

DISCUSIONES SOBRE EL HACER ESCUELA EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE GESTIÓN SOCIAL DE LA PROVINCIA DEL CHACO, ARGENTINA EMPLAZADA EN CONTEXTO DE EXTREMA POBREZA

ACUÑA, Maia Milena /
Becaria CONICET -
UNNE – maiaacunia@hotmail.com¹

RIVAS FLORES, Ignacio/
Catedrático UMA - i_rivas@uma.es²

Resumen:

Discutiremos rasgos del hacer escuela de una institución de Gestión Social de Chaco, Argentina que asume un formato de “posibilidad” pedagógica en el marco de una coyuntura política donde la escolaridad secundaria vivencia procesos de crisis y reconfiguraciones. La metodología de tipo etnográfica fue realizada con observaciones participantes y entrevistas a actores escolares. Veremos cómo surgen diferentes alternativas de posibilidad que se conjugan en el hacer escuela de “esta escuela” centrados en tres ejes: las finalidades de la escuela, los docentes y los estudiantes. Esta institución manifiesta un profundo sentido político e ideológico a partir del cual se desarrolla un formato llamado “nueva escuela” de no gradualidad y relación con la comunidad. Da cuenta de un perfil docente muy particular y una posición central de los estudiantes que procura el logro de su autonomía, libertad y emancipación.

Palabras claves:

Escuela Secundaria-Hacer Escuela-Formato Pedagógico Alternativo-Pobreza extrema-Gestión social

Abstract:

We will discuss features of doing school from a Social Management institution in Chaco, Argentina that assumes a format of pedagogical “possibility” within the framework of a political situation where secondary schooling experiences crisis processes and reconfigurations. The ethnographic methodology was carried out with participant observations and interviews with school actors. We will see how different alternatives of possibility arise that are combined in the making of “this school” school centered on three axes: the purposes of the school, teachers and students. This institution manifests a deep political and ideological sense from which a format called “new school” of non-gradualness and relationship with the community is developed. It gives an account of a very

¹ Es profesora en ciencias de la educación (UNNE). Su investigación se centra en el hacer docencia en tiempos de crisis y reconfiguraciones escolares, en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza de la provincia del Chaco, Argentina. Es becaria doctoral de investigación del CONICET y participante activa de un equipo de investigación que enmarca trabajos vinculados a la escuela secundaria y al trabajo docente en el NEA. Actualmente, es alumna regular del doctorado en ciencias sociales, dictado en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y alumna del doctorado en Educación de la Universidad de Málaga (UMA).

² Doctor en Ciencias de la educación por la Universidad de Málaga y licenciado en Ciencias de la educación por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Málaga donde ejerce como docente desde 1985. Coordinador del grupo de investigación PROCIE (profesorado, comunicación e investigación educativa).

particular teaching profile and a central position of the students that seeks to achieve their autonomy, freedom and emancipation.

Key Words:

Secondary School-Make School-Alternative Pedagogical Format- Extreme poverty- Social management

1. Nuestro camino hacia la Escuela Pública de Gestión Social

Desde hace quince años desarrollamos una línea de investigación vinculada con problemáticas del Nivel Medio en el Sistema Educativo de una región del norte argentino, enfocándonos en diferentes dimensiones: las políticas educativas para el nivel, el trabajo docente, las condiciones laborales, la visión de los y las docentes, los y las estudiantes, las familias, los diversos contextos institucionales, sociales, culturales.

En esta línea, el grupo de investigación “Profesorado, Cultura e Institución Educativa” (ProCIE) del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga (UMA), coordinado por el Dr. José Ignacio Rivas Flores desde el año 1997, ha mantenido vínculos con la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) desde el año 2000, a través del trabajo conjunto con equipos de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Este trabajo colectivo ha podido traducirse en... la participación de integrantes del grupo ProCIE en distintos cursos de formación de Posgrado que ha ofrecido la UNNE y viceversa, así como la coordinación de grupos de investigación que se han dedicado a estudiar el hacer docencia en contextos vulnerables, tanto de Argentina como de España.

