



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS - UNSL -
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Trabajo Final para obtener el título de posgrado:

Magíster en Comunicación Institucional

Comunicación Institucional en Escuelas Públicas

Autogestionadas de la Ciudad de San Luis:

Construcción de imagen.

Autora: Lic. Adela Myriam Chuchan de Oro

Directora: Mgter. Lorena Natalia Di Lorenzo

Para Abigail, con tu llegada...cambiaste mi mundo.

*“No hay nada más valioso, salvo la parte de usted que se
encuentra en
otras personas, y la parte de los demás que está en ti”*

(Pierre Teilhard De Chardin)

A GRADECIMIENTOS

A esta "casa" que transito hace 20 años y de la cual soy parte en la actualidad.

A Fabricio, director de mi tesis de grado, quien me convence de recorrer esta maestría.

A la directora de este trabajo, Lorena, que nutrió de confianza y sabiduría en el proceso de investigación como parte de nuestra vidas atravesadas por una pandemia.

Para quienes obraron como maestras y maestros "comunicando" ideas y presentes.

Con quienes compartí la cursada convirtiéndose en amistades y familia entrañable.

A las amistades de la vida que, entre bailes, bicicletas y montañas, cambiaron mimundo trayendo felicidad.

A los amores, que construyeron puentes.

A la familia y en especial para Abigail mi fuerza natural.

A quienes ofrecieron sus voces y tiempo de vida para ser parte de este trabajo que unela educación y la comunicación con un fin común: "escuchar-se para aprender" ...

A cada una de esas almas que son parte de mi vida y de estas páginas...

ÍNDICE

A. FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
B. ESTUDIO DE ANTECEDENTES	8
C. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	13
Contexto histórico-político del surgimiento de las Escuelas Públicas Autogestionadas	13
D. LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL	18
a) Comunicación interna	19
a.1) Mensajes y medios de comunicación	20
b) Imagen, realidad e identidad institucional	21
c) Propuesta Institucional	21
E. OBJETIVO GENERAL DE INVESTIGACIÓN	22
Objetivos específicos	22
F. METODOLOGÍA	22
a) Contexto de estudio y selección de participantes	23
b) Técnicas de recolección de información	24
c) Análisis de datos	24
G. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	26
PRIMER EJE: La imagen previa	26
1. Antes de ingresar ¿Qué son las escuelas autogestionadas?	30
2. Formas de ingresar “los contactos”	33
3. La charla inicial sin pertenecer: Imagen que busca transmitir la escuela en la entrevista	35
Figura N°1: La imagen previa	39
SEGUNDO EJE: Trayecto en la Institución	39
1. Las condiciones laborales en la autogestión	40

a) Las relaciones contractuales en la autogestión: “nos vamos a comunicar”	40
b) La imagen sobre el trabajo docente: incertidumbre e inestabilidad laboral	40
c) No se puede faltar	44
Figura N°2: Las condiciones laborales en la autogestión	46
2. La Práctica Docente	46
a) Muchos estudiantes, muchas materias	47
b) El acceso a los materiales para la práctica docente	49
c) Lo pedagógico se aprende sin ser docente	52
d) Inclusión versus saberes	53
e) La participación en proyectos escolares	58
f) Del discurso de la inclusión a la persecución	61
g) ¿Qué estudiantes forman?	66
h) Propuesta Institucional Desconocida	69
Figura N°3: La Práctica Docente	71
3. La Comunicación Institucional	71
a) La comunicación interna: medios utilizados	72
b) Las jornadas de reflexión como espacio supuesto de diálogo	74
c) Los cuadernos áulicos: el control en el aula	77
d) ¿Diálogo cara a cara?	79
e) La mera transmisión de información sin comunicarse	81
f) El mensaje que obliga	83
Figura N°4: La Comunicación Institucional	86
TERCER EJE: La imagen a posteriori	86
1. La desvinculación institucional: entre llegar al techo y el despido injustificado	87
2. Incoherencias en la comunicación institucional	89

3. La comunicación vertical	93
Figura N°5: La imagen a posteriori	97
H. CONCLUSIONES	97
Figura N°6: Síntesis y entrecruzamiento de los tres ejes de análisis	103
OTROS CAMINOS Y PROPUESTAS	103
BIBLIOGRAFÍA	105
ANEXOS	111
N°1: GUION DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	112
N°2: ENTREVISTAS A LAS/OS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN	114
N°3: FOTO BANNER – ESCUELA I	142
N°4: CONTRATOS LABORALES – ESCUELA I Y II	143
N°5: CUADERNO ÁULICOS – ESCUELA II	145
N°6: PROYECTO CERO – ESCUELA II	147
N°7: PEI – ESCUELA II	154

A. FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El haber pertenecido al plantel docente de dos escuelas bajo el modelo de Escuelas Públicas Autogestionadas en San Luis le da el primer marco a la justificación del problema. Durante cinco años de trabajo docente en estas instituciones, consolidé la necesidad y motivo de observaciones, análisis y reflexiones en torno a la comunicación institucional, sus propuestas institucionales y la conformación de la identidad e imagen de estas a partir de la comunicación. Reflexionar sobre qué se comunica, para qué, a quién, cómo, por qué medio, entre otras, son los interrogantes para pensar y analizar estas escuelas.

Es menester aclarar que en este trabajo de investigación no pretendo realizar un análisis de los discursos que circulan en dichas escuelas, sino en la construcción de imagen que realizaron los/as sujetos de investigación de estas instituciones a partir de la comunicación institucional.

El análisis se realizó en dos escuelas: la escuela I, creada en el año 2001, la cual está emplazada en la zona este, en ámbito urbano, autogestionada, brinda educación pública, gratuita y laica, estructurada en nivel inicial, primario y secundario, con modalidad en bachiller con orientación en ciencias naturales, atiende a una población estimativa de 2000 mil alumnos/as.

La escuela II, creada en el año 2000, está ubicada en zona norte, camino a Ciudad de la Punta, ámbito urbano, autogestionada, brinda educación pública, gratuita y laica, estructurada en nivel inicial, primario y secundario, con orientaciones en ciencias sociales y educación física. Atienden a una población aproximada de 2000 mil alumnos/as.

Transitar estas instituciones hizo palpable algunas dificultades en torno a la comunicación institucional en el trabajo docente cotidiano. Por ejemplo, desde los mecanismos de contratación, incumbencia académica y dictado de materias, matrícula excesiva de estudiantes por cursos, gestión de los recursos e infraestructura de la institución, adaptabilidad de las planificaciones y programas, cambios constantes de diversas actividades, sumado a los objetivos dispares y poco claros entre todos los integrantes de la escuela.

Muchas de las propuestas por la dirección y coordinación de estas instituciones, no coinciden con la práctica concreta, los mensajes eran confusos, tergiversados en el

contenido y con poca claridad, aumento en el ruido de los canales de comunicación, condicionando el trabajo cotidiano escolar: frente al aula, en jornadas de reflexión, reuniones de áreas y con los padres, entre otras actividades. Como así también la solicitud de licencias y permisos por parte del plantel docente; las renunciaciones y hasta las decisiones tomadas por la institución en despidos repentinos. Ante estas reiteradas situaciones dentro de las escuelas, se le suceden cambios periódicos de docentes, dificultando en muchas oportunidades, mantener y garantizar la continuidad de proyectos educativos.

Los intereses personales, económicos y políticos de las autoridades de las asociaciones educativas de estas instituciones mantienen la matrícula de estudiantes por encima de la capacidad docente alterando la labor de enseñar y aprender, poniendo en tensión la estabilidad de trabajo de los y las docentes.

Estas situaciones afectaron el cumplimiento de normas de convivencia, dentro y fuera del aula, transitando situaciones de tensión, en donde muchas veces la autoridad docente se ve desplazada por los/as estudiantes o por miembros de la coordinación de la institución.

En muchas oportunidades se evitaron o no hubo reales intenciones de diálogo en función de mejorar el clima y la comunicación institucional. En este marco es que considero pertinente formular el siguiente problema de investigación:

¿Cuál es la imagen que los y las docentes de escuelas públicas autogestionadas de la provincia de San Luis, han construido respecto a dicha instituciones a partir de la comunicación institucional?

Dicho problema emerge de los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los medios que utilizan para comunicarse? ¿Qué comunican en los mensajes institucionales? ¿La propuesta institucional tiene relación con los medios y mensajes utilizados? ¿Cómo construyen la imagen a partir de medios, mensajes y propuestas? ¿Cómo se caracteriza esa comunicación institucional? ¿Por qué son importantes los procesos comunicacionales en la construcción de identidades e imaginarios con respecto a estas escuelas?

B. ESTUDIO DE ANTECEDENTES

El estudio comparativo realizado en San Luis sobre “Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres. Estudio comparativo” realizado por Yuli M.

y otros (2004), exponen el modo que una escuela de San Luis tiene para generar canales de comunicación que propicien la participación de los padres en dos actividades escolares: reuniones convocadas por la escuela y asistencia de los padres sin convocatoria institucional. Como también el grado de conformidad de los padres con la escuela y su conocimiento sobre el funcionamiento de esta. En este estudio comparativo se utilizaron entrevistas con preguntas abiertas y cerradas, lo que permitió dar voz a los padres y obtener información sobre aspectos comunicacionales y participación de los padres en las reuniones. Las reflexiones finales del estudio determinan que estos espacios de participación para padres son meramente informativos y no se discute ni construye con el colectivo social, solo decide la escuela. Los mecanismos de participación que se desarrollan al interior de estas instituciones tienen un carácter formal, brindando la posibilidad de hablar y opinar sin que esto constituya un proceso de construcción colectiva. Se niega de esta manera la constitución de los padres como sujetos con un protagonismo auténtico. Este tipo de participación restringida nos muestra cómo desde estas escuelas se construyen espacios de participación centrados en la satisfacción del cliente, en la conformidad de los padres, lo que describe una propuesta desde un modelo de mercado. Esta falta de participación se ve también reflejada en el escaso conocimiento de los padres respecto a las formas de financiamiento de este tipo de escuelas. En la mayoría de los casos se desconoce que el financiamiento es por la demanda, existiendo la creencia que es igual al de las escuelas públicas.

Por otra parte, Safocardá (2006) en su informe “Los docentes en las propuestas de autonomía escolar de los '90: los organismos internacionales y el estado argentino” expuesto en el VI Seminario de la Red Estrado (Regulación Educativa y Trabajo Docente) en la Universidad de Río de Janeiro, analiza los mandatos y las propuestas de autonomía impulsadas por diversos organismos internacionales, así como específicamente la iniciativa argentina. Este análisis busca reconstruir los sentidos que asume la autonomía en estas propuestas, tanto en relación con las escuelas, como con los/as docentes que en ellas trabajan. Visibiliza el caso argentino como parte de la reforma educativa iniciada en los primeros años de la década del '90, en donde se implementó el Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI; programa que constituyó la línea de trabajo para la

transformación institucional, proponiendo construir una “nueva escuela”, “otra escuela”, caracterizada como una escuela flexible, autónoma, inteligente y responsable. Este análisis evidencia el lugar del docente en las escuelas chárter, los cuales no son concebidos como sujetos centrales en el desarrollo de estas propuestas de autonomía, sino que son considerados como agentes del modelo a implementar, desconociéndolos como sujetos políticos activos con capacidad y derecho de discusión y participación. En los documentos del Programa Nueva Escuela, los maestros y profesores sólo son mencionados desde un discurso prescriptivo en relación con el trabajo en equipo, el manejo de tiempos y espacios, el desarrollo de experiencias y estrategias innovadoras en el aula. Se trata de una autonomía centrada en la escuela como individualidad, con foco en el rol del director en la medida en que se considera que su capacidad de liderazgo es fundamental para el éxito del nuevo modelo, desplazando al docente de su tarea cotidiana.

En el trabajo de Briones y Yuli (2009) “Políticas educativas. Nuevas configuraciones de lo institucional en las Escuelas Autogestionadas de la Provincia de San Luis”, exponen los resultados de la investigación que desarrollaron durante los años 2005/2007, proponen conocer el imaginario institucional de una de las escuelas experimentales autogestionadas de la Ciudad de San Luis, analizaron significaciones imaginarias sociales instituidas a través de la historia institucional, que sostienen la cultura institucional en el contexto sociopolítico actual. En concordancia con la mirada teórica de la citada investigación, desde una perspectiva documental y testimonial en el marco de una lógica cualitativa descriptiva, realizaron análisis de las instituciones educativas, y por su naturaleza ontológica y epistemológica del objeto de estudio, para comprender el imaginario institucional; las significaciones sociales imaginarias instituidas a lo largo de la historia institucional y que soportan la cultura institucional.

Como resultados del trabajo, concluyen que desde esta institución existe el efecto de generar malestar en los/as docentes, producto del desconocimiento de esta dimensión, dados los compromisos asumidos desde la asociación expresada en el PEI. La transformación educativa de la década del 90' marca en la actualidad el devenir de la institución estudiada; competencia escolar, modificación del financiamiento centrado en la demanda, flexibilización del trabajo docente, produciendo una mercantilización del

sistema educativo, que se transforma en un tipo de propiedad, con características neoliberales y neoconservadoras con importantes efectos en las configuraciones institucionales.

Escobar (2011) en su tesis de grado “El conocimiento acerca de las escuelas experimentales autogestionadas que poseen los/as docentes de las escuela públicas”, aborda desde una lógica cuanti- cualitativa el conocimiento que poseían los/as docentes respecto a las Escuelas Experimentales Autogestionadas (EEA) en lo que hace a los aspectos normativos. También se tuvo en cuenta la publicidad que se realizó por distintos medios de comunicación. Se trabajó con una muestra representativa de los/as docentes de escuelas públicas de la Capital de San Luis, que desempeñaban sus funciones en la EGB 1 y 2, en escuelas públicas. Para la recolección de información, se aplicó un cuestionario construido a partir de los aspectos normativos más relevantes del Decreto N.º 2562/99 de creación de las EEA.

La autora concluye que los y las docentes muestran información y un cierto conocimiento en relación con las EEA, posiblemente desconozcan el sustrato ideológico político de la nueva concepción de lo público, que incluye tanto la gestión estatal como la privada. Estas escuelas en San Luis continúan funcionando pese a las resistencias, a innumerables ambigüedades a controles y evaluaciones de las que nada se conoce y cuyos objetivos de calidad educativa, innovación, participación, etc., aún no sehan podido demostrar.

En la investigación, “La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso” realizada en la Ciudad de Buenos Aires por Cantón Mayo y García (2012) determinaron dificultades de comunicación para el correcto funcionamiento de la escuela, utilizaron revisión bibliográfica con teorías comunicativas y trabajaron con la metodología del estudio de caso. Los instrumentos fueron la observación, la entrevista en profundidad, el análisis documental y el cuestionario. Los resultados tanto cualitativos como cuantitativos fueron categorizados e interpretados, recogiendo las fortalezas y debilidades comunicativas de la institución educativa estudiada.

Las autoras concluyen que la cultura vigente no ha incorporado la comunicación como un valor y no comparten un mismo concepto de esta. Tampoco predomina el estilo participativo de dirección que se enuncia desde el propietario, pero es considerado

paternalista por las directoras de los distintos niveles. Siendo el estilo participativo una condición necesaria para una buena comunicación interna, ambas características dificultan el desarrollo de la integración organizacional. Es difuso el concepto de comunicación y por lo tanto su papel. Se relaciona tanto con la identidad y pertenencia, como con actitudes individuales, o relaciones interpersonales. En cuanto a los dispositivos de comunicación implementados, son de uso deficiente, sin objetivos ni aprovechamiento de posibilidades. No perciben el papel que puede desempeñar el dispositivo de comunicación bien empleado.

Otro estudio de caso es el presentado por Rossi (2015), realizado en el Instituto Universitario Naval, donde el objeto de este estudio fueron alumnos/as/ Oficiales de rango medio e inferior y en pleno proceso de formación como profesionales. En el estudio de caso el autor explica que la escuela requiere una comunicación eficiente con sus distintos públicos internos, para poder optimizar la relación y el clima de trabajo, aumentar la confianza mutua, mantener la cultura naval y por sobre todas las cosas capacitar y optimizar el rendimiento laboral de las personas que la integran. En el presente trabajo se plantea la hipótesis de la aplicación de un modelo de comunicación institucional interno de la ESOA de carácter horizontal sobre las políticas de estudio, favoreciendo su interpretación por parte de los/as alumnos/as cursantes. El estudio pretende arribar a una conclusión que compruebe la validez de la hipótesis planteada, a través del análisis de la comunicación, desde cuatro ópticas: la comunicación en la organización, el hombre y sus necesidades, los tipos de aprendizaje y por último la teoría de la comunicación. A partir de las diferentes conclusiones aportadas a lo largo del trabajo, el autor establece que la falta de fluidez y claridad en todo el trayecto de la comunicación institucional interna provoca desintelencias y zozobras en aquellos que deben ejecutar las órdenes que bajan de los estamentos superiores, con la consecuencia de un daño a la eficiencia organizacional que impide maximizar el rendimiento.

Los antecedentes aportaron a este trabajo diversas dimensiones sobre las realidades de la comunicación institucional en escuelas, aun así, uno de los principales motivos para este trabajo de investigación fue realizar aportes al campo de la comunicación institucional a partir de lo investigado en escuelas autogestionadas. Teniendo en cuenta

que este tipo de modalidades de gestión educativa solo se encuentran en la Ciudad de San Luis, y no se encontró antecedentes de estudios específicos con estas características.

Pensar cambios desde la comunicación institucional en educación y una educación en la manera de comunicarse institucionalmente, es reflexionar sobre las propuestas institucionales para intervenir y transformar realidades en el ámbito de la comunidad educativa.

C. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Contexto histórico-político del surgimiento de las Escuelas Públicas Autogestionadas

En los años '70 se produce a nivel mundial una reestructuración del capitalismo producto de procesos históricos, afectando a los aparatos estatales de nuestro país. Se comienzan a implementar políticas neoliberales en países del primer mundo, que consisten en la intervención mínima del Estado en diversos escenarios y una amplitud del funcionamiento mercantil sin límites. Esta concepción nueva de poco Estado y mucho mercado abrieron las puertas para que en nuestro país se implementaran nuevos modelos políticos y económicos de corte neoliberal. Esto sucede durante los dos períodos presidenciales Carlos Saúl Menem (1989 al 1999), quien, asesorado por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial, implementaron una serie de ajustes en las políticas de privatización y reducción del gasto público. En este marco histórico, uno de los aspectos estatales que también sufre transformaciones es la educación, lo cual abrió camino para que diversas asociaciones “educacionales” presentaran proyectos “educativos” y de esta manera el Estado se desliga de su labor como garante de la educación (Pelayes, 2001).

La modificación de las siguientes leyes marca el destino de la “nueva educación” que acompaña a las políticas neoliberales que se gestaron en casi todo el mundo, afectando a nuestro país y San Luis comopionera de las Escuelas Autogestionadas:

- La Ley de Transferencia N°24.049/92 de los Servicios Educativos de Jurisdicción Nacional a las Provincias. En el caso de San Luis las escuelas nacionales, las escuelas normalizadoras y las técnicas pasan a manos de las provincias. Al día de la fecha una sola escuela pertenece al distrito nacional y depende de la UNSL, es la Escuela Juan Pascual

Pringles.

- La Ley Federal de Educación N°24.195/93.
- La Ley de Educación Superior N°24.521.

Específicamente en San Luis, su origen fue un convenio firmado entre el Gobierno Provincial y la Fundación Broda, creado por Ley N°4914 en agosto de 1999, entrando en vigor en el año 2000. Estos son los aspectos centrales del Decreto Reglamentario de la Ley:

- Las escuelas experimentales son creadas en la necesidad de “generar innovaciones en la manera en que el Estado se relaciona con la Comunidad Educativa” (...) “que es imperante fomentar alternativas de oferta educativa de calidad en las zonas de la Provincia más marginadas”.
- Se implementan “por el mecanismo de convocatoria pública de proyectos educativos (...) con el fin de promover la creatividad y la innovación en la elaboración de proyectos”.
- La gestión de estas escuelas es “concesionada a asociaciones civiles sin fines de lucro, (...) “a través de convocatorias públicas” a cargo del Ministerio de Gobierno y Educación cuyo objetivo tendrá como “único fin” administrar el/los establecimientos.
- Dichas Asociaciones Civiles/ Educativas se integran con “no menos de tres docentes, pedagogos o personas con antecedentes educativos” y son las “responsables de organizar el proyecto pedagógico y la gestión institucional como de los resultados pedagógicos y de la administración financiera”.
- Cada Asociación Educativa elegida tiene garantizado el financiamiento total por parte del Estado y no podrá establecer arancel alguno.
- Los docentes que opten trabajar en estas escuelas no tienen ninguna dependencia laboral con el Estado, “son empleados de las Asociaciones Educativas” y éstas gozan de “plena libertad para adaptar su régimen laboral a las particularidades de la carrera laboral docente”.
- Se establece que a “igualdad de condiciones los salarios no podrán ser inferiores, ni superiores en más de un 50 %, del resto de las escuelas públicas”.
- Hay un contralor que es el Estado respecto al financiamiento, quien realiza una “supervisión continua y sistemática respecto al logro del aprendizaje y competencia de

los/as alumnos/as” como de los “distintos aspectos normativos y legales a cumplir”.

- Sin embargo, este control se realiza a través de una auditoría contable que queda en manos de “organismos y/o profesionales independientes” contratados por la Asociación Educacional. Sus resultados deben ponerse a “disposición de los asociados, personal y miembros de la Comunidadde la escuela”.
- El financiamiento por parte del Estado se realiza a través de una “asignación por alumno o Unidad de Subvención Escolar” (USE). Esta corresponde a la provisión de ‘horas mínimas requeridas’ y varía de acuerdo con el nivel educativo y la ubicación de la escuela. De la totalidad de los fondos recibidos, “hasta un 85% deben ser invertidos en salarios”, el resto en capacitación, equipamiento, bienes de consumo, etc.
- Las Asociaciones Educativas “deben proveer educación de calidad a partir del logro de aumentos sostenidos en los aprendizajes y competencias de los/as alumnos/as” por lo que deben elaborar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que será guía del accionar de los educadores y que debe ser presentado al presentarse a la convocatoria pública.
- “Las Asociaciones Educativas deberán, además, firmar un compromiso de escuela de calidad” con la comunidad de la institución -los/as alumnos/as y los padres- y con el Ministerios de Gobierno y Educación”.
- La evaluación de los proyectos (PEI) está a cargo de un Comité Evaluador de cinco especialistas de los cuales “al menos dos representarán al Ministerio de Gobierno y Educación”.
- La Asociación Educacional cuyo proyecto sea seleccionado obtiene por parte del estado la autorización de funcionamiento por cinco años, al término de los cuales puede participar de un nuevo concurso para la renovación.
- Es también el Estado el que puede concesionar o no el Edificio. Si lo hace, los bienes inmuebles se entregan a la Asociación en comodato y los bienes muebles en calidad de préstamo gratuito y precario.
- Es “causal de revocación de autorización, la continuidad de resultados insatisfactorios en el desempeño de los/as alumnos/as, así como el uso indebido de los fondos recibidos”.
- Las sanciones se efectivizan a través de "multas", suspensiones del aporte de

financiamiento o inhabilitaciones y/o revocaciones de la autorización de financiamiento”. El Estado garantiza “siempre la previsión continua del servicio educativo”.

En San Luis a partir del 2014 se configuran como Escuela Públicas Autogestionadas (EPA), las cuales fueron llamadas anteriormente experimentales o nuevas escuelas que tuvieron su auge en el 2001. El cambio de nombre y de razón social (CUIT) de estos modelos educativos, afectó directamente sobre la antigüedad de los/as docentes, ya que no se contabilizaba lo anterior trabajado al 2014 porque el empleador (Asociaciones Educativas) había cambiado su razón social. Estos modelos educativos son el mejor ejemplo de situaciones de educación mercantilizada, ya que, se subsidia al sector privado utilizando fondos públicos, permitiendo que las escuelas privadas compitan en mejores condiciones. Las Escuelas Autogestionadas o escuelas chárter son una experiencia educativa trasplantada de otras realidades, particularmente de Estados Unidos. El término chárter significa “licencia” o “permiso”, se trata de escuelas nuevas, autónomas o reconversión de escuelas ya existentes que deben hacerse responsables de alcanzar ciertos niveles de calidad en la educación. Por lo tanto, el problema de la educación desde esta perspectiva se reduce a un problema económico y de eficiencia (Pelayes, 2001). La concesión “de educar” es otorgada a las Asociaciones Educativas, asociaciones civiles sin fines de lucro, las cuales son responsables de organizar el proyecto pedagógico, de gestionar la institución, de los resultados obtenidos y de la administración financiera.

El financiamiento queda garantizado por el Estado y para ello se determina una asignación por alumno, la USE (Unidad de Subvención Escolar) que es entregada mensualmente a la institución. La USE básica corresponde al suministro de las horas mínimas requeridas y varía de acuerdo con el nivel educativo, a la zona que se establezca para cada establecimiento y a la provisión o no del edificio por parte del Estado. (Pelayes, 2001)

El personal de estas escuelas no tiene dependencia laboral alguna con el Estado, son empleados de las Asociaciones Educativas, las que gozan de plena libertad para adaptar su régimen laboral a las particularidades de la carrera docente. Se determina un mínimo y un máximo para el salario, el que no puede ser inferior al resto de las escuelas públicas, ni superior en más del 50%. (Pelayes, 2001)

En estas instituciones se desconoce el sistema de supervisión por parte del Estado (Ministerio de Educación), al ser Asociaciones Educativas sin fines de lucro, solicitan personería jurídica para funcionar en el Ministerio de Gobierno Justicia y Culto de la Provincia de San Luis, en el área de Constitución y Fiscalización de Personas Jurídicas, por lo que no está claro quién fiscaliza o supervisa todo lo relacionado con lo educativo y aquello que tiene que ver con los fondos monetarios de la institución. La responsabilidad social de las instituciones es importante para la concreción de un proyecto escolar. Por lo tanto, tienen grandes diferencias desde quien gestiona la educación hasta la forma de contratar a los/as docentes, incluyendo proyectos escolares. Están entre lo público, como escuela que garantiza acceso libre y gratuito a los jóvenes al sistema educativo, y lo privado en cuanto a la gestión de los fondos y sistemas de contratación.

De acuerdo con estas políticas neoliberales lo ideal es pasar de las prestaciones estatales a subsidios dirigidos a las instituciones en función del número de alumnos/as; en educación esto llevaría a la abolición del sistema público de enseñanza. (Pelayes, 2001).

En la provincia de San Luis en la década de los 90 con la promulgación de la nueva Ley de Educación N°4947/92, se declara que la educación es una responsabilidad compartida entre el Estado y la comunidad por lo cual se establece claramente la subsidiariedad del Estado en educación. La misma se constituyó en el marco ideológico de las diferentes políticas educativas que se fueron implementando y que han ido acentuando la desresponsabilización del Estado en materia educativa (Pelayes, 2001).

En algunos de los artículos incorporados en la nueva ley se delimitan cuestiones como: la interpretación de la escuela pública como de gestión estatal y privada, la obligatoriedad de los niveles inicial y primario, sin estipular la gratuidad, el derecho a la libre elección de la familia en cuanto al establecimiento educativo para sus hijos y las oportunidades de educación podrán ser garantizadas sólo con el aporte de diferentes sectores de la comunidad, basándose en la responsabilidad compartida.

Este encuadre legal permitió a la provincia de San Luis introducir una serie de transformaciones en la educación que fueron llevando paulatinamente a incorporar nuevas formas de financiamiento educativo y nuevas formas de gestión escolar.

De alguna manera la educación se mercantiliza en estos proyectos escolares y se

desfigura la mirada puesta en la labor social y educativa que debe tener una institución escolar y en palabras de Corti (2009) la escuela como institución, sería una “institución de existencia”, según la clasificación que realiza Enríquez, Kaes, R y otros (1989) es decir en donde “las relaciones humanas se centran en una trama simbólica e imaginaria y no en relaciones económicas como es propio a las instituciones de producción”.

D. LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

La comunicación institucional como disciplina surgió a mediados del siglo XX, ligada a la comunicación de empresas comerciales, que comenzaron a vender sus productos a gran escala y vieron la oportunidad de relacionarse con sus clientes de un modo masivo a través de las múltiples fórmulas comunicativas que ofrecían los nuevos medios.

La **comunicación institucional** es aquella que se realiza de modo organizado por una institución y va dirigida a las personas y grupos del entorno social donde se realiza su actividad. Su objetivo es establecer relaciones de calidad entre la institución y los públicos a los que se dirige, para darse a conocer socialmente y proyectar una imagen pública adecuada a sus fines y actividades (Túñez, 2011). Es necesario distinguir la comunicación institucional de las relaciones públicas, el marketing, la comunicación social y la publicidad. El marketing estudia los mercados para crear productos y servicios que satisfagan las necesidades de los clientes, y desarrolla programas de distribución y comunicación que permiten incrementar las ventas y satisfacer a los consumidores. La publicidad es una actividad por la cual una institución claramente identificada paga un importe económico por el emplazamiento de un mensaje en algún medio de comunicación, con el fin de persuadir a una audiencia determinada. La comunicación social, por su parte, se enfoca a los medios masivos y también al desarrollo de procesos comunicacionales. Las relaciones públicas, por su parte, se han entendido como la gestión de la comunicación entre una organización y los públicos sobre los que depende su desarrollo, particularmente los medios de comunicación, con la finalidad de conseguir una aceptación pública.

La interacción de instituciones y personas en la sociedad, la mutua influencia, será positiva o negativa dependiendo de quienes interactúen entre sí. Lo que hace positiva o negativa

una comunicación institucional es la identidad de la institución y los valores que defiende, el mensaje que transmite, el modo en que lo hace, la finalidad. (Martínez Solana, 2004). En palabras de Uranga (2014) recuperar una mirada más integral de la comunicación relacionada con la condición esencial del ser humano que vive en comunidad, que se constituye como actor de manera relacional, que genera redes y procesos organizacionales basados en intercambios conversacionales y que, mediante la producción colectiva de sentidos, va constituyendo y construyendo la cultura que lo contiene y que, al mismo tiempo, lo forja de manera característica, es decir, la acción en cualquier institución es comunicación, todo lo que se hace, al igual que lo que se dice, significa y recíprocamente comunicar implicar actuar. En este punto la gestión en comunicación institucional propone y promueve modos de gobernar democráticamente, dirigidas a las personas y grupos del entorno social en que desarrolla la actividad.

a) Comunicación Interna

Refiere a todos aquellos procesos de producción social de sentido que se dan entre los miembros de una organización, tanto si se encuentran en el ámbito físico de la entidad como en el simbólico y abarca la comunicación oficial como la no oficial. A través de la gestión en la comunicación interna se facilita el despliegue de todo el aparato comunicacional destinado al personal con el objeto de: promover la comunicación entre los miembros, facilitar la integración entre las realizaciones personales y las institucionales, reducir los focos de conflicto interno a partir del fortalecimiento de la cohesión de los miembros, contribuir a la creación de espacios de información, participación y opinión.

Acompañar las políticas institucionales desde la comunicación es el objetivo principal de la organización, pero cuando la gestión de esta está centralizada en deseos individualistas, se hace más difícil el desarrollo de los objetivos institucionales. Por ello es importante plantear las necesidades de comunicación de cada área de la institución a nivel interno y externo.

Martínez (2013) propone sugerencias para implementar la comunicación institucional interna y externa en las escuelas desde la Responsabilidad Social Educativa. El autor

define a la comunicación institucional como la disposición voluntaria de la institución educativa que, como espacio natural de comunicación, favorece la transmisión y la participación de las partes interesadas para establecer y compartir un valor en común.

Según Capriotti (2009) para trabajar sobre la comunicación institucional se implementan programas de cuatro pasos: Investigación, programación, realización y evaluación.

Investigación: es el estudio en profundidad de la institución y de los públicos con los que se relaciona, para detectar las carencias, las capacidades competitivas, los desafíos futuros y las posibles oportunidades.

- Programación: creación de una estrategia comunicativa desarrollada en un periodo, tomando como base la información recogida en la fase anterior.
- Realización: es la puesta en marcha efectiva de la estrategia programada, de acuerdo con los objetivos trazados.
- Evaluación: es la valoración de los resultados obtenidos, confrontados con los objetivos iniciales del programa, en función de unos criterios establecidos previamente.

a.1) Mensaje y medios de comunicación

El **mensaje** es, en el sentido más general, el objeto de la comunicación. Está definido como la información o enunciado verbal que el emisor envía al receptor a través de un canal de comunicación (por ejemplo, el habla o la escritura) o **medio de comunicación** determinado: hace referencia al instrumento o forma de contenido por el cual se realiza el proceso comunicacional o de comunicación. Usualmente se utiliza el término para hacer referencia a los Medios de Comunicación Masivos (MCM, medios de comunicación de masas o *mass media*); sin embargo, otros medios de comunicación, como el teléfono, no son masivos sino interpersonales. El propósito principal de los medios de comunicación es, precisamente, comunicar con objetividad, pero según su tipo de ideología pueden especializarse en: informar, educar, transmitir, entretener, formar opinión, enseñar, controlar, etc. Sin embargo, el término también se aplica, dependiendo del contexto, a la presentación de dicha información; es decir, a los símbolos utilizados para transmitir el mensaje. Cualquiera que sea el caso, el mensaje es una parte fundamental en el proceso del intercambio de información. (Arroyo, 2012)

b) Imagen, realidad e identidad institucional

Según Chaves (2012) la imagen institucional aparece como el registro público de los atributos identificatorios de la organización. Equivale a la lectura pública de una institución, la interpretación que la sociedad o cada uno de sus grupos, sectores o colectivos, tiene o construye. La imagen institucional es una representación colectiva de un *discurso imaginario*, construido a partir de la realidad, y la comunicación de una institución.

Por realidad institucional, el autor dice que es el conjunto de rasgos y condiciones objetivas del ser social de la institución. Se trata de datos objetivos, hechos reales anteriores e independientes del imaginario creado. Entiendo el término como el conjunto de condiciones empíricas en que se plasma su existencia real como agente social. Por ejemplo, su entidad jurídica, su estructura organizativa, sus funciones, su realidad económico-financiera, su integración social interna, el sistema de relaciones de comunicación interna y externa, entre otros.

En cuanto a la identidad según el autor, son los signos culturales que definen un estilo, un modo propio e inequívoco de comportamiento global, de modo de ser y hacer de una escuela ante la sociedad. El nombre o la razón social es el primer signo de existencia de la escuela. Es el único de “doble dirección”, se utiliza para designarse a sí misma, y también el público, los padres y alumnos/as, las otras escuelas, los periodistas; entra en juego el papel de la imagen institucional y lo que esta es capaz de transmitir a los/as sujetos.

Para Capriotti (2009) la identidad es el conjunto de características centrales, perdurables y distintivas de una organización, con las que la propia organización se autoidentifica a nivel introspectivo y se autodiferencia de las otras organizaciones de su entorno.

c) Propuesta Institucional

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de un establecimiento educativo es el documento público de planificación estratégica institucional en el que constan acciones estratégicas a mediano y largo plazo, dirigidas a asegurar la calidad de los aprendizajes estudiantiles y una vinculación propositiva con el entorno escolar. (Artículo 88 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural - RGLOEI)

El PEI debe explicitar las características diferenciadoras de la oferta educativa que marquen la identidad institucional de cada establecimiento. Se elabora de acuerdo con la normativa que expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, y no debe ser sometido a aprobación de instancias externas a cada institución; sin embargo, estas lo deben remitir al Nivel Distrital para su registro.

En las instituciones públicas, el PEI se debe construir con la participación del gobierno escolar; en las instituciones particulares y fisco-misionales, se debe construir con la participación de los promotores y las autoridades de los establecimientos.

Las propuestas de innovación curricular que fueren incluidas en el Proyecto Educativo Institucional deben ser aprobadas por el Nivel Zonal. La Autoridad Educativa Nacional, a través de los auditores educativos, debe hacer la evaluación del cumplimiento del PEI.

E. OBJETIVO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

Analizar la imagen que los y las docentes del Nivel Secundario de dos Escuelas Públicas Autogestionadas han construido respecto a dicha institución a partir de la comunicación institucional.

Objetivos específicos:

- Caracterizar la imagen que han construido los y las docentes de dos escuelas públicas autogestionada de la ciudad de San Luis a partir de los medios de comunicación institucional internautizados.
- Analizar las conexiones entre la imagen que han construido los y las docentes de escuelas públicas autogestionadas de la ciudad de San Luis respecto de los medios de comunicación interna, los mensajes y la propuesta institucional.

F. METODOLOGÍA

El objetivo general de la investigación la orientamos sobre el análisis de la imagen construida por los/las docentes a partir de la comunicación institucional. Consideramos pertinente realizar un estudio cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, centrando la mirada en las narraciones de los protagonistas.

El enfoque cualitativo permitió dar voz a los/as sujetos implicados, privilegiando la palabra de las personas que forman parte de la presente investigación. Interesaron principalmente los aspectos subjetivos, para poder interpretarlos en el marco del contexto en el que tienen lugar. “La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias...por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada” (Vasilachis, 2006: 33). Lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que los/as sujetos definen su mundo y actúan en función de él.

La metodología la abordamos a partir de la perspectiva humanística-interpretativa, la cual “se orienta a describir e interpretar los fenómenos educativos y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (Arnal, DelRincón y Latorre, 1994, p. 192).

a) Contexto de estudio y selección de participantes

Para dar respuesta a los objetivos general y específicos, seleccionamos dos Escuelas Autogestionadas de la Ciudad de San Luis por las cuales transitó la tesista como docente, por lo que hubo cierta facilidad de acceso a la documental utilizada y contacto con los/las docentes.

Tal como expresamos en la presentación de la problemática: la Escuela I atiende a una población estimativa de 2000 alumnos/as y cuenta con una planta docente en el nivel secundario de 60 docentes aproximadamente y la Escuela II con una población aproximada de 2000 alumnos/as y un estimativo de 50 docentes, también en el nivel secundario.

Es menester aclarar que son escuelas con rasgos distintivos y diferentes a las de gestión estatal y privada, con dinámicas propias de comunicación institucional, modelos organizacionales educativos diferenciados y con respecto a la normativa de contratación e ingreso de los/as docentes, responden a la lógica de contrato y entrevista. Dichas particularidades las convirtieron en escenarios interesantes de indagación, ya que son un híbrido entre lo estatal y lo privado en materia educativa.

Dada las particularidades del estudio trabajamos con una muestra intencionada de docentes del nivel secundario:

"El muestreo intencional no obedece a reglas fijas ni específicas de antemano sobre el número de unidades a seleccionar. Por el contrario, este número puede y debe ser convenido a lo largo de la investigación, ya que muchas veces surge la necesidad de tomar unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información. Este proceso de selección se extiende en paralelo al transcurso de la investigación." (Vieytes, 2004).

En el marco de este tipo de muestreo, tuvimos en cuenta los siguientes criterios:

- Ser profesor/a del nivel secundario.
- Haber trabajado en una escuela pública autogestionada (I o II) en un periodo no menor a un año.
- Estar trabajando actualmente en una escuela pública autogestionada (I o II).
- Disposición a colaborar en este estudio.

Con respecto a este último ítem, se entrevistaron un total de 4 (cuatro) docentes, dos corresponden a la Escuela I, y dos a la Escuela II. Por cada escuela, seleccionamos un docente que sigue en planta permanente y otro desvinculado laboralmente.

b) Técnicas de recolección de información

Las técnicas que utilizamos fueron la entrevista en profundidad con sujetos elegidos intencionalmente. Se usaron preguntas amplias orientadas a conocer qué imagen han construido sobre la institución a partir de la comunicación institucional, sus medios de comunicación interna, los mensajes y la propuesta institucional (Ver Guion de la Entrevista Anexo N°1).

Para la interacción social construimos un guion o guía con temas y subtemas que cubrieron los objetivos de investigación, sin preguntas textuales ni sugerencias de respuestas: "...se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente. En las entrevistas en profundidad menos dirigidas, interesa, justamente, recoger el flujo de información particular de cada entrevistado, además de captar aspectos no previstos en el guion." (que se incorporaron al considerarse relevantes) (Valles, 1996)

El guion permitió establecer un mínimo marco para focalizar la interacción y orientar a

los/as sujetos entrevistados a brindarnos información sobre los temas que se vincularon con la investigación. Ayudó a los/as sujetos para expresar, aclarar y profundizar sin sujetarse a una estructura formalizada.

Los temas que se vincularon con la investigación fueron: la información que tenían sobre las escuelas antes de ingresar, de qué maneras, medios o modos lograron ser parte de las escuelas, las condiciones laborales, sus vivencias en la práctica docente, el acceso a documentos y materiales de trabajo, los proyectos institucionales, los procesos comunicacionales y sus aportes, la comunicación institucional. Los temas dieron el marco de análisis sobre la imagen construida por los y las docentes respecto a las escuelas públicas autogestionadas a partir de la comunicación institucional.

Para complementar, utilizamos la técnica documental, la misma responde a una “estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.) con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad” (Yuni y Urbano, 2003, p. 75).

