

Ardissono, Mariana

Rodríguez, Maira Gisela

***Habitar la escuela después de la pandemia. El
conversatorio como dispositivo de intervención***

Licenciatura en Educación

Fecha: 12/12/2025

Obra bajo Licencia:



[Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Cita recomendada: Ardissono, M.; Rodríguez, M.G. (2025). *Habitar la escuela después de pandemia. El conversatorio como dispositivo de intervención* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA
Secretaría Académica

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN
Informe final del Proyecto de Intervención Educativa

*Habitar la escuela después de la pandemia.
El conversatorio como dispositivo de intervención.*

Estudiantes:

Ardissono, Mariana
Rodriguez, Maira

Directora:

Zanuttini, Bárbara

Codirectora:

Luna, M. Virginia

INDICE

Introducción	3
Capítulo 1 <i>Revisitar la escuela</i>	4
1.1 La 25, el lugar donde emerge un proyecto de intervención	5
1.2 El Análisis Institucional como marco teórico metodológico	11
Capítulo 2 <i>Los conversatorios en "la 25"</i>	15
2.1 Construcción analítica del dispositivo de intervención	16
2.2 Sistematización y análisis de los registros	22
Capítulo 3 <i>¿Qué significa habitar "la 25"?</i>	26
3.1 Lugares. Habitar espacios	28
3.2. Pandemia. Habitar en post pandemia	31
3.3 Reconstrucción de una Memoria Institucional Compartida	35
Reflexiones Conclusivas	37
Anexo	39
Referencias	40

INTRODUCCIÓN

El siguiente escrito presenta el proceso de trabajo realizado en la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada Particular Incorporada N° 3128 “25 de Mayo” en el marco de un Proyecto de Intervención, como instancia final para la obtención del título de Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela.

La relevancia de este trabajo final de graduación no solo responde a una instancia de formación profesional, sino que además nos permite contribuir en los procesos de cambio y transformación institucional en los que estamos involucradas.

Este Proyecto de Intervención Educativa aborda una problemática relevante en la cotidianidad escolar referida a los modos en que los estudiantes vivencian y significan el habitar la escuela luego de haber transitado el período signado por la pandemia por COVID-19.

Teniendo en cuenta la perspectiva del Análisis Institucional, que nos posibilita pensar la complejidad del entramado institucional, desarrollamos un dispositivo de intervención que aborda esta problemática recuperando las voces de los estudiantes, poniendo en común sus experiencias y acompañando en la construcción de un relato polifónico¹ sobre las marcas de la escuela presencial, física y virtualizada y sus implicancias en las apropiaciones presentes del espacio escolar.

En el primer capítulo describimos las características de la organización educativa en la que se llevó adelante el proyecto, luego especificamos las decisiones teóricas metodológicas que enmarcan la propuesta y presentamos el dispositivo utilizado para la intervención.

En el segundo capítulo realizamos una reconstrucción analítica de lo acontecido durante la intervención: las primeras conversaciones con la escuela, la estructura de trabajo, la descripción de los encuentros y la modalidad de registro. Además, ofrecemos una primera aproximación al análisis que examina la tensión entre el diagnóstico situacional y el estado de la organización al momento de la intervención.

En el tercer capítulo presentamos las categorías de análisis construidas a partir de la sistematización de los conversatorios: *lugares- habitar espacios; habitar en post pandemia y la reconstrucción de una memoria institucional compartida*.

Para finalizar, proponemos algunas reflexiones conclusivas y posibles líneas de acción, que se desprenden del trabajo de intervención efectuado.

¹ Kaes René. Conferencia presentada en la A.A.P.P.G. Polifonía del relato y trabajo de la intersubjetividad en la elaboración de la experiencia traumática. Año 2022



CAPÍTULO 1

Revisitar la escuela



REVISITAR LA ESCUELA

1.1 La 25, el lugar donde emerge un proyecto de intervención

A partir de las alteraciones que introdujo la pandemia por Covid 19, las instituciones educativas se transformaron. Diversos factores influyeron y afectaron las dinámicas escolares, impactando fuertemente en las relaciones vinculares. Esta particularidad es la que nos alerta, puesto que se manifiesta en los modos de relacionarse de algunos estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria Particular Incorporada N° 3128 “25 de Mayo”. Con la intención de problematizar y desentrañar los sentidos ocultos o no manifiestos en estas relaciones, tomamos los aportes del análisis institucional para desarrollar un proyecto de intervención que nos permita pensar un posible proceso de cambio. Resulta indispensable para ello reconocer sus orígenes, mandatos fundacionales, figuras fundadoras, es decir su estado de situación.

Situar a la escuela en un encuadre histórico permite desentrañar los aspectos que la han moldeado a lo largo del tiempo. Es por eso que la trama institucional es relevante para comprender los sentidos y significados que se expresan en la dinámica escolar. La EESOP N° 3.128 “25 de Mayo” comienza sus actividades en la ciudad de Rafaela desde el año 2009, ofrece la orientación en Ciencias Sociales y comparte el edificio con la Escuela Primaria Particular

Incorporada N° 1.075. Su matrícula es de 150 alumnos aproximadamente, con una única división de primero a quinto año. Se trata de una escuela pública de gestión privada, cuyo personal realiza una tarea formadora y de contención social para un importante número de estudiantes. Es relevante señalar que la decisión de intervenir en esta organización educativa se fundamenta en la cercanía que mantenemos con ella quienes llevamos adelante este proyecto. Ambas autoras formamos parte de la comunidad escolar, una como docente de nivel secundario y la otra como miembro de la Asociación Civil Modesto Verdú. Este dato no es menor ya que

según los aportes de Fernández (1994), la manera más adecuada para promover una intervención requiere de un trabajo y compromiso en conjunto de los actores de la organización.

En nuestro recorrido fue relevante reconstruir aspectos de la *novela institucional*, recordando que para los enfoques institucionalistas

“es una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a acontecimientos críticos y a las figuras de mayor pregnancia de la vida institucional: “personajes”, “héroes” y “villanos” (Fernández, 1994. p. 12).

Respecto de dicha producción encontramos una marcada tradición inclusiva, reconocida y naturalizada por la comunidad local. Al explorar los proyectos educativos institucionales² reconocemos algunas pistas que nos remiten a los primeros años de la institución y a los desafíos que enfrentó en sus comienzos. Inicialmente, ante la urgencia de garantizar la matriculación y evitar el cierre de la escuela, se dio prioridad a jóvenes provenientes del Hogar Don Orión³ y la Granja Francisco Peretti⁴, quienes enfrentaban desafíos en el ámbito social y educativo. Con el tiempo, comenzó a recibir a estudiantes que habían abandonado otras escuelas debido a repitencias, expulsiones o problemas de conducta, lo que resultó en que la mayoría de los cursos de los primeros años de secundaria estuvieran integrados por estudiantes con sobreadad. Esta situación motivó la implementación de una estrategia educativa que se ajustara a las necesidades específicas de la población estudiantil. En este contexto, el cuerpo docente se destacó por su compromiso al reconocer y abordar la realidad individual de cada estudiante mediante un seguimiento personalizado. Por ejemplo, una ex directora comentó al respecto: *Entonces nos sentábamos con cada uno para conversar y hacer un seguimiento personalizado, les preguntábamos cómo se sentían, si estaban cómodos. Con el preceptor de ese tiempo, hacíamos un seguimiento bastante importante de cada estudiante. Todos conocíamos a todos los alumnos* (A. Arias, comunicación personal, 28 de mayo de 2022).

Posteriormente se impulsaron tareas para favorecer el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, con el fin de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Con el paso del tiempo, el trabajo de la comunidad educativa se orientó a la construcción de una identidad institucional. Al abordar este concepto, nos referimos a la definición propuesta por Fernández (1994):

La identidad institucional constituye una definición consensuada de lo que el establecimiento es, a la que concurren a) la definición de su función tal como ésta expresa en el proyecto y el modelo institucional; b) la definición de lo que ha sido, tal como lo testimonia la novela institucional, y c) la definición de lo que va siendo según queda visto en las recurrencias de la acción que conforman su estilo. (p. 12.)

En esta instancia la constitución de la identidad incluyó la preocupación por la inserción de la escuela en el ámbito local y de esta manera, convertirse en una opción valorada

² Proyecto Educativo Institucional (2009-2013). Proyecto Educativo Institucional (2019)

³ Hogar Don Orión es un centro de día perteneciente a la Obra de Don Orión que albergaba niñas de entre 5 y 12 años, brindándoles atención integral y promoviendo su inserción social.

⁴ Hogar Granja Francisco Peretti (Rafaela).

simbólicamente para las familias y estudiantes graduados del nivel primario. Es así que la escuela se embarcó en un proceso de trabajo continuo para fortalecer el sentido de pertenencia a través de diferentes estrategias. Una de las más significativas tuvo que ver con la participación activa del estudiantado. Además, se mantuvo la atención constante de las realidades, demandas y dificultades tanto educativas como personales.

En el año 2013 la comunidad educativa, y a pesar de los esfuerzos realizados, advirtió que la repitencia y abandono escolar, así como la escasa participación eran problemáticas transversales en el alumnado, situación que se evidenciaba con mayor notoriedad en los primeros años del nivel. A partir de allí surgió la *asociación de materias*⁵ como una propuesta de intervención institucional. Este proyecto comenzó con una incipiente modificación en la dinámica escolar, agrupación de materias afines y trabajo docente colaborativo. Si bien la propuesta constituía una gran apuesta y abrió camino a los siguientes proyectos educativos, no pudo sostenerse en el tiempo ya que encontró un fuerte obstáculo administrativo para la evaluación y acreditación de los espacios.

