



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



la ESCUELA

como espacio de
articulación
de la vida barrial

El caso de la EPM n.º 7

Directora: Mg. María Belén Capitán
Codirectora: Mg. Juliana Santos Ibañez

Lara Nerea Millet

Licenciatura en
Sociología

2025

Agradecimientos

La entrega y defensa de esta tesina representa para mí la culminación de una etapa, y al mismo tiempo, el inicio de otros recorridos. Mi paso por la carrera siempre será recordado como una experiencia sumamente gratificante, de crecimiento y aprendizaje constante. En este camino, fueron muchas las personas que hicieron posible que hoy llegue este momento, y a todas ellas quiero expresarles mi agradecimiento.

A Ale, porque la carrera también me regaló un compañero de vida. Gracias por acompañarme cada día, confiando siempre en mí. Y por hacer de este proceso una experiencia compartida, llena de amor, paciencia y alegría.

A mi familia, especialmente a mi abuela, que soñó con este momento, pero no pudo vivirlo; y a mi mamá, por su amor incondicional. A mi tía, por su cariño, y a Sergio, por compartir la pasión de cuestionarlo todo.

A Belén Capitán, mi directora, por aceptar acompañarme en este proceso y por brindarme su tiempo, su orientación, paciencia y constante aliento. A Juliana Santos Ibáñez, mi codirectora, por su disposición y su mirada generosa.

A aquellas personas con las que compartí cursadas, por los mates, las charlas, los nervios antes de rendir y los aprendizajes.

A mis amigas, por estar presentes en cada etapa, por su compañía incondicional, por los mensajes de aliento, los abrazos y las risas, que hicieron más liviano este recorrido y la vida.

A la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que me permitió la experiencia de formarme con docentes que, incluso en cursadas hasta las 22 hs, supieron transmitir entusiasmo, curiosidad y amor por la Sociología.

A la Universidad Nacional de Mar del Plata, por brindar una educación pública de excelencia. Gracias por darme la oportunidad de formarme en la profesión que elegí, y en la persona que soy hoy.

Página de cortesía

Índice	
Agradecimientos	2
Resumen	5
Introducción	6
Marco teórico y Estado de la cuestión	8
Metodología	13
Capítulo I: La escuela en el barrio	16
1.1 ¿Por qué esta escuela?	16
1.2 La escuela abierta al barrio	20
Capítulo II: La mirada de la escuela sobre la comunidad: entre prejuicios y reconocimientos	23
2.1 El estigma territorial	23
2.2 Trayectorias escolares situadas	27
Capítulo III: La articulación escuela-comunidad barrial	36
3.1 Salvemos las calles entre todos: el deporte como espacio de reconocimiento	35
3.2 Educación para la salud	36
3.3 Eco 7 al cuidado del planeta: justicia curricular y la construcción de lo común	39
3.4 Hacer escuela en comunidad	45
Reflexiones finales	47
Referencias bibliográficas	51
Anexo	57

Resumen

Esta tesis aborda las relaciones que se establecen entre la Escuela Primaria Municipal N°7 con la comunidad barrial Las Heras, en Mar del Plata. Se indagan los sentidos que la institución construye sobre su entorno, el rol que la comunidad le asigna a la escuela y la articulación de lazos comunitarios. El estudio se desarrolló con una metodología cualitativa y estrategia de estudio de caso, a partir de entrevistas semiestructuradas, observaciones en actividades compartidas y análisis documental, integrando las perspectivas de actores escolares y barriales.

La importancia de tomar como caso la mencionada escuela está dada por el modo en que acompaña las distintas problemáticas que viven los y las estudiantes y la comunidad barrial desde sus orígenes hasta la actualidad, permitiendo, de manera exploratoria, mostrar el alcance y la potencialidad que tienen las relaciones de articulación sostenidas desde una institución educativa y distintos agentes comunitarios y barriales.

Palabras Clave: comunidad barrial; escuela primaria; articulación comunitaria; estigmatización territorial.

Introducción

La presente tesis tiene como objetivo analizar las características que presentan las relaciones que se establecen entre la Escuela Primaria Municipal N°7 y la comunidad barrial Las Heras de la ciudad de Mar del Plata, a partir de indagar en las prácticas y sentidos que emergen de estas interacciones. Se propone identificar los sentidos que la escuela construye sobre el contexto en el que está inserta y, a la vez, comprender el rol que la comunidad le atribuye a la institución educativa. Asimismo, se busca examinar cómo se articulan los lazos comunitarios entre la escuela y el barrio a través de distintas actividades, poniendo foco en las formas de vinculación que se expresan en las prácticas.

El barrio Las Heras de la ciudad de Mar del Plata se encuentra en el sector sudoeste, próximo al eje formado por la ruta 88, que la vincula con Batán. Está delimitado por las avenidas Fortunato de la Plaza, Polonia, Mario Bravo y Tetamanti. Sus barrios lindantes son Bosque Grande, hacia el norte, y en una interfase rural-urbano Parque Palermo y Parque Hermoso, hacia el sur. Las Heras está incluido en el Registro Nacional de Barrios Populares (RENABAP)¹ debido al grado de vulnerabilidad que padece la mayoría de su población. En general, no poseen la titularidad del suelo, y en cuanto al acceso a los servicios básicos, existe un gran sector de la población que no cuenta con la regularidad de dos o más de ellos (red de agua corriente, red de energía eléctrica con medidor domiciliario y/o red cloacal).

En el centro del barrio, a dos cuadras de la plaza y la Sociedad de Fomento, se encuentra la Escuela Primaria Municipal N°7, entre las calles Goñi y Calabria, siendo esta última una de las calles más transitadas ya que es doble mano, está asfaltada y es donde transitan líneas de colectivo. Esta institución educativa se constituye como un espacio social (Huergo y Morawicki, 2009) de referencia para la comunidad barrial. Fue creada en julio de 1980, producto de un reclamo de los vecinos, ya que la escuela más cercana era la Escuela Primaria Municipal N°1 ubicada a 15 cuadras del centro del barrio, y no alcanzaba a absorber la matrícula, quedando una gran parte de los niños y niñas inscriptos sin vacante. Como podemos observar, esta relación escuela-barrio es fundante de la institución por lo que resulta central en este análisis.

¹ El Registro Nacional de Barrios Populares reúne información sobre barrios y asentamientos en proceso de urbanización. Tiene como objetivo registrar los bienes inmuebles (fiscal o particulares) donde se asientan los barrios populares, las construcciones existentes y los datos de las personas que los habitan, para contar con un mapa de la problemática actualizada y dar respuesta a las dificultades que atraviesan los sectores más humildes.

En la ciudad, el barrio posee el rótulo de ser de alta conflictividad social por los hechos de violencias relevados por los medios de comunicación históricamente (Kessler, 2012). Esta faceta estigmatiza al barrio general, y a los jóvenes en particular, así como a las instituciones educativas que se ven alcanzadas por este prejuicio, que incluso llegan a operar en la decisión de docentes de asumir (o no) cargos en la institución (Langer, Cestare, y Villagran, 2015). En el desarrollo de esta tesis se intentará demostrar que la Escuela Primaria Municipal N°7 desafía las etiquetas y se caracteriza fundamentalmente por el reconocimiento comunitario en acompañar y atender (desde sus comienzos) las luchas y demandas barriales hasta la actualidad.

La elección de esta institución responde precisamente esta especificidad dado que no se trata simplemente de una escuela situada en un contexto vulnerable, sino de una escuela que nace como expresión de la lucha por el derecho a la educación y en la actualidad continúa siendo un espacio social de referencia.

Comprender su trayectoria y las características de sus relaciones permite visibilizar cómo se construyen formas de institucionalidad desde los márgenes, y cómo estas formas desafían las nociones verticales y burocráticas del aparato estatal.

¿Cómo se configuraron históricamente y cómo se expresan hoy las relaciones entre la EPM N°7 y la comunidad barrial Las Heras? ¿Qué sentidos, identidades, y dinámicas de participación emergieron de esta articulación? ¿Qué continuidades o rupturas se identificaron en estas relaciones a lo largo del tiempo? ¿Qué aprendizajes y transformaciones emergen de las relaciones entre la escuela y su entorno, especialmente en barrios populares? Para dar cuenta de las particularidades del caso analizado y responder a estos interrogantes, el recorrido de la tesis se organiza de la siguiente manera:

En primer lugar, se expone el posicionamiento teórico que sustenta este trabajo sobre las relaciones entre los actores de la escuela y del barrio en la actualidad, junto al análisis de la bibliografía reciente disponible. Además, se presenta el enfoque metodológico utilizado y el proceso de trabajo de campo. Ambos acápites, son la base que permitieron estructurar esta tesis en tres capítulos.

El primer capítulo reconstruye la historia fundante de la escuela en el barrio, evidenciando los motivos que la convierten en un objeto de estudio pertinente y significativo. El segundo capítulo presenta los hallazgos en relación a la mirada de la escuela sobre el barrio. Por último, el tercer capítulo se centra en los proyectos de articulación que han fortalecido los vínculos desde sus

inicios hasta el más reciente, revelando la escuela no sólo como espacio educativo, sino también como espacio social activo en su territorio. Concluye con reflexiones finales y se acompaña de un anexo que reúne documentos relevantes hallados durante el trabajo de campo.

Marco teórico y Estado de la cuestión

La propuesta de esta tesis consiste en atender el eje escuela-comunidad desde un enfoque integral que trasciende lo escolar. Esto implica considerar a las instituciones educativas, como el resultado de relaciones complejas entre factores sociales y el medio biofísico (Corbetta et al., 2007). Siguiendo a Huergo (2009) se parte del posicionamiento de comprender la escuela como un espacio social. Es decir, como un espacio donde “se establecen relaciones, se plantean conflictos o disputas por el sentido del espacio, y se producen encuentros y desencuentros, negociaciones, reciprocidades, indiferencias, autoridades o jerarquías, rituales legitimados o no, rutinas aceptadas o sancionadas.” (Huergo y Morawicki, 2009, p. 1). De este modo, analizar la escuela como espacio social, implica identificar el complejo entramado de relaciones que se desarrollan en ella y su entorno.

En palabras de Tenti Fanfani (2004), históricamente el sistema escolar tradicional ha funcionado de manera autónoma y aislada, limitando los vínculos y el intercambio con otras instancias sociales, locales o nacionales. Según el autor, este sistema se autoabastece y actúa como una fortaleza, resguardada de influencias externas. Sin embargo, la creciente masificación de la pobreza y la escolarización de las poblaciones vulnerables han transformado esta dinámica. En estos contextos, caracterizados por múltiples necesidades insatisfechas, la escuela enfrenta demandas crecientes mientras cuenta con recursos insuficientes. Dicho de otro modo, la capacidad para transmitir el capital cultural acumulado se ve comprometida, “la escuela se despedagogiza” y obliga a su apertura a la comunidad.

Otros autores, como Dubet (2007) postulan que ante el “declive de las instituciones”, enfrentadas a un mundo cada vez más moderno, más desencantado e individualista, las instituciones ya no pueden protegerse de las demandas sociales. Sin embargo, esto no significa que deban ser simples organizaciones encargadas de satisfacer esas demandas. En consecuencia, se plantea que las mismas deben ser más democráticas y políticas, y ser más fuertes ligándose a sus comunidades de referencia.

Una multiplicidad de autores de discursos teórico-sociológicos problematizan el concepto de comunidad de formas muy distintas entre sí y proponen que ha ido en aumento una

“desconversión de lo social”. De esta manera, resulta complejo reducirlo a unos denominadores comunes. Mientras que algunos marcan la defunción de la comunidad, como aquel tipo de mundo perdido (Bauman, 2000), ante la diversidad de “comunidades realmente existentes”, otros autores consideran que ya no es significativo o útil continuar utilizando el concepto de comunidad (Vargas Cetina, 2002; Ayora Díaz, 2002). Frente a esta lógica, De Marinis (2005) argumenta que hablar de comunidad post-social continúa siendo terreno privilegiado para la construcción de sentido e identidad y para avanzar en cursos comunes de acción sobre la base de ciertos rasgos compartidos.

A la vez, los procesos contemporáneos han reconfigurado el rol del Estado y la relación entre actores públicos y comunitarios. En el marco de políticas neoliberales, se observa una apelación creciente “desde arriba” a las comunidades como objeto de gobierno y participación (O'Malley, 1996). En otra dimensión, “desde abajo” son los agrupamientos, familias, “tribus”, que construyen sus identidades en relación a los contextos micro-morales de la experiencia, alejándose de conceptos vacíos como ciudadanía social o clase (Maffesoli, 1990). Así, el Estado “adelgazado” opera en doble dimensión, por un lado, apela a las comunidades, promoviendo su participación en tareas de gobierno. Por otro lado, las comunidades se activan para configurarse a través de distintas prácticas y articulando sus demandas hacia distintas jerarquías institucionales.

Estas transformaciones en el rol del Estado y en las formas de construcción comunitaria impactan directamente en la dimensión territorial. Siguiendo a Bourdieu (2002) el espacio social se inscribe en las estructuras espaciales y las estructuras mentales, que forman parte de la incorporación de las primeras. De este modo, el espacio es uno de los lugares donde se afirma y ejerce el poder, y sin duda en la forma más sutil, la de la violencia simbólica como violencia inadvertida (Canestraro, 2006).

Por su parte, Wacquant (2007) profundiza en la relación entre espacio y violencia simbólica, aplicándola específicamente a contextos vulnerables. Al retomar y ampliar el concepto de estigma ofrecido por Goffman (1963), introduce la noción de “estigma territorial” para referirse a la desvalorización simbólica que recae sobre ciertos lugares y por extensión, a sus habitantes, a partir de la asociación del territorio con condiciones de peligro o degradación.

El autor plantea que este tipo de estigma opera de forma análoga al tercer tipo propuesto por Goffman (las marcas de nacionalidad, raza y religión), ya que la mancha de territorio se puede transferir a todos los miembros de una familia o comunidad, y desacredita a los individuos por su

sola pertenencia al lugar. Esta herramienta teórica resulta fundamental para comprender cómo las representaciones influyen en el modo de relacionarse entre los actores institucionales y barriales; las tensiones (o no) que genera esta mala reputación en la cotidianidad de la EPM N°7. Así como también, las prácticas de resistencia o, por el contrario, la reproducción de dicho estigma.

Considerar estos aportes permite profundizar la comprensión acerca del espacio en el que está inserto la institución educativa, que no es neutro, sino que es un ámbito marcado por la reproducción y en ocasiones, naturalización, de jerarquías y desigualdades.

En la actualidad, hay múltiples experiencias concretas que verifican que existen individuos activos, participativos, que se involucran cara a cara y afectivamente, con un repliegue fundado en la propia territorialidad comunitaria, sin referencias a totalidades más amplias (De Marinis, 2005). Siguiendo estos aportes teóricos se muestra la vigencia del debate acerca del rol de las instituciones en general, y las instituciones educativas en particular, específicamente en contextos vulnerables. Por lo expuesto anteriormente, resulta relevante analizar un caso a nivel local, indagando las características que adquieren relaciones que se establecen entre la Escuela Primaria Municipal N°7 y la comunidad barrial Las Heras.

Examinar las prácticas escolares en relación con su entorno, implica considerar a la escuela como un espacio social sin reducirlo a dimensiones pedagógicas o administrativas, así como también, situar esas prácticas dentro de procesos que nunca quedan limitados a la escuela misma, sino que se despliegan entre el afuera y el adentro escolar (Milstein, 2009).

En línea con la propuesta de esta tesis, en el contexto internacional Lozano, Traver y Sales afirman que: “las relaciones entre la comunidad educativa y la escuela variarán de forma significativa en función de cómo defina cada centro lo que entiende por comunidad educativa, el grado de apertura y de relaciones con el propio territorio o las formas de participación y los elementos sobre los que participa” (2016, p. 15). Esta idea nos resulta pertinente para pensar que no hay un único modelo o forma de vinculación entre escuela y comunidad, y que esto puede variar a partir de la definición que se tenga por comunidad educativa impactando en la posibilidad de quiénes pueden participar o no, y en qué medida. De manera que el grado de vínculo que pueden tener las personas que conforman la escuela y el entorno social y geográfico puede variar respectivamente, desde una actitud abierta a una más cerrada y autárquica.

