

VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
4, 5 y 6 de Noviembre de 2015

da Silva, Lucila; Roldan, Amelia Soledad y Machado, Luciana Ayelen

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue

Da Silva: Doctorado (en curso) Roldan y Machado: Doctoras

lucianaayelenmachado@yahoo.com.ar

Eje 14: Saberes, prácticas y procesos educativos.

**Dispositivos de la escuela secundaria: el caso del ‘organizar escolar’ en
una institución neuquina.**

Palabras clave: dispositivos – escuela secundaria – organizador escolar

Introducción

En este escrito intentamos poner a discusión una problemática que surge a partir del trabajo realizado en el contexto del proyecto de investigación *Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén* (C101) que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Comahue¹. Allí nos proponemos identificar y analizar proyectos escolares en tres escuelas de nivel medio de la ciudad de Neuquén, para poder pensarlos "en clave de dispositivos". Pensar en clave de dispositivos implica - a grandes rasgos- aceptar la propuesta filosófico-metodológica de Foucault y Deleuze, la según la cual se asigna un *corpus* al problema de investigación construido, y se procura identificar focos de poder, para extraer y analizar los enunciados y visibilidades que operan en su interior, así como las posiciones de sujeto que produce y las líneas de fuga o sedimentación que habilita (Deleuze, 1990; 2013) – De esta idea hablaremos un poco más adelante-

En ese sentido, y en plena consonancia con los espacios de reflexión abiertos por el proyecto de investigación, para el presente trabajo nos interesa abordar un dispositivo en particular: el "Organizador Escolar y Cuaderno de Comunicaciones", con el objetivo múltiple

¹ Este Proyecto es dirigido por la Dra. Adriana Hernández y Co-dirigido por la Mg. Silvia Martínez.

de cartografiar y describir tanto la trayectoria de las diferentes líneas (Deleuze, 1990) que lo atraviesan, como también algunos elementos que se construyen y se articulan en su interior.

El Organizador Escolar² es un particular cuaderno de comunicaciones que se materializa como proyecto de la escuela que en nuestra investigación denominamos C. Este cuaderno, que integra rasgos propios de una agenda personal, con efemérides y reglamentos, que pareciera gestionar las subjetividades de la institución en la medida en que se erige como un espacio donde se produce una forma diferencial de ver y decir. Y, que al mismo tiempo, pivota sobre lo disciplinario, en tanto foco obligado de ejercicio del poder.

En sintonía con la propuesta teórica que comienza a delinearse, nos interesa dibujar vértices de debates, más que clausurarlos. Por esa razón nos preguntamos: partiendo de la premisa de que todas las líneas y tensores son situacionales; ¿Qué líneas de fuga y qué líneas de sedimentación se ovillan en este dispositivo escolar? ¿Qué enunciados y qué visibilidades operan en la producción de los distintos entes: estudiantes, escuela, familia? ¿Cómo es posible inscribir estos debates en las discusiones sobre convivencia escolar?; y finalmente, ¿Qué lecturas es posible bosquejar en términos de *inclusión*?

Una mirada sobre ‘lo escolar’ desde la noción de dispositivo

Es posible afirmar que los trabajos de Michel Foucault se alejan radicalmente de las posturas humanistas y esencialistas. Para este autor, “no hay universalidad de un sujeto fundador, o de una razón por excelencia” (Deleuze, 1990); no hay ningún *Universal*, o identidad plena o trascendental. De esta manera, las tres instancias fundamentales que distingue – saber, poder y subjetividad – no están en su planteo definidas *a priori*, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí (Deleuze, 1990), que se van constituyendo históricamente, como “*a prioris* históricos” (Deleuze, 2013: 38). “Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores” (Deleuze, 1990) que se van definiendo, produciendo en y por el mismo movimiento de las redes de poder-saber, de los distintos dispositivos. La noción de dispositivo aparece entonces en este contexto como un régimen de producción de subjetividad, como un conjunto de prácticas que nacen estratégicamente, con el fin de asimilar una *emergencia*. La idea del emergente, o del acontecimiento, se observa en Foucault como otro indicio de su propuesta postestructuralista: dado que ningún ente existe independientemente de sus condiciones históricas de posibilidad (lo cual implica que no

² Para ver la estructura del “Organizador Escolar y Cuaderno de Comunicaciones”, remitirse al Anexo.

existen ontologías a priori, eternas, trascendentales) siempre se trata de un *devenir*, siempre hay espacio para algo nuevo. De manera que tampoco es posible pensar en redes de saber-poder fijas e inalterables, por el contrario, para que éstas se reproduzcan es necesario que los dispositivos surjan (estratégicamente) para reabsorber cualquier gesto emergente que cuestione el régimen de existencia imperante, de la misma forma, tampoco es posible para cada dispositivo controlar todos sus efectos. Para Deleuze (1990) este movimiento se explica a partir de la noción de *líneas de sedimentación*, y *líneas de fuga*; en la medida en que éstas son entendidas como posiciones relativas (no absolutas) que operan en los dispositivos inscribiendo elementos reaccionarios y críticos (Butler, 2000; Foucault, 1995) respectivamente. Las prácticas que en cada caso corporicen una u otra línea, dependerán de las condiciones históricas de posibilidad.

Para entender mejor el funcionamiento del saber, se puede considerar que éste constituye un régimen de inteligibilidad, que produce lo real predicando y distribuyendo diferencialmente la luz (a eso se refiere Foucault cuando habla de enunciados y visibilidades). Es por esto que para Foucault un dispositivo es “el agenciamiento entre lo visible y lo enunciable como constitutivo de una formación histórica” (Deleuze, 2013: 33), es decir, que el saber constituye todo lo que se dice y lo que se ve en una determinada época. De este razonamiento se infiere que es posible realizar un análisis de los dispositivos a partir del estudio de las capturas mutuas entre estos dos elementos heterogéneos: lo visible y lo enunciable. En estos términos, se hace evidente que *saber* y *poder* no son lo mismo. El saber no funciona como la máscara del poder (Castro, 2011), sino que ambos se refuerzan mutuamente configurando regímenes epistemológicos, dentro de los cuales operan distintos dispositivos produciendo modos diferenciales de subjetivación. En consecuencia, si partimos de una concepción positiva (no represiva) del poder, debemos interrogarnos acerca de qué es lo que ve y qué es lo que hace ver; y qué es lo que dice y qué lo que hace decir (Deleuze, 2013: 36); que es -en suma- lo que produce, un determinado dispositivo.