Sin embargo, se continuó la tendencia de pensar, crear y desarrollar iniciativas destinadas a transformar la dinámica del trabajo escolar, en el año 2014 se inició un proyecto para convertir la escuela en un Centro Cultural. El diagnóstico inicial llevado a cabo por la comunidad educativa reveló que la mayoría de los alumnos tenían dificultades para acceder a bienes culturales más allá de los que la escuela podía proporcionarles. Algunos motivos se debían a la distancia geográfica y en otras, a limitaciones económicas. Por consiguiente, partiendo de esta premisa, se propuso implementar una serie de actividades desde la organización con el fin de acercar a los jóvenes a estos bienes culturales. Durante el período comprendido entre 2013 y 2014 se implementó la iniciativa de los *Créditos Culturales*, la cual consistió en invitar a los estudiantes a participar de actividades gratuitas llevadas a cabo en la ciudad con el objetivo de promover el acceso y la participación de eventos. A partir de 2014 la comunidad educativa comenzó a considerar la posibilidad de que la propia escuela brindará espacios que pudieran sustituir a los Créditos Culturales. De este modo surgió la iniciativa de crear *Talleres de Formación Cultural Alternativa*, los cuales ofrecían una oferta variada de espacios no formales dentro de la escuela. Los talleres, definidos como espacios optativos extracurriculares, tenían como objetivo el “hacer” abordando disciplinas artísticas, de expresión, de diseño, de producción de bienes, servicios o deportivas.

⁵ PROPUESTA PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL: PROYECTO 25. Recorrido histórico, primera etapa: Asociación por materias.

Paralelamente, al surgimiento de las diferentes propuestas se van fortaleciendo distintas estrategias para fomentar la circulación de la palabra. Esto se evidencia en la promoción de la participación en debates académicos, programas como Modelo de Naciones Unidas, Diputados por un día y club Tedx. Además, se crea el Consejo Escolar, como principal órgano de participación democrática y sistemática dentro de la escuela. Asimismo, en los talleres de formación cultural alternativa, los estudiantes optan por asistir a determinadas actividades, participan de la evaluación, sugieren cambios y deciden sobre la continuidad de las propuestas, también colaboran en la creación de talleres autogestionados. Estas iniciativas expresan una clara intención de pensar al estudiante como sujeto activo y participativo.

En el 2019 la escuela promueve y destina tiempos y espacios para revisar y proponer un nuevo Proyecto Educativo Institucional (PEI) con la finalidad de trasladar la experiencia de los talleres a las aulas. La intención fue replicar los resultados positivos de los mismos en cada uno de los espacios curriculares. Con la irrupción de la pandemia por COVID-19, y el proceso de aislamiento social preventivo y obligatorio la presencialidad quedó suspendida. La propuesta pensada para trabajar desde el PEI en el plazo 2020-2022 quedó sin efecto.

Con el regreso a la presencialidad plena, la comunidad educativa de la Escuela “25 de Mayo” se encontró con un nuevo escenario. En los primeros meses del ciclo lectivo 2022, se dieron situaciones conflictivas, vínculos tensos entre los estudiantes con comentarios que generaron inconvenientes dentro y fuera del aula, padres que se acercaron a la escuela en busca de explicaciones, docentes movilizados por lo sucedido. Por ejemplo, dos estudiantes se agredieron físicamente en los pasillos del edificio. La hermana de uno de ellos, alumna de la escuela, salió en su defensa y durante todos los recreos de esa semana hizo comentarios provocadores a la otra involucrada, incitando a un posible enfrentamiento. Muchos de los estudiantes estaban pendientes de esta situación y se mostraban expectantes ante otro posible hecho de violencia. Esta situación escaló a los padres o adultos responsables de las estudiantes, quienes recurrieron al director del establecimiento y a otros organismos educativos, como la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Rafaela y la Regional III de Educación para solicitar asesoramiento y hasta la expulsión de la escuela de uno de los involucrados. Por otro lado, se empezaron a identificar con mayor frecuencia, comentarios agresivos y burlas, en diferentes clases y cursos, cuestión que hacía mucho tiempo que no sucedía en la escuela, según relataron los docentes y directivos entrevistados.

Estas circunstancias llamaron la atención de los docentes y constituyó el motivo de la primera reunión plenaria. Ante estas situaciones nos pareció importante detenernos a revisar las condiciones de presencialidad post pandemia. Hipotetizamos que los conflictos emergentes

en la escuela podían estar vinculados a dos factores fundamentales. En primer lugar, el poco tiempo de “encuentros” producto de la escolaridad virtual y bimodal 2020 y 2021. En segundo lugar, la casi nula experiencia en proyectos e iniciativas que identificaban el paso de los estudiantes por la institución.

Esta situación, que interpelaba a los actores de la organización, nos invitaba también a nosotras a repensar la presencialidad en el ámbito educativo, a reflexionar sobre lo ocurrido en la escuela con los encuentros post pandemia. A partir de allí nos hicimos las primeras preguntas que dieron inicio a la propuesta de intervención: ¿Cómo se presentan los vínculos entre los estudiantes luego del período de aislamiento? ¿Qué aspectos se transforman y cuáles continúan? Por otra parte, este episodio deja en evidencia lo dinámico de la identidad institucional. Desde los aportes institucionalistas sabemos que la identidad de una escuela no es una esencia, ni estática, ni se conquista para siempre, sino que se transforma en el tiempo y las condiciones. Entonces ¿qué significaba para estos estudiantes de la escuela 25 de Mayo habitarla hoy? Esta pregunta fue la que nos permitió comenzar a pensar la intervención y proponernos como objeto de trabajo: explorar los significados y modos de estar en la escuela que los estudiantes le atribuyen a esta organización, e interpelarlos junto con ellos.

Para este abordaje fue clave recuperar aportes de Castoriadis (2006) sobre las tramas de sentido que conforman y permean a las instituciones a través de la noción de *significaciones imaginarias*. Este autor llama así al “entretejido de sentidos o de significaciones que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan” (Castoriadis, 2006. p. 78). Se encarnan en las instituciones particulares y la animan, se las denomina imaginarias porque no son ni racionales (no se construyen lógicamente) ni reales (no derivan de las cosas), sino que proceden de la imaginación y creación de un colectivo social. Tampoco son meros reflejos de una realidad objetiva, sino que surgen como un entretejido producto de la imaginación y la creatividad humana y por su poder se cristalizan en las prácticas humanas. Estas significaciones imaginarias sociales son compartidas a la vez que puestas en tensión, sobre todo en procesos de fuerte mutación de la vida, como lo fue la pandemia y el período de retorno a las actividades luego de las fases de aislamiento y distanciamiento sanitario. Así, en vez de circunscribir la intervención a términos normativos o sancionatorios, o a limitar su tratamiento sólo a “hablar de lo sucedido” con los alumnos, el equipo de gestión de la escuela nos habilitó la posibilidad de trabajar en otra dirección. Conjeturábamos que podía ser relevante disponer de un tiempo y espacio que permitiera a los estudiantes suspender la atención en los hechos conflictivos puntuales para que pudiesen narrar su experiencia pasada y reciente por la escuela con el fin de

“iniciar una reformulación del modo de ver la situación para comprenderla desde nuevos ángulos” (Fernández, 2012 p. 10).

Este propósito se planteó entendiendo que las tramas de significaciones, en este caso reconstruidas mediante las experiencias de los estudiantes, revelan su íntima conexión con la naturaleza de lo institucional en tanto “dimensión en que, bajo la forma de concepciones y representaciones, se articula lo colectivo y lo individual, sobre todo en las facetas que tienen que ver con el poder, la autoridad, la repetición y el cambio” (Fernández, 2012 p. 9). Consideramos que las situaciones conflictivas suscitadas en el regreso a la presencialidad plena debían operar metodológicamente como un emergente respecto a la necesidad de abordar las formas de relación que los estudiantes estaban tramando con la escuela, dado que allí se estaban jugando componentes fundamentales de la producción de lo institucional como los que menciona Fernández.

En nuestro relevamiento inicial encontramos que hasta el momento de la intervención sólo los estudiantes de quinto del año 2023 habían participado en los proyectos de la escuela en sus primeros años del nivel secundario. Quienes se incorporaron en los años 2020 y 2021 no han tenido la oportunidad de conocer, ni experimentar los proyectos educativos propuestos por la institución. Es por eso que fue imprescindible recuperar las voces del estudiantado y establecer instancias de diálogo y encuentro para conocer las experiencias sobre el *estar en la escuela*. Advertimos que la tradición de participación que caracterizaba a la escuela podía funcionar como un criterio que colaboraría en activar memorias compartidas y experiencias previas de algunos estudiantes, los mayores.

Nuestro dispositivo de intervención pretendió constituirse en una instancia de elucidación, proceso central para el análisis institucional. Elucidar tiene que ver con un doble movimiento: pensar lo que se hace y saber lo que se piensa. Sin embargo, no se trata solo de volver comprensible o racional una cuestión, sino arribar individual o colectivamente a la posibilidad de establecer una relación lúcida con lo instituido (Ruggiero, 2018). Por ello, pretendimos ofrecer a los estudiantes un marco para pensar lo que hacían y saber lo que se pensaban en relación al *estar en la escuela*.

A partir de esto propusimos realizar *conversatorios* en la medida que podrían brindarnos una oportunidad para promover el ejercicio del diálogo y facilitar espacios de encuentro. Para construir el dispositivo apelamos a diversas fuentes. Tomamos algunas orientaciones de un material elaborado por la provincia de Córdoba⁶ que definía la importancia de los

⁶ Córdoba. Ministerio de Educación (2019). *Conversatorios Ciudadanos “Los chicos toman la palabra”*.

conversatorios como estrategia pedagógica que establece un ambiente horizontal y simétrico para quienes forman parte del conversatorio, donde las opiniones, experiencias e ideas convergen y discuten permitiendo compartir inquietudes de manera conjunta. Sin embargo, aquí tenemos que realizar dos señalamientos. Por un lado, nuestra intencionalidad en la puesta en escena del conversatorio no era pedagógica, sino relativa a un ejercicio de análisis institucional, lo cual incidió en el tipo de consignas, de coordinación realizada y en el propósito de los datos producidos en su desarrollo. No buscamos explorar con los alumnos puntos de vista sobre un tema con fines de enseñanza sino situar la mirada en sus modos de transitar la escuela para poder pensar e interrogarnos sobre ello.

Por otro lado, en el desarrollo de la intervención nos topamos con los límites de un formato que muchas veces es idealizado o simplificado (como suele suceder también con el formato de talleres) en las escuelas, en las propuestas curriculares o en la literatura pedagógica. Su elección no garantiza per se la horizontalidad ni el intercambio o circulación de la palabra, más aún en un contexto de postpandemia como el que atravesábamos en el momento de concretar el proyecto. Este fue un punto crucial de reflexividad metodológica con el que nos encontramos y que luego desarrollaremos.