Por su parte, Bello y Villarán (2004) argumentan que la eficacia de la relación entre familias y escuelas (o, a la inversa, la brecha o el desencuentro entre ellas) también tiene que ver con el

grado de convergencia entre el sentido que le asignan la familia y la escuela a la escolaridad en sus respectivos proyectos de futuro, que pueden estar explícitos o implícitos en sus objetivos y decisiones.

Para dar cuenta de proyectos de transformación escolar y comunitaria, Sales, Traver y Moliner (2019) presentan experiencias donde se reformulan las prácticas curriculares para vincularse a su territorio desde una perspectiva intercultural e inclusiva, como el caso de una escuela rural en Valencia donde se implementan proyectos pedagógicos, denominados Aprendizaje en Servicio², que contribuyan a las necesidades del territorio, y dan cuenta de la posibilidad de que familias y docentes redefinan la escuela y el territorio, aportando desde sus saberes y trayectorias personales y profesionales. Este antecedente resulta significativo para esta investigación, ya que resulta similar a lo que sucedió durante los últimos años en la EP N°7 con los proyectos vinculados al ambiente y reciclaje que surgieron a partir de la propuesta institucional de realizar un Proyecto Solidario en Servicio³ desde el año 2022, experiencia que desarrollaremos en detalle en los próximos capítulos.

En el mismo sentido, Longás et al. (2008) se centran en la aparición, durante las últimas décadas, de múltiples iniciativas que buscan la mejora de la educación desde una perspectiva territorial y comunitaria. A partir del asesoramiento en siete ayuntamientos en Barcelona, proponen reflexionar sobre un nuevo modelo pedagógico emergente, donde la pedagogía social no debe ser entendida como pedagogía de la marginación, sino como pedagogía de la comunidad. Partiendo de la misma, se pretende desarrollar al máximo su autonomía y el bienestar de su población. La práctica confirma que las redes socioeducativas son posibles, a partir de cinco ejes: ampliación de “lo educativo” por lo “socioeducativo”; complejidad como paradigma; impulso de la corresponsabilidad; territorio como referente principal; y situar al ciudadano en el centro de la acción socioeducativa. Esta investigación nos aporta ejemplos concretos de experiencias escuela-comunidad, destacando la potencialidad de la responsabilidad colectiva sobre los espacios y problemas comunes.

En relación al contexto latinoamericano, Restrepo (2012) aborda el programa “Comunidades de Aprendizaje” llevado a cabo en Colombia, que se propone integrar la escuela y la comunidad

² El aprendizaje-servicio es una propuesta pedagógica en la que la solidaridad y la participación ciudadana, además de ser contenidos de aprendizaje, pueden ser en sí mismas una manera novedosa de aprender otros contenidos, adquirir competencias y habilidades y modificar actitudes, si se planifica adecuadamente.

³ Es una propuesta práctica de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario). “El aprendizaje-servicio busca involucrar a los estudiantes en actividades que combinan el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico.” (Furco, 2002, p.25)

desde la Educación Ambiental a través de espacios comunes de reflexión. En su análisis arriba a la conclusión que las representaciones de cada sujeto se convierten en insumo para construir socialmente propuestas para comprender la complejidad y repensar prácticas cotidianas de uso y apropiación del entorno. Este enfoque resulta relevante para nuestro análisis ya que destaca la importancia de repensar las prácticas cotidianas de la escuela, trascendiendo la esfera escolar para interactuar directamente con el entorno y convertirse en un escenario comunitario relevante para compartir, interactuar y hacer frente a las demandas colectivas.

En Argentina, Vecino (2013) llevó a cabo una investigación en una escuela secundaria pública de un barrio popular del distrito de Moreno, en el conurbano bonaerense entre los años 2010 y 2011. Da cuenta de los modos en que los y las jóvenes y docentes asumen y describen su experiencia en la institución. Aunque refieren una disconformidad con el presente, distan de acercarse a representaciones acerca del derrumbe y crisis de la escuela secundaria actual. Este trabajo resulta de interés dado que, si bien se realiza en una escuela secundaria, resalta el anclaje simbólico que supone para los sujetos involucrados la escuela en el barrio y, particularmente, el hecho de estar en ella.

En una línea similar, Montenegro y Podetti (2018) se centran en la relación entre un proyecto de educación popular barrial y el Estado, en una escuela primaria con la que articulan, en el barrio porteño de Almagro. Con el objetivo de desmitificar la supuesta dicotomía entre ambas, llevan a cabo instancias de observación participante y entrevistas a actores de la escuela y el proyecto. Así, problematizan las relaciones y tensiones existentes entre ambos espacios, a partir de tres ejes: *lo colectivo/individual*, *el territorio* y *la mirada sobre los sujetos*. En los hallazgos, mencionan como puntos de convergencia que ambos espacios despliegan distintas estrategias frente a las condiciones materiales con las que se encuentran, y muchas veces se hacen cargo directamente de situaciones que están “por fuera” de lo que “deberían hacer”. Esta investigación ofrece aportes relevantes ya que, si bien centra su análisis en la relación de la escuela con un proyecto barrial en particular, permite dar cuenta que ambos espacios resultan fundamentales para las trayectorias escolares de los niños y niñas, particularmente cuando articulan entre sí.

Finalmente, en la ciudad de Mar de Plata, Aguilar y Zulaica (2011) desde la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP, llevaron a cabo un proyecto de extensión en el Barrio Las Heras. En su análisis presentan como problemáticas barriales la ausencia o deficiencias en la infraestructura o servicios, y la escasa representación simbólico cultural. A través de un abordaje interdisciplinario, realizaron intervenciones centradas en la Niñez y el Hábitat, articulando con un centro comunitario, una escuela primaria provincial del barrio, y una

escuela primaria provincial del barrio lindante, Parque Hermoso. En la ejecución del proyecto, las principales dificultades mencionadas se vinculan a la dispar participación docente y equipos directivos de las escuelas involucradas, diferentes tiempos de planificación escolar respecto a las actividades, entre otras. Sin embargo, destacan que la experiencia demuestra que el trabajo interdisciplinario y participativo permite generar propuestas, fortalecer vínculos en el ámbito académico y con la sociedad, y fortalecer valores vinculados al cuidado del hábitat y del medio a través de prácticas concretas. Resulta pertinente mencionar esta experiencia ya que muestra cómo a pesar de la práctica e intervención de mediadores en representación de la Universidad, se presentaron grandes dificultades para superar las barreras a la hora de involucrarse y participar por parte de los miembros de esas escuelas.

A partir de la revisión bibliográfica expuesta, se evidencia que las relaciones escuela-comunidad ha sido abordada en múltiples escalas de análisis, pero en lo que refiere a la ciudad de Mar del Plata, pareciera constituirse dentro de un punto de vacancia teórica. Es por este motivo, que la presente tesis busca ser una contribución a la comprensión del rol de las instituciones educativas no sólo como espacios de enseñanza y aprendizaje, sino también como espacios clave en la articulación de redes comunitarias y en la promoción de la participación activa de los distintos actores para transformar su entorno.

Metodología

Esta investigación busca comprender los sentidos y significados que los actores otorgan a las prácticas que realizan y a su entorno. Partiendo de la consideración de que el enfoque cualitativo contribuye a analizar la realidad social accediendo a la perspectiva de los actores (Menéndez, 2010) y para dar cumplimiento a los objetivos propuestos en esta tesis, se adoptó este enfoque metodológico. Para ello, se asumió una estrategia de investigación de estudio de caso que se centra en comprender dinámicas que acontecen en escenarios particulares (Forni, 2010; Eisenhardt, 1989). Se trata de una estrategia que presta atención a la particularidad y complejidad de un caso singular con el fin de llegar a comprender su comportamiento en circunstancias específicas (Stake, 2005).

Como principal estrategia de recolección de información, se llevaron a cabo diez entrevistas semiestructuradas, en las que se consideraron las voces de los diversos actores que conforman la institución educativa. Más allá del personal directivo, participaron docentes, auxiliares de la institución educativa; y actores de la comunidad barrial: presidenta de la Sociedad de fomento,

trabajadora social y psicólogo del Centro Socioeducativo y Comunitario Las Heras, orientadora social de Jardín Municipal aledaño, y una vecina del barrio. Además, se realizaron observaciones no participantes en distintos encuentros realizados entre la comunidad barrial y la institución educativa: limpieza de plaza junto a vecinos; colocación de garita de colectivo a partir de ecoladrillos contruidos por familias, vecinos, docentes y estudiantes; acto abierto por los 45 años de la escuela, entre otros. Así como también, se recopiló y se llevó a cabo un análisis documental. Dentro del corpus de documentos se incluyeron: I) Diagnóstico y proyecto institucional II) Proyectos de la EPM N°7 vinculados con la comunidad barrial III) Ordenanzas municipales vinculadas a la creación de la EPM N°7. IV) Otros considerados de interés a lo largo del trabajo de campo.

El criterio para la selección de las observaciones estuvo vinculado a focalizar en encuentros en los que se puedan analizar las dinámicas de interacción entre los actores en distintos escenarios, y fueron sistematizadas en un diario de trabajo de campo. En relación con el análisis de documentos, en primer lugar, se llevó a cabo la recolección de los mismos, luego se procedió al análisis documental, la elaboración de categorías y análisis articulado con las entrevistas. Se accedió a los documentos previa autorización de los actores, informándoles que los datos aportados por éstos serían utilizados con fines analíticos, manteniendo el anonimato de las y los involucrados.

En el análisis de las entrevistas el foco estuvo puesto, por un lado, en la perspectiva de los actores de la institución educativa. Se construyeron categorías de análisis en relación con *“Los sentidos contruidos por la EPM N°7 sobre la comunidad barrial Las Heras”*, abarcando subdimensiones tales como las percepciones sobre la comunidad (familias, estudiantes, vecinos, barrio, etc.), al rol de la comunidad en la escuela, y al rol de la escuela en el barrio. Por otro lado, desde la perspectiva de actores de la comunidad barrial, se trabajó con la categoría *“Sentidos asignados por la comunidad Las Heras a la EPM N°7”*. En tercer lugar, se tuvo en cuenta tanto a los actores educativos como a los barriales, en las categorías *“Articulación de lazos comunitarios”* y *“Dinámicas de las relaciones a lo largo del tiempo”*, donde se indagaron los proyectos comunitarios compartidos, las formas de participación comunitaria, y cambios o continuidades en las percepciones mutuas.

En lo referente a las consideraciones éticas, todas las entrevistas se realizaron con previo consentimiento informado, siendo así anónimas y confidenciales.

En relación con el acceso al campo, conté con una posición privilegiada, ya que se trata de una institución escolar en la que me desempeñé durante el ciclo lectivo 2023 como Orientadora Social suplente de Segundo ciclo, en el marco del Equipo de Orientación Escolar. Esta experiencia despertó mi interés por el tema de estudio, ya que mi rol implicaba un contacto permanente con la comunidad barrial. Ello me permitió acceder a una mirada que trascendía la perspectiva del personal y del interior de la escuela, y participar en diversos encuentros, donde pude observar de cerca las interacciones y dinámicas entre los distintos actores. A partir de esas vivencias comenzaron a delinearse las primeras preguntas de investigación en torno a la configuración de las relaciones, las perspectivas y las experiencias vinculadas con la institución educativa, su entorno y quienes la habitan, así como las formas, motivos y actores a través de los cuales dichas interacciones se sostienen y se entretienen.

Esta implicación previa constituyó una oportunidad para observar desde adentro prácticas, tensiones y vínculos significativos que muchas veces podrían ser difíciles de acceder como observador externo. A su vez, esto exigió realizar una vigilancia epistemológica constante y atenta (Bourdieu, 2008). El trabajo de campo fue realizado durante el año 2024, cuando ya no trabajaba en la institución debido a que finalizó el período de mi suplencia.

Capítulo I: La escuela en el barrio

1.1 ¿Por qué esta escuela?

Esta es la pregunta que recorre el presente capítulo que intenta develar que la elección de la EPM N°7 en particular como caso de análisis, no es casual ni anecdótica, sino que se fundamenta en una mirada situada y en una experiencia territorial sostenida que permite reconocer en ella prácticas, sentidos e interacciones que ameritan ser analizadas. A través del análisis de documentos oficiales, ordenanzas, registros internos, y testimonios de vecinos y personal educativo, se pone en diálogo la dimensión histórica y social con el presente institucional, para comprender cómo se fue forjando una escuela articulada con su territorio.

Esta escuela se constituye como un caso paradigmático de institución educativa debido a que surge desde la demanda social, en un contexto de profunda desigualdad. Es la primera que prestó servicios en el barrio Las Heras por lo que, como veremos más adelante, ciertas dinámicas del barrio inciden en las prácticas institucionales y en los vínculos entre los distintos actores. Es por ello que, para comprender las condiciones históricas, sociales y territoriales que configuran el entorno de la escuela se contemplará entonces, la expansión demográfica, los procesos de loteo informal y la ocupación de tierras fiscales.

La dinámica de los barrios populares en Argentina, especialmente aquellos originados en procesos de urbanización acelerada, ha estado ligada a la explosión demográfica de las grandes ciudades en nuestro país a partir de la segunda mitad del siglo XX. Esto vinculado al proceso de sustitución de importaciones y la paulatina incorporación de gran número de trabajadores, principalmente provenientes del interior del país, al sueño de la casa propia con mayor o menor nivel de precariedad (Vecino, 2015).

Las tierras en las que hoy está ubicado el Barrio Las Heras, en la ciudad de Mar del Plata, según consta en el plano de 1864 del Registro Gráfico de la Provincia de Buenos Aires, fueron propiedad de Nino Barboza y Patricio Peralta Ramos. En 1943 era una zona rural conformada por distintas quintas, y una inmobiliaria vendía las tierras, de manera que las primeras familias comenzaban a asentarse. No existía subdivisión de las manzanas ni de las calles, sólo una circunvalación que era la calle 63 (actual Mario Bravo). A los lados de ésta, había retamas, por lo que en un principio el barrio se conocía como "Las Retamas". Por la zona donde en la actualidad se encuentran los silos, se comenzaron a lotear las manzanas en 1955 cuando este campo fue comprado por una empresa de Buenos Aires. Las tierras eran vendidas ilusionando a la gente que tenía vista al mar, por lo que se conocía como "Barrio El Mirador", pero cuando los



ones educativas próximas. La

Hacia la década de 1960, un grupo de vecinos conformaron la Sociedad de Fomento, asignándole el nombre “Juan Gregorio de las Heras”, por el cual hoy se conoce al barrio. El poblamiento del barrio iniciado durante las décadas de 1970 y 1980, experimentó un gran crecimiento en la década de 1990. Durante este último período, se produjo la ocupación informal

de aproximadamente quince manzanas, cuyos ocupantes fueron posteriormente beneficiados por la Ley Nacional de Regularización Dominial N°24.374, conocida como Ley Pierri (1994).⁵

El crecimiento del barrio fue irregular, su población llegó a duplicarse en tan sólo veinte años. Este proceso fue impulsado por una combinación de conformación de barriadas populares por loteos baratos, y con la toma de tierras fiscales (Bonaldi y Del Cueto, 2010). Su conformación no fue homogénea, ni sus características materiales y simbólicas, pero se expandió hacia zonas con escasa cobertura de servicios y viviendas cada vez más precarias.

En 1964 se determinó que correspondía al Departamento Ejecutivo adoptar las providencias para la instalación y funcionamiento de escuelas. Para esto podría utilizar inmuebles de propiedad municipal, arrendando, construyendo u obteniendo por cesión de los locales, como asimismo dotarlas de personal y de los elementos que fueran necesarios. A los efectos de su ubicación, el Ejecutivo Municipal tendría en cuenta con carácter prioritario, aquellas zonas donde el déficit de escuelas públicas fuese más notorio (MGP Ordenanza 2477, 1964). Aun así, Las Heras no había sido objeto de aplicación de esta ordenanza hasta que los propios vecinos y vecinas se movilizaron y reclamaron la creación de una escuela.

