (2005). Conferencia: Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate. Buenos Aires.
- Brusilovsky, S (1992). ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia. Potosí: Ed. Libros del Quirquincho.
- Cantarelli, M (2003). Instituciones en construcción. Ensayos. Bs. As.: Paidós.
- Cantero, G (2018). Las prácticas de gobierno escolar como currículo. Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas. Vol. 1. Buenos Aires: UBA.
- Carballeda, A (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual. Revista Margen N°76.
- Castro A. (2005). La gestión escolar en cuestión.
- Chevallard, Y (2000). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Chiurazzi, T (2007). -Arquitectura para la Educación- Educación para la arquitectura. Las formas de lo escolar de Baquero, Diker, Frigerio. Buenos Aires: Del estante.

  -Seguridad, educación y arquitectura. Seminario internacional desplazamiento y limites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación. Buenos Aires: UNLP.
- Cornú, L (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad en: Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Frigerio, G; Korinfeld, D y Rodriguez, C. (coords) Buenos Aires: NOVEDUC.

- Criterios y Normativas Básicas de Arquitectura Escolar (1998). Ministro de Educación, Dirección de Infraestructura. Prevención: incendios. Accesos.
- Dabas, E (2011). Perspectivas desde el enfoque de redes para hacer-pensar-sentir prácticas saludables. Haciendo en redes: perspectivas desde prácticas saludables - 1a ed. - Buenos Aires: CICCUS.
- De Alba, A (1991). Currículum: crisis, mitos y perspectivas. Cap. III Las perspectivas. México: UNAM.
- De la Aldea, E (2019). Los cuidados en tiempos de descuido. Santiago: LOM.
- De Piano, R (2019). Oficios del lazo: conflictos de saberes. Resonando hacia una fragilidad común. Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Dessors, D y Guiho Bailly, M- P (1998). Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. Selección: Fragmentos de los capítulos 10 y 11. Buenos Aires: Lumen.
- Diker, G (2013). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Buenos Aires: Suteba.
- Dubet, F (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. Política y Sociedad vol. 47 Núm. 2: 15- 25.
- Dussel, I y Caruso, M (1999). La invención del aula. Una geanologia de las formas de enseñanza.
- Favilli, G (2017). De la enunciación a la concreción de una escuela secundaria obligatoria. Rattero, C. y C. San Román. La escuela secundaria disputa sentidos. Paraná: Eduner.
- Frigerio, G (2004). Entrevista: De la gestión al gobierno de lo escolar. Reflexión y debate. Novedades educativas.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerrondo, I. (1993). Las instituciones educativas: Cara y ceca. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio G. y Poggi M. (1996). *El* análisis de la institución educativa: hilos para tejer proyectos: para pensar y hacer la vida escolar. Buenos Aires: Santillana.
- Frigerio, G; Poggi, M y Korinfeld, D (2002). Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Del tiempo escolar. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Furlán, A (1992). Conferencia: Curriculum y condiciones institucionales. Cuadernos pedagógicos universitarios. Univ. de Colima. México.
- Gentili P. (2009). Marchas y contramarchas. Revista iberoamericana de educación N° 49. Iberoamérica: CAEU/OEI.
- Gómez Mendoza, M (2005). La transposición didáctica: Historia de un concepto. Colombia: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