Otra referencia para la puesta en marcha de conversatorios fue tener en cuenta las dinámicas de participación ya vigentes en la escuela, como el Consejo Escolar. Este órgano reúne representantes del estudiantado (dos delegados por curso), un docente de cada uno de los cursos, un representante de preceptoría y un representante del equipo directivo. En este espacio de encuentro colectivo se fomenta la escucha y la circulación de la palabra. Se discuten y se toman decisiones relacionadas con la vida escolar (vestimenta, uso del mate, sanciones, eventos escolares, uso del celular, entre otros aspectos). Recuperar estas prácticas que formaban parte de la cultura institucional ofrecía a nuestra propuesta cierta viabilidad y anclaje en la organización.

La pregunta articuladora del dispositivo fue: *¿Cómo perciben y experimentan el "habitar la escuela" los estudiantes de la EESOPi N° 3128 "25 de Mayo" después de la pandemia de COVID-19?* A partir de este interrogante, establecimos objetivos de trabajo que orientaron el trayecto y al mismo tiempo fueron resignificados durante la implementación de los conversatorios.

1.2- El análisis institucional como marco teórico metodológico.

Como fuimos mencionando, la intervención se estructuró en torno a los aportes del Análisis Institucional como campo teórico-práctico que permite comprender e interrogar las dinámicas propias de lo institucional en el contexto de organizaciones, en este caso perteneciente a un establecimiento escolar. Para ello recuperamos el trayecto de formación en la Licenciatura en Educación y en la cátedra Análisis Institucional de la Educación. En este sentido el trabajo en la asignatura nos permitió conocer un nuevo modo de abordar las dinámicas institucionales y pensar posibles intervenciones. Concretamente atender al entramado histórico de la organización escolar, la necesidad de elucidar las significaciones y sentidos que operan en su interior y la posibilidad real de intervenir o transformar lo dado.

El Análisis institucional⁷ es definido como un campo para pensar e intervenir en los problemas que presentan las instituciones, en el sufrimiento que generan tanto de manera manifiesta como latente, así como para encarar algún posible proceso de cambio⁸. En términos históricos, el análisis institucional, se presenta como una corriente que busca interrogar y transformar ordenamientos, modos de vinculación, aspectos consuetudinarios institucionales que se expresan en significaciones, modos de saber, esquemas de pensamiento y acción. Según los aportes de Lourau

El análisis institucional no pretende producir un super-saber clandestino y misterioso, más completo y más “verdadero” que los otros saberes fragmentados. Aspira, simplemente, a producir una nueva relación con el saber, una conciencia del no-saber que determine nuestra acción.

(Nicastro, 2017, p. 17)

Para Fernández (1994) una institución es un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Refleja la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. Las instituciones funcionan como un código que, por su capacidad de proponer significados, permite establecer orden. Cuando se singularizan en unidades organizacionales,

⁷ A título de repaso breve, recordamos que el movimiento institucionalista se consolida en Francia en las décadas del 60' y 70', en un momento de crisis de las instituciones (la universidad, los hospitales, la fábrica, la escuela eran cuestionados). Los movimientos de protesta social, el cuestionamiento del marxismo como teoría del cambio social y la creciente burocratización y tecnificación de la sociedad después de la Segunda Guerra Mundial fueron fenómenos en los que se inscribieron los trabajos institucionalistas pioneros. En Argentina los enfoques institucionalistas comienzan a surgir en la universidad en las mismas décadas, pero se consolidan post dictadura militar para tratar de pensar los efectos colectivos y subjetivos de la violencia estatal. La Licenciada Lidia Fernández es una de las principales referentes en nuestro país y junto con otros grupos de profesionales, se ocuparon de estudiar el sufrimiento institucional luego de lo que dejó la última dictadura. Con los efectos de las crisis sociales y económicas de los años 1980 y 1990 esta perspectiva comenzó a localizarse de manera más sistemática en los ámbitos institucionales educativos atravesados por los efectos de la pauperización, desde proyectos de investigación y extensión universitarios surgidos en ese momento.

⁸ Entrevista a Lidia Fernández. Programa: “12 (entes)”. TV. Pública. Año: 2009.

es decir establecimientos institucionales, definen un espacio simbólico e imaginario, allí el sujeto encuentra un lugar de seguridad y pertenencia, también de enajenación, exclusión y sufrimiento. (p. 2). De este modo, entendemos que existe una articulación entre la educación como institución y las organizaciones educativas. Es en las organizaciones educativas donde se actualiza la institución. Así lo sostiene Nicastro:

Las organizaciones educativas son entendidas como ámbitos concretos de acción en contextos epocales específicos. La educación en tanto institución se materializa, en el trabajo de traducción y desarrollo que se define como el propósito que da sentido a una organización educativa. (Nicastro, 2017, p. 33).

Concebimos las organizaciones inmersas en un espacio temporal determinado, no podemos reconocerlas de manera aislada, sino que atravesadas por el contexto. De esta manera el análisis institucional tendrá, ineludiblemente un referente macrosocial.

La pandemia por Covid 19, genera una ruptura en las organizaciones escolares. Este quiebre lo interpretamos como “un punto de inflexión que pone en cuestión un vínculo signado por la dependencia y abre la oportunidad a la crítica y por lo tanto al conocimiento” (Nicastro, 2017, p. 35). De allí que, las marcas de la pandemia expresaban un escenario de extrema complejidad que invitaban a pensar nuevas configuraciones en los vínculos y las prácticas de la vida escolar. Así pues, resultaba importante elucidar junto a los estudiantes las significaciones respecto de habitar la escuela luego de la pandemia. Para ello tomamos la noción de *revisar* y *revisitar* que propone Nicastro como una herramienta para nuestra intervención:

revisar (...) no se trata de adoptar un único punto de vista que actúe como una mirada colonizadora sobre los otros, sino que se requiere de una mirada con ansias de descubrimiento, de exploración; que pondrá en duda dogmas y certezas arraigadas, sin que esto implique abandonarlas, dejar las propias historias, olvidar nuestra lengua. (Nicastro, 2006, p. 2).

En este *revisar* procuramos explorar las significaciones, que como anunciamos anteriormente suponen un entretejido de sentidos, que influyen en la vida de la sociedad, la dirigen, la orientan y dan sentido a las relaciones. Estas significaciones emergen a través del lenguaje. Estos sentidos están presentes en la trama de las organizaciones y se reflejan en el modo de habitar el espacio escolar. En consonancia con los aportes de Nicastro:

Habitar se relaciona con la manera que tiene el hombre de percibir los fenómenos del mundo, la manera de ver lo que se ve, o de leer lo que se lee, la

manera en la que uno se relaciona con las cosas, la manera de hablar con los otros y, principalmente, el modo en que escuchamos. (Nicastro, 2006, p. 49).

Con el propósito de desandar en esos sentidos, dimos a los conversatorios una cualidad de *analizador*, en tanto espacio para desentrañar las significaciones y a partir de allí comenzar a descomponer la realidad. El analizador en términos de Loureau es “aquello que permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar” (Loureau, 1969, p.19). Para Lapassade el analizador opera como “un intermediario entre el hombre y la realidad, una situación que revela significados hasta entonces no visibles, conflictos ideológicos, relacionales, etc. que de no estar el analizador presente quedarían ocultos” (Lapassade. 1971).

En el próximo capítulo desplegamos en detalle la intervención, abordando aspectos claves de su estructura, organización e implementación. Además, analizaremos las transformaciones que se llevaron a cabo a lo largo del proceso.

CAPÍTULO 2

Los conversatorios en "la 25"

LOS CONVERSATORIOS EN “LA 25”

2.1 Construcción analítica del dispositivo de intervención

Previo a la ejecución del proyecto, llevamos a cabo dos instancias de comunicación institucional. La primera con el director de la escuela, quien aportó ideas para la organización de grupos de trabajo, colaboró en la disposición de fechas de realización de la intervención y sugirió que seamos nosotras quienes llevemos adelante los roles de moderadora y secretaria, función que inicialmente pensamos para un grupo de docentes e integrantes del consejo escolar. La propuesta original implicaba que participen los profesores, pero consideramos la posibilidad de ser nosotras mismas las que llevemos adelante cada instancia del conversatorio (en el rol de moderadora y secretaria). Esta modificación la realizamos a partir de la conversación con el director, quien nos compartió algunas de sus apreciaciones sobre la situación actual de la organización y allí comentó que le parecía oportuno que los docentes no tengan participación activa en el conversatorio. Desde su perspectiva, ellos también están atravesados por los imponderables de la pandemia y su presencia además, podría condicionar las valoraciones de los estudiantes en el conversatorio. Pensamos que este recorte inicial en la cantidad de actores involucrados podía dar lugar más adelante a la inclusión de los docentes en otras instancias dentro de la intervención.

La segunda instancia se realizó en una reunión plenaria con todos los docentes. Compartimos la propuesta que recibió aceptación por ser vista como una forma posible de construir una preocupación colectiva. En ese momento, una profesora sugirió que incluyamos testimonios de ex alumnos para complementar la visión de la escuela, aporte que tuvimos en cuenta para la segunda parte de la intervención.

Esta instancia inicial responde a un criterio del análisis institucional en el que las partes involucradas deben estar informadas de la propuesta de intervención y eventualmente invitadas a participar.

Frente a la propuesta de análisis institucional es menester en primer lugar que el conjunto de grupos que conforman el colectivo institucional-o por lo menos buena parte de él- coincida con una amplitud significativa en que resulta útil el esfuerzo conjunto por alcanzar ese propósito. Esto exige garantizar reglas claras para la inserción del diagnóstico.

Un análisis institucional debe hacerse cuando existe la intención de garantizar el acompañamiento de un proceso de diagnóstico u operación a cargo de los actores de la organización y cuando la gente está dispuesta a

encuadrar ese trabajo como un proceso dirigido a avanzar en la comprensión de las características de su vida y producción institucional y en la de las condiciones que las determinan. (Fernández, 2012. p. 14).