A partir del testimonio de vecinos, se pudo dar cuenta que, en aquel momento, los estudiantes concurrían a la Escuela Primaria Municipal N°1, a quince cuadras del centro del barrio, lo que implicaba importantes dificultades de logística y organización familiar. En documentos oficiales de la época, entre ellos, comunicaciones internas de la Secretaría de Educación Municipal y actas de la Delegación Puerto, puede leerse que en el año 1979 más de 80 niños y niñas del barrio Las Heras quedaron sin vacante en primer grado en escuelas cercanas. Este dato es significativo no sólo en términos cuantitativos, sino como primer indicio del déficit estructural de derechos básicos, como la educación, en los barrios populares de la ciudad de Mar del Plata.

Este déficit fue el motor para que los vecinos y vecinas acudieran a la Municipalidad de General Pueyrredón solicitando alguna solución al problema, recibiendo una respuesta pronta. Fue la presión ejercida por la comunidad lo que impulsó la creación de un nuevo establecimiento. Como se observa en la Ordenanza N°4645⁶ que promulga la creación de la Escuela Primaria Municipal N°7, el Estado no actuó como iniciador a pesar de estar previsto el Plan Provincial de Desarrollo ante la problemática de la falta de instituciones educativas en los barrios periféricos de la ciudad,

⁵ La Ley Pierri (Ley 24.374) es un régimen legal que permite a las personas que ocupan inmuebles urbanos obtener la titularidad de la propiedad. La ley establece un procedimiento administrativo para regularizar la situación de los ocupantes de buena fe.

⁶ Anexo Figura 2.

sino como receptor de una demanda organizada que reclamaba el cumplimiento de un derecho básico: la educación.

En el mes de marzo el edificio aún no estaba terminado, por lo que la EPM N.º 7 comenzó a funcionar en un espacio cedido por la Asociación de Fomento del barrio⁷, lo cual refuerza el carácter colaborativo y comunitario de sus orígenes. En precarias condiciones, abrieron dos grados (uno en turno mañana y otro en turno tarde) hasta que, en junio de ese mismo año, se completó parte del edificio.

El traslado al nuevo edificio se efectuó el 23 de junio, incorporando estudiantes con pase hasta cuarto grado y, a fines de 1980, se realizó la inscripción para estudiantes de todos los grados. La afluencia de niños y niñas superó los límites esperados, y con las listas de espera se planificó la construcción de dos nuevas aulas.

La escuela se gestó como un espacio de encuentro y construcción: la comunidad barrial no solo exigió su creación, sino que también contribuyó material y simbólicamente a su consolidación como institución. Este entramado de relaciones permitió que la escuela se constituyera como un espacio central en el tejido social del barrio (Redondo, 2016).

La Ordenanza N°5082, del 12 de noviembre de 1981, formalizó la denominación "Cruz Roja Argentina"⁸, en el marco de la aceptación del padrinazgo de la Filial Mar del Plata⁹. Este hecho permite pensar cómo la articulación con otros actores institucionales también fue parte del proceso de consolidación. La figura del padrinazgo, lejos de ser meramente simbólica, refleja una estrategia común en contextos de déficit estatal, donde el mantenimiento y legitimación de instituciones públicas depende, en ocasiones, de apoyos provenientes de la sociedad civil o intermediarios (Auyero, 2001).

Como podemos observar, la historia institucional "desde abajo hacia arriba" marca una diferencia sustantiva respecto de otras experiencias educativas. La EPM N.º 7 fue gestada desde el territorio, lo que le otorgó desde un principio un lugar singular en la comunidad barrial¹⁰. Su

⁷ Anexo Figura 3.

⁸ Anexo Figura 4.

⁹ La Cruz Roja Argentina es una asociación civil de bien público, fundada el 10 de junio de 1880 por el Dr. Guillermo Rawson. En su carácter de Sociedad Nacional de la Cruz Roja, está reconocida por el Comité Internacional de la Cruz Roja desde 1882. Se define como "auxiliar de los poderes públicos". Tiene por objeto "prevenir y atenuar, con absoluta imparcialidad, el sufrimiento humano, sin discriminaciones de carácter político, racial, religioso ni de ninguna otra naturaleza". El conjunto de sus acciones se centra en las problemáticas sanitarias.(www.cruzroja.org.ar).

¹⁰ Anexo Figura 5.

consolidación no fue un dato automático ni neutral: implicó tensiones, negociaciones y trabajo colectivo.

Esta trayectoria fundacional deja huellas que aún hoy se perciben entre el vínculo escuela y comunidad barrial. Su presencia comunitaria, el compromiso de sus docentes, y el fuerte sentido de pertenencia barrial no pueden explicarse sin considerar esta genealogía política y social.

1.2 La escuela abierta al barrio

A partir de su consolidación institucional, la escuela desarrolló prácticas que fortalecieron los vínculos con el entorno que le dio origen. Resulta interesante mencionar que, actualmente, existen otras instituciones educativas en el barrio Las Heras, que por sus características y ubicación (más cercanas a la Sociedad de Fomento y a la plaza central) podrían constituirse como espacios de referencia o encuentro¹¹. Sin embargo, según los testimonios recogidos parecen operar como instituciones “cerradas”.

Esta percepción se alinea con la descripción de Terigi (2006) sobre formatos escolares marcados por la desconfianza o la “mirada deficitaria” sobre las familias, que limitan la participación y desvalorizan los saberes comunitarios. Según la autora, en la actualidad, muchas escuelas aún sostienen formatos de relación con las familias marcados por la desconfianza, limitados y donde prevalece una mirada deficitaria sobre las carencias sociales, económicas y culturales. Esta perspectiva no sólo reproduce desigualdades, sino que también invisibiliza y desvaloriza los saberes que podrían realizar.

Esta diferencia es expresada con claridad por dos referentes con amplia trayectoria barrial. Es posible identificar una diferenciación clave en términos de lo que la bibliografía define como el carácter abierto o cerrado de las instituciones (Krichesky, 2006). Así lo expresa una entrevistada:

“Yo siento que como que son instituciones hacia dentro... no sé lo que pasa adentro, porque no me voy a meter, pero son instituciones hacia adentro. Trabajan hacia dentro, tal vez trabajan excelentemente hacia adentro, no lo sé. Pero, a nivel comunitario no trabajan. Ni los equipos, ni sus propios equipos que tienen la línea prioritaria, que uno de los ejes es el trabajo articulado y el trabajo comunitario, no lo hacen.”

¹¹ Anexo Figura 6.

(Entrevista con M., 25 de febrero de 2024).

Esta idea de que el resto de las instituciones escolares operan “hacia adentro” implica que no tienen una apertura real a la comunidad. Se expone una carencia de trabajo territorial, a pesar de ser una línea de trabajo prioritaria en la Modalidad Psicología comunitaria y pedagogía social¹², lo cual pondría en evidencia una contradicción entre el discurso institucional y las prácticas efectivas. Este hecho se observa en una experiencia concreta que ha movilizó a la comunidad barrial en los últimos años y es la gestión de los residuos.

Esta falta de apertura se materializó en prácticas concretas como la gestión de los microbasurales. Las Heras es uno de los barrios con mayor cantidad de puntos/segmentos identificados, al menos veinte microbasurales, con todas las amenazas y riesgos que esto implica (Barragán, 2022). Por esto, los vecinos buscaron acercarse a otras instituciones para abordar en conjunto esta problemática que afecta el ambiente y la calidad de vida:

‘Cuando empezamos con lo de los microbasurales nos acercamos a las otras escuelas, pero ya te digo, no tuvimos la misma respuesta que la escuela 7’.

(Entrevista con C., 12 de febrero de 2024).

En contraposición a estas prácticas, la EPM N°7 es catalogada por los actores como un espacio “abierto” al Barrio. Siguiendo a Krichesky (2006) esto implica una apertura al medio, donde la institución se muestra sensible a las demandas y expectativas del entorno, regulando su acción en medio de negociaciones permanentes.

Esta apertura se ancla en la necesidad de construir una ética de futuro (Aranguren, 2012) y por esto la relación con la comunidad se incluye en el proyecto institucional, buscando compatibilizar las demandas sociales con las actividades de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, se asume que lo pedagógico es inseparable de forjar un entorno más justo y habitable para las trayectorias de vida de sus estudiantes.

¹² Es la dirección bajo la cual trabajan los Equipos de Orientación Escolar en la Provincia de Buenos Aires. “La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS), la labor de esta Dirección coloca en un lugar central a la construcción del vínculo educativo a partir de generar las condiciones, para que la enseñanza y el aprendizaje se den en un entorno de cuidado y de garantía de derechos para quienes forman parte de la comunidad.”

Este dato resulta significativo. Si bien es esperable que los cambios en el personal modifiquen las dinámicas, los testimonios sugieren que la impronta comunitaria de la EPM N°7 no depende exclusivamente de la voluntad de individuos específicos, sino que se ha sedimentado en una construcción institucional.

Esto se alinea con lo que plantea Lidia Fernández (1994) sobre la identidad institucional, la cual constituye una definición consensuada de lo que es el establecimiento, e implica: la definición de su función, y cómo es expresada en su proyecto institucional; la definición de lo que ha sido, y la definición de lo que va siendo. Como evidencia la autora, retomando los conceptos de Etkin y Schvarstein (1989, citados en Fernández 1994), en unidades de tiempo amplias un establecimiento institucional “lo sigue siendo” porque logra absorber impactos de cambio. De este modo, mantiene invariantes las características que lo definen, y son éstas las que conforman su identidad institucional.

El origen comunitario de la Escuela Primaria Municipal N°7, marcado por la movilización vecinal y la articulación con actores institucionales locales, configuró desde sus inicios una identidad institucional vinculada al territorio y a sus necesidades. Esta genealogía explica la centralidad que la escuela adquiere en el entramado social del barrio Las Heras y fundamenta prácticas institucionales orientadas a la construcción de lazos comunitarios, participación colectiva y compromiso territorial. A partir de estas bases histórico-políticas se sostiene su caracterización contemporánea como una escuela abierta al barrio, dimensión que será profundizada en los próximos apartados.

Capítulo 2: La mirada de la escuela sobre la comunidad: entre prejuicios y reconocimientos

Este capítulo se propone explorar los sentidos que los actores de la EPM N°7 construyen sobre el barrio Las Heras y sus habitantes. A partir del análisis de entrevistas realizadas a docentes, directivos y personal de la institución, se analiza de qué manera se reproducen, disputan o transforman los discursos sobre el territorio en el marco de la experiencia escolar.

2.1 El estigma territorial

Wacquant (2007) describe el estigma territorial, en el que los territorios populares suelen ser objetos de una mirada “desde arriba” que los percibe como peligrosos, deficitarios o contaminantes. La estigmatización territorial opera como una mancha de lugar que se superpone a otras formas de estigmatización social preexistentes, asociados tradicionalmente a la pobreza, el origen étnico o migrante. Aunque no se reduce a ellos, mantiene una relación estrecha. Dichas representaciones, como sostiene el autor, suelen traducirse en formas de control social, cierre institucional, dispositivos de seguridad o distancia burocrática.

Este proceso de estigmatización se enmarca en transformaciones sociales más amplias, profundizadas en Argentina en el contexto de una sociedad excluyente (Svampa, 2005). Esta nueva configuración social, consolidada desde fines de los años noventa, se caracteriza por la fragmentación urbana y la marginación y precarización de capas crecientes de la población del mercado laboral. En este escenario, el pasaje de barrios populares a peligrosos generó cambios en términos cualitativos y profundizó procesos de estigmatización de las personas que habitan las barriadas populares (Redondo, 2016).

Uno de los aspectos que se vuelve evidente en el análisis de las entrevistas, es como estas representaciones pueden operar en los docentes, incluso antes de ingresar a trabajar en la institución.

“Cuando fui a la asamblea, ésta (la EPM N°7) era la que no quería tomar por un prejuicio por el barrio en el que está, hasta mi propia familia me decía “uh Las Heras...” pero fue una recepción tan cálida que me sentí parte de la escuela desde un primer momento, o sea que el preconceito se borró. Obviamente entré con miedos...tenía sus características, su fama...y cambió muchísimo mi visión al día de hoy.”

(Entrevista con N., 10 de marzo de 2024).

Este fragmento pone de relieve las tensiones entre representaciones previas y vivencias concretas, y cómo estas últimas pueden habilitar procesos de resignificación acerca de los sentidos contruidos sobre el barrio y sus habitantes.

En el siguiente testimonio se advierte cómo el estigma territorial se reproduce al interior del sistema educativo, desalentando la toma de cargos en la escuela en los actos públicos, a partir de relatos estigmatizantes.

“Comentarios negativos de la escuela se escuchan siempre, ese mismo preconceito que yo tenía a nivel social... Por ejemplo, en este momento no se pueden cubrir dos horas de inglés que son interinas, porque nadie las toma; lo mismo educación física. El mismo círculo de profesores de educación física, les dicen a sus compañeros que no tomen en esta escuela, que los chicos esto, lo otro, contando experiencias de años muy anteriores. Pero el trabajito que vamos haciendo día a día tiene sus frutos, yo digo que los chicos vienen mejores, menos violentos, y son niños pícaros como cualquier otra escuela”.

(Entrevista con N., 10 de marzo de 2024).

Frente a estas narrativas y desde su experiencia concreta, la docente afirma que los estudiantes de Las Heras no son distintos a los de otras escuelas: son “pícaros como cualquier otro” (N., 10 de marzo de 2024). Lejos de banalizar el contexto, enfatiza que las prácticas de violencias no son inherentes al territorio ni a sus habitantes, y que pueden transformarse mediante intervenciones pedagógicas sostenidas y comprometidas. Otra docente también recuerda su experiencia al ingresar a la escuela:

“La verdad uno lo conoce por comentarios, pero yo a ver... no tengo prejuicios. Cuando me dijeron “Ay...la 7...ese barrio”, sí, ese es el comentario. Pero creo que un barrio no te hace ni más ni menos, yo creo que es como le dije a muchas compañeras mías del privado cuando me vine a la escuela pública. A mí no me hace distinta, yo doy lo mismo que doy en un colegio privado. Porque la esencia de uno es igual, sigo siendo la misma, uno no cambia”.

(Entrevista con F, 17 de marzo de 2024).

F. trabajó más de diez años en un colegio privado de la ciudad, hasta que decidió comenzar a trabajar en el ámbito público, y enseguida la reacción de sus compañeras asociaban el barrio Las Heras con supuestos peligros. Al señalar que su práctica docente es la misma tanto en el ámbito privado como en el público, cuestiona una idea extendida que sugiere que en contextos vulnerables se exige menos o ameritan un menor involucramiento pedagógico (Terigi, 2010).

Reconocer a los estudiantes de Las Heras como sujetos de aprendizaje, implica desnaturalizar la mirada deficitaria que muchas veces se proyecta desde afuera (o a veces al interior) de las instituciones escolares.

“Pasaba también en nuestra escuela muchas veces, con otros directivos...que también han pasado por la escuela, yo estando en Equipo...escuchando como que Bueno...como están el barrio Las Heras tienen un techo, pueden hasta acá, y yo me ponía...ahhgg...no...qué más ¿qué mayor prejuicio que ese no? yo creo que ellos pueden todo lo que nosotros le demos, entonces depende de nosotros. Si nosotros queremos darle poco, van a aprender poco, pero si apuntamos más...vamos a lograr mejores resultados.”