En los casos que se consideró pertinente, recuperamos y examinamos los documentos que los/as sujetos aportaron, ya que posibilitaron caracterizar la comunicación institucional, como, por ejemplo: documentos institucionales, cuadernos áulicos, y todos aquellos materiales que aportaron a la descripción de la comunicación y a la propuesta institucional. Fue pertinente confrontar la imagen de los/as docentes con documentos institucionales o personales, y siguiendo a Valles (1996:119) el uso de los documentos sirve para la “justificación y acreditación de sus análisis e interpretaciones”.

Cabe aclarar que la Escuela I, durante el proceso de investigación no nos permitió el acceso al PEI, para su lectura y análisis, tampoco es de visibilidad pública por ningún medio de comunicación.

c) Análisis de datos

De acuerdo con los objetivos de la investigación, sobre la información obtenida a partir de documentos y entrevistas, realizamos un análisis cualitativo que permitió la

construcción de categorías emergentes respecto a la imagen que han construido los/las docentes respecto a: lo previo antes de ingresar “el imaginario social”, las condiciones laborales, la práctica docente, la comunicación y la propuesta institucionales de las EPA. Las mismas se enmarcaron en los siguientes tres ejes: La imagen previa, el trayecto en la institución y la imagen a posteriori.

Los primeros análisis surgieron de las entrevistas que realizamos a los/as sujetos de investigación, las mismas se dieron en diversos encuentros de reuniones. Como así también algunas instancias de entrega de documentos y fotos para sumar al análisis.

Empleamos como procedimiento de análisis la estrategia general propuesta por Miles y Huberman (citado por Gregorio Gómez, 1996) siguiendo tres momentos fundamentales:

En la reducción de información, se separaron los elementos significativos, disociando la totalidad de la información para un examen minucioso en ejes, codificando y construyendo categorías y subcategorías a partir de los datos recolectados por el proceso inductivo.

De las cuales se seleccionaron frases significativas para la construcción de categorías emergentes sustantivas. Del análisis de los tres ejes resultaron un total de nueve categorías que incluyen subcategorías.

Cada eje y sus categorías cierran con una síntesis parcial plasmada en diagramas de Venn, realizamos un total de cinco figuras las cuales están numeradas y tituladas mostrando un resumen parcial de los datos obtenidos de cada eje.

La obtención de conclusiones preliminares por cada eje y por categorías que incluían subcategorías, permitieron reconstruir el todo, con el fin de dar claridad y orden ante los objetivos propuestos. La conclusión incluye una figura síntesis de los tres ejes interpretados.

La información proporcionada por cada estrategia de recolección de información la analizamos por separado según el siguiente detalle:

- Entrevistas en profundidad: construcciones categoriales emergentes.
- Documentos: análisis temático.

Luego se contrastó en el entrecruzamiento y el diálogo entre categorías los temas emergentes en el proceso de recolección de información.

G. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En la revisión y tratamiento de la información obtenida a través de las entrevistas a los/as sujetos de investigación, decidimos, tal como lo mencionamos en las decisiones metodológicas, que la presentación de las categorías construidas, se agruparan en tres ejes de análisis: la imagen previa al ingreso de las escuelas, el trayecto laboral en la institución y la imagen a posteriori, esta última categoría se enfocó en los/as sujetos que ya no tienen relación laboral con las escuelas.

Como se expresó en el apartado metodológico, los primeros análisis surgieron de las entrevistas que realicé a los/as sujetos de investigación, las mismas transcurrieron en diversos encuentros de diálogo e intercambio de documentos.

PRIMER EJE: La imagen previa

Definir adecuadamente la *imagen* nos lleva a muchos inconvenientes conceptuales, por lo que se decide emplear lo expuesto por Amado y Zuñeda (1999) quienes proponen partir de la base de que la imagen no es un atributo del objeto, sino que es algo que ese objeto “refleja” en un receptor, que puede ser un espejo, un medio, o una persona.

En general tendemos a atribuir la característica de realidad a lo que no es más que el reflejo de las cosas auténticas. De la misma manera que señala la metáfora de *La caverna de Platón*, muchas veces se tiende a confundir imagen con realidad, y lo que es peor, se pretende trabajar en el “reflejo”: imagen de la empresa, en este caso de las escuelas, en lugar de analizar y recomponer aquello que lo produce, la realidad institucional.

Entonces, “Imagen” es un concepto construido en la mente del público (...) a partir de un estímulo no necesariamente real (...) que es corregido por dicho público (...) y cuyo resultado puede explicarse en términos de isomorfismo gestáltico entre el estímulo: lo que vemos, algo que se parece a una circunferencia y la experiencia: lo que conceptualizamos, una circunferencia. (Villafañe, 2002) Siguiendo lo propuesto por Amado y Zuñega (1999), dentro de esta concepción, la realidad de la institución es simplemente un estímulo que provocará la experiencia colectiva. Al no existir una relación causal estricta entre los dos fenómenos la escuela puede hacer una cosa, y el público percibir otra muy distinta, el trabajo de la comunicación debería apuntar a

modificar la experiencia receptiva, manipulando los atributos identificatorios para generar una imagen estratégicamente diseñada. Esto no significa que pueda generarse una imagen ficticia, sino que, mediante la identidad visual y la comunicación, podrían potenciarse algunas características corporativas y atenuar otras, para lograr una imagen intencional, acorde con las expectativas de la institución.

Por lo que en este primer eje de análisis describimos las construcciones de ideas que elaboraron los/as sujetos de investigación con respecto a las escuelas públicas autogestionadas antes de ser parte de ellas, y que conforman la imagen previa que tienen de las mismas. Estas ideas o supuestos surgen a partir de diversas fuentes: por los dichos del entorno social, a partir de los discursos de los diferentes medios de comunicación, por búsqueda o propuestas laborales, en síntesis, analizar la construcción de la imagen institucional previa de todo aquello que existe en el imaginario de los/as sujetos entrevistados con respecto a estas escuelas.

Según Chaves (2012) la imagen institucional aparece como el registro público de los atributos que identifican a la organización. Equivale a la lectura pública de una institución, la interpretación que la sociedad o cada uno de sus grupos, sectores o colectivos, tiene o construye. La imagen institucional es una representación colectiva de un *discurso imaginario*, construido a partir de la realidad y la comunicación de una institución.

En el proceso de investigar y analizar la construcción previa que tienen los/as sujetos sobre la imagen de las escuelas, se extrajo de sitios de internet¹ una foto del frente de la Escuela I donde visualizamos sobre las puertas de ingreso un banner con el lema² que caracteriza a la institución. Esto configura el primer mensaje visual de bienvenida que observa un sujeto y contribuye a una primera aproximación sobre la construcción de imagen institucional

¹ Durante el proceso de investigación sobre los sitios web de las escuelas hubo dificultades: falta de actualización de las páginas y error en el enlace de vinculación con los sitios oficiales. Para extraer información se utilizó: redes sociales y otros sitios anexos. Se agrega en el anexo las imágenes de la información encontrada.

² Se elige el término lema ya que alude a una frase que expresa motivación, intención, ideal, y/o que describe la forma de conducta de una persona, de un grupo, de una institución, de un Estado, un país, una familia, etc.

que transmiten a la comunidad.

Con respecto a la Escuela II encontramos carteles y gráficos en el ingreso del edificio con características similares a la otra institución.

El mensaje que corresponde al banner de ingreso al edificio de la Escuela I es el siguiente:

"Estamos trabajando para que todos: alumnos/as, padres, docentes, no docentes, comunidad en general, tengamos las máximas oportunidades de aprender." (Escuela I). (Ver Anexo N°3)

El siguiente lema corresponde a la página web de la Escuela II:

"Constituimos una comunidad educativa integrada por directivos, docentes, alumnos/as, personal administrativo y de servicios que proclama el respeto mutuo, la paz y la solidaridad como pilares básicos que presiden la convivencia." (Escuela II)

Este proceso comunicacional es lo que se considera como comunicación institucional externa. A partir del análisis de ambas citas, se desglosan aspectos que las caracterizan.

En función de lo que comunica la Escuela I, la misión apunta al trabajo en equipo con la comunidad educativa, en cuanto a la visión, la institución proyecta la idea de ofrecer mayores oportunidades para aprender respecto de otras escuelas, aun así, no describe explícitamente los valores (aquellas creencias compartidas por la institución o conjuntos de elementos que sirven de guía) en los cuales se apoya la institución.

Por otro lado, la Escuela II, apoya más su discurso en los valores que la caracteriza, los especifica en adjetivos calificativos como: respeto, paz, solidaridad, situándose como pilares básicos de la institución, pero sin describir la visión ni misión de esta.

En el trayecto de recopilar y analizar información sobre la comunicación externa de las instituciones encontramos dificultades para ubicar los sitios oficiales, los mismos dan error al cargar páginas o inexistencia de estas. En este recorrido fue importante indagar en las redes sociales, el caso de Facebook (2021), la Escuela I tiene tres usuarios con su nombre, pero perfiles distintos: negocio local, escuela y colegio; en este sentido me pregunto ¿qué imagen buscan transmitir?, ya que el término negocio alude a organización privada, y por otro lado escuela y colegio son conceptos que también pueden generar confusión en la construcción de imagen sobre una institución escolar.

Encontramos, además, una cuenta de Instagram, la cual expone fotos de diversas

actividades escolares y un blog a cargo de una docente que solo indica datos de ubicación contacto de la escuela y muestra descripciones del nivel inicial, sin dar información completa de todos los niveles de la escuela.

La Escuela I también figura en algunos sitios de noticias, en páginas amarillas y en buscadores de escuelas.

En cuanto a la Escuela II, el enlace del sitio oficial expuesto en su página de Facebook indica que no tiene dominio. La institución tiene una página de Facebook con el nombre de la institución y otra de Multimedia, un blog sin actividad desde el 2013 y una cuenta de Instagram.

El primer análisis que se desprende con respecto a la imagen previa que construyen los/as sujetos a partir de lo visible en medios de comunicación digitales de ambas escuelas, es que no visualizamos una preocupación por parte de las escuelas de mostrarse a la comunidad con mensajes claros sobre la identidad institucional. Esta apreciación, quizás resulta por la diversidad de redes y sitios web que las nombran con escasa información, poco clara o confusa, lo que genera confusión en quienes buscan conocer la misión, visión y valores de estas instituciones.

En función de obtener un análisis más detallado de la imagen previa construida por los/as sujetos de investigación, este primer eje se subdivide en tres categorías:

- 1. Antes de ingresar ¿Qué son las escuelas autogestionadas?**
- 2. Formas de ingresar: los contactos.**
- 3. La charla inicial sin pertenecer: Imagen que busca transmitir la escuela en la entrevista.**

- 1. Antes de ingresar ¿Qué son las escuelas autogestionadas?**

La primera categoría hace referencia al conocimiento y/o información con la que cuentan los/as sujetos entrevistados sobre las escuelas autogestionadas antes del ingreso formal en las mismas. En sus palabras:

“Vivía en ese barrio, conocía a la escuela desde su exterior, por la zona y todos los chicos del barrio iban a esta escuela. Era muy numerosa en matrícula estudiantil.” (Escuela I - SA)

“Sabía que era una escuela autogestionada (...) Le pregunté a otro amigo y me dijo lo mismo, que el proyecto era inclusivo, pero que a veces ocurrían cuestiones distintas a lo que el proyecto planteaba. Porque una cosa era el discurso y otra era batallar el día a día en la escuela. Pero que el grupo humano era lindo y era una experiencia que había que vivirla.” (Escuela II - SB)

“Desconocía todo dato sobre la escuela, pero si tenía idea de donde estaba ubicada” (Escuela II - SC) ***“Desconocía absolutamente todo de la escuela. Mis padres tenían de paciente a una de las que integraban la asociación y me dijeron que había una entrevista.”*** (Escuela I - SD)

A partir de las citas, se desprenden algunos análisis previos sobre la imagen construida de las escuelas. Los sujetos coinciden en que desconocían particularidades de estas y describen sobre cada una algunas características diferentes como: ubicación espacial del edificio, matrícula de estudiantes y que están administradas por asociaciones. Sólo un sujeto hace referencia que antes de ingresar, consulta a un conocido sobre el proyecto institucional.

Retomando lo caracterizado en el Primer Eje con respecto a la escasa información brindada en internet por las instituciones y sumado a los dichos de los/as sujetos, se puede decir que hay un desconocimiento sobre qué son las escuelas autogestionadas, en otras palabras, qué tipo de escuelas conforman.

La construcción de una imagen previa a partir del mensaje institucional en la web (Escuela II), el banner (Escuela I) y lo analizado en las citas es que se realizan las siguientes aproximaciones analíticas de las escuelas.

¿Qué incluye la cualidad de “autogestión” en una escuela?, con respecto a su función, sus objetivos, qué misión tienen, cuál es su visión, qué modelo de escuela propone. Entonces ¿Qué es una escuela autogestionada? Para poder responder al interrogante, hay que apelar a los marcos normativos sobre los modelos educativos propuestos por el Ministerio de Gobierno y Educación de San Luis.

Estas instituciones se conforman a través de convocatoria pública de proyectos educativos propuestos por asociaciones sin fines de lucro. En lo pertinente a la administración del establecimiento y el financiamiento se encarga el Estado, pero en otros

aspectos, las asociaciones son las rectoras de implementar el proyecto, contratación del personal y auditorías privadas. Por lo que en estas primeras aproximaciones puedo manifestar que una de las cualidades de la autogestión es la fluctuación entre lo público y lo privado en materia educativa. Desde lo normativo se explica con claridad el modelo al cual pertenecen.

Ahora bien, otro de los conflictos es el cambio de nombre de las instituciones. Esto hace referencia a que, desde su creación en el año 1999, su implementación en el 2001 y hasta la fecha, cambiaron de ser experimentales, desconcentradas a autogestionadas. Estas modificaciones en su nombre y número de escuela, genera confusión en la comunidad saber qué tipo de escuela son, conlleva a preguntarse: qué implican los conceptos: experimental, desconcentrada, descentralizada y autogestión.

En San Luis y según la Ley N°II-0035-2004 (5692), el Poder Ejecutivo declara “experimental” a una escuela con la finalidad de lograr una mayor calidad en la educación, fijando planes, programas y metodologías para tal fin.

Un aspecto para tener en cuenta es que la diferencia principal entre un órgano desconcentrado y un organismo público descentralizado es que la primera carece de autonomía, porque los órganos desconcentrados no tienen personalidad jurídica ni patrimonio propio, jerárquicamente están subordinados a las dependencias de la administración pública, y los descentralizados tienen como máxima autoridad no a un titular de una administración pública sino a una Junta, Consejo o Comisión Directiva.

Realizamos esta aclaración conceptual porque se usa indistintamente ambos nombres y confunden el objetivo de su significado.

Durante la implementación, estas escuelas fueron llamadas oficialmente por el Gobierno de la Provincia: Escuelas Públicas Autogestionadas Desconcentradas, para ser nombradas luego como Escuelas Públicas Autogestionadas. Este último concepto de autogestión es la concesión que realiza el Estado, en la gestión y administración de escuelas públicas a asociaciones civiles que reciben un subsidio estatal. Este análisis conduce a las siguientes preguntas: **¿Qué las diferencia del resto de las escuelas? ¿Por qué tanta variabilidad de nomenclaturas? ¿Por qué los/as sujetos entrevistados tuvieron que preguntar a otros sobre las escuelas? ¿Son públicas o privadas?**

2. Formas de ingresar “los contactos”

Las formas o modos de ingreso definen de alguna manera las políticas de gestión y administración de estas escuelas. Las condiciones de ingreso son similares a las escuelas privadas, y a las organizaciones privadas, mediante la presentación de un currículum vitae y entrevista. La diferencia con las escuelas dependientes del Estado es que en este caso el ingreso se regula por la Junta de Clasificación Docente, a través de un sistema de llamado a concurso por puntaje de antecedentes, siendo la misma una entidad que depende de la administración pública.

Los “contactos” son aquellas personas que conforman el entorno de los/as sujetos entrevistados, por ejemplo: familiares, amistades, y otras fuentes como los medios de comunicación, rumores, entre otras. En palabras de los/las docentes:

“Mi tía trabajaba en el nivel primario desde que abrió la escuela. Ella me comenta de una vacante en lengua y me pasa el correo de la coordinadora del área de lengua del secundario para enviar mi CV.” (Escuela I - SA)

“Una amiga me dice que necesitaban una docente, me llama en diciembre y me explica que necesitaban alguien con el perfil mío. Ya que era coherente mi perfil con el proyecto de la escuela que estaba emplazada en una zona urbana marginal, con un proyecto inclusivo.” (Escuela II - SB)

“El ingreso fue a través de una amiga que trabajaba allí y me pide un CV, dice que necesitaban alguien con un perfil “dominante” y acepto presentarme ya que no tenía trabajo.” (Escuela II - SC) ***“Mis padres tenían de paciente a una de las que integraban la asociación y me dijeron que había una entrevista para cubrir cargos. Ingreso sin cuña, ya que me entrevistan otras personas. Esta persona no pertenecía a la cúpula directiva.”*** (Escuela I - SD)

En las citas detalladas observamos que, los/as sujetos vivencian de manera diversa ese primer contacto con la información para ingresar a estas escuelas: a partir de familiares y amistades, que comparten información sobre vacantes laborales en las instituciones.

Al ser escuelas con modalidades de contratación entre empleadores y empleados, las primeras acciones de acercamiento laboral se dieron con el conocimiento de vacante o no y la entrega de un currículum vitae. Esta condición de ingreso se condice con lo que

estipula la Ley N°2004 (5692) sobre Escuelas Experimentales, la cual expresa lo siguiente:

Art. 2°: Los establecimientos educativos provinciales que se encuentren afectados o que en el futuro se afecten, o los que fueren creados según lo dispuesto en el Artículo 1° de la presente Ley, tendrán su propio régimen de ingreso, traslado, ascenso, interinatos y suplencias del personal docente, como así también para su capacitación y perfeccionamiento permanente, protegiendo los derechos y deberes de los/as docentes que optaren por este sistema experimental. -

Este artículo expresa claramente la condición de ingreso en estas escuelas a través de “su propio régimen”. Este propio régimen le brinda la potestad a las asociaciones que dirigen el proyecto educativo de tomar diversas decisiones sobre el trabajo docente, entre ellos, la protección derechos y deberes, aspectos que sutilmente dan a entender no son garantizados por parte del Estado Provincial, ante la concesión a estas entidades bajo un régimen interno institucional el cual no tiene implicancia ni potestad el Estado.

Al respecto el Decreto N°2562 -MGyE-99 de la Ley Provincial N°4914 menciona:

Art. 29°: El personal de las escuelas experimentales no tendrá dependencia laboral alguna con el Estado. Serán empleados de las Asociaciones Educativas, las que gozarán de plena libertad para adaptar su régimen laboral a las particularidades de la carrera laboral docente. A igualdad de condiciones, los salarios no podrán ser inferiores, ni superiores en más del 50%, del resto de las escuelas públicas.

En función de lo antes analizado y vinculado con las citas, el siguiente artículo deja claro que, al cumplir cierto tiempo en la institución, el docente tiene el derecho de acceder a un cargo dentro de la Asociación. Por lo que, al garantizarse continuidad laboral, existe esta opción de pertenecer no solo como docente en la escuela sino como parte de la gestión directiva y/o administrativa. Dice el artículo textualmente:

Art. 30°: El personal que cumpla dos años de trabajo continuo en funciones de docencia, tendrá derecho a incorporarse como asociado a la Asociación Educativa. Los estatutos deberán por lo tanto contemplar esta cuestión.

A partir del análisis de citas y los artículos de la Ley, queda claro que el acceso a estas escuelas está mediado por un régimen propio de contratación con las asociaciones sin relación alguna con el Estado, quedando a la deriva la protección de derechos y garantías.

Solo existe una dependencia laboral de tipo privada con una asociación sin fines de lucro y objetivos educativos.

3. La charla inicial sin pertenecer: Imagen que busca transmitir la escuela en la entrevista.

El primer contacto con las escuelas es a través de una entrevista previa, esta categoría indaga la imagen que construyen los/as sujetos a partir de la charla inicial con las asociaciones. A partir de las entrevistas antes de ingresar. ¿Qué imagen buscan transmitir? en palabras de los/las sujetos:

*“Mi tía me pasa el correo de la coordinadora del área de lengua del secundario para enviar el CV. **No quedé en esa primera instancia** y pasó aproximadamente medio año, **sale otra vacante, volví a mandar currículum vitae y ahí tuve mi primer acercamiento con la escuela.**” (Escuela I - SA)*

*“La entrevista la hace el referente del Departamento de Convivencia de la escuela y un profesor, que integraba la coordinación recientemente. Me cuentan que **el proyecto venía de una etapa de transformación escolar, de un período de crisis de la dirección anterior, con una historia de mucha disciplina autoritaria, de maltrato a los/as estudiantes, por cuestiones de aspecto (tatuajes, peinados), era una escuela muy meritocrática: quien era diferente quedaba afuera o era sancionado. En la etapa anterior era de uso corriente la marginalidad desde el orden de lo punitivo. Eso generó un proceso de Asambleas con actividades en la comunidad educativa, para plantear otro tipo de proyecto y a partir de ahí comienzan a construir otro tipo de proceso. Donde se construyen normas de convivencia creadas colectivamente generando otra identidad en conjunto con estudiantes, familias, docentes. En ese momento cambiaron de autoridades. La escuela empieza a trabajar la violencia extrema desde otro lugar. En las asambleas se empieza hablar de la violencia simbólica, física, adicciones, drogadicción. Situaciones de riesgo emocional y físico, este nuevo proyecto empezó abordar estos problemas desde otro lugar, de manera más inclusiva, y así se crea el departamento de convivencia. Yo escucho todo eso, me llaman para cubrir un espacio curricular que era el de cultura e identidad, que tenía como propósito vincularlo con el departamento de convivencia, en donde se***

detecten las problemáticas del aula y elevarlas al departamento para trabajarlas. **También me piden ocupar un espacio curricular el de proyecto de investigación**, que no se sabían bien como plantearlo, era un espacio dudoso, el contenido no estaba bien armado, los/as estudiantes no sabían bien o no terminaban de entender. Todo esto fue en la entrevista para ingresar, el discurso de la institución fue a través de estas dos personas. La primera entrevista fui con CV., ellosveían que podía sumarme al proyecto.

Dejé mis horas en la escuela primaria para elegir esta escuela por tener menos carga horaria y **el proyecto me resultaba convocante ideológicamente**. Hasta ahí es lo que yo percibo antes de ingresar. La escuela, **me la presentan como comprometida con el cuidado y formación ambiental**. La entrevista fue en diciembre, pero me dijeron que el contrato sería en febrero del año siguiente, me dieron el sí, pero firmé contrato en 2014.” (Escuela II - SB)

“En el momento que me acerco a la escuela no existía la oficina de recursos humanos, entonces **entrego el currículum vitae y tengo una entrevista informal**. (Ahora hacen cuestionarios con preguntas capciosas largas y entrevistas por RR. HH.) **En ese momento fue una charla donde me preguntaron sobre literatura y qué interés tenía. Me llamaron a la semana siguiente y cuando me presento empiezo a trabajar**. La charla inicial la hizo el pedagogo y el director.” (Escuela II - SC)

“**Quedé en ese mismo momento llevando mi currículum vitae**, luego de la entrevista les dije **llámenme por el sí o no me encantaría colaborar en el armado del laboratorio, y me dijeron que empezara en ese momento**, creo priorizaron en ese momento más la actitud que otra cosa.” (Escuela I - SD)

Una de las primeras conclusiones con respecto a la imagen que transmiten estas escuelas y que los/as sujetos construyen, es sobre los tiempos de espera para ingresar, siendo indistinto en ambas escuelas, ya que convocar a los/as sujetos para ser parte de las instituciones fluctúa entre la inmediatez y un año de espera, estos tiempos pueden ser consecuencia de reordenamiento de puestos docentes, transformación de proyectos institucionales, cambios en la gestión directiva, entre otras.

En la Escuela II, se construye una imagen inicial a partir del discurso en la entrevista sobre el compromiso con la educación inclusiva, con la innovación en la enseñanza, el respeto

de valores, las instancias de diálogo en asambleas, la responsabilidad en el cuidado del medio ambiente, por lo que, a partir de todas estas características que la escuela muestra en la entrevista, perfila ser la escuela ideal para cualquier docente y genera en quien ingresa altas expectativas de trabajo diverso e innovador.

La Escuela II le propone a los/as sujetos un proyecto de transformación escolar, donde la construcción de normas de convivencia es el marco que rige en la gestión directiva y la propuesta firme de convocara integrar ese proyecto educativo inclusivo.

Siguiendo el análisis de la categoría sobre ¿Qué imagen buscan transmitir en la primera charla/entrevista? Es importante vincular y retomar aspectos teóricos conceptuales sobre la comunicación institucional de estas escuelas y la construcción de imagen que realizaron los/as sujetos entrevistados.

Sanz de la Tajada (2012) destaca tres etapas de la Comunicación Institucional: lo que la Organización o Institución es, lo que ella dice de sí misma que es y lo que los públicos que se relacionan con ella creen que es.

Según las citas, la Escuela I ofreció escasa información sobre ella misma para poder interpretar la imagen construida en la charla inicial, quienes entrevistan dan poca información, y el momento de contratación es un proceso expeditivo. A diferencia de la Escuela II que se presenta como: inclusiva, innovadora en diversos aspectos, defensora de las normas de convivencia, la convocatoria de asambleas como estrategia comunicacional para lograr consensos, entre otras.

Las imágenes construidas por los/as sujetos a partir del acercamiento y entrevista con las escuelas conformaron la identidad institucional, la misma es considerada como el conjunto de atributos asumidos como propios por la institución, el cual constituye un discurso, el “discurso de la identidad” que se desarrolla en el seno de la institución de un modo análogo al de la identidad personal en el individuo (Chaves, 1988). En el caso de la Escuela II esos atributos son: la construcción colectiva de normas de convivencia, proyecto educativo inclusivo, la resolución de conflictos por asambleas, la innovación, el compromiso con el medio ambiente.

A partir de ellos se conforma un discurso de identidad y se plantean las políticas a seguir para potenciar los elementos de diferenciación. Estos pueden ser positivos o negativos, y

si la escuela no los maneja con cautela, pueden caer en errores entre la percepción propia y la realidad acerca de lo que representan esas propiedades, lo que provocaría, además, un desencuentro entre la perspectiva propia y la externa con relación a los atributos de la institución. Cada sujeto social tiene una idea de lo que es y una idea de lo que quiere que crean que es; tiene una idea de lo que debe ser y una idea de lo que quiere que crean que él debe ser.

Las instituciones tienen similitudes y diferencias entre ellas, por ejemplo: ambas escuelas comparten el criterio de contratar docentes a través de una entrevista realizada con personal de las asociaciones que las gestionan (coordinador, director, regente u otros) y con la entrega de un currículum vitae. Ambas están situadas en barrios y tienen alta matrícula de estudiantes; las vacantes laborales son informadas por amigos o familia y no existe una convocatoria pública y oficial por algún medio de comunicación dispuesto para ello. Son autogestionadas y administradas por una asociación educacional y en cuanto a las diferencias, la Escuela I no realiza un gran discurso, exponiendo características propias o describiendo quienes son o cómo trabajan, a diferencia de la Escuela II que describe sobre su misión y visión en su discurso de bienvenida a los/as sujetos durante la entrevista, aludiendo, como por ejemplo cuando dice tener un proyecto inclusivo, un compromiso con el medioambiente y con la innovación en la enseñanza.

A partir de estos datos surgen las características de la imagen previa construida por los/as sujetos de investigación. Existe una coincidencia positiva entre la imagen discursiva propuesta por las instituciones y lo construido por las entrevistadas, la idea de lo inclusivo y la innovación del proyecto escolar convocante distinto al resto de las escuelas. También la opción laboral inmediata a través de currículum vitae, genera una suerte de acceso al trabajo docente rápido diferente al sistema estatal. A continuación, la Figura N°1 representa “La imagen previa” que conformaron los/as sujetos de investigación a través de sus aportes.

Figura N°1: La imagen previa



SEGUNDO EJE: Trayecto en la Institución

El trayecto en las escuelas refiere a un conjunto de aspectos relacionados con las condiciones laborales, las prácticas docentes, así como la comunicación institucional vivenciadas en las escuelas, para una mejor interpretación este eje se divide en tres categorías:

- 1. Las condiciones laborales en la autogestión.**
- 2. La Práctica Docente.**
- 3. La Comunicación Institucional.**

1. Las condiciones laborales en la autogestión

La Constitución de Argentina establece una serie de derechos de los trabajadores, entre los cuales detalla el derecho a condiciones dignas y equitativas de trabajo, al descanso y vacaciones pagas, a recibir un salario, a la organización sindical libre y democrática, y a cumplir una jornada laboral limitada, entre otras. Las condiciones de trabajo también están vinculadas al estado del entorno laboral: calidad, seguridad y la limpieza de la infraestructura, entre otros factores que inciden en el bienestar y la salud del trabajador (Porto y Merino, 2014).

Para la explicación de las “condiciones laborales en la autogestión” fue necesario dividir la información en subcategorías para poder analizar en detalle los elementos que surgieron de las entrevistas:

- a) **Las relaciones contractuales en la autogestión: “nos vamos a comunicar”.**
- b) **La imagen sobre el trabajo docente: Incertidumbre e inestabilidad laboral.**
- c) **No se puede faltar.**

a) Las relaciones contractuales en la autogestión: “nos vamos a comunicar”

En lo referido a las relaciones contractuales, analizamos los modos de contratación entre las asociaciones educacionales y los/as sujetos. Las relaciones contractuales son en sí mismas un sistema de comunicación donde se establecen por escrito (Ver Anexo N°4) los derechos, deberes y obligaciones de ambas partes. En sus palabras:

“Los contratos eran anuales, comienzan en febrero/marzo y finalizan en diciembre, no cobrabas vacaciones y tenías que esperar que te contrataran de vuelta.” (Escuela I - SA)

“Cuando entré tenía 32 horas, tómalo o déjalo, sin negociación (...) También la gente que entra ahora la institución es más sincera y les dicen, contrato por tres meses, lo renuevan por tres meses más, y luego anual. Antes esperabas a ver que te decían. Ahora te explican bien las maneras de contratación, te dicen: vos vas a trabajar de acá hasta fin de año. Quizás nosotros nos vamos a comunicar con vos tal día, y decimos si continuas en la fecha. Vos no vas a cobrar de tal mes a tal mes, pero por error mi contrato decía tiempo indeterminado, ahora para los que entran los contratos son anuales.” (Escuela II - SC)

“Quedé en ese mismo momento, llevando mi CV. (...) El sistema de contratación también es un sistema de comunicación y dependía de la cara del cliente. Los docentes que entraron al principio teníamos contrato por tiempo indeterminado. Los que entraron después, su contrato fue a término. Algunos después de dos años los pasaron a planta permanente.” (Escuela I - SD)

Según los dichos por los/as sujetos de investigación, se observa coincidencia en ambas escuelas en las formas contractuales, aludiendo a un ingreso a través de un periodo de prueba y luego de un tiempo estipulado por las escuelas, se evalúa la posible continuidad con frases como: “nosotros nos comunicamos”, de esta manera deja entrever el poder de decisión de la asociación respecto al ingreso no a la escuela.

Los momentos de ingreso fueron variando, al principio eran por tiempo indeterminado, por tres/seis meses o anuales. Las relaciones contractuales también se definieron por otros factores como la actitud de quien solicita ingresar a la institución, o por la necesidad de cubrir un puesto vacante. Podemos decir que con el tiempo se fue precarizando la relación contractual.

En función de aportar conceptualmente con aspectos como el sistema de contratos para entender el análisis de la categoría, al respecto: El Régimen de Contrato de Trabajo Ley N°20.744, en su artículo N°21 dice “Habrá contrato de trabajo, cualquiera sea su forma o denominación, siempre que una persona física se obligue a realizar actos, ejecutar obras o prestar servicios en favor de la otra y bajo la dependencia de ésta, durante un período determinado o indeterminado de tiempo, mediante el pago de una remuneración. Sus cláusulas, en cuanto a la forma y condiciones de la prestación, quedan sometidas a las disposiciones de orden público, los estatutos, las convenciones colectivas o los laudos con fuerza de tales y los usos y costumbres.”

Siguiendo la interpretación de la ley, las escuelas se encuentran dentro del marco legal de contratación, lo que se desprende de las citas es que no es claro el discurso en cuanto a si se respeta el contrato o puede ser rescindido y bajo qué argumentos y situaciones.

b) La imagen sobre el trabajo docente: Incertidumbre e inestabilidad laboral

El trabajo docente y su marco legal es un derecho consignado, que se plasma en las relaciones laborales entre organizaciones educativas y docentes. Donde las escuelas garantizan derechos y los/as docentes perciben la estabilidad de estos. Es una relación de derechos, deberes y obligaciones que trabajan mancomunadamente con el fin de enseñar y trabajar en espacios de armonía. Respecto a las condiciones laborales expresan:

“El desempeño en general de los/as docentes estaba mediado por el tipo de convenio (...) no cobrabas vacaciones y tenías que esperar que te contraten de vuelta, la sensación de incertidumbre e inestabilidad laboral generaba malestar constante en la práctica docente. Era muy difícil planificar proyectos desde esa situación.” (Escuela I - SA)

“En estos cinco años han pasado muchas cosas en la escuela. Ha habido una gran transformación, yo no sé cuáles fueron los factores, no sé si fueron externos, hay muchas especulaciones. Yo recuerdo que en los primeros años había una situación de incertidumbre, de que en cualquier momento te podían echar. Un clima laboral muy feo.” (Escuela II - SC)

“Otros si se quejaban lograban cambiar su situación o eran despedidos. No hay una normativa, no hay claridad en el sistema de contratación. Había años que difieren las cantidades de cursos y no se podía tener planta permanente. Esto generó siempre inseguridad y angustia en los/as docentes que no tienen estabilidad y permanencia en su contrato laboral.” (Escuela I - SD)

El sistema de contratación de ambas escuelas genera en los/las docentes sensaciones de inestabilidad e incertidumbre. Carecen de un marco normativo claro en este proceso de ingresar, no hay certezas de cuál será el trabajo por realizar y qué derechos y garantías se tienen en esta nueva institución, por lo que según las citas en ambas escuelas hay un constante malestar de situaciones ligadas a la imposibilidad de proponer proyectos a largo plazo porque hay un desconocimiento del futuro laboral. Específicamente las citas también exponen situaciones fuera de la ley como las vacaciones impagas sin justificación, la espera de vacante para el próximo año, la sensación de que en cualquier momento se rescinden los contratos, el riesgo que existe de solicitar mejorar situaciones laborales pueda tener como resultado un despido. No hay claridad sobre estas decisiones ni la

normativa que usan para redactar el contrato laboral.

Analizando en líneas generales las citas de esta categoría, se describen un conjunto de situaciones negativas a partir de los discursos de las instituciones y que vivencian in situ los/as sujetos de investigación; como contratos confusos y condiciones de trabajo inestables, todas situaciones contraproducentes que suman al fenómeno del malestar docente.

La Organización Mundial de la Salud ha declarado en el 2019 dentro de la categoría enfermedad, al Síndrome del Docente Quemado (malestar docente) que dejó de ser considerada un conjunto de molestias para entender a este síndrome desde los problemas relacionados con dificultad en el control de la vida, es una patología que reúne una serie de síntomas que hacen sea considerada una enfermedad.

El malestar docente ha sido definido como “el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1987). Narodowsky (1988) afirma que la situación laboral de los enseñantes es un factor fuertemente determinante de la calidad de la enseñanza.

Díaz Barriga (1993) concluye que la frustración en la tarea docente está vinculada a mecanismos burocratizados que desdibujan el rol y sumergen al docente en la obligación de cumplir, conspirando en este deterioro: la escasa retribución docente, el desempleo, el desprestigio y los altos niveles de burocratización.

Siguiendo con el análisis, al no tener muy claro el tipo/modelo de escuela, su gestión, normativas, estabilidad, aulas superpobladas, entre otras, se construye una imagen de incertidumbre sin garantías de continuidad laboral en un entorno de malestar docente.

En ambas escuelas se manifiesta según las citas, sensaciones de inestabilidad e incertidumbre, más allá de lo estipulado por normativas provinciales, las entrevistas visibilizan que no hay claridad al momento de contratar, ni explicar el marco normativo en el que se enmarca la relación laboral y los tiempos que durará dicha relación. Como por ejemplo las situaciones de espera de un año al otro para una posible renovación de contrato sin el cobro de las vacaciones.

c) No se puede faltar

Según la Ley N°XV-0387-2004 (5648) del Estatuto del Personal Docente, está establecido entre otros aspectos, el sistema de licencias que garantiza los derechos y obligaciones entre el personal y el Estado Provincial. Dicha normativa solo aplica a modelos de escuelas “públicas estatales” y a los empleados/as que dependen de la Administración Pública.

En el inciso b) del artículo N°19 de la Ley Provincial de Educación N°4947, donde se especifica los deberes de los/as docentes: “incrementar su formación, capacitación y perfeccionamiento en forma permanente, que posibilite el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, en función de los avances del conocimiento, de la ciencia y la técnica realizando obligatoriamente el que la política educativa declare prioritario.”

Cabe destacar que tanto desde el Estatuto como desde la Ley de Educación Provincial se regulan las instancias de formación docente y se las valora positivamente. Sin embargo “no se puede faltar” alude a la imagen construida por los/as docentes durante su trayecto en las escuelas autogestionadas, en sus palabras:

*“Me acuerdo una vez estaba saliendo de una bronquitis y me mandaron hacer una caminata de la escuela hasta el Parque de las Naciones, y el clima era horrible, estaba de botas, les dije que no podía ir, que estuve enferma y con inyecciones, recuerdo que **estuvieron a punto de hacerme un acta porque me negué a ir, justifique dada mi condición, y no la realizaron porque me impuse con mi fundamento, pero le echaron la culpa otro colega, siempre pasaba eso, buscaban la confrontación entre docentes... podías faltar bajo ciertas condiciones, muchos pasos había que cumplir para pedir una licencia, no eran flexibles, y cuando estaba haciendo la tesis, pedí 15 días sin goce de sueldo porque si no, me negaban los días...al estar por contrato y no ser planta permanente, siempre estábamos ahí al límite, se pedías algo, si hacías algo era con miedo de perder el laburo, muy poco humanos en escuchar tus problemas, solo les importaba dieras clases y sin saber si eras excelente en el aula”** (Escuela I - SA)*

*“Pido permiso para capacitarme en Buenos Aires, **presenté una nota solicitando el permiso y me la niegan, asisto al curso igual y me descuentan los días, sumado a actas de apercibimiento. La capacitación que hice se vinculaba a las materias que daba. Una***

inexistencia de derechos laborales en estas escuelas neoliberales, se manejan por fuera del estatuto docente y no había posibilidad de agremiarse.” (Escuela II - SB)

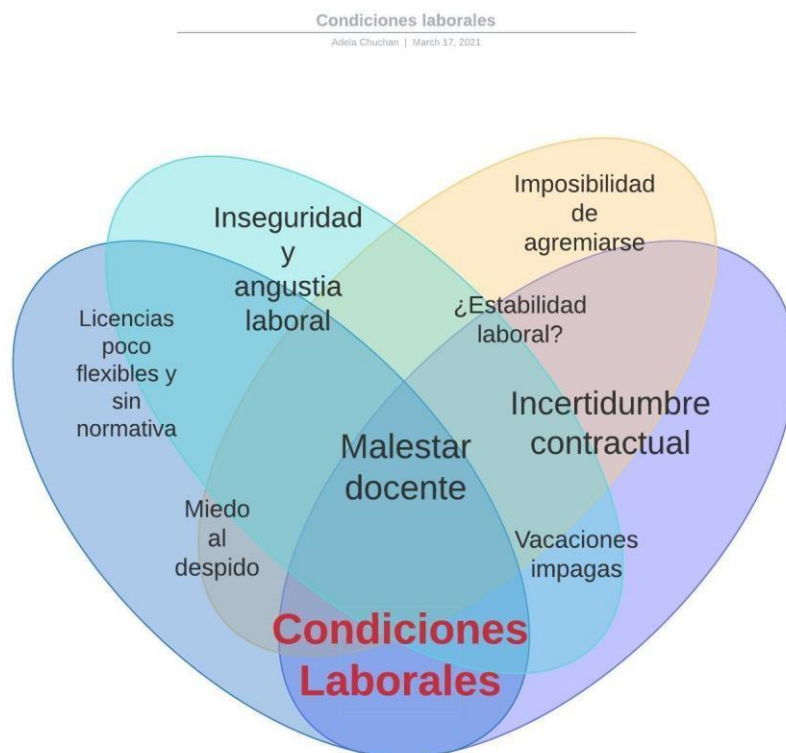
De esta categoría, se desglosan varios temas, en primer lugar, el no cumplimiento del Estatuto Docente, entendido como marco legal vigente que incluye los derechos, deberes y garantías de la profesión docente, de todos los/as docentes de la Provincia de San Luis bajo el régimen público o privado.