Particularmente, este trabajo se enmarca en ambas líneas, con una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina) y una beca de investigación otorgada por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) con marco en el Programa de doctorado en educación desarrollado en la UMA, cuyas instancias en terreno se centraron en dos escuelas secundarias de gestión pública: una escuela común del interior de la provincia, situada en la pequeña comunidad y una escuela de Gestión Social (EPGS) del Gran Resistencia, emplazada en un barrio de extrema pobreza.

En esta oportunidad, nos centraremos sobre una de las propuestas educativas que ofrece un formato político pedagógico alternativo, enfatizando en el hacer escuela desde las voces de los actores de la Escuela Pública de Gestión Social (EPGS) N° 1. Dicha institución fue creada por el Movimiento Territorial Liberación (MTL) a partir del lema “vivienda, trabajo y educación para la formación del hombre nuevo y la mujer nueva” (Directora), a partir de procedimientos que implicaron la toma de terrenos y diversas negociaciones con el Estado Provincial y el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación argentina.

Nos interesa, aquí, debatir sobre el hacer escuela en esta institución que ofrece experiencias de “posibilidad” pedagógica como lo es la no gradualidad, al margen de los discursos de imposibilidad que giran en torno al Nivel Medio y

entendiendo que la escolaridad secundaria, desde fines del siglo XX, ha vivido procesos de crisis y reconfiguraciones, interpelando la cotidianeidad a la vez que la tarea docente.

Entre algunas de las reconfiguraciones estructurales podemos nombrar la segmentación social y educativa que, en ocasiones, conduce a la exclusión de los estudiantes del sistema y que encuentran a instituciones como éstas procurando modos diferentes de hacer escuela que sirvan como puente para incluir a una población de jóvenes afectada por la precariedad laboral y social (Grinberg, 2016).

La información de análisis proviene de la confluencia de tres instrumentos: el registro hecho a partir de observaciones participantes en terreno, entrevistas semiestructuradas, aplicadas a la Coordinadora/Directora del Nivel Secundario y principal líder del MTL, tres profesores de diversas asignaturas y a la asesora pedagógica y el análisis del Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

2. Las escuelas públicas de gestión social en la provincia del Chaco, Argentina.

En el año 2006 con una Ley de Educación Nacional sancionada (N° 26.206) y en el año 2010, con la Ley de Educación provincial N° 6.691 en la provincia del Chaco, se comienza a construir -políticamente hablando- los suelos (Deleuze, 1966; Foucault, 1976) que garanticen el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender.

En este escenario, los Estados Nacional y Provincial se vuelven responsables del acompañamiento, la gestión y el accionar educativo, en conjunto con las comunidades barriales, la sociedad y las familias (Art. N° 6). El Estado provincial, como responsable jurisdiccional, reconoce la libertad de las personas, las asociaciones y los municipios para promover la creación y el funcionamiento de este tipo de instituciones educativas (Art. N° 14 y 23). Se abre camino así, en el año 2012, a la creación de la primera EPGS “Héroes Latinoamericanos” en el barrio “Mate Cosido”³.

Sin embargo, ambas leyes - tanto la Nacional como la provincial - abarcan cuestiones muy generales de la organización escolar en estas escuelas por lo que, actualmente, se encuentra en debate, en el Ministerio de Educación de la provincia, un Proyecto de Ley que permita respaldar de manera más específica la regulación y la gestión de las decisiones que se toman en las escuelas de gestión social: “El proyecto fue elaborado por la EPGS N°1, pero se lo fue modificando ya que también intervinieron las voces de las otras escuelas de gestión social en la provincia y ahora también el Ministerio de Educación modificó cosas” (Asesora pedagógica).

Las escuelas de gestión social presentan la particularidad – aparte de ser públicas y gratuitas – de atender a una población altamente vulnerable, con riesgo pedagógico (Res N° 33/07 del CFE), en la que “converge toda la miseria humana presente en un tejido social roto” (Directora) y de estar gestionadas por organizaciones comunitarias (Proyecto Educativo Comunitario –PEC-, 2018). Por ello, la forma de organización escolar se adecúa al funcionamiento de un proyecto político-pedagógico el cual, en este caso, busca formar a

jóvenes y adultos, adaptándose a su realidad y al contexto económico, social y cultural de los y las estudiantes que allí asisten (Prof. de plástica).