(Entrevista con B., 21 de enero de 2024)

En estas palabras, se expresa con claridad como el prejuicio estructural y el estigma territorial pueden cristalizarse en prácticas pedagógicas limitantes. B. posee una trayectoria de años en la escuela, comenzó trabajando en el Equipo de Orientación escolar, de esta manera cuenta la experiencia de haber tenido directivos con otro tipo de posicionamiento ético-pedagógico. Desde su rol como directora en la actualidad, desafía los prejuicios e incentiva a los docentes a pensar todo tipo de estrategias para los estudiantes, mediante una ética institucional que no parte del déficit sino de la apuesta política y pedagógica para generar las mejores condiciones de aprendizaje posibles, lejos de una lógica compensatoria o asistencialista.

Wacquant (2007) plantea que los efectos de la estigmatización territorial no requieren que el lugar esté efectivamente degradado o habitado exclusivamente por sectores pobres, sino que basta con que exista la creencia de que lo es, para que se produzcan efectos sociales concretos y perjudiciales. B. rememora un conflicto con un docente que le pidió cerrar con candado una de las entradas de la escuela:

“El año pasado cuando uno de los profes quería guardar la moto, guardarla adentro, yo le digo: No, porque es peligroso porque si explota la moto explotamos todos, que se yo qué sé cuánto. El flaco la pone adentro igual y le dice a uno de los auxiliares que cerrara con el candado la puerta de reja de Goñi. Yo ni me había enterado. Entonces cuando me voy, veo que estaba cerrado. Y me molestó. ¿Por qué yo no quiero la puerta cerrada con candado? porque es un mensaje para la comunidad. Una puerta cerrada. ¿Entendés? entonces bueno, vos con la moto fijate que hacés, sino vení en colectivo, pero yo la puerta de la escuela la quiero abierta. Parece una pavada, pero es un mensaje”.

(Entrevista con B., 21 de enero de 2024)

Su relato condensa la forma en que ciertos gestos institucionales adquieren una potencia simbólica que trasciende lo inmediato. Frente a la petición de un docente de guardar su moto adentro y cerrar con candado una de las entradas, la directora se opone no solo por una cuestión de seguridad, sino por el sentido que ese gesto transmite a la comunidad. Este hecho ilustra cómo lo simbólico y lo institucional se entrelazan hasta en acciones cotidianas. El pedido del docente de cerrar la puerta de la escuela con candado, es una práctica concreta que busca separar el adentro institucional con el afuera, que es percibido como una amenaza.

Frente a esta lógica, la decisión de la directora opera en sentido inverso. Nicastro (2025) describe cómo la dirección escolar se enmarca en roles y funciones específicas, determinadas por la estructura organizacional, los niveles y las políticas públicas vigentes. En esta línea resalta la dimensión política de este puesto de trabajo, donde no es posible asumir posiciones de neutralidad. La gestión implica tomar partido, optar por alternativas, y asumir la responsabilidad ante decisiones controversiales. Su negativa a cerrar la puerta es una práctica que interpela a la comunidad desde otro lugar: como espacio al que se puede entrar, del que se puede ser parte (Redondo, 2016).

En contextos históricamente estigmatizados como el barrio Las Heras, la escuela es una de las pocas instituciones del Estado presentes de forma cotidiana: mantener la puerta abierta no es simplemente una cuestión arquitectónica: es un gesto político de apertura, inclusión y reconocimiento. Esta práctica implica que lo educativo no se limita a lo formal, sino que se expresa también en los gestos cotidianos, en los modos de habitar el edificio escolar, en los

mensajes que se transmiten incluso cuando no se habla. El cierre con candado, en este caso, es mucho más que una medida de seguridad: es una marca de separación entre “ellos” y “nosotros”.

Entendiendo que las prácticas de los actores encierran y traducen significados que los mismos portan o construyen acerca de las relaciones con el barrio, resulta pertinente preguntarse ¿Hasta qué punto la comunidad ingresa a la escuela y la escuela se proyecta al barrio? ¿Qué actores participan efectivamente de ese tránsito? ¿Es posible que el estigma y el reconocimiento coexistan en un mismo espacio institucional? Estas preguntas permiten pensar la apertura institucional no sólo como prácticas materiales o espaciales, sino como una dimensión en permanente disputa, donde la escuela y la comunidad reconfiguran mutuamente sus dinámicas.

2.2 Trayectorias escolares situadas.

El concepto de trayectoria escolar da cuenta del camino que cada estudiante debería recorrer a través del sistema educativo. Existe una trayectoria teórica o “deseable” que no necesariamente coincide con el recorrido educativo de cada quien (UNESCO, 2009). Según explica Kaplan (2008) son varios los ítems que conforman la trayectoria escolar: en primer lugar, se define por el tiempo de ingreso (en la edad teórica en que debe hacerlo), luego puede permanecer o no, y en el caso de permanecer puede avanzar un grado por año, puede repetir o abandonar temporalmente. Además de estas variables (ingreso, permanencia y egreso), hay otra dimensión fundamental: aprender o no aprender. En este sentido, las situaciones que pueden afectar el curso de estas trayectorias escolares deseables generan crecientes y profundos procesos de exclusión, especialmente en contextos vulnerables.

Las instituciones educativas y sus docentes no adoptan una única postura frente a los condicionamientos adversos de los estudiantes. Mientras que, para algunos docentes, la pobreza puede transformarse en un atributo estigmatizante, o incluso avergonzante, para otros, la pobreza material de los estudiantes representa un desafío o una oportunidad de que la escuela pueda intervenir y transformar trayectorias que parecieran estar predeterminadas (García, 2019). Por esto, generar experiencias escolares inclusivas requiere comprender las identidades culturales de los estudiantes, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo.

Partiendo de la premisa de que la escuela puede constituirse en un espacio con la capacidad de cambiar una determinación que se naturaliza como inevitable, es necesario tener en cuenta que

junto con las determinaciones que condicionan las trayectorias estudiantiles, existen “márgenes de libertad para forzar esos límites” (Kaplan, 2006, p.38).

“Conocer la realidad del barrio te hace recibir al niño no solo de lo material, sino conociendo su historia de vida, que está vulnerada en un montón de derechos y oportunidades, que por ahí tal vez chicos que van al mismo grado en otros barrios no atraviesan esa falta de oportunidades que acá es desde el nacimiento...desde la panza. Desde la falta de controles, porque la mamá se enteró tarde...el padecimiento... porque estos son barrios que están hostigados y acechados por la droga, como víctimas, aunque se ve desde otra manera, la droga los persigue, los mata a los chicos. Y muchas mamás, en su embarazo están consumiendo, eso también tiene un impacto en los aprendizajes, no? todo esto que se suele llamar inseguridad en realidad está ligado a una cuestión...de que el territorio está abandonado por todas las instituciones, principalmente esta de las supuestas garitas están vacías a la noche, y la droga y los dealers que hay en el barrio responden a los grandes monstruos que no están en el barrio.”

(Entrevista con S., 12 de febrero de 2024).

Esta postura no surge únicamente de una reflexión personal, sino que se enraíza en una trayectoria vital y afectiva construida a lo largo de más de diez años de inserción en el territorio. S al momento de entrevistarla formaba parte del Equipo de orientación de la EPM N°7, pero comenzó trabajando como maestra de grado, junto a un equipo de docentes que no sólo le transmitieron prácticas pedagógicas, sino también un fuerte sentido de pertenencia barrial.

Ese vínculo la llevó a desempeñarse como voluntaria y maestra de adultos en el centro comunitario del barrio ubicado en la Iglesia “Nuestra Señora de Luján”, por lo que conoce a las familias, les ha enseñado y ha acompañado múltiples situaciones de violencias y exclusión. Si bien en un momento trabajó en otra escuela, mucho más cercana a su domicilio, hace dos años decidió volver. Como ella misma sostiene, volver fue una elección tanto en relación a su compromiso profesional, como a su convicción política: “porque es lo que elige uno, como trabajo y militancia” (S., 17 de marzo de 2024). Por esto, conoce a la gran mayoría de las personas que habitan el barrio y expone cómo las condiciones estructurales impactan directamente en las trayectorias vitales de los estudiantes. No solamente describe carencias, sino que interpela la responsabilidad del Estado en el abandono sistemático del territorio.

Según Kaplan (2006) uno de los grandes retos que enfrentan los sistemas educativos en América Latina consiste en consolidar a la escuela como un espacio privilegiado de integración social y de construcción de pertenencias, que habilite a quienes la transitan a cuestionar los destinos sociales que, muchas veces, se presentan como inevitables. Así como en numerosas ocasiones la escuela ha sido eficaz en señalar y reproducir trayectorias de fracaso, también puede (y debería) asumir una función contraria: convertirse en un ámbito donde niñas, niños y jóvenes históricamente desprotegidos encuentren reconocimiento, recuperen su voz y sean visibilizados, especialmente frente a condiciones de vulnerabilidad ligadas a su origen social, identidad cultural, pertenencia étnica o estilo de aprendizaje. Para que este potencial inclusivo se concrete, es imprescindible eliminar las prácticas que perpetúan la exclusión en la vida cotidiana escolar, lo cual requiere una reflexión crítica y sostenida sobre las múltiples manifestaciones de la exclusión educativa.

"Hoy el barrio es...bastante complicado, porque hay cosas que...no se ven de día. Pero a la noche cambia totalmente, inclusive, acá hay una plaza que se llama...que uno ve de día, una plaza más o menos armada digamos, porque no hay casi nada. Y a la noche le llaman "la placita de la muerte", porque se juntan a vender drogas, o a hacer planes para robar. Y eso es muy complicado, por eso me duele mucho escuchar algunas cosas...como así también hay muchos lugares que venden droga, que le llaman "kiosko" y bueno, pero es lo que nos toca vivir. Es muy difícil erradicarla, me duele porque están a la pesca de chicos, que son muy vulnerables, y los usan como soldaditos, y es complicado. Muy complicado. A mí me ha costado mucho."

(Entrevista con G., 15 de febrero de 2024).

Al igual que la entrevistada del Equipo de Orientación Escolar, G. también conoce en profundidad la vida cotidiana del barrio. Ambos dan cuenta que el vínculo con la comunidad no es un dato de contexto, sino una experiencia compartida, encarnada y sentida. Se introduce una dimensión que suele permanecer invisibilizada, ya que ocurre principalmente por las noches: lo que de día parece una plaza vacía, por las noches es un espacio conocido como "la placita de la muerte". Esta resignificación no sólo refleja temor y la percepción de inseguridad, sino que responde a una dinámica más profunda, otra faceta de la estigmatización territorial. Wacquant (2007) plantea la disolución del "lugar", erosionando los sentidos de pertenencia y seguridad para quienes lo habitan cotidianamente. Los entrevistados no niegan la complejidad del contexto, sino que lo

enmarcan en una lectura estructural, reconociendo el abandono estatal, la precariedad institucional, y la reproducción del delito como parte de un entramado mayor.

Fraser (2006) advierte que la injusticia educativa no se limita únicamente a una desigual distribución de recursos materiales, sino que deriva además de patrones institucionalizados de valoración que operan dentro del sistema. Para la autora, se trata de problemas de reconocimiento, vinculados a la desvalorización o invisibilización de los rasgos culturales y sociales de sectores específicos.

Pensar a la escuela como un espacio con potencial inclusivo y democratizador implica partir de una premisa fundamental: los fracasos escolares y sociales no son hechos naturales, sino el resultado de condiciones estructurales (materiales y simbólicas) que se distribuyen de forma desigual en nuestras sociedades y dentro del propio sistema educativo (Kaplan, 2008). No obstante, junto con esta afirmación estructural, es necesario sostener firmemente la idea de que, aún en contextos atravesados por la exclusión, la selectividad y las violencias, la escuela sigue siendo un ámbito privilegiado para producir transformaciones y disputas en favor de la inclusión.

"Me acuerdo la primera visita que yo hice, la hice con la social que me llevó. Me acuerdo que fuimos a la casa de ese niño porque la docente estaba enojada porque el nene traía el cuaderno recontra sucio, fíjate... Igualmente era una familia que tenía otras cuestiones para atender, no íbamos a ir solamente por el cuadernito sucio pero fuimos...pero cuando fuimos a la casa... yo entro a la casa, y era un cuadradito así, de 3x3, y ahí vivían como 7 personas y el piso era de tierra. El piso era de tierra. Entonces yo creo que algunas veces es importante que uno conozca el barrio. Que por lo menos haga una visita, y darse cuenta dónde está, y ubicarse en la palmera viste. O cuando te dicen ay, pero tiene la cabeza llena de piojos...bueno, tratemos de ver cómo lo solucionamos. Pero si vemos las condiciones de vida o vemos que tal vez, ese nene lo más...lo más urgente para resolver no son los piojos, son muchas otras cosas."

(Entrevista con B., 21 de enero de 2024)

El relato de esta entrevista demuestra cómo la mirada institucional puede transformarse a partir del contacto directo con la realidad de los estudiantes. En esta línea, una docente plantea:

'No es abran las carpetas, muchos te dicen ¿dónde abrimos? Y no, no es dónde abrimos. Es ¿Cómo la pasaron? si es un lunes, ¿pasaron bien el fin de semana? ¿qué hicieron? creo que más allá del contenido es el vínculo que uno pueda formar y es ahí donde vos te sentís feliz con ellos, yo creo que es así. Fortalecer el vínculo desde la entrada, muy muy importante. Bueno con A.C. viste que no saludaba al principio, y después se paraba y esperaba en la puerta a que le diera el beso. Creo que es la tarea docente, más allá de enseñar un contenido eh. '

(Entrevista con F., 17 de marzo de 2024).

Ambos fragmentos dan cuenta de un posicionamiento claro que es el comprender que los estudiantes no están solos, sino que están en una institución que los debe sostener y generar condiciones habilitantes que garanticen su estar en la escuela (García, 2019). Comprender las trayectorias como itinerarios implica poner en relación las condiciones materiales de la vida de los estudiantes, los determinantes institucionales que configuran sus experiencias escolares, y las estrategias individuales que despliegan en dicho recorrido. Atender las trayectorias reales supone la capacidad de ponerse en su lugar, captar su modo de vivir el paso por el sistema educativo (Kaplan, 2008).

En este sentido, se plantea que no da lo mismo recibir a los estudiantes con una inasistencia sistemática, cuestionando hace cuántos días no viene a la escuela, o en qué condiciones asiste (por ejemplo, con un cuaderno sucio), a preguntarles cómo pasaron el fin de semana, qué hicieron, cómo están. Se remite así, a la construcción de un lazo pedagógico donde los aprendizajes pueden ser posibles en el marco de una trama relacional.

"El día ese que ella se enteró que lo habían ido a buscar a las 12 de la noche...la mamá no tenía ni idea que había estado con la policía, ¿te acordás? Lo sabía yo y ella no, y yo decía... ¿vos mamá? ¿No lo vas a saber? O sea...entonces, y después pretendemos que una criatura sea...hace lo que puede, porque hace lo que puede. Entonces el día de mañana... ¿Qué realidad? Y uno piensa, ojalá que tenga otro camino, ¿entendes? un camino bueno. Eso si me causo tristeza en ellos...pero también me sentí muy apoyada, Tienen amor. Y te lo demuestran. Esas cosas son...incomparables, por eso yo digo un contenido lo podés aprender, pero hay cosas en la vida

que ojalá ellos se lleven el recuerdo de haber pasado y decir bueno...me llevo algo lindo, y me acuerdo.”

(Entrevista con E., 28 de febrero de 2024).

En el marco de este posicionamiento pedagógico afectivo, “más allá del contenido” (F., 17 de marzo de 2024) surgen situaciones como estas, en las que un estudiante de sexto grado le relata a su docente un hecho donde estuvo vinculado con la policía, el fin de semana a medianoche, por estar con una moto robada junto a mayores de edad, y su madre no lo supo hasta que algunos meses después su docente se lo comentó en una reunión. Siguiendo a Elias (1998), las expresiones emocionales muestran que los seres humanos están constituidos por naturaleza para la vida en sociedad; en este sentido, lo emocional no puede pensarse únicamente como un hecho biológico, sino como el resultado de la interacción entre lo biológico y lo social en un marco histórico y cultural específico.