El marco normativo neuquino: claves para analizar la convivencia.

Partimos del supuesto de que el ‘Organizador Escolar’ que se construye en la escuela neuquina, es un documento cuyo objetivo fundamental es organizar la convivencia dentro de la institución escuela ya que estructura y regula la vida escolar de los y las estudiantes, tanto entre ellos y ellas, como en el vínculo con sus familias y con el profesorado.

A los fines de poder situar el dispositivo del O.E. que nos proponemos analizar, creemos pertinente reconstruir el marco normativo de la escolarización secundaria de la provincia de Neuquén como el terreno a partir del cual se produce el mencionado documento. Específicamente, nos abocaremos a las regulaciones acerca de la convivencia escolar en tanto en el dispositivo que analizamos, no sólo se explicitan las pautas de convivencia que deben respetar los y las estudiantes en diversos espacios curriculares, sino porque fundamentalmente es un documento cuyo objetivo es normar la vida escolar de estos y estas jóvenes, tanto desde lo académico, como desde lo disciplinario y desde el vínculo con las familias (Equipo FACE, 2013: 37).

Sostenemos que analizar la convivencia, es una de forma de mirar los modos en que la escuela pone a disposición ciertos debates en torno a la igualdad, entendiendo que esta implica una tensión con las diferencias que nunca puede resolverse completamente (Mouffe, 2001). Las bases del sistema educativo neuquino se encuentran establecidas en la Constitución Provincial (1957) que promulga la gratuidad, la laicidad y la obligatoriedad de la educación hasta el ciclo básico incluido. (La Reforma Constitucional -febrero de 2006-, extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del Nivel Medio completo). A partir de los años '80 el nivel medio sufre un aumento significativo concomitante con el crecimiento demográfico y ligado a la creación de escuelas provinciales para los nuevos sectores que acceden al tramo de la escolaridad secundaria. De este modo, la expansión no fue sólo cuantitativa, sino que también conllevó importantes cambios cualitativos (Equipo FACE, 2013: 139). Se transitó un período de relativa estabilidad hasta inicios de los '90, momento en el cual se produjo la transferencia de los establecimientos de nivel medio desde la jurisdicción nacional hacia las jurisdicciones provinciales. Con esta política educativa se completó el ciclo iniciado en el año 1978 con la transferencia de los establecimientos de nivel primario dependientes de la Nación.

El Nivel Medio en Neuquén está a cargo de la Dirección General de Enseñanza Media, del Consejo Provincial de Educación. La Directora de Nivel Medio en el año 2006 caracterizaba al nivel como “...un sistema con un cierto grado de dispersión, no es un sistema anárquico, tiene un grado de dispersión importante...” asociado, según ella, con la ausencia de un Diseño Curricular y también -agregaríamos- con una importante cantidad de regulaciones que se superponen (respecto de los temas y las fechas) haciendo que sea responsabilidad de cada institución decidir qué norma validar. Según el análisis de la Directora del nivel “...este grado de autonomía ha llevado a que las escuelas tengan

particularidades absolutamente diferentes y que funcionen en muchos casos como islas, no tiene nada que ver una con la otra” (Equipo FACE, 2013: 143).

Otro de los rasgos distintivos del nivel medio neuquino en cuanto a su situación normativa es que no cuenta con un Diseño Curricular, con lo cual coexisten una importante cantidad de planes de estudio. Ni siquiera las escuelas de la misma modalidad comparten -necesariamente- el plan de estudios. Incluso, a partir de la introducción de modificaciones a los planes de estudio más tradicionales, se han creado modalidades nuevas y numerosas orientaciones dentro las modalidades tradicionales (Bachiller, Comercial y Técnica). Estas creaciones suelen estar basadas en los más diversos criterios: de necesidad regional, temas de interés de los alumnos/as, etc.

Respecto de la convivencia y la disciplina, tampoco existen regulaciones oficiales actualizadas, esta dimensión de la vida escolar se sustenta sobre normativa oficial de nivel nacional, pero que no ha sido actualizada a nivel provincial. Este vacío, no remite a la inexistencia total de normas, sino a la existencia de regulaciones que han mostrado su caducidad en los hechos pero que no han sido aún reemplazadas³. De hecho, desde 2006 hasta el presente, el gobierno nacional ha ido proponiendo acciones tendientes a instalar y desarrollar una modificación de lo organización y prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias. Sin embargo, en la provincia de Neuquén no se han generado aún políticas concretas que brinden herramientas a las escuelas para darle concreción a estas regulaciones.

Diversos han sido los momentos en los que las normas escolares se tornaron objeto de preocupación/discusión y que ofrecieron oportunidades para su revisión⁴. El hecho de que esto no se materializara en la provincia de Neuquén no es un dato aislado o casual. La ausencia de diseño curricular para el Nivel Medio y la consecuente proliferación de planes de estudio, la falta de revisión de los marcos normativos relativos a la disciplina y la

³ Una norma aún vigente es el Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Decreto 150.073/43, texto ordenado en 1957). Esta norma nacional es la única en la provincia, que aborda diversos aspectos de la disciplina (Capítulo IV, Art. 197-206), junto a una cantidad de otros aspectos que tienen que ver con el funcionamiento de las escuelas medias. En el contexto de la transición democrática, se crea la Disposición 407/85 de la Ex -Dirección Nacional de Educación Media, que pretende esclarecer los criterios para la aplicación del Art. 204 (separación temporal) y 205 (expulsión definitiva) del Reglamento General. En la Disposición, no hay actualización respecto de los temas ni sanciones abordadas por el Reglamento General, sino la clara pretensión de otorgarle legitimidad a un proceso que aparecía en la norma originaria ligado a un fuerte sesgo autoritario.

⁴ La transición democrática fue una de las instancias en que se puso en evidencia, en nuestro país, la necesidad de revisar la forma de entender la convivencia escolar. A fines de la década del '90 se produjo un renovado interés por el tema de la disciplina, fundado en la preocupación por la crisis de la autoridad adulta y vinculando ésta a la cuestión de la seguridad. En la Argentina posterior al 2001 se concretaron, en algunas jurisdicciones, las intenciones de renovar los acuerdos de convivencia de las escuelas (Dussel 2005) en el contexto argentino atravesado por una fuerte crisis de la representación política. Un análisis en profundidad sobre la relación entre la normativa provincial y los reglamentos escolares de convivencia puede encontrarse en Roldan (2015).

convivencia, son producto de una particular forma de entender y construir la legalidad que, como hemos visto en otros análisis, está presente también en las producciones institucionales. Por el contrario, entendemos que esta dinámica particular se enmarca en la compleja relación que se ha instalado en la provincia respecto de ‘la ley’, atravesada –entre otras cosas- por el histórico enfrentamiento entre el nivel central de gobierno y el gremio docente (ATEN).