- Greco, M. B. Lugar de autoridad y figuras de la mediación. Acerca del 'vivir juntos' en la escuela: pensar los límites de otra manera.
- Greco, M. B. (2017). Trayectorias y autoridad. Entrecruzamientos para pensar la escuela secundaria. En "La escuela secundaria disputa sentidos", de Rattero y San Román. Paraná: UNER.
- Greco M. B. (2021). Autoridades que habilitan. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Greco, M. B.; Alegre, S.; Levaggi, G. (2014). Sobre los dispositivos y la intervención institucional. Sugerencias para pensar la construcción de dispositivos. Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Haraway, D (2019). Seguir con el problema. Cap. 1 Jugando figuras de cuerdas con especies compañeras. Buenos Aires: Consonni.
- Korinfeld, D (2014). INSTITUCIONES SUFICIENTEMENTE SUBJETIVIZADAS. II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación" Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.
- Korinfeld, D (2017). Urgencias subjetivas de niños y adolescentes: ¿estamos preparados? Un enfoque desde la salud mental comunitaria**.** Buenos Aires: Noveduc.
- Korinfeld, D (2020). Reconfigurar el problema. En las instituciones educativas: intervenir en situaciones complejas. Convivencia, acompañamiento y cuidados. Buenos Aires: infod.
- Landreani, N (1996). Evaluando talleres. El taller un espacio compartido de protección de saberes. Paraná: UNER.
- Landreani, N (1990). Sociedad y educación. El docente como sujeto de la transformación escolar. Proyecto de investigación "integración escuela-comunidad". Entre Ríos: U.N.E.R.
- Landreani, N (2000). El estudio de la vida cotidiana escolar. II Congreso internacional de educción. Debates y utopías. Buenos Aires: U.B.A.
- Landreani, N. Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar. Proyecto de investigación. Facultad de ciencia de la educación.
- Ley Nacional N°24.314 de Accesibilidad para personas con movilidad restringida (1994).
- Ley Nacional N°26.058 de Educación Técnica (2005).
- Ley Nacional N°26.150 de Educación Sexual Integral (2006).
- Ley Nacional N°26.206 de Educación (2006).
- Ley Provincial N°9890 de Educación de Entre Ríos (2008).

- Masschelein, J y Simons, M (2014). ¿Qué es lo escolar? Defensa de la escuela: una cuestión pública. 1 a ed. Bs. As.: Miño y Dávila editores.
- Materiales de la escuela en cuestión: Acuerdo Escolar de Convivencia y la recopilación de una entrevista realizada a un ex rector.
- Materiales trabajados en los seminarios del primer año de la Licenciatura en Análisis e Intervención en Instituciones Educativas.
- Meirieu, P (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de educación de la República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación (1972). Resolución N°528. Código Rector de Arquitectura Escolar. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios (2003). Herramientas para el Programa Nacional 700 escuelas. Manual de proyecto. Buenos Aires.
- Najmanovich, D -(2008). La organización en redes de redes y de organizaciones. Fisec- estrategias. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

  -(2018). Nosotros y los otros: diversidad y cuidado de sí y del otro. Nosotros y los demás: diversidad y cuidado de uno mismo y de cada uno otro. Teoría y práctica. Brasil: Dossie.
- Nemirovsky, M (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. y Greco, Ma. B. (2012). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.
- Nicastro, S (2017). Trabajar en la escuela: análisis de prácticas y de experiencias de formación. 1a ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pujol I Mongay M (1994) Educación Infantil. Habitar el aula.
- Resolución C. G. E. N°1770 (2011). Ingreso y permanencia de estudiantes a la escuela secundaria y sus modalidades. Asistencia, justificaciones y condiciones de regularidad de estudiantes de la escuela secundaria y sus modalidades. Entre Ríos: C. G. E.
- Resolución C. G. E. N°2757 (2011). Contenidos prioritarios de escuelas técnicas y agrotécnicas. Entre Ríos: C. G. E.
- Saleme de Burnichón, M (1997). Una relación casi olvidada, el docente y el conocimiento. faltan datos
- Siede, I (2008). ¿Qué puede la escuela? Aportes para construir un mundo mejor. Costa Rica.

- Simons M, y Masschelein J, (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Terigi, F (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa Número 29 – Año15 – jun. 2008 – Vol1 – Págs. 63 a 71.
- Ulloa, F (1969). Psicología de las instituciones.
- Viñao, A (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Capítulo 4: Las culturas escolares.