La elección de trabajar en una escuela de gestión social y el hacer escuela allí, es considerado “un compromiso político - ideológico” (Directora), por lo que el plantel de docentes se encuentra constituido por personas que tienen un perfil particular. A diferencia de las escuelas públicas comunes, las de gestión social no realizan la selección de dicho plantel a través de procedimientos burocráticos-administrativos vinculados al orden de mérito o al puntaje docente. En esta misma línea, los docentes que trabajan en la EPGS N°1, deben:

Conocer y comprender las corrientes pedagógicas y los posicionamientos políticos - ideológicos que intervienen, directa e indirectamente, en el ejercicio del acto de enseñar y educar. Conocer sus fundamentos, intereses y objetivos. [...] Debe estar comprometido con la labor de crecimiento y formación profesional continua a lo largo de su desempeño en la tarea docente y [...] convencidos de que la práctica de la enseñanza es, esencialmente, una práctica social y política; y reconociendo el panorama que atraviesa la educación y la sociedad en general, el docente de la EPGS debe constituirse en un actor comprometido con la transformación real y efectiva de los diversos contextos en los que se desempeña, capacitado para aportar ideas y crear desde su formación académica, por sobre todo desde la comprensión de las necesidades la realidad social en la que se desenvuelve. Poseedor de espíritu crítico - reflexivo y actitud comprometida. Profundamente comprensivo y solidario. Respetuoso de la diversidad y enmarcado en oposición absoluta a todo tipo y forma de discriminación: social, étnica, política, sexual, religiosa e ideológica [...]

Esta cita corresponde a un documento institucional inédito en su elaboración que sería agregado a los lineamientos políticos de la Ley de Escuelas de Gestión Social que se encuentra en debate en el Ministerio de Educación de la provincia del Chaco.

2.1. La escuela del barrio Segundo David Peralta, alias el “Mate cosido”

La EPGS N° 1 “Héroes Latinoamericanos” se asume desde su proyecto fundacional como anticapitalista, antiimperialista y en la actualidad anti-patriarcal. Este último pilar ha sido incluido este año (PEC, 2018).

La escuela está ubicada en el Barrio Segundo David Peralta “Mate Cosido”, de la ciudad de Resistencia, CHACO en la chacra N° 136, entre Ruta Nacional N° 11 km 1000 y Av. Mac Lean por un lado y Av. Malvinas Argentinas y Canal 16 por otro; desarrolla su tarea en el Centro Comunitario, ya que no cuenta con edificio propio.

El nombre del barrio “Mate Cosido”, en el que se encuentra emplazada la escuela, asume una particularidad histórico-política, ya que está vinculado a un bandido “gaucho” de origen campesino, valiente para los campesinos pobres, que robaba a los terratenientes para dárselo a los que menos tenían. En la comunidad del barrio, el Mate Cosido es considerado un héroe, una tradición, debido a que la leyenda lo relata como un rebelde, resistidor del sistema

dominante. Su apodo da cuenta de una cicatriz ubicada y “cosida” en la parte de su cabeza y, en este sentido el mate, en la cultura nortea argentina, es sinónimo de esa parte del cuerpo.

La especificidad de la información relatada, fue aprehendida y recolectada a partir de las voces de profesoras y alumnos durante las estancias en el campo.

3. Discusiones teóricas sobre el hacer escuela

Nos preguntamos ¿qué implica ese “hacer escuela”? Según la Real Academia Española (RAE) hacer es producir, formar y darle forma a un “ser”, un ser escuela, un ser institución, un ser docente. En ese hacer los docentes van formando, creando, plasmando en la cotidianeidad una forma de concebir lo educativo. Entonces, aquí cabe que hacer una salvedad: lo que ellos actúan son acciones, en cambio lo que les sucede a través de esas acciones podría estar vinculado a las pasiones, la vocación, la motivación de estar y hacer en la escuela.

Desde este lugar, el hacer se convierte en lucha, resistencia ¿resistencia a qué? A la exclusión, al abandono. El hacer escuela se convierte en motor de trabajo, de invento, de movimiento para subsanar vacíos escolares y producir modos de escolarización propios de un suelo pedagógico enraizado en el Siglo XXI.