Desde esta perspectiva, prácticas que emergen de manera espontánea y urgente, y que se sostienen a partir de la existencia de vínculos estrecho entre equipos directivos, docentes y los estudiantes, permiten visibilizar la dimensión emocional que atraviesa la escena escolar (García, 2017).

”Si vos no tenes el ejemplo, ¿entonces qué podemos esperar? Los chicos tienen una familia, y si la familia no fortalece esa responsabilidad, nosotros acá solos en el colegio no podemos. Podemos lograr solo las cuatro horas que ellos están acá, fuera de la escuela las cosas cambian completamente. hay familias sumamente comprometidas, y quieren que sus hijos tengan lo mejor, hay otras que...les da lo mismo. Y otras que directamente no les importa.”

(Entrevista con F., 17 de marzo de 2024).

Se presentan tensiones respecto a las posibilidades de acción de la escuela más allá del tiempo escolar: ¿Qué sucederá cuando terminen la escuela? ¿Qué sucede cuando vuelven a sus hogares? ¿Qué sucede si nadie les mira el cuaderno o les pregunta cómo les fue? Se pone en juego así la contradicción entre una mirada amorosa hacia los estudiantes y la frustración de que las desigualdades estructurales superen la acción educativa.

El vínculo con las familias se presenta de manera paradójica y compleja. Por un lado, se reconocen y valoran los lazos contruidos con aquellas familias con las que se logra una articulación fluida y colaborativa, las cuales permiten llevar adelante acciones conjuntas que promueven el proceso educativo y fortalecen el sentido de comunidad educativa. Por otro lado, se expresan críticas y preocupaciones respecto a otras familias que manifiestan bajas expectativas sobre el futuro o incluso una ausencia de interés y compromiso respecto a la vida cotidiana, la escolaridad y los aprendizajes de sus hijos.

“La mayoría de nuestros chicos, lo que aprenden es en la escuela. O sea, la tarea que hacen es en la escuela, no es, por ejemplo, mi hijo que, si falta dos días, la pido y la hace. Allí no. Entonces es como que...lo que pueden aprender es cuando vienen a la escuela, sino vienen...ese es el problema.”

(Entrevista con B., 21 de enero de 2024)

La pregunta por el después es un interrogante latente que marca los discursos y las prácticas. B. compara su propia experiencia familiar con la de los estudiantes de Las Heras, exponiendo una desigual distribución de apoyos y recursos, ubicando a la escuela como el único lugar de transmisión de conocimientos, señalando al mismo tiempo la posibilidad de que eso se pierda si no se mantiene una asistencia sistemática. La trayectoria de un estudiante, si se la piensa sólo en términos de un recorrido que se puede modelar, no resulta ser más que la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles del sistema educativo: la muestra que puede dar de los conocimientos adquiridos, y casi no hace falta un sujeto para responder a estas cuestiones siendo así una pauta que define un tiempo, espacio y resultados ideales y prescriptos para todos, más allá de quién esté allí, dónde o con quién (Greco y Nicastro, 2009).

“Porque ni ellos piensan que sus hijos van a poder también algunas veces...vos sabes que es terrible eso cuando...ellos mismos piensan que sus hijos no pueden. Por eso es importante decirles que los motiven...justamente eso no? fortalecerlos en la autoestima, porque algunas veces vivir las vidas que viven... Y algunos nenes chiquitos han tenido vidas que ni nosotros...ni imaginándolo. ¿Y vos decis, si me hubiese pasado qué hubiese hecho? Yo creo mucho en esto de las posibilidades, eh...y creo fervientemente en esto, con la suma de todas las voluntades podemos.”

(Entrevista con B., 21 de enero de 2024)

Si bien en el fragmento anterior a este, se presenta a las trayectorias educativas desde una perspectiva de transmisión de conocimientos, aquí surgen de una manera diferente. Al retomar la pregunta por el *después* de la experiencia escolar, se visibiliza una mirada acerca de las trayectorias como un entramado en el que dialogan pasado, presente y futuro, sin reducirse a una linealidad. Se evita, por un lado, una visión ilusoria en la cual el futuro se conciba como una promesa inalcanzable y, por otro lado, una lectura fragmentada del presente, dominada por la urgencia y el riesgo como rasgos habituales (Sánchez Hernández, M. y López Fernández, M. 2005).

Como podemos observar, el recorrido de este capítulo permite dar cuenta que las miradas que los actores institucionales construyen sobre la comunidad barrial Las Heras no son estáticas ni homogéneas, sino que oscilan entre representaciones atravesadas por estigmas territoriales y procesos de reconocimiento de las trayectorias educativas, historias, y derechos de quienes la habitan. Las voces de la directora y docentes permiten identificar una tensión constante entre los discursos que asocian al peligro con el barrio y las prácticas institucionales que, desde la experiencia situada, resignifican esas imágenes para dar lugar a la construcción de vínculos pedagógicos basados en la apertura y escucha atenta.

Si bien algunas de estas voces admiten haber ingresado a la institución con prejuicios, motivados por relatos externos o discursos estigmatizantes, el contacto cotidiano con los estudiantes y sus familias han operado como un factor transformador, habilitando nuevas formas de mirar y estar en el barrio. En este proceso, el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho y aprendizaje aparece como una clave fundamental. También lo es la lectura crítica del contexto, que permite comprender las desigualdades no como características individuales, sino como consecuencias estructurales de múltiples exclusiones acumuladas.

De este modo, la escuela no sólo enseña contenidos. Se convierte en un espacio donde se disputa el sentido social del territorio, donde se tensionan las fronteras simbólicas del adentro y el afuera, del nosotros y ellos. Gestos como mantener la puerta abierta, intervenir ante situaciones de violencia, o planificar estrategias pedagógicas que no partan del déficit, son acciones que lo evidencian.

A partir de los relatos de los entrevistados, se desprende que la perspectiva de la EPM N°7 sobre el territorio en el que está inserta no es una mirada ingenua que niega las complejidades, pero tampoco es determinista. Se trata, más bien, de una mirada compleja, que reconoce los límites estructurales mientras apuesta por la potencialidad de la trayectoria de cada estudiante. Las

condiciones materiales trascienden lo anecdótico, convirtiéndose en desafíos para los docentes que, desde un posicionamiento ético y político, eligen diariamente construir una escuela que no se atrinchera frente a su comunidad, sino que se abre a ella (Redondo, 2016).

Capítulo 3: La articulación escuela-comunidad barrial

En el presente capítulo nos centraremos en reconstruir y analizar una serie de proyectos que reflejan la articulación escuela-comunidad con el objetivo de dar cuenta de que las formas que adquieren hoy las relaciones entre la EPM N°7 y la comunidad del barrio Las Heras no son azarosas ni recientes, sino que emergen de una trama densa de vínculos, conflictos, apuestas colectivas y resignificaciones que atraviesan décadas.

3.1 “Salvemos las calles entre todos”: el deporte como espacio de reconocimiento

El primer proyecto que se llevó a cabo a principios de la década de 1990, y que al día de hoy se recuerda en el segundo piso de la escuela, con estantes que tienen una larga fila de copas de torneos de distintas disciplinas deportivas, se denominó “Salvemos las calles entre todos”. Consistía en fomentar la incorporación de estudiantes a la matrícula escolar y en la apertura de espacios de socialización y contención como talleres deportivos que se tradujeron en la conformación de equipos de distintas disciplinas (fútbol femenino y masculino, handball, vóley y atletismo) que participaron en distintas competencias locales y provinciales. Las actividades deportivas, los talleres y competencias, emergieron no sólo como espacios de socialización, sino también como un intento de redefinir narrativas estigmatizantes que han marcado históricamente al Barrio Las Heras.

“Ellos me contaron eso, que todo el mundo decía que como estaban alejados eran “los negros de Las Heras” y que ellos querían ser... El sueño de ellos era ser protagonistas, en la sociedad de Mar del Plata. Y así empieza entonces, les propuse que tengan talleres de deportes y que nosotros íbamos a participar de todos los torneos que había en la ciudad, torneos intercolegiales, torneos bonaerenses, los torneos en la pista de atletismo... y el grupo se llamó Las Panteras Negras”.

(Entrevista a G., 15 de febrero de 2024).

Este fragmento da cuenta de cómo la escuela, en tanto institución pública inserta en el territorio, comenzó a generar y promover experiencias que desafíen las representaciones negativas del barrio en la ciudad de Mar del Plata.

Como plantea Dussel (2004) las identidades se construyen en contextos históricos y localizaciones particulares, de manera que aquellas en las uno se incluye o es excluido, no suceden en un terreno neutral. En este contexto, la formación del equipo “Las Panteras Negras”, funcionó como dispositivo de resistencia simbólica para confrontar la estigmatización territorial, al tiempo que construyó un sentido de pertenencia y comunidad. Comenzó la puesta en práctica lo que Kessler (2012) define como la capacidad de las instituciones educativas para desafiar y cuestionar el estigma territorial.

Las Panteras Negras no sólo representaron a una escuela, sino la posibilidad de disputar la narrativa sobre el barrio. Este proyecto representó el inicio de una trayectoria sostenida de intervenciones socioeducativas, sentando las bases para futuras articulaciones, que se desarrollarán a continuación.

3.2 Educación para la salud: la escuela como nodo en la trama de cuidados

La historia de la EPM N°7 no sólo se conserva en las ordenanzas y registros oficiales, sino también en los documentos producidos por sus propios actores. Dentro del corpus documental interno analizado, se han reconstruido algunas de las líneas de intervención desarrolladas por la institución en sus primeros años de funcionamiento (fines de 1990 y comienzos de los 2000). Estos materiales, elaborados por el entonces Gabinete Pedagógico, incluyen resultados de encuestas sociales aplicadas a las familias del barrio y registros de acciones interinstitucionales, y permiten cotejar el modo en que la escuela asumió un rol activo en la comunidad desde sus inicios.

Uno de los aspectos más significativos que emergen de estos documentos es la caracterización socioeconómica del barrio Las Heras. En las encuestas aplicadas por el Equipo, se identificó una amplia población con necesidades básicas insatisfechas, altos niveles de desocupación, y situaciones habitacionales precarias. Esta caracterización no sólo tenía un valor diagnóstico respecto a la comunidad educativa, sino que se constituyó como insumo para la planificación de intervenciones institucionales que trascendieron el ámbito estrictamente pedagógico, como por ejemplo la profunda preocupación ante la falta de acceso al agua corriente.

En este contexto, cobró relevancia el rol de la EPM N°7 y su proyecto “Educación para la salud”, que promovió no solo el acceso a información, sino también una transformación paulatina de prácticas y actitudes en torno al cuidado del cuerpo y la salud, la prevención y los hábitos de higiene. La escuela generó condiciones para que ciertas recomendaciones del sistema de salud fueran apropiadas por la comunidad desde un enfoque más comprensivo y respetuoso.

De esta manera, se observa una modalidad de trabajo desde la escuela que tendería a la articulación con otras instituciones locales, como centros de salud, servicios sociales municipales, organizaciones vecinales y comedores comunitarios. Entre las acciones impulsadas desde la institución educativa en ese entonces, se destacan campañas de vacunación, talleres de salud y nutrición, apoyo a familias para acceder a documentación y beneficios sociales, y la participación en redes barriales de asistencia y contención. Esta articulación ubicó a la escuela en un nodo dentro de una trama institucional más amplia, operando como espacio de referencia y contención para la comunidad.

Asimismo, los documentos¹³ revelan una preocupación sostenida por parte del Equipo institucional en torno a la relación con las familias, visibilizando intentos por sostener un vínculo estrecho, tanto para fortalecer el acompañamiento escolar como para atender problemáticas sociales más amplias. Esto se evidencia, por ejemplo, en el diseño de actividades específicas para madres y padres, y en el registro de entrevistas y visitas domiciliarias realizadas por docentes y profesionales del gabinete.

Como se menciona en uno de los informes analizados del Gabinete Pedagógico¹⁴: “A partir de estar el servicio de curanderas en el barrio se observan importantes modificaciones de actitudes, a partir de la influencia de la escuela con el trabajo del proyecto ‘Educación para la salud’ y el subcentro El Martillo” (Figura 7.2). Este fragmento da cuenta de la coexistencia de formas de medicina tradicionales o populares, sostenidas en la experiencia, la oralidad y la confianza barrial, en tensión con el modelo médico hegemónico (Menéndez, 1990). Según se lee, estas prácticas no surgieron simplemente por preferencia, sino que se explican además por las dificultades de acceso a dispositivos estatales de salud. Si bien desde el año 1983 funcionaba una sala de primeros auxilios en el barrio, se mencionan “dificultades de organización en sus comienzos”, lo que llevó a que muchas familias optaran por atenderse en el subcentro de salud ubicado en El Martillo o bien por recurrir a curanderas barriales.

¹³ Anexo Figura 7.

¹⁴ Anexo Figura 7.2

En lugar de imponer una ruptura con los saberes preexistentes, se buscó construir puentes entre diferentes formas de entender y practicar la salud a través de la promoción de prácticas concretas, como el proyecto de natación para los estudiantes de 7° año, lo que se tradujo en transformaciones observables en la vida cotidiana de los habitantes del barrio.

En el documento se menciona, además, que algunas familias enfrentaban serias dificultades para garantizar los controles de salud de sus hijos, debido principalmente a obstáculos de carácter socioeconómico¹⁵. En ciertos casos, los niños y niñas concurrían solos a los centros de salud, y en otros, es la escuela la que asumía un rol activo de acompañamiento. Las familias identificaban como principales limitantes lo laboral y la falta de recursos económicos, lo que evidencia una situación de vulnerabilidad estructural. Frente a ello, la EPM N°7 comenzó a implementar estrategias de articulación con distintos actores barriales, como la Capilla Nuestra Señora de Luján, con el fin de brindar respuestas integrales a las necesidades emergentes. Si bien estas acciones fueron registradas en los primeros documentos elaborados por la institución, resulta significativo señalar que los vínculos interinstitucionales se han mantenido hasta la actualidad.

Esta persistencia en asumir un rol activo frente a las vulnerabilidades estructurales del barrio, lejos de una imagen cristalizada de la institución escolar, evidencia como lo educativo se redefine a partir del diálogo constante con un entorno que interpela, demanda y también sostiene. La escuela aparece así, como un espacio de cruce entre lógicas estatales, experiencias comunitarias y trayectorias singulares, donde se negocian cotidianamente los modos de habitar y transformar la vida barrial.

3.3 Eco 7 al cuidado del planeta: justicia curricular y construcción de lo común

El Proyecto “Eco 7 al cuidado del planeta”, desarrollado en la escuela durante el período 2023-2024 constituye la experiencia más reciente de articulación entre la escuela y la comunidad barrial Las Heras. Este proyecto condensa la trayectoria histórica de la institución en diálogo con el territorio, tomando problemáticas barriales como ejes pedagógicos, como se observó en las experiencias previas con los proyectos deportivos, y de salud.

¹⁵ Anexo Figura 6.2

En este sentido, el proyecto permite observar cómo la escuela se configura como un nodo de circulación de saberes que, lejos de quedar encerrado en las aulas, se proyectan a partir y sobre, el territorio y la vida barrial. Así lo señaló un miembro del equipo directivo de la institución:

“Pensá que el Proyecto institucional se llama “Eco 7 al cuidado del planeta”, tiene como eje la separación de residuos y la huerta, y surgieron del análisis de dos situaciones problemáticas del barrio, una la presencia de microbasurales y la otra que muchas familias asisten a los predios de basura en búsqueda de alimentos...los estudiantes son los verdaderos protagonistas y tienen un impacto en la comunidad”.

(Entrevista con M., 22 de febrero de 2024).

Este testimonio permite observar dos cuestiones centrales. Por un lado, destaca el modo en el que la escuela identificó problemáticas del entorno barrial y los transformó en contenidos pedagógicos. Por otro, la referencia a los “estudiantes como protagonistas” da cuenta de un desplazamiento del rol de la escuela, habilitando prácticas con impacto comunitario, en línea con la propuesta de justicia curricular formulada por Connell (1997) que se apoya en la necesidad de repensar el currículum escolar desde una lógica inclusiva y equitativa.