En este sentido, podemos pensar el mapa de la normativa educativa provincial como un espacio sin demasiadas líneas directrices. Esto produce una situación que complejiza la relación de las escuelas con las normas. En ese sentido, mientras que en algunos aspectos –especialmente los administrativos- el CPE ejerció un control sobre las instituciones, en otros temas la política oficial adoptó la forma de *dejar hacer*: no censurar pero tampoco producir políticas concretas en algún sentido (Debattista, 2004).

Actualmente, casi todas las instituciones educativas de nivel secundario de la provincia -catorce escuelas no participan- se encuentran incluidas en los denominados Planes de Mejora Institucional, que prevé la Nación. Sin duda, para lograr el objetivo de la expansión de la escolaridad obligatoria es necesario que las escuelas puedan revisar sus prácticas para permitir la inclusión, la permanencia y el egreso de aquellos sujetos que se encuentran en los márgenes de la escolaridad secundaria. En suma, ya sea por su superposición o por su caducidad –en los hechos-, podríamos pensar que las regulaciones formales no poseen un fuerte impacto en el ordenamiento de las escuelas que por el contrario se sostiene sobre peculiares traducciones de la normativa vigente e invenciones que no encuentran sus raíces allí (Equipo FACE, 2013: 146).

El organizador escolar como dispositivo pedagógico

ES posible reafirmar que el OE opera produciendo y gestionando las subjetividades de la institución, en la medida en que se erige como un espacio donde se diagrama una forma diferencial de ver y decir acerca de la convivencia escolar. De ahí que los enunciados más sobresalientes que pueden extraerse del “organizador escolar” apunten a las normas escolares.

Ante todo, las normas escolares pueden ser definidas, como un pacto y una posibilidad de construcción social y cultural que ordena y regula la vida cotidiana, la convivencia en las instituciones y en la sociedad en general. Sin embargo, desde la perspectiva foucaultiana, la normatividad escolar implica, en principio, no sólo dos, sino tres dimensiones: la de los sujetos de derecho, la del proyecto institucional - como propuesta de comunidad y de

regulación de los individuos- y también una tercera dimensión -microfísica- de la norma, característica de todas las relaciones de poder (Foucault, 2001). De este modo, podemos afirmar que dicha normatividad interviene 1) a los sujetos en la vida cotidiana, a través de los acuerdos de convivencia que, como su nombre lo indica, operan sobre las relaciones y no sobre los individuos (Guzman y Sánchez, 2003); es decir, regulan la convivencia, los vínculos; pero también – y al mismo tiempo- 2) la norma produce a esos sujetos, sus cuerpos, sus marcos de referencia, sus nociones morales, etc.

En el siglo XIX y parte del siglo XX, la escuela fue una de las herramientas privilegiadas que utilizaron los Estados para la ‘invención de la Nación’ (Hobsbawm y Ranger, 1984; citado en Kriger, 2010: 52) en la que no había lugar para las particularidades institucionales, ni individuales. Dentro de este esquema, tanto la centralidad del sistema educativo, como la circulación de saberes acerca del sujeto “normal” hicieron que las normas jugaran aquí un fuerte papel en la regulación de los sujetos, en pos de su incorporación a un ‘Nosotros’ nacional. Recordemos que – como afirma Puigross- en el contexto argentino, la pedagogía normalizadora jugó un papel central en la construcción de los parámetros desde los cuales poder juzgar las desviaciones en los cuerpos y las conductas (Puiggrós, 1990). Así, la disciplina moderna, vista desde los análisis de Foucault (2001, p. 152), tuvo la función central de disponer los cuerpos en el espacio para la construcción de ‘cuadros vivos’ que ‘transformaran las multitudes – agregaríamos “entendidas como”- confusas, inútiles o peligrosas en multiplicidades ordenadas’. Esta operación, de la que la escuela fue una de sus concreciones más fuertes, permitió así el gobierno de los sujetos individuales al tiempo que el de las poblaciones (Caruso y Dussel, 1999).

Sin embargo, esta tarea central que fue la formación del ciudadano como sujeto forjado en torno a la ley (Duschatzky y Birgin, 2007), hoy parece no tener –según algunos diagnósticos- la potencia de antaño. En el prólogo del libro “Enseñar Hoy” (Dussel y Finocchio, 2003) Guillermina Tiramonti expresa:

... la escuela pareciera estar perdiendo su condición de dispositivo de regulación de las conductas y construcción de una relación con la autoridad que permita la reproducción del orden social y evite los riesgos de la anomia. Esta pérdida de la eficacia de la institución se inscribe en la crisis más general de la red de instituciones que articularon el orden moderno y aseguraron su reproducción, esto es, la escuela, el Estado y la familia... las escuelas se ven en la necesidad de inventar sobre el terreno las normas y las reglas que regulan la convivencia institucional, ya que pareciera que carecen de la posibilidad de encuadrar su acción en un marco regulatorio debidamente consensuado y legitimado por el conjunto social (p. 10).

Este diagnóstico se realiza en el marco de los análisis vinculados a la des-institucionalización de la escuela. Siguiendo este razonamiento, diremos que no estamos convencidas de que la escuela haya perdido su eficacia como reproductora del orden social; más allá de eso, creemos que preguntas más potentes podrían ser qué nuevas formas adopta esa eficacia, y qué formas de democracia radical es posible construir en este renovado contexto. Podemos pensar, a modo de hipótesis, que ante la desvalorización de las normas escritas y la ausencia de algún marco referencial –a nivel del gobierno de la educación provincial- que permita construir criterios para la convivencia, aparecen estos mecanismos que acentúan la dimensión formal de las regulaciones, como un modo de instalar formas de convivencia menos difusas. En la misma línea, es posible pensar que la gran cantidad y variedad de dimensiones que incorpora este dispositivo así como el nivel de detalle con el que ha sido construido, quizás sea un modo de instalar normas homogéneas que permitan pensar en algo del orden de ‘lo común’, ante el vacío normativo que existe a nivel provincial en estos aspectos.

Lxs estudiantes, la escuela, las familias.