En el análisis del hacer escuela partimos –justamente- de esa experiencia, entendida como resistencia y movimiento, que surge desde los “imposibles” y lo “impensado” en las prácticas pedagógicas (Deleuze, 1986) llevadas a cabo dentro de la EPGS, interrumpiendo aquellas lógicas escolares que se presentan como ecuánimes, rectas y, por lo tanto, -desde el discurso- “correctas”, y que se atreven a construir un formato político – pedagógico basado en un discurso de posibilidad.

Hacer escuela requiere de una revisión profunda y cotidiana de los núcleos duros en los que se fundan y apoyan las políticas neoliberales, las cuales construyen un proyecto político – pedagógico que insiste en perpetuar el espíritu “fundacional”. Por ello, discutir sobre el hacer escuela, desde otro formato, colabora con la comprensión de los modos que despliegan las instituciones para dar respuestas a las múltiples demandas que atraviesan a este nivel en tiempos en que la escuela y la tarea docente está siendo llamada a “refundarse” (Acuña y Ojeda, 2017).

En este sentido, entendemos que interpela a lo que se denomina “forma escolar o formato” en términos de Tiramonti (2011), que remite a una configuración socio – histórica en particular, que dio como resultado un modo de socialización escolar y pedagógica, cuyo lugar y tiempo específico transcurre en la escuela.

Así, hablar en clave de posibilidad implica un trabajo en donde las escuelas a través de múltiples dinámicas se atreven a tomar la palabra, “tienden el mantel del pensamiento” (Redondo, 2018), utilizan la propia voz, peroran sobre la realidad en sentido libertario. De lo contrario, las retóricas hegemónicas profundizan, indiscriminadamente, las diferencias al interior del sistema educativo público.

Debatir el hacer cotidiano de las escuelas, se convierte en un punto clave para comprender las formas minúsculas de vida que se desentrañan en lo escolar – distanciadas del deber ser y del es (Duschatzky, 2007)- imaginando que otros

formatos pedagógicos son posibles y comprendiendo a la tarea docente como una práctica política que posibilita y que obra al margen de las retóricas de crisis del nivel.

La naturaleza con la que se instalan estos discursos de crisis, encuentran a las escuelas constantemente interpeladas, buscando posibilitar líneas de acción que permitan cuestionar la doxa. En esta línea Bourdieu (1985) refiere a la importancia que cobra el carácter subversivo de lo escolar; dirá que tanto lo político como lo educativo comienzan a plantearse la denuncia de lo naturalizado, del orden establecido, del contrato tácito de adhesión a éste que define la doxa originaria, la opinión formada. Dicho de otra forma, esa subversión educativa presupone una subversión cognitiva, una [re]conversión, una [des]naturalización de la visión respecto a cómo debe “hacerse la cosa educativa”.

En este “hacer” cotidiano, los sujetos cobran gran protagonismo, se vuelven activos de su propio gobierno y el trabajo que realizan es hacia adentro, hacia la propia comunidad. La presencia del Estado en comunidades como las de Mate Cosido ya no son entendidas como un vínculo de “obligaciones” entre la comunidad y el Estado, sino -más bien- de negociaciones, de intercambios. Las relaciones de lealtad y responsabilidad son resguardadas para los seres más cercanos, construyéndose así una trama, una red heterogénea de preocupaciones por la propia comunidad, por la escuela y los lugares de trabajo. Foucault (2009) denomina a esto “gobierno de sí”, es decir, la escuela se gerencia a sí misma y lo escolar es auto-gestionado a partir de las necesidades y urgencias del momento.

3.1. ¿A qué nos referimos con Formatos Pedagógicos Alternativos?

Si nos remitimos a la RAE, podríamos partir de una idea clara respecto a este “Formato Alternativo”; debido a que el “*formato*” – en sí mismo – habla de un sistema, una estructura que permite el almacenamiento de información, por lo que un formato pedagógico podría ser pensado como una configuración socio histórica que guarda consigo modos escolares de socialización que transcurren en el espacio de la escuela.