ANEXOS

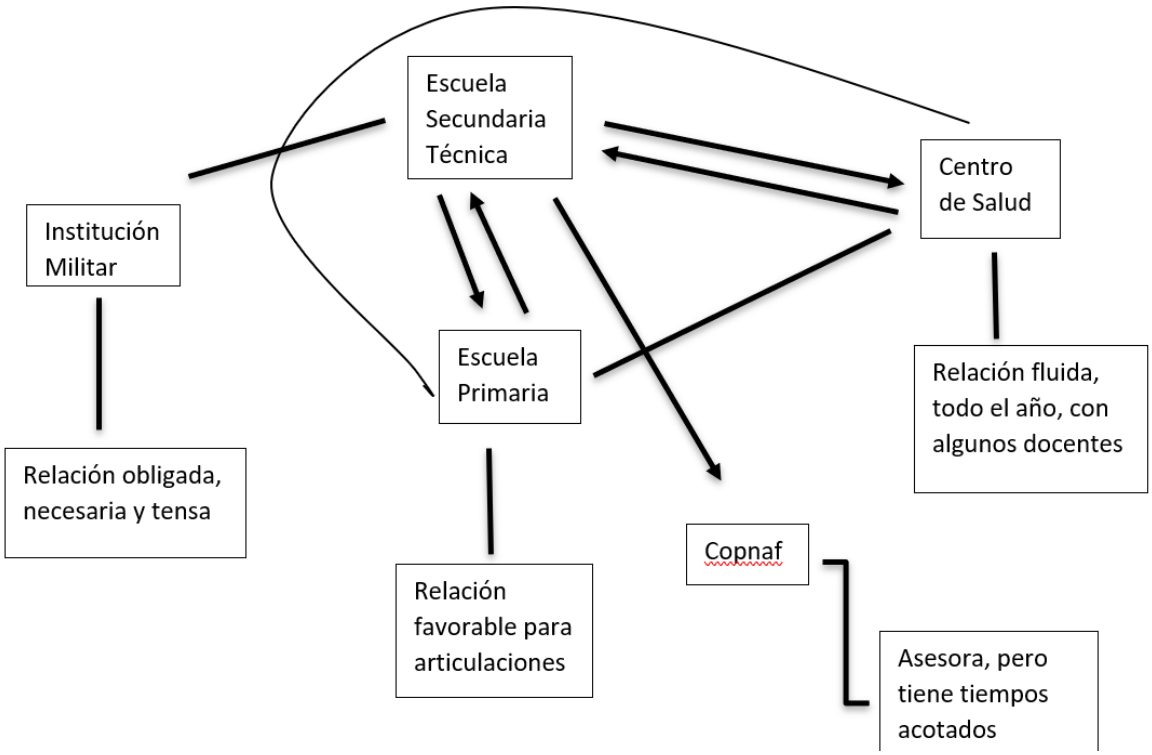
Proyección Mercator:

La **proyección Mercator** es un tipo de proyección cartográfica cilíndrica desarrollada por **Gerardus Mercator** en 1569, diseñada principalmente para la navegación marítima. Esta proyección permite representar la superficie de la Tierra en un plano, manteniendo las formas locales precisas y definiéndolas correctamente en una escala infinitesimal. Aunque es muy utilizada, presenta distorsiones en las áreas, especialmente cerca de los polos, lo que puede llevar a interpretaciones erróneas de las dimensiones de los continentes. A pesar de sus limitaciones, la proyección Mercator sigue siendo una de las más conocidas y utilizadas en la elaboración de mapas. ArcGIS +3