Cabe aclarar, que en el presente escrito estamos analizando el OE y, con él, las regulaciones en su carácter formal y resta poner a jugar la manera en que las mismas funcionan en el cotidiano escolar. Sin embargo, consideramos que la dimensión de las regulaciones formales del OE es central, no sólo porque se diagrama en ellas un modo de ‘disponer’ a los sujetos en la situación escolar sino también porque los/as estudiantes de esta escuela apelan a este documento constantemente cuando se aborda -en las entrevistas- el tema de las normas escolares.

En línea con nuestro proyecto de investigación, sostenemos que el análisis de los proyectos pedagógicos que se promueven en las instituciones -sus procesos de elaboración, aplicación y legitimación- es central para comprender qué marco de interpretación ofrecen a los sujetos para leer el vínculo pedagógico desde la convivencia escolar (Equipo FACE, 2013: 38). En el corpus que estamos analizando, sólo se explicitan las normas que regulan la vida escolar del estudiantado, sin hacer mención a los adultos de la institución como parte de estas regulaciones. Además, como señalamos anteriormente, estos sujetos –los estudiantes- no han sido convocados para la discusión y elaboración de este “Cuaderno de comunicaciones y organizador escolar”. Las personas implicadas en la elaboración de estas normas institucionales dan cuenta de cuáles son efectivamente las voces habilitadas para llevar

adelante este cometido. Precisamente, repasando quiénes son los actores institucionales que participan en este tipo de procesos, se ponen al descubierto las concepciones de norma que las instituciones sostienen, así como el sentido que les dan a las mismas (Roldan y Machado, 2008).

A su vez, este análisis nos permite no sólo pensar en la regulación diferencial para los distintos actores institucionales sino, mucho antes, hipotetizar acerca de quiénes se consideran sujetos pasibles de regulación. En este sentido, Dussel (2005, p. 1114) expresa:

...La no inclusión de los adultos en la ley escolar, lejos de fundar una asimetría necesaria para la tarea pedagógica (que en todo caso sería deseable fundar en una legitimidad cultural y ética democrática), refuerza la idea de que sólo los débiles son objeto de regulación normativa, y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político-legal que explicitar, y que deba ser sometido a discusión y a negociación.

En consecuencia, podemos pensar que esta consideración diferencial acerca de quiénes son objeto de la regulación, produce diversas posiciones de sujeto; entre las que se encuentra no sólo el “débil”, sino también el subalterno o el *peligroso*. En definitiva, si el lugar de los estudiantes en relación a las normas de convivencia, sigue siendo el de *sujetos de la obligación*, esto ubica a los adultos como aquellos que ordenan la convivencia, y supone a los estudiantes como los únicos responsables de los conflictos en la convivencia. Esto hace que nos preguntemos si pueden los alumnos tener más responsabilidades que las que competen a los adultos, si entendemos que la escuela es el espacio de socialización donde estas responsabilidades se adquieren progresivamente (Siede, 2007).

En ese sentido, si creemos que cualquier texto, performa o produce un lector y una lectora a partir de lo que enuncia (el Sujeto con mayúscula), de lo que dice; también acordamos con que el OE estaría produciendo a su vez, saberes: un conjunto de saberes acerca de ‘lo esperado’ por la institución en relación al vínculo con las familias, a cómo presentar trabajos, a un modo de organizar el calendario académico y a cómo estructurar los modos de estudio de las distintas materias, entre otras cosas. De manera que los estudiantes –y también sus cuerpos- son producidos como tales a través de estas micro-regulaciones atinentes a la convivencia, y también a otras dimensiones de la vida escolar a partir de las cuales se gestionan el espacio (pautas de circulación y uso de espacios específicos) y el tiempo (inasistencias, entradas-salidas, descansos, calendarios, horarios). En paralelo, el OE funciona como un registro exhaustivo que permite el examen y la vigilancia constantes de los

estudiantes (registro de notas, control de la entrada y la salida, fuerte presencia/exigencia de notificación a los padres). Se trata en suma de un documento en el que se vuelven visibles los modos legítimos de ser y estar, pero de manera diferencial, ya que aquellos que no se visibilizan son los docentes y directivos, lo que los ubica por fuera de las implicancias de la convivencia y la trayectoria de los y las estudiantes.

Siguiendo estos planteos, podemos pensar que este texto parte del supuesto de considerar a los estudiantes como sujetos moralmente en falta; y pretende dar herramientas para que los estudiantes resuelvan esta falta. Sin embargo, frente a la ausencia de las garantías representadas por la noción de sujeto y los ideales de la moral modernos, ¿no cabría más que la escuela transite nuevas formas de diálogo para la construcción de un nuevo marco ético-político de convivencia?. Cabe aclarar que aquí nos referimos a la dimensión ética en sentido amplio como el conjunto de preceptos que determinan lo que una sociedad entiende como el buen vivir. Consideramos que esta dimensión está en la base de cualquier discusión en torno a la convivencia. Sin embargo, a contramano de estas nociones, pareciera que el OE cumple en la escuela C una función más bien punitiva, diagramada a partir de sus múltiples elementos de micropenalidad y control (registros de notas y de firmas de los padres, controles a la entrada y la salida, por ejemplo).

En otro orden de cosas, podríamos pensar que, para regular la convivencia en la escuela ante el vacío normativo existente a nivel de la provincia, los adultos ponen a disposición el OE como una suerte de marco de referencia. No obstante, es evidente que la mera explicitación de las normas no asegura que los estudiantes las conozcan y tampoco evita la aparición de conflictos, pero brinda un encuadre para que los mismos se expresen y resuelvan situaciones a partir de unas reglas de juego que se construyen con anterioridad a la situación conflictiva y a las transgresiones, y que no dependen de las decisiones personales. Por otro lado, más allá de esta visión estratégica, la imposibilidad de encuadrar las decisiones institucionales en otras de mayor alcance, hace que se pierda la discusión más general y la perspectiva respecto de otras instituciones. Cuando esto sucede, la mirada queda confinada al espacio puntual de cada escuela y se corre el riesgo de que aparezcan nuevas formas de ‘encierro’ que produzcan a la escuela como el espacio de ‘lo conocido’, de ‘los iguales’, inhabilitando inserciones en otros espacios y a futuro.

Aquí aparece lo que Corea y Lewkowitz (2008) denominaron ‘reglas de juego’, como una nueva forma de simbolización frente a la caída de la ley como ordenador simbólico. En ausencia de un terreno común, la regla se instituye para cada situación y por tanto no puede

extrapolarse a otras situaciones. Lo común a todas las situaciones es tener reglas, pero ellas sólo sirven a la situación en la que se han instituido.