Según lo citado por el sujeto de la Escuela II, las decisiones de descuento salarial o despido ante situaciones de ausencias solicitadas con justificado argumento, y las cuales están debidamente estipuladas en el estatuto no fueron tenidas en cuenta por las escuelas: como el derecho a capacitación profesional o licencias por estudios académicos (en ambas escuelas). Por lo que solicitar permisos contemplados por el Estatuto Docente puede generar conflictos con la institución y afectar la situación laboral. Se vivencia la desprotección gremial, por lo que en líneas generales los derechos laborales se ven violentados y suman al fenómeno de malestar docente.

Para darle cierre a esta categoría, la Figura N°2 resume las condiciones laborales y sus tres subcategorías por las que transitan los/as sujetos entrevistados en dichas instituciones: el sistema contractual es similar a los utilizados en las empresas, los cuales están configurados por 3 o 6 meses de relación laboral en modalidad a prueba y después puede existir o no la posibilidad de ser planta permanente.

Las condiciones laborales también afectan el uso de licencias vacacionales, las cuales no son cobradas, generando una sensación de inseguridad e inestabilidad en cuanto a la permanencia al regreso de las vacaciones, por lo que queda latente la sensación de despidos inminentes que generan malestar docente. La falta de claridad en la normativa en cuanto a derechos, deberes y garantías, como el tipo de relación laboral, suma a las condiciones laborales poco estables.

Figura N°2: Las condiciones laborales en la autogestión.



2. La Práctica Docente

La finalidad del trabajo docente o su razón de ser se resume en lo propuesto por Hoyos y Martínez (2004) quienes explican que educar “es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que en lenguaje educativo consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima”.

A partir de esta conceptualización la práctica docente es un complejo sistema de acciones que conlleva un trabajo pedagógico organizativo que funciona en conjunto entre estudiantes, docentes, escuela y comunidad.

Con respecto a la Práctica Docente, Achilli (2000) la describe como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en concretas condiciones histórico-sociales e institucionales de existencia y que poseen una significación tanto personal como social.

También se entiende a la práctica docente como una praxis social que implica una relación entre teoría y práctica, donde las mismas se construyen y se reconstruyen en una relación dialéctica a la manera de feedback. La reflexión debería tener dos bifurcaciones: una en torno al conocimiento y la otra sobre la práctica misma.

Por lo tanto, es menester desglosar la práctica docente en las siguientes subcategorías que surgieron a partir de las entrevistas de los/las sujetos de investigación:

- a) **Muchos estudiantes, muchas materias.**
- b) **El acceso a los materiales para la práctica docente.**
- c) **Lo pedagógico se aprende sin ser docente.**
- d) **Inclusión vs. Conocimiento.**
- e) **La participación en proyectos escolares.**
- f) **Del discurso de la inclusión a la persecución.**
- g) **Las actividades extras en las escuelas.**
- h) **¿Qué estudiantes forman?**
- i) **Propuesta Institucional Desconocida.**

a) **Muchos estudiantes, muchas materias**

Al momento de ingresar a las escuelas los/as sujetos de investigación toman contacto con la realidad numerosa y diversa de estudiantes. Cursos con más de 30 alumnos/as desde 1º a 4º año en ambas escuelas. La excesiva matrícula de estudiantes, que en principios pedagógicos dificulta la tarea docente, se suma a la cantidad de materias, cursos y complejidades de cada estudiante, la tarea docente es afectada en tiempos académicos y responsabilidades. En esta categoría se analizó el siguiente interrogante ¿cómo dar clases en estas realidades y que doy? Teniendo en cuenta las cargas de responsabilidades y los tiempos escolares.

En palabras de los/as sujetos:

*“Otra característica es que la escuela es **muy numerosa en estudiantes.**” (Escuela I - SA)*

*“Empiezo a conocer los grupos: **11 cursos de entre 25 a 33 estudiantes.** Tenía que dar de 4 a 5 materias, con el tiempo **me fueron sumando más materias.** Les planteo que era muy difícil ser docente y trabajar en el departamento, porque era una **carga excesiva**”*

de responsabilidad y tiempo” (Escuela II - SB)

“El primer día de trabajo me llevaron al curso y la coordinadora del Departamento de Convivencia me dijo “fuerza” e ingreso al aula, era un caos. Fue complicado, los chicos eran complicados. En ese tiempo los cursos eran de 34 alumnos/as o más. Difíciles de manejar, daba lengua en 2º, 3º y 4º, y el ciclo básico era difícil de manejar.” (Escuela II - SC)

“Con respecto a los/as estudiantes, era una escuela muy numerosa y al principio asistían los/as estudiantes que repetían de otros colegios, era complicado. Con el tiempo se fue raleando esa masa de alumnos/as que eran peligrosos, el comportamiento, la clase de alumnos/as, con el tiempo se fue equilibrando” (Escuela I - SD)

Pensando la escuela como lugar donde se construyen, apropian y divulgan los conocimientos, es pensar un lugar desde la comunicación, donde la retroalimentación de saberes sucede todo el tiempo. Por lo tanto, un aula, una clase, constituyen un hecho comunicacional por excelencia. Todo lo que gira en torno de una institución educativa se sostiene fundamentalmente en y desde la comunicación. Los establecimientos educativos intentan incorporar la función comunicadora a través de diversos mecanismos, como las reuniones de padres con o sin alumnos/as, los espacios de asambleas y debates entre estudiantes, las jornadas de reflexión, en líneas generales, las escuelas utilizan estrategias para hacer circular la palabra, hacer “la” comunicación institucional.

Ahora bien, en estas escuelas, los procesos comunicacionales basados en la retroalimentación de la palabra entre docentes y estudiantes son afectados por la alta matrícula estudiantil y la diversificación en el dictado de materias por la que atraviesan los/as sujetos en su cotidianeidad escolar, obstaculizando el encontrar o generar espacios de diálogo para verbalizar su práctica diaria. La vorágine institucional les dificulta poder organizarse, situarse en qué cursos están dictando clases y qué espacios curriculares ocupan. De alguna manera esto también ocasiona un conflicto al momento de programar y planificar, ya que la situación cambia constantemente.

Botto (s/d) al respecto expresa la importancia de la comunicación institucional como una herramienta operativa para optimizar la relación con el público interno y para lograr un

posicionamiento de imagen por parte de la institución en el ámbito externo. Tal vez, uno de los factores principales que impidió el desarrollo de la mencionada función comunicadora haya sido un problema que se repite en muchos tipos de instituciones, como lo es el de suponer que es fácil comunicarse correctamente. Quizás allí radique el error, porque, aunque en realidad es sencillo comunicarse, es muy difícil hacerlo bien. Es habitual que se conciban los procesos comunicacionales como intercambios de información en el marco de las relaciones interpersonales, pero las personas siempre están en un contexto. La escuela es, en este caso, el contexto de la comunicación.

b) El acceso a los materiales para la práctica docente

Esta categoría profundiza en el acceso que tuvieron los/as sujetos a los materiales y/o recursos didácticos para trabajar en las instituciones. Esta información se facilitó a través de las entrevistas a los/as docentes y por correo electrónico, como, por ejemplo: los procedimientos de trabajo por áreas, los manuales de contenidos específicos de materias, las planificaciones curriculares, programas anuales, tablas de evaluación por capacidades, listas de estudiantes entre otras.

En palabras de los/as sujetos:

“Solo enviaban material del área y tenías que ajustarte a lo que ellos te daban. Por lo que el acceso a las planificaciones, programas, tablas de capacidades, fue apenas inicié en la escuela, solo tuve acceso a documental del área lengua, que por lo general era lo que se construía entre las docentes. (Escuela I - SA)

“Cuando ingreso al año siguiente se hizo reunión con todo el plantel docente, a todos los nuevos nos derivan con el asesor/coordinador pedagógico. Una persona formada en el trabajo de la educación popular y diversidad cultural. Era quien hacía el gran aporte para trabajar sobre esta nueva escuela. Tuvimos varias reuniones con esta persona que nos explica la forma de planificar cada espacio curricular” (Escuela II - SB)

“Si me suministraron de todo el material para trabajar en las aulas, pero dependía mucho del área donde trabajabas. Había áreas que no funcionaban bien. El nivel jerárquico era directivos, coordinador, jefes de áreas, y docentes. Entonces dependía de estos vínculos.” (Escuela II - SC)

*“En ese momento fue complicado entender algunas cuestiones, pero **capacitaron permanentemente a todos los que ingresamos.** El armado de trimestrales, planificaciones por capacidades, mucho control de la coordinadora pedagógica. Desde la dirección se incentivaba a los/as docentes. Toda **la escuela y el sistema era nuevo, había una predisposición de aprender todo el tiempo lo pedagógico y administrativo. Nos proveían de todo el material para capacitarnos.**” (Escuela I - SD)*

Cuando se habla de práctica docente incluye *per se* a la dimensión comunicativa e informativa como aspecto central en la circulación de mensajes. Las instituciones al brindar materiales diversos para el trabajo cotidiano docente están comunicando una forma de trabajar, y los objetivos que persiguen como organización educativa, indican de alguna manera, cuáles son los lineamientos de acción y lo que se quiere lograr como escuelas autogestionadas que se basan en la propuesta de innovación e inclusión como pilares educativos.

La Escuela I prioriza el ajustarse al material de trabajo que se les entrega, donde se puede deducir que existe poca libertad del docente en elegir sus propios materiales pedagógicos, en paralelo la institución se predispone para capacitar en el uso de los nuevos materiales y sobre el funcionamiento general de la escuela.

Con respecto a la Escuela II, hacen hincapié en formas de planificar específicas y que la entrega y acceso de materiales dependían del área curricular donde se trabaje.

La documentación que suministran las escuelas para informar sobre normativas, trabajar en equipo, confección de material curricular, capacitar, entre otras, son claves para comprender si la misión, visión y valores se ajusta a los discursos proyectados en la imagen institucional.

Se evidenció en un solo caso que el asistir a capacitaciones externas puede afectar el sueldo y puesto de trabajo. Con el resto de las entrevistadas no está muy claro cuál es el modo de operar de las escuelas al pedir permisos para diversos ausentismos, como: atención familiar, razón particular, por estudios académicos, capacitación, enfermedad, fuerza mayor, entre otras.

Como primera aproximación en cuanto al tipo de comunicación de las escuelas para compartir materiales, se puede concluir que se dan encuentros del tipo informativo,

donde el proceso comunicativo sólo consiste en enviar material por medios digitales y luego reuniones con algún referente del área que explica cuáles son los métodos de trabajo. No queda claro si los/as sujetos de investigación pueden aportar en la construcción de los recursos pedagógicos; según las citas solo reciben la información necesaria para trabajar y a medida que se insertan en las áreas correspondientes se les suministra lo que la institución considera pertinente. Se puede decir que este tipo de procesos se asemeja a la linealidad y verticalidad comunicativa, donde no hay o es escasa la interacción entre los/as sujetos.

Según Camejo (2000) “la información no se ha definido sólo desde el punto de vista matemático o técnico; su conceptualización abarca enfoques filosóficos, cibernéticos y otros, basados en las denominadas ciencias de la información. Para la comunicación social y periodismo, como un conjunto de mensajes intercambiados por individuos de una sociedad con fines organizativos concretos.”

Lo que se interpreta a partir de las citas y lo dicho por Camejo (2000), es que las escuelas manejan un tipo de comunicación con fines organizativos concretos, sólo se informa y no se habilitan espacios para la comunión de saberes desde la retroalimentación.

Por otro lado, la comunicación refiere a otro tipo de complejidad, que sí incluye a la teoría de la información, pero hace referencia a un proceso más abarcativo que pone en juego otros componentes; como el refuerzo de las relaciones sociales que enriquece a sus participantes siendo el principal agente del desarrollo cultural. Su instrumento fundamental es el lenguaje verbal, entendiendo que las personas también se comunican por medio de gestos, movimientos, miradas; por eso hablo de proceso comunicacional, es un todo en un acto comunicativo.

En cuanto a particularidades entre ellas, la Escuela I solo entrega materiales correspondientes al área que involucra al docente, al principio realizaron capacitaciones permanentes que con el tiempo dejaron de efectuarse, se perfila una comunicación basada solo en transmisión unidireccional de información.

Con respecto a la Escuela II, hay personal que está destinado para recibir o entregar información referida a los materiales de trabajo, como así también el capacitar y orientar en todo lo referido a formas de trabajar.

A modo de conclusiones sobre esta categoría, la comunicación en las escuelas depende de los vínculos que se tengan con la coordinación de área a la que se pertenezca, con integrantes de la asociación y/o con quienes suministran los materiales pedagógicos con escasa retroalimentación.

c) Lo pedagógico se aprende sin ser docente

La siguiente categoría alude a la imagen construida por los/las docentes respecto a la formación pedagógica y su importancia dentro de las escuelas, considerado el aspecto central de la práctica docente, en palabras de los/las sujetos entrevistados:

“Estaba en proceso de elaboración de tesis y no tenía trabajo y fue mi primero como docente. Con respecto a lo pedagógico no sabía nada” (Escuela I - SA)

“No ingreso como docente, sino como auxiliar del laboratorio y auxiliar docente que hacía a veces de preceptor. Durante la entrevista les digo que yo no soy profe de química, no tengo las prácticas pedagógicas, y me responden que a nosotros no nos interesa, nos sirve que tengas dominio de grupo, lo otro se aprende.” (Escuela I - SD)

Los sujetos de investigación de la Escuela I no poseen título docente, por ello es por lo que manifiestan no conocer sobre pedagogía y sus prácticas. Expresan el ir aprendiendo sobre la marcha. Desde los procesos comunicacionales de este tipo de escuelas se puede interpretar como una oportunidad laboral no tener un título específico, ya que la consigna de inclusión también aplica en este aspecto. El inconveniente que puede surgir es que, ejercer la docencia sin título habilitante discrepa de quienes sí se forman para ello y en los resultados educativos. Es una profesión con una especificidad en el campo de la educación que hace sea distinta a cualquier otra ciencia. Las particularidades de esta entran en tensión en los diversos procesos comunicacionales que se generan en la comunidad educativa. La formación docente tiene una razón de ser y más allá de ser escuelas autogestionadas con características empresariales, donde se ingresa con currículum vitae y por contrato, siendo también inclusivas en aspecto laborales; la misión principal de una escuela es enseñar. Debe existir una coherencia entre la misión, visión y valores acorde a lo que se espera de una escuela. Por lo que supone es importante y específico emplear perfiles docentes.

Por lo tanto, interpretamos que, en estas escuelas, no es condición necesaria la formación pedagógica, por el contrario, ni siquiera es excluyente no poseer título.

Esto que podría parecer un hecho aislado, es importante para aportar lecturas macro, insertas en regulaciones provenientes de los organismos internacionales, como el Banco Mundial, que influyen en la conformación de las políticas educativas y estas instituciones en particular a partir de parámetros economicistas.

Por lo que, en este marco cobra relevancia el documento “Aprendizaje para todos, invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo”, a partir del cual queda demostrado que el objetivo principal del Banco Mundial es el crecimiento económico: “Las investigaciones recientes han ayudado a comprender mejor el modo en que el capital humano contribuye al crecimiento económico (2014, p. 3)”. En este contexto cobra mayor relevancia la capacitación que la formación docente inicial, específicamente la pedagógica.

d) Inclusión vs. Saberes

Para esta categoría es necesario aclarar el concepto de inclusión y saber. La definición de Educación Inclusiva ha sido representada por diversos autores, para Rodríguez (2017) la Educación Inclusiva se puede entender como el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los/as estudiantes, por medio de la participación en el aprendizaje, en eventos de carácter cultural y comunitarios, minimizando la exclusión educativa dentro y fuera del sistema educativo. Haciendo responsable al sistema educativo de la educación de todos los educandos, realizando los cambios pertinentes en el sistema para que esto sea posible. Contestando a la amplitud de las necesidades educativas en entornos no formales y formales como objeto de la inclusión. La Educación Inclusiva, debe servir para cambiar el sistema educativo y su entorno, reconociendo la diversidad que existe en la sociedad. La oportunidad de enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, gracias a la diversidad, así como la comodidad de estudiantes y profesores ante ella, debe ser la intención de la Educación Inclusiva.

Ahora bien, qué entendemos cuando decimos “el saber o saberes”, según Lasso (1998) se puede diferenciar el saber que se produce y transmite a través de las costumbres de una

cultura (saber cotidiano o consuetudinario) del saber científico. En el primer saber en su modo de transmitir no hay necesidad de procedimientos especiales para dar legitimidad a esos relatos, pues al ser ellos parte de la cultura misma y sus tradiciones se encuentran por eso mismo ya legitimados, y no tienen entonces necesidad de recurrir a argumentos o pruebas acerca de lo que dicen. Son los relatos mismos los que determinan los criterios de competencia, ilustran la aplicación y definen lo que se tiene derecho a decir y a hacer en la cultura de la que forman parte.

Con respecto al saber científico, a diferencia del narrativo, se compone de enunciados denotativos, excluyendo los otros tipos de enunciados, y el criterio de aceptabilidad de sus proposiciones se basa en su valor de verdad. La ciencia busca procedimientos argumentativos con los que demostrar sus enunciados, para lo cual establece corroboraciones que prueben sus proposiciones como verdaderas. Conceptualizar los dos términos de esta categoría sirve a los efectos de comprender e interpretar las siguientes citas que ponen en tensión las conexiones entre inclusión versus saberes:

*“Se trabajaba por capacidades de los/as estudiantes, esto quiere decir que **no se enfocaba desde el docente o el contenido específico a dar, sino desde una tabla elaborada por capacidades.**” (Escuela I - SA)*

*“Las preguntas son: ¿qué le podemos ofrecer a estos estudiantes? **¿Qué significa la educación inclusiva?** ¿Que nadie se quede fuera de la escuela y que la escuela los convoque porque sea altamente significativo? ... Con experiencias ricas, la escuela en su función de generar experiencias de enseñanza y aprendizaje (...) **En esta escuela también encontramos la misma fórmula, con este discurso de la inclusión, que nadie repita, que nadie quede afuera. Escuelas muy superpobladas, con docentes trabajando de manera superpoblada.**” (Escuela II - SB)*

*“La escuela decide **manejar la violencia como prioridad antes que el contenido, antes era al revés** (...)” (Escuela II - SC)*

*“Se **trabajaba por capacidades** de los/as estudiantes. Los docentes trabajan por áreas, se establecía entre todos qué contenidos, se planificaba y se firmaba (...) Los **informes entregados a los padres son muy detallados para evitar se visibilice si el estudiante sabe***

realmente o no. Los chicos “integrados”, realmente no lo están en el aula, no les avisan de la problemática a los/as docentes. Hay estudiantes con diversas problemáticas, si no lo detectan los/as docentes nadie les avisa.” (Escuela I - SD)

Hablar de inclusión en educación es afrontar las necesidades diversas de estudiantes y dar respuestas, enriqueciendo la enseñanza en procesos participativos. El interrogante es **¿qué tipo de inclusión ofrecen estas escuelas?**

Entonces podemos decir que “incluyen” a partir de visibilizar ante los padres que los/as estudiantes cumplen con unas tablas confeccionadas a partir de capacidades cognitivas que desarrollan a través de procesos de aprendizajes, para mostrar que se cumple con el ítem de que los/as estudiantes aprenden y lo notifican en un papel a los tutores. Sin embargo, tal como expresa la entrevistada en esa planilla no se da cuenta si el /la estudiante sabe.

Buscan mostrar una imagen de escuelas inclusivas que priorizan el abordaje de altos índices de violencia entre estudiantes para solucionarlo, pero sin tener en cuenta la construcción de saberes significativos, tal como dice la entrevistada priorizando este aspecto por sobre el contenido.

La inclusión de la mano de la no repitencia, y la no expulsión, conlleva a una superpoblación áulica dificultando los procesos de enseñanza y comunicación.

Es importante mencionar, que la Inclusión en educación, más allá de estadísticas, debe responder y ser parte en la adquisición de conocimientos y aprendizajes significativos.

A modo de complementación se recuperan algunos fragmentos del PEI (Ver Anexo N°5) de la Escuela II que enfatiza sobre conceptos como la inclusión e integración, para poner en tensión con las palabras de los/as sujetos. El PEI de la Escuela II en referencia a la inclusión, dice lo siguiente:

- Este tipo de instituciones constituyeron un nuevo modo de desarrollar la gestión educativa en la provincia de San Luis y el carácter “experimental” abrió posibilidades a la inclusión de estrategias pedagógicas que hasta ese momento aún no se implementan en otras instituciones tanto públicas como privadas.
- De acuerdo con lo manifestado por los/as docentes, la inclusión era y es uno de los aspectos que caracteriza a la escuela.

- La necesidad de incluir a los jóvenes en edad escolar mediante una propuesta pedagógica significativa implica un valor fundante de esta escuela.
- Ofrecer una educación de calidad para todos sus alumnos/as, respondiendo a todas las demandas, sin hacer distinciones.
- Apuestan y generan alternativas para la inclusión y la integración respetando a todos los miembros de la comunidad educativa por igual (PEI- Escuela II, página 22).

En el PEI de la escuela figura como valor la inclusión y asumen como rol destacado la “contención”. Aluden a una inclusión de todos los jóvenes propiciando estrategias pedagógicas acordes a las necesidades de todos/as. Esto se expresa en los siguientes apartados:

“No sólo los índices de repitencia y sobreedad, sino también la ausencia de herramientas de contención de las instituciones del entorno lleva a la EPED asumir un rol destacado en este aspecto. Si bien el concepto de inclusión puede tener varios significados, al referirnos al término diremos que la institución se caracterizó y se caracteriza por recibir e integrar a todos los estudiantes que necesitan un espacio para cursar el nivel secundario.” (PEI- Escuela II, pág. 22)

Respecto a la contención siguen expresando:

“La preceptoría poco a poco se convirtió en el espacio, no sólo administrativo, sino en lugar de contención de los chicos, ya que por el vínculo logramos saber de su situación familiar, de sus problemas, en fin, de toda su vida y desde esa posición intentamos ayudarlos en todo lo que podemos.” (PEI -Escuela II, pág. 29)

“Brindar un espacio de contención y escucha por medio de “entrevistas pedagógicas personales” a los alumnos, ya sea pedida por ellos, el docente y/o vista como necesaria por este Departamento a fin.” (PEI-Escuela II, pág. 103)

“Los estudiantes manifiestan gratitud por el apoyo, contención, afecto y paciencia por parte de los docentes de la institución, además recalcan la oportunidad que se les ha brindado de poder seguir y finalizar sus estudios secundarios.” (PEI-Escuela II, pág. 106)

Sin embargo, desde los dichos de los/las sujetos/as de investigación se cuestionan la noción de inclusión, en sus palabras:

“¿Qué significa la educación inclusiva? ¿Que nadie se quede fuera de la escuela y que la escuela los convoque porque sea altamente significativo? En esta escuela también encontramos la misma fórmula, con este discurso de la inclusión, que nadie repita, que nadie quede afuera. Escuelas muy superpobladas, con docentes trabajando de manera superpoblada.” (Escuela II - SB)

En este marco se visualizan contradicciones entre la imagen que busca transmitir la escuela a través de su propuesta institucional y la imagen de los/as docentes. Para los/as docentes la inclusión alude a no quedar afuera a no repetir, pero sin referencia concreta al papel de los saberes en el marco de la inclusión.

Con respecto a **integración, en el PEI se menciona:**

- Queremos recrear en el aula un ámbito donde se respete y valore la diversidad sociocultural, fomentando la integración de las diferencias.
- Capacitar a los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales, para alcanzar la realización de sí mismo y lograr el disfrute de la vida, posibilitando su integración y participación en las actividades donde se desenvuelven, mediante su preparación para la independencia personal, la comunicación, la socialización y el trabajo.
- Fomentar la comunicación e integración de los/as alumnos/as (Página 103, PEI-Escuela II)

El fomentar valores ligados a la integración son justamente aquellos en donde una institución habilitalos espacios de diálogo y respeto del otro.

La tensión que se genera entre la idea de incluir a estudiantes y construir saberes, representa uno de los principales motivos de malestar cotidiano de los/as sujetos de investigación. El objetivo de ambas escuelas es la inclusión como estrategia diferenciadora del resto de las escuelas, esta gestión conlleva indefectiblemente a superpoblación estudiantil, lo que pone en tensión la tarea de planificar, las secuencias didácticas y cualquier estrategia pedagógica para poder llevar al aula los aprendizajes para trabajar. En otras palabras, no es importante si se aprende o no, o que se enseña, estas escuelas necesitan conservar la matrícula de estudiantes a partir del rol contenedor de realidades diversas.

Trabajar en el desarrollo de las “capacidades” que tienen los/as estudiantes, son la

fortaleza en lo discursivo. Es importante aclarar sobre que hace referencia el término capacidades a desarrollar por los/as estudiantes durante su trayecto escolar obligatorio, según el Marco Nacional de Integración de aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades, nombran SEIS capacidades: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, compromiso y responsabilidad. Las mismas funcionan a modo de rúbrica donde el contenido se adapta a estas instancias y muchas veces deja de ser importante en el aula la mediación del conocimiento.

Las “capacidades” en estas escuelas de alguna manera sirven para sostener el argumento de que los/as estudiantes “aprenden” y terminan aprobando los espacios curriculares sin dificultad alguna.

Siguiendo este análisis se considera una perspectiva del aprendizaje y de la enseñanza centrada en el desarrollo de capacidades que contribuye a sostener una mirada más integral de las trayectorias escolares, que redunde en mejores prácticas de acompañamiento y seguimiento de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, a lo largo de su escolaridad obligatoria. Este marco normativo se pone en tensión con lo que sucede en las escuelas, en la idea de incluir y contener a los/as estudiantes, sin medir las consecuencias reales que atentan contra el real derecho de los/as estudiantes a recibir educación rica en aprendizajes significativos para lograr desenvolverse en la vida social.

La inclusión versus saberes alude a las tensiones que perciben los/as sujetos donde lo importante es mantener a los/as estudiantes, contenerlos de la manera que sea posible y si aprenden o no, pasa a segundo plano. Este proceso comunicacional con diversos discursos contrapuestos también entra en tensión constante a partir de lo que experimentaron en la entrevista inicial frente a lo vivenciado en el trayecto laboral diario.

e) La participación en proyectos escolares

Una parte importante de la práctica docente es participar en proyectos y/o propuestas de trabajos para realizar actividades dentro y fuera de las escuelas, ya sean de índole local, regional y/o nacional. La participación en diversos eventos de tipo culturales, científicos, tecnológicos y/o deportivos entre otras, van de la mano con la capacitación del recurso humano docente junto a la construcción de aprendizajes significativos con los/as

estudiantes. Es importante la construcción de nuevos vínculos con los aprendizajes, para promover el constante desarrollo cultural, académico, social y espiritual de los/as estudiantes.

Las escuelas autogestionadas, como otras escuelas, realizan diversas actividades, como maratones, colectas, proyectos con otras escuelas, interculturales, intercolegiales, olimpiadas, entre otras y las realizadas dentro de la escuela que son parte de la dinámica entre áreas con el fin de innovar, integrar y lograr participación de los/as estudiantes y docentes. Algunas de estas actividades se publicitan por diversos medios de comunicación, con el fin de mostrar la oferta educativa y las actividades que realizan en y para la comunidad.

Al respecto los/as sujetos expresan:

“Realizaba muchas actividades extras que no eran el dictado de clases y con respecto a acciones fuera de la escuela, lo poco que se hacía, se dejó de realizar porque sucedió la tragedia de Zanjitas, esto limitó cualquier propuesta de actividad con los/as estudiantes. Los proyectos de inserción socio comunitario con el barrio se suspendieron cuando los/as estudiantes podían participar o indagar sobre algo, estaban socavados. Por supuesto que no contaban con centros de estudiantes, y proponer una idea era un problema. Referido a proyectos escritos, solo a los de interculturales o ferias de ciencia, que era obligatorio participar y debías presentar propuestas.” (Escuela I - SA) ***“Hay recursos para todo en general y para la feria de ciencias, también me parece hay una necesidad de ganar ciertas instancias, te doy plata y vos tenés que ganar, y, sino que sea un buen trabajo. Antes no sé si se hacían actividades extras, ahora yo si hago mucha extensión escolar, fuera de la escuela. De igual manera la escuela hace mucha movida externa porque le sirve para publicitarse. Ahora la escuela está enfocada con más atención en los medios. Cuando entré solo se participaba en feria de ciencias, pero no recuerdo otras actividades. Creo que cuando entré, la escuela empezó a funcionar mejor.”*** (Escuela II - SC)

“No se desarrollan actividades fuera de la escuela. Se protegen de que pueda suceder algún accidente (ese es el argumento), por la seguridad de los/as estudiantes. Sí, se desarrollan ferias de ciencias o cuestiones educativas, pero dentro de la escuela. No estoy

de acuerdo con la obligatoriedad sistemática de participar en eventos, ya sean ferias de ciencias u otros. Es muy político el tema de participar. Se desarrollan ferias de ciencias o cuestiones educativas, pero dentro de la escuela.” (Escuela I - SD)

Parte de la práctica docente se centra en la capacitación constante y democratización de lo aprendido a través de diversos proyectos institucionales y actividades extracurriculares. En este proceso de compartir y construir en la escuela a partir de actividades o proyectos se cristaliza el avance y desarrollo de conocimientos en nuevos contenidos.

En el inc. e) del Art. 5° del Estatuto Docente de San Luis, dice: “ampliar su cultura y propender al perfeccionamiento de su capacidad pedagógica” como deber profesional. Por lo que constituye parte de la responsabilidad docente el capacitarse continuamente y vincular lo nuevo con la práctica pedagógica; y el Estado debe garantizar estos espacios. Ahora bien, la situación cambia cuando la institución obliga a participar al docente utilizando argumentos coercitivos, generando conflicto de intereses en las relaciones entre escuela y docentes.

El Programa Nacional de Ferias de Ciencias y Tecnología acompaña a los equipos locales que interaccionan al interior de su sistema educativo para favorecer la participación de estudiantes y docentes en trabajos de indagación en artes, ciencias y tecnología. La participación en ferias de ciencias es una instancia voluntaria. El problema se genera cuando las instituciones deseen presentar proyectos, ya sea por cuestiones políticas, publicitarias o personales, y obligan de alguna manera a los/as docentes a participar creando actividades escolares extra que en general, son tareas que exceden a la responsabilidad docente convirtiéndose en una carga administrativa a cumplimentar con la escuela ya que puede ser causal de sanción o despido.

Se pone en tensión constantemente los intereses políticos personales de las gestiones directivas de estas escuelas con el trabajo docente. Vender una imagen de escuelas innovadoras e inclusivas a través de la obligatoriedad de participar genera malestar docente. Circula el miedo al despido laboral, entonces no queda otra manera que participar. **¿Qué imagen venden realmente y a quienes?**

El análisis que se desglosa a partir de las citas de los/as sujetos de la Escuela I describen a una institución que realizaba algunas actividades extras, pero fueron suspendidas por la

tragedia de Zanjitas (Página 12, 2011). Esta decisión tomada por la institución fue en función de la seguridad de los/as estudiantes.

La Escuela I también pone en evidencia una suerte de obligatoriedad de participar sistemáticamente en las ferias de ciencia, aun estando suspendidas otro tipo de actividades por motivos de seguridad antes mencionados.

Con respecto a la Escuela II, la situación es diferente, se muestra comprometida con la realización de diversas actividades fuera y dentro de la institución, utiliza los medios de comunicación para publicitary captar la atención de la comunidad.

"Estas escuelas reúnen todas las ventajas de la escuela pública la "gratuidad y apertura" con lo mejor de las escuelas privadas: decisión propia sobre el modelo educativo que se quiere implementar" (Aguerrondo, 2000).

En resumen, estas escuelas diseñan estratégicamente actividades, de las cuales algunas son obligatorias para marcar la diferencia con el resto de las escuelas o ser pioneras en la innovación, y otras actividades que dejaron de realizarse por motivos ajenos a la institución, aun así, siguen manteniendo la participación y convocatoria constante de eventos dentro de la escuela y fuera. Ejemplos de ello son las radios escolares, los espacios multimediales, revistas, actividades culturales y deportivas entre otras, para mantenerse de alguna manera a la vanguardia de escuelas que experimentan con la innovación e integración, marcando la diferencia con el resto de las instituciones.

f) Del discurso de la inclusión a la persecución

Las escuelas analizadas cimentan sus discursos en las propuestas de inclusión en todas sus dimensiones. Es importante en esta categoría aclarar cuestiones conceptuales como seguimiento y aque hace referencia el término persecución.

El seguimiento es un proceso continuo que acompaña y forma parte de la praxis profesional donde tiene lugar la observación, la retroalimentación, el debate y el análisis crítico-reflexivo y creativo sobre el desempeño del docente en el salón de clases y su repercusión en el aprendizaje de sus educandos, así como en la formación y desarrollo de competencias profesionales que tributan a una práctica eficiente. (Castillo y Gálvez, s/d).

Con respecto a la persecución, según la Real Academia Española (RAE) refiere a una instancia enfadosa y continua con que se acosa a alguien a fin de que condesienda a lo que de él se solicita. La tensión entre seguimiento y persecución es visualizada por los/las docentes:

*“Los/as docentes **nos guiamos por lo establecido que estaba instituido** por ambas coordinaciones, y se vivencian experiencias negativas y positivas. Constantemente **sentía mucha persecución y hostigamiento por parte de algunos directivos.**”*

*Las **ideas innovadoras para dar clases eran observadas desde la coordinación general** y del nivel secundario de maneras poco gratas, sentía estar **cuestionada, perseguida, eran prácticas docentes cuestionadas.** No sentía lo mismo con la coordinadora del área de lengua: ya que era proactiva, abierta a nuevas ideas y apoyaba las propuestas que le presentaba. (...) **En general salir del dictado solo teórico para generar otras estrategias de enseñanza era observado.**” (Escuela I - SA)*

*“Me encuentro con grupos abúlicos. Pongo el acento con respecto a este tema, empiezo a desafiar y generar estrategias para conocer a los grupos y que se vinculen entre ellos... Construir rondas...Para ello necesitaba salir del aula, otro aire, otro contexto (...) **cada vez que yo intentaba hacer una actividad fuera del aula, aparecía la coordinadora y me llamaba la atención delante del todo grupo,** interrumpiendo la actividad justo cuando lograba hablaran y se conectaran...Que **no debería haber sacado los chicos del aula,** tendría que haber avisado...interrumpir la dinámica en el aula cuando se le daba las ganas, o sacaba alumnos/as sin explicar. Esa fue una de las **primeras situaciones violentas** delante de los chicos, que me llamaran la atención y que implicó me llamaran del mismo grupo de autoridades que supuestamente me habían integrado al proyecto (...) porque estaba sacando estudiantes del aula (...) **primeras incoherencias fuertes con el primer discurso y que mi trabajo era incoherente con el proyecto docente...**esto me generó mucha incomodidad y desautorización docente frente al grupo y generaba comentarios entre los/as estudiantes **ya la están retando profe**”.* (EscuelaII - SB)

*“Hay pedagogos todo el tiempo entrando a las aulas, les decimos **pedagogos de overol,** y trabajan dos por turnos. **Fichan si los chicos trabajan, revisan sus cuadernos. Informan si trabajan o no.** Supongo que los/as estudiantes también les dicen si tienen inconvenientes.*

Igual en un momento hubo una supremacía de poder por parte de los/as estudiantes por sobre los/as docentes cuando entre. Ahora ya no es tan así. En algún momento se les empezó a ir la mano con la cuestión de los chicos. Se plantearon los roles de cada uno para poder ordenar.” (Escuela II - SC)

*“En ese momento fue complicado entender algunas cuestiones, pero capacitaron permanentemente a todos los que ingresamos. El armado de trimestrales, planificaciones por capacidades, **mucho control de la coordinadora pedagógica**. Desde la dirección se incentivaba a los/as docentes. Toda la escuela y el sistema era nuevo, había una predisposición de aprender todo el tiempo lo pedagógico y administrativo. **En cualquier momento del dictado de clases podía ingresar un coordinador, se sentaba al fondo del aula y no podía intervenir la clase. Anotaba y al terminar la clase te daba su evaluación, eso ayudaba a que mejores la clase, por lo menos a mí que no soy profesora... era necesario que estuvieran los coordinadores como veedores, no molestaban**. Tengo libertad áulica, hace poco toqué el tema del aborto en bioética, me dijeron los directivos que no había problema que me fijara como lo encararía (...) Las veces que he propuesto algo, me lo han aceptado.” (Escuela I - SD)*

Las citas de la Escuela I describen dos tipos de control; desde una vivencia persecutoria y de hostigamiento con observación y cuestionamiento sobre la práctica docente para fiscalizar que no se realicen acciones fuera de lo establecido; y por otro lado desde un control positivo para capacitar y perfeccionar la práctica diaria y pulir aspectos de la enseñanza en contexto áulico.

Dicha institución comparte en la entrada de su edificio el lema que la caracteriza orientado al trabajo en conjunto para garantizar las máximas oportunidades de aprender, discurso que entra en conflicto con lo manifestado por Sujeto A en su labor docente.

En la Escuela II los escenarios son parecidos, donde los/as estudiantes tienen control sobre los/as docentes y se vivencian situaciones de llamadas de atención por parte de la escuela a los/as docentes frente a los/as estudiantes. Queda expuesto un control sobre los/as docentes desde la persecución y hostigamiento.

Según lo descrito con anterioridad **¿Cuál es el mensaje que intentan dar las escuelas sobre la práctica docente?** Un mensaje desde la conceptualización de seguimiento y monitoreo sobre la práctica docente para mejorarla contiene una connotación positiva.

En contraposición, la vivencia de constantes situaciones de control genera incoherencias y ponen en duda al cuestionar el discurso a priori de esas charlas iniciales.

Entonces, lleva a reflexionar y cuestionar ese discurso inclusivo que enarbolan al principio y que en el transcurrir diario se tiñe de controles negativos sobre la práctica docente. Es importante pensar sobre el papel que juega la comunicación, o la idea que estas instituciones tienen sobre este aspecto, **¿Comunicar es controlar o viceversa?**

Siguiendo el hilo del análisis es menester aclarar que la comunicación es un proceso de producción social de sentido, en este sentido, gestionar la comunicación interna de estas instituciones debe de facilitar el despliegue de todo el aparato comunicacional institucional, con el objeto de: promover la comunicación entre los miembros, facilitar la integración entre las realizaciones personales y las institucionales, reducir los focos de conflicto interno a partir del fortalecimiento de la cohesión de los miembros, contribuir a la creación de espacios de información, participación y opinión. Desde este enfoque contrasta con el tipo de comunicación que circula en las instituciones, ya que los discursos previos sobre la importancia de incluir, sólo hace referencia a incorporar estudiantes, pero no a incluir en la comunicación o libertad de acción, o simplemente desde el trabajo colaborativo.

Cómo primera aproximación y en función de las citas, las escuelas rompen o interrumpen los procesos comunicacionales entre estudiantes y docentes, entendiendo que una clase áulica o no, constituye un hecho comunicacional por excelencia. Todo lo que gira en torno de una escuela se sostiene fundamentalmente en la comunicación, y sobre todo en esa primera instancia de vínculos entre una persona que enseña y una que aprende.

Según Davini (2010) la enseñanza supone transmitir un conocimiento de un saber, favorecer el desarrollo de una capacidad, corregir y apuntalar una habilidad y guiar una práctica. La intencionalidad de la buena enseñanza no se restringe a lograr que otros aprendan, más allá del resultado aprendido, quienes enseñan buscan transmitir un saber, como una práctica culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa (Fenstermacher, 1989), en otras palabras, enseñar es un acto de transmisión cultural con intención social y de valor, por eso es importante reconocer la mediación pedagógica del docente profesional, entre las intenciones educativas, los contenidos que se enseñan, las

características y necesidades de un individuo o grupo concreto. La formación profesional del docente es un factor importante a la hora de garantizar de alguna manera los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones.

En estas conclusiones parciales en cuanto a la práctica docente y sus subcategorías, los/as sujetos de la Escuela I expresan no tener conocimientos sobre aspectos pedagógicos, ni prácticas docentes, aclaran en las entrevistas no tener el perfil profesional específico que se supone es propio del contexto institucional educativo.

Como se mencionó en otros apartados, los/as docentes que ocupan puestos en las escuelas públicas estatales, ingresan a través de un sistema de inscripción en la delegación de Junta de Clasificación Docente, que se divide en Regiones según el lugar de residencia del aspirante. Dicha entidad tiene relación directa con el Ministerio de Educación de la Provincia. La inscripción y reinscripción se realiza anualmente y para acceder a la misma se presentan los títulos de finalización de estudios de niveles secundarios y superiores, como así también, documentación personal y todo aquello que se ha realizado en capacitación referida a la formación del docente. Este proceso garantiza que quienes ejercen el rol de enseñar en una escuela sean docentes que cumplen con ciertos criterios que los califica en la materia, es un aspecto de la responsabilidad social que tiene una institución escolar.

En las escuelas autogestionadas se contrata por currículum vitae y no solicitan el título docente como primer requisito excluyente. Por lo que según las citas esto sucede en la Escuela I y con respecto a los/as sujetos de la Escuela II, no mencionan esta categoría ya que los mismos cuentan con título docente. Al tener conocimientos pedagógicos, ocupar los cargos disponibles fue un trayecto más como parte del trabajo y la práctica docente institucional.