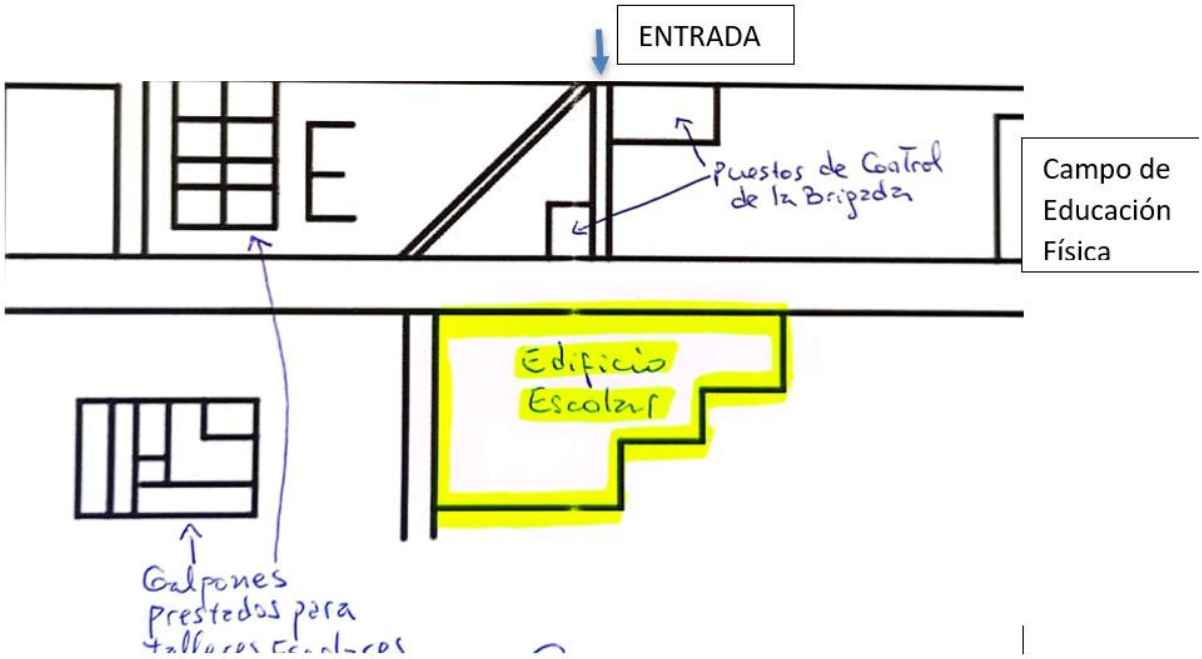




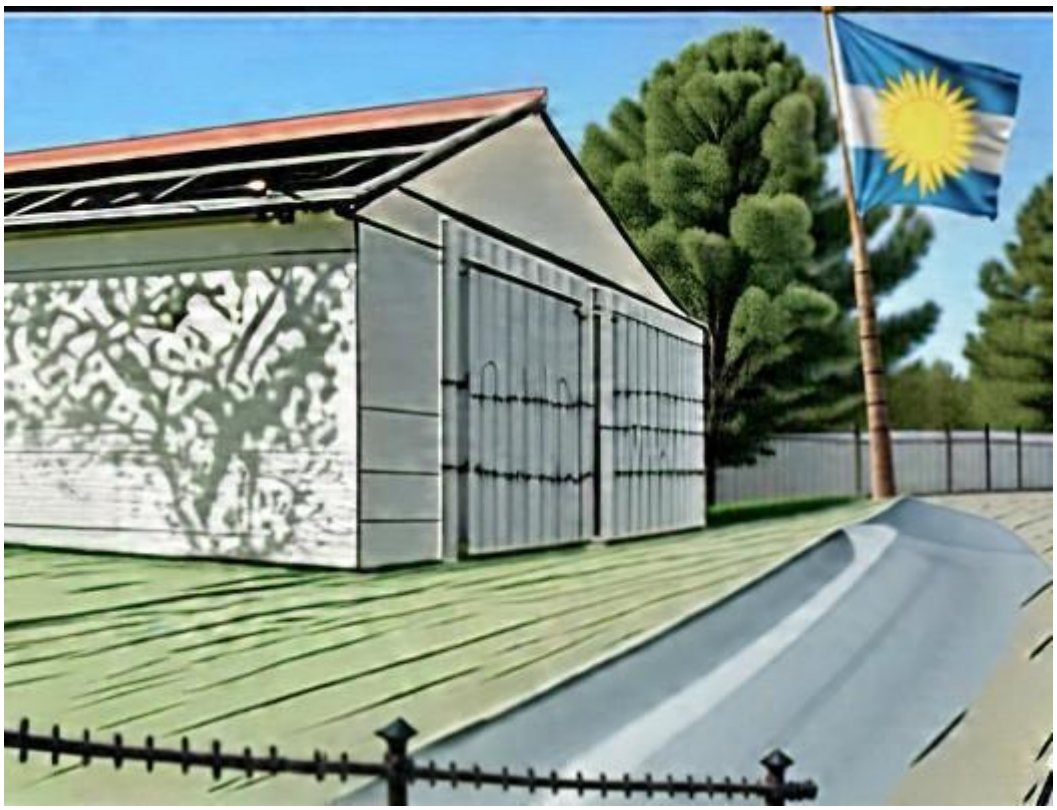
Mapeando el territorio en la dimensión "Relaciones con otras instituciones y sectores sociales":



Croquis del contexto donde se encuentra inserta la escuela:



Dibujo del edificio escolar:



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCION Nº 2757 C.G.E.