Si bien es cierto que la escuela moderna también construyó algunas reglas que sólo podían ser comprendidas en el contexto de la situación escolar y que instituían una forma de ‘ser parte’ de la situación, éstas tenían un objetivo que trascendía las fronteras de esa situación y ubicaba a los sujetos en un ‘ser parte’ a futuro y fuera de la escuela. Por el contrario, actualmente, la pertenencia se construye en referencia a una institución en particular (Roldan, 2015), produciendo así unos sujetos estudiantes situados en una determinada institución. Asimismo, entendemos, siguiendo a Siede (2007) que la noción de ‘reglas de juego’ si bien anula rigideces heredadas, no habilita el juego de lo político en la construcción de normas sociales.

Por otro lado, el OE aparece como un mecanismo que muestra la necesidad de las escuelas de construir algún criterio de ordenamiento frente a una forma de convivencia que se ha vuelto común en las instituciones, basada en la preeminencia de normas informales⁵. Esta forma de convivencia hace suponer que los/as estudiantes conocen las normas naturalmente, por participar de la vida escolar. Esto produce problemas cuando las acciones de los sujetos ponen en cuestión ese supuesto y dejan al descubierto que las normas son productos sociales y por lo tanto su incorporación/aplicación/ejecución nada tiene de natural. Esta forma de construir la convivencia, da lugar a la producción de normas con un carácter esencial, no ya en términos de la tan criticada universalidad, sino en términos de comunidad, que muchas veces reproduce lazos de filiación basados en nuevas formas de lealtad hacia ‘los iguales’, invisibilizando las relaciones de poder que operan en la construcción de cualquier situación reglada, esto es, su carácter político. Con esto queremos decir que la construcción situacional e informal de las normas no necesariamente habilita una mayor flexibilidad y, muchas veces, por el contrario, anula la posibilidad de cuestionamiento de las mismas (Roldan, 2015).

El OE visibiliza la imposibilidad de continuar sosteniendo la convivencia sobre la idea de que las normas son inherentes al sujeto escolar. Por el contrario, pone de manifiesto la necesidad de explicitar las reglas y códigos que regulan la situación escolar. Las normas se

⁵ En otros análisis se verifica que la convivencia en las escuelas se construye apelando a normas que son explícitas pero no están formalizadas en los reglamentos aunque -por la fuerza con la que operan- los/as estudiantes suponen que están escritas. La preeminencia de las normas informales en la convivencia se sostiene sobre cuatro mecanismos: el desconocimiento de las normas formales; la concepción de la escuela como espacio familiar; la producción de normas formales apelando a significantes cuyo significado parece ser unívoco y la norma escrita entendida en sentido esencialmente negativo (Roldan 2013, 2015)

explicitan, con lo cual se ponen a disposición pero continúan revistiendo un carácter apolítico, esto es, se consideran del orden de lo que ‘es’ -esencia- y con esto se anula la posibilidad de su discusión. De este modo, el OE puede estar mostrando la necesidad de las instituciones de delinear los límites del ‘adentro’ escolar y producir así algún modo de ordenar la situación escolar y disponer a los sujetos respecto de la misma. Frente a un ‘afuera’ percibido muchas veces como turbulento y a la necesidad de ordenar de algún modo el ‘adentro’ escolar, pueden construirse modos de cerrazón que ubican al afuera como amenazante. En este sentido, Bauman (2009) analiza la nueva fisonomía que adopta la comunidad como una estrategia de autoprotección: ‘...la visión de comunidad es como una isla de cálida y doméstica tranquilidad en medio de un mar inhóspito y turbulento.’ (p. 193)

Otra de las dimensiones de análisis que indicamos anteriormente se vincula a la delimitación de un espacio/función para las familias. El Organizador ‘dispone’ a las familias respecto de la vida escolar, esto es, las visibiliza, las regula en su vínculo con los adultos de la escuela y con los sujetos estudiantes. De este modo, pone de relieve el dispositivo de alianza familia-escuela, constitutivo de la escolarización moderna. Este dispositivo, como lo denomina Narodowski (1994), fue un elemento central en la obra comeniana, en tanto el mismo permitiría la concreción de la universalidad. De hecho, fue clave en la consolidación de los Sistemas Educativos Nacionales. Este vínculo implicaba un contrato tácito que delineaba derechos y obligaciones para las partes. Si bien el modo en que se delinea este vínculo en el OE podría entenderse como una mera continuidad, es necesario visibilizar los matices: las matrices históricas que operan en él y las líneas de discontinuidad que instaaura.

En la página 11 del documento analizado, se estipulan “Instrucciones generales”. En el tercer inciso se establece que:

“El Organizador es, desde el momento de su entrega oficial, un medio escrito autorizado para las comunicaciones entre la familia y el (nombre de la escuela); por tanto, podrá utilizarse para:

Justificar faltas de asistencia

Autorizar salidas programadas por el centro en el marco de las Actividades complementarias y Extraescolares.

Solicitar entrevistas personales con tutores/as y profesores/as o enviarles comunicados.

Recibir información del comportamiento, actitud y trabajo escolar del alumno/a

Realizar la planificación y el seguimiento de las tareas escolares del alumno/a.

Controlar las fechas de exámenes, así como las fechas de entrega de trabajos del alumno/a.”

Una primera cuestión que se visibiliza como diferencia en este corpus, es el mismo hecho de formalizarse en términos de escritura. Esto anula uno de los rasgos centrales del

dispositivo que describió Narodowski: su carácter tácito. Además, como vemos, se interpela a las familias en términos de derechos y obligaciones/responsabilidades. De alguna manera podríamos decir que los derechos se reducen a ‘solicitar entrevistas’ y ‘recibir información’, pero incluso esta última disposición supone una contrapartida por parte de las familias, se espera que las familias ‘hagan algo’ con la información que reciben. El resto de las disposiciones no constituyen posibilidades sino ‘deberes’ y/o espacios de control.

Al mismo tiempo, algunas de las autorizaciones que aparecen en el OE, marcan claramente las responsabilidades. En el caso de las salidas didácticas, la familia ‘exime’ a la escuela de “toda responsabilidad en caso de accidentes no imputables al personal”. En otro caso, “...las autoridades escolares deslindan...toda responsabilidad por cualquier daño moral y/o físico que sufran los estudiantes...” (p. 62) en ocasión de las medidas de fuerza en las que participen. Estas disposiciones tienen, claramente, unas implicancias legales. Aquí aparece una nota novedosa respecto del dispositivo moderno pero que hace un tiempo se ha vuelto común: las definiciones que instala el discurso jurídico en la producción del saber escolar.