Luego de la etapa de socialización del proyecto, el primer momento planificado quedó descartado, puesto que allí se había pensado la distribución de roles y tareas con el consejo escolar y docentes.

Como resultado, la intervención se organizó en dos encuentros, que se llevaron a cabo en diferentes jornadas. En total, se realizaron catorce conversatorios presenciales, distribuidos a lo largo de cinco semanas durante los meses de mayo y junio del año 2023. Para llevarlos adelante con la totalidad del estudiantado, ciento treinta y tres de nivel medio, organizamos siete grupos de trabajo. Cada uno conformado por estudiantes de distintos años del nivel. La decisión de agrupar de esta manera al colectivo escolar se funda en propiciar una conversación en la que todas las voces estén presentes y procurar un diálogo sostenido en los sucesivos encuentros. Esta misma progresividad la tuvimos en cuenta en el desarrollo de las consignas que enmarcaron los encuentros. Iniciando el primero con preguntas e imágenes para conversar sobre vivencias y recuerdos compartidos, siguiendo el segundo encuentro con testimonios de docentes, familias y ex-estudiantes para establecer un relato historizado.

Disposición de grupos y espacio de trabajo

Las instancias de diálogo se desarrollaron en espacios áulicos con una disposición específica del mobiliario. Ubicamos las sillas en forma de círculo con una mesa grande en el medio a fin de que los estudiantes puedan mirarse para interactuar, compartir sus ideas, sentimientos y experiencias.

Los agrupamientos fueron constituidos por estudiantes de diferentes años, para abrir la posibilidad de conversar sobre una variedad de vivencias escolares. Principalmente para valorizar y aprovechar la experiencia de este tipo de configuración presente en los proyectos institucionales, y además para obtener pluralidad de relatos.⁹ De esta manera conformamos siete grupos¹⁰ integrados por diecinueve estudiantes de distintos cursos, participando así la totalidad del estudiantado.

⁹ La heterogeneidad en la conformación de los grupos responde a la necesidad de recuperar la pluralidad de vivencias escolares ya que al momento de la intervención sólo los estudiantes de quinto año 2023 habían participado de los proyectos característicos de la institución.

¹⁰ ANEXO. Configuración inicial de los grupos de trabajo. p. 39



**Con
ver
sa
to
rio**

**Con
ver
sa
to
rio**



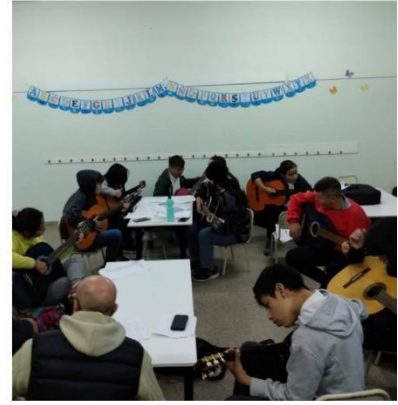
Conversatorio

Primer Encuentro. Comenzamos el conversatorio con una presentación grupal, se comentó el proyecto y se establecieron los roles y el encuadre para llevarlo a cabo. En cuanto a la descripción de roles, la *moderadora* es la encargada de organizar los tiempos del diálogo, dirigir la conversación, guiar la dinámica, mientras que la *secretaria* toma nota de las ideas centrales que se exponen en las distintas intervenciones. En tanto los participantes, que en este caso son los estudiantes, expresan opiniones, ideas, sentimientos en relación con la temática elegida y de acuerdo con el desarrollo de la conversación. Respecto de las pautas de intervención se acordó lo siguiente: participación de todos, pedir turno para tomar la palabra y saber esperarlo, respetar las ideas de los compañeros y tratar de no interrumpir a quien está hablando.

Para iniciar el diálogo compartimos algunos interrogantes como: ¿qué es estar en la escuela? ¿Qué cosas comparten en la escuela? Si bien estas preguntas de orden general, buscaban iniciar la charla, encontramos cierto desconcierto frente a las mismas por eso dimos lugar a la presentación de un recurso disparador para abrir la conversación. Expusimos imágenes de diferentes eventos del ciclo escolar (día de la primavera, feria de fin de año, participación de estudiantes en distintos programas y actividades, entre otros) y de espacios de la escuela (galerías, aulas, salón de usos múltiples, patio, pizarrones intervenidos, etc.). Ubicamos en la mesa central las imágenes del lado del revés. Invitamos a los estudiantes a recorrerla para descubrir esas escenas y seleccionar aquella que prefieran. A continuación les propusimos que comenten al resto de sus compañeros, qué y por qué eligieron esa imagen y entonces comenzar a dialogar acerca de *qué es para ellos estar en la escuela*. Tanto las imágenes utilizadas en este momento, como los videos/testimonios empleados en el segundo encuentro, fueron considerados como sub-analizadores dentro del dispositivo conversatorio en la medida que podían colaborar a desencadenar “la aparición de un material no controlado que expresa el estilo y la idiosincrasia del que lo produce” (Fernandez, 1994, p. 9).



LUGARES

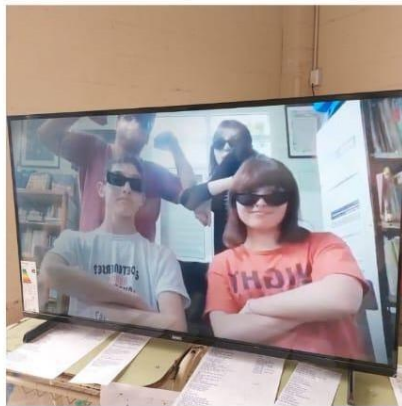


TALLERES Y FERIA





TALLERES Y PROYECTOS



ACTIVIDADES Y PROYECTOS



Segundo Encuentro. Abrimos el conversatorio recuperando las ideas que surgieron en el encuentro anterior. Seguidamente les comentamos a los estudiantes que en esta oportunidad contábamos con relatos de ex alumnos y una entrevista de la primera feria de fin de año realizada en la institución en el año 2014¹¹. Aclaramos que la pregunta disparadora que hicimos a los entrevistados para que compartan su experiencia es la misma que dialogamos con ellos en el encuentro anterior. Cabe señalar que después de la presentación del proyecto algunos docentes sugirieron nombres de ex alumnos para posibles testimonios. Si bien nos comunicamos con varios jóvenes, sólo cuatro estudiantes de las promociones 2018, 2020 y 2021 nos mandaron su video/testimonio. A todos les pedimos que se presenten y respondan la siguiente pregunta: *¿qué momentos importantes viviste en la escuela?*

La intención de este encuentro fue escuchar los relatos y experiencias de otros tiempos en la escuela y, a partir de allí, visualizar continuidades y distancias en las opiniones de los estudiantes. “Lo lejano y lo diferente es una herramienta para visualizar y comprender mejor lo propio y lo cercano. Empezar por lo ajeno permite construir categorías de análisis mitigando la implicancia subjetiva en la discusión” (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. *Conversatorios Ciudadanos*, 2019, p.7). De esta manera renovamos la pregunta teniendo en cuenta el contexto y sujetos actuales. Y dimos lugar a un nuevo interrogante, *¿qué cosas podemos imaginar hacer juntos en la escuela?* motivando a que surjan nuevas propuestas que promuevan instancias de cambio.

Registro

Elaboramos un registro descriptivo y secuenciado, con dos tipos de anotaciones, una a cargo de la secretaria y otra en manos de la moderadora. Estas anotaciones tenían que ver, por un lado, con lo acontecido durante el conversatorio, es decir la progresión de actividades, sucesos y diálogos y, por otro lado, con un registro en la que se expresaban sensaciones, emociones y apreciaciones de cada interacción con los estudiantes. Respecto de este último aspecto, percibimos como cuestión central, dificultades para que los estudiantes participaran de manera fluida en la conversación.

2.2. Sistematización y análisis de los registros

A partir de los conversatorios y la posterior lectura y análisis de los registros¹² construidos en función de la intervención, pudimos identificar una primera tensión entre el

¹¹ ANEXO. Recursos de la dinámica inicial. Segundo encuentro. Analizador: entrevista y testimonio. p.39

¹² ANEXO. Registro del dispositivo. Conversatorio. p. 39

diagnóstico situacional que elaboramos al comienzo y la realidad o situación de la organización al momento de la intervención. Esta discrepancia se evidencia especialmente en el nivel de participación esperado.

Observamos de manera reiterada que al inicio de cada conversatorio resultaba dificultoso hacer circular la palabra, el diálogo no aparecía de manera espontánea. Esta situación nos revela un elemento clave para el análisis: los canales habituales de participación y encuentro estudiantil habían perdido sistematicidad, especialmente durante los períodos de virtualidad y bimodalidad. Tanto el Consejo Escolar, como los Talleres de Formación Cultural Alternativa, proyectos e iniciativas institucionales que cimentaron la elección del dispositivo y formaban parte importante de la identidad de la escuela, habían cambiado de intensidad al momento de la intervención. El escenario resultaba distinto.

En los primeros encuentros del conversatorio, en los diferentes grupos fueron surgiendo comentarios que nos dieron indicios de este nuevo escenario:

- *Nosotros vinimos dos semanas y después pasamos por la pandemia, no tenemos mucha idea de cómo era antes, para nosotros es todo nuevo.*

- *Nosotros no pudimos vivir lo que era la secundaria en realidad.*

Algunos estudiantes comentaron también que les costó adaptarse a la secundaria y fue mucho más complejo después de la pandemia.

- *No conocíamos a nuestros compañeros porque habían cambiado, sentí que salté de primero a cuarto.*

- *A nosotros nos agarró en séptimo la pandemia, cuando volvimos a la escuela ya estábamos en secundaria, fue raro.*

Estos relatos dan cuenta de algunos de los efectos de la pandemia en las dinámicas de participación y en las trayectorias escolares.