Pensar en un formato “*alternativo*” implica, entonces, una construcción de vínculos y modos escolares de socialización que difieren de los modelos (o formatos) oficiales, comúnmente aceptados. Desde este lugar, consideramos que lo “alternativo” está vinculado a formas de hacer escuela que, a través de múltiples dinámicas, construyen puentes hacia la inclusión.

Dicha alternatividad podría referir a lo escolar en clave de posibilidad, en donde las escuelas se atreven a alzar la voz y pensarse a ellas mismas en sus errores y aciertos, poner en el mantel del pensamiento todo aquello que pueda ser trabajado o [re] trabajado para hacer de la experiencia escolar, algo significativo. Si ello no sucede, las políticas educativas neoliberales irán tallando, profunda e indiscriminadamente, las diferencias al interior del sistema educativo público.

La EPGS habla de “un modelo de Escuela Secundaria alternativo” (PEC, 2018) que plantea una mirada crítica respecto al discurso hegemónico, donde se pretende poner en el espacio público aquellas historias de vida que han sido negadas, para [re]significarlas y ofrecer oportunidades que se puedan construir en conjunto; esto demanda un fuerte compromiso de la comunidad educativa y

una constante [de] construcción⁴ para avanzar en la construcción de nuevos y mejores espacios de inclusión, justicia curricular y social que contribuyan a la formación de sujetos críticos.

Nos referimos a un currículum más justo cuando la escuela se autoriza a crear alternativas educativas que visibilicen aquellos discursos pedagógicos que se construyen desde una aparente neutralidad pero que, al mismo tiempo, profundizan -indiscriminadamente- las diferencias sociales al interior del sistema educativo público. En este sentido, traer a debate temas que, normalmente, no son abordados en las escuelas (como la despenalización del aborto, la mercantilización de la información y de los cuerpos, entre otros), permite crear espacios educativos más justos y democráticos.

La alternatividad también implica pensar en otros formatos escolares (Tiramonti, 2011), particularmente, este modelo de escuela secundaria es no graduada (sin grados formales), por lo que no cuenta con estudiantes desaprobados, ni materias previas, ni repitentes. Por el contrario, se trabaja con cada joven respetando sus tiempos de aprendizaje y sus capacidades, los cursos del 1° al 5° son reemplazados por bloques que nuclean a estudiantes según sus conocimientos y objetivos alcanzados. Estos bloques llevan los nombres de Héroes Latinoamericanos:

- *Emiliano Zapata (México)*
- *Ernesto Che Guevara (Cuba-Argentina)*
- *Manuela Cañizares (Ecuador)*
- *Simón Bolívar (Venezuela)*

Esta propuesta de no gradualidad surge, justamente, como alternativa político-pedagógica, al margen de los cánones tradicionales establecidos en el sistema educativo nacional y provincial para lograr la inclusión y retención de los/as jóvenes además de afianzar e incorporar conocimientos sobre la vida y obra de los/as principales héroes nacionales y latinoamericanos (Directora).

Esta institución, Modelo de Escuela Secundaria No Graduada concibe a los/as estudiantes como sujetos de derechos y pretende asegurar la inclusión de todos/as los estudiantes garantizando una enseñanza de calidad y excelencia.

La escuela es el lugar que los jóvenes eligen para sentirse incluidos/as y contenidos/as y solicitan a los docentes transformar este espacio institucional en “un hogar escuela”, un sistema similar al de las EFA (Escuelas de Familias Agrícolas).

Dentro de las actividades que se han desarrollado durante el año 2018 y que se enmarcan en actividades para la permanencia e inclusión de los y las estudiantes, podemos encontrar: el Encuentro de Escuelas Posibles, la feria y fiesta latinoamericana y Feria de Ciencias, las visitas de escritores, investigadores, docentes, estudiantes y miembros de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, encuentros deportivos como los Juegos Evita, las Jornadas recreativas y las Olimpiadas Futuro, programación de viajes al Impenetrable Chaqueño y a los Esteros del Iberá en la provincia de Corrientes, visitas culturales a la Bienal de Esculturas, al Museo de la memoria, la Legislatura y a la Lectura de sentencia causa Caballero II en el Tribunal Oral Federal, también a la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), a Institutos de Educación Superior, a la Casa de las Culturas, al Museo de Ciencias

Naturales Amado Bonplant (Corrientes) y Augusto Schulz (Resistencia), y la visita a la Feria Provincial del Libro.