Expte. Grabado Nº (1219629).-

PARANÁ: 03 AGO 2011

VISTO:

Los Artículos 3º, 17º, 29º, 30º, 31º, 33º, 35º, 38º y 134º de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206; la Ley Nº 25.864; la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058; la Resolución 261/06 C.F.C.y E.; la Ley Provincial de Educación de la Provincia de Entre Ríos Nº 9.890 , Capítulo VIII , Artículos 60º al 65º; la Ley Provincial Nº 9673 por la cual la provincia de Entre Ríos adhiere en todos sus términos a la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058; la ley Provincial Nº 9660; el Decreto Nº 144/08 P.E.N.; la Resolución Nº 3.322/10 CGE que aprueba la estructura curricular para el Ciclo Básico Común en la Provincia, la Resolución 609/09 C.G.E., la Resolución 609/11 C.G.E. y Nº 2707/11 C.G.E., que aprueban de forma preliminar y definitiva respectivamente, las estructuras curriculares para las Instituciones de Educación Técnico Profesional de la Provincia, la Resolución 1810/09 C.G.E. que aprueba en forma general los contenidos mínimos de las diferentes especialidades; y

CONSIDERANDO:

Que la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 establece que todas las modalidades y orientaciones de la Educación Secundaria deben habilitar a los jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios y que la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058 señala a la formación integral de los alumnos como uno de los principales propósitos de la Educación Técnico Profesional de nivel secundario y superior;

Que dado el carácter profesionalizante de la Educación Técnico Profesional, es necesario establecer criterios sobre la vinculación de la formación con el mundo del trabajo y de organización institucional y curricular que posibiliten este tipo de formación;

Que es condición principal impulsar modelos innovadores de organización y gestión para la adecuación y cumplimiento a nivel institucional de los objetivos y propósitos de la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058 y, a la vez garanticen la identidad y especificidad de las instituciones de Educación Técnico Profesional;

Que es necesario establecer lineamientos curriculares sobre articulación entre los distintos campos formativos, sobre la integración de la teoría y la práctica, y criterios sobre carga horaria mínima de las trayectorias formativas de la Educación Técnico Profesional en los niveles de la Educación Secundaria;

Que la Ley de Educación Provincial Nº 9890 establece la división de la Educación Secundaria en dos ciclos, un Ciclo Básico Común y otro Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, determinando para la modalidad de Educación Técnico Profesional para ese nivel, esta organizada en Ciclo Básico de tres (3) años y un Ciclo Superior de cuatro (4) años de duración.

////

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCION N° 2757 C.G.E.

Expte. Grabado N° (1219629).-

////

Que el Consejo General de Educación de Entre Ríos, debe establecer las políticas, los criterios y parámetros de calidad hacia los cuales se orientarán las instituciones que integren el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional de la Provincia y, en consecuencia, fijar los lineamientos que suponen el compromiso institucional con la mejora continua de la calidad educativa y su inserción en el medio local y regional;

Que se ha cumplimentado una significativa etapa de trabajo con el asesoramiento entre otros del Consejo Provincial de Educación, Trabajo y Producción (COPETyPER- Ley 9660), la Dirección de Educación Técnico Profesional y la Dirección de Educación de Gestión Privada dependiente del Consejo General de Educación , cuyos resultados se expresan en los documentos: "Lineamientos y criterios preliminares y definitivos para la organización institucional y curricular de la modalidad de Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria" ; "Del Ciclo Básico de las Instituciones de Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria"; Estructuras curriculares para el Ciclo Básico de la Modalidad de Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria"; Estructuras Curriculares, para el Ciclo Superior de las diferentes especialidades de las instituciones de la modalidad de Educación Técnico Profesional correspondientes a la Educación Secundaria";

Que se ha cumplimentado un circuito de consulta y una valiosa suma de aportes significativos, en distintas instancias, lográndose en las escuelas de Educación Técnico Profesional, un consenso en los siguientes documentos: "Lineamientos y criterios preliminares para la organización institucional y curricular de la modalidad de Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria"; "Del Ciclo Básico de las Instituciones de Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria"; Estructuras curriculares para el Ciclo Básico de la Modalidad de Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria"; Estructuras Curriculares, para el Ciclo Superior de las diferentes especialidades de las instituciones de la modalidad de Educación Técnico Profesional correspondientes a la Educación Secundaria";