En relación a la participación, observamos que, ante las preguntas elegidas para iniciar el diálogo, a menudo recibíamos como respuesta un prolongado silencio. Posiblemente los interrogantes resultaban abstractos y lejanos, quizás también a los estudiantes les costaba tomar la palabra para poder expresarse. Aquí comenzamos a interrogarnos sobre el diseño del dispositivo y decidimos dejar de lado las preguntas iniciales y dar lugar a la dinámica de las fotos¹³. Esta decisión la tomamos en el momento, entendiendo que ese cambio contribuiría con el desarrollo de la conversación. Presentamos diferentes imágenes de la vida escolar (lugares,

¹³ Como se explicita en el apartado *Conversatorio - Primer Encuentro* las fotos, seleccionadas previamente, remiten a momentos, eventos, actividades y espacios de la escuela. Este elemento es considerado como sub-analizador dentro del dispositivo conversatorio.

eventos, proyectos) y les pedimos a los estudiantes que observaran y eligieran aquellas que les resultaban significativas. Esta modificación fue fundamental para lograr el intercambio que esperábamos se diera de manera más fluida. A partir de este momento, los estudiantes mostraron expresiones de sorpresa y un genuino interés frente a la propuesta. Emergen comentarios como:

- *Ah... ¡son fotos!... Noooo... ¡Mirá esta!*
- *Esto es del año pasado, ¡mirá!*
- *Yo elijo dos*
- *Yo estoy en todas, acá también estoy*
- *Este es tu hermano*
- *Ese sos vos*
- *Mirá esta foto: La Juli, la Sole*
- *¿De cuándo es esta foto?*
- *Uy acá me acuerdo de esto.*
- *y esto ¿qué es?*
- *¡Uh! ¿te acordás de ese día?*
- *¿en qué momento nos sacaron esta foto?*
- *Acá están ustedes*
- *Emilio, ¡pasa para acá esa!*
- *esa es del taller de arte*

De pronto, el silencio inicial es reemplazado por murmullo y risas. Frente al cambio de analizador los estudiantes se toman un tiempo para observar, elegir e intercambiar las fotos. Advertimos que a partir de este momento comienzan a compartir recuerdos y socializar experiencias. El elemento “fotografía” logró concitar la atención de los estudiantes permitiendo la finalidad que tiene todo analizador que es que la palabra comience a discurrir y circular.

Las vivencias escolares que relatan los estudiantes resaltan una especie de “laguna” que marca una distancia entre quienes han transitado o conocen la escuela antes de la pandemia y aquellos que no. Lo percibimos en momentos del conversatorio donde los estudiantes de 4° y 5° año toman un papel protagónico, pues son los que tienen mayores referencias de las imágenes que se presentan y los que encuentran diferencias en la organización antes y después

de este tiempo. También aparece en las intervenciones de los más chicos, quienes desconocen las iniciativas escolares, puesto que no distinguen las actividades y proyectos.¹⁴

En este sentido, aparece lo expresado como hipótesis en el diagnóstico inicial, algo sucede con los encuentros post pandemia, algo se transforma en la escuela. Algunas de las siguientes expresiones lo manifiestan

- Un estudiante de 5° comenta: *Antes para mí era más tranquilo todo, nadie se peleaba con nadie. Después de la pandemia sí, estaban todos como alborotados.* Frente a este comentario hay murmullo, muchos hacen gestos que muestran coincidencia con esa opinión.
- *Fue horrible. Lo más feo fue cuando nos reencontramos, peleamos todo el día y nos vimos distintos.*
- *Esta foto es del primer día de clase del año 2023, nos recibieron agarrándose las piñas* (comentan que dos chicos se habían pegado).
- *Ahora hay muchas “islas”, chicos que se juntan con “los suyos”.*
- *Fue raro el reencuentro, fue chocante cuando nos juntaron.* Empiezan a comentar y a recordar cómo se agruparon en burbujas. *Me pareció muy extraño de pronto estar todos juntos.*

Resulta evidente que la condición de presencialidad se vio desafiada por la pandemia. Los espacios de encuentro colectivo, fundamentales para construir relaciones y vínculos de respeto, atención y cuidado, fueron afectados y alteraron *modos de ser y estar en la escuela.*

En este sentido, el dispositivo de intervención resultó oportuno dado que allí la dinámica escolar hizo una pausa y dio lugar a nuevos acercamientos a su comprensión. Estimamos que comenzó a tejerse una experiencia e historia escolar compartida. Paralelamente a los conversatorios se fueron reanudando los proyectos y actividades institucionales. A partir del 2022, se retoman los Talleres de Formación Cultural Alternativa y se lleva a cabo la feria de fin de año sin apertura al público. En el año 2023, se vuelve a conformar el Consejo Escolar y reanuda sus actividades promoviendo la feria de fin de año, abierta al público en general.

En el próximo capítulo presentamos una segunda instancia de sistematización de los registros obtenidos.

¹⁴ Si bien no aparece explícitamente en los diálogos, notamos estas apreciaciones en los gestos y expresiones de los estudiantes (caras de sorpresa, asombro, desconcierto).

CAPÍTULO 3

¿Qué significa habitar "la 25"?

¿QUÉ SIGNIFICA HABITAR “LA 25”?

Uno de los aspectos relevantes de una organización escolar, sobre todo en los niveles básicos del sistema, es su condición de presencialidad. La asistencia permite precisamente esa interacción, la posibilidad del encuentro con otros. Esto quedó interrumpido en los tiempos de pandemia. Las dinámicas institucionales se vieron afectadas por la no presencialidad, el confinamiento obligatorio y las limitaciones de movilidad urbana. Estas circunstancias afectaron las vivencias y experiencias escolares de los estudiantes del nivel secundario de la escuela “25 de Mayo” y se visibilizan en los diálogos del conversatorio.

El dispositivo tuvo como principal objetivo desmotar y pensar acerca de experiencias y significados de los estudiantes en torno al habitar la escuela. La relación entre espacio, estudiantes, significación e institución se volvió un eje central de nuestro trabajo. Tomamos como referencia a Nicastro (2006) cuando refiere:

... al hablar de lugar se hace hincapié en la dimensión simbólica. Así un espacio ocupado, vivido, se convierte en lugar en tanto posibilita puntos de identificación, relaciones con la historia, posibilidad de historizar y hacer memoria con otros, entramarse en significaciones singulares y situacionales, etc. (...)

El espacio, en tanto lugar, funciona como un soporte que andamia, por igual, el desarrollo de los grupos, de las personas y de los colectivos. En ese soporte es que pueden anclar las prácticas y los modos de trabajar para hacer de un espacio un lugar habitable. (Nicastro, 2006, p.48).

Muchas y diversas fueron las experiencias que dieron cuenta de esta particularidad. Algunas de ellas mostraban la importancia de los *lugares*, es decir, los rincones y espacios que ofrecen encuentro dentro y fuera de la institución. Mientras que otras vivencias, advertían sobre el *paso de la pandemia* y las transformaciones a la hora de habitar la escuela.

A medida que se desarrolló el conversatorio se pusieron en relación diferentes relatos, se creó un momento compartido, comenzó una reconstrucción de cierta *memoria colectiva* que invitó a los estudiantes a reconocerse como parte de un entramado histórico institucional. En relación a la importancia de la memoria como efecto de lo institucional dice Fernández:

La memoria colectiva que es puesta a circular entre todos los miembros de la institución con el pedido de comentario, corrección y ampliación (...) En general la forma que toma este documento es el de una orquestación, pues sobre cada punto, fecha, época, acontecimiento, muestra a través de testimonios, el

modo en que lo relatado se compagina en las miradas y recuerdos que se poseen desde las diversas posiciones institucionales. (Fernández, 2012, p.21).

Por otra parte, Nicastro manifiesta:

La memoria colectiva implica un conjunto de experiencias compartidas conjuntamente, tanto aquellas consideradas valiosas como las consideradas amenazantes; las que deben comunicarse y las que deben retenerse. Aparece relacionada con la histórica, a tal punto que sólo lo que se comparte forma parte del recuerdo colectivo, sólo lo vivido, lo imaginado o soñado entre todos, o lo contado de unos a otros, se refiere a la memoria. (...)

Cada institución rescata lo vivido a través de la memoria colectiva. De esta manera, por un lado, da continuidad a las tradiciones, los mandatos, los legados, las herencias; por otro, intenta dar respuesta a los interrogantes que el presente y el futuro anticipado le plantean. (Nicastro, 1997, p. 39-40)

3.1. Lugares / Habitar espacios

En la adolescencia la escuela es el espacio privilegiado de encuentro con otros. Allí se construyen vínculos y relaciones de amistad, compañerismo o simplemente interacción y acercamiento con un otro. En la escuela “25 de Mayo”, los espacios no pasan inadvertidos. Las galerías, el patio, el SUM, las aulas, la biblioteca, la cancha de voley, no son sólo espacios físicos y materiales, sino que se transforman en lugares habitables. Aparece en los relatos una dimensión simbólica puesto que los estudiantes le adjudican distintos sentidos a lo experimentado en cada rincón de la escuela. Lo expresado por los jóvenes da cuenta de lo anunciado:

- *Esta foto es de la galería de la escuela y la elegí porque me gusta y porque en la galería nos encontramos siempre con los amigos, en el curso tenemos amigos, pero en el patio hay encuentro. Nos encontramos con otros amigos.*
- *Jugamos al voley en el recreo. Se puede conocer a otros cursos ahí también, hay peleas, pero está bueno porque se puede compartir.*
- *Me llama la atención la biblioteca porque siempre está ordenada. No voy mucho ahí, pero me gusta ese espacio porque está ordenado.*
- *También me gusta venir a la escuela porque me ayuda a salir de mi casa, y es el único lugar al que salgo.*
- *Uno viene acá y se olvida de lo que pasa afuera. Te permite compartir con los compañeros.*

- *Cuando yo era chiquita acompañé a mi hermana a una feria que se hizo hace un montón por la noche. Me acuerdo que también había asistido con mi abuela.*

En los decires se develaron cuestiones ligadas a lo simbólico, aparecen percepciones y representaciones de los sujetos que la habitan. En expresiones como *en el patio hay encuentro, jugando al voley se puede compartir, me gusta la biblioteca porque siempre está ordenada*; damos cuenta que estos no son lugares de anonimato, sino que han cobrado un sentido y un significado especial para cada estudiante. Para Nicastro (2006) el anonimato es entendido como una forma posible de habitar. En algunas ocasiones aparece la imposibilidad del encuentro y los espacios se convierten en pantallas o depósitos.