Otra observación realizada, es que, en una de las escuelas, aparte de cumplir con las actividades docentes también hacen hincapié en la “obligatoriedad” de participar en feria de ciencias, como condición no excluyente. Para poder analizar esta categoría remitimos a lo que dice el Ministerio de Educación de la Nación y Provincial, con sus respectivos programas de actividades como, las Ferias de Educación, Artes, Ciencias y Tecnología, que los mismos son el resultado de un proceso que se inicia en las aulas, **a partir de la**

inquietud de los/as estudiantes con el acompañamiento de sus docentes, y tiene relación con la formulación de preguntas, la interpretación de los hechos, la construcción de modelos hermenéuticos, el razonamiento y, por sobre todo, el debate dentro del aula para contribuir a la promoción del pensamiento científico tecnológico.

La obligatoriedad de participar como docentes no está explicitada en ninguna normativa educativa, ni a nivel provincial ni nacional, el análisis que se desprende de lo anterior es que la Escuela I, instaura la obligatoriedad teñida con el discurso de participación para incrementar y comunicar hacia el exterior una imagen distinta a lo que sucede puertas adentro, el discurso es otro, participar es obligatorio.

Por ello los controles que se realizan desde la coordinación sobre cómo trabajan los/as sujetos y si se ajustan a la lógica de estas escuelas tipo empresas, que en el afán de aumentar la imagen y ser elegidas por su distinción en innovación e inclusión de las diferencias sociales, cambian el discurso externo a lo que sucede dentro de las instituciones.

h) ¿Qué estudiantes forman?

Uno de los aspectos más importantes de la escuela, o la razón de su existencia, son los/as estudiantes y tener los objetivos claros como institución sobre qué sujetos desean formar, se refleja en la misión, visión y valores de las escuelas. Estos aspectos se plasman en sus discursos, en el PEI, en las acciones como institución educativa, en las actividades intra y extramuros, en su misión como escuela formadora y constructora de valores. Estos aspectos son atravesados por el tipo de comunicación institucional y su gestión, lo que marcará y dirigirá que estudiantes desean formar.

En palabras de los/as sujetos:

*“Buscan formar **estudiantes que puedan insertarse laboralmente, más que orientar en lo académico**, aun así, los/as docentes fomentamos mucho lo académico (...) Desde el área de lengua, el objetivo era enseñar a discernir entre distintos tipos de discursos, identificar géneros, generar herramientas para la comprensión de diversos textos. Cuestiones que sirvan para utilizar en el resto de sus vidas.” (Escuela I - SA)*

*“Cuando empiezo a trabajar con los grupos, **empiezo a ver las realidades** (...) se*

desmembraban al pasar del ciclo básico al orientado (...) no había “grupalidad”, sentimiento de pertenencia, unión (...) discurso de la inclusión, que nadie repita, que nadie quede afuera (...) no se logra el silencio... una conflictividad...pedí ayuda a las preceptoras retaron al grupo después llegó el director...pero lo que recuerdo de esa experiencia fue que me mira una chica y me dice “usted sabe que nosotros pudimos hacer echar a una docente”, yo la miré y le dije ¿cómo que la hicieron echar?, si...si nosotros queremos, la hacemos echar porque nos escuchan más que a los/as docentes...me dice la estudiante...junto a la hinchada del resto del grupo. (Escuela II - SB)

“Igual en un momento hubo una supremacía de poder por parte de los/as estudiantes por sobre los/as docentes cuando entre. Ahora ya no es tan así. En algún momento se les empezó a ir la mano con la cuestión de los chicos. Se plantearon los roles de cada uno para poder ordenar. (...) También hay acompañantes en los cursos. Tenemos muchos chicos con discapacidad.” (Escuela II - SC)

“Falta pulir cuestiones con la integración de los/as estudiantes. Los informes entregados a los padres son muy detallados para evitar se visibilice si el estudiante sabe realmente o no. Los chicos “integrados” realmente no lo están en el aula, no les avisan de la problemática a los/as docentes.

Hay estudiantes con diversas problemáticas, si no lo detectan los/as docentes nadie les avisa. Supongo que el discurso de la escuela se refiere a la integración. No existe la comunicación con respecto a informar sobre la cantidad de estudiantes integrados, o con problemáticas. Lo resuelven los/as docentes. Había reuniones al principio donde circulaba esta información con respecto a estudiantes puntuales y sus diagnósticos para poder encarar las clases. Hoy esa comunicación no existe con los directivos.” (Escuela I - SD)

En la interpretación de esta categoría, sintetizamos en una tabla las imágenes mentales construidas de cada escuela con respecto a los/as estudiantes que buscan formar.

La Escuela I se orienta a formar para la inserción laboral, dejando de lado lo académico. Se le suma que ante la cantidad de estudiantes existan problemas de comunicación con respecto a aquellos que tienen dificultades. Hay una integración ficticia entre los/as estudiantes, estas asimetrías no se muestran a los tutores, es potestad del docente solucionar las diferencias si las hubiere y tampoco es informado de situaciones específicas

para tener en cuenta en el aula con respecto a estudiantes con dificultades, en función de poder trabajar en conjunto con docentes y realizar adaptaciones curriculares.

Con respecto a la Escuela II, se propicia el discurso fuerte de inclusión, pero no existe la grupalidad áulica para poder trabajar. Existe una marcada autoridad y poder del estudiante sobre el docente y también muchos estudiantes con discapacidad. **¿Qué buscan formar en esta escuela? ¿Estudiantes con poder y sin límites que no valoren el rol docente?**

ESCUELA I - SA y SD	ESCUELA II - SB y SC
<p>Imagen 1</p> <p>Insertar laboralmente a estudiantes. Falta de comunicación sobre estudiantes con dificultades.</p> <p>Integración ficticia.</p>	<p>Imagen 2</p> <p>Discurso inclusivo sin grupalidad. Poder y autoridad del estudiante. Muchos estudiantes con discapacidad.</p>

Las citas reflejan la realidad de las escuelas en cuanto a los/as estudiantes que desean formar, las cuales entran en disonancia con lo explicitado por ejemplo en el PEI (Ver Anexo N°5) de la Escuela II, en donde proponen mejorar la convivencia escolar y la propuesta pedagógica, expresando la idea de trabajo en equipo como pilar fundamental donde se apoyan en tres supuestos, el cooperativismo, compromiso y vocación de servicio, donde los/as estudiantes son el centro de la escena.

La realidad es otra, pensar a los/as estudiantes como centro de la escena en términos de enseñanza y no desde un rol de poder sobre los/as docentes, o grupos de estudiantes problemáticos difíciles de confluir en espacios de trabajo académico, situaciones que dejan en evidencia la falta de responsabilidad directiva y las escasas instancias de diálogo para resolver situaciones, manteniendo el discurso de una integración e inclusión estudiantil donde en realidad se asemejan más a escuelas de contención donde se da lo necesario para un posible futuro laboral, desintegrando cualquier idea de construcción de saberes, porque lo académico, el conocimiento, los saberes no son importantes.

i) Propuesta Institucional Desconocida

El PEI es un instrumento técnico pedagógico de planificación y gestión, es un enunciado general que orienta acciones y concreta la misión, visión y valores de una institución para su fortalecimiento y desarrollo orientado al bienestar de toda la comunidad educativa. Estos planes de acción institucional son la investigación, la docencia, la comunidad educativa y el servicio a la comunidad. Es un documento escrito en constante proceso de revisión y adaptable a los cambios que transitan las escuelas.

Las escuelas plasman parte de la esencia de sus PEI en los eslóganes de bienvenida y en sus plataformas digitales para dar cuenta de los objetivos como instituciones educativas.

"Estamos trabajando para que todos: alumnos/as, padres, docentes, no docentes, comunidad en

general, tengamos las máximas oportunidades de aprender." (Escuela I)

"Constituimos una comunidad educativa integrada por directivos, docentes alumnos/as, personal administrativo y de servicios que proclama el respeto mutuo, la paz y la solidaridad como pilares básicos que presiden la convivencia." (Escuela II)

A pesar de estos mensajes de bienvenida, respecto a los proyectos educativo institucional mencionan: **"Con respecto al Proyecto Educativo Institucional, no recuerdo que haya existido, nunca compartieron material de este tipo, nunca escuche, leí, o tuve acceso a algún material referido al PEI. Desconozco si había un documento físico. Supe que era un PEI cuando empecé a trabajar en otras instituciones escolares estatales y privadas."** (Escuela I - SA)

"No tenía conocimiento del PEI. Desconozco cualquier cuestión referida a eso. Sí recuerdo que me mandaron documentos con respecto a las normas de convivencia. Que era lo que había que acentuar sobre todo en mi materia cultura e identidad, para crear y reforzar estas normas, no recuerdo haya existido reuniones para construir el proyecto institucional." (Escuela II - SB)

"No había en ese momento. Y empezó la construcción de este un año después, con intervención de los/as docentes, hubo jornadas para contribuir en el armado. Fue una propuesta de la institución hacerlo. Básicamente y más que nada en la escuela, el PEI, se trabajó con tres pilares, siempre con una perspectiva más asistencialista, era lograr la

*permanencia de los/as estudiantes en la institución, construir integralidad entre el estudiante, aspectos sociales, económicos, lo que le gustaba y no, una educación integral teniendo en cuenta una balanza para lograr la equidad. Básicamente fue siempre esa la línea. **No recuerdo el protagonismo de los/as docentes en el discurso del PEI (estaban en la construcción, pero no integrados en el discurso del documento físico, el PEI lo único que manifiesta es el perfil del ideal docente, y vos tenés que estar de acuerdo como docente de ese perfil. O sea, si tenés una orientación meritocrática, no vas con la escuela.**"* (Escuela II - SC)

*"**Nunca lo pedí, no lo conozco, nunca me lo dieron, creo no sé bien que es o en qué consiste, lo que sé es por los dichos o lo que comentan otros, pero nunca tuvimos acceso, no sé si existe, supongo que sí porque lo tienen que presentar o se los deben pedir de educación.**"* (Escuela I - SD)

En el proceso de investigación solo obtuvimos el PEI de la Escuela II, respecto al PEI de la Escuela I, a pesar de sucesivos pedidos por parte de los/as sujetos de esta escuela, como también por nuestros medios, no se pudo acceder.

Por lo que en el análisis de esta categoría y haciendo referencia a las citas de los/as sujetos entrevistados, es que en ambas escuelas los/as docentes desconocen si existe o no el PEI y sobre los temas que lo integran. El desconocimiento de un documento institucional donde se plasman los cimientos de esta genera incertidumbre sobre los objetivos que persigue una escuela, su orientación, su fundamento y razón de ser. La misión, visión y valores, son importantes de redactarlos más allá de su verbalización en los discursos directivos. Es importante conocer el proyecto educativo institucional sobre el cual trabajan los/as docentes de una institución. El documento escrito sirve en función de ser el alma constitutiva, y cualquier cambio de rumbo se analiza desde esos cimientos construidos sobre objetivos comunes.

La siguiente figura resume las conclusiones principales sobre la categoría “Práctica Docente”.

Figura N°3: La Práctica Docente



3. La Comunicación Institucional

Esta categoría profundizó la imagen construida por los/as sujetos de investigación sobre la comunicación institucional de las Escuelas Públicas Autogestionadas de la Provincia de San Luis.

En función de ser el objeto general de investigación, decidimos dividir en subcategorías que permitieron analizar y describir diversos aspectos de la comunicación institucional en las mencionadas escuelas. La elección del nombre de las subcategorías deriva de algunos aspectos enunciados por los/as sujetos de investigación durante el proceso de entrevistas y otras del mismo proceso de análisis de la información.

- a) **La comunicación interna: medios utilizados.**
- b) **Las jornadas de reflexión como supuesto espacio de diálogo.**
- c) **Los cuadernos: el control en el aula.**
- d) **¿Diálogo cara a cara?**
- e) **La mera transmisión de información sin comunicarse.**
- f) **El mensaje que obliga.**

a) La comunicación interna: medios utilizados

La comunicación interna es un elemento crucial (constituye a la institución) que ha de entenderse de forma integrada en la gestión general de la organización, con una función estratégica en la dirección organizativa, entendiendo la comunicación desde una proyección transversal para que sea coordinada y participe desde el vértice organizativo con un sentido global, para potenciar la transmisión informativa y favorecer la implicación y participación de todos los miembros.

El tipo de comunicación interna que se gestiona dentro de las escuelas garantiza o no la concreción de los objetivos institucionales, pedagógicos y estudiantiles. Los medios y canales utilizados por todos los integrantes de las escuelas deben cumplir con la premisa de claridad en sus mensajes para el mejor funcionamiento de las instituciones.

Como bien señalan Amado y Zuñega (1999), las comunicaciones internas están determinadas por la delicada relación que existe entre el público objetivo de estas comunicaciones (docentes, directivos y los otros niveles que componen la escuela), y el emisor de esa comunicación, que también forma parte de la organización. Porque por más que se considere a la institución, en su carácter abstracto y colectivo, como el emisor global, cada una de sus piezas comunicacionales es elaborada y suscrita por un trabajador o por un área. Por consiguiente, la relación emisor-receptor, si bien no siempre es simétrica, es al menos especular: el que informa es parte del público, y viceversa.

Al respecto los/los sujetos mencionaron lo siguiente:

“Se utilizaba el correo institucional para notificar diversas acciones, lo mismo se plasmaba en una circular que se firmaba. El correo era el medio más utilizado, y constante todo el tiempo. Las reuniones de área eran de una hora por semana, que

eran acumulables para una reunión al mes.” (Escuela I - SA)

“También se utilizaba mucho el correo de la coordinación y los drives, por ese medio se colocaban las notas.” (Escuela II - SB)

“Al principio la comunicación era oral y con actas, las capacitaciones eran por drive. Se usaba mucho el drive para comunicarnos y WhatsApp. En este momento tenemos una aplicación como canal oficial bajado por la webstore con el nombre de la escuela. Se utiliza para lo oficial. Obviamente funcionan los grupos de WhatsApp entre docentes. Se sigue utilizando el correo electrónico porque no estaría funcionando bien la aplicación. Mandan duplicados a ambos.” (Escuela II - SC)

La comunicación interna es el hilo que unifica y armoniza las instituciones, los mensajes que circulan, la claridad de estos y la capacidad de retroalimentación, garantizan instituciones más armónicas en los procesos comunicacionales.

La Escuela I se caracteriza por un uso masivo del correo electrónico como medio informativo, no se explicita en las narraciones si existía retroalimentación, describen un conductor de información y directivas a seguir por parte de la institución. Podríamos decir que los medios de comunicación son unidireccionales, en general imposibilitan las opciones de diálogo.

Con respecto a la Escuela II, aparte del correo, se utilizan otras herramientas como la aplicación de la escuela, drives y el WhatsApp que funciona como red social y de mensajería instantánea. Aun así, según las citas, en el ingreso a la escuela los/as sujetos expresaron haber tenido una comunicación oral cara a cara, que se perdió en el transcurso de la vida laboral dentro de la institución y que la comunicación empezó a estar mediada por el uso de la internet.

En líneas generales, la bibliografía que existe sobre comunicación institucional y/o corporativa está pensada y orientada para organizaciones privadas, y en cuanto a la esfera de lo público, la comunicación institucional apunta a funciones político/gubernamental, lo que no significa que sus conceptos y teorías no sean aplicables a organismos públicos en el caso de esta investigación: en organizaciones escolares. Sobre todo, en el particular estudio de casos de dos Escuelas autogestionadas que funcionan en la hibridez de lo público y privado.

Por ello es por lo que la comunicación interna debe ser entendida como filosofía de trabajo dentro de una organización como un aspecto muy importante. Como dice Capriotti (1992) se necesita "de la organización para la organización". Este cambio genera una comunicación bidireccional, donde los puntos de vista, las sugerencias y opiniones de los colaboradores (docentes), son tomados en cuenta. "Comunicación Interna como el intercambio de información entre todos los niveles de una organización." (Capriotti, 1992).

Para lograr un mejor funcionamiento de la organización se necesita de la *participación*. Los docentes deben sentirse *parte de*, para lograr un sentimiento de identificación. Deben ser concebidos como miembros activos a los cuales se les considera a la hora de tomar decisiones. La comunicación debe ser inherente a la organización. Capriotti (1992) destaca los beneficios de llevar a cabo un plan que articule una buena comunicación interna, porque:

- Ayuda a la identificación de los trabajadores con la filosofía de la empresa.
- Circulación con rapidez y fluidez de la información.
- Cohesión en el grupo.
- Mejora la interactividad -vínculos más allá de lo laboral- la comunicación organizacional dinamiza la manera de interactuar.

b) Las jornadas de reflexión como espacio supuesto de diálogo

Una jornada de reflexión es una actividad de análisis, autoevaluación y **reflexión** que realiza la institución educativa, con la participación de los directivos y docentes, conformando así una instancia más de la comunicación institucional educativa y como función principal de la dinámica de trabajo en las escuelas. También son llamadas Jornadas Institucionales de Trabajo.

Al respecto los/las sujetos expresaron:

"Si había una jornada de reflexión al mes eran por cuestiones institucionales, o para presentar algún proyecto orientado a feria de ciencia, o algún evento con bajada de línea del gobierno, pero nunca era para escuchar o dialogar u otra cuestión de construcción."
(Escuela I - SA)

*“Había una **supuesta circulación de la palabra** en las jornadas de reflexión.” (Escuela II - SB)*

*“**Existen jornadas de reflexión (5 reglamentarias), últimamente las jornadas han sido más orientadas a la vida institucional, a lo que se está haciendo. Ha habido muchas charlas fuera de la escuela sobre el modelo de la institución. La última charla fue una reflexión sobre lo que creíamos era la evaluación. Que siempre ha sido un tema entre los/as docentes. Hacemos jornadas por consenso. Participan todos, menos los/as alumnos/as. Los tipos de comunicación pueden ser lineal, vertical, horizontal: eso depende de que quieras hacer. Hay muchos actores, si sos un docente organizado, capaz te escuchan más, también tiene que ver el área donde trabajas. Pero le dan más importancia si la propuesta viene de educación física. Hay más presupuesto para ellos. Bueno, eso creo pasa en todas las instituciones. También hay cuestiones de amistad.**”*
(Escuela II - SC)

*“**Al principio había jornadas institucionales, pero después dejaron de convocar y no hay al día de la fecha, se dieron cuenta que no les conviene tenernos a todos juntos...personalmente en esas jornadas me sentía muy vigilada, muy controlada, que decía, libre expresión...no había...yo si digo lo que pienso, ya llevo 18 años, pero hay mucha gente que sigue con miedo que la echen, muy pocos hablamos. El año pasado convocaron a una jornada, ya que hacía mucho que no se daban.**”* (Escuela I - SD)

Las jornadas de reflexión son justamente eso, un espacio donde la institución reflexiona sobre el acontecer educativo diario es intrínsecamente una instancia comunicativa, que se debe caracterizar por el diálogo constructivo. Estas instancias están contempladas según decreto provincial y la cantidad de estas han cambiado con los años, aun así, se estipulan entre 3 y 5 jornadas de trabajo institucional por año. Según Decreto N°6576 del Ministerio de Educación de la Provincia, se fijó en el calendario académico para el 2021, la cantidad de 4 jornadas de trabajo institucional obligatorio. Siendo este el instrumento que garantiza la comunicación institucional en todas las escuelas.

En el caso de estas escuelas la realidad es otra, en la Escuela I, según los/as sujetos, se utilizan estos espacios sólo como bajada de línea para indicar que se debe hacer y que no: como feria de ciencias, o para informar cambios, modificaciones de actividades

institucionales sin hacer circular la palabra entre docentes. No se usa el espacio de jornada para socializar experiencias a nivel áulico, o las realidades que atraviesan docentes y estudiantes. En líneas generales no hay diálogo, y si lo hubo fue al comienzo durante la etapa de ingreso a las escuelas. Los sujetos manifiestan ser vigilados y controlados a partir de lo que decían en las jornadas, por lo que eligen no hablar y la escuela evita reunir a los/as docentes en las jornadas para “evitar” justamente esa libertad de expresión que pueda alterar el statu quo.

Con respecto a la Escuela II, la situación es muy parecida, ya que los/as sujetos hablan sobre una supuesta circulación de la palabra, es decir, se realizan las jornadas estipuladas por decretos, pero no se habla mucho. Sujeto C resalta aspectos negativos y positivos de estos espacios, explica que existe consenso al momento de reunirse, pero la palabra más fuerte es de un sector específico, esta situación quizás se debe por lazos de amistad u otros vínculos, lo que genera tensión entre grupos de docentes con una supuesta libertad de expresión y otros no.

Retomar las bases de un diálogo cooperativo y colectivo, permite crear espacios y asumir diferencias para re-conocer al otro facilitando la puesta en común de todos los intereses, (Abatedaga, 2012) también dice que el diálogo no debe observarse sólo como un “intercambio conversacional consumatorio” sino que, en una situación óptima, sea concebida como construcción de mensajes comunes, de conocimientos nuevos, mediante el análisis de la realidad, el compartir experiencias y el raciocinio en conjunto.

Las jornadas de reflexión, o de trabajo institucional debieran cumplir con estos aspectos de transformación colectiva y sobre la propia práctica docente, a partir de la circulación de mensajes orientados a objetivos comunes.

c) Los cuadernos áulicos: el control en el aula

Los cuadernos áulicos funcionan como instrumentos de comunicación dentro de la Escuela II como medio de información sobre lo que sucede dentro del aula, lo positivo y negativo con respecto a los/as estudiantes. Cada curso tiene uno, y los/as docentes deben escribir informando lo sucedido clase a clase. Son revisados por el departamento de convivencia y bienestar estudiantil. En palabras de los/as sujetos:

“Lo que me piden es que use los cuadernos del aula... ese cuaderno funcionaba como un “policía” dentro del aula. Además, colocaba y exponía al docente en un lugar de acusador con una autoridad mayor que era el departamento que podía llegar a sancionar al alumno o al docente.” (Escuela II - SB) Esta subcategoría se da en una sola institución, en la Escuela II, la misma elaboró un instrumento de control escrito para docentes y estudiantes. Estos cuadernos áulicos funcionan como un medio de comunicación entre el Departamento de Convivencia y Bienestar Estudiantil y lo que sucede en las aulas. A partir de esto, las sanciones podían recaer sobre ambas partes, lo cual entra en contradicción con la idea de “convivencia y bienestar” ya que se presiente como “control y vigilancia” por parte de la institución.

Esta subcategoría tiene íntima relación con la categoría “práctica docente”, en su apartado que describe el control de esta, por ello la importancia de analizar este instrumento que se utiliza en una sola institución. Para una mejor interpretación y análisis de esta categoría, compartimos algunas fotos de algunas páginas de los cuadernos áulicos:

Las fotos de los cuadernos áulicos hablan por sí solas, se informa absolutamente todo, y la mayoría es negativo hacia los/as estudiantes. Se borran las firmas para preservar la identidad de los/as sujetos de investigación.

Este dispositivo funciona como control hacia docentes y estudiantes. Carecen de toda posible interacción para solucionar las situaciones y solo se consigue indicar, culpar e identificar a las personas.

El descubrimiento cotidiano de los otros constituye la materia prima de la interacción. La interacción es comunicación con otro distinto a uno mismo, y es mediante este proceso o encuentro que los/as sujetos adquieren capacidad reflexiva para verse a sí mismos, para proyectar una imagen de sí mismos hacia los demás, acorde con la situación de interacción determinada, y para crear imágenes de los demás y del entorno. De la interacción entre las personas se produce la comunicación en el sentido más pleno, de tal manera que la comunicación humana es la expresión más plena y rica de la comunicación, sobre todo en su sentido original de comunión, comunidad y puesta en común.

Para Goffman (García, 2011) el individuo es un actor social que reproduce su contexto social a partir de sus interacciones cotidianas. La reflexión se centra en las relaciones intersubjetivas, bajo el ángulo de la interacción, y se otorga un rol relevante a los elementos de negociación y de comunicación en la construcción social de los referentes de sentido que posibilitan el diálogo, negociación y/o conflicto en cualquier encuentro o situación de interacción humana.

Si no existe tal proceso comunicacional como en de la Escuela II, y solo la comunicación es por medio de un instrumento escrito, le niega la posibilidad al docente y estudiante de explicar las situaciones, se convierte en un instrumento arbitrario de control áulico que debilita el derecho a expresarse y dialogar para resolver conflictos.

d) ¿Diálogo cara a cara?

La comunicación cara a cara crea lazos que ayudan a entablar vínculos afectivos y además les proporciona seguridad a los individuos. El tener una buena charla frente a frente, ayuda a que desarrollemos empatía con la situación de la persona con la que conversamos, sirve a los fines de que el mensaje llegue al receptor con el menor “ruido

comunicacional” posible. El diálogo, la conversación, la charla son instancias de la comunicación necesarias para reforzar lazos institucionales en pos del funcionamiento positivo de los grupos de trabajo.

En palabras de los/las sujetos:

*“De **vez en cuando se realizaba una reunión personalizada** con la coordinación general de la institución, que podía ser: el psicólogo, la coordinadora general y la de secundaria: tres a cargo de la estructura directiva de la escuela. La coordinadora de área venía una vez por semana y se la veía muy poco ya que no pertenece al plantel docente ni dirección de la escuela.” (Escuela I - SA)*

“Consideraba que la sala de profesores era el espacio para hablar con libertad, sin embargo, no lo era. Eran los colegas los que llevaban y traían información a dirección sobre las críticas y generaban las condiciones de persecución.” (Escuela II - SB)

*“No me callo nada y digo lo que creo está mal, ya no tengo temor como al principio, pero **no todos se acercan a hablar** para sugerir, criticar desde la construcción, aportar (...) **la respuesta es bueno...bueno y nada más** (...) **vos querés presentar algo escrito, no te lo reciben** (...) Se comunican por correos, circulares, WhatsApp, si son cuestiones puntuales te citan en privado.” (Escuela I - SD)*

Dentro de las escuelas, la comunicación institucional se conforma a partir de muchas dimensiones, y la más importante es el diálogo. Esta característica propia de las relaciones sociales es fundamental para construir objetivos comunes y sobre todo en organizaciones donde el fin primario es la educación de la sociedad.

Por lo que lleva a reflexionar respecto a la práctica de vincularse a través del diálogo en contextos de formación escolar. Siguiendo las citas, en la Escuela I, no todos se animan a hablar para evitar consecuencias laborales y se realizan pocas reuniones presenciales con directivos; y estos evitan el contacto para no tener visión de lo que sucede realmente en el acontecer diario de la escuela.

Con respecto a la Escuela II, se menciona la sala de profesores, como el lugar de catarsis y libertad de expresión entre pares, pero con una arista negativa, ya que en ese espacio la información que circula se filtra entre los directivos y es utilizada con intenciones contraproducentes que afectan la situación laboral de los/as docentes. La sala se convierte

en un falso lugar de libertad de expresión, donde funciona como panóptico de datos a partir del rumor, donde la información es utilizada por las autoridades de la escuela con fines personales.

La comunicación interpersonal es condición sine qua non del ser humano, existen múltiples teorías y ciencias que la abordan y la mayoría concluyen sobre la importancia de este tipo de comunicación, la cual es compleja porque se ponen en juego todos los aspectos que conforman a un individuo.

Según García (2011) la interacción y la comunicación como su materia prima, instituye la realidad social, le da forma, le otorga sentidos compartidos a nivel de los objetos (dimensión referencial); a nivel de las relaciones entre los hablantes (dimensión interreferencial); y a nivel de la construcción del propio sujeto en tanto individuo social (dimensión autorreferencial) (Vizer, 1982). Estos tres niveles se ponen de manifiesto en cualquier situación comunicativa, es decir, en cualquier situación se habla de algo, se establecen relaciones entre quienes están hablando, y la personalidad de éstos tiene fuertes implicaciones en la relación de interacción dada. Por todo lo anterior, la interacción no sólo debe ser considerada como la materia prima de la comunicación, sino que la ciencia de la comunicación debe contemplar a esta dimensión interactiva como central en la construcción de su mirada sobre la realidad social.

e) La mera transmisión de información sin comunicarse

La comunicación es un proceso complejo que involucra la transmisión de información, como también otros componentes; los aspectos sociales, culturales, psicológicos, ideológicos, entre otros, de las personas que intervienen en un intercambio comunicacional en cualquier institución.

Al respecto comentan:

*“Los medios de comunicación utilizados no resolvían muchas de las situaciones de la escuela: solo era una **comunicación unidireccional**: transmisión de información, como así también las **reuniones eran muy lineales**, no se podía cuestionar ni construir en conjunto, **solo era una bajada de línea.**” (Escuela1 - SA)*

*“La **información era unilateral y lineal**. Con **tono de obligatoriedad**, la comunicación era*

fragmentada. Todos estos circuitos de comunicación: la manera en que me despiden, como se enteran de mi desempeño, sin hablarlo conmigo (...) La versión de los directivos es que a los/as docentes no le importaban los/as estudiantes. (Escuela II - SB)

*“Los **correos solo contienen información institucional**, fechas, requisitos para presentar en feria de ciencias, algún tipo de aclaración. RR. HH envía notificaciones a veces. Se utiliza el libro de actas para notificar y libro de aula, que sirve para anotar cuando los chicos se portan mal. En este momento no están en los cursos, porque los chicos les arrancan las hojas. Esos libros los revisan los coordinadores.”*

(Escuela II - SC)

Las escuelas muestran carencia de una comunicación basada en la reciprocidad, donde solo dan muestras de comunicación fragmentada, unilateral y verticalista, que discrepa totalmente de los supuestos previos que tienen los/as sujetos de investigación con respecto a construir normas de convivencia a partir de valores solidarios que se evidenciaron en las entrevistas primeras.

Para dar cuenta de los diferentes modos de entender la comunicación, Spinelli (2001) cita a Kaplún (1996) el cual reconoce en su análisis tres modelos, a los que la autora les agrega un cuarto:

- Comunicación que pone el énfasis en la transmisión de información.
- Comunicación que pone el énfasis en los efectos.
- Comunicación que pone el énfasis en los procesos intersubjetivos.
- Comunicación que pone énfasis en los procesos culturales.

Es importante destacar que según este autor estos modelos comunicacionales no pueden pensarse como “puros”, como compartimentos estancos, sino que coexisten y se encuentran presentes en distintas instancias de comunicación (interpersonal, masiva, institucional, etc.). La diferencia que se establece entre unos y otros radica en que acentúan determinados aspectos (contenidos, efectos procesos) por sobre otros, lo cual no significa que puedan encontrarse rasgos de otros en diferentes proporciones.

Siguiendo los aportes de autores y analizando las citas, los procesos comunicacionales no pueden configurarse solo a partir de roles de emisores y receptores, como si fuera transmisión de datos informativos, sino como un intercambio constante de mensajes, en

un acto comunicativo en donde intervienen una diversidad de factores que hacen sea un proceso entre dos o más personas de carácter principalmente, social y cultural, en un estado de total reciprocidad entre las personas.

f) El mensaje que obliga

Los mensajes son el objeto de la comunicación, es el enunciado mismo, la información verbal entre un emisor y receptor a través de un canal o medio. Es una parte fundamental del proceso comunicacional, ya sea escrita, oral, por medio de simbologías u otros lenguajes, como el de señas. El mensaje también dependerá del contexto desde donde se emite y el de recepción.

El tipo de mensaje que emite la institución a sus docentes marca el tipo de relación, el diálogo que se establezca, como influyen los mensajes y sus características, dependiendo desde dónde se diga, cómo, para qué, por qué, a quiénes; por lo que todos estos interrogantes determinan la recepción de este y sus implicancias: como la concreción de objetivos claros en una institución escolar.

Al respecto expresan:

“Los mensajes solo resaltan la obligatoriedad de asistir a las reuniones o sobre participar en algún proyecto o acción que propusiera la escuela, pero siempre con la actitud de obligatorio. En los mensajes no había un feedback, por lo que no había muchas posibilidades de presentar propuestas. Estabas obligada a cumplir y siempre el tono utilizado era bastante autoritario.” (Escuela I - SA) “Una vez no me presente a feria de ciencias y me hicieron un apercibimiento, no lo quise firmar y me dijeron que acá es obligatorio, lo firmé, pero en disconformidad, la escuela es de realizar apercibimientos y depende a quien, hoy firme una nota de reiteradas tardanzas, colocan el reloj biométrico a su conveniencia y no con el huso horario, esto llevó a una discusión...”

(Escuela I - SD) La comunicación unilateral, es un tipo de comunicación donde el mensaje se dirige en una sola dirección (de emisor a receptor) y no hay ningún tipo de retroalimentación. Los mensajes emitidos por la Escuela I carecen de cualquier principio de diálogo, llevan implícita una diferencia puesta en la jerarquía y autoridad de tipo verticalista.

Los/las docentes remarcan que los mensajes son de naturaleza obligatoria, cuyo no cumplimiento finalizan en actas de apercibimiento. Destacan el mensaje como orden y obligatorio, con tareas designadas a realizar.

Con respecto a la Escuela II, se dan situaciones similares que se han explicado en otras categorías ya que han tenido más referencia y vinculación con otros temas.

Las seis subcategorías incluidas dentro de La Comunicación Institucional, engloba la totalidad del proceso comunicacional que atraviesan ambas escuelas.

Para realizar una síntesis parcial, es necesario aclarar dos conceptos: la comunicación institucional y la corporativa. Precisamente, una de las clasificaciones más extendidas de la rama de la comunicación es la que agrupa los tipos de comunicación en función de la temática y de la entidad desde la que se promueve. **Si nos centramos en el ámbito organizacional, podemos diferenciar entre la comunicación que se desempeña desde los organismos públicos (comunicación institucional) y las estrategias que se ponen en marcha desde las empresas privadas (comunicación corporativa).**

Como ya explicamos anteriormente, la comunicación institucional tiene como objetivo establecer relaciones de calidad entre la institución y los públicos con quienes se relaciona, adquiriendo una notoriedad social e imagen pública adecuada a sus fines y actividades. Su objetivo es relacionarse con la sociedad transmitiendo sus valores y personalidad contribuyendo al bien común, por lo tanto, la imagen que proyecta se adecua a las personas y públicos a los cuales se dirige. En síntesis, el área de comunicación institucional de una organización es la encargada de gestionar la imagen pública e interna, como así también la identidad y filosofía que la caracteriza.

Por su parte, la Comunicación Corporativa es el conjunto de mensajes que una institución manda a un público determinado para establecer una conexión y así tener un intercambio que lleve al crecimiento del negocio. Incluye la comunicación interna y externa y, por sus características, tiene que ser dinámica, planificada y concreta. A diferencia de la comunicación institucional, los presupuestos destinados a las estrategias comunicativas son más flexibles porque no dependen de unos presupuestos públicos y, además, la audiencia a la que se dirige está mucho más definida.

En conclusión, a pesar de las diferencias entre Comunicación Institucional y Comunicación

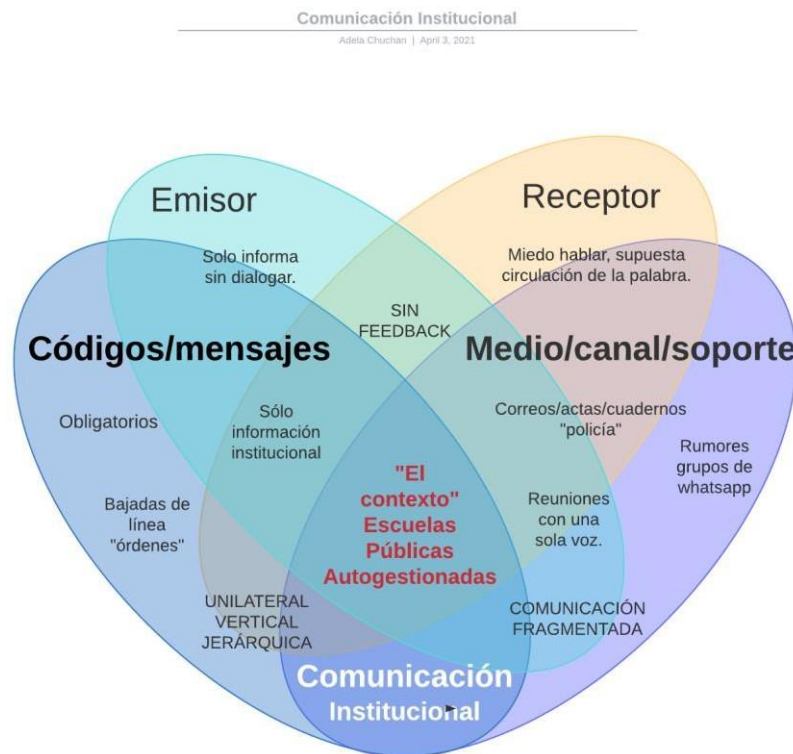
Corporativa, ambas comparten varios objetivos comunes: **la creación y mantenimiento de una reputación, y lograr cierto grado de influencia y notoriedad en la organización emisora.**

Algunos autores las diferencian y otros usan indistintamente el concepto institucional/corporativo, en esta investigación explicamos sus diferencias conceptuales y sus rasgos comunes para una mejor interpretación de las citas y su análisis.

Como es el caso de Westphalen y Piñuel (1993), utilizan indistintamente la comunicación institucional/corporativa como *“El conjunto de operaciones de comunicación llevadas a cabo por instituciones (empresas, asociaciones, administraciones públicas, partidos políticos) con el propósito de hacerse conocer o de mejorar su imagen.”*.

Por lo antes explicitado entendemos a la comunicación institucional en las escuelas, como: el construir relaciones de calidad entre la institución y los públicos con quienes se relaciona, para adquirir una notoriedad social e imagen pública adecuada a sus fines y actividades. Que el objetivo sea relacionarse con la sociedad transmitiendo los valores y personalidad de la institución contribuyendo al bien común, por lo tanto, la imagen que proyecta debe adecuarse a las personas y públicos a los cuales se dirige. Por lo tanto, sus acciones son llevadas a cabo por grupos de trabajos, colegas, estudiantes, entre otros, para la construcción de relaciones de calidad; y estas decisiones pueden reflejar a una institución sana o enferma, y ello va a depender del grado de comunicación entre todos los actores que componen la institución. Desde la claridad en los objetivos propuestos, en el trabajo colaborativo, en los roles definidos, en la escucha proactiva, en el feedback comunicacional, entre otras. Por lo tanto, la gestión desde la comunicación institucional es fundamental en las escuelas como principio de trabajo y debe estar dentro de las premisas de responsabilidad social.

Figura N°4: La Comunicación Institucional



TERCER EJE: La imagen a posteriori

Este último eje se construye con la mirada sobre el trayecto vivenciado por los/as sujetos de investigación que ya no pertenecen a estas instituciones escolares. Analizamos los modos de desvinculación laboral y la imagen a posteriori que han construido a partir de la comunicación institucional.

A partir de la interpretación sobre la información, los aportes y sugerencias propuestos por los/as sujetos de investigación con respecto a la desvinculación laboral y la comunicación institucional, resultaron las siguientes categorías para una mejor explicación de la información.

1. **La desvinculación institucional: entre llegar al techo y el despido injustificado.**
2. **Incoherencias en la comunicación institucional.**
3. **La comunicación asimétrica.**

1. La desvinculación institucional: entre llegar al techo y el despido injustificado

Esta categoría hace referencia a las características institucionales de ambas escuelas con respecto a las maneras de desvinculación institucional. Para ello son importantes las aclaraciones conceptuales y teóricas al respecto.

Para que finalicen los contratos laborales entre empleados y empleadores se deben dar las siguientes causas contemplada en la Ley de Contrato de Trabajo N°20.744, quedando exceptuados los empleados de la administración pública, a saber, las causas son:

- Por mutuo acuerdo.
- Por renuncia del trabajador.
- Por fallecimiento del trabajador.
- Por incapacidad manera permanente y definitiva del trabajador.
- Por jubilación del empleador.
- Por el fallecimiento del empleador.
- Por fallecimiento de la persona cuya asistencia personal o acompañamiento se contrató al trabajador.
- Porque el trabajador o el empleador denuncia el contrato de trabajo con justa causa.
- Por abandono de trabajo por parte del trabajador.