Paralelo a todo ello, se plantean propuestas de enseñanza para la inclusión institucional y la progresión en los aprendizajes a través de talleres de lecto-comprensión y técnicas de estudio enmarcados en el Plan de acompañamiento a estudiantes terminales, cuya línea corresponde al Programa “Termina tu Secundaria” (Res.M.E.C.CyT N° 6331/16).

Durante el ciclo lectivo, diversos talleres y jornadas son puestos a disposición de los alumnos con el fin de construir espacios que apunten a la construcción de un pensamiento crítico y democrático, entre ellos están los talleres sobre Educación Sexual Integral, talleres sobre mercantilización de la información, del cuerpo y del deporte, las Jornadas de profundización temática sobre el Neoliberalismo, Desigualdad y Pensamiento Latinoamericano.

4. “Esta Escuela” construyendo categorías propias para el análisis

Ponemos en discusión diferentes alternativas de posibilidad que se conjugan en el hacer escuela de “esta escuela”. Organizamos la presentación en tres ejes categóricos: las finalidades de la escuela, los docentes y los estudiantes, todos ellos guardan mutua relación entre sí:

4.1. Las finalidades de la escuela: la formación del hombre y la mujer nuevos

En el primer eje, hemos observado que su fundación y construcción dinámica y permanente se constituye en torno al lema “Un mundo de iguales: la formación del hombre y la mujer nueva” (Directora) que manifiesta un profundo sentido político e ideológico en torno a la libertad, la dignidad y la emancipación del ser humano. Estas líneas se revelan en forma clara y coherente, en las representaciones y prácticas de los docentes, el lugar de los estudiantes y el formato pedagógico.

Al respecto, este formato propone construir una nueva escuela lo que implica romper con la forma escolar tradicional, alejándose de la organización institucional desmesurada acercándose a la simultaneidad “cuando pasan las cosas, pasan” (Prof. de Matemática). En un arduo trabajo que “es una militancia” (Directora) desarrollan un formato pedagógico alternativo con la no gradualidad, un posicionamiento que va más allá de lo escolar insertándose en los problemas de la comunidad, de los vecinos y concientizándolos sobre su realidad.

De cara a esta idea de formación asumen un posicionamiento que tiene en cuenta dos condiciones preliminares: por un lado, la crítica hacia adentro, el pensamiento de sí y, por otra parte, poder captar los desafíos de construir en un piso pedagógico que demanda nuevas formas de lo escolar, propias del siglo XXI, en donde la sociedad civil es entendida desde abajo, porque allí es el lugar de las luchas sociales:

Entendemos que queremos una sociedad diferente, por lo menos unos cuantos compañeros que conformamos este equipo de trabajo, esa sociedad no viene de arriba, viene de acá, de abajo, de la construcción diaria. (Prof. de Historia)

4.2. El hacer docente: “Haremos pan con la harina que tenemos”

El perfil docente no existía cuando se creó esta escuela, se fue conformando con estudiantes de carreras docentes y profesores que acompañan la postura política. Ellos asumen un compromiso laboral que va más allá del empleo para la atención personalizada del trayecto formativo de los estudiantes que es diversificado, como lo es también su rol "somos absolutamente todo" (Prof. de Economía):

Vamos a jornadas de capacitación y se escucha mucho el reclamo de otros docentes: “no queremos ser enfermeros, no queremos ser psicólogos, etc., etc.”, pero nosotros acá, en esta escuela, decimos que sí, que venimos con la idea de ser docentes, de ser un papá, ser tío, de ser un abuelo, de ser psicólogos, de ser absolutamente todo, porque es lo que estos pequeñitos que están acá necesitan, es lo que requiere la comunidad. Nuestros compañeros quieren y necesitan, por lo que tiempo completo nosotros estamos acá, desde las 10:00 de la mañana hasta las 18:00 y en vacaciones nos extrañamos, nos extrañamos un montón” (Ibídem)

Esta representación de su trabajo es reforzada con la necesidad de ocupar un lugar como el de la familia.