En líneas generales, vemos que las familias aparecen fundamentalmente en la función de ‘tutela’ respecto de los/as estudiantes que son enunciados como sujetos ‘tutelados’. La familia, según el Organizador, ‘autoriza’⁶, ‘declara’⁷ (tal como se dispone de diferentes pasajes) y ‘se informa’ respecto de la vida escolar de su hijo/a. Se espera que toda la información que allí se consigna (horarios de clase, grillas con información, etc.)⁸ circule por el espacio familiar. Estos son imperativos dispuestos por la institución que delinear una función para la familia, la vuelven *visible*. Esta operación pone de manifiesto la necesidad de producir unos márgenes más claros para cada uno de estos ámbitos, cuando en diversos discursos estos se muestran difusos. En el OE, se le adjudica a la familia la responsabilidad de unos sujetos de los cuales debe ‘dar cuenta’. Al mismo tiempo, se dispone a los sujetos tutelados como estudiantes pero también como hijos, esto implica que se los ubica en dos espacios que se pretende diferenciar en función de los adultos que ejercen la tutela: en la casa la familia y en la escuela los docentes.

⁶ En el OE hay planillas para que las familias autoricen el ingreso y salida cuando los mismos se realicen en horarios no habituales. Asimismo existe una planilla a través de la cual autorizan (o no) a “sus hijos” a participar de medidas de fuerza organizadas “exclusivamente por los estudiantes”. También hay una cantidad de autorizaciones para salidas didácticas, que deben completarse por los padres/tutores.

⁷ En la “Ficha de Educación Física” que aparece hacia el final del OE, los padres/tutores declaran que el estudiante en cuestión “se encuentra en perfecto estado de salud...”

⁸ Existe un “Registro de notas de trabajos prácticos y evaluaciones” para cada área disciplinar, en el que se los/as docentes registran la información y los padres/madres deben firmar. Hay muchas hojas con renglones en blanco dedicadas a las “Comunicaciones”.

Las reflexiones en torno a las disposiciones sobre la familia, los vínculos con la escuela y con los estudiantes, nos introduce en la discusión acerca de las fronteras y yuxtaposiciones entre lo público y lo privado. Aunque excede los límites de este artículo, podemos arriesgar que este documento se erige en torno a la pretensión de delinear con cierta claridad los contornos de esas esferas, que en el contexto actual pueden aparecer difusos. Así, el OE instala el muro escolar a la vez que lo trasciende en su 'ida y vuelta de los hogares'. En esta operación, podemos decir que el control que produce la utilización de este documento, es continuo (Deleuze, 1990), en tanto fluye entre el adentro y el afuera escolar, o al menos pretende funcionar de ese modo. Frente a un 'afuera' en el que parece preponderar la 'ilegalidad' y los estereotipos sobre los jóvenes que habitan el barrio, la escuela parece intentar instalarse como un espacio diferencial, que se ofrece como una instancia distinta al cotidiano de los/as sujetos. De esta manera, distingue 'lo que es escolar' de aquello que no lo es, y puede ofrecer unos sentidos diferente, incluso imponiendo una mirada acerca de 'lo escolar' que corresponde con lo que 'la escuela' quiere que se mire acerca de ella, produciendo de este modo, una determinada institución.

Conclusiones

Como decíamos al principio de este trabajo, poner a funcionar la caja de herramientas que nos ofrece el pensamiento postestructuralista implica un ejercicio de lecturas dinámicas, abiertas. En ese sentido, confiamos en la riqueza de una propuesta teórica que, antes que ofrecernos modelos o diagnósticos certeros, nos interpela constantemente; nos demanda - sobre todo- miradas muy atentas, que germinen reflexiones *situadas*. De ahí que el comenzar a pensar "en clave de dispositivos" el proyecto que significa el OE para la escuela C nos haya llevado -afortunadamente- a más preguntas que respuestas, y nos haya impulsado a volver al campo, para que teoría y mundo sigan discutiendo.

En línea con los objetivos generales que nos proponemos en el Proyecto de Investigación, podríamos aventurarnos a decir que 'el organizador' surge, a iniciativa del equipo directivo de la escuela, como un modo de dar un orden a la situación escolar al tiempo que se la define. Entendemos que esto puede responder a la necesidad de construir criterios, parámetros, reglas frente al vacío normativo provincial.

Nuestro análisis -que no se agota en esta instancia- apunta a definir si podemos pensar el OE como una herramienta que produce alguna forma de inclusión de los/as estudiantes en la escuela secundaria.

Una primera lectura, entiende que el OE corporiza un dispositivo por el cual se diagrama una forma de poder que no es estrictamente nueva, pero sí novedosa. No es nueva porque la escuela es en sí un dispositivo característicamente moderno. Sin embargo, se trata de un diagrama de poder novedoso, que ya no se concibe en términos de encierro, sino en términos de control continuo; y que se inscribe en un contexto que no es el de la moderna sociedad disciplinaria, sino que se trata de una contemporánea forma de ejercer poder caracterizada justamente por la figura del “control”. Micropenalidad, control *continuo* escuela-familia y voluntad de refundar un *afuera* (que puede ser al mismo tiempo moral, o peligroso) pero que se ha diluido progresivamente junto con el resto de los esquemas modernos, representan entonces líneas claras de sedimentación (Deleuze, 1990), y se identifican con los vectores que Foucault y Deleuze le adjudican a las sociedades de control, a las sociedades de la actualidad.

Sin embargo, por otro lado, creemos que el OE puede corporizar la trayectoria de una línea de fuga, de cara a algunas posturas bastante generalizadas que entienden que los códigos de la cultura escolar del nivel medio no precisan ser explicitados (y que en consecuencia los posiciona -por acción u omisión- como ‘universales’). Cuando hablamos de códigos, estamos pensando, concretamente, en las guías para elaboración de trabajos prácticos, la agenda para anotar fechas importantes, las grillas con los horarios de consulta, cierres de bimestre, entre otras convenciones que aparecen explicitados en el OE. Esta suposición – a todas luces conservadora- implica en principio, sostener conceptos absolutos, y en consecuencia, desconocer el carácter histórico de ese perfil estudiantil que se produce en términos de un capital cultural específico. Dicho de otra forma, creemos que una de las grandes dificultades en la transformación del secundario se funda en esta suposición, aún sostenida, de que existe ‘el estudiante secundario’ que oficia de ‘norma’ en relación a la cual se evalúan a los estudiantes concretos (un estudiante que responde a la mirada de la escuela secundaria que se fundó con el objetivo de formar a la elite dirigente de nuestro país). Sobre estas premisas ideales, es imposible que todos tengan trayectorias escolares exitosas. Por esto decimos que explicitar algunas reglas y ofrecerlas a modo de ‘pistas’ para transitar la situación escolar que es ‘ajena’ o ‘extraña’ para estos sectores sociales, puede constituirse en un modo de inclusión. Sostenemos que atiende a la inclusión en tanto pone a disposición recursos que facilitan algunos códigos de alfabetización académica para aquellos/as estudiantes que ingresan a la escuela secundaria, cuyo formato -moderno- no está preparado para incluirlos. Interpela a los sujetos escolares de ahora, trazando así, situacionalmente, una línea de fuga.