En las siguientes citas se reflejan las situaciones de ruptura laboral entre las instituciones y los/as sujetos de investigación, en sus palabras:

“Estaba limitada por mi sueldo, el autoritarismo fue lo que más me afectó, no tenía expectativas, no podía proyectar ya que otros condicionantes no me dejaban (...) Sentía que custodiaban todo el tiempo desde la coordinación, observando y evaluando que se daba. Te limitaba el contrato, la incertidumbre. Las exigencias eran muchas y sin retribución (...) Todo el día en la escuela, poco pago, y fin de año se terminaba el contrato (...) Estaba en el último año de la carrera, intentaba hacer un montón de acciones en pos de beneficiar a los/as estudiantes, y sentía que no tenía acompañamiento, me recibí y opté por mejor trabajo y aspiraciones. Sentí toque techo. Y cuando no sentís apoyo institucional te sentís limitada.” (Escuela I - SA)

*“Cuando vuelvo del viaje me llama una preceptora y me dice “tené cuidado, se está hablando mucho de vos, la coordinadora habla mal de vos y **hay intenciones de despedirte de la escuela, están haciendo todo lo posible (...)** me sentí muy sola, el colectivo docente no hacía nada, a muchos les pasaba lo mismo que a mí. Después de todas estas situaciones, **en la vereda de la escuela el director me dice que habían tomado la decisión de no renovarme el contrato.** Para que no sea tan violento me lo dice allí porque ya habían enviado el telegrama. **Con el tiempo lo hacen con otros docentes, aquellos que expusieron más críticas con respecto al accionar de la escuela al manoseo docente, persecución, injusticias y autoritarismo sobre las prácticas docentes (...)** fui despedida a través de los dichos de una coordinadora, desde la injusticia de no haber sido oído o fiscalizada en mi real desempeño. La malversación del discurso.” (Escuela II - SB)*

A partir de lo expresado por los/as sujetos, se dan dos situaciones diferentes de desvinculación, en la Escuela I, el sujeto decide **renunciar** por diversas razones, expresando que llegó a **un techo** en el que no existían posibilidades de crecer, sensaciones de estar limitado y no poder concretar sus aspiraciones. A esto se suma la inestabilidad laboral, carga excesiva de tareas administrativas, persecuciones y autoritarismo en la gestión institucional.

El sujeto de la Escuela II atraviesa una situación distinta, el sujeto no renuncia, es **despedido** por la institución sin debida justificación, narra situaciones previas de intenciones para concretar dicha decisión a partir de rumores.

Llama la atención en términos de comunicación institucional el lugar finalmente donde se concreta el despido, fuera de la institución (en la vereda de la escuela). En este sentido, es importante mencionar que la situación de despido es en principio y bajo muchos aspectos una situación difícil y se le suma el espacio físico donde se concreta, que a pesar de generar un encuentro cara a cara ya se había enviado el telegrama formal antes de dialogar con la entrevistada.

Es importante mencionar que ambas escuelas comparten una característica previa a la desvinculación laboral, la situación de malestar docente que atraviesan los/as sujetos, sea por renuncia o despido, ambos recuperan condiciones de hostigamiento constante.

Ambas instituciones aún en el marco establecido por la ley en cuanto a desvinculación laboral, lo que caracteriza estas acciones son los modos en que resuelven las situaciones generando situaciones de malestar docente y sembrando el miedo en el resto de los trabajadores de la educación. Se le suma que estas acciones son observadas por los/as estudiantes quienes captan la vulnerabilidad laboral de los/as docentes y toman partido contra los mismos en una suerte de alianza con la gestión de la escuela, adquiriendo progresivamente manejo de situaciones de poder sobre quien enseña. Para ilustrar esto último en palabras del Sujeto B de la Escuela II, dice lo siguiente:

*“(…), me dicen vas a tener que dar también sociología... cuando llego a 5º año del turno mañana, fue una experiencia en donde llego, intento hablar, no se lograba el silencio... una conflictividad...pedí ayuda a las preceptoras retaron al grupo después llegó el director...pero lo que recuerdo de esa experiencia fue que **me mira una chica y me dice “usted sabe que nosotros pudimos hacer echar a una docente”, yo la miré y le dije ¿cómo que la hicieron echar?, si...si nosotros queremos, la hacemos echar porque nos escuchan más que a los/as docentes...me dice la estudiante...junto a la hinchada del resto del grupo.**”*

Con respecto a este análisis la Ley Provincial de Educación N°4947/92 en su inciso b) del artículo N°8 titulada “De los/as docentes” dice lo siguiente en función de los derechos: gozar de una retribución justa y diferenciada, estabilidad laboral, condiciones de trabajo y asistencia técnica adecuada para el mejor desempeño de las funciones a su cargo. La misma Ley en su inciso f) dice al respecto: Desarrollar su labor en un clima de armónica convivencia.

Ambas situaciones vivenciadas por los/as sujetos no cumplen con los derechos que establece la Ley antes mencionada.

2. Incoherencias en la comunicación institucional

Esta categoría describe lo positivo y negativo aprendido por los/as sujetos de investigación en las instituciones por las que transcurrieron, vinculado a los aspectos del proceso comunicacional. En este sentido, las incoherencias en la comunicación institucional aluden a las contradicciones entre los discursos institucionales y las prácticas

concretas. En palabras de los/as sujetos:

*“Estaba **limitada por mi sueldo**, el **autoritarismo** fue lo que más me afectó, no tenía expectativa, no podía proyectar ya que otros condicionantes no me dejaban. Sentía que custodiaban todo el tiempo desde la coordinación, observando y evaluando que se daba... el docente debía hacer lo que te decía la escuela. Te **limitaba el contrato, la incertidumbre**. Las exigencias eran muchas y sin retribución...Se aprovechan que uno tiene ganas y empuje, te absorben para dar talleres, horas extras, consultas, actividades fuera del área, otras materias. Una lo hacía por los/as estudiantes. Todo el día en la escuela, poco pago, y fin de año se terminaba el contrato. Estaba en el último año de la carrera, intentaba hacer un montón de acciones en pos de beneficiar a los/as estudiantes, y **sentía que no tenía acompañamiento**, generaba desgaste la cantidad de trámites para hacer algo distinto por los/as estudiantes. **Sí aprendí mucho desde lo pedagógico, el trabajar por áreas y capacidades que no lo vi en ningún otro lado**. Pero estaban estas otras limitaciones, me desgastaron.” (Escuela I - SA) **“Si el propósito de la escuela era construir el vínculo con los/as estudiantes, ¿para que el uso de los cuadernos de aula como vía de comunicación vertical? Lo que produjo fue fragmentación**, generando broncas desde los/as estudiantes a docentes y obstaculizando la posibilidad de vínculos y normas. Era un **instrumento tóxico de ruptura**. No existía la posibilidad de generar puentes saludables de diálogo. Los estudiantes marcaban a los/as docentes, y estos volvían con miedo porque eran considerados acusadores. Había repercusiones negativas desde todos los aspectos. **Otra cuestión incoherente era el sistema de evaluación cualitativa**, con nota mínima de cinco (5) como base. Ese sistema de evaluación **junto con el Proyecto Cero como base del discurso de la escuela: cero repitencias, cero bullying, cero sobreedad, cero deserción escolar, cero materias previas, generaba confusión**. Los estudiantes (...) cuentan “su” versión perjudicando al docente, quienes nunca reciben comunicación y lo resuelve la institución con la versión de los/as estudiantes (...) **sin ningún tipo de mediación, ni diálogo, ni vínculo, ni escucha mutua. No implementan las estrategias de democracia “pensadas” para estas escuelas. Ni las asambleas, ni los consejos escolares. Nada del discurso preliminar. No existen verdaderas condiciones de comunicación para la construcción colectiva de un proyecto plural e inclusivo. Hay una subestimación***

desde el discurso a los/as estudiantes.

¿Repitencia cero implica aprendizaje y enseñanza cero? Siguen repitiendo el discurso hoy en día por todos lados que es una escuela que piensa en la inclusión. Que logró transformarse de una escuela autoritaria a una democrática e inclusiva (...) Representan a un estudiante como víctima de la sociedad y no como sujeto de derecho...Entonces es una escuela discriminatoria, clasista.” (Escuelall - SB)

De esta categoría, se desprenden aspectos positivos y negativos con respecto a la comunicación de las escuelas marcando incoherencias.

Por un lado, Sujeto A de la Escuela I resaltó como significativo, lo aprendido en aspectos pedagógicos, ya que desconocía sobre la especificidad profesional docente. Aun así, el peso de las limitaciones en la práctica, la baja retribución salarial, las exigencias y el hostigamiento repercutió fuertemente en la decisión de renunciar a la institución.

La contradicción se visualiza en la apertura de la escuela por acompañar generando talleres y diversas actividades para los/as estudiantes, que no se traduce en estabilidad laboral, horas extras y acompañamiento institucional.

Por otro lado, Sujeto B de la Escuela II, marca como contradicción el discurso de una escuela preocupada por el vínculo docente-estudiante, inclusiva y plural de la mano de un proyecto institucional con prácticas autoritarias y canales verticales de comunicación.

La premisa “no estudio” a la que refiere la cita SB-Escuela II, se apoya en los cinco puntos de este Proyecto Cero: 1) Sobreedad Escolar, 2) Deserción, 3) Materias Previas, 4) Repitencia, 5) Violencia Escolar o Bullying (Ver Anexo N°7)

A partir de análisis observamos que todas las acciones de la escuela apuntan a cumplir estos objetivos, que según la realidad descrita por el Sujeto B, haciendo hincapié en no estudiar y cumplir con esos puntos específicos para demostrar que el Proyecto funciona, situando al estudiante en un proceso de desvalorización constante, con un mensaje perverso y nocivo para quienes estudian, premiando a quienes no participan, a partir de argumentos como, una base mínima de calificación numérica, victimizando así al estudiante que no quiere o no puede aprender.

Para dar más claridad a lo analizado, agregamos:

“Otra cuestión incoherente era el sistema de evaluación cualitativa, con nota mínima de 5

de base. Hice críticas sobre el sistema porque respondía a una lógica cuantitativa, generando confusión junto al sistema de evaluación junto con el Proyecto Cero como base del discurso de la escuela: cero repitencias, cero bullying, cero sobreedad, cero deserción escolar, cero materias previas. Propuse no colocar notas para que sea cualitativo, ¿qué pasa en el caso de quienes no presentan actividades ni trabajan? La escuela proponía poner notas solo por estar en clase, por participar, algo que tampoco existía en muchos estudiantes.” (Escuela II - SB)

Esta es la lectura que el sujeto B realiza a partir del trabajo diario. El discurso real de la escuela puertasadentro no da posibilidades democráticas para construir aprendizajes.

Sujeto B resalta puntos de vista relacionados a una evaluación cualitativa que no coincide con el discurso integrador, como así también una comunicación de tipo verticalista y sin diálogo, donde se fragmentan constantemente los vínculos docentes/estudiantes.

El entrevistado agrega:

“El trauma de haber pasado por la escuela hizo que nunca colocara en mi currículum vitae que trabaje en esa escuela. Me dejan sin trabajo, sin pagarme y con la obra social caída. Hasta el día de hoy no puedo trabajar en secundaria. Tengo miedo de lo que se diga, o la versión sobre mi desempeño. Sufrí mucha persecución y violencia laboral” (Escuela II - SB)

Pensar la comunicación como y en educación, y las contradicciones que conllevan los actos comunicativos, Prieto Castillo (1982) dice que en todo acto educativo hay seres humanos, sea en la interacción directa o a través de mediaciones discursivas e instrumentales, y en toda relación, son posibles la violencia, la humillación, la burla, el maltrato, en suma; o bien el interaprendizaje, el reconocimiento de las diferencias, la cooperación, la amistad, el encuentro, en suma; una pedagogía desde esa óptica, y no desde el intento de construir una ciencia omniabarcante de la educación o de reconocerle sólo valor para ocuparse de los niños.

Centramos nuestro análisis en el hecho educativo. En este último alguien, de alguna manera, se construye; desde la enseñanza o desde el aprendizaje, se apropia del mundo o de sí mismo. Y esto lo hace a través de una violencia que ejerce o se le ejerce (abierta o sutil), o bien en una relación humana rica en comunicación. Esta última reflexión sintetiza la contradicción de la comunicación desde y en el espacio educativo.

3. La comunicación vertical

A partir de las críticas al tipo de comunicación institucional realizada por los/as sujetos que ya no pertenecen a las instituciones, analizamos e interpretamos la imagen construida por los mismos en función de haber participado en procesos comunicacionales verticalistas durante la práctica docente en las dos escuelas autogestionadas.

En la interpretación de esta categoría es importante aclarar a que hago referencia con el término “vertical” en la comunicación, ya que la relacionamos con la asimetría, y la misma responde a las situaciones de desigualdad en la cantidad de información que tienen los/as sujetos que intervienen en un acto comunicativo. Estas situaciones se dan con regularidad en la mayoría de las organizaciones piramidales y jerárquicas. Tiene como resultado una linealidad comunicativa en donde solo de un lado se emite información y no hay retroalimentación, esto puede darse también en la horizontalidad; y en la verticalidad, los mensajes descienden en la pirámide de roles y no hay feedback comunicacional. La asimetría es lo opuesto al concepto de comunicación, porque hay desigualdad y en la raíz etimológica de comunicación se alude a un proceso de comunión entre individuos. Es una paradoja hablar de comunicación en la verticalidad y asimetría. En palabras de los/as sujetos:

*“Mis **aportes** a la comunicación institucional son el de generar **trabajo en redes** ya que es más fructífero, **abrir espacios de diálogos de todos los actores de la escuela, es todo muy lineal y verticalista**, hay una **línea muy delgada entre la autoridad, el hostigamiento y persecución, había actitudes narcisistas, y muchas veces no era rol de líder sino más bien de autoritarismo.**” (Escuela I*

- SA)

La segunda cita es extensa, ya que contiene mucho material para interpretar, por eso es por lo que se decide mantener la extensión original de la respuesta con respecto a la comunicación de la escuela. *“Esta construcción de **generar vínculos que intentaba todo el tiempo con los grupos**, les costaba integrarse, estar de acuerdo, buscar formas de comunicarse que se dieron a partir de reflexionar de pensarse como grupos. **Tiene que ver con un proyecto político del neoliberalismo, instalar el individualismo a través del terrorismo. Generar cultura mediática con proyectos de reformas educativas, desde***

organismos internacionales. Transferencias de escuelas, reformas educativas, achicamiento del Estado. **Esta escuela autogestionada entra dentro de esta reforma. San Luis es pionera en implementar todas las estrategias impuestas por el FMI. Es la primera provincia en generar estas escuelas. Primero las EGB, polimodales, desconcentradas, experimentales, autogestionadas, ahora las generativas.** Contextualizo yéndome del tema para que se entienda como yo intento construir los vínculos dentro del aula (...) **cada vez que yo intentaba hacer una actividad fuera del aula, aparecía la coordinadora y me llamaba la atención delante del todo grupo, interrumpiendo la actividad justo cuando lograba hablaran y se conectaran...Que no debería haber sacado los chicos del aula, tendría que haber avisado...interrumpen la dinámica en el aula cuando se les daba las ganas, o sacaba alumnos/as sin explicar...desautorización docente frente al grupo y generaba comentarios entre los/as estudiantes”.**

“Recibo en su momento palabras del regente sobre la preocupación de las discusiones con la coordinadora del departamento de convivencia y bienestar estudiantil, y me hace saber que está celosa del trabajo con los/as estudiantes. **Aparecen elementos muy importantes que tienen que ver con las dinámicas vinculares y comunicacionales en las instituciones, que tienen que ver con las emociones, los celos, las envidias, las sexualidades que entran en disputa.** También con las **situaciones de explotación** (...) esta chica también era explotada con hijos chicos, todo el día en la escuela... yo **tendría que haber exigido se labren actas** para que quedara asentado desde mi versión de todos los hechos... (...)

(...) ella me decía que cuidara mi trabajo, que no faltara, yo le decía es por capacitación o cuidar mi hijo enfermo (...) **el director me preguntó si era así como se lo contaba** y le respondí que sí, entonces me respondió “nos estamos equivocando en despedirte”, si así es, se están equivocando gravemente, pero cada uno tiene su aprendizaje... **Me despiden y con el tiempo lo hacen con otros docentes, aquellos que expusieron más críticas con respecto al accionar de la escuela al manoseo docente, persecución, injusticias y autoritarismo sobre las prácticas docentes. Los directivos continúan en la institución.”**
(Escuela II - SB)

La decisión de colocar la cita completa fue en función de poder analizar e interpretar el contexto del proceso comunicacional de Sujeto B, que explica la necesidad de

contextualizar su situación para que se entendiera el desenlace de su despido y las vivencias persecutorias que sufrió durante su trabajo docente.

Sujeto B explicó que tenía intenciones de trabajar en grupos con los/as estudiantes, idea que en principio con los argumentos de la escuela coincidía, pero notó que en el transcurrir diario no se fueron cumpliendo. Además, explicó que la escuela apunta a un proyecto neoliberal, donde mantener la individualidad es más importante que la grupalidad para crecer.

La Escuela II en las entrevistas iniciales con los/as sujetos de investigación, se muestra desde lo discursivo posicionada en valores solidarios, cooperativos y democráticos, esta imagen previa al ingreso laboral se deconstruyó con la vivencia de situaciones constantes de maltrato docente, ya que la escuela en realidad responde a otros objetivos institucionales.

La individualidad en la escuela según Sujeto B está instaurada desde diversos mecanismos que evitan trabajar en equipo entre docentes y estudiantes. Es una escuela que se enmarca en reformas políticas educativas que responden a intereses políticos neoliberales, entre ellos reformar la educación para beneficios propios y no para la comunidad en general.

Por lo que la cita en su extensión contextualiza porque necesita generar vínculos en las aulas para trabajar con los/as estudiantes desde el cooperativismo y solidaridad. Al actuar de esta manera comienzan los cuestionamientos sobre su trabajo, desde salir del aula o ante cualquier decisión pedagógica de trabajo. Es desautorizado frente a los/as estudiantes y le llaman la atención por discusiones con una integrante de la dirección escolar, por celos con respecto al trabajo que realiza y que a los/as estudiantes les agrada. Entonces las dinámicas vinculares y comunicacionales son atravesadas por las emociones y entran en disputa situaciones de explotación laboral por celos y envidias. Donde el sujeto B nota que de la misma manera que se le cuestiona pedir licencia para cuidar su hijo, quién la sanciona también es explotada por las cantidades de horas dentro de la escuela. Siente la amenaza de cuidar su trabajo como estrategia para no seguir innovando porque puede perder la supuesta estabilidad laboral.

Explicó también que estas situaciones de malestar van aumentando y el director de la escuela le pregunta si es verdad todo lo que dice para corroborar rumores, sin hacer

mención o monitorear si su trabajo docente es lo importante o no. Deja claro el peso de un rumor sobre la enseñanza.

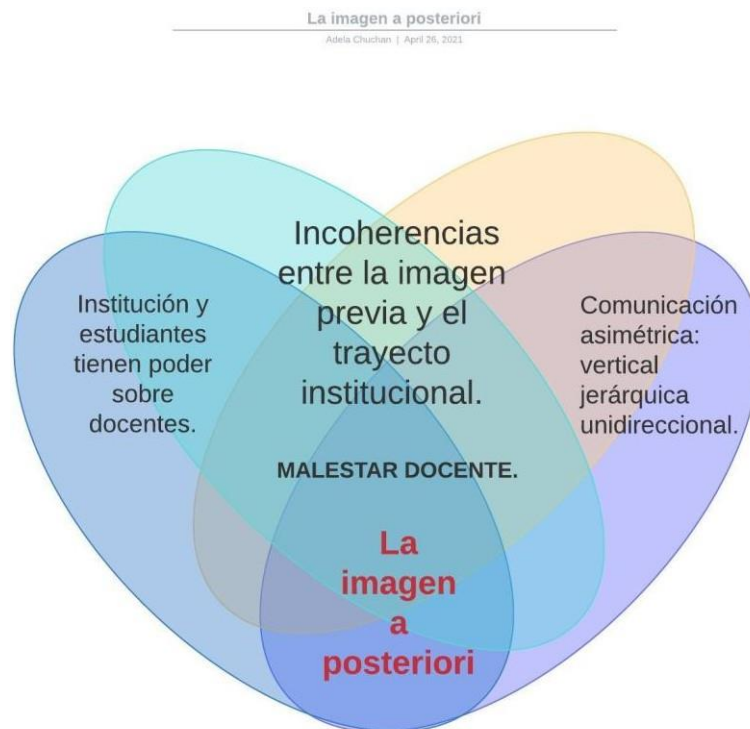
Sujeto B es despedido en la vereda de la escuela, sin explicación alguna. Luego siguieron otros por también expresar sus críticas e intentar modificar aspectos que no coinciden con el discurso externo de la escuela que le describieron en la entrevista.

El Sujeto B como el resto de los/as docentes relatan persecución, injusticias y autoritarismos sobre las prácticas docentes legítimamente adquiridas a partir de la lucha por una enseñanza que se oriente al pensamiento crítico. La cita realiza una clara denuncia a la gestión en comunicación, desde lo lineal y verticalista con características autoritarias; como así también el manoseo de los/as docentes, la explotación y la desautorización del discurso docente frente a los/as estudiantes.

Retomo algunos aspectos que resalta Pelayes (2001) en el marco teórico de esta investigación con respecto a la condición laboral del docente que trabaja en la autogestión para acoplar a los dichos por Sujeto B. La autora sostiene que el personal de estas escuelas no tiene dependencia laboral alguna con el Estado, son empleados de las Asociaciones Educativas, las que gozan de plena libertad para adaptar su régimen laboral a las particularidades de la carrera docente. Se determina un mínimo y un máximo para el salario, el que no puede ser inferior al resto de las escuelas públicas, ni superior en más del 50%. Esto desencadena una situación laboral precarizada unida a la concepción nueva de poco Estado y mucho mercado en el ámbito educativo sufre transformaciones para dar paso a una “nueva educación” acompañada por políticas neoliberales que atentan directamente con la situación docente en San Luis como pionera de las Escuelas Autogestionadas.

La siguiente Figura N°5 condensa la interpretación del tercer eje, que nuclea a las tres categorías explicitadas en los párrafos anteriores. La desvinculación laboral, la incoherencia en la comunicación institucional y las críticas a la misma, son el resultado de la imagen que construyen los/as sujetos que ya no pertenecen a las escuelas autogestionadas.

Figura N°5: La imagen a posteriori



H. CONCLUSIONES

En la justificación de este trabajo hice explícito mi paso laboral por ambas escuelas teniendo formación profesional docente aparte de la licenciatura, lo que hizo la necesidad de estudiarlas, analizar e interpretar la imagen que se construye a partir de la comunicación institucional de dos escuelas autogestionadas.

Las escuelas elegidas para esta investigación en principio tienen tres características comunes: son autogestionadas, se encuentran en barrios y son superpobladas. Las realidades socioculturales y espaciales son importantes de tener en cuenta ya que le dan la marca institucional característica que las distingue de otras escuelas: funcionan como escuelas de contención. Esta realidad atraviesa a la comunidad educativa, la práctica docente, los discursos, los procesos comunicacionales y a la dupla enseñanza/aprendizaje.

Como primera cuestión es menester aclarar que el rasgo característico de autogestión es

justamente la gestión de un proyecto educativo propuesto por un grupo de personas y avalado por el Estado. Esta nueva educación concesionada a asociaciones sin fines de lucro fluctúa entre lo público y privado, donde la hibridez institucional determina todo, desde la cultura y estilo institucional, hasta la misión, visión y valores; como todo aquello que sucede a nivel comunicacional externo e interno. Lo híbrido, entre ser algo y no serlo es lo que hizo tan interesante estudiarlas desde su aspecto comunicacional y la vivencia de los/as sujetos de investigación.

Estos proyectos educativos tienen como fuerte discursivo la educación inclusiva e innovadora, y sobre ese eje circula la comunicación. Todo aquello que se dice hacia fuera de la institución tiene una impronta mercantil “vender una escuela inclusiva/innovadora para atraer estudiantes y también docentes”. Esta idea con marketing atrae al docente a una posibilidad laboral distinta de la escuela “tradicional”.

Ante la propuesta laboral de escuelas que lo tienen todo, desde lo edilicio/instrumental hasta las condiciones de llevar a cabo cualquier proyecto y en principio una paga que puede superar las otras escuelas, el docente acepta. La primera entrevista o los acercamientos para poder ingresar a trabajar son mediados por alguien de las asociaciones, se entrega un currículum vitae, en esa primera charla el despliegue de mostrar a la mejor escuela del mundo es lo que vende y el docente compra. También lo hacen tutores cuando buscan refugio en una escuela distinta que los va a contener.

Uno de los grandes problemas de estas escuelas es que la autogestión no especifica en ningún lado ni garantiza la especificidad docente. Esto quiere decir que quienes ingresan a las instituciones pueden o no poseer título docente u otro, e impartir clases acordes al título o no. Entonces encontramos una disonancia compleja en la especificidad docente y su razón de ser en la construcción de contenidos significativos, y todo aquello que rodea a la práctica docente. Pero la realidad es que hay docentes que necesitan trabajar, gente que necesita trabajar, y estas escuelas incluyen la demanda laboral que cumpla con algunos requisitos, después la mano de obra será ubicada en los vacíos institucionales que convengan ya que de primera instancia no se necesita ser docente.

La imagen previa construida por los/as sujetos de investigación con respecto a las escuelas es en líneas generales inclusiva con proyectos innovadores que apuntan a la contención de

estudiantes, son escuelas que se encuentran en zonas barriales con una alta demanda de estudiantes y necesidad de cubrir puestos docentes, por lo que el ingreso laboral sea solo con la presentación de un currículum vitae y posterior entrevista con miembros de la asociación educativa.

Su característica principal es que son autogestionadas, instituciones híbridas entre lo público y privado. El ingreso utiliza los mismos mecanismos que las empresas privadas, desde los tiempos de prueba, permanencia y contratos.

En el trayecto laboral la imagen institucional da un giro importante ya que el discurso externo sobre innovación e inclusión comienza a ser sinónimo de sobre exigencias en la práctica docente y contención estudiantil en detrimento de la calidad educativa. Los/as docentes trabajan en condiciones de malestar constante, síntoma de la incertidumbre e inestabilidad laboral que empieza a surgir en el acontecer diario, donde no es clara la especificidad docente, derechos, garantías, pero si la obligación de hacer y sobre hacer. La excesiva carga de horas y tareas son los elementos de la innovación, no participar en cualquier actividad ordenada desde la dirección puede conllevar a situaciones de persecución o ser condición para un posible apercibimiento o despido.

La comunicación en esta instancia también se ve afectada, el discurso preliminar de diálogo y construcción se ve fragmentada en el transcurso laboral. Los procesos comunicacionales, dejan de ser actos comunicativos para la construcción para convertirse solo en instancias informativas unilaterales, verticalistas y jerárquicas, sin retroalimentación, donde solo los mensajes son órdenes y obligaciones por cumplir, sin dar lugar a espacios de diálogos y reuniones, y si las hay existe una supuesta circulación de la palabra, pero siempre con el manto del miedo de lo que se pueda decir.

Entonces estas vivencias que se contraponen con el primer eje nos dan una imagen posterior incoherente de estas escuelas, desde una comunicación fragmentada hasta una utopía laboral basada en la innovación. Escuelas donde el rol docente es bastardeado y queda supeditado a exigencias de la dirección y de los/as estudiantes. Ya que el objetivo central es aprobar y contener, eso desautoriza la práctica docente diaria, generando instancias de poder y control sobre los/as profesores/as.

La comunicación es asimétrica desde todos los ángulos posibles y no se perfilan objetivos

comunes ya que los proyectos institucionales son desconocidos. Por lo que las acciones de estas asociaciones quizás están dirigidas a necesidades personales y/o políticas desviando la mirada del objetivo primordial que tiene una escuela.

En el marco teórico de esta investigación explicitamos que la **comunicación institucional** es aquella que se realiza de modo organizado por una institución y va dirigida a las personas y grupos del entorno social donde se realiza su actividad. Su objetivo es establecer **relaciones de calidad entre la institución y los públicos a los que se dirige**, para darse a conocer socialmente y proyectar una imagen pública adecuada a sus fines y actividades (Túñez, 2011).

Respecto a la comunicación institucional de las escuelas el acercamiento inicial que tienen los/as sujetos de investigación con las instituciones es la entrevista personal como primer medio de comunicación, un diálogo cara a cara que se va diluyendo en el transcurso de ser parte de la escuela. Otro medio que se incorpora es el uso de correo electrónico para la entrega de materiales y documentación de la escuela.

En el trayecto institucional se suman otros medios y canales como el WhatsApp, circulares, actas, cuadernos áulicos, jornadas institucionales, reuniones personales entre otras, como “lugares” de comunicación institucional.

Todos estos medios y canales utilizados por ambas escuelas se identifican con una comunicación unidireccional y verticalista, donde se manifiesta solo el envío de información sin posibilidad de retroalimentación, desde una posición jerárquica y de poder, donde sólo se perciben bajadas de línea, órdenes a cumplir, estas características quedan en evidencia por las citas, donde se advierte el “tono y contexto” (imperativas y obligatorias) de enunciación de los mensajes.

Las instancias de reuniones solo eran convocadas por las instituciones para “bajar líneas directivas” de actividades a realizar. En general desde la dirección de estas escuelas evitan la convocatoria de grandes grupos de docentes, por posibles cuestionamientos o visibilización de irregularidades que generan el malestar entre los mismos.

Se plantea una “supuesta” circulación de la palabra en las jornadas de trabajo institucional, pero en general no escuchan al reclamo, ni tampoco muestran la iniciativa

del diálogo por parte de la institución.

No se logra construir una verdadera libertad de expresión donde el plantel docente manifieste situaciones vividas, y puedan aportar en proyectos, entre otras. Muy pocos se animan a hablar, y suelen ser docentes que tienen mayor antigüedad en las instituciones, quienes de alguna manera corren menos riesgo de ser despedidos.

Los diálogos cara a cara con docentes se dan a través de reuniones de área (si las hay) y con los directivos solo para informar normativas o apercebir por alguna conducta que se considere fuera de lo que exige la institución. No se dan situaciones de diálogo para recibir propuestas educativas, las reuniones son solo lineales.

La comunicación es fragmentada en toda su dimensión de estudio, la idea de obligatoriedad está en todo tipo de instancias, como así también las posturas de autoritarismo por parte de las instituciones. Estas escuelas autogestionadas entran en contradicción con lo que se supone deben ser las escuelas dentro de este modelo de gestión, para comprender mejor cuál es el objetivo real que deben cumplir estas escuelas, citamos a Melera (2001), quien caracteriza y compara a las organizaciones autogestivas con las organizaciones democráticas, pues la democracia constituye un vector institucional que forma parte de la transversalidad (Lourau, 1975, 266) de las organizaciones autogestivas. Sin embargo, la conexión entre autogestión y democracia otorga a esta última un carácter específico. La institución de la autogestión exige prácticas democráticas participativas y activas de todos los actores institucionales. Los ejercicios del poder en las organizaciones autogestivas se materializan en prácticas y discursos que apuestan a la horizontalidad, la autorrepresentación y la libre expresión. Las eventuales rotaciones y diferencias de responsabilidades no son producto de jerarquías preestablecidas, sino el efecto de consensos muchas veces trabajosos, a los cuales se accede a través de intercambios y discusiones en asambleas generales.

La vocación de autonomía política y autofinanciación económica de las organizaciones autogestivas guarda estrecha relación con su apuesta a la autarquía o autogobierno. Se entienden así las precauciones, la repulsión o el rechazo de estas organizaciones a regirse por las legislaciones estatales o los subsidios económicos de terceros externos. Estas determinaciones pueden eventualmente obstaculizar o disolver enteramente el proyecto

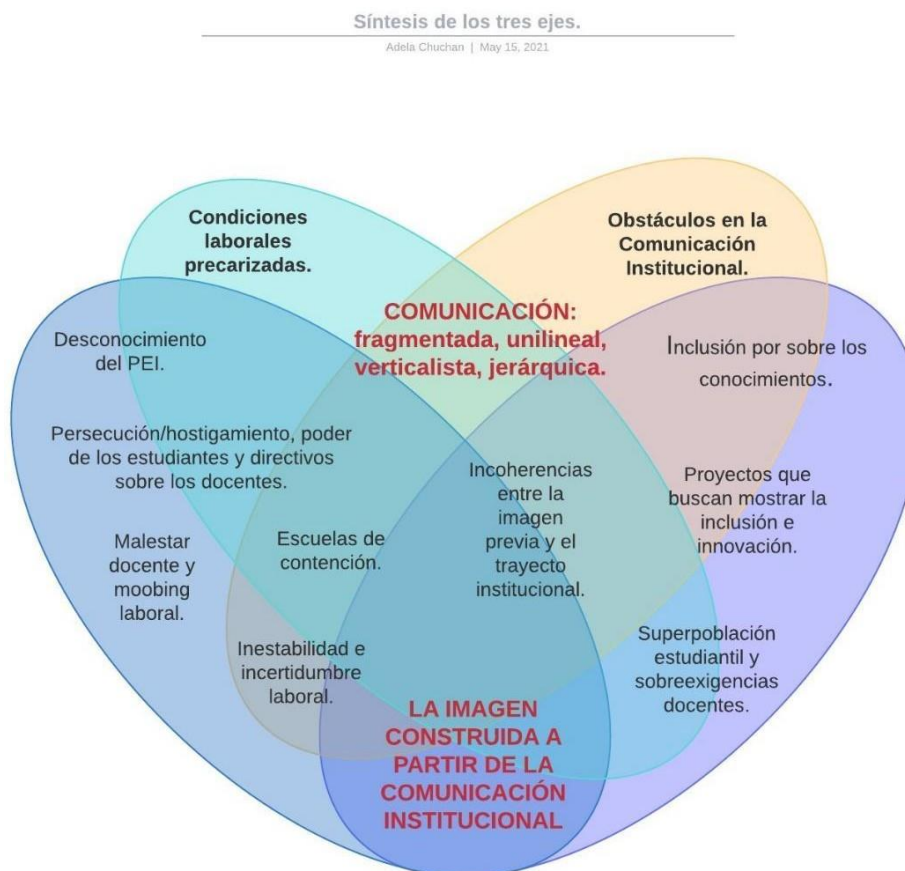
institucional.

Es habitual considerar a las organizaciones autogestivas como una de las formas de la utopía, en el sentido de no-lugar irrealizable o insostenible en el tiempo. La misma requiere de un compromiso y una dedicación que superan por amplio margen el sólo cumplimiento de la función o tarea consensuada colectivamente. Las organizaciones autogestivas se sostienen menos por una necesidad originaria, que por un deseo permanentemente intensificado por un proyecto institucional compuesto y legitimado colectivamente, el cual trasciende las motivaciones o intereses individuales. Por ello la seducción que despierta la autogestión como movimiento instituyente.

Lo dicho por Melera (2001) con respecto a los valores que propicia la autogestión desde una horizontalidad, desde la participación, desde los consensos, pero evidentemente son muy difíciles de llevar a la práctica ya que resultan en las problemáticas que versaron sobre la mayoría de las citas de los/as sujetos entrevistados que transitaron estas instituciones atraídos por los discursos innovadores, pero que con el tiempo se diluyeron y las realidades de trabajo fueron distintas.

Si bien la escuela, entendida como una organización, se articula con representaciones sociales democráticas, existen escuelas que, desde su fundación, o por avatares económicos que derivan en quiebras o vaciamientos, cumplen las condiciones para ser abordadas como una organización autogestiva. En el caso específico de San Luis fueron creadas con el discurso innovador desde el Estado. La participación de los/as docentes y las familias resulta determinante para sostener el proyecto institucional. La autofinanciación supone la mayor independencia económica posible, sin perjuicio de aceptar donaciones o asesoramientos profesionales. En estas escuelas, reciben subsidios del Estado. La autarquía resulta para una escuela autogestionada el mayor desafío, pues sus diseños curriculares producidos colectivamente suelen contener divergencias profundas con las currículas instituidas por las políticas educativas estatales. Esta idea debería ser la que prima en estas instituciones, como conclusión está muy lejos la realidad de lo aspira el valor democrático de una organización autogestiva.

Figura N°6: Síntesis y entrecruzamiento de los tres ejes de análisis



OTROS CAMINOS Y PROPUESTAS

En el trayecto de investigación nos surgieron muchas preguntas y otras maneras posibles de encarar el trabajo. Mientras se interpretaba y analizaba la información, la construcción de categorías se ampliaba y surgían temas nuevos para abordar. Las escuelas autogestionadas son un objeto de estudio muy rico desde diversos ángulos. Nos preguntamos desde la comunicación **¿Por qué en una escuela autogestionada cuesta tanto una comunicación horizontal? ¿Por qué tanta distancia entre la imagen que buscan transmitir estas escuelas y las vivencias concretas de los docentes en las mismas? ¿Cuáles son los intereses de dar discursos utópicos?** Estos y tantos interrogantes se nos planteaban mientras la investigación avanzaba.

¿Qué proponemos a las escuelas desde la comunicación institucional? Quizás empezar por lo simple, escuchar al otro, ponerse en situación comunicativa, una institución funciona con todas sus partes, con roles definidos y con una escucha proactiva. Una

escuela es un dispositivo de socialización enorme que representa las diversas realidades que constituyen a una comunidad, sin diálogo es meramente imposible lograr objetivos compartidos. Proponemos que se instauren espacios de diálogos reales, esa es la función de las jornadas institucionales de trabajo. El recurso humano de una escuela es los/as docentes, si se menosprecia su labor tendremos docentes quemados, y la razón de existencia de una escuela son los/as estudiantes. Entonces es urgente trabajar en equipo, pactar misión, visión y valores en conjunto y llevarlos a la práctica institucional. Pero todos estos procesos sólo son posibles si se dejan de lado intereses personales que nada tienen que ver con los objetivos de una organización escolar. La comunicación institucional es un conjunto de acciones coordinadas dirigidas a la institución y sus públicos con el fin de lograr el bien común y concretar objetivos.

Podríamos haber profundizado en entrevistar más docentes, en buscar otros medios para adjuntar el documental faltante. Tuvimos muchos obstáculos y eso nos hizo reflexionar que son escuelas herméticas que no permiten que se conozca mucho sobre su funcionamiento, y todo esto quedó más que claro en el trayecto laboral de los cuatro sujetos entrevistados.

Los tiempos académicos apremiaron y esta investigación fue atravesada por una pandemia de público conocimiento y por realidades personales que llevaron a tomar decisiones en cuanto a acotar desde lo metodológico, teórico, entre otras. Tomar decisiones durante el proceso también es parte del trayecto de investigación.

Consideramos que hay mucho que estudiar sobre estas escuelas, que tienen una gran responsabilidad social por encontrarse en vacíos y grises legales. Que la comunicación institucional es una herramienta fundamental para pensar estrategias dentro de esa hibridez que las caracteriza, para convertirse en reales escuelas de vanguardia como proponen en lo discursivo, protegiendo los derechos, deberes y obligaciones de los/as docentes y estudiantes. La comunicación Institucional pensada para escuelas es un desafío, y consideramos que es posible a través de sus herramientas y planes de acción. Pero para ello todas/as las integrantes de las escuelas deben sentirse parte del trabajo en conjunto, y solo se empieza con el diálogo, cómo dijo el filósofo Sócrates (470-399 a.C.) ***“habla para que yo pueda conocerte”***.

BIBLIOGRAFÍA

- ABATEDAGA, N. y SIRAGUSA, C. (coord.) (2012) *Comun(ic)ación cooperativa. Estrategias, herramientas y reflexiones*. Editorial Topos y Tropos. Córdoba.
- ACHILLI, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario Laborde Editor.
- AMADO SUÁREZ, A. y CASTRO ZUÑEDA, C. (1999). *Comunicaciones públicas. El modelo de la comunicación integrada*. Temas Grupo Editorial. Buenos Aires.
- ARANES USANDIZAGA, J. I. (1997). *La comunicación institucional y sus paradigmas: entre la racionalidad comunicativa y la lógica instrumental. Mediatika Cuadernos de medios de comunicación*.

Recuperado de: http://www.euskomedia.org/_PDFAntl/mediatika/06/06051098.pdf

- ARAYA BRIONES, R. y YULI, M. E. (2009). *Políticas educativas. Nuevas configuraciones de lo institucional en las Escuelas Autogestionadas de la Provincia de San Luis*. Revista Electrónica de Psicología Política. Año7. N°19.
- ARNAL, J. DEL RINCÓN y otros. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Editorial Labor. Barcelona.
- ARROYO CANTÓN, C. y BERLATO RODRÍGUEZ, P. (2012). *La comunicación*. En Averbuj, Deborah.

Lengua castellana y Literatura. España: Oxford University Press. p. 407.

- BERMEJO-TORO L. (2007). *Variables cognitivas mediadoras en el malestar docente*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.

Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2488847>

- BOTTO, M. (2003). *La Comunicación en las instituciones educativas de nivel Medio*. Quaderns Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad. Recuperado en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_502/a_6870/6870.pdf
- BUSTAMANTE CASAS, M. C. (2008). *El mobbing laboral*. Recuperado en: <http://www.saij.gob.ar/maria-cecilia-bustamante-casas-mobbing-laboral-dacc080115-2008-12/123456789-0abc-defg5110-80ccanirtcod>
- CANTÓN MAYO, I. Y GARCÍA, A. M. (2012). *La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso*. Buenos Aires. Dialnet.

Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3939030>

- CAPRIOTTI, P. (2009). *Branding corporativo. Fundamentos para la gestión estratégica de la identidad corporativa*. Editorial Libros de la Empresa. Santiago de Chile.
- CHÁVEZ, N. (2012). *La imagen corporativa. Teoría y práctica de la identificación institucional*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, España.
- CORTI, A. M. (2009). *Análisis Institucional*. Recuperado en: <http://analiscorti.blogspot.com.ar/2009/09/bibliografia-unidad-1.html>
- DAVINI, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DECRETO PROVINCIAL N°2562 (1999). Escuelas Chárter. Recuperado en: <https://www.escolares.com.ar/legislacion/legislacion-de-san-luis/974-escuelas-charter-en-san-luis>
- DECRETO PROVINCIAL N°6576 (2020) Calendario Escolar.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México. Universidad Nacional de México. Editorial Nueva Imagen.
- ESCOBAR, M. L. (2011). *El conocimiento acerca de las escuelas experimentales autogestionadas que poseen los/as docentes de las escuelas públicas*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Luis. Argentina
- ESTEVE, J. M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona. Editorial Laia.
- FELDFEBER, M. (2003). *Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública Argentina*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- FRANZINI, A. (2006). *La experiencia de las escuelas autogestionadas de la Provincia de San Luis*. Tesis de maestría.
- FRIGERIO G. y OTROS (1994). *Aspectos básicos sobre el análisis de datos cualitativos*. Introducción y Capítulo I. Troquel Educación. Serie Flacso. Buenos Aires.
- GAVILÁN, M. G. (1999). *La desvalorización del rol docente*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a05.htm>
- GOÑI CAMEJO, I. (2006). *Algunas reflexiones sobre el concepto de información y sus implicaciones para el desarrollo de las ciencias de la información*. Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352000000300005
- GUACH CASTILLO, J. y PEÑA GÁLVEZ (s/d) *El método de seguimiento o monitoreo*.

Una experiencia en la formación reflexiva-creativa del programa PRYCREA. Recuperado en:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0524GP052.pdf>

- JAIMOVICH, A. (2020). *Descentralización de la gestión escolar. Un estudio sobre el proyecto Escuela Ciudadana en Porto Alegre (Brasil) y el proyecto de Escuelas Autogestionadas de San Luis (Argentina)*. CLACSO.
- KAES, E. y OTROS (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Editorial Paidós.
- KREPS, G. (1995). *La comunicación en las organizaciones*. Addison-Wesley. Iberoamericana. Estados Unidos.
- LASO, E. y DÍAZ, E. (ed.) (1998). *La clasificación de las ciencias y su relación con la tecnología*. En. La ciencia y el imaginario social. Buenos Aires. Editorial Biblos. Pp.29-4.
- LEY PROVINCIAL N°4947 (1992) de Educación.
- LEY NACIONAL N°20.744 (1976). Régimen de contrato de trabajo. Recuperado en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25552/texact.htm>
- LEY NACIONAL N°24.195 (1993) Federal de Educación. Buenos Aires.
- LEY NACIONAL N°20.744 Régimen de contrato de trabajo.
- LEY NACIONAL N°22.047 Adhesión- Creación Consejo Federal de Educación. Recuperado en: <https://www.escolares.com.ar/legislacion/legislacion-de-san-luis/1409-699>
- LEY N°24.049 (1992) de Transferencia de los Servicios Educativos de Jurisdicción Nacional a las Provincias y a la Municipalidad de la Provincia de Buenos Aires.
- LEY NACIONAL N°24.521 (1995) de Educación Superior. Buenos Aires.
- LEY N°II-0036-2004 (5549) de Educación pública de gestión privada.
- LEY PROVINCIAL N°2004 (5692) Escuelas experimentales. Recuperado en: <https://www.escolares.com.ar/legislacion/legislacion-de-san-luis/1404-696>
- LEY PROVINCIAL N°2886 Estatuto Docente. LEY XV-0387-2004 (5684)
- Marco nacional de aprendizajes hacia el desarrollo de las capacidades. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_nacional_de_integracion.pdf

- MARTÍNEZ SOLANA, Y. (2004). *La Comunicación Institucional. Análisis de sus problemas y soluciones*. Editorial Fragua. Madrid.
- MARTÍNEZ, L. M. (2013). *Responsabilidad Social y Comunicación Institucional en los Centros Educativos*. Revista Internacional Online de Derecho de la Comunicación. (DERECOM). Recuperado de: <http://ciong.org/doc/prensa/luism.pdf>
- MASSONI, S. (2002). *Modelo de Comunicación Estratégica*. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- MASSONI, S. H. (2007). *Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*. Homo Sapiens Ediciones.
- MELERA, G. (2001). *Tipos de instituciones*. Recuperado en: https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/039_psico_institu2/material/bibliografia/melera-tipos_de_instituciones.pdf
- MOSCHETTI, M. C y GOTTAU, V. (2016). *De las Rocallosas a los Andes: el experimento de escuelas chárter en el contexto político argentino*. Universidad de Barcelona.
- NARODOWSKY M. y P. (1988). *La crisis Laboral Docente*. Buenos Aires. Centro Editor de AméricaLatina (CEAL).
- PELAYES, O. (2001). *Las políticas educativas en la Provincia de San Luis. Argentina. La autonomía escolar como ropaje de la privatización y recentralización Educativa*. Conferencia Seminario Internacional. Políticas de Privatización de la Educación de América Latina. Realizado en la Universidad de Río de Janeiro.
- PELAYES, O. (2001). *Las políticas neoliberales en la provincia de San Luis. "reinención" del estado y de la educación*. Universidad Nacional de San Luis.
- PELAYES, O. y RETA, V. (2007). *Trabajo docente y escuelas chárter*. Revista de Ciencias Sociales HERMES. Año 2- N°4. San Luis. Argentina. ISSN 1850-6054. IFDC-SL.
- PÉREZ PORTO y MERINO, M. (2014). *Definición de condición de trabajo*. Recuperado en: <https://definicion.de/condicion-de-trabajo/>
- PRIETO CASTILLO, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Editorial La Crujía Ciccus. BuenosAires.
- PRIETO URSÚA, M. y BERMEJO TORO, L. (2006). *Contexto laboral y malestar docente*

en una muestra de profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol.22,Nº1, pp. 45-73.

- RAIMONDO ANSELMINO, N. y REVIGLIO, M. C. (ed.) (2013). *Territorios de comunicación. Recorridos de investigación para abordar un campo heterogéneo*. Quito. CIESPAL. Disponible en: <http://ediciones.ciespal.org/libros/territorios-de-comunicacion-natalia-raimondo/>
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RGLOEI). Ministerio de Educación. Ecuador. 2015
- RIZO GARCÍA, M. (2011). *De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal*. QUÓRUM ACADÉMICO. Vol. 8, Nº15, Pp. 78 – 94. Universidad del Zuli. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3998939.pdf>.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y OTROS (1999). *La entrevista en Metodología de la investigación educativa*. Málaga, Aljibe, pp. 167-184.
- RODRIGUEZ GOMEZ, G. y otros (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Editorial Aljibe. Granada, España.
- ROSSI, F. C. (2015). *La comunicación institucional interna en la escuela de oficiales de la armada: del modelo vertical al horizontal*. Tesis Maestría en Gestión Universitaria. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- SAFOCARDA, M. F. (2006). *Los docentes en las propuestas de autonomía escolar de los '90: los organismos internacionales y el estado argentino*. VI Seminario en Red Estrado. Río de Janeiro. Brasil. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- SANZ de la TAJADA. (2012). *Integración de la identidad y la imagen de la empresa. Desarrollo conceptual y aplicación práctica*. España.
- SPINELLI, E. (2001). *Los modelos de comunicación*. Disponible en: https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/spinelli01.pdf
- TÚÑEZ, M. (2011) *La gestión de la comunicación en las organizaciones*. Zamora España. Comunicación Social, Ediciones y publicaciones.
- URANGA, W. (2007). *Mirar desde la comunicación. Una manera de analizar las*

prácticassociales. Buenos Aires.

- URANGA, W. (2014). *Conocer, transformar, comunicar: para incidir*. Editora Patria Grande. Buenos Aires.
- VALLES, M. (1996). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Proyecto Editorial Síntesis Sociológica.
- VASILACHIS de GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa. España. Recuperado de:
- VASSALLO DE LOPES, M. I. (1999). *La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas*. *Diálogos de la comunicación*. Revista académica de la federación latinoamericana de facultades de comunicación social.
- VÁZQUEZ, M. I. (Comp.) (2007). *Gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Recuperado de: <http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/lametodologiadecasos.pdf>.
- VIEYTES R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Editorial De las Ciencias. Argentina.
- VILLAFAÑE GALLEGO, J. (2002). *Imagen Positiva. Gestión estratégica de la imagen de las empresas*. Ediciones Pirámide. España.
- VIZER, A. E. (2006). *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*.
- WESTPHALEN, M. H. y PIÑUEL, J. L. (1993). *Teorías de la comunicación. La Dirección de Comunicación*. Madrid: Ediciones del Prado. Recuperado en: <https://www.comunicologos.com/teorias/comunicaci%C3%B3n-institucional/>
- YULI, M. E. y ARAYA BRIONES, R. (2004). *Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres. Estudio comparativo*. Revista Fundamentos en humanidades Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18401006.pdf>
- YULI, M. E. y ARAYA BRIONES, R. (2009). *Políticas educativas. Nuevas configuraciones de lo institucional en las Escuelas Autogestionadas de la Provincia de San Luis*. Revista Electrónica de Psicología Política. Recuperado de:
- YUNI J. A. y URBANO C. A. (2003). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Vol. II. Editorial Brujas. Argentina.

ANEXOS

Anexo N°1: Guion de la entrevista en profundidad.

Anexo N°2: Entrevistas a los/as sujetos de investigación.

Anexo N°3: Foto banner entrada - Escuela I.

Anexo N°4: Contratos laborales. Escuela I y II

Anexo N°5: Cuadernos áulicos - Escuela II

Anexo N°6: Proyecto Cero - Escuela II

Anexo N°7: PEI - Escuela II

ANEXO N° 1: GUIÓN DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Título:

Período de trabajo en la escuela:

Escuela:

Pregunta disparadora

¿Cómo fue trabajar en una escuela autogestionada? (modalidades, relaciones, espacios curriculares, proyectos, comunicación)

Preguntas orientadoras:

Imagen previa

A) Con respecto a la escuela ¿Qué información tenías sobre la misma? Con respecto a sus docentes, estudiantes, personal administrativo u otras. ¿Qué aspectos conocías?

B) Referido al edificio, barrio o zona en la que se emplaza ¿Qué información tienes al respecto?

C) La información y datos que tenías sobre la escuela, los obtuviste a través de medios de comunicación ¿cuáles? o de otros como: familiares, amigos, alumnos/as con relación o no a la institución.

Ingreso a la institución

D) Al momento de decidir estar en la escuela ¿Cómo ingresaste a la institución?

E) ¿Tuviste acceso a datos sobre la organización curricular, planificación o cualquier material que te de cuentas del funcionamiento de la escuela?

F) Podrías describir un día en la escuela, sus características generales. Algún o algunos aspectos que llamaron tu atención o cualquier otro dato que sea relevante para la descripción de la escuela.

G) Con respecto al desempeño como institución educativa, ¿puedes describir como es el trabajo de los/as docentes, de los directivos, que roles ocupan los/as estudiantes? si existen consejeros o asesores o algún otro tipo de actor dentro de la institución que intervenga en el quehacer cotidiano entre docentes y estudiantes. ¿Puedes contar sobre sus actividades en general?

H) Con respecto a las actividades que desarrollan dentro de la institución o fuera como extensión comunitaria ¿Puedes describir algunos aspectos de estas?

Propuesta institucional (discurso).

- I) Con respecto al PEI: ¿Tenés conocimiento si existe un PEI, has podido leerlo, te lo ofrecieron, es de visibilidad pública y de fácil acceso para quien no está en la escuela, lo conocías, ¿qué te pareció?
- J) El PEI ¿en algún momento te fue compartido, o lo solicitaste? ¿La institución lo tiene como material en construcción y revisión constante o no? ¿lo pudiste leer y hacer aportes o no? Algún otro aspecto que puedas aportar.
- K) Con respecto a los discursos de los actores de la institución: directivos, docentes, otros ¿podrías contarme puntos o características comunes entre el PEI y la práctica?
- L) ¿Podes describir los puntos claves de la propuesta institucional?
- M) Podrías caracterizar la propuesta de trabajo de la escuela, ¿Qué estudiantes buscan formar? ¿Cómo es trabajar allí?

Medios de comunicación (interna) utilizados por las escuelas.

- N) ¿De qué manera y con qué recursos se comunicaban? ¿De qué forma? ¿Puedes describir los medios y canales que se utilizan para comunicarse y/o dar y recibir información? ¿Cuáles son los medios que consideras se utilizan más? y de los que se usan, ¿resolvían las situaciones?
- O) Con respecto a los mensajes y la información que contienen: ¿Podrías caracterizarlos, dar generalidades o aspectos que quieras resaltar?
- P) ¿Qué aportes le harías a la comunicación de la institución?

Construcción de la imagen a posteriori

- Q) ¿Cuándo dejaste de trabajar en la institución? ¿Por qué?
- R) ¿Puedes describir las formas de desvinculación, coincide con aspectos del discurso preliminar?
- S) Ahora que ya no formas parte de la escuela. ¿Cómo la caracterizarías? ¿Puedes describir características generales sobre la escuela, coinciden o no con tu imagen previa?
- T) Con respecto a la comunicación de la escuela ¿qué aspectos rescatas como positivos y cuáles resignificas o cambias para mejorar?

ANEXO N°2: ENTREVISTAS A LOS/AS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN ENTREVISTA SUJETO A – ESCUELA I

Datos formales:

Título: Licenciatura en Comunicación Social

Período de trabajo en la escuela: 3 años y dos meses (2012- abril 2015)

Imagen previa

“Vivía en ese barrio y conocía a la escuela desde su exterior, la conocía por la zona y todos los chicos del barrio iban a esta escuela. Que era muy numerosa en matrícula estudiantil. Tenía una tía que trabajaba allí quién me cuenta de la vacante en lengua.”

Ingreso a la institución

“Mi tía trabajaba en la escuela en el nivel primario desde que se abrió la escuela. Me cuenta que se entera de una vacante en lengua y me pasa el correo de la coordinadora del área de lengua del secundario para enviar el CV. No quedé en esa primera instancia y pasó aproximadamente medio año, salió otra vacante, volví a mandar CV. y ahí tuve mi primer acercamiento con la escuela.”

“Estaba en proceso de elaboración de tesis y no tenía trabajo y fue mi primero como docente.”

“Toda la documentación con respecto a la materia o cómo manejar cuestiones curriculares, al ingresar te la enviaban por correo: como desarrollar planificaciones, tablas para llenar con las capacidades, contenidos para armar las materias, programas. Solo enviaban material del área y tenías que ajustarte a lo que ellos te daban. Por lo que el acceso a esos documentos fue apenas inicié en la escuela.”

“Se trabajaba por capacidades de los/as estudiantes, esto quiere decir que no se enfocan desde el docente o el contenido específico a dar, sino desde una tabla elaborada por capacidades. Ese instrumento lo envía la coordinación por correo y lo debías completar. Otra característica es que la escuela es muy numerosa en estudiantes.”

“Desconozco totalmente cuestiones vinculadas a los/as docentes o su trabajo. Solo me enfocaba en mi tarea en el nivel secundario y área lengua, desconozco el resto de los

niveles.”

“Se elaboraron las clases con la mirada puesta en el alumno, desde sus capacidades: aplicación de concepto, resolución de problemas, comprensión lectora entre otros, y no desde el contenido ni la mirada docente.”

“Con respecto a lo pedagógico no sabía nada, ni del funcionamiento administrativo. Existía una coordinación general y luego coordinadores de área, que éstos elevaban informes sobre nuestro desempeño a la coordinación general.”

“Los/as docentes nos guiamos por lo establecido que estaba instituido por ambas coordinaciones, y se vivenciaron experiencias negativas y positivas. Constantemente sentía mucha persecución y hostigamiento por parte de algunos directivos.”

“Las relaciones entre docentes de las mismas áreas eran positivas ya que propiciaba la colaboración para construir desde lo pedagógico.”

“Con respecto a los/as estudiantes, prácticamente no tenían participación en el colegio, situados en un rol pasivo. Si estaban descontentos por alguna situación dentro de la escuela, solo se pactaba una reunión con la coordinadora general, los escuchaban, pero no generaban cambios.”

“Se generaron momentos de cambios para solucionar o pensar estrategias con los/as estudiantes si ellos planteaban alguna problemática, pero solo con el docente en el aula. Estos operaban de mediadores muchas veces, para ayudar a buscar soluciones, pero la llegada de los/as estudiantes a la dirección era escasa.”

“En relación con quienes podían intervenir o mediar entre docentes y directivos/coordinación general, lo hacía la coordinadora de área para algunas cuestiones. Pero solo dependía de ciertos vínculos positivos con los coordinadores, y no se daba en todas las áreas ni en todos los/as docentes.”

“El desempeño en general de los/as docentes estaba mediado por el tipo de convenio con la escuela, los contratos eran anuales, comenzaron en febrero/marzo y finalizaron en diciembre, no cobrabas vacaciones y tenías que esperar te contrataran de vuelta, la sensación de incertidumbre e inestabilidad laboral generaba malestar constante en la práctica docente. Era muy difícil planificar proyectos desde esa situación.”

“La organización escolar cumplía con lo esperado en este tipo de instituciones, más

allá de las características propias, tenía una jerarquía de tipo piramidal y verticalista.”

“Pasaba mucho tiempo en la escuela, con actividades extras, contempladas en la tarea docente pero

no retribuidas económicamente ni reconocidas.

Ediliciamente la escuela tenía inconvenientes, como las aulas sin cortinas, dificultad para desarrollar actividades distintas como: proyecciones o cualquier otra actividad, ya que buscar los materiales era rebuscado, muy burocrático, era un problema salir de lo establecido, difícil acceso a ciertos insumos, muchos chicos y pocas aulas.”

*“Las ideas innovadoras para dar clases eran observadas desde la coordinación general y del nivel secundario de maneras poco gratas, sentía estar cuestionada, perseguida, eran **prácticas docentes cuestionadas**. No sentía lo mismo con la coordinadora del área de lengua: ya que era proactiva, abierta a nuevas ideas y apoyaba las propuestas que le presentaba.”*

“Realizaba muchas actividades extras que no eran el dictado de clases y con respecto a acciones fuera de la escuela, lo poco que se hacía, se dejó de realizar porque sucedió la tragedia de Zanjitas, esto limitó cualquier propuesta de actividad con los/as estudiantes. Los proyectos de inserción socio comunitaria con el barrio se suspendieron.”

*“En general salir del dictado solo teórico para generar otras estrategias de enseñanza era **observado**. Cuando los/as estudiantes podían participar o indagar sobre algo, estaban socavados. Por supuesto que no contaban con centros de estudiantes, y proponer una idea era un problema.”*

Propuesta institucional (discurso)

“Con respecto al Proyecto Educativo Institucional, no recuerdo que haya existido, nunca compartieron material de este tipo, solo tuve acceso a documental del área lengua, que por lo general era lo que se construía entre las docentes. Referido a proyectos escritos, solo tuve acceso a los de interculturales o ferias de ciencia, que era obligatorio participar y debías presentar propuestas. Pero nunca escuché, leí, o tuve acceso a algún material referido al PEI. Desconozco si había un documento físico. Supe que era un PEI cuando empecé a trabajar en instituciones escolares estatales y privadas.”

“La propuesta era el trabajo por áreas, lo cual llamó mucho la atención, el sentir respaldo con las otras docentes, aprender cómo dar un contenido, producir materiales, elaborar cuestionarios y otras herramientas propias de la práctica docente. Era de mucho acompañamiento, en equipo, colaborativo, no se trabajaba de manera individual. Elaborar diversos instrumentos para enseñar desde las capacidades de los/as estudiantes.”

“Buscan formar estudiantes que puedan insertarse laboralmente, más que orientar en lo académico, aun así, los/as docentes fomentamos mucho lo académico.”

“Desde la materia lengua, el objetivo era enseñar a discernir entre distintos tipos de discursos, identificar géneros, generar herramientas para la comprensión de diversos textos. Cuestiones que sirvan para utilizar en el resto de sus vidas.” (La escuela tiene orientación en ciencias naturales.)

Medios de comunicación (interna) utilizados por las escuelas

“Se utilizaba el correo institucional para notificar diversas acciones, lo mismo se plasmaba en una

circular que se firmaba. El correo era el medio más utilizado, constante todo el tiempo.”

“Otro medio eran los espacios de jornadas. Y las reuniones de área de una hora por semana, que eran acumulables para una reunión al mes.”

“Si había una jornada de reflexión al mes eran por cuestiones institucionales, o para presentar algún proyecto orientado a feria de ciencia, o algún evento con bajada de línea del gobierno, pero nunca era para escuchar o dialogar u otra cuestión de construcción.”

“De vez en cuando se realizaba una reunión personalizada con la coordinación general de la institución, que podía ser: el psicólogo, la coordinadora general y la de secundaria: tres a cargo de la estructura directiva de la escuela.”

“La coordinadora de área venía una vez por semana y se la veía muy poco ya que no pertenece al plantel docente ni dirección de la escuela.”

“Los medios de comunicación utilizados no resolvían muchas de las situaciones de la escuela: solo era una comunicación unidireccional: transmisión de información, como así también las reuniones eran muy lineales, no se podía cuestionar ni construir en conjunto,

solo era una bajada de línea.”

*“Los mensajes solo resaltan la obligatoriedad de asistir a las reuniones o sobre participar en algún proyecto o acción que propusiera la escuela, pero siempre con la actitud de **obligatorio**.”*

“En los mensajes no había un feedback, por lo que no había muchas posibilidades de presentar propuestas. Estabas obligada a cumplir y siempre el tono utilizado era bastante autoritario.”

“Mis aportes a la comunicación institucional son el de generar trabajo en redes ya que es más fructífero, abrir espacios de diálogos de todos los actores de la escuela, es todo muy lineal y verticalista, hay una línea muy delgada entre la autoridad, el hostigamiento y persecución, había actitudes narcisistas, y muchas veces no era rol de líder sino más bien de autoritarismo.”

Construcción de la imagen a posteriori

“Estaba limitada por mi sueldo, el autoritarismo fue lo que más me afectó, no tenía expectativa, no podía proyectar ya que otros condicionantes no me dejaban. Sentía que custodiaban todo el tiempo desde la coordinación, observando y evaluando que se daba. La jefa del área elevaba informes sobre lo que hacía.”

“Dependía más allá de lo que proponía la escuela, el docente debía hacer lo que decía la escuela. Te limitaba el contrato, la incertidumbre. Las exigencias eran muchas y sin retribución.”

“Se aprovechan que uno tiene ganas y empuje, te absorben para dar talleres, horas extras, consultas, actividades fuera del área, otras materias. Una lo hacía por los/as estudiantes. Todo el día en la escuela, poco pago, y fin de año se terminaba el contrato.”

“Estaba en el último año de la carrera, intentaba hacer un montón de acciones en pos de beneficiar a los/as estudiantes, y sentía que no tenía acompañamiento, generaba desgaste la cantidad de trámites para hacer algo distinto por los/as estudiantes.”

“Sí aprendí mucho desde lo pedagógico, el trabajar por áreas y capacidades que no lo vi en ningún otro lado. Pero estaban estas otras limitaciones, me desgastaron. Me recibí y opté por un mejor trabajo y aspiraciones. Sentí toque techo. Y cuando no sentís apoyo

institucional te sentís limitada.” “Sentí hostigamiento psicológico, con dichos como te vamos hacer un acta o un apercibimiento, cuando no querías hacer algún tipo de actividad...me acuerdo una vez estaba saliendo de una bronquitis y me mandaron hacer una caminata de la escuela hasta el Parque de las Naciones, y el clima era horrible, estaba de botas, les dije que no podía ir, que estuve enferma y con inyecciones, recuerdo que estuvieron a punto de hacerme un acta porque me negué a ir, justifique cuando firme el acta porque me negaba, dada mi condición, no realizaron el acta porque me impuse con mi fundamento, pero le echaron la culpa otro colega, siempre pasaba eso, buscaban la confrontación entre docentes, poniendo en compromiso las relaciones y a la situación laboral de los otros docentes...podías faltar pero que no cayera sobre exámenes, o sea bajo ciertas condiciones, muchos pasos había que cumplir para pedir una licencia, no eran flexibles, y cuando estaba haciendo la tesis, pedí 15 días sin goce de sueldo porque si no, me negaban los días...al estar por contrato y no ser planta permanente, siempre estábamos ahí al límite, se pedías algo, si hacías algo, con miedo de perder el laburo, muy poco humanos en escuchar tus problemas, solo les importaba dieras clases y sin saber si eras excelente en el aula.”

ENTREVISTA SUJETO B - ESCUELA II

Datos formales:

Título: Docente en ciencias de la educación. Facilitador/a en procesos de desarrollo en capacidades creadoras, capacitador/a en educación emocional.

Período de trabajo en la escuela: un ciclo anual, 2014.

Imagen previa

“Sabía que era una escuela autogestionada. Me contacta una docente amiga de la carrera que era coordinadora en la escuela y antes era docente.”

“Necesitaban una docente, me llama en diciembre, y me explica que necesitaban alguien con el perfil mío. Ya que era coherente con el proyecto de la escuela, estaba emplazada en una zona urbana marginal, con un proyecto inclusivo.” (Aspectos que le comenta su amiga).

Sujeto B trabajó mucho en educación popular y en otros sectores. Por eso es convocada por una amiga. *“Le pregunté a otro amigo y me dijo lo mismo, que el proyecto era inclusivo, pero que a veces ocurrían cuestiones distintas a lo que el proyecto planteaba. Porque una cosa era el discurso y otra era batallar el día a día en la escuela. Pero que el grupo humano era lindo y era una experiencia que había que vivirla.”* Sujeto B siente que va como advertida.”

Ingreso a la institución

“La entrevista la hace el regente del nivel secundario, se presenta también como referente del Departamento de Convivencia de la escuela y el profesor de Lengua. Él también integró la coordinación recientemente. Me cuentan que el proyecto venía de una etapa de transformación escolar, de un período de crisis de la dirección anterior, con una historia de mucha disciplina autoritaria, de maltrato a los/as estudiantes. Por cuestiones de rigor en cuanto al aspecto (tatuajes, peinados), lo anormal quedaba afuera. Una escuela muy meritocrática: quien era diferente quedaba afuera o sancionado. Era de uso corriente la marginalidad desde el orden de lo punitivo. Eso generó un proceso de Asambleas, que crearon un proceso de actividades en la comunidad educativa. Para plantear otro tipo de proyecto y a partir de ahí se comienza a construir otro tipo de proceso. Donde se construyen normas de convivencia creadas colectivamente generando otra identidad. Estudiantes, familias, docentes. Cambiaron de autoridades. Estaban en este proceso ya que el cambio era nuevo.”

“La escuela empieza a trabajar la violencia extrema desde otro lugar. Hablar de la Violencia simbólica, física, adicciones, drogadicción. Situaciones de riesgo emocional y físico, este nuevo proyecto empezó a abordar estos problemas desde otro lugar.”

“De manera más inclusiva, y así se crea el departamento de convivencia. Yo escucho todo eso, me llaman para cubrir un espacio curricular que era el de cultura e identidad. Que tenía como propósito vincularlo con el departamento de convivencia, en donde se detecten las problemáticas del aula y elevarlas al departamento para trabajarlas. También me piden ocupar un espacio curricular, el de proyecto de investigación, que no se sabía bien como plantearlo. Era un espacio dudoso, el contenido no estaba bien armado,

los/as estudiantes no sabían bien o no terminaban de entender. Todo esto fue en la entrevista para ingresar, el discurso de la institución fue a través de estas dos personas. La primera entrevista fui con CV., ellos veían que podía sumarme al proyecto.”

“La entrevista fue en diciembre, pero me dijeron que el contrato sería en febrero del año siguiente...me dieron el sí, pero firmé contrato en 2014. Dejé mis horas en la escuela primaria para elegir esta escuela por tener menos carga horaria y el proyecto me resultaba convocante ideológicamente. Hasta ahí es lo que yo percibo antes de ingresar.”

“Cuando ingreso al año siguiente se hizo reunión con todo el plantel docente, a todos los nuevos nos derivan luego a una reunión con el asesor/coordinador pedagógico. Una persona formada en el trabajo de la educación popular y diversidad cultural. Trabajó en proyectos en Bolivia con este tipo de educación. Era quien hacía el gran aporte para trabajar sobre esta “nueva escuela”. Tuvimos varias reuniones con esta persona que nos explica la forma de planificar cada espacio curricular.”

“Me llega en ese momento apenas empiezo a trabajar, una invitación a un curso de permacultura en Mendoza.”

“A la escuela, me la presentan como comprometida con el cuidado y formación ambiental. La idea era trabajar interáreas sobre esta temática. Nos piden hacer sugerencias para ver cómo articular entre los distintos espacios curriculares.”

“El curso al que me invitan lo señalé como contenido para darlo en las materias. En ese momento, expliqué en qué consiste la permacultura (cultura y cuidado de la permanencia, restauración de la tierra y energías). El coordinador pedagógico insta a que haga esta capacitación inmediatamente. La escuela me paga este curso. Hasta el momento encuentro coherencia en todo. El viaje se hizo muy enriquecedor. Armé para capacitar a los/as docentes, traje contactos y disertante para hablar sobre procesos de transición comunitaria, cambios de formas de vida que contaminan o abusos, desarrollar formas sustentables, desde los materiales de construcción al uso de las instalaciones. Propongo a la escuela para esta charla y la visita de mi amigo... Se hizo un agasajo. En ese momento, surge la idea de darle una orientación a la escuela en permacultura. Capacitar a docentes en el tema. En el diagnóstico visual de la escuela, note que se hacían cosas como tapar murales o tapar ventanas, y nousar bien los recursos...esto no lo entendía.”

Propuesta institucional (discurso)

“No tenía conocimiento del PEI. Desconozco cualquier cuestión referida a eso. Sí recuerdo me mandaron documentos con respecto a las normas de convivencia. Que era lo que había que acentuar sobre todo en mi materia cultura e identidad, para crear y reforzar estas normas. No recuerdo que hayan existido reuniones para construir el proyecto institucional.”

“Empiezo a conocer los grupos: 11 cursos de entre 25 a 33 estudiantes por curso. Tenía que dar de 4 a 5 materias, con el tiempo me fueron sumando más materias. A la semana me piden cubrir una licencia por maternidad de quien estaba a cargo del Departamento de Convivencia (psicóloga). Doy todas esas materias en todos esos cursos, sumado al departamento. Empiezo a notar cómo se trabaja desde adentro de esta área. Cuando había un conflicto fuerte entre estudiantes, se los convocaba a charlas, mediaciones, se llamaba a padres o tutores se labraban actas y acuerdos, la instancia de diálogo era buena, pero muy poca de esas instancias participaban los/as docentes. Al mismo se lo convocaba después para charlar si el conflicto lo involucra o si fue dentro de la clase. Y si el conflicto era directamente con el docente, siempre se llamaba primero al estudiante. Me nació hacer sugerencias... Al mes se integra la persona que reemplazaba, que me entero después de que no era sicóloga y no estaba recibida.”

“Me piden que continúe en ese lugar. Les planteo que era muy difícil ser docente y trabajar en el departamento, porque era una carga excesiva de responsabilidad y tiempo. Me plantean que en realidad la mayor necesidad de la escuela era que fuera docente.”

“A los días, me entero de que convocan a la directora a que ocupe el cargo de jefa de programa de educación secundaria obligatoria. Quien la supe es un profesor de lengua que ya era coordinador, pasa a la coordinación general la psicóloga, el regente del secundario queda a cargo del Departamento de convivencia.”

“Cuando empiezo a trabajar con los grupos, empiezo a ver las realidades. Los grupos se desmembraban al pasar del ciclo básico al orientado, porque debían elegir orientación, los cambiaban de turnos, y también por conducta.”

“Lo que noto, es que no había “grupalidad”, sentimiento de pertenencia, unión. En los 4º años notaba esto. Empiezo a trabajar en esto. A construir vínculos. Era muy difícil pensar

en el contenido con este panorama. Aparte planificar era complicado, una anual, otra cuatrimestral. Sistemas de cargas, sumarle cuestiones administrativas. A su vez sistematizan para simplificar, pero era más difícil la carga de datos. Postergaba esas cuestiones administrativas. Era más importante la problemática áulica.” “Me encuentro con grupos abúlicos. Las preguntas son ¿qué le podemos ofrecer? ¿Qué significa la educación inclusiva? ¿Qué nadie se quede fuera de la escuela y que la escuela los convoque porque sea altamente significativo? Con experiencias ricas, la escuela en su función de generar experiencias de enseñanza y aprendizaje.”

“Pongo el acento con respecto a este tema, porque parece que hoy la provincia con las escuelas generativas tiene todo un discurso, que en la escuela no hay que estudiar y que las personas aprenden solas y queda como suprimido la importancia del rol docente.”

“Y son escuelas con pocos docentes que ocupan distintos niveles. El argumento para esto es que solo basta con generar contextos de aprendizaje divertido a través del juego en donde el docente solo coordina y permite se dé esos momentos de aprendizaje.”

“En esta escuela también encontramos la misma fórmula, con este discurso de la inclusión, que nadie repita, que nadie quede afuera. Escuelas muy superpobladas, con docentes trabajando de manera superpoblada.”

“Retomo la manera de dar clases, o construir vínculos. No había, no podía hacer nada. Empiezo a desafiar y generar estrategias para conocer a los grupos y que se vinculen entre ellos... Construir rondas... Para ello necesitaba salir del aula, otro aire, otro contexto. Note que cuando hacía esto con los 11 grupos lograba lo que no lograba en el aula. Mismas consignas, resultados distintos.”

“Me dicen vas a tener que dar también sociología... cuando llego a 5º año del turno mañana, fue una experiencia en donde llego, intento hablar, no se lograba el silencio... una conflictividad... pedí ayuda a las preceptoras retaron al grupo después llegó el director... pero lo que recuerdo de esa experiencia fue que me mira una chica y me dice “usted sabe que nosotros pudimos hacer echar a una docente”, yo la miré y le dije ¿cómo que la hicieron echar?, si... si nosotros queremos, la hacemos echar porque nos escuchan más que a los/as docentes... me dice la estudiante... junto a la hinchada del resto del grupo.”

“Me di cuenta de que no estaba siendo algo personal, sino que era una práctica de prueba, de poder construido por ellos contra los/as docentes. Comienzo por preguntarme ¿por qué reaccionan así, qué representaciones tienen de los/as docentes sin conocerlos, que estaba haciendo la escuela con lo que pasaba?”

Medios de comunicación (interna) utilizados por las escuelas.

“Me fui un poco a contextualizar, con que tienen que ver estos valores de crear el individualismo (educación neoliberal) y como está instalada en la sociedad y en las aulas desde estas escuelas...como yo empiezo a trabajar el proyecto con el vínculo, como primer escalón para retomar los intereses comunitarios, recuperar esta característica del proyecto institucional: que era trabajar la asamblea, como proceso de toma de decisión colectiva que había generado las normas de convivencia y que podía generar nuevas normas, y que la asimilación...podía crear una cultura de la paz y la no violencia dentro de la escuela, tenía que ver con conocer su historia y empezar a ponerlas en práctica. Pero para eso era necesario que pudieran hablar entre sí en el aula...

(...) lo que me piden es que use los cuadernos del aula. Es un instrumento que se utilizaba para anotar por cada docente lo que pasaba en el aula, si trabajaban o no. Todos los conflictos y quienes participaban. Cada aula tenía su cuaderno. Una vez a la semana el Departamento de convivencia leía los cuadernos y marcaban los nombres. Si se repetía más de tres veces un nombre, recibía sanción.” “(...) esa no es una forma de resolver los problemas...a mi exigían del departamento de convivencia, que, si yo tenía problemas con los/as estudiantes que hacía que no los ponía en el cuaderno del aula, sino no podían trabajar... yo me negaba al principio a escribir en esos cuadernos. Cuando escribo en el cuaderno para que quede un registro, noto el efecto inmediato violento que genera en el grupo, ese cuaderno funcionaba como un “policía” dentro del aula. Además, colocaba y exponía al docente en un lugar de acusador con una autoridad mayor que era el departamento que podía llegar a sancionar al alumno o al docente.”

“Si el propósito de la escuela era construir un vínculo, con el uso de los cuadernos como vía de comunicación vertical, lo que producía era fragmentación. Generando broncas desde los/as estudiantes a docentes y obstaculizando la posibilidad de vínculos y normas.

Era un instrumento tóxico de ruptura. No existía la posibilidad de generar puentes saludables de diálogo. Los estudiantes marcaban a los/as docentes, y estos volvían con miedo porque eran considerados acusadores. Repercusiones negativas desde todos los aspectos.”

Sujeto B se acerca al Departamento para compartir todas estas reflexiones en cuanto al instrumento de comunicación. Desde una crítica constructiva, fue tomada como un ataque. Con la Coordinadora del Departamento de Convivencia no hubo diálogo, ya había acusado al sujeto B por sus tipos de clases. Esta persona habla con el resto de las autoridades y el sujeto B empieza a sentir persecución con respecto a cualquier acción pedagógica que realizara. Llamados de atención por no presentar a tiempo planificaciones.

“Otra cuestión incoherente era el sistema de evaluación cualitativa. Con nota mínima de 5 de base. Hice críticas sobre el sistema que respondía a una lógica cuantitativa, generaba confusión. El sistema de evaluación junto con el Proyecto Cero como base del discurso de la escuela: cero repitencias, cero bullying, cero sobreedad, cero deserción escolar, cero materias previas.”

“Propuse no colocar notas para que sea cualitativo, que pasa en el caso de quienes no se presentan ni trabajan. La escuela proponía poner notas por estar en clase, por participar, algo que tampoco existía en muchos estudiantes.”

“Debí haber renunciado a ese curso, defender mi trabajo docente. Y no exponerme a situaciones de maltrato desde la institución y por parte de estudiantes. Noto la práctica de manipulación por parte de los/as estudiantes que se genera cuando los citan al Departamento y cuentan en función de sus intereses, su versión. Nunca llaman a docentes y estudiantes juntos. Perjudicando al docente, nunca recibían una comunicación sobre lo resuelto, generar diálogo o un acuerdo, el docente queda anulado y lo que se determine sobre su trabajo lo resuelve la institución con la versión de los/as estudiantes. No ocurría ningún tipo de mediación, ni diálogo, ni vínculo, ni escucha mutua. No existía comunicación horizontal. Existía abuso de poder por parte de los/as estudiantes que era lo que protegía la institución. Apoyado en el Proyecto Cero.”

“Al docente se lo construye con la imagen de quien te aprueba o no, deja adentro o afuera “el peligro”, la amenaza para el proyecto inclusivo y sus estudiantes. Coloca al docente en un lugar tóxico, invalidante, desmoralizante, e invalidado en su tarea docente.”

Sujeto B hace una salvedad en utilizar el término “dispositivo” y no instrumento para referirse al Departamento de convivencia y bienestar estudiantil. Haciendo énfasis en lugares de poder, de vigilar y castigar propuestos por M. Foucault.

“La oficina se ubicaba al final del pasillo, provista con cámaras y sus vidrios solo permitían ver de adentro hacia afuera y no al revés.”

“La evaluación tenía la misma lógica, colocar un 5 implicaba que el docente trabaja mal. Los estudiantes decidían no hacer nada, y recibían una nota igual.”

“Entonces al docente lo sancionaban. Particularmente intentaba charlar con los/as estudiantes y autoridades.”

“Se refuerzan así mecanismos manipuladores para eliminar al docente de la escuela y no para hacer algo e incluir al estudiante que no quiere hacer nada, sino como dispositivo para despedir docentes.”

Sujeto B propone armar centros de estudiantes, la defensa de los derechos, las asambleas, con algunos estudiantes que comprenden la situación.

“Al realizar las actividades, 8 de 35 estudiantes las realizaban, por lo que debía colocar nota 5. Acto seguido me llamaron los directivos porque no estaba trabajando bien y que esperaban más de mí -“Vos supuestamente sos de nuestro riñón, y trabajas en nuestro proyecto para la inclusividad”- Sujeto B insta a los directivos a solucionar la estrategia de manipulación que llevan a cabo los/as estudiantes, les pide ayuda para resolver, para construir. Sino al ser retada queda como que perjudica al grupo. Fue tomado por los directivos como una ofensa. Esta persecución se realizaba con muchos docentes. Los obligaban a cambiar notas o eran modificadas por directivos o coordinadores.

La Escuela II le dice a los/as estudiantes *“si no aprobaste... no importa te cambio la nota y después hablo con el docente”*

“Este mecanismo lo tenían claro los/as estudiantes y docentes. Propuse asambleas en la sala de profesores y eso generó otras consecuencias negativas.”

“Pido permiso para capacitarme en Buenos Aires, presenté una nota solicitando el permiso y me la niegan, asisto al curso igual y me descuentan los días, sumado a actas de apercibimiento. La capacitación que hice se vinculaba a las materias que daba. Una inexistencia de derechos laborales en estas escuelas neoliberales, se manejan por fuera del

estatuto docente y no había posibilidad de agremiarse.”

“También se utilizaba mucho el correo de la coordinación y los drives, por ese medio se colocaban las notas. La información era unilateral y lineal. Verticalista. Con tono de obligatoriedad. Comunicación fragmentada.”

“Consideraba que la sala de profesores era el espacio para hablar con libertad, sin embargo, no lo era. Eran los colegas los que llevaban y traían información a dirección sobre las críticas y generaban las condiciones de persecución.”