Otra característica identificada, vinculada también con el formato, se presenta con el trabajo entre parejas pedagógicas que tienen que desarrollar los profesores, promoviendo la interdisciplinariedad a partir de acciones entre áreas y departamentos: un ejemplo de ello es dado por la profesora de plástica, quien comenta cómo trabaja con colegas de química y tecnología:

Yo estoy dando “color” y “circulo cromático” con Simón Bolívar y dijimos para trabajar con los profes de química y tecnología y hacer un experimento de extracción de pigmentos naturales para pintar con los alumnos; trabajar en la extracción, las fórmulas de la mezcla y los compuestos una vez que se realiza esa extracción. Entonces tenés cubierta esas tres áreas con un trabajo interdisciplinar.

En uno de los Talleres sobre Mercantilización de la información y la Manipulación mediática, la profesora de filosofía, mientras conversaba con los y las estudiantes, también hacía referencia al trabajo interdisciplinar, realizado junto con la profesora de Economía:

¿Se acuerdan el año pasado? veníamos haciendo talleres de distintos temas vinculados al neoliberalismo y a la pobreza, vimos videos y visitamos el Museo del Hombre Chaqueño. Bueno, este año vamos a continuar trabajando de manera interdisciplinar, en este caso, con la profe Lucre quien da Sociología y Economía y también conmigo que doy Filosofía y Formación Ética, entonces vamos a trabajar esta temática, vinculada a la información como derecho y como mercancía.

4.3. El lugar que ocupan los estudiantes dentro de la escuela

A los estudiantes se les otorga una posición central, ya que el proyecto gira en torno al acompañamiento de su formación, atendiendo su trayectoria en forma personalizada, diferenciada, conteniéndolos en sus historias familiares. De esta manera, contribuye a formar lazos igualitarios, promoviendo la autonomía, libertad y emancipación.

Cuando desde la gestión directiva, como desde el trabajo docente, analizan la situación actual de la escuela y cómo el acontecer diario repercute en las prácticas de aprendizaje de los y las estudiantes, reconocen la existencia de núcleos problemáticos que giran en torno a las realidades que deben atravesar a diario. Ello bien se plantea en el PEC (2018):

El núcleo problemático reside en que la mayoría son estudiantes que viven solos/as como adultos/as, es por esto que la escuela es percibida como un espacio de contención para ellos/as; sin embargo, otra de las problemáticas es la baja autoestima, lo cual hace que esto repercuta en la falta de interés por las materias o por los docentes y sus clases [...] hay una falta de claridad en los límites y las responsabilidades que les competen.

Justamente por esas realidades que viven los/as estudiantes que asisten a la escuela, desde el año 2015, comenzaron a implementarse las “Jornadas extendidas”, en donde los alumnos ingresan a las 8:30 hs. los días martes y jueves con Educación Física y desde las 10 hs. retoman con los diversos espacios curriculares y Formación Profesional. Los y las jóvenes se distribuyen en los oficios de albañilería, refrigeración, electricidad, mecánica de motos, soldadura, herrería, indumentaria, informática o gastronomía. A las 12:50 se realiza el almuerzo y a las 13:30 hs. se retoman las actividades hasta las 17:50 hs. A media tarde, la merienda es servida en el patio central en donde todos juntos comparten y socializan.

En palabras de la directora, esta iniciativa es considerada un avance hacia la consolidación de lineamientos políticos referidos a la retención, inclusión y permanencia:

[...] consideramos que la decisión de implementar Jornadas extendidas, contribuyó a la permanencia de los/as estudiantes y a consolidar estas políticas de permanencia, en la actualidad también damos respuestas a esta cuestión con horas de proyectos especiales que, a través de diversas actividades que se implementan, ayudan a contener a los/as educandos/as en la institución.