Por supuesto, proponemos pensar ésta como uno de tantos cortes que permiten pensar en los sujetos que concretamente habitan las escuelas pero claramente, la inclusión no puede agotarse aquí. El desafío mayor es romper con el supuesto de que el formato y la cultura escolar son inmodificables y que son los estudiantes los que deben adaptarse a una situación en la que –por lo menos actualmente- no pueden incidir.

Referencias Bibliográficas

- Bauman, Z. (2009). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 1ª edn., 10ª reimp.
- Butler, J. (2000). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud en Foucault. En Ingram, D. (Ed.) (2002) *The political: Readings in Continental Philosophy*, Londres: Basil Blackwell. [Traducción de Marcelo Expósito]
- Caruso, M. y Dussel, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Castillo Guzman, E y Sanchez, C. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=501&=>.
- Castro, E. (2011). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: UNQUI.
- Corea, C. y Lewckowicz, I. (2008). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós. 1ª edn., 4ª reimp.
- Debattista, S. (2004). Educación y memoria: políticas educativas, políticas de la memoria en Neuquén: 1984/1998. En Rafart, G., Quintar, J. y Camino Vela, F. (comps.). *20 años de democracia en Río Negro y Neuquén*. Neuquén: Educo, Universidad Nacional del Comahue.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?. En Glucksmann, A. - Frank, M. - Balbier, E. y Otros *Michel Foucault filósofo*. Barcelona, Gedisa.
- Deleuze, G. (2013). *El saber: Curso sobre Foucault, Tomo I*. Buenos Aires: Cactus.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de reglamentos de convivencia en la Argentina de la Post Crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, año/vol. 10, no. 027, Distrito Federal, México.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.) (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Duschatzky, S. y Birgin A. (comp.) (2007). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires:FLACSO Manantial.

- Foucault, M. (1995) Crítica y Aufklärung. “Qu’est-ce que la Critique?”. *Revista de Filosofía-ULA*, 8, 1995 [Traducción de Jorge Dávila : Bulletin de la Société Française de Philosophie, 84° année, N° 2, Avril-Juin 1990, pp.35 - 63.]
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hernández, A. y Martínez, S. (coord.) (2013). *Investigaciones en la escuela secundaria, Política y trabajo*. General Roca: Publifadecs.
- Kriger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios y Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Machado, L. y Roldan, S. (2008). En torno a la ciudadanía. Elementos para analizar una convivencia democrática, *Actas Pedagógicas*, Número Especial: Sociedad, Cultura y Educación: una mirada desde la desigualdad educativa. pp. 3-11.
- Machado, L. (2013). Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria. En Hernández, A. y Martínez, S. (comps.) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*, (pp. 217- 244). General Roca, Río Negro: Publifadecs.
- Machado, L. (2015). *Los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas. Una mirada desde la formación ciudadana. (Tesis no publicada)*. FLACSO, Buenos Aires.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Mouffe, C. (2001). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. En Lamas, M. *Ciudadanía y Feminismo*. México: Instituto Federal Electoral.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujeto, disciplina y currículo*. Buenos Aires: Galerna.
- Roldan, S. (2011). Las normas en la producción del espacio escolar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 7 (p. 177-195).
- Roldan, S. (2013). La informalidad como ‘norma’. Una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino. En Hernández, A. y Martínez, S. (comps.) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*, (pp. 181-216). General Roca, Río Negro: Publifadecs.
- Roldan, S. (2015). *La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén. (Tesis no publicada)*. FLACSO, Buenos Aires.
- Siede, I. (2007). *La Educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXO: “Cuadernos de comunicaciones y organizador escolar”: estructura

▪ **Título en la portada:** “Cuaderno de comunicaciones y organizador escolar” (112 pp.)

P. 1 - Carátula

P. 2 - Datos de la escuela (dirección y teléfono). Autoras y número de registro.

P. 3 - Datos del/la estudiante con foto.

P. 4 - “Mensaje de bienvenida”.

P. 5 “**Calendario 2015**”: hay además dos cuadros para colocar las fechas de las Jornadas Institucionales y la duración de los trimestres.

P. 6 - “**Los Actos escolares**”: breve reseña de fechas patrias.

P. 8 - “**Definiciones más utilizadas**”: definiciones de palabras como ‘argumentar’, ‘analizar’, ‘caracterizar’, etc. Cita la Guía Santillana de Recursos para el Docente.

P. 10 - “**¿Para qué sirve este organizador?**”: Se explican los ‘objetivos’ del organizador y el compromiso que asumen ‘los alumnos’ y ‘los padres’ en relación al mismo. Viñeta de Mafalda.

P. 11 - “**Instrucciones generales**”: se refiere al uso del organizador y se detalla quién puede utilizarlo; la responsabilidad del alumno en relación al mismo; para qué puede utilizarse. Otro título: “La Convivencia en el (Nombre de la Escuela)”

P. 12 - “**Pautas de Funcionamiento Institucional - Nombre de la Escuela - Año 2015**”: Cuadro con “Pautas de convivencia” detalla “Lo que no debemos hacer”, “Lo que debemos hacer”, “¿Cómo actúa la escuela?” y “Sanciones” (Sanciones estipuladas según Reglamento del año 1943).

P. 13 - “**Régimen de Asistencia (Resol. 1715/03 - D.G.N.M.)**”: sintetiza disposiciones en relación a ‘Inasistencias’, ‘Tardanzas’, ‘Responsabilidad del Adulto’, ‘Justificaciones’, ‘Retiros’, ‘Reincorporaciones’.