“Todos estos circuitos de comunicación: la manera en que me despiden, como se enteran de mi desempeño, o que desean saber no lo hablaron conmigo.”

“Si había conflictos con el cuaderno de aula, sancionamos a los/as docentes. Había versiones que a los/as docentes no les importaban los/las estudiantes.”

“Había una supuesta circulación de la palabra en las jornadas de reflexión. Sacaron el micrófono a la docente y hablaron de otro tema.”

“Son estructuras verticalistas y empresariales. No implementan las estrategias de democracia “pensadas” para estas escuelas. Ni las asambleas, ni los consejos escolares. Nada del discurso preliminar. El proyecto nunca se puso en discusión. Me hablaron del proyecto institucional pero nunca lo leí.”

“No existen verdaderas condiciones de comunicación para la construcción colectiva de un proyecto plural e inclusivo. Subestiman desde el discurso a los/as estudiantes. ¿Repitencia cero implica aprendizaje y enseñanza cero?”

“Siguen repitiendo el discurso hoy en día por todos lados que es una escuela que piensa en la inclusión. Que logró transformarse de una escuela autoritaria a una democrática e inclusiva. Representan a un estudiante como víctima de la sociedad y no como sujeto de derecho. Entonces es una escuela discriminatoria, clasista.”

Construcción de la imagen a posteriori

“(..) Esta construcción de generar vínculos que intentaba todo el tiempo con los grupos que les costaba integrarse, estar de acuerdo, buscar formas de comunicarse que se dieron a partir de reflexionar de pensarse como grupos. Tiene que ver con un proyecto político del neoliberalismo, instalar el individualismo a través del terrorismo.”

“Generar cultura mediática con proyectos de reformas educativas, desde organismos internacionales. Transferencias de escuelas, reformas educativas, achicamiento del Estado. Esta escuela autogestionada entra dentro de esta reforma. San Luis es pionera en implementar todas las estrategias impuestas por el FMI. Es la primera provincia en generar estas escuelas. Primero las EGB, polimodales, desconcentradas, experimentales, autogestionadas, ahora las generativas. Contextualizo yéndome del tema para que se entienda como yo intento construir los vínculos dentro del aula (...)

“Que me pasa a mí...cada vez que yo intentaba hacer una actividad fuera del aula, aparecía la coordinadora y me llamaba la atención delante del todo grupo, interrumpiendo la actividad justo cuando lograba hablaran y se conectaran...Que no debería haber sacado a los chicos del aula, tendría que haber avisado...la coordinadora interrumpía la dinámica en el aula cuando se le daba las ganas, o sacaba alumnos/as sin explicar.”

“Esa fue una de las primeras situaciones violentas delante de los chicos, que me llamaran la atención y que implicó me llamaran del mismo grupo de autoridades que supuestamente me habían integrado al proyecto, hasta del departamento de convivencia, para llamarme la atención porque estaba sacando estudiantes del aula....supuestamente sin permiso...que yo entiendo el derecho de cátedra, es un derecho consignado, fruto de luchas docentes, que te permite habitar otros espacios de la escuela...primeras incoherencias fuertes con el primer discurso y que mi trabajo era incoherente con el proyecto docente...esto me generó mucha incomodidad y desautorización docente frente al grupo y generaba comentarios entre los/as estudiantes: - ya la están retando profe.”

“Me desvinculan luego del viaje. Coincidió con evaluaciones integradoras. Dejé todas las actividades para ser tomadas. Me manifestaron que era mucho y no se comprendía la actividad. (2 hojas para un 5º año). Mi hijo se enferma y me ausenté, envié todo el material por correo para cumplir. No recibía respuestas por parte de alguien de la coordinación. (...) yo tendría que haber exigido se labren actas para que quedara asentado desde mi versión todos los hechos (...) cuando entregué la nota al director y la lee la coordinadora (psicóloga), no entiendo porque, y la lee en voz alta (...) cuando vuelvo del viaje me llama una preceptora y me dice -tené cuidado, se está hablando mucho de vos, la

coordinadora habla mal de vos y hay intenciones de despedirte de la escuela, están haciendo todo lo posible. (...) antes de la capacitación hablé con el regente y le explico que nunca pedí permiso antes para nada, que se enfermó mi hijo y tenía esta capacitación, me responde -lo que más me preocupa son las discusiones que tuviste con la coordinadora.”

“Esta persona centraliza todas las funciones de la escuela, todo lo que sucedía era a través del discurso de ella. La asociación civil, que es una ONG privada, se entera de mi trabajo a través del discurso de ella. También se subestima el trabajo del coordinador pedagógico. Persona que desconocía absolutamente todo lo que pasaba en la escuela, desde las planificaciones hasta las evaluaciones. Cuando se pudo concretar una reunión con el coordinador, él no creyó absolutamente nada de lo que le conté y otros docentes también le informaban y dijo que todos intentaban perjudicar a la institución.”

*“(...) me sentí muy sola, el colectivo docente no hacía nada, a muchos les pasaba lo mismo que a mí.” “Lo que crítico del discurso es si el Proyecto Cero se apoya en el **No estudiando**, el mensaje que se da es tergiversado, victimizando a los/as estudiantes. Atentando a los/as docentes.”*

“Toda actividad que realicé para estimular a los/as estudiantes para aprender. Nunca fue conocido por las autoridades.”

“La versión de lo que llegaba a la dirección según los dichos de la sicóloga sobre mí, era que les daba mucho para leer, que no colocaba las notas, y amotinaba docentes y me ausentaba sin permisos.” “Después de todas estas situaciones, en la vereda de la escuela el director de la escuela me dice que habían tomado la decisión de no renovar el contrato. Para que no sea tan violento me lo dice allí porque ya habían enviado el telegrama.”

“Según el argumento del director no estaban conformes con mi desempeño, insto al director si sabía realmente el trabajo que hacía en la escuela, como logré integrar, trabajar y todas las superaciones que logré con los 11 grupos. El director desconocía todo eso. Le expliqué de todas las devoluciones realizadas por los/as estudiantes agradecidos de muchas instancias para vincularse, donde manifestaban alegría de realizar todas las actividades, de poder concretar nuevos aprendizajes. Felicitaron mi aporte al curso. Lograron formar grupos y hacer rondas. Agradecieron ser escuchados. Los estudiantes

manifestaron agradecimiento por que les presté atención.”

“(…) ¿Alguna vez vos me llamaste para saber cómo trabajaba, alguna vez la directora anterior lo hizo? ¿Qué saben de mi desempeño?”

“Recibo en un momento palabras del Regente sobre la preocupación de las discusiones con la psicóloga y me hace saber que está celosa del trabajo con los/as estudiantes. Aparecen elementos muy importantes que tienen que ver con las dinámicas vinculares y comunicacionales en las instituciones, que tienen que ver con las emociones, los celos, las envidias, las sexualidades que entran en disputa. También con las situaciones de explotación. (...) esta chica también era explotada con hijos chicos, todo el día en la escuela.”

“Ella me decía que cuidara mi trabajo, que no faltara, yo le decía es por capacitación o cuidar mi hijo enfermo (...) el director me preguntó si era así como se lo contaba y le respondí que sí, entonces me respondió -nos estamos equivocando en despedirte, si así es, se están equivocando gravemente, perocada uno tiene su aprendizaje-”

A Sujeto B lo desvincularon laboralmente y con el tiempo lo hacen con otros docentes, aquellos que expusieron más críticas con respecto al accionar de la escuela, al “manoseo docente, persecución, injusticias y autoritarismo sobre las prácticas docentes”. Los directivos continúan en la institución. *“Me despidieron por los dichos de una coordinadora, desde la injusticia de no escucharme o fiscalizarme real desempeño.”*

“Una cosa es el discurso de los que “manejan” la asociación, la escuela y otra cuestión es el de los discursos de los/as docentes que pelean y que no son enemigos de los/as estudiantes. Esto queda invisibilizado con los despidos.”

“El trauma de haber pasado por la escuela hizo que nunca pusiera en mi currículum vitae. que trabaje en esa escuela. Me dejan sin trabajo, sin pagarme y con la obra social caída. Hasta el día de hoy no puedo trabajar en secundaria. Tengo miedo de lo que se diga, o la versión sobre mi desempeño. Sufrí mucha persecución y violencia laboral.”

ENTREVISTA SUJETO C – ESCUELA II

Datos formales:

Título: Docente de secundaria de lengua y literatura

Período de trabajo en la escuela: 7 años de antigüedad (2014 a la fecha). Planta permanente, por un error del contrato (tiempo indeterminado)

Imagen previa

“Desconocía todo lo referido sobre la escuela, si tenía idea de donde estaba ubicada.

El ingreso fue a través de una amiga que me pidió un currículum vitae, ella trabaja allí. Mi amiga me dice que necesitaban alguien con un perfil “dominante” y acepto presentarme ya que no tenía trabajo.”

Ingreso a la institución

“En el momento que me acerco a la escuela no existía la oficina de recursos humanos, entonces entrego el currículum vitae. y tengo una entrevista informal. (Ahora hacen cuestionarios con preguntas capciosas y entrevistas por RR. HH.) En ese momento fue una charla donde me preguntaron sobre literatura y qué interés tenía. Me llamaron a la semana siguiente y cuando me presento empiezo a trabajar. La charla inicial la hizo el pedagogo y el director.”

“Si me suministraron de todo el material para trabajar, pero dependía mucho del área donde trabajabas. Había áreas que no funcionaban bien. El nivel jerárquico era directivos, coordinador, jefes de áreas, y docentes. Entonces dependía de estos vínculos.”

“El primer día de trabajo, me llevaron al curso y la coordinadora del Departamento de Convivencia me dijo “fuerza” e ingreso al aula. Era un caos. Fue complicado, “los chicos eran complicados”. En ese tiempo los cursos eran de 34 alumnos o más. Difíciles de manejar. Daba lengua en 2º, 3º y 4º, el ciclo básico era difícil de manejar. Cuando yo entro al colegio había una “transición” entre una gestión y otra, lo que se es solo por el hablar de los docentes; que la directora anterior era muy rígida, que ingreso otra asociación con otra directora. No sé si antes era autogestionada o esta nueva gestión la transforma en autogestión. No recuerdo.”

Sujeto C cuenta que la escuela decide manejar la violencia como prioridad antes que el contenido, antes era al revés.

“Hay pedagogos todo el tiempo entrando a las aulas, les decimos pedagogos de overol. Hay dos por turnos. Fichan si los chicos trabajan, revisan sus cuadernos. Informan si trabajan o no. Supongo que los estudiantes también les dicen si tienen inconvenientes.”

“Igual en un momento hubo una supremacía de poder por parte de los estudiantes por sobre los docentes cuando entre. Ahora ya no es tan así.

En algún momento se les empezó a ir la mano con la cuestión de los chicos. Se plantearon los roles decada uno para poder ordenar.”

“Hay especialistas para la confección de adaptaciones curriculares. Yo las hago yo, pero luego me las revisan. También hay acompañantes en los cursos. Tenemos muchos chicos con discapacidad. “

“Con el tiempo cambiaron los preceptores. Es más difícil llegar a la administración ya que ahora atienden por una ventana.”

“Ediliciamente ha crecido, con 4 aulas nuevas, 4 SUM nuevos. Hay favoritismos de a quienes se les distribuyen los nuevos espacios.”

“Hay recursos para todo en general y para feria de ciencias, también me parece que hay una necesidad de ganar ciertas instancias, te doy plata y vos tenés que ganar, y sino que sea un buen trabajo.” “Hay un área de contención: el Departamento de convivencia escolar. Una persona a cargo que es psicóloga, que está con licencia y hay suplente”

Propuesta institucional (discurso)

“No había en ese momento. Y empezó la construcción de este un año después, con intervención de los docentes, hubo jornadas para contribuir en el armado. Fue una propuesta de la institución hacerlo. Hay docentes que no quieren trabajar. Básicamente y más que nada en la escuela, el PEI, se trabajó con tres pilares, siempre con una perspectiva más asistencialista, era lograr la permanencia de los estudiantes en la institución, construir integralidad entre el estudiante, aspectos sociales, económicos, lo que le gustaba y no, una educación integral teniendo en cuenta una balanza para lograr la equidad. Básicamente fue siempre esa la línea”

No recuerdo el protagonismo de los docentes en el discurso del PEI (estaban en la construcción, pero no integrados en el discurso del documento físico, el PEI lo único que manifiesta es el perfil del ideal docente, y vos tenés que estar de acuerdo como docente de ese perfil. O sea, si tenés una orientación “meritocrática”, no vas con la escuela.”

“Con respecto a las actividades que realizaba al principio, solo daba clases, cuando entré tenía 32 horas, tómallo o déjalo, sin negociación, por un error en el contrato decía por tiempo indeterminado, después se dieron cuenta y cambiaron muchos contratos a anuales”.

“Antes no sé si se hacían actividades extras, ahora yo si hago mucha extensión escolar, fuera de la escuela. De igual manera la escuela hace mucha movida externa porque le sirve para publicitarse.” Ahora la escuela está enfocada con más atención en los “medios”. “Cuando entré solo se participaba en feria de ciencias, pero no recuerdo otras actividades. Creo cuando entré, la escuela empezó a funcionar mejor.”

Medios de comunicación (interna) utilizados por las escuelas

“Ha evolucionado mucho desde que yo entre. Al principio la comunicación era oral y con actas, capacitación por drive. Se usaba mucho el drive para comunicarnos y WhatsApp. En este momento tenemos una aplicación como canal oficial bajado por la webstore con el nombre de la escuela. Se utiliza para lo oficial. Obviamente funcionan los grupos de WhatsApp entre docentes. Se sigue utilizando el correo electrónico porque no estaría funcionando bien la aplicación. Mandan duplicados a ambos.”

“Si resuelven estos medios utilizados, son pragmáticos. Tienen que ser pragmáticos, porque no es como la escuela pública, hay un “pechón” de que tenés que hacer. Tenés que informar sobre los estudiantes si te piden. Tenés que informar constantemente. Te piden adaptaciones curriculares. Y si no mandas lo que corresponde te hacen actas de apercibimiento.”

“Existen jornadas de reflexión (5 reglamentarias): había una corriente no recuerdo “taylorista” donde hacían fiestas y venía la familia, lo vi en instituciones, pero no me acuerdo. Cuando yo entre las jornadas se habían convertido en algo así, era “medio bizarro, pero divertido”. Fiestas, juegos. Últimamente las jornadas han sido más

orientadas a la vida institucional, a lo que se está haciendo. Ha habido muchas charlas fuera de la escuela sobre el modelo de la institución. La última charla fue una reflexión sobre lo que creíamos era la evaluación. Que siempre ha sido un tema entre los docentes. Hacemos jornadas por consenso. Participan todos, menos los alumnos.”

“Los tipos de comunicación pueden ser lineal, vertical, horizontal: es depende quien, depende que quieras hacer. Hay muchos actores, si sos un docente organizado, capaz te escuchan más, también tiene que ver el área donde trabajas. Le dan más importancia si la propuesta viene de educación física. Hay más presupuesto para ellos. “Bueno, eso creo pasa en todas las instituciones”. También hay cuestiones de amistad.”

“Solo contienen información institucional, fechas, requisitos para presentar en feria de ciencias, algún tipo de aclaración. RR. HH envía notificaciones a veces. Se utiliza el libro de actas para notificar y libro de aula, que sirve para anotar cuando los chicos se portan mal. En este momento no están en los cursos, porque los chicos les arrancan las hojas. Esos libros los revisan los coordinadores.”

“Estaría bueno sirviera la aplicación. Y poder ver quienes leen el material o no, hay algunos que hacen y otros no.”

Imagen actual del docente que continúa

“En estos cinco años han pasado muchas cosas en la escuela. Ha habido una gran transformación, yo no sé cuáles fueron los factores, no sé si fueron externos, hay muchas especulaciones. Yo recuerdo que en los primeros años había una situación de incertidumbre, de que en cualquier momento te podían echar. Un clima laboral muy feo, de puterío. Hace unos tres años, es como que la escuela se dio cuenta y tuvo una especie de alumbramiento. Se dio cuenta que estaba afectando de manera negativa a la institución. Con sus conductas. No sabías con quién no hablar y con quién sí. Hubo un cambio de clima bastante importante. Otro tipo de discurso, no solo cuando ibas a hablar sino en las jornadas. Ya apuntaban a eso a reflexionar. Y no a un reto o imposición de posturas. Ahora hay otro tipo de diálogo. Hay espacios para proponer. Si bien hay ciertos límites en las propuestas, el clima no es el mismo, yo estoy tranquila, estoy estresada por la cantidad de trabajo que tengo. Yo siempre digo que hay cuestiones positivas y negativas de las

autogestionadas. Te cagas trabajando, pero tenés más recursos. Me siento mal con respecto a lo académico, a la cantidad de contenido. Los chicos con el tiempo han mejorado mucho, sin embargo, no creo que los contenidos sean adecuados para los chicos.”

“Estoy de acuerdo con la equidad en la educación, cada chico puede hasta cierto punto, siempre cuando se lo explotes al máximo. Pero no estoy conforme con el nivel educativo, pero sí con la cantidad de proyectos que llevamos a cabo, y ciertas cosas que podemos hacer con los chicos, y veo que en la pública es imposible que se pongan de acuerdo, nadie quiere ir después del horario de clases. Yo trabajando en una pública tampoco lo haría.”

“Por contrato tenés jornadas y reuniones aparte fuera de lo estipulado. Ahora se pagan las horas extras. Por ejemplo, las horas de ensayo de los interculturales me las pagan. Haciendo notas que presente para que me paguen. La escuela ahora está manejando mucha plata. Quizás porque hemos hecho las cosas bastante bien. Porque hemos estado bastante nombrada en los medios. Entonces ahora hacen las cosas bien.”

“Hubo cambios en la dirección y coordinación de la escuela en estos cinco años. Cuando yo entré había un director. Al otro año cambió, asumió una directora con un regente. Y ellos todavía permanecen en el cargo. Si la coordinación cambió. Hay una profesora de educación especial, para mí hace un buen trabajo. Y un profesor de educación física, es organizado. Y otra coordinadora que no sé qué hace pero que va a desaparecer en cualquier momento.”

“Esta cuestión de la “persecución” que vivía, creaba hasta una especie de enfermedad mental que ni siquiera sabías si realmente te estaban persiguiendo o no. No se si no lo estoy viviendo por mi situación actual (tiene un bebé). O porque realmente se ha borrado.”

“También la gente que entra, la institución es más sincera y les dicen, contrato por tres meses, lo renuevan por tres meses más. Y luego anual. Antes esperabas a ver que te decían. Te explican bien las maneras de contratación. Hay una mejor comunicación ahora. Te dicen: vas a trabajar de acá hasta fin de año. Quizás nosotros nos vamos a comunicar tal día, y decimos si continuas en la fecha. Vos no vas a cobrar de tal mes a tal mes. Y ahora también doy arte, tengo habilitación, pero no les interesa. Pero podés dar cualquier materia.”

“Complicaciones por ahí con los estudiantes, y las faltas de respeto, que tampoco las consideraría así, son formas de manejarse de los chicos. Ellos te tratan como un igual. Te “prepotean” pero capaz no consideran que te están faltando el respeto. Supongo que tenemos una colectividad de alumnos muy marginados, son de otro estrato social, familias, disfuncionales, no tienen en la casa una idea de que es jerarquía. La gran parte de la población estudiantil es así. Y te hablan como le hablan a la madre. He tenido situaciones que me han sobrepasado estas cuestiones. También de indiferencia a la materia.”

“Yo últimamente la paso bien, y es un cambio de postura. Voy a trabajar de docente toda la vida así que me tiene que gustar lo que hago, y a los/as alumnos/as. Voy a pasarla bien y me funciona y la pasan bien ellos. Deje todo esto de enseñar de manera tradicional, voy a lo pragmático, tomo lo que me gusta del discurso de la escuela. Y lo que no me gusta no lo tomo.”

“Me gusta del discurso esto, de que cada chico aprende de manera individual, esto de la equidad. No es necesario llenar de contenidos, sino estrategias, herramientas. Si sigo aplicando algunas estructuras porque son necesarias, porque los chicos necesitan cierto orden.”

“Veo discrepancias de discursos entre docentes, pero no de la escuela, está muy plantada con lo que piensa: asistencialismo y equidad. Hacen visitas a las casas, buscan a los chicos, puntualizan en casos complicados, por ahí lo que discrepo es en la sobre victimización que se hace con respecto a la pobreza que juega de manera negativa en los estudiantes: la estigmatización de la pobreza todo el tiempo.” “También hay otros casos con chicos que uno los busca, y no van, hay que recuperarlos como se pueda dentro de la escuela, pasan muchas instancias evaluativas, se les aliviana el proceso para que sigan. Antes era mucho más ese trabajo, ahora respetan esto de evaluar algo, quizás porque tuvieron un tirón de orejas. Se respeta ahora lo de darles para estudiar, hay una área especial: aulas flexibles, con jornadas reducidas y recuperan ahí.”

“Me pasó cuando entré a la escuela, firmar actas de alumnos aprobados que recuperaron y no fue conmigo, eran las pequeñas irregularidades del principio que no se entendían, pero me pasó una sola vez. Ahora todo tiene que estar anotado, ahora es más burocrático

y ordenado. Ahora hay transparencias quizás por esto del tirón de orejas que le dieron a la escuela.”

“La escuela ha cambiado mucho, veo gente que no trabaja eso sí. Que ocupan ciertos roles y no los veo presentes, la escuela la manejan los coordinadores. No veo protagonismos de la directora, o a veces, pero el regente no le veo nunca. Sentí mucho malestar docente al inicio con los directivos, la persecución, ahora solo el malestar del trabajo en los cursos.”

“Manejar chicos con discapacidad no estamos preparados, y a veces no tenemos el acompañante. Te informan el pronóstico, pero el que hacer no lo sabemos. Y la escuela exige como si estuviéramos capacitados. Tenemos menos matrícula en los últimos cursos. Menos chicos que antes.”

ENTREVISTA SUJETO D – ESCUELA I

Datos formales:

Título: Licenciatura en Bioquímica

Período de trabajo en la escuela: 2001 a la fecha, 20 años de antigüedad.

Imagen previa

“Desconocía absolutamente todo de la escuela. Mis padres tenían de paciente a una de las que integraban la asociación y me dijeron que había una entrevista. Ingreso sin cuña, y me entrevistaron otras personas. Esta persona no pertenecía a la cúpula directiva. Quedé en ese mismo momento, llevando su currículum vitae, luego de la entrevista les dije llámenme por el sí o no me encantaría colaborar en el armado del laboratorio...y me dijeron que empezara en ese momento, creo priorizaron en ese momento más la actitud que otra cosa”

Ingreso a la institución

“No ingreso como docente. Sino como auxiliar del laboratorio y auxiliar docente que hacía las veces de preceptor.”

“En diciembre del 2001 renuncia el profesor de química, durante la crisis económica y los directivos me proponen ocupar ese lugar, dando química.”

“Yo no soy profe de química, no tengo las prácticas pedagógicas, me respondieron que a nosotros no nos interesa, nos sirve que tengas dominio de grupo, lo otro se aprende.”

“En ese momento fue complicado entender algunas cuestiones, pero capacitaron permanentemente a todos los que ingresamos. El armado de trimestrales, planificaciones por capacidades, mucho control de la coordinadora pedagógica. Desde la dirección se incentivaba a los docentes. Toda la escuela y el sistema era nuevo, había una predisposición de aprender todo el tiempo lo pedagógico y administrativo. Nos proveían de todo el material para capacitarnos.”

“Se trabajaba por capacidades de los/as estudiantes. Los docentes trabajan por áreas, se establecía entre todos qué contenidos, se planificaba y se firmaba. En cualquier momento del dictado de clases podía ingresar un coordinador, se sentaba al fondo del aula y no podía intervenir la clase. Anotaba y al terminar la clase te daba su evaluación eso ayudaba a que mejores la clase, por lo menos a mí que no soy profesora, era tal la práctica que teníamos de esto, les pedía a mis compañeras que escucharan mis clases, para saber si explicaba y se entendía, se necesitaba siempre de la corrección, era necesario que estuvieran los coordinadores como veedores, no molestaban”

“Con respecto a los/as estudiantes, era una escuela muy numerosa, y al principio asistían los estudiantes que repetían de otros colegios, era complicado. Con el tiempo se fue raleando esa masa de alumnos que eran peligrosos, el comportamiento, la clase de alumnos con el tiempo se fue equilibrando”

“La asociación sigue siendo la misma desde el 2001, solo después de fallecer un directivo asume otra persona en su rol que ya estaba en la asociación. No ha habido cambios de gestión. Trabaja toda la asociación en la escuela.”

“Los estudiantes tenían llegada con los directivos anteriores, ahora hay nuevos. En su momento hubo un gabinete psicológico, le llamaban tutorías. Se informaba de la situación de algunos estudiantes a dos psicólogos (un varón y una mujer, para que el alumno se sintiera cómodo y eligiera) y estos se hacían cargo. En la actualidad no existe este espacio.”

“No se desarrollan actividades fuera de la escuela. Se protegen de que pueda suceder algún accidente (ese es el argumento), por la seguridad de los estudiantes. Sí, se

desarrollan ferias de ciencias o cuestiones educativas, pero dentro de la escuela.”

“No estoy de acuerdo con la obligatoriedad sistemática de participar en eventos, ya sean ferias de ciencias u otros. “Es muy político el tema de participar”

Propuesta institucional (discurso)

“Nunca lo pedí, no lo conozco, nunca me lo dieron, creo no sé bien que es o en qué consiste, lo que sé es por los dichos o lo que comentan otros, pero nunca tuvimos acceso, no sé si existe, supongo que sí porque lo tienen que presentar o se los deben pedir de educación.”

“Tengo libertad áulica, hace poco toque el tema del aborto en bioética, me dijeron los directivos que no había problema que me fijara como lo encararía, las veces que he propuesto algo, me lo han aceptado”

“Considero que falta pulir cuestiones con la integración de los estudiantes. Los informes entregados a los padres son muy detallados para evitar se visibilice si el estudiante sabe realmente o no. Los chicos “integrados”, realmente no lo están en el aula, no les avisan de la problemática a los docentes. Hay estudiantes con diversas problemáticas, si no lo detectan los docentes nadie les avisa.”

“Se presiona al docente que más trabaja generando malestar y los que no hacen nada, pasan desapercibidos. En la escuela estatal no se siente la presión”

Medios de comunicación (interna) utilizados por las escuelas

“Al principio había jornadas institucionales, pero después dejaron de convocar y no hay al día de la fecha se dieron cuenta que no les conviene tenernos a todos juntos. Personalmente en esas jornadas me sentía muy vigilada, muy controlada, que decía, libre expresión no había”.

“Yo hoy si digo lo que pienso, ya llevo 20 años, pero hay mucha gente que sigue con miedo que la echen, muy pocos hablamos”.

“El año pasado convocaron a una jornada, ya que hacía mucho que no se daban. Una jornada total hace muchísimo no hay. Existe un desconocimiento de quienes son los que integran la escuela. En jornadas de capacitación si los convocan a todos.”

“El sistema de contratación también es un sistema de comunicación y dependía de la “cara del cliente”. Los docentes que entraron al principio tienen contrato por tiempo indeterminado. Los que entraron después, su contrato es a término. Algunos después de dos años los pasaron a planta permanente. Otros si se quejaban lograban cambiar su situación o eran despedidos. No hay una normativa, no hay claridad en el sistema de contratación. Había años que diferían las cantidades de cursos y no se podía tener planta permanente. Esto generó siempre inseguridad y angustia en los docentes que no tienen estabilidad y permanencia en su contrato laboral.”

“No me callo nada y digo lo que creo está mal, ya no tengo temor como al principio, pero no todos se acercan a hablar para sugerir, criticar desde la construcción, aportar, la respuesta es bueno...bueno...nada más”

“Vos querés presentar algo escrito, no te lo reciben. Se comunican por correos, circulares, WhatsApp, si son cuestiones puntuales te citan en privado. La forma masiva de comunicación es el mail, los imprimen y pegan en las circulares para ser firmados. La comunicación diaria se da por WhatsApp. Entre coordinadores y algunos docentes.”

“Una vez no me presente a feria de ciencias y me hicieron un apercibimiento, no lo quise firmar y me dijeron que acá es obligatorio, lo firmé, pero en disconformidad”

“La escuela es de apercibir depende a quien, los otros días firme una nota de reiteradas tardanzas, colocan el reloj biométrico a su conveniencia y no con el huso horario, esto llevó a una discusión...”

“No existe la comunicación con respecto a informar sobre la cantidad de estudiantes integrados, o con problemáticas. Lo resuelven los docentes.”

“Había reuniones al principio donde circulaba esta información con respecto a estudiantes puntuales y sus diagnósticos para poder encarar las clases. Hoy esa comunicación no existe con los directivos.” “Los mensajes son sólo informativos. Cuestiones privadas te llaman... “cuando te llaman, agarráte” “Los aportes que le hago a la comunicación institucional están orientados a tener más reuniones, evitar las distancias entre docentes y directivos. Que sea más fluida toda la comunicación. Si el docente no se interesa en alguna cuestión la institución no actúa. Más compromiso y vincularse más. Si bien existe la comunicación formal, la personal, cara a cara que es fundamental no existe, y

generadistanciamiento y falta de compromiso.”

“Trabajo en dos escuelas, una autogestionada y otra pública. La autogestionada tiene un seguimiento mayor en muchos aspectos. Por ejemplo, en el tema de evaluaciones.

Los proyectos bien aplicados son buenos en estas escuelas.”

Imagen actual del docente que continúa

“Es excelente, desde lo pedagógico, administrativamente, tuve la posibilidad de formarme en autogestión, pasé a la estatal y no hay ni punto de comparación, en la estatal depende del docente y si querés trabajar. En la autogestión trabajas muchísimo, hemos tenido muy buen rendimiento de estudiantes. También tenés otras cosas...por cuestiones políticas se ha ido disminuyendo la exigencia...pero desde lo académico y sacando todos los factores externos, es excelente”

“Como aspectos negativos, las faltas de normativa con respecto a la situación laboral docente ¿pública o privada? No hay estatutos. Hay vacíos legales. Esta es la característica que genera angustia y malestar docente.”

ANEXO N°3: FOTO BANNER - ESCUELA I



"Estamos trabajando para que todos: alumnos, padres, docentes, no docentes, comunidad en general, tengamos las máximas oportunidades de aprender."

ANEXO N°4: CONTRATOS LABORALES – ESCUELA I y II

CONTRATO LABORAL A PLAZO FIJO

En la ciudad de San Luis, a los 5 días del mes de Marzo del Año 2012, entre el Sra. [redacted] acio [redacted] Vi [redacted], de la Ciudad de San Luis, en adelante denominado *trabajador* y los [redacted], en sus calidades de Presidente y Secretaria respectivamente de la Asociación Civil Sin Fines de Lucro ASOCIACION EDUCACIONAL SAN LUIS [redacted] con domicilio en [redacted], de esta ciudad, en adelante denominado el *empleador*, convienen en celebrar el presente CONTRATO DE TRABAJO A PLAZO FIJO DE UN TRABAJADOR sujeto a las siguientes cláusulas y condiciones:

Primera: El *empleador* contrata y el *trabajador* acepta desempeñarse a las órdenes del primero, en el establecimiento sito en [redacted] de Ciudad de San Luis, cuya gestión esta a cargo del *empleador*, siendo la fecha límite el 30 de junio de 2012.-.

Segunda: La carga horaria de trabajo será de veintitrés (23), horas semanales y se desarrollara conforme el proyecto educativo y la organización del mismo, que el empleador hace conocer al *trabajador* quien por este acto manifiesta conocer y aceptar las modalidades especiales de la propuesta que exige a la Asociación Educacional, entre otros compromisos, ser responsable de la organización del proyecto pedagógico, de la gestión de la institución, y de los resultados pedagógicos que obtenga, los que deberán alcanzar los parámetros que el Gobierno de la Provincia disponga, asimismo La Asociación Educacional asume el deber de garantizar las horas de clase de los alumnos de acuerdo a lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional aprobado y por lo cual se le adjudico la [redacted]. Para el cumplimiento de estas obligaciones el *trabajador* estará afectado al servicio integral del proyecto desempeñándose como docente y conforme a las directivas del empleador.

Tercera: Este contrato, se pacta por plazo determinado, y comienza a tener vigencia desde el 5 de Marzo de 2012 y finaliza el día 30 de Junio de 2012, sirviendo el presente de suficiente preaviso para ambas partes.

Cuarta: La Asociación asume la obligación de proveer con el haber mensual la cobertura social y provisional de ley, sin perjuicio de organizar las escalas salariales y conceptos de retribución conforme la modalidad específica del proyecto educativo que se ha comprometido contractualmente ha desarrollar.

Quinta: Las partes constituyen domicilio legal a los efectos de este contrato en los arriba indicados, o en el actualizado que se hubiere notificado fehacientemente, y someten sus diferencias a los Tribunales del Trabajo en la ciudad de San Luis Capital. En prueba de conformidad de todo lo que antecede, y previa lectura y ratificación se firma el presente en 2 ejemplares de un mismo tenor y a un solo efecto.

[redacted] [redacted] [redacted]

CONTRATO POR TIEMPO INDETERMINADO

Legajo N°

ENTRE LA [REDACTED] con domicilio legal en calle [REDACTED] representada en este acto por su presidente, Sra. [REDACTED] por una parte, en adelante llamada "LA ASOCIACION";

[REDACTED] frente a [REDACTED] conviene en celebrar el presente CONTRATO DE TRABAJO POR TIEMPO INDETERMINADO, en el marco de la Ley Nacional de Educación, Ley II-0035-2004 (5692), Ley VIII-0256-2004 (5492), - ME- 2013, y demás normativa aplicable; y que se registrará por las siguientes disposiciones:

PRIMERA: "LA ASOCIACION", contrata los servicios de "EL DOCENTE" y éste acepta, para ejercer cargo como Profesora de Ética en LA ESCUELA Autogestionada [REDACTED] cuya gestión tiene a cargo la Asociación, cumpliendo funciones docentes de aula y actividades curriculares no lectivas en la Educación secundaria, los días y horarios establecidos por "LA ASOCIACION", con una carga horaria de 33 horas cátedra por semana.

SEGUNDA: "EL DOCENTE", se obliga a prestar sus servicios con la mayor eficiencia y real participación, promoviendo efectivamente la colaboración activa de la familia y la comunidad en la gestión educativa, asumiendo un compromiso con el ideario y Proyecto Educativo Institucional cuya responsabilidad de gestión y concreción esta a cargo de la Asociación por contrato de concesión del estado provincial. Como agente de la institución deberá cumplir con los compromisos, propuestas, proyectos que la escuela implemente por cuenta propia o adhiriéndose al cumplimiento de otros proyectos diseñados por otras entidades, las que se entenderán parte integrante de las obligaciones asumidas en el presente contrato. Asimismo se entenderán parte integrante del presente contrato todas aquellas disposiciones que la Comisión por sí, o por medio de los agentes asignados por ella, se establezcan para la concreción de su fin educativo, concreción de proyectos, planes o programas que la institución implemente.

TERCERA: "LA ASOCIACION", garantizará a "EL DOCENTE", el Salario Mínimo, Vital y Móvil, conforme política salarial de la Provincia de San Luis, Obra Social, asignaciones familiares, y demás asignaciones que se establezcan en el futuro, estando integrada por la Remuneración Básica, Adicionales, Asignaciones por Cargas de Familia si las tuviere, Sueldo Anual Complementario y Vacaciones, efectuándose los descuentos que por Ley corresponden. Se entenderán incluidas en el presente contrato las jornadas especiales de capacitación y/o de interés institucional que la Dirección Escolar disponga y que deban ser desarrollada fuera de los días y horarios de prestación ordinaria de servicios, las que podrán tener lugar una vez por mes, sin que ello genere deber alguno de remuneración por parte de la empleadora. El personal deberá cumplir con las consignas de trabajo que se impartan teniendo como marco regulatorio del vínculo el presente contrato y las normas provinciales citadas en el presente.

CUARTA: "LA ASOCIACION" podrá aplicar en forma directa medidas disciplinarias que se registrarán en el Legajo Personal a "EL DOCENTE", proporcionales a las faltas cometidas que podrán consistir en: a) Apercibimiento; b) Suspensión sin goce de haberes y c) Despido con Justa Causa.

QUINTA: El contrato de trabajo se disolverá por las siguientes causas sin indemnización alguna con motivo de la extinción: a) Renuncia voluntaria; b) Justa Causa; c) Obtención de jubilación; d) Fallecimiento; o e) Falsedad en la documentación presentada por el agente.

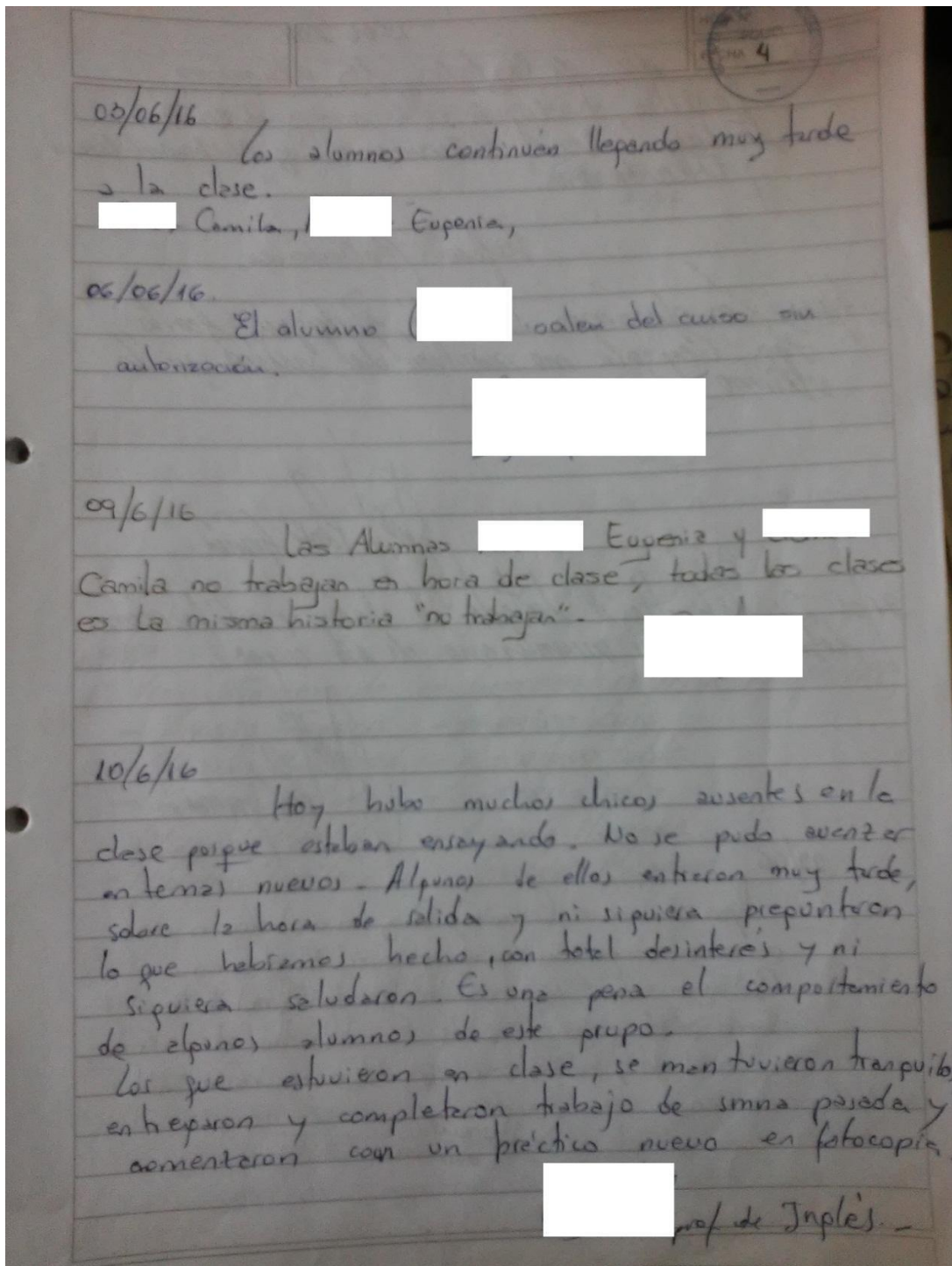
SEXTA: Las partes manifiestan saber y aceptar que el proyecto educativo que se lleva a cabo en la Escuela requiere de tiempos institucionales que deben ser organizados y coordinados por las autoridades de la institución, el que debe ser cumplido por el docente, como así cumplir con las cargas administrativas que genere la prestación contractual en el marco del proyecto mencionado. Asimismo "LA ASOCIACION" podrá introducir con acuerdo de "EL DOCENTE", cambios en el contrato que se adapten a las necesidades funcionales del Establecimiento e implementación de su proyecto educativo

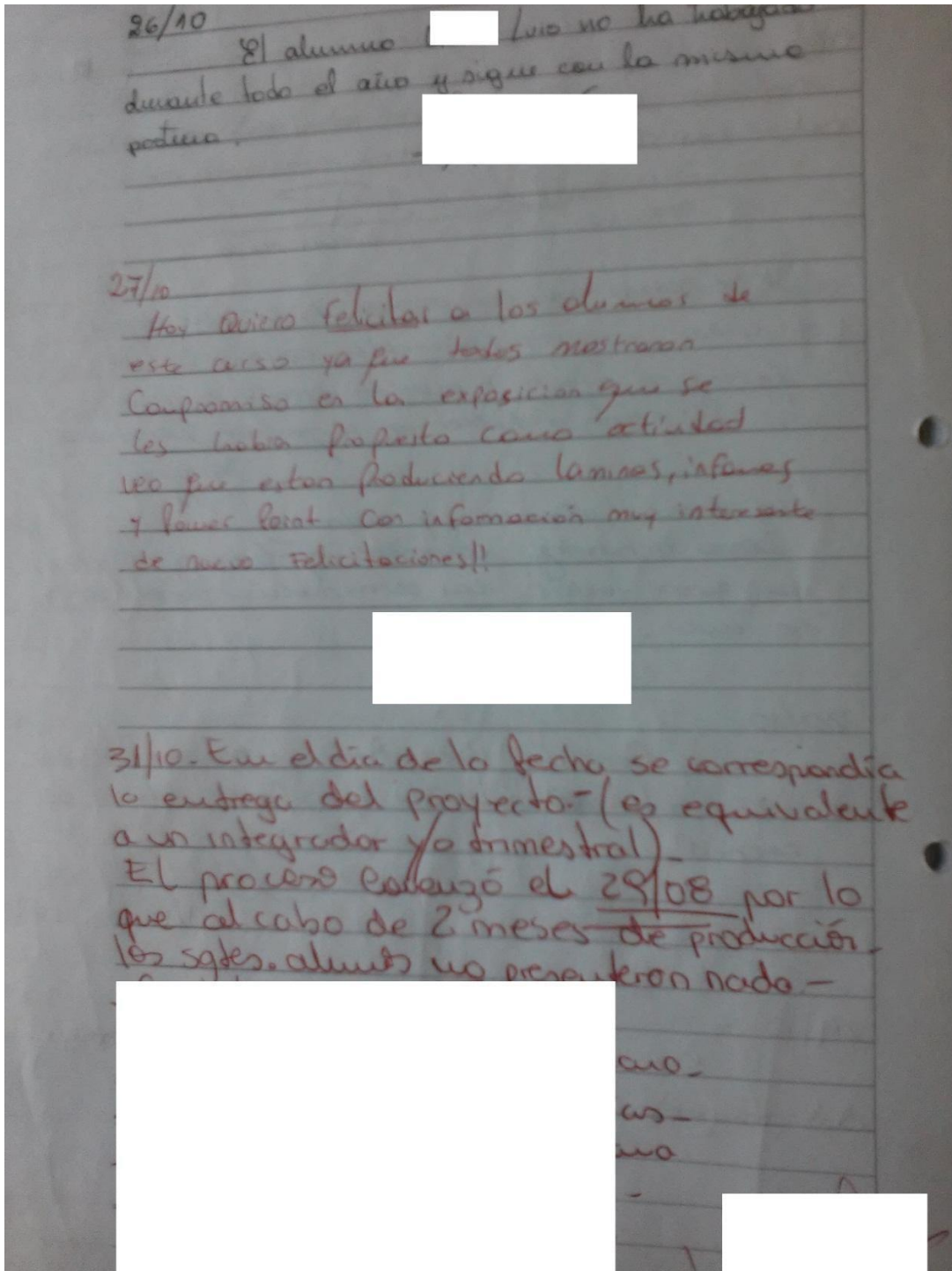
SÉPTIMA: El presente contrato comenzará a regir a partir del 18/05/2014. El docente manifiesta saber que el contrato de concesión del servicio educativo que la Asociación ha formalizado con el Estado Provincial es de cinco (5) años, por lo que al vencimiento del mismo, salvo caso de renovación o extensión del plazo indicado, el presente vínculo se resolverá por casual objetiva en los términos del art. 247 del la LCT. El agente que decida desvincularse de la institución, deberá comunicar su decisión en forma fehaciente con QUINCE DIAS DE ANTICIPACION a la fecha que pretenda desvincularse. De no cumplir con este preaviso, se le retendrá el equivalente al valor de los días en que se haya verificado la falta de prestación de las tareas correspondiente.