En este sentido, durante el año 2023, la institución llevó adelante un relevamiento¹⁶ a través de una encuesta elaborada en conjunto por el equipo directivo, los docentes y el Equipo de Orientación Escolar, dirigida a las familias de los estudiantes. El objetivo fue identificar las problemáticas barriales más significativas, que resultaron ser la limpieza del barrio (microbasurales), la puesta en valor de los espacios de recreación y la recuperación de los lugares públicos, como la plaza y las garitas de colectivos. La respuesta institucional se materializó en el Proyecto “Eco 7 al cuidado del planeta”, concebido no sólo como una iniciativa ambiental, sino también como un espacio de articulación entre la escuela y la comunidad barrial. Cabe mencionar que la ciudad de Mar del Plata se encuentra en emergencia ambiental desde el año 2018 (Gonzalez et al. 2021).

El proyecto se sustentó en un elemento central de la vida económica del barrio: gran parte de las familias se desempeña como recicladora urbana en el predio de residuos. Este dato permitió integrar prácticas comunitarias preexistentes a la propuesta pedagógica, produciendo una

¹⁶ Anexo Figura 8.

resignificación de las mismas en el marco escolar. Se llevaron a cabo acciones como la separación de residuos en cada salón, la creación de una huerta escolar, una compostera y la propuesta de confección de ecoladrillos para la construcción de una garita de colectivos. Se organizó una charla con representantes del MTE y su Programa de Promotores ambientales para informar acerca de la separación de residuos y acordar retirar semanalmente un bolsón de reciclables secos que se dispuso en el SUM. Así como también, implicó la transversalización curricular del proyecto en, por ejemplo, la enseñanza de contenidos¹⁷ matemáticos aplicados al cálculo de materiales para la construcción del banco en la garita de colectivos.

Este proyecto involucró y entusiasmó a la comunidad barrial, de manera que los ecoladrillos no se construyeron solamente con el plástico que utilizaban los estudiantes en la escuela, sino que comenzaron a confeccionar los propios en sus hogares.

“La idea era poder hacer un proyecto que tuviera impacto en el barrio más allá de lo que ellos pueden aprender en la escuela, y la problemática de qué hacemos con los residuos sobre todo los plásticos. Se nos ocurrió esta idea, y ver la utilidad para el barrio de que se puede ahorrar en vez de comprar ladrillos. Bueno nosotros no vamos a construir una casa acá, pero se nos ocurrieron un montón de cosas, casitas de juguetes, un banco...es todo un trabajito de hormigas que da sus frutos, y es como un trabajo para todo el barrio, toda la comunidad”.

(Entrevista con N., 10 de marzo de 2024).

Este “trabajito de hormigas” remite a que no se trató de la decisión de un directivo, o de un docente en la escena escolar, sino a “un conjunto de relaciones en el territorio que la escuela como organización produce, que van incluso más allá de ellas mismas” (Nicastro y Grego, 2012, p.21).

Para alcanzar la cantidad de ecoladrillos necesarios, extendieron la solicitud a través de los medios de comunicación y una vez conseguidos, se articuló con la Secretaría de Educación Municipal y una empresa de reciclados plásticos para transformar los ecoladrillos en maderas plásticas. Finalmente, en el mes de septiembre del año 2024 se realizó un acto abierto a la comunidad para la colocación del banco¹⁸ y difusión de las actividades realizadas por la EPM

¹⁷ Anexo Figura 9.

¹⁸ Anexo Figura 10.

Nº7 con carteles y una bandera con la inscripción “Eco 7 al cuidado del planeta”, y escrito en la pared exterior con material reciclable “Yo transformo actuando para el cambio”.

Imagen 2: La comunidad se reúne en la puerta de la escuela para inaugurar el banco construido con ecoladrillos.



Fuente: Elaboración propia (septiembre, 2024).

Imagen 3: Acto abierto a la comunidad para la inauguración del banco.



. Fuente: Elaboración propia (septiembre, 2024).

Como se observa en las imágenes, surge de manera recurrente la noción de un “efecto multiplicador” asociado a los estudiantes, tanto en el “lema” que escribieron en la pared durante el acto de inauguración del banco, como en los relatos de docentes y referentes barriales. Esto no remite sólo a la circulación de prácticas ambientales hacia las familias, sino que también visibiliza cómo se configuran formas de liderazgo simbólico dentro del entramado comunitario.

Al respecto, una referente de la sociedad de fomento, indica:

“Hay muchos microbasurales. Ahora trabajando con la escuela y al estar trabajando con los chicos, los chicos van a hablar con los papás, y esa es nuestra idea. Tratar entre los chicos, y nosotros, que los papás se acerquen, a hacer por el barrio”.

(Entrevista con C., 12 de febrero de 2024).

Como se menciona anteriormente, y en relación a las orientaciones que tomó este proyecto, donde los estudiantes se vuelven agentes de cambio en la comunidad, “Eco 7” puede entenderse

como la puesta en acto del principio de participación activa que postula Connell (1997) acerca de la construcción de un currículum justo. Este, debería fundarse en tres principios centrales: el primero consiste en definir y sostener los contenidos de la enseñanza desde la perspectiva de los grupos más desfavorecidos, es decir, otorgando centralidad a los saberes y experiencias de quienes históricamente han sido excluidos o silenciados en los espacios escolares. De esta manera, se busca contrarrestar la tendencia a privilegiar únicamente las miradas de los sectores dominantes. Esto se evidencia en el proyecto, partiendo de las prácticas y demandas de las familias, de manera que el conocimiento de la comunidad no sólo se integra, sino que se resignifica y legitima dentro del espacio escolar.

El segundo principio propone una escolarización común que promueva la participación activa de los estudiantes. Esto no se limita al acceso a la educación, sino que supone desarrollar en los alumnos las competencias necesarias para intervenir en procesos de toma de decisiones, evitando que queden reducidos a aceptar pasivamente disposiciones ajenas. La escuela, bajo esta perspectiva, tiene la responsabilidad de formar ciudadanos capaces de actuar con autonomía y de ejercer un rol activo en la vida democrática. En “Eco 7 al cuidado del planeta” los estudiantes tomaron un rol activo involucrando a los actores de su comunidad barrial, armando ecoladrillos en sus hogares y campañas de promoción en relación al cuidado del medioambiente.

Por último, el tercer principio se centra en la igualdad entendida como una construcción constante. No se trata únicamente de revisar qué contenidos se enseñan, sino de transformar las relaciones educativas y sociales que atraviesan la escuela, con el fin de avanzar hacia una mayor justicia social. El proyecto ilustra que la construcción del banco no involucró un fin en sí mismo, sino que implicó un proceso de construcción permanente, implicando la participación activa de distintos actores y la transformación del espacio público barrial.

En los testimonios aparece con fuerza la idea de que los estudiantes son capaces de interpelar a los adultos desde un lugar particular: su voz parecería gozar de una legitimidad que adquiere una potencia transformadora difícil de alcanzar por otros actores. Este efecto no se limita a reproducir discursos institucionales, sino que genera nuevas dinámicas de sensibilización, cuidado y pertenencia en el barrio.

“A mitad de año hicimos como una mateada entre todos los grados para compartir el proyecto. Y me acuerdo que un papá, cuando bajó y se fue, recontra agradecido me dice ‘Ay no, les agradezco porque es la primera vez

que me llaman de la escuela por algo lindo'. Entonces bueno, yo creo que todo eso, que es un proceso y lleva un montón de tiempo. Hace que tal vez ahora, con el paso de mucho tiempo, yo siento que las familias se apoyan mucho en la escuela. Que la escuela es un lugar de referencia no solamente para lo pedagógico, es más, algunas veces lo pedagógico es como...lo último. Pero si para, bueno todas las cuestiones, que tal vez otras instituciones no atienden."

(Entrevista con S., 17 de marzo de 2024).

Este relato permite observar cómo los procesos de participación abiertos a la comunidad producen un desplazamiento de las dinámicas tradicionales de la relación escuela-familia. La anécdota del padre que agradece porque "es la primera vez que lo llaman por algo lindo" da cuenta de una ruptura con el vínculo escolar históricamente atravesado por la sanción, el reclamo o la dificultad.

"Lo de la huerta está buenísimo, yo fui con mi nieta a la entrega de semillas y creo que es algo que todos los vecinos tendrían que conocer y aprovechar, todos tenemos un pedacito de tierra".

(Entrevista con L., 13 de febrero de 2024).

La entrevista con la vecina muestra dos dimensiones relevantes: por un lado, cómo la escuela genera prácticas que atraviesan distintas generaciones ya que asiste a los encuentros con su nieta, y refuerza la idea de continuidad comunitaria. Por otro lado, la centralidad de las mujeres como referentes de cuidado en el barrio. Si bien no es objeto de esta tesis, cabe mencionar que esta observación coincide con los aportes de Robles Silva (2023), quien analiza cómo las tareas de cuidado y sostenimiento de la vida comunitaria recaen históricamente y son sostenidas por las mujeres, siendo ellas las principales interlocutoras entre instituciones (como las escuelas) y los hogares.

No obstante, estas dinámicas no están exentas de tensiones. La vecina relata situaciones de vandalismo en el barrio, como lo acontecido con un banco rojo que colocaron en referencia a "Ni una menos" exponiendo que la acción comunitaria enfrenta límites, resistencias y contradicciones en la apropiación colectiva del espacio público:

"La otra vez rompieron el banco que hicimos los vecinos el año pasado por ni una menos, por qué rompieron ese banco? porque les da lo mismo. Porque ellos en la casa no tienen el ejemplo que tienen que tener, capaz están todo el

día solos, algunos porque los papás trabajan, y otros porque...ya sabemos, ¿no?”

(Entrevista con L., 13 de febrero de 2024).

Estas tensiones invitan a revisar el mito de la comunidad total (Téllez, 2001) basado en la pretensión de encontrar una identidad sin fallas ni matices, construida sobre rasgos que identifican a unos y excluyen a otros, y eso nos define imaginariamente. Tal ilusión tiende a clausurar a los sujetos con una identidad única y cerrada, con la esperanza de que así se evitarían los conflictos en el trabajo de construcción de lo común. L. plantea “...ya sabemos no?” mostrando la complejidad y las fisuras de lo común, ya que no es una comunidad homogénea, sino un espacio con tensiones internas.

Crear lo común supone habilitar un espacio de articulación distinto y complejo, donde se entrelazan singularidades que no se suman mecánicamente ni se reducen a la mera coexistencia. Tampoco se trata de sujetos que sacrifican su espacio subjetivo para fundirse en una masa indiferenciada. Por el contrario, el desafío de crear lo común, radica en sostener un singular-plural, en el que lo singular pueda desplegarse, y donde lo común a su vez, se mantenga vivo porque se sostiene y nutre de cada sujeto. Lo común no se da de una vez y para siempre, sino que está en permanente construcción (Téllez, 2001).

Esto queda reflejado en el proyecto “Eco 7 al cuidado del planeta”, que expone la convergencia de lo singular-plural, donde distintos actores se encuentran y conforman alianzas en relación a propuestas para mejorar las condiciones del barrio, reconociéndose como parte de un entramado colectivo más amplio. La experiencia no sólo abre la posibilidad de pensar una justicia curricular situada, sino que también plantea interrogantes sobre la sostenibilidad de lo común frente a tensiones y contradicciones presentes en la vida barrial.

3.4 Hacer escuela en comunidad

Desde una perspectiva de entendimiento situado, como proponen Greco y Nicastro (2009), el análisis de los proyectos reconstruidos en este capítulo se sostuvo sobre dos categorías centrales que emergieron de las entrevistas: las “dinámicas de las relaciones a lo largo del tiempo” y la “articulación de lazos comunitarios”. Ambas, en su mutua implicación, permitieron comprender los modos en que se han configurado las relaciones escuela-comunidad hasta el presente.

La primera categoría ha permitido historizar esta articulación, demostrando que las experiencias actuales no son un hecho aislado, sino el resultado de una construcción conjunta y sostenida en el tiempo. Este análisis permitió visibilizar una continuidad desde la década de 1990, con la creación de “las Panteras Negras” como un acto de resistencia al estigma territorial, hasta la consolidación de la escuela como nodo articulador en los cuidados a través del proyecto Educación para la salud, redefiniéndose en la actualidad a través de la co-construcción de respuestas de problemáticas socioambientales con Eco 7.

Por su parte, la categoría “Articulación de lazos comunitarios” ilustró los mecanismos de estos vínculos. Los proyectos analizados implicaron distintas formas de participación, pero cada uno reconoció y revalorizó los saberes comunitarios e incentivaron la participación activa de distintos actores.

Estos hallazgos demuestran que la EPM N°7 ha construido una identidad institucional centrada en las experiencias y las prácticas comunitarias, lo que, como señala Gagliano (2007) permite generar propuestas curriculares que ponen en el centro a los sujetos que allí aprenden. Esta perspectiva es fundamental, y se alinea con la invitación de Frigerio (2007) a ampliar lo pensable, resistiendo al etiquetamiento, y reconociendo que las desigualdades no son naturales sino construcciones políticas.

En este sentido, se materializa un “hacer escuela” como propone Redondo (2016), donde se producen y sostienen situaciones educativas inéditas, desafiando el tiempo de lo escolar. Se pone en escena una nueva cartografía pedagógica, cuyos efectos inventan otros lenguajes para quienes transitan la escuela. Son precisamente estas prácticas, como la participación activa de familias, las articulaciones interinstitucionales, y las experiencias de organización e intervención de lo público, las que demuestran que la articulación escuela-comunidad no es un anexo de la práctica educativa, sino una dimensión constitutiva. De este modo, la escuela pública se reafirma como garante de derechos y como espacio de lo posible (Kaplan, 2006) especialmente en barrios populares.

Reflexiones finales

Esta tesina nació de una experiencia y una inquietud situada: el haber transitado la EPM N°7 y observar una singularidad en el modo de construir relaciones con el territorio en el que está inserta. Los objetivos estuvieron vinculados a comprender cómo se configuraban, sostenían y disputaban esos vínculos en un contexto barrial atravesado por desigualdades estructurales y narrativas estigmatizantes.

Para dar respuesta a dichos interrogantes, se optó por un enfoque metodológico cualitativo y una estrategia de estudio de caso. Esta elección no sólo permitió profundizar en la complejidad de las prácticas, sino también plasmar la elección de esta escuela, a partir de un recorrido sistemático que recuperó su historia y sus vínculos con el barrio.

La implicación personal previa con la institución, si bien supuso un desafío epistemológico, se constituyó como una posibilidad para acceder a la trama de significados en esas relaciones. Se buscó, por lo tanto, mantener una vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2008) que, sin idealizar la experiencia, permitiera una comprensión profunda de las tensiones, disputas y logros observados.

Este trabajo se posicionó entendiendo a la escuela como un espacio social (Huergo y Morawicki, 2009), en diálogo y a la vez, en tensión, con una literatura que, como señala Redondo (2020), suele catalogar las relaciones entre las familias y las escuelas en comunidades en contextos de vulnerabilidad como problemática, utilizando conceptos como difícil o de alto riesgo. Se partió del supuesto de que estas descripciones no son neutrales, sino que tienden a generar más conflictos y reproducir desigualdades.

Como consecuencia de estas representaciones, los estudiantes de barrios populares suelen ser vistos como marginales o excluidos, lo que anula su reconocimiento como sujetos de derecho. En este escenario, y en línea con la propuesta de este trabajo, la escuela adquiere una función crucial como la “última frontera de lo público” (Redondo y Thisted, 1999), con la capacidad de cuestionar y resistir ante esas perspectivas, especialmente frente a juicios de valor que cuestionan el compromiso de las familias con las trayectorias escolares de sus hijos. Las autoras mencionadas expusieron cómo los grupos familiares, las instituciones educativas y organizaciones sociales entretejen y sostienen activamente el recorrido escolar de los estudiantes tanto dentro como fuera de la institución escolar.