Que en los Marcos de Homologación de Nivel Nacional aprobados por Resolución N° 15/08 CFE y otras posteriores, acuerdan para el Ciclo Superior una serie de contenidos mínimos discriminados en cuatro campos formativos, que cada especialidad de Educación Técnico Profesional debe ofrecer para lograr homologar la propuestas de cada especialidad y obtener un reconocimiento de validez Nivel Nacional;

Que es necesario someter a la brevedad y en tiempo prefijado, a un Proceso de Homologación y de Validez Nacional a todos los Títulos de las carreras de Técnicas de las instituciones de la Modalidad de Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario, de la Provincia, en el marco de los documentos de homologación nacional y propuestas provinciales, a fin del reconocimiento de los diferentes títulos de las distintas especialidades a Nivel Nacional;

////

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCION Nº 2757 C.G.E.

Expte. Grabado Nº (1219629).-

////

Que es prioritario reorganizar lógicas de funcionamiento y perfiles de egresados en acuerdo a lo establecido en la Ley de Educación Provincial Nº 9890 y en la Resolución 609/11 C.G.E. correspondientes a la modalidad de Educación Técnico Profesional en la Provincia, en virtud de sus caracteristicas particulares;

Que corresponde al Consejo General de Educación, como órgano de planeamiento, ejecución y supervisión de las políticas educativas, aprobar los Diseños y Lineamientos Curriculares para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y, los contenidos mínimos y prioritarios de los Planes de Estudios, de las diferentes carreras dentro de su ámbito de competencia, conforme lo establecido en el Artículo 166º, Inc. d) de la Ley Nº 9890;

Por ello,

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

R E S U E L V E:

ARTICULO 1º.- Adherir a los contenidos mínimos obligatorios para el Ciclo Superior establecidos en los Marcos de Homologación de Nivel Nacional para las diferentes especialidades de las Instituciones de Educación Técnico Profesional de la Provincia.-

ARTICULO 2º.- Aprobar los contenidos mínimos definidos para el Ciclo Básico Técnico y Agrotécnico y para el Ciclo Superior de las diferentes especialidades de Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario, que como Anexos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI , XVII, XVIII, IX, XX, XXI, XXII, XXIII y XXIV, forman parte de la presente norma.-

ARTICULO 3º.- Aprobar hasta tanto se formalicen nuevos Marcos Homologación de Nivel Nacional, los contenidos minimos para el Ciclo Superior de las diferentes especialidades de Educación Técnico Profesional de la Provincia, señalados en los Anexos XXV, XXVI , XXVII, XXVIII , XXIX, XXX y XXXI de la presente Resolución.-

ARTICULO 4º.- Determinar que todas las especialidades de las distintas Instituciones de Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario de la Provincia deberán ampliar con carácter obligatorio sus ofertas curriculares con aquellos Contenidos Minimos Homologables de nivel nacional, definidos en los marcos de homologación nacional y aprobados por Resolución 1810/09 CGE, en un todo de acuerdo a lo establecido en el Anexo XXXII de la presente norma.- ////

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCION Nº 2757 C.G.E.

Expte. Grabado Nº (1219629).-

////

ARTICULO 5º.- Disponer la aplicación del Régimen de Evaluación, Calificación Acreditación y Promoción aprobado por Resolución 1582/11 CGE, para los/as estudiantes de las instituciones de la modalidad de Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario, teniendo en cuenta las instancias propuestas en los Lineamientos Curriculares aprobados en la Resolución 609/11 C.G.E.

ARTICULO 6º.- Registrar, comunicar, remitir copia autenticada a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Direcciones de Educación Técnico Profesional, Superior y Secundaria, Jurado de Concursos, Dirección General de Planeamiento Educativo, Centro de Documentación e Información Educativa, Direcciones Departamentales de Escuelas y remitir las actuaciones a la Dirección de Educación Técnico Profesional a sus efectos.-

/Prat

ES COPIA

Prof. GRACIELA BAR
PRESIDENTE
Consejo General de Educación
Provincia de Entre Ríos

Sra. Vanesa I. Demelink
Jefa de Dpto. Títulos y Validación
Dirección de Despacho CGE