En esta dirección, los estudiantes eligen permanecer en la escuela y tienen la posibilidad de transitar trayectos diferenciados, para asegurar su inclusión y egreso. El protagonismo se manifiesta, también, en la evaluación de la que forman parte, rompiendo con el anquilosamiento de uno de los componentes más tradicionales del formato escolar. Así lo plantea el Proyecto Educativo Comunitario:

Los/as estudiantes serán evaluados de manera procesual y continua en las capacidades de lectura y comprensión de textos, trabajo con otros/as, resolución de problemas y pensamiento crítico. Esperamos que respeten las diferentes posturas, a sus compañeros/as, que puedan respetar la diversidad, asuman un posicionamiento crítico y puedan expresarse con claridad tanto de manera oral como escrita,

reconociendo las diversidades en los procesos de aprendizaje [...] la evaluación debe ayudar a generar un mayor compromiso, responsabilidad y participación en los/as estudiantes siempre entendiéndola como un proceso continuo y que no sea vivida por los estudiantes de manera arbitraria, sino que contribuya a su autonomía.

5. Palabras finales a modo de conclusión

El “hacer escuela” es – indiscutiblemente – una forma de accionar en los espacios construidos, en la cotidianeidad de la vida escolar, pero también es pensar un poco más allá del hacer como acción; es lo que “me” sucede mientras lo estoy haciendo, la manera en la que “me” interpela, “me” apasiona, “me” moviliza; pero no solo a nosotras como docentes e investigadoras, sino –y particularmente- a los y las docentes que hacen escuela en contextos de alta vulnerabilidad social, quienes lo hacen como elección, como decisión política e ideológica, como opción de lucha y compromiso con la [su] comunidad, con el lugar de trabajo y con los sujetos que forman parte de su propio destino.

Hablamos de Escuelas de Gestión Social y también hablamos de un currículo más justo, porque la escuela se autoriza a crear alternativas educativas que permiten visibilizar, cuestionar y reflexionar discursos pedagógicos que se construyen desde una aparente neutralidad y que, si no los cuestionaran, se profundizarían –aún más- las diferencias sociales al interior del sistema educativo público.

Así, las Escuelas Públicas de Gestión Social son vividas como lugares de elección y permanencia en donde las luchas comienzan desde abajo, desde el barrio, desde la comunidad, desde la construcción diaria.

³ Más adelante desarrollamos una caracterización socio-demográfica e histórica breve sobre el barrio.

⁴ Derrida (1989) vincula esa [de]construcción con una desestructuración o descomposición de estructuras que sostienen un determinado sistema o secuencia histórica, refiere a [de]sedimentar estratos de sentido que se encuentran ocultos bajo la objetividad constituida, por lo que se trata de inquietar para tambalear el suelo sobre la que esta estructura fue construida.

6. Bibliografía

- Acuña, M y Ojeda, M. (2017). *Sentidos atribuidos a la construcción de espacios institucionales exitosos en una escuela secundaria de Santa Sylvia*. Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente. Concepción del Uruguay - Entre Ríos.
- Bourdieu, P (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal Universitaria. Madrid, España.
- Deleuze, G. (1966) *El bergsonismo*. Madrid: Cátedra.
- Foucault, M. (1976) *Historia de la Sexualidad 1: La voluntad del saber*. Biblioteca Nueva, Madrid, España.
- Deleuze, G. (1986) *Foucault*. Ed. Grupo Planeta. España.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Paidós. Barcelona, España.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós, Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina.

- Foucault, M. (2009) *El gobierno de sí y de los otros: Curso del Collège de France (1982-1983)*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías, Revista de Educación*. Año V. N° 8. Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO y Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

Leyes, Resoluciones y Documentos

- Ley de Educación Provincial N° 6.691. Art. 6, 14 y 23. Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco, Argentina. 15 de diciembre de 2010.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
- Proyecto Educativo Comunitario, Escuela Pública de Gestión Social N° 1 "Héroes Latinoamericanos". Resistencia, Chaco, Argentina. Año 2018.
- Resolución N°33/07. Concejo Federal de Educación. 29 de noviembre del 2007.
- Resolución N° 6331/16. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Gobierno del Pueblo del Chaco. Material de Apoyo a Escuelas de Nivel Secundario. Desafíos de la Escuela Secundaria del Siglo XXI. Noviembre del 2016.