Para analizar el entramado de relaciones escuela-comunidad, el análisis de este trabajo se estructuró en tres capítulos. En el primero, se abordó la dimensión socio-histórica de la EPM N°7, reconstruyendo su origen, las condiciones sociales de su surgimiento y su inscripción territorial. A partir de entrevistas y revisión de documentos históricos, se evidenció la importancia de esta institución como caso de estudio, mostrando que su fundación no fue impulsada por el Estado, sino que respondió al reclamo de los vecinos del barrio Las Heras, quienes exigieron la creación de una escuela pública ante la ausencia de instituciones educativas en la zona.

Esta génesis comunitaria no sólo mostró un acto de organización y demanda colectiva, sino que también se configuró como un contrato fundacional (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992): la escuela nació del barrio y para el barrio, consolidándose como un símbolo de conquista social y como una expresión del reclamo por el derecho a la educación.

En segundo lugar, la investigación indagó en los sentidos que los actores escolares construyen sobre el barrio y cómo estos configuran las prácticas institucionales. Las entrevistas y los documentos analizados revelaron que los actores escolares desarrollan estrategias para comprender los contextos de vida de los estudiantes y sus familias, generando vínculos de confianza y cercanía que trascienden las aulas.

Se evidenció que en las dinámicas en las relaciones escuela-comunidad convergen miradas que reconocen la crudeza del entorno mientras se niegan a aceptar un destino inevitable para sus estudiantes, sino más bien la apuesta a torcer destinos (Nicastro y Greco, 2009).

La escuela se presentó como un espacio de resignificación, tal como plantea Redondo (2016) una puerta abierta no construye sentidos por sí sola, entendiendo que lo abierto o lo cerrado se transforma y adquiere distintos significados según el contexto político e histórico en el que se inscriba. La directora planteó la escuela y su “puerta abierta” como un mensaje al barrio. Sin embargo, cabe interrogarse si este acto con una carga metafórica, constituye efectivamente un pasaje que permite entrar y salir libremente, y en qué direcciones se produce ese tránsito.

A partir del análisis de las dinámicas analizadas en el capítulo, se observaron tensiones entre el prejuicio y el reconocimiento. Por un lado, emergió una identidad institucional consolidada, caracterizada por la apertura y un reconocimiento de las trayectorias situadas (Nicastro y Greco, 2012), rasgo que parecería sostenerse de manera perdurable entre todos los actores de la institución educativa. Por otro lado, también convergieron discursos y prácticas que expresan prejuicios persistentes: “se queja por el cuadernito sucio”, “quiere guardar su moto y cerrar la reja, por miedo a que se la roben”, “Si vos no tenés el ejemplo, entonces ¿qué podemos

esperar?”, son frases que revelaron la coexistencia de representaciones estigmatizantes dentro de una escuela que, a la vez, se presenta como desafiante ante los prejuicios sobre el barrio.

Este hallazgo permitió complejizar la noción de apertura. La puerta abierta no se reveló como un pasaje libre y homogéneo, sino como un espacio simbólico en permanente disputa, donde el reconocimiento y el estigma coexisten. Los vínculos, entonces, no son resultado de una entidad dada, sino una construcción social donde se negocian cotidianamente los límites entre la escuela y la comunidad.

En el capítulo tres se llevó a cabo un análisis que permitió identificar experiencias concretas y la trayectoria histórica de esta articulación. A partir de las categorías construidas en el análisis de las entrevistas, *‘Articulación de lazos comunitarios’* y *“Dinámicas de las relaciones a lo largo del tiempo”* se indagaron los proyectos comunitarios compartidos, las formas de participación, y cambios o continuidades en las percepciones mutuas. El recorrido expuso una trayectoria de articulación creciente, reconociendo el valor de lo local, los saberes comunitarios e incentivando la participación activa de todos los actores implicados, como se ha presentado a través de los talleres deportivos, campañas de salud, hasta iniciativas ambientales en la actualidad. Estos proyectos no funcionaron como experiencias aisladas, sino que a partir de estas prácticas comunitarias concretas la escuela reformula el currículum pensando lo escolar desde una lógica inclusiva y equitativa (Connell, 1997). No obstante, se identificaron tensiones como las diferencias en expectativas, el conflicto entre las demandas escolares y las posibilidades reales de las familias, y los límites materiales y simbólicos del barrio.

La experiencia de la EPM N°7 demostró que la construcción de relaciones significativas con su entorno no es lineal ni homogénea. Estas interacciones mostraron que la escuela no sólo responde a necesidades, sino que las tensiones que emergen de esos vínculos, impulsan procesos de reflexión y transformación de lo común.

En términos más amplios, la trayectoria de este caso evidencia que las relaciones escuela-comunidad no deben ser pensadas como vínculos secundarios, sino como dimensiones constitutivas de la práctica educativa. Esto permite complejizar la mirada sobre ellas, superando las dicotomías estáticas o mecanicistas, para entenderlas como procesos dinámicos en permanente construcción. La propia creación de la institución se inscribe en esta lógica, al ser parte de un proceso educativo, social y político extenso en el tiempo, protagonizado por distintos actores. Es en esta articulación donde se configura un campo de tensiones y aprendizaje que redefine continuamente los sentidos de lo escolar, lo público y lo comunitario.

Para concluir, esta investigación deja abiertas nuevas líneas de indagación que permitirían profundizar la comprensión de los vínculos entre la escuela y su entorno. Resultaría pertinente incorporar las perspectivas de las familias y otros actores del barrio, a fin de conocer cómo experimentan y significan sus relaciones con la escuela. Asimismo, sería de interés explorar cómo se sostiene o transforma la identidad institucional de articulación territorial frente a nuevos contextos, actores y dinámicas barriales.

Bibliografía

- Aguilar, R. R., & Zulaica, L. (2011). Intervenciones en torno a la niñez y el hábitat, una experiencia de abordaje interdisciplinario. <https://revistaplazapublica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/6-18.pdf>
- Aranguren, L. (2019). Una escuela abierta en el barrio. Editorial CCS.
- Auyero, J. (2001). *La política de los pobres: Las prácticas clientelistas del peronismo*. Ediciones Manantial.
- Ayora Díaz, S. I. (2002). Re/creaciones de la comunidad: Espacios translocales en la globalización. Cuadernos de Bioética, (10). <http://www.cuadernos.bioetica.org/ensciones20.htm>
- Bauman, Z. (2000). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Gedisa.
- Barragán, M. (2024). Identificación y geolocalización de microbasurales en el partido de General Pueyrredón, provincia de Buenos Aires. *Revista Argentina De Ingeniería*, 22, 97–104.
- Baquero, R. Diker, G., Frigerio, G. (2007). Las formas de lo escolar / compilado por Ricardo Baquero; – 1a ed. – Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.
- Bernet, P. J. T. (2004). Los alrededores de la escuela. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4118/LosAlrededoresDeLaEscuela.pdf?sequence=1>
- Borja, J., & Castells, M. (1998). Local y global: La gestión de las ciudades en la era de la información. Taurus.
- Bourdieu, P. (1977). La ilusión biográfica. En Razones prácticas. Anagrama.
- Bourdieu, P. (Ed.). (2002). La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2008). El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos. Siglo XXI Editores.
- Canestraro, M. L. (2006). Violencia simbólica en la disputa por el espacio o los dilemas del Estado en una política de relocalización. *Mundo Urbano*, (30).
- Chaves, M. (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micro políticas públicas. Escenarios, 14(21), 15-23. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/34143>
- Connell, R. (1997). Escuelas y justicia social. Ed. Morata.
- Corbetta, S. (2008). Enfoque de territorio y relación territorio-escuela: Aportes para la discusión. IIPE-UNESCO.

- Corbetta, S. (2008). La relación territorio-escuela como concepto y sujeto de las políticas: Hacia una praxis que permita interpretar la complejidad [Pre-proyecto de tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].
- De Marinis, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). Papeles del CEIC, (15). <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/15.pdf>
- Del Cueto, C. (2004). Estrategias educativas de las nuevas clases medias en urbanizaciones cerradas del Gran Buenos Aires. Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad, XI(31), 249-276.
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Gedisa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología Social, 16, 39-66.
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós.
- Duschatzky, S. (2005). Adolescencia y juventud. Anales de la educación común, 1(1-2), 213-227.
- Duschatzky, S., & Aguirre, E. (2013). Des-Armando Escuelas. Paidós.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. Cadernos De Pesquisa, 34(122), 305–335. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. Academy of Management Review, 14(4), 532-550.
- Eisner E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Editorial Paidós. 1ª ed., Barcelona.
- Elias, N. (1998). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En La civilización de los padres y otros ensayos (pp. 290-329). Norma.
- Fernández, Lidia M. (2005) Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. - 1ª ed. 6 reimp.- Buenos Aires: Paidós.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.
- Forni, P. (2010). Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. Revista Miríada, 3(5), 61-80.
- Fraser, N. y Honneth, A.: ¿Redistribución o reconocimiento?, Morata, Madrid, 200
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Troquel.

- Gagliano, R.: "Puertas y puentes de escuelas situadas", en: Baquero R., Diker G. y Frigerio G. (comps.): Las formas de lo escolar, Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2007.
- García, P. (2017). El desafío de educar en contextos de desigualdad. Un viaje por los caminos de la inclusión educativa en Latinoamérica. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, 4(6), 39-48.
- Gonzalez Insua, M., Labrunée, M. E., Francischini, T., Irigaray, A., Scarmato, A., Gispert, A., Cabral, V., Troisi, R., Elicabe, N., Pintos, J. J., Mujica, C., Martínez, A., Blasina, C., & Queirolo, S. (2021). 1er Informe de la Encuesta a Carreros y Cartoneros de la ciudad de Mar del Plata (Informe No. 1). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Huergo, J., & Morawicki, K. (2009). Re-leer la escuela para re-escribirla. DES DGCyE.
- Kaplan, C. (1992). Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen. Aique.
- Kaplan, C. (1997). La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2005). Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. En S. Llomovate & C. Kaplan (Coords.), Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kaplan, C. (2008). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. Proyecto Hemisférico Por la Inclusión. http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/la_experiencia_escolar.pdf
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial: Reflexiones a partir de un caso particular. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 22(1), 165-197. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100007&lng=es&tlng=es
- Krichesky, M. (2006). Escuela y comunidad : desafíos para la inclusión educativa - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Longás, J., Cívís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., & Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio: La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, (15), 137-151.

- Lozano, J., Ballesta, F. J., Castillo, I. S., & Cerezo, M. C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: Una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 207-226.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas*. Icaria Editorial.
- Martucelli, D., & Dubet, F. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Massone, H., & Barragán, S. (2022). El desarrollo de microbasurales en el partido de General Pueyrredón: análisis de sus causas, los riesgos asociados y las medidas de gestión 2022. Universidad FASTA, Facultad de Ingeniería.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage Publications.
- Melucci, A., & Massolo, A. (1991). La acción colectiva como construcción social. *Estudios Sociológicos*, 9(26), 357–364. [enlace sospechoso eliminado]
- Mendes, M., & Milstein, D. (2013). Cuerpo y escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 143-161.
- Menéndez, E. L. (2010). El punto de vista del actor: Homogeneidad, diferencia e historicidad. En E. Menéndez (Ed.), *La parte negada de la cultura: Relativismo, diferencias y racismo* (pp. 199-222). Prohistoria.
- Meo, A., & Navarro, A. (2009). El uso de la entrevista en la investigación social. En *La voz de los otros*. Omicron System.
- Montenegro, H. A., & Podetti, Y. L. (2018). Entre la escuela y el barrio: Un análisis de las relaciones entre un proyecto pedagógico comunitario y una escuela primaria. *Revista Kula*. <https://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2019/06/MONTENEGRO>
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. *Homo Sapiens*.
- Nicastro, S. (2025). Trabajar en las instituciones educativas. Una reflexión acerca de las condiciones institucionales y sus efectos. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 1(36).
- Nuñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Redondo, P. (2020). Bordando vuelos: infancias, familias y escuelas populares en el territorio de la desigualdad. En P. Zelmanovich & M. Minnicelli (Coords.), *Resistidas y*

desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

- Redondo, P. R. (2016). La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>
- Redondo, P., & Thisted, S. (1999). Las escuelas primarias “en los márgenes”. Realidades y futuro. En A. Puiggrós (Ed.), En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo. Homo Sapiens.
- Robles Silva, L. (2023). Repensando el cuidado y la comunidad. Reflexiones para ampliar el conocimiento. En La década covid en México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Sales, A., Traver, J. A., & Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: Espacios educativos y currículo escolar para la transformación social. Revista Fuentes, 21(2), 177-188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Sánchez Hernández, M y López Fernández, A. (2005). Pigmalión en la escuela. Publicaciones: Eduardo Mosches. México.
- Santos, S. A. (2022). Las políticas socioeducativas y el sostenimiento de trayectorias escolares del nivel primario: articulaciones locales entre escuelas, familias y organizaciones sociales en un barrio popular de la C.A.B.A. [Tesis de maestría, FLACSO]. Repositorio FLACSO.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/19067/2/TFLACSO-2022%20SAS.pdf>
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. Revista de la CEPAL, (83).
- Sasín, M. G. (2012). Los Límites de la Comunidad. Recursión comunitaria y sociología: apuntes para una integración teórica [Ponencia]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
- Segura, R. (2006). Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico (Cuadernos del IDES N°9). IDES.
- Stake, R. E. (2005). Investigación con estudio de casos. Morata.

- Subirats, J. (2002). Gobierno local y educación: La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela.
- Subirats, J. (2019). Movimientos sociales y esfera local: La proximidad como espacio de protección y emancipación. Desacatos. <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2139/1495>
- Svampa, M. (2005). La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Taurus.
- Téllez, Magaldy, "Reinventar la comunidad, interrumpir su mito". núm. 1 (2001): 13-37.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Notas sobre escuela y comunidad. UNESCO-IIEP.
- Terigi, F., Perazza, R. (2006). Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires, Journal of Education for International Development 2:3
- Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana: may. 28-30.
- Tönnies, F. (1947). Comunidad y sociedad (J. Rovira Armengol, Trad.). Losada. (Obra original publicada en 1887).
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Vecino, L. (2013). Modos de describir y adscribir a la escuela en una institución de educación secundaria del oeste del conurbano bonaerense [Ponencia]. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social, Buenos Aires, Argentina.
- Wacquant, L. (2007). Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estados. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- Weber, M. (1984). Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1921).
- Wortman, A. (1991). Jóvenes desde la periferia. CEA.

Fuentes consultadas

- Ley 24.374. (1994). Regularización Dominial. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/755/texact.htm>
- MGP Ordenanza 2477, 1964.