P. 14 - **Declaración con Firma del alumno:** “Manifiesto conocer y hacer cumplir las Pautas de Funcionamiento Institucional (Dto. 150.073/43”

P. 14 - “**¿Qué debo hacer si...**”: “estoy enfermo y no puedo ir a clase” “Llego tarde” “Tengo que dejar el establecimiento en horario escolar” “Pierdo una clase por cualquier motivo”. Detalla instrucciones para cada caso. Se muestra un modelo de justificativo de inasistencia.

P. 15 - “**Departamento de Educación Física. Pautas con las cuales se trabajará durante el año**”: Se detallan las pautas en relación a ‘Horario’, ‘Asistencia’, ‘Vestimenta’, ‘Exenciones’, ‘Certificados médicos’, ‘Aprobación de la materia’. Abajo hay un cuadro donde se solicitan las firmas ‘del alumno’ y del ‘padre-madre o tutor’.

P. 16 - “Pautas del taller de computación.”, “Referente al aula”. Bajo ese título se detallan las pautas (8 en total).

P. 17 - “Normas Básicas de seguridad del laboratorio de la escuela”: Se detallan las pautas (15 en total).

P. 18 - “**La biblioteca, una aliada que te permitirá transitar con éxito esta nueva etapa**”. Bajo este título se estipulan pautas y disposiciones en torno a la biblioteca.

P. 19 - “**Los profesores y profesoras**”: luego de una breve explicación hay una grilla para poner nombres de docentes por asignatura.

P. 20 - “**Mis Horarios de clase**”: Grilla para colocar horarios.

P. 21 - “**Clases de consulta... Un espacio para aprovechar!!!**”: luego de una explicación sobre la organización de las asignaturas por departamento, hay una grilla para colocar horarios de consulta y lxs ‘Jefes del Área: Profesor/a’.

P. 22 - “**Horarios de Clases de Contraturnos y de Consulta**”: Grilla para colocar Horarios de clase a contraturno y consulta.

SEPARADOR DE COLOR VERDE

P. 23 - “**¿Hay tiempo para todo?**”: Se proponen pautas para organizar bien el tiempo escolar, el tiempo y espacio de estudio, etc.

P. 24 - “**Cómo elaborar un trabajo?**”: Se muestra preguntas que sirven para organizar el trabajo: ‘qué, cuándo, cómo (en relación a cada una hay una serie de interrogantes). Luego se explica “¿Cómo entregarlo?” y se ofrece un ejemplo de carátula.

P. 25 - “**Lectura comprensiva**”: Se detallan ‘pasos’ a considerar para esta tarea.

P. 26 a 55 - Se va intercalando un calendario (tipo agenda) de cada mes, dos carillas en blanco con el título “Mis apuntes de (nombre del mes)” y luego de los meses de mayo, agosto y noviembre hay una grilla para que los docentes registren las notas de cada trimestre y los ‘tutores’ se notifiquen. Antes del mes de diciembre hay una grilla bajo el título “Aquí anota las materias que tenés que rendir en el POEC, la fecha y la hora del examen”.

P. 56 - “**Presentarse a la mesa de examen con:**” se detallan los requisitos y se destaca (en tipografía más grande y negrita que “Es importante la asistencia a clases de consulta para organizar el material de estudio y sacarse las dudas”). Luego hay una grilla para anotar “las materias que tenés que rendir en Julio, Diciembre y Febrero, la fecha y la hora del examen”. La grilla contempla un espacio para la firma del docente.

P. 57 - Calendario de Febrero de 2016.

P. 58 y 59 - “**¿Qué significa la sigla TIC?**”, “¿Cómo enviar mensajes por correo electrónico?” (explicación de las principales secciones del mensaje: Destinatario, Asunto, cuerpo del mensaje) “¿Qué programas podés usar? para realizar textos, videos, leer mapas y muchas cosas más” (descripción de diferentes programas informáticos); “Recomendaciones” (sobre la netbook)

P. 60 - Tablas de multiplicar del 1 al 10.

P. 61 - “**Elecciones para la conformación del cuerpo de delegados del (nombre de la escuela)**”. Se detalla el modo de elección de los delegados, las “cualidades” y “funciones y responsabilidades del delegado”. Comienza informando a las familias que “su hijo/a..., desea representar a ...”

P. 62 - Aparece una nota: “Sres padres: para medidas de fuerza organizadas exclusivamente por los estudiantes, la asistencia de los alumnos a las mismas quedará bajo la exclusiva y excluyente responsabilidad de los Padres y/o Tutores. Las autoridades escolares deslindan por este medio toda responsabilidad por cualquier daño moral y/o Físico que sufran los estudiantes con motivo y en ocasión de actividad mencionada. Es por ello que cada vez que Uds. decidan que sus hijos participen en tal actividad, deberá completar la siguiente planilla”: en la planilla se solicitan datos (actividad, fecha, horario de salida y regreso) y la firma autorizando (o no).

SEPARADOR

P. 63 - “**Registro de inasistencias**”: grilla para registrar fecha, actividad a la que falta, cantidad parcial y total de inasistencias y firma del padre.

P. 65 - “**Planilla de ingresos y retiros**”: grilla para registrar fecha, hora de ingreso/retiro, causa a escuela’ del ‘padre o tutor’.

P. 70 a 80 - Se dispone una página para cada área (Inglés, Matemática, Lengua y Literatura, Físico-Química, Educación Física, Contable, Ciencias Biológicas, Taller, Estético Expresivo, Ciencias Sociales). En cada una hay una grilla para registrar: fecha, asignatura-evaluación-trabajo práctico, nota, firma del profesor y firma del padre.

SEPARADOR

P. 81 a 105 - Hojas con renglones en blanco, con el título “Comunicaciones”.

P. 106 a 110 - “**Registro de salidas. Autorización de visitas didácticas**”: hay dos formularios estándar por página, para completar y ser firmado por quien tiene la ‘firma registrada’ en la escuela.

P. 111 - “**Ficha de Educación Física**”: para registrar datos del alumno, datos del grupo de Educación Física. Hay un texto por el cual los padres/tutores declaran el estado de salud de los hijos. Abajo hay un cuadro para consignar “Enfermedades que padece o ha padecido” y luego se solicita la firma.

P. 112 - Hoja con renglones en blanco, con el título “Educación Física”.

Al final hay seis (6) hojas en blanco.

▪ **En muchas páginas aparecen al pie** distintas frases, por ejemplo: “*Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo*” (Franklin) (p.8); “Se necesitan dos años para aprender a hablar y sesenta para aprender a callar” (Hemingway)