OCTAVA: El Docente contratado que entienda afectado sus derechos en el marco del presente contrato, deberá agotar ante la propia asociación contratante la instancia de reclamo, debiendo concurrir en su defecto al Subprograma de Relaciones Laborales como condición previa a la elección de cualquier otra vía de reclamo. Para ello LA ASOCIACION remitirá copia del presente contrato para el registro en el programa mencionado. Las notificaciones efectuadas a "EL DOCENTE" serán válidas en el domicilio constituido en este contrato salvo notificación expresa de cambio a LA ASOCIACION.

En prueba de conformidad, se firman dos (2) ejemplares de un mismo tenor y a un sólo efecto en la Ciudad de San Luis, Provincia de San Luis, a los dieciocho días del mes de Mayo de dos mil catorce.-

ANEXO N°5: CUADERNOS ÁULICOS – ESCUELA II





ANEXO N°6: PROYECTO CERO - ESCUELA II

PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL “PROYECTO CERO”



DIAGNÓSTICO (Estado de situación)

En el mes de marzo del año 2012 la Escuela II obtuvo en el nivel secundario una matrícula de 525 alumnos/as, y para diciembre del mismo año terminaron 521 alumnos/as.

Durante el ingreso del 2013 se cuenta con 682 alumnos/as para el nivel secundario, y a la espera de que finalicen los estudios la misma cantidad de alumnos/as.

Los números clarifican la inscripción de más alumnos/as en referencia con el 2012, y uno de los objetivos es la finalización de estos.

En septiembre del corriente año se realizará por primera vez las Evaluaciones del Operativo Nacional Educativo (ONE), luego de las mismas se formularán diversas estrategias para la enseñanza/articulación con los Núcleo de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

En cuanto a los ausentismos, la mayoría son por enfermedad y en menor índice por embarazos y trabajos. Como consecuencia los/as alumnos/as en riesgo de abandono son los mismos que atraviesan los factores explicados anteriormente.

El contexto donde está inserta la Institución se caracteriza y se articula con las otras instituciones de la zona como El Hospital Cerro de la Cruz, Centro de salud N°15 Eva Perón, APADIS, Escuela N°51 “Faustino Mendoza”, Escuela N°28 “René Favaloro”, así como la participación conjunta con el Consejo y otras. Con el objetivo de poder brindar soluciones a la comunidad.

La escuela, está actualmente ubicada en la zona urbana de la Ciudad de San Luis.

La institución fue fundada en el año 2000 como un proyecto innovador de escuelas experimentales autogestionadas; las mismas tienen como sello experimental una nueva manera de gestionar.

Al cabo de seis años, por problemas de la Comisión Directiva el Gobierno de la Provincia decide transformarla en una Escuela Pública Experimental Desconcentrada a cargo de una Comisión Directiva.

Su contexto sociocultural es muy diverso abarcando familias de todas las clases sociales, con un alto índice de padres alfabetizados; lo que hace necesario que la oferta educativa debe ser muy estratégica para satisfacer las necesidades tan diferentes del entorno.

La Escuela cuenta con Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario. Aproximadamente asisten a los tres niveles 2000 alumnos/as. Actualmente la escuela se caracteriza por tener su orientación en Ciencias Sociales.

Durante el turno mañana y tarde se cursa de 1° a 5° año; el año próximo se sumará 6°. Posee por la mañana de 1° a 3°, tres divisiones (A, B y C); 4° y 5°; una división.

Durante el turno tarde de 1° a 3° año, dos divisiones (D y E); 4° y 5°; una división y hay 3 cursos de Sobreedad Escolar, siendo las causas posibles generadoras de sobreedad: repitencia, ingreso tardío, abandono temporal de escolaridad, y trabajo infantil, para mencionar algunos.

FUNDAMENTACIÓN

El Proyecto Cero nace a partir de necesidades concretas y urgentes, las mayorías vinculadas al riesgo constante de deserción escolar de los/as estudiantes por diversas razones (relacionadas a su realidad inmediata y particular). Esta necesidad concreta conlleva inevitablemente a la acumulación de materias y repitencias, ambas generan la sobreedad en esta escuela. Se intenta de acuerdo con una serie de objetivos planteados, brindar a los/as alumnos/as la posibilidad de erradicar los siguientes ítems.

- 1) *Sobreedad Escolar***
- 2) *Deserción***
- 3) *Materias Previas***
- 4) *Repitencia***
- 5) *Violencia Escolar o Bullying.***

El proyecto se encuadra en los lineamientos propuestos por la Ley Nacional de Educación, el Consejo Federal de Educación y el Plan de Mejora Institucional (PMI) del Ministerio de Educación Nacional.

El Ministerio de Educación de la Provincia aprobó el Documento Institucional Acuerdo Escolar de Convivencia AEC de la Escuela y tiene en fase de pre aprobación resolutive el Proyecto de Sobreedad para el Nivel Secundario.

Frente a la continua y progresiva deserción escolar, las repitencia, las materias libres y regulares, la sobreedad en los cursos y el fenómeno bullying; es que se decide definir en este proyecto la disminución de las problemáticas mencionadas.

Esta modalidad propuesta recibe e incorpora alumnos/as que habían abandonado el sistema educativo.

OBJETIVO GENERAL

Llegar a cero con la deserción, el bullying, las repitencias, la sobreedad y las materias previas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Recuperar las materias previas de los/as alumnos/as pendientes de aprobación.
- Recuperar las materias regulares no aprobadas hasta febrero del 2013.
- Resolver la sobreedad y la deserción escolar.
- Reincorporar a ex alumnos/as al establecimiento educativo.
- Focalizar alumnos/as con necesidades especiales.

ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

El Proyecto Cero se divide en tres fases, cada fase corresponde a un objetivo planteado. Cada fase está vinculada a un agrupamiento específico. Se han iniciado los preparativos para que en 2014 egrese la **Primera Promoción** de alumnos/as con Sobreedad de la Escuela.

1° FASE

Está dirigida a 40 alumnos/as que tienen materias previas, en donde trabajan actualmente con el aporte de Docentes de la Institución y/o con Profesores del Plan de Mejora Institucional.

El alumno asiste a contraturno a 10 (diez) clases de consulta/apoyo y se evalúa durante el

proceso de aprendizaje. El plazo de acreditación es el viernes 19 de abril de 2013.

2º FASE

En esta fase se propone la recuperación de materias regulares no aprobadas hasta febrero de 2013, en donde se trabaja con 80 alumnos/as, los cuales tienen un plazo de acreditación hasta el 28 de junio de 2013. El alumno asiste a contraturno a 10 (diez) clases de consulta/apoyo y se evalúa durante el proceso de aprendizaje.

3º FASE

Esta última fase está dirigida a los/as alumnos/as que están en condición de libre, en donde la recuperación del primer trimestre será en los meses de Julio/Agosto. El segundo trimestre se recupera en los meses de Setiembre/Octubre.

Las materias o áreas de trabajo se distribuyen de la siguiente manera:

- Taller de Lengua
- Taller de Matemática/Bioética
- Taller de Ciencias Naturales
- Taller de Ética - EOI
- Taller de Ciencias Sociales
- Taller Socio-comunitario
- Taller de Convivencia
- Tutorías
- Coordinación
- Consulta de Lengua
- Consulta Alumnos Focalizados
- Asesoría Pedagógica

Línea de acción “Acuerdos de Convivencia”

En el mes de agosto del año 2011, surge el espacio de Mediación; a raíz de la escalada de violencia que se venía suscitando al interior y en zonas aledañas de la Institución.

El objetivo de dicho espacio era dar respuesta a situaciones actitudinales de difícil manejo, en tiempo real y de manera inmediata, con el propósito de establecer condiciones básicas para una convivencia armoniosa.

En el año 2012 y dándole continuidad al proyecto que se venía desarrollando, surge el Área de Convivencia, diseñando de acuerdo con lo estipulado en Resolución N° 181 ME, el Acuerdo Escolar de Convivencia.

Su propósito consistió en impulsar un aprendizaje socializador, que parta de inculcar en los/as estudiantes el sentido de responsabilidad respecto a su propia educación, las consecuencias de sus actos como sujeto de derecho y actor de la vida democrática.

En el corriente año se comenzó a trabajar en “Convivencia y Bienestar”, el mismo implica el repliegue del trabajo de mediación frente a la necesidad de abordar conflictos que generan malestar entre estudiantes/docentes/padres y/o comunidad.

Pero así mismo implicó un nuevo desafío institucional que se fundamente en reafirmar el derecho a la educación de todos los jóvenes.

Se iniciaron una serie de entrevistas personalizadas a aquellos/as estudiantes que transitan la cursada de los primeros años del nivel secundario con el objeto de acompañarlo durante esta etapa de transición y el generar, fomentar y fortalecer vínculos de escucha, confianza y empatía.

Estrategia de acompañamiento en el ingreso y trayecto escolar: Línea de acción articulación entre niveles.

Por otro lado, se va trabajando con los/as docentes de la Institución de manera tal de solicitar informes continuos acerca del rendimiento académico de los/as alumnos/as, de esta manera cuando alguno de ellos no esté en condiciones de aprobar el trimestre, se trabaja para que el alumnos/as asista a clases a contraturno con profesores del PMI, de manera tal de acompañarlo en sus dificultades académicas.

En cuanto a los/as alumnos/as que adeudan materias previas, se trabaja mediante la “evaluación en proceso”; previo acuerdo y firma de acta con el alumno y tutor. A los

profesores de PMI que trabajan en dichos talleres de apoyo, se los ayuda en la articulación de diversas actividades y se le hace entrega del material correspondiente para poder trabajar (programas y/o planificaciones de cada materia). La Evaluación procesual requiere definir previamente un cambio de actitud frente a la tarea de evaluar el proceso de aprendizaje.

El Diseño de Evaluación propuesto se caracteriza por ser:

- Abierto y acumulativo: porque promueve la adecuación, se interesa por el proceso formativo y tiene en cuenta el contexto que lo contiene.
- Constructivista: Centrado en aquél que aprende.
- Holístico, orientado a evaluar el desarrollo integral del estudiante: porque al acercarse al conocimiento de la realidad le va permitiendo enfrentar las diferentes situaciones problemáticas que le vayan presentando.

SEGUIMIENTO Y MONITOREO

De acuerdo con la Res. N°255, se trabaja mediante la Planilla de Selección de Perfiles a los fines de poder brindar la mejor calidad educativa, en tanto que consideramos necesario que los/as docentes que se encargan de las tutorías tengan un perfil acorde con el área en la que se están desempeñando. De manera diaria se planifica el trabajo que desarrollará el docente con el estudiante, además previo a ello, desde la Coordinación se realizan reuniones previas con el Equipo de Trabajo de PMI para que tengan conocimiento de la tarea a realizar.

Por ejemplo, cuando se le hace entrega de la planilla de alumnos/as que comenzarán a asistir a clases semipresenciales y/o para rendir materias previas, en un primer se realizan reuniones con los/as docentes de PMI, se les explican los objetivos de dichas clases, se evalúan los horarios posibles en que los puedan dictar las clases para posteriormente hacerle entrega de los programas elaborados por los/as docentes responsables de la materia. Sumado a esto, se trabaja para que ellos puedan evaluar mediante “Evaluación en Proceso”.

Tanto del Equipo de PMI como de los/as alumnos/as que asisten a clases con ellos, se hace uso de la Planilla de Asistencia. Los docentes ingresan a la Institución y firman la misma en el día y hora correspondiente; por otro lado, cada docente se encarga de la

asistencia de los/as alumnos/as que luego es informada a la Coordinación de PMI.

GASTOS OPERATIVOS

Recursos de Papelería, a saber:

- Hojas de Calcar
- Lápices de Colores
- Fibras
- Borradores
- Tizas Blancas/Color
- Cuadernos
- Fibrones
- Cartulinas
- Afiches
- Lapiceras azul/negra
- Lapiceras de colores
- Mapas (políticos,físico/políticos)
- Abrochadoras
- Ganchos paraabrochadora
- Tarjetas Telefónicas
- Hojas rayadas y cuadriculadas
- Hojas A4
- Reglas
- Transportadores
- Compás
- Tijeras
- Goma de pegar
- Perforadora
- Alfileres de gancho
- Cinta Scotch
- Folios A4
- Carpetas A4

ANEXO N°7: PEI - ESCUELA II

P.E.I. 2016/17

Nivel Secundario

Consideraciones generales del Proyecto Educativo Institucional implementado en el nivel secundario.

Créditos

Directora – Regente - Coordinadores

Equipo de referentes, docentes y no docentes del nivel secundario Miembros del Departamento de Innovación y Calidad Educativa Corrección: Área Lengua y Literatura

Introducción

El presente documento corresponde a una descripción del Proyecto Educativo Institucional implementado en el nivel secundario de la E.P.A. Es por ello por lo que muchas de las instancias vinculadas al Proyecto Institucional General no estarán presentes, ya que las mismas forman parte del documento madre generado para toda la entidad. La iniciativa surge ante la necesidad de documentar las propuestas específicas del nivel mediante la recuperación de prácticas históricas y la descripción de acciones actuales, consecuencia de la evolución propia de la dinámica institucional.

El equipo de trabajo del nivel considera necesario actualizar la información vinculada a las prácticas educativas implementadas en los últimos años, ya que la evolución de la escuela y la capacidad de adaptación que ha mantenido a lo largo de los últimos años ha traído consigo la implementación de diversas estrategias, la optimización de los recursos disponibles y la redefinición de funciones del personal con el fin de afrontar los desafíos de los nuevos escenarios.

Es por ello por lo que encontrarán aquí un resumen general de la historia del secundario, junto a detalles actualizados de la misión, la visión y los valores específicos del nivel, el marco teórico desde donde se planifica la enseñanza, el paradigma epistemológico de la misma, datos de los distintos ciclos que lo conforman, sistemas de evaluación y aquellas particularidades de la comunidad en general, los estudiantes y el contexto en que se

encuentra la escuela. Del mismo modo se publica el organigrama actualizado, que difiere considerablemente con el de los primeros años de vida de la escuela, no sólo porque se contaba solamente con el nivel EGB 3, sino también por el incremento considerable de la matrícula.

Vale mencionar, además, que algunos factores hicieron que muchas prácticas quedarán sin registrar en el P.E.I. original, fruto de trabajar con emergentes cotidianamente. Es por ello por lo que se rescatan en este documento aquellas situaciones y acciones relevantes que fueron conocidas a partir de las distintas entrevistas a personal docente y no docente, especialmente a quienes cuentan con mayor antigüedad. La creación del ciclo orientado, el surgimiento de la Escuela para Jóvenes, los proyectos fundamentales, la articulación con otras entidades del medio y el compromiso de garantizar la trayectoria escolar de los estudiantes hicieron que la creatividad de nuestros directivos y docentes se manifestara en prácticas superlativas. Estas llevaron a mejorar la convivencia escolar y paulatinamente la propuesta pedagógica, para ofrecer la educación que nuestros jóvenes merecen. Actualmente el nivel afronta el desafío de consolidar el trabajo desarrollado en los últimos años y asume la responsabilidad de fortalecer la oferta educativa con el fin de alcanzar los propósitos y metas planificadas. Para ello apuesta al trabajo en equipo como pilar fundamental, propicia el cooperativismo, el compromiso y la vocación de servicio, poniendo a los estudiantes en el centro de la escena.

Capítulo 1

Breve Historia de la institución

Breve Historia del Nivel Secundario - Los primeros años de la Institución

De acuerdo con la información publicada en el P.E.I. 2007, la escuela fue fundada en el año 2000, *“como un proyecto innovador de escuelas experimentales autogestionadas”*¹. Este tipo de instituciones constituyeron un nuevo modo de desarrollar la gestión educativa en la provincia de San Luis y el carácter “experimental” abrió posibilidades a la inclusión de estrategias pedagógicas que hasta ese momento aún no se implementan en otras instituciones tanto públicas como privadas.

Según fuentes documentales, el funcionamiento de la Institución se regía por la ley

4914/91 y el decreto gubernamental 2562/99 que incluía tres ejes fundamentales:

- Promover la innovación y la calidad educativa.
- Mejorar la función del Estado en su relación con la comunidad educativa.
- Mejorar las posibilidades profesionales de los educadores.

Era administrada por la asociación Nuevos Escenarios, cuyo equipo de conducción estaba integrado por:

- Responsable Académica:
- Responsable Psico-social:
- Responsable Socio-comunitaria:
- Coordinadores de Ciclo o Área:

De acuerdo con lo publicado en fuentes documentales consultadas, “el proyecto educativo para el centro educativo (primera numeración asignada a la escuela), tomó en cuenta este marco, al que se lo puede describir desde las siguientes premisas básicas”

- Promueve la autonomía en la toma de decisiones.
- Funciona en base a la libertad para el diseño y la instrumentación de innovaciones y transformaciones altamente consensuadas.
- Demanda responsabilidad en la construcción de una propuesta educativa de alta calidad, transparentando el destino de los fondos públicos y obteniendo mejores resultados.

Desde estos fundamentos, el equipo de gestión inició sus actividades entrevistando y capacitando docentes para luego hacer una selección de quienes formarían parte del plantel inicial.

En lo relativo al EGB 3 (vale mencionar que la institución no contaba con Polimodal – actual secundario) los desafíos que enfrentaban eran el elevado nivel de deserción escolar, la repitencia, el ausentismo, entre otros. Según datos publicados, de 191 alumnos que asistían al EGB 3 al inicio de las actividades, **110 tenían sobre edad** (45 de 7mo. año, 31 de 8vo. año y 34 de 9no. año).

El Contexto

Según lo expuesto textualmente en el P.E.I. 2007 al referirse a la historia institucional, “las

actividades se desarrollaban en el edificio actual, situado entre las calles Hugo del Carril y Las Flores, en el barrio Cerro de la Cruz, en la zona norte de la ciudad de San Luis. Las instituciones cercanas eran: Centro Educativo N°28 “Dr. René Favaloro, la Escuela N°51 “Maestro Faustino Mendoza”, la Escuela “Camino al “Peregrino”, la Escuela Experimental “Puertas del Sol”, la escuela Especial N°9 APADIS, el Hospital de Día, Comisaría Séptima de la Policía de la Provincia de San Luis. El barrio en que se encuentra la escuela dista aproximadamente a veinte minutos del centro y cuenta con transporte urbano de pasajeros”.

Con relación al contexto, los autores del documento citado señalan lo siguiente: *“Su contexto socio- cultural es muy diverso abarcando familias de todas las clases sociales con un alto índice de padres alfabetizados, lo que hace necesario que la oferta educativa deba ser muy estratégica para satisfacer las necesidades tan diferentes de nuestro entorno. La llegada de la institución escolar al barrio sin duda demuestra que es sumamente necesaria la existencia de la escuela, ya que tiene un buen número de matrícula y que posee una lista de espera para admisión en todos los turnos y ciclos, además permite realizar una proyección dado que inscriben año a año los hermanos menores de los alumnos que ya concurren a esta escuela en que desarrolla la actividad académica”*

En el mismo instrumento (P.E.I. 2007) se refiere al vínculo con la comunidad haciendo referencia a los tutores de la siguiente manera: *“La escuela, al decir de los tutores, constituye un umbral importante en el barrio, es tenida en cuenta como la institución pública más importante y única diríamos en la zona donde está enmarcada”.*

Aspectos pedagógicos y operativos

Para recopilar información sobre lo antepuesto en el título se consultaron fuentes documentales y se realizaron entrevistas directas a docentes y preceptores que cumplieron o cumplen funciones en el nivel secundario. Posteriormente, se analizaron los datos obtenidos y se confrontaron para determinar la veracidad de estos.

Pudo comprobarse que el nivel secundario tanto en lo pedagógico como en lo operativo se organizaba tal como se expuso al inicio de este documento. Es decir, siguiendo los lineamientos marcados por el equipo de conducción conformado por directivos,

coordinadores de área y asesores pedagógicos.

Con relación al aspecto organizacional, los docentes de mayor antigüedad que fueron entrevistados para elaborar este documento coincidieron al mencionar que los miembros de la Comisión Educacional establecieron un cronograma de capacitación intenso, que continuó también después de haber iniciado el dictado de clases. Estas capacitaciones se desarrollaban en función de la política institucional y tenían como objetivo dotar de herramientas al personal para llevar adelante el proyecto planificado. Las pautas de trabajo administrativas y operativas también se implementaban siguiendo el mismo orden lógico, con capacitaciones constantes a partir de lo proyectado. Vale decir que estas afirmaciones concuerdan con lo expuesto en fuentes documentales.

En lo estrictamente pedagógico, pudo deducirse que “se trabajaba a partir de ejes fundamentales que trascienden los contenidos específicos de las asignaturas. Los más relevantes eran: El cuidado del medio ambiente, la cultura de la paz y la reflexión sobre diversos valores, siendo el más presente: “la Inclusión”. De acuerdo con lo manifestado por los docentes, la inclusión era y es uno de los aspectos que caracteriza a la escuela.

A partir de los ejes mencionados, los docentes seleccionan los contenidos de los distintos espacios curriculares y los desarrollan en clases que a veces podían ser tradicionales o no. Por medio de estas estrategias, el equipo de trabajo afrontaba el desafío de reducir la repitencia, la sobreedad y la deserción escolar detectada en el diagnóstico inicial.

Estructura Curricular del nivel secundario

La propuesta pedagógica se organizaba y se definía a partir de una estructura curricular mixta y flexible. En ella se plantean cinco escenarios educativos:

- Una Subestructura de Clase Frontal graduada donde se garantiza la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos mínimos.
- Una Subestructura de franjas Fijas graduada (Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Artística).
- Una Subestructura de Asambleas donde se promueve la construcción de normas y valores de forma autónoma.
- Una Subestructura denominada Taller de Aprender a Aprender ciclada, con la

finalidad de realizar recuperación en proceso de contenidos básicos.

- Una subestructura denominada Bandas de Aprendizaje ciclada.

Las bandas de aprendizaje

Dentro de las innovaciones en las propuestas educativas planificadas por la Asociación Nuevos

Escenarios se destacan las denominadas “Bandas de aprendizaje”.

“En una primera aproximación, entendemos por Bandas de Aprendizaje a los escenarios educativos centrados en la tarea, ciclados y con contenidos libres que surgen de los intereses y necesidades de los alumnos y se ubican como un tema transversal y como un núcleo temático, y donde la ayuda pedagógica del docente se orienta a maximizar la significatividad de los aprendizajes”. En esta propuesta el tema constituye el contenido transversal que desborda más allá de las áreas y los años, y sobre él se trabajan todos los contenidos temáticos posibles independientemente de un espacio curricular determinado.

Siguiendo con la idea inicial, en la obra citada los autores amplían el concepto afirmando:

“llamamos Bandas de Aprendizaje a los escenarios educativos ajustados a las necesidades de lo local y a las capacidades diversas de los alumnos, que generen las competencias requeridas, enseñe cómo potenciar el contexto local y la inserción de los alumnos en el mismo, donde se potencien sus posibilidades de leer, calcular, adquieran conocimientos de informática y comunicación, se inicien en la gestión de recursos, sepan manejar tecnologías, comprendan los sistemas y demuestren capacidades interpersonales relacionadas con la posibilidad de aprender cooperativamente”. Los autores concluyen la definición del espacio afirmando “que se trata de una propuesta curricular que rompe con la enseñanza graduada y genera genuinos espacios de socialización. Constituyen un espacio que no está centrado en los contenidos curriculares de algún área específica sino en la tarea del alumno”.

Para el tercer Ciclo (EGB 3) las bandas se organizaban de la siguiente manera:

- **Radio y comunicación**
- **Ecología y medio ambiente**

- **Ciencias y tecnologías**
- **Servicios comunitarios**
- **Deportes**
- **Informática**
- **Arte y movimiento**
- **Juegos matemáticos y acertijos**

Como ya se mencionó, la institución contaba con EGB3, es decir que los estudiantes egresaron en lo que hoy denominamos el 3er año del nivel secundario. Es por ello por lo que la planificación de las bandas abarca hasta el tercer ciclo.

Talleres de Jóvenes y Adultos

Otro de los aspectos pedagógicos de esta parte de la historia estaba constituido por los talleres para jóvenes y adultos. Estos fortalecían el vínculo con la comunidad y el sentido de pertenencia con la institución.

De acuerdo con lo expresado por la Preceptora, quien formó parte del equipo inicial de esta experiencia, *“los talleres funcionaban a partir de las 18:30 hs. y hasta las 22. Hs. Asistían a ellos padres, tutores, alumnos y vecinos del barrio”*. De acuerdo con la información recopilada existían varios talleres, entre ellos, de danzas clásicas folclore, patinaje, guitarra, yoga, educación física, gimnasia modeladora, tallado de madera, electricidad, cocina, decoración de tortas, entre otros. Se buscaba que todos tuvieran una salida laboral para los asistentes. Asistían también personas que pertenecían al plan provincial Bandera Blanca. Además de la enseñanza de determinadas disciplinas, los talleres cumplían un fin solidario ya que el costo de asistencia era alimento no perecedero que posteriormente era donado a personas con necesidades. *“Por la cantidad de gente que venía, parecía otra escuela... Luego se preparaba en bolsas de la mercadería que traían y las mismas docentes mandaban a padres con necesidades a buscar la mercadería del turno noche”*.

Cada fin de año, los talleres cerraban sus actividades con una muestra. “El último cierre se hizo en el salón que ahora constituye el teatro Berta Vidal de Battini, y fue un lleno total porque participaron todos los chicos de la escuela y del barrio. Se expusieron bailes,

danzas, y lo aprendido en cada taller. “La experiencia funcionó desde el año 2000 hasta el 2004, aproximadamente. La escuela se hacía cargo de los sueldos de todos los docentes que venían a dar sus talleres. Con la crisis económica tuvieron que hacer recortes sin perjudicar a los niños y el ajuste recayó en los talleres. Se pidió a los asistentes que paguen una cuota, pero finalmente dejaron de funcionar”.

Dentro de lo significativo de la experiencia, la entrevistada señaló que era emocionante ver a los maestros tomar de la mano a personas de 60 o 70 años que no sabían escribir, personas humildes que se esforzaban para salir adelante. Como anécdota, recuerdo que las personas mayores a modo de agradecimiento los invitaban con panes caseros, tortas y otras cosas elaboradas con mucho amor y humildad para rendir tributo a esos docentes que se brindaban por completo para alfabetizar a quienes concurrieran a la institución.

Una experiencia para recordar

Como se mencionó, dentro de los proyectos que caracterizaban a la escuela estaba lo vinculado a Red de Paz y al Arte como eje transversal. En los primeros años, el arte era una de las herramientas mediante la cual se expresaba el mensaje institucional sobre distintas temáticas, era considerado una instancia de aprendizaje significativo. Según los docentes entrevistados, era común viajar a otras ciudades a compartir experiencias artísticas con estudiantes de distintos lugares del país y de Latinoamérica. Por lo general, según cuenta la profesora de Folklore, año a año se viajaba al Senado de la Nación a realizar muestras de danzas folklóricas tradicionales y no tradicionales con un mensaje bajo los ejes señalados. Pero hubo un año en que la escuela se destacó y quedó en evidencia el fuerte vínculo entre la institución, los alumnos y la comunidad por medio del arte.

“En un congreso realizado en la ciudad de Mendoza, observamos a una pareja que interpretaba una cueca cuyana, y a nuestro juicio no lo hacía bien. Entonces nosotros participamos junto a Ramón (esposo de la docente) como miembros de la comunidad educativa y les encantó lo que hicimos, fue

un boom. A raíz de esto nos pidieron dictar talleres y un montón de cosas más, pero lo más relevante fue que nos propusieron representar a la Argentina al año siguiente en un congreso Internacional de danza realizado en Buenos Aires. El evento central se hizo en el Congreso de la Nación, y ese día bailamos una cueca cuyana representando a la Argentina y, por supuesto, a la escuela". Fue una experiencia fantástica fruto del trabajo de integración entre escuela y comunidad que se realizaba en esa época. La participación culminó con la realización de una danza circular dirigida por los representantes de la institución, con la participación de todas las personas de distintos lugares de América que asistieron al encuentro.

El rol del docente

Entre lo actitudinal, lo pedagógico y lo administrativo

A función de los docentes de la escuela en sus inicios una marcada diferencia con lo observado en otro tipo de instituciones educativas. Mientras que en las escuelas administradas por el Estado el rol docente se regía por las normas establecidas en el Estatuto y otros instrumentos, los docentes que trabajaban en nuestra escuela en ese entonces estaban involucrados en funciones pedagógicas, administrativas, actitudinales y operativas, razón por la cual trabajaban en la mayoría de los casos de forma exclusiva en la Institución.

En lo relativo a lo **pedagógico**, vale mencionar que no se limitaban a la clase tradicional, sino que tenían la responsabilidad de implementar innovaciones bajo las premisas indicadas anteriormente en este documento. Para ello, además de la capacitación inicial, generalmente debían asistir a cursos dictados los fines de semana donde se abordaban temas inherentes a su función mediante el estudio de nuevas estrategias, la adquisición de herramientas innovadoras entre otras temáticas que les permitieran llevar un nuevo modelo de enseñanza.

Paralelamente, cada docente era **Tutor** de un curso y como tal tenía la responsabilidad de realizar un seguimiento de los alumnos, establecer las comunicaciones con los padres, completar las libretas de calificaciones, libros de temas, cuidarlos en los recreos, entre

otras cosas que demandaban muchas horas de trabajo dentro y fuera de la institución. Aquí radica además **lo administrativo y lo operativo**. Quienes forman parte del equipo de trabajo de la escuela se ocupaban entonces de dar clases, desarrollar estrategias para el funcionamiento operativo de la escuela y realizar el trabajo administrativo.

Lo **actitudinal** estaba dentro de sus funciones. Todo lo vinculado al comportamiento de los estudiantes, el cumplimiento de las normas de convivencia, la implementación de estrategias para lograr la paz institucional era función exclusiva del docente. Vale destacar que había espacios creados para este fin y funcionaban bajo el nombre de **Asamblea** y tuvieron vigencia aún luego del cambio de gestión y paulatinamente dejaron de implementarse cuando la realidad institucional amerita otro tipo de estrategias.

Según lo expuesto en el material bibliográfico consultado, *“Las asambleas eran espacios para analizar y consensuar cada una de las propuestas que los alumnos deseaban plantear y analizar y buscar alternativas para cada una de las injusticias o violaciones de algunas de las pautas acordadas que, a su vez, constituían un contrato pedagógico. En este marco, la función del docente consistía en moderar y aportar la voz de la normativa institucional y social”*.

Ampliando lo conceptual, la bibliografía citada menciona además que *“Las asambleas constituían los escenarios para generar situaciones de aprendizajes grupales y compartidos a partir de una tarea común con el propósito de que sea resuelta de forma conjunta y cooperativa. Ya que sólo la posibilidad de que cada alumno (re) reconstruya sus propias normas sociales y valores, permitirá un aprendizaje comprensivo y genuino de las mismas”*.

De acuerdo con lo manifestado por docentes, la asamblea constituyó por mucho tiempo un espacio donde se puso en práctica lo planificado por el equipo de conducción. No obstante, dijeron también que, con el paso del tiempo, por la dinámica institucional y las características de la sociedad fue perdiendo eficacia y su función inicial no lograba cumplirse o bien se desvirtuaba el verdadero sentido de este espacio. Al cesar sus funciones la Asociación Nuevos Escenarios, las asambleas paulatinamente comenzaron a ser cuestionadas y finalmente dejaron de utilizarse.

La grilla de evaluación

El proyecto, como se mencionó, redefinió el sentido del trabajo docente y estos debían cumplir una serie de roles que iban desde lo pedagógico a lo administrativo y actitudinal. Para ello, las capacitaciones constituyeron un recurso fundamental. Éstas se organizaban en función de los objetivos de la institución y se desarrollaban por lo general se desarrollaban los fines de semana o fuera del horario escolar, según lo manifestado por los entrevistados.

Paralelamente, el equipo de gestión evaluaba el desempeño del personal de diversas maneras. Una de ellas se aplicaba por medio de un instrumento al que denominaban “grilla”. De acuerdo con lo manifestado por los entrevistados, esta herramienta

Proyecto Escuelas Experimentales de la Provincia de San Luis, Argentina

Asociación Educativa Nuevos Escenarios

Grilla de evaluación de desempeño profesional AÑO _____ Mes Evaluado: _____

Nro. de Legajo: _____

Apellido y Nombre: _____

ITEMS y CONCEPTOS	PORCENT	
	ASIGNADO	MENSUAL
1 Asistencia	30,00%	0,00%
2 Puntualidad	10,00%	10,00%
3.1 Presentación en tiempo y forma de proyectos	5,00%	5,00%
3.2 Participación y colaboración	5,00%	5,00%
3.3 Respeto a los acuerdos institucionales	5,00%	5,00%
4 Grado de implementación de proyectos	10,00%	10,00%
5 Grado de adaptaciones curriculares. Seguimiento de alumnos	10,00%	10,00%
6 Corrección en tiempo y forma de cuadernos y carpetas de alumnos	5,00%	5,00%
7 Coordinación de asambleas y dinámicas grupales	10,00%	10,00%
8 Desarrollo de trabajo en equipo	10,00%	10,00%
TOTALES:	100,00%	70,00%

Valor Total Grilla Asignada (en pesos):

Porcentaje de Evaluación Mensual (en %):

Monto mensual liquidado (en pesos):

Firma U.T.P.C. _____

El monto mensual liquidado resulta de aplicar el porcentaje obtenido en la evaluación mensual realizada por la U.T.P.C. al Valor Total Grilla Asignada

establecía una serie de parámetros que debía cumplir el docente en función de los requerimientos de la institución. **Quien no cumplía o lo hacía de manera ineficaz según la grilla, recibía un descuento en sus haberes mensuales.**

La grilla contemplaba los siguientes ítems:

- Asistencia

- Puntualidad
- Presentación en tiempo y forma de proyectos
- Participación y colaboración
- Respeto a los acuerdos institucionales
- Grado de implementación de proyectos
- Grado de adaptaciones curriculares. Seguimiento de alumnos.
- Corrección en tiempo y forma de cuadernos y carpetas de alumnos.
- Coordinación de asambleas y dinámicas grupales.
- Desarrollo de trabajo en equipo.

El modo de organización de las capacitaciones, el trabajo multifuncional del personal y la valoración negativa del esfuerzo mediante una grilla que influía en lo económico, según puede inferirse al analizar las distintas entrevistas realizadas para este trabajo, diferenciaban a esta institución de otras tanto públicas como privadas. Con el paso del tiempo y la influencia de otros factores, este fue uno de los puntos de conflicto entre la Asociación Nuevos Escenarios y el equipo docente.

Misión, visión y valores

No se encontró ningún documento que se refiriera a estos tres aspectos de manera directa. No obstante, al tratarse de elementos que forman parte del Proyecto Educativo Institucional, se dialogó con los entrevistados al respecto para cotejar sus opiniones con las fuentes documentales existentes para tener una inferencia de los valores, la misión y la visión institucional en sus orígenes.

En este sentido, en primera instancia, puede deducirse que la **misión** de la Institución en sus inicios era dar respuestas a una preocupante problemática de su zona de influencia: la sobre edad y la deserción escolar. Si se analiza la propuesta pedagógica inicial y los datos arrojados por las fuentes documentales puede observarse que se pone énfasis en esta problemática, en consecuencia, se infiere que ésta es una de las misiones fundamentales.

Del mismo modo y con el mismo énfasis se destaca la implementación de una propuesta educativa diferente que rompe con los paradigmas conocidos a nivel provincial hasta ese entonces. En consecuencia, otra de las misiones consistía en poner en práctica y

consolidar un nuevo modelo educativo basado, en lo administrativo, en la autogestión y, en lo pedagógico, en nuevos paradigmas tanto en lo epistemológico como en la praxis.

Con relación a los **valores**, la coincidencia en los entrevistados destaca un aspecto fundamental que aún tiene vigencia: **La inclusión**. La necesidad de incluir a los jóvenes en edad escolar mediante una propuesta pedagógica significativa implica un valor fundante de esta escuela. No sólo los índices de repitencia y sobreedad, sino también la ausencia de herramientas de contención en las instituciones del entorno lleva a la EPED a asumir un rol destacado en este aspecto.

Si bien el concepto de inclusión puede tener varios significados, al referirnos al término diremos que la institución se caracterizó y se caracteriza por recibir e integrar a todos los estudiantes que necesitan un espacio para cursar el nivel secundario. En sus inicios, cursaban hasta EGB3, además de los alumnos que superaron el nivel primario, otros estudiantes que provenían de escuelas del entorno o bien de otras instituciones que no tenían lugar en otras entidades.

Otros valores que sobresalen tanto en las fuentes documentales como en las entrevistas a docentes son el cuidado del medio ambiente y la promoción de la cultura de la paz. Esto se refleja además en las acciones llevadas adelante por la escuela desde sus inicios y la fuerte impronta de los docentes que llevaron a marcar una tendencia a nivel provincial con relación a