Asimismo, al hablar de la escuela y su apertura al territorio. En algunos de los relatos citados se evidencia que la comunidad conoce los proyectos y actividades que ofrece la organización. Existe integración y acercamiento con el contexto más próximo.

Esta escuela como espacio, *es lugar porque allí sucede o ha sucedido algo*. Además de los rincones de intercambio, se integran proyectos e iniciativas que favorecen el encuentro. Un ejemplo destacado es lo que sucede en los Talleres de Formación Cultural Alternativa.

- *Yo conocí a una chica de segundo que no hablaba con nadie y ahora es mi amiga y la conocí en el taller de guitarra.*
- *Nosotras estamos en el de alimentación, ahí nos conocimos.*
- *No hay lugares en los que se encuentren de primero a quinto, en otras escuelas. Esto es lo bueno de los talleres, te podés encontrar con otros.*

En las palabras y expresiones de los estudiantes hallamos que los talleres son percibidos como espacios distendidos que facilitan el encuentro con otros y la creación de vínculos. En este sentido, se observan otras configuraciones, los estudiantes se agrupan según sus intereses, lo cual es significativo ya que en el ejercicio de elección hay participación. Esta característica también se evidencia a la hora de proponer y gestionar iniciativas.

- *Además de la educación están los talleres que en otras escuelas no hay. Se me hace entretenido, además tenemos la posibilidad de elegir.*
- *Tenemos cosas que otras escuelas no tienen, podemos elegir los talleres, hay gente que no tiene algo que hacer después de la escuela o no puede acceder a otras actividades.*
- *En los talleres autogestionados no ejercemos la figura de poder. No es un lugar donde haya disputas sin control, al contrario, hacemos preguntas, presentamos disparadores, conocemos a los estudiantes que son nuestros compañeros, compartimos los gustos que tenemos en común, llevamos material y leemos y volvemos a leer.*

En las vivencias de los lugares compartidos de la escuela, surgen nuevos encuentros. Emergen relaciones de confianza y cercanía entre los docentes y los estudiantes. Así lo manifiestan algunos relatos:

- *La escuela puede ser un espacio de tranquilidad, vengo acá y me siento más tranquilo. Acá puedo decir lo que me pasa es un lugar de desahogo. Puedo hablar con los profes, es todo más cercano. Acá es chiquito y se puede tener relación con los profes. Se nota mucho eso con F.*
- *Sí eso, acá hay cercanía con los profes y compañeros.*
- *Yo iba a la biblioteca para tratar de zafar de las clases de M. Una vez nos encontró en la biblioteca y se puso a jugar con nosotros.*
- *Está bueno que los docentes se lleven bien con los estudiantes, eso estaría bueno que no cambie.*
- *Estas fotos son del día de los estudiantes. Fue un día re lindo, jugamos al voley participaron los profes. Parecía que los profes querían conectar con los alumnos y eso me pareció lindo que jueguen con nosotros.*
- *Tengo un compañero que empezó este año y en la otra escuela apenas le prestaban atención. Acá se nota más la preocupación por los alumnos. Es raro ver que los docentes les presten más atención a los alumnos.*

Estos recuerdos destacan la cercanía de los docentes con el estudiantado. Este encuentro se promueve no solo en el aula, sino también en otros espacios educativos como los talleres, actividades escolares diferentes (como jugar al voley en el recreo) y proyectos (como la feria de fin de año y la estudiantina). Además, la dimensión del contexto escolar permite un mayor conocimiento de su población. Esta cualidad es apreciada por los estudiantes y se manifiesta como un valor agregado para la escuela.

- *A mí me gusta que la escuela sea chica, que tengamos un trato personalizado.*
- *Acá nos conocemos todos, vivimos en el mismo barrio, conocemos a todos.*
- *En otras escuelas es mucho más difícil llegar a los profes, aunque la relación con los profes depende de qué materia sea, no todos son iguales. Pero es verdad que hay cercanía con los profes, por lo menos saben nuestros nombres.*
- *Yo no me imagino en otra escuela, hay muchas propuestas que en otras escuelas no ofrecen.*
- *Es una escuela linda, es chica y genera amistades de otros cursos. En escuelas donde hay mucha gente creo que es más conflictivo. Este es un ambiente cálido. Ahora vivo re lejos, pero sigo viniendo acá.*

- *Uno viene acá y se olvida de lo que pasa afuera.*
- *Yo creo que en esta escuela nos sentimos bien, estamos cómodos.*
- *A mí me gusta me siento cómoda en la escuela.*

Las expresiones antes resaltadas indican que este lugar presenta condiciones para alojar a quienes transitan sus espacios. El conversatorio también hizo aflorar diversas rupturas de esas dinámicas del alojar a partir de la pandemia.

3.2. Habitar en post- pandemia.

Algunas de las cuestiones que se destacan en los relatos respecto de lo que pasa en la escuela con el encuentro post pandemia tienen que ver, por un lado, con las relaciones y los vínculos que se establecen, y por otro, con los cambios o continuidades en la rutina escolar.

Teniendo en cuenta el primer aspecto nombrado, los estudiantes manifiestan lo siguiente:

- *La pandemia también nos hizo extrañar la escuela. Ahora hay muchas islas, chicos que se juntan con los suyos.*
- *Fue horrible. Lo más feo fue cuando nos reencontramos, peleamos todo el día y nos vimos distintos.*
- *En cuanto a las amistades se volvieron más cerradas.*
- *Antes, en la pandemia, cada burbuja trabajaba distinto, éramos dos cursos en uno, nos habíamos acostumbrado así y cuando volvimos fue diferente, fue difícil, fue raro el encuentro, en mi burbuja no me había tocado ninguna de mis amigas.*
- *Recuerdo que cuando volvimos no podíamos compartir nada, había distancia.*
- *Fue raro, yo estaba en la burbuja B y después me pasé a la A.*
- *Fue raro el reencuentro, fue chocante cuando nos juntaron.*
- *Me separaron de mi amigo y me tuve que hacer amigos nuevos y cuando nos juntamos ahora somos un grupo de siete.*

En estos relatos aparecen expresiones de desagrado, incomodidad y una menor apertura en las relaciones y vínculos con otros. Si bien parte de esta situación puede atribuirse a la restitución de la presencialidad, es menester considerar el impacto del distanciamiento social. El distanciamiento social preventivo y obligatorio que rigió en los ámbitos sociales, alteró las rutinas de los sujetos y estableció nuevos modos de vinculación que se manifestaron también en el ámbito escolar.

Considerando el segundo aspecto, transformaciones y continuidades, los relatos revelan lo siguiente:

- *Antes te retaban más que ahora.*
- *Cambió el trato de los docentes a los estudiantes. Los docentes ya no presionan como antes.*
- *Antes de la pandemia nos llevaban a otros lugares, íbamos al teatro al centro y a un montón de lugares ahora ya no.*
- *Llegué a tener nueve amonestaciones porque antes anotaban en el cuaderno.*
- *Cuando empezamos y estábamos en burbujas era todo muy silencioso, no hablábamos. Recuerdo que nos anotaron a todos por no hablar.*
- *Creo que se mantiene que al docente le importa lo que nos pasa.*
- *Hay mucho acompañamiento.*

Los relatos de los estudiantes reflejan cambios en las rutinas escolares, sobre todo en lo que refiere a los modos de vinculación, las formas de transitar los espacios y circular la palabra. Aspectos que no fueron lo suficientemente reflexionados en la postpandemia. En general, las políticas institucionales y ministeriales abordaron la cuestión pandémica haciendo más énfasis en los contenidos y la evaluación.

Los cambios a los que refieren los alumnos abarcan tanto aspectos nuevos e insólitos, como así también continuidades de ciertas prácticas tras la emergencia sanitaria. Al analizar estos cambios y continuidades, es importante reconocer la implicación de los docentes, quienes también fueron atravesados por la pandemia. Aunque esta cuestión podría ser objeto de investigación por sí misma, es significativo reconocerla, ya que los docentes desempeñan un papel fundamental en la configuración de la experiencia educativa.

La situación de pandemia no pasa inadvertida, ya que hay cambios significativos en la dinámica escolar, los modos de estar en la escuela y las relaciones con los demás. Sin embargo, advertimos que esto se profundiza al analizar las vivencias y recuerdos de los estudiantes que están próximos a graduarse y aquellos que recién comienzan su paso por el nivel secundario.

Las experiencias escolares que el conversatorio logró encuadrar revelan una brecha entre quienes conocen la escuela antes y después de la pandemia. Los estudiantes de cuarto y quinto año notan estas diferencias con mayor claridad, mientras que los más jóvenes las registran en menor medida. Además, se observa un cierto desconocimiento de las iniciativas institucionales dado que no distinguen las actividades y proyectos, debido a la falta de referencia temporal.

Aparece la experiencia del Consejo escolar. Un estudiante de 5° año dice:

- *Sí, ustedes no lo vivieron. Me acuerdo de la actividad que hicimos en Halloween eso estuvo re bueno.*

- *También votábamos. Sólo nosotros los de quinto pudimos presenciarlo. Se armaban grupos para el consejo escolar, se exponían las propuestas y después votábamos.*
- *Me acuerdo de ese año de las elecciones.*
- *Sí, yo también.* Se acuerdan de la campaña de difusión de proyectos e ideas de cada lista.
- *Nos habíamos sacado fotos, hicimos proyectos para presentar. Cada lista presentó su propuesta en frente de todos y ese día se hizo la elección.*

Un grupo de estudiantes comenta al resto que había algunos chicos que ofrecían cosas nuevas para la escuela. - *Se perdió un poco la participación ahora.*

En los fragmentos expuestos advertimos la disparidad en las experiencias vividas entre el alumnado, que se transformó en una ocasión de transmisión de unos a otros. En este sentido, según Kaes (2002), la pluralidad de relatos da lugar a una reconstrucción del pensamiento personal. Recurrir al relato pluriferencial permite la rememoración y las identificaciones comunes y compartidas. “La pluri-referencialidad es esa vía intersubjetiva y polifónica por la que se efectúa la reconstrucción de las huellas, con los fragmentos de discursos a varias voces, con frecuencia lacunares e incongruentes” (Kaes, 2002, p. 19).