5308

S

1980

5

MAR DEL PLATA, 24 ABR 1980

Visto la política sustentada por la Municipalidad de General Pueyrredón en el área de Educación, y

CONSIDERANDO:

Que coherente con los principios fijados en el Plan Provincial de Desarrollo, se considere necesario dotar a los barrios periféricos de la ciudad de servicios educativos que respondan a los requerimientos que exige la organización de la sociedad actual;

Que teniendo en cuenta el elevado número de alumnos inscriptos provisorios de nivel primario detectados en el Barrio "General Juan Gregorio de Las Heras", y la falta de capacidad instalada para satisfacer las necesidades educativas de éstos grupos, se hace indispensable dar comienzo a las actividades en forma inmediata;

Por ello, EL INTENDENTE MUNICIPAL en uso de sus facultades sanciona y promulga con fuerza de

ORDENANZA:



Artículo 1º.- Créase la Escuela Primaria Municipal N° 7 en el Distrito de General Pueyrredón, la que impartirá enseñanza primaria de conformidad a los programas aprobados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.-

Artículo 2º.- Acéptase provisoriamente a partir del 24 de marzo de 1980 el local cedido por la Asociación de Fomento del Barrio "Oral. Juan Gregorio de Las Heras", sito en la calle Rufino Inda N° 2479, para el comienzo de las actividades de la Escuela creada por el artículo 1º, y hasta que se habilite el nuevo edificio que la Comuna construye al efecto en el barrio de referencia, en la calle Intendente Goñi esq. Calabria.-

Artículo 3º.- Encomiéndase a la Secretaría de Gobierno, por intermedio de la Dirección de Educación, la organización técnica y puesta en marcha del establecimiento educacional.-

Artículo 4º.- Autorízase a la Secretaría de Gobierno a iniciar los trámites pertinentes para acogerse a los beneficios de la Ley N° 8727 y Decreto Reglamentario N° 982, gestionando el reconocimiento ante la Dirección de Enseñanza No Oficial del Ministerio de Educación de la Pcia. de Buenos Aires.-

Artículo 5º.- Regístrese, dese al Boletín Municipal, comuníquese e intervenga la Dirección de Educación.-

9

DR. ROBERTO AEL SARASIBAR
SECRETARIO DE GOBIERNO

REGISTRADO BAJO EL N°

4645

Dr. MANO ROBERTO RUSSAK
INTENDENTE MUNICIPAL

Figura 2. Ordenanza municipal N° 4645: Creación de la Escuela Primaria Municipal N°7.

58

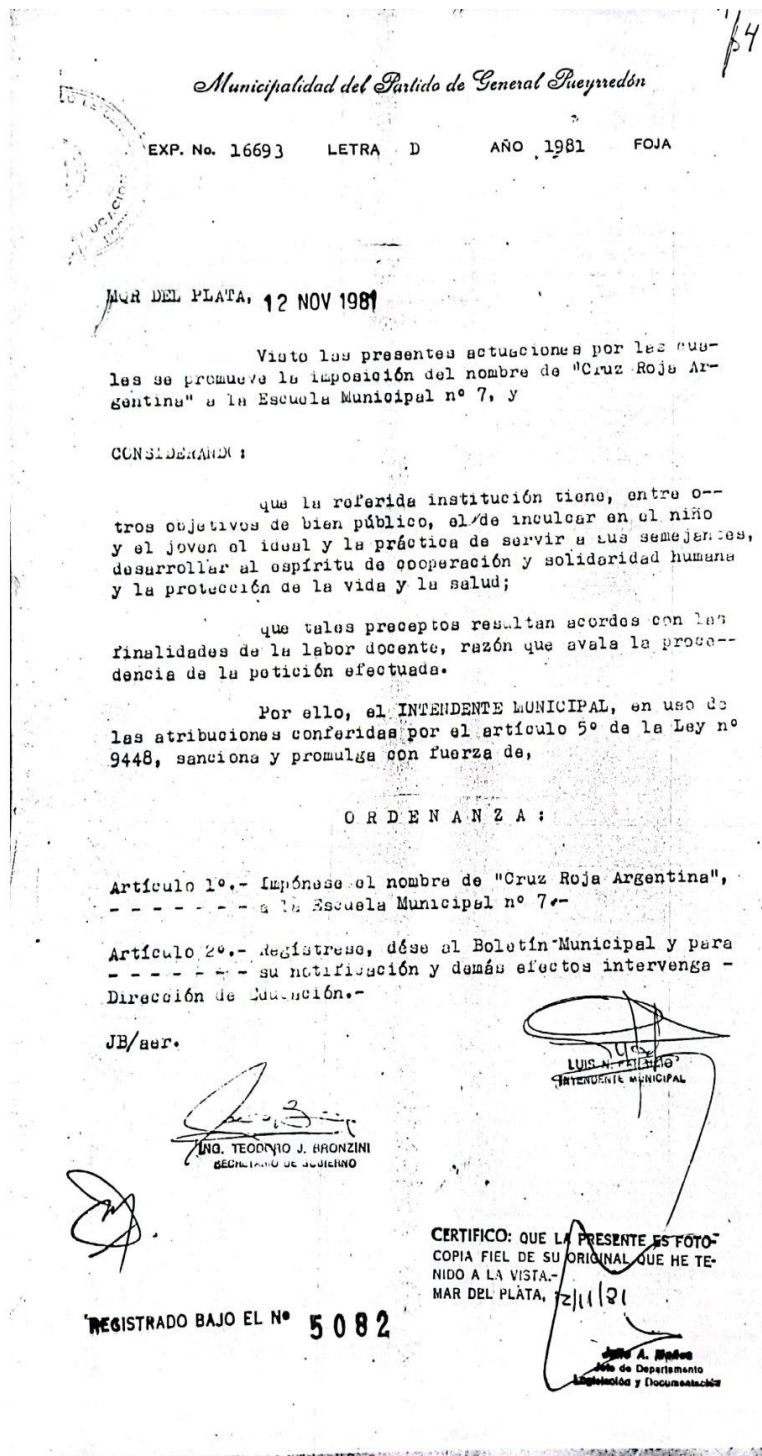


Figura 4. Imposición del nombre "Cruz Roja Argentina".



Secretaría de Educación y Cultura
Subsecretaría de Educación
Dirección de Educación

Historia del Establecimiento

Planilla recogida de datos

La presente planilla está orientada a recabar información sobre el establecimiento, con los datos más significativos que hacen a su historia, con destino a preparar una *Historia del Sistema Educativo Municipal* dentro del cual su establecimiento y comunidad educativa son protagonistas.

Rogamos leer y completar el formulario. Si hace falta continúe en hoja aparte iniciando con el código de cada ítem. De ser posible adjunte fotocopias de actas significativas y demás documentos que considere pertinentes. Se agradecerá la inclusión de fotografías de placas alusivas y fotocopias o copias de fotografías o indique si existen y están disponibles o quién las tiene.

No escriba sobre las fotografías ni en su reverso, las anotaciones realícelas en un sobre e introduzca la fotografía en el mismo, cada fotografía por separado. Si recurre a la grabación magnetofónica (con comentarios o memoria oral de los protagonistas identifique a los mismos), escriba los nombres y apellidos poco comunes en hoja aparte indicando su correspondencia al cassette, etc. La documentación no será devuelta, no envíe originales. MUCHAS GRACIAS.

Escuela N°.: 7 Jardín N°.: — N° de DIEGEP: 1610
Resolución de Reconocimiento: 1.982 N° Expediente: 2600 016.919/80

1.- Creación del Establecimiento

- 1.1.- Ordenanza Municipal de creación N°.: 4645 Expediente N° 5308/8/80.-
1.2.- Fecha de creación: 24-03-1980
1.3.- ¿Quiénes fueron sus pioneros?: La Sociedad Vecinal del Barrio Juan Gregorio de Las Heras.
1.4.- ¿Quiénes son los padrinos?: Cruz Roja Argentina ¿Desde cuándo?: 12-11-1981
1.5.- ¿Cuál es el nombre del establecimiento?: Cruz Roja Argentina
1.6.- ¿Por qué se eligió ese nombre y quién se lo puso?: —

2.- Orígenes del Establecimiento

- 2.1.- ¿De quién fue la idea para la creación del establecimiento?: De la Comisión Directiva de la Sociedad de Fomento del Barrio Juan Gregorio de Las Heras.
2.2.- ¿La Sociedad de Fomento influyó?: SI ☒ NO ☐
¿De qué manera?: Ubicaron el terreno y comenzaron con la tramitación para la apertura ante el Municipio y el Consejo Escolar.
¿Quiénes la integraban?: Los Sres. Cifolli, Lugones, Dos Santos, Grisli, Marcos, Martínez, Gudiño y las Sras. de Quinteros y de Alarcón.
2.3.- ¿En qué dependencias funcionó el primer establecimiento?: En una casa particular en Avda Inda 2317 desde marzo de 1980 hasta julio de 1980.-
2.4.- Terreno: ¿Propio, cedido, alquilado?: Cedido.
2.5.- ¿Con cuántos grados/salas empezó a funcionar?: Dos: 1º y 2º etapa.
2.6.- Describa las dependencias con que contaba el edificio inicialmente: Con siete aulas, cocina, dos baterías de baños y dependencias administrativas.
2.7.- ¿Poseen los primeros planos?: SI ☒ NO ☐
2.8.- ¿Sufrió modificaciones el edificio?: SI ☒ NO ☐
2.9.- ¿Fue ampliado?: SI ☒ NO ☐
2.10.- Explique los motivos de las modificaciones o ampliaciones realizadas:
Por crecimiento vegetativo de una matrícula de 300 a 612 alumnos por falta de espacio físico.

Figura 5. Planilla "Historia del establecimiento".



Figura 6. Mapa "Barrio Las Heras". Fuente Mapa Digital MGP.

5.CONDICIONES HIGIENICAS

No hay agua corriente. La mayoría usa bombas, en los lugares habitados por familias mas carenciadas se comparten. Algunas familias han instalados bombeadores. Se ha detectado que en numerosos casos efectuan perforaciones sin consulta tecnica al respecto y no existe un control sistematico y adecuado de la pureza del agua.

Desde el año 1983 el Barrio posee sala de primeros auxilios propia, ubicada junto al edificio de la sede de la Asociacion del barrio. Esta sala depende del subcentro El Martillo y se halla equipada adecuadamente. Noobstante como tuvo dificultades en su organizacion en las primeras etapas de su funcionamiento los habitantes del barrio prefieren recurrir al subcentro. Durante el año se han planificado una tarea conjunta con los directivos del subcentro a los efectos de acercar a la comunidad a esta sala a traves de charlas sobre temas de salud en la escuela.

A pesar de seguir existiendo el servicio de curanderas en el barrio se observan importantes modificaciones de actitudes, a partir de la influencia de la escuela con el trabajo del proyecto "educacion para la salud" y el subcentro el martillo. Cabe mencionar que durante este ciclo lectivo al realizarse la revision de alumnos de 7º grado que se inicia en el plan de natacion se ha observado al alumnado en muy buen estado sanitario y es perfectamente observable la modificacion operada en cuanto a la importancia del cuidado de la salud. Es notable principalmente en lo que respecta al aspecto odontologico.

En general, los problemas mas graves en la atencion medica y el cuidado y prevencion de enfermedades se susita a raiz del problema laboral de los padres que impiden ocuparse de los niños adecuadamente. En muchos casos los niños asisten solos al consultorio. Con los mas pequeños, desde la escuela se procuran solucionar algunos problemas dentro de las

Figura 7. Planilla interna confeccionada por el Gabinete psicopedagógico de la EPM N°7.

posibilidades. En algunos casos interviniendo con autorización de los padres.

Disponen de servicio de recolección de residuos pero durante los días de lluvia el servicio no ingresa a las calles sin asfalto provocando los inconvenientes que se ocasionan.

Las enfermedades más corrientes son: gripes, anginas, bronquitis, pediculosis, escabiosis, enfermedades de piel.

Es notable el mal estado de la dentadura en los más pequeños, desde temprana edad presentan caries que se detectan recién al iniciarse 1º grado.

La vestimenta de la población es bastante deficiente en los grupos de familias más carenciadas que siempre son las más numerosas y las que presentan los problemas más graves. La escuela cumple una importante acción con el ropero escolar, satisfaciendo, según las posibilidades las necesidades más extremas de los niños; como calzado, abrigo, guardapolvo. Ante las necesidades de todo tipo, especialmente alimento y vestimenta la población recibe apoyo de la capilla Nuestra Señora de Luján, el P.A.N y la escuela.

De acuerdo a las respuestas obtenidas en las encuestas muchas familias manifiestan tener graves dificultades pero que no hallan apoyo en solucionarlas, por lo general, son de tipo económico y laboral. Desde la escuela se procurará orientar esta solicitud de ayuda hacia los lugares que correspondan.

Con respecto al agua cabe acotar que por iniciativa de la recientemente formada cooperativa de servicios "El futuro", sobre la base de los objetivos del acueducto Sur se comenzó en el año 1990 con la construcción de la red domiciliaria que continuó Obras Sanitarias a través de la empresa Coarco.

La cristalización de este proyecto dará en un futuro no muy lejano la solución al problema gravísimo del agua contaminada, por la instalación de plantas clandestinas de pescado y por la deficiente construcción de los servicios sanitarios.

Figura 7.2. Planilla confeccionada por el Gabinete psicopedagógico de la EPM N°7.

FAMILIAS:

Con el objetivo de conocer que problemáticas o situaciones preocupan en el barrio, les pedimos por favor, que respondan esta pequeña encuesta.

A partir del resultado de la misma, los docentes y estudiantes de la escuela, llevaremos a cabo distintas acciones para intentar responder dichas necesidades.

¿QUÉ SITUACION ME PREOCUPA MAS? (MARCAR CON UNA CRUZ)

- ☒ LIMPIEZA DEL BARRIO (MICROBASURALES)
- ☐ SEGURIDAD VIAL (SEÑALIZACION DE LA CALLE Y ESPACIOS PUBLICOS)
- ☐ PERROS EN SITUACION DE CALLE.
- ☒ PUESTA EN VALOR DE LOS LUGARES DE RECREACION (EJEMPLO: JUEGOS, ETC)
- ☒ PUESTA EN VALOR DE LOS LUGARES PUBLICOS (PLAZA, GARITAS DE COLECTIVOS)
- ☐ OTROS:

¡¡MUCHAS GRACIAS!

Figura 8. Encuesta realizada a las familias.

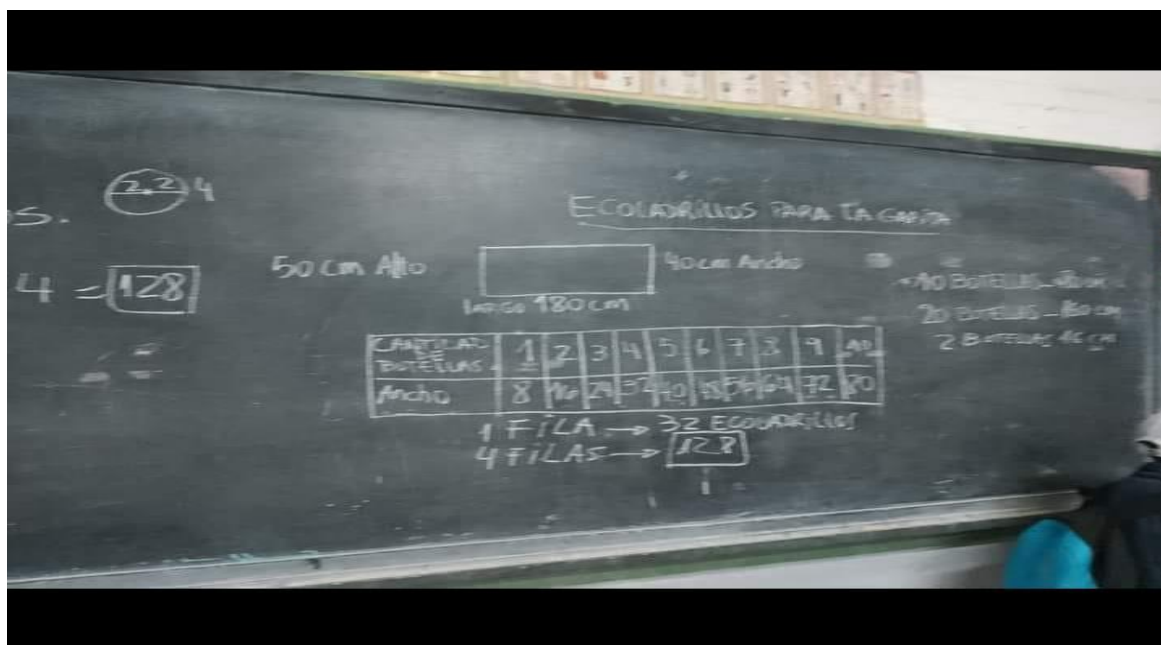


Figura 9. Cálculos realizados por 4to grado A y B para la construcción del banco.



Figura 10. Banco colocado en la garita de colectivos.



Figura 13. Mural pintado en una de las paredes interiores de la EPM N°7, en conmemoración de los 40 años de su fundación.