En esta polifonía, los estudiantes de mayor edad asumen un papel central, comentan con entusiasmo y cierta nostalgia lo que pudieron experimentar al inicio de su trayectoria escolar. Más allá de describir y compartir recuerdos, sus decires dan cuenta de una sensación de pérdida, de disminución en la práctica de participación que antes disfrutaban. Asimismo, a la hora de hacer referencia a recuerdos, aparece uno en particular que se registra por la mayor parte del estudiantado independientemente del año escolar: la feria de fin de año.

- *Esta foto es de la feria cuando se hacía de noche antes de la pandemia era abierta al público. Vinimos a verla una sola vez, era re lindo no sé porque no se hizo más.*
- *Estudiante de quinto año recuerda con entusiasmo y sorpresa: ¡Hubo una feria en primer año que estuvo muy buena! Me gustó todo, todo. Venía un montón de gente, vendían comida, era abierto al público, había fogón, estaba F contando chistes.*
- *Varios estudiantes comentan lo que van recordando de ese momento. - Había mesas, gente grande. Duró hasta la noche. Eso estuvo muy bueno.*
- *Los únicos que experimentamos dos ferias, somos nosotros.* Comenta un estudiante de 5°. - *Sí, venía un montón de gente, hay que volver a hacerlo ¡Anotá M! Dice el estudiante de 5to año a quien está registrando.*

- *Me gustaría vivir la feria de noche. Todos mis familiares vinieron acá y eso se contaba, me gustaría vivirlo.*
- *Nosotros no tuvimos la feria y eso es lo más lindo, tener que explicar a los de afuera lo que hacemos acá adentro.*

Si bien este proyecto institucional es visualizado y distinguido por la mayoría, no sucede lo mismo con otras iniciativas de la organización escolar. Notamos un debilitamiento de la memoria institucional debido al desconocimiento de algunas prácticas escolares. Aunque observamos esta particularidad en varios momentos del conversatorio, destacamos dos situaciones específicas.

Por un lado, en el primer encuentro con la dinámica de las fotos, advertimos que no se asociaba cada imagen con la actividad o evento específico al que pertenecía, sino que se confundía con múltiples recuerdos y referencias. Un mismo retrato, podía evocar distintas interpretaciones dependiendo del estudiante que la observaba o la tomaba.

Por otro lado, en el segundo encuentro, cuando se propone pensar cambios y continuidades en las formas de estar en la escuela surge una propuesta de los estudiantes: el pedido de tener aula propia. A continuación, compartimos dos fragmentos del relato que da cuenta de ello:

- *No me gusta cambiar de aula. Me gustaría tener un aula (estudiante de 4to año)
¿Saben por qué se cambian ustedes? (M. moderadora del conversatorio)*
- *Yo pensé que era porque ustedes los profes no querían caminar (el mismo estudiante de 4to).*

M. cuenta de qué se trata el proyecto institucional que contempla la organización de aulas por materias. Los estudiantes quedan “sorprendidos”. No sabían que era por eso.

En otra ocasión con otro grupo:

- *No me gusta esto de que todas las aulas sean de todos (Rotación de aulas)
¿ustedes saben por qué se van moviendo de un aula a otra? (M. moderadora del conversatorio)*
- *Porque los profes no quieren moverse del aula*
M. explica que la idea original es que las aulas estén equipadas con lo que cada materia necesita. Responde a una decisión pedagógica de la escuela, son aulas temáticas.
- *No lo sabíamos eso, yo pensé que era porque ustedes no querían moverse de un aula a otra.*
- *A mí me gusta porque nos movemos un poco.*

- *A mí no me gusta porque todo el tiempo tengo que estar acarreando las cosas.*

En estos dos diálogos se evidencia como la pandemia impone una pausa temporal, y una interrupción en las prácticas escolares. Este fenómeno no se limita a la escuela 25 de mayo, sino que afecta a todas las organizaciones educativas. Sin embargo, durante los conversatorios se destacó el pedido de los estudiantes de contar un aula particular. Se percibe una suerte de “laguna” o “vacío” que interpela su identidad institucional. Esta situación pone en evidencia la necesidad de compartir e historizar lo que sucede en la escuela.

3.3. Reconstrucción de una memoria institucional compartida:

*cuando la gente dice: “cómo me gustaría volver a la secundaria”
pueden ser esos los recuerdos que vengan a la memoria
(estudiante de 4to año)*

El conversatorio inaugura un momento de conversación, un lugar donde la rutina escolar se detiene y permite nuevas interacciones. Aparece allí una narración colectiva de la historia escolar, se activa una memoria compartida.

En los relatos notamos que las experiencias y vivencias de los estudiantes dan cuenta de que esta escuela “marca a los chicos”. Hay un atravesamiento de la institución en sus trayectorias.

En las (narraciones/testimonio y relatos en los videos entrevista y conversatorios) de los ex y actuales estudiantes se evidencia que la escuela deja huellas. Esto se refleja de diversas maneras. Por un lado, los ex estudiantes mencionan cómo la escuela influyó en la elección de su carrera y en sus experiencias laborales. También recuerdan con énfasis su participación activa en los proyectos escolares. Por otro lado, los actuales estudiantes hacen referencia a cómo la escuela ha dejado una marca en ellos. Los más jóvenes mencionan las iniciativas en la escuela primaria, mientras que los más grandes reflexionan sobre las formas de pensar la escuela. Así se aprecia en los relatos:

- *A mí me hizo acordar a cuando en la primaria nos parábamos para la bandera, por eso lo elegí (foto de estudiantes de cuarto y quinto año en la experiencia de ONU)*
- *Esta foto, me hizo acordar a la primaria, cuando los lunes íbamos a informática (estudiante de primer año sobre la sala de informática)*

- *Me da nostalgia y recuerdo de la primaria, cuando hicimos la despedida y fue un recuerdo bonito de cierre. Al estudiante de primer año, le tiemblan las manos, está a punto de quebrar.*
- *El año pasado nos hacían hacer teatro para los otros grados o nos mandaban ahí cuando terminábamos de hacer las actividades del aula (estudiante de primer año, hablando del uso de la biblioteca en el nivel primario).*
- *Yo tengo más recuerdos de la escuela primaria de cuando íbamos a la biblioteca a leer (estudiante de primer año).*
- *Nosotros los viajes que hicimos fue con la primaria, nunca fuimos a ningún lado con la secundaria” (comentario sobre una de las experiencias que resalta un ex estudiante).*

En las experiencias de los estudiantes más grandes aparece de la siguiente forma:

- *Me llamó la atención que dijo que el taller de computación le sirvió para el trabajo (comentario de un alumno sobre una de las experiencias que resalta un ex estudiante).*
- *Es distinto a como yo veo a la escuela, ella eligió la docencia y dice que las vivencias acá la ayudaron a eso. No lo había pensado nunca así. Viéndolo de esa forma, está buena la escuela (comentario de un alumno de quinto sobre una de las experiencias que resalta un ex estudiante).*
- *El tema de la docencia, es muy cercana la relación con los docentes y creo que por eso un alumno de cada curso elige la docencia.*
- *Esta escuela deja un peso importante en la vida de los alumnos porque vivimos experiencias que nos sirven para el día de mañana para el trabajo (comentario de un alumno de 5to sobre una de las experiencias que resalta un ex estudiante).*
- *A mí me llamó la atención que todos hablan muy bien de la escuela (comentario de un alumno sobre los testimonios de los ex estudiantes).*

El espacio de encuentro habilitado (conversatorio) construye subjetividad e invita a los estudiantes a dar cuenta de la dimensión instituyente de la escuela. Sugiere lo que Nicastro llama *volver a mirar*, “colaborar en la restitución de sentidos: en la construcción de significados; en la interpretación de los hechos y la vinculación de acontecimientos” (Nicastro, 2006, p.51). Recuperar y compartir vivencias entonces, permite una inscripción temporal en donde la acción de recordar se torna un acto creativo, un proceso de historización subjetiva de ligación y reconstrucción de recuerdos. Una necesaria narración colectiva.

REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Este Proyecto de Intervención Educativa abordó una problemática relevante en la cotidianidad escolar desde la perspectiva del Análisis institucional, centrándose en cómo los estudiantes vivencian y significan el habitar la escuela luego de haber transitado el período signado por la pandemia por COVID-19.

La pandemia dejó un profundo impacto en las rutinas escolares afectando significativamente la experiencia educativa, especialmente en lo que respecta a la condición de presencialidad. En la E.E.S.O.P.I “25 de Mayo”, en los primeros meses del ciclo 2022, se evidenciaron situaciones conflictivas que pusieron en evidencia nuevos modos de estar en la escuela. Frente a esta situación tratamos de desnaturalizar la condición de presencialidad y propiciar instancias de simbolización intersubjetivas en la que la escuela, a través de la palabra de los estudiantes, tenga la posibilidad de revisitar los modos de estar en la escuela y advertir la relevancia que tiene la producción de un entramado de experiencias y memoria compartidas. De este modo, el dispositivo conversatorio es entendido como una primera intervención que podría extenderse a otros miembros de la organización y cuyos resultados serían importantes de ser socializados con los directivos y docentes a fin de continuar la tarea de elucidación hacia otros ámbitos.

Como vimos, en los relatos de los estudiantes, se manifiestan aspectos relevantes relacionados con la importancia de los *lugares*. También, se develan cuestiones ligadas a lo simbólico, aparecen percepciones y representaciones de los sujetos que la habitan. Además de los rincones de intercambio, se integran proyectos e iniciativas que promueven el encuentro entre los estudiantes, los docentes y la comunidad local.

Las vivencias post *pandemia* señalan las transformaciones en la configuración de los vínculos y una menor apertura en las relaciones personales, posiblemente atribuibles a la interrupción de la presencialidad y al impacto del distanciamiento social. Los cambios y continuidades de la rutina escolar subrayan la implicación de los docentes quienes también fueron atravesados por la pandemia. Aquí se abre la posibilidad de organizar futuros conversatorios con docentes, con el fin de enriquecer la comprensión con la perspectiva de toda la comunidad educativa. Así mismo se sugiere considerar la sistematización de estos encuentros para ponderar el hacer juntos.

Durante el conversatorio, se percibe una variedad de relatos que dan inicio a una reconstrucción de la *memoria institucional compartida*, brindando a los estudiantes la posibilidad de reconocerse en el entramado pasado y presente de la organización. Los

testimonios revelan que la escuela tiene efectos en la vida de los estudiantes, en sus trayectorias. Estudiantes y egresados reconocen la importancia de la experiencia en la escuela “25 de Mayo” valorando la participación en proyectos institucionales como también en la elección profesional.

Consideramos además que el espacio de encuentro promovido por la intervención con el conversatorio, actualizó la dimensión instituyente de la escuela. Aquí radica la importancia y solvencia del Análisis Institucional, en la creación de un tiempo y espacio compartido para pensar juntos el habitar la escuela. La perspectiva del Análisis Institucional constituye un posicionamiento fundamental para quienes trabajamos en organizaciones educativas, ya que no sólo transforma y enriquece las prácticas, sino que además favorece una postura de implicación e indagación sobre lo que allí acontece. En definitiva, es aquí donde creemos que radica la relevancia de este proyecto como modalidad de cierre del proceso de formación. En el ejercicio de problematización y elucidación de la realidad escolar y en la posibilidad de transformación con la intervención.

ANEXO

Configuración inicial de los grupos de trabajo.

Encuentros / Grupos	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	TOTAL
Primer Año	ULAMAN CATALINA, SOBAWSKI ISABEL, MEDINA, TIZIANO SOCINI, MARTINA	ZAPATA, ANGELINA VILLARREAL, MORENA, VILLARREAL, JAZMIN, CALDERON, FELIPE	PONCE DE LEON, BAUTISTA ROBLEDO, AGOSTINA RUPPEN, GIANNIA BELTRAMINO, MILAGROS	RAWI, NICOLAS RARISI, MIA BARRETO, JUAN CRUZ	LENCINA, LEANDRO MARCHELLO, PALLINA MARCONETTO, SOLANGE AVERSA, EMILY LUJAN	GRABENWARTER, LUCIO GUTIERREZ, JOSEFINA ARDISSONO, JULIA	CAMPERI, VALENTINO CHARPARRO, LUISIANA CRONT, VALENTINO GRABENWARTER, JULIETA	26
Segundo Año	RIBODETTI, SANTINO SOSA, MORENA VEREN, BIANCA VILLARRUEL, SABRINA	PASCUA, SANTIAGO PAZ, LIAM AGUSTIN PRADA, SOL RETAMAR, BAUTISTA	MENDOZA, BRUNO MORAS, FRANCISCO ORTIZ, DELFINA PACHECO, MAIA	GIRAUDO, ANA BELEN GOMEZ, LUCIA AGUSTINA GONZALEZ, JULIETA MARIANI, JEREMIAS	CORDOBA, RUBI D'INTINO, BRUNO FELIPPA, JULIETA GAUNA, BAUTISTA	CAMPOS, MATEO CASTANEDA, SEBASTIAN CATAN, TRINIDAD COLMAN, LUKA	ABT, LUCAS ACUÑA, LEANDRO BARRETO, JOSEFINA BOGDANSKY, JIMENA	28
Tercer Año	AGUIRRE, BRIANA BARRETO, GIANELA BECCARIA, MARTINO BERRAZ, CORINA	BURGOS, JEREMIAS CORONEL, AGUSTIN CORTES, TOBIAS CURTO, ANA PAULA	DUETE, LUCAS GONSORA, MATEO INDERKUMER, FRANCO LAZZANO, JUAN	LAZZANO, TAMARA MARCONETTO, MIKAELA MOLBERT, MARTINA	MOREL, MORENA NUÑEZ, BENJAMIN PEREZ, GIULIANA	PLATTNER, ALAN SANCHEZ, ANTONELA SENN, BAUTISTA	VELIZ, ALMA VILLAREAL, DIEGO ZERLIN, VALENTINA	24
Cuarto Año	BALBEZON, MATEO BERNOTTO, MARCOS BERTERO, STEFANIA BOGDANSKY, JAZMIN	CAMPANINI, AGUSTIN CATTANEO, JOSE COBACHO, DANA CORDOBA, ONAN	CRAVERO, REGINA DEL BONO, GIANELLA DELL'ERBA, PILAR DEVILLE, ALEXIS	DIAZ, ALEXIS DUARTE, BENJAMIN GABUTTI, ALVARO GARCIA, JOAQUIN	GINEZ, EMILIA KRAUSE, KATERINA LECHMANN, OWEN MEDINA, MORA	MONCADA, MATEO MONDINO, SANTIAGO MOREL, JUAN PABLO ORCINO RIVAS, MALENA	PERALTA, LUCAS PEREZ, KARA PERREN, VALENTINA POGGIO, EMILIO	29
Quinto Año	ALCARAZ, MATIAS BAUDUCCO, FEDERICO BENELLI, FIORELLA BERNOTTO, JUAN	BLANCO, RODRIGO BURGOS, ZOE CAMPOS, CAROLINA CASTILLO, MELINA	CORREA, STEFANIA FUX, ABEL GAUNA, CELESTE GINEZ, DELFINA	GONZALEZ, ALMA JACKI, MAURICIO KLEINMAN, MILAGROS LEGUIZAMON, BRENDA	LIZARRAGA, JULIETA LOVERA, LUCMILA PAZ, LARA PONCE, MILAGROS	RODRIGUEZ, ANAHEL SANCHEZ, AGOSTINA SARDI, LAUTARO SCARAFIA, LUCAS	TABORDA, VARELA, MIA TELLO, MORENA VERON, JOAQUIN	27
PRIMER ENCUENTRO	Martes 30/05 (primer bloque)	Martes 30/05 (segundo bloque)	Jueves 1/06 (primer bloque)	Jueves 1/06 (segundo bloque)	Martes 6/06 (primer bloque)	Martes 6/06 (segundo bloque)	Jueves 8/06 (primer bloque)	134
SEGUNDO ENCUENTRO	Jueves 8/06 (segundo bloque)	Martes 13/06 (primer Bloque)	Martes 13/06 (segundo bloque)	Jueves 15/06 (primer bloque)	Jueves 15/06 (segundo bloque)	Jueves 22/06 (primer bloque)	Jueves 22/06 (segundo bloque)	

Registro del dispositivo. Conversatorio.

https://drive.google.com/drive/folders/1XR3NJe_u0Od0XU_f3F49U5FmR8_qktj4?usp=drive_link

Recurso de la dinámica inicial, primer encuentro. Analizador: fotos.

<https://drive.google.com/drive/folders/1M14XhBJmu3Lv7ZCXRXDgLVViZ57TwHx?usp=sharing>

Recursos de la dinámica inicial, segundo encuentro. Analizador: entrevista y testimonios.

https://drive.google.com/drive/folders/1hpJsB2yrHnWxyMVWb7Wkm4KAiMy0SLb1?usp=drive_link

REFERENCIAS

- Castoriadis, Cornelius. Grandes pensadores del siglo XX. <https://www.youtube.com/watch?v=3JSnOswXlhk>
- Castoriadis, Cornelius. Figuras de lo pensable. Institución primera de la sociedad e instituciones segundas. Herencia y revolución. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Año: 2005.
- Castoriadis, Cornelius. Una sociedad a la deriva: entrevistas y debates (1974-1997) Buenos Aires: Katz. Año 2006.
- Escolar, Cora. Institución, Implicación, Intervención. Revisando y revisitando las categorías del Análisis Institucional. Acciones e Investigaciones Sociales, 28 (julio 2010), pp. 235-250 ISSN: 1132-192X.
- Fernandez, Lidia. Análisis Institucional. Entrevista en el programa “12(ntes)”. TV Pública. Año: 2009. <https://www.youtube.com/watch?v=E1SD3yb4Z0E&t=282s>
- Fernández, Lidia. El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje. Praxis Educativa, 2(2), 9-22. Año: 2012.
- Fernandez Lidia. Entrevista realizada por Varella Liliana. Cuadernos de Educación. UNC. Año: 2015.
- Fernández, Lidia. Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós. Año: 1994.
- Kaes, René. Conferencia presentada en la A.A.P.P.G. Polifonía del relato y trabajo de la intersubjetividad en la elaboración de la experiencia traumática. Año 2022.
- Ministerio de educación de la provincia de Córdoba. Conversatorios Ciudadanos: “Los chicos toman la palabra”. Año: 2019.
- Neirotti, N. (2005). *Situación educativa en América Latina. Tensiones de la educación y el desarrollo*. En I. Hernaiz, E. Sanjinés Chávez, & V. Villarán, Educación y

desarrollo local: tensiones y perspectivas: reflexiones sobre experiencias en la región andina (pp. 329-348). Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Recuperado a partir de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142558s.pdf>

- Nicastro, Sandra. La historia institucional y el director de escuela. Versiones y relatos. Buenos Aires. Paidós. Año: 1997.
- Nicastro, Sandra. Revisar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario: Homo Sapiens. Año: 2006.
- Nicastro, Sandra. Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y experiencias de formación. Cap. I y III. Homo Sapiens. Rosario. Año: 2017.
- Kaplan, Andrea. *Escuelas violentas... ¿o violentadas?* Revista Novedades Educativas N° 275, Buenos Aires, Argentina. Años: 2013.
- Kaplan, Andrea. La implicación afectiva en tiempos de pandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. Anales de la Educación Común, 2021, Vol. 2, N° 1-2. Año: 2017.
- Kantor, D. Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires. Del Estante Editorial. Año: 2008.
- Lapassade, G. El analizador y el analista. Introducción. Gedisa. Barcelona. Año: 1979.
- Proyecto Educativo Institucional. E.E.S.O.P.I N° 3128 “25 de Mayo”. Año: 2019.
- Reportaje del programa “Somos Rafaela”. 27 de noviembre del 2014. Feria de trabajos escuela 25 de Mayo. https://www.youtube.com/watch?v=2ksAxwxEL_Q&t=1s
- Ruggiero, G. Lo escolar: entre la precariedad y la insignificancia: ¿qué debemos pensar? En Frigerio, G; Korinfeld, D y Rodríguez, C. (2018) Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo. Novedades Educativas. Buenos Aires. Año: 2018.

- Vargas Cordero, Z. *La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica*. Revista Educación, 33 (1), 155-165. Año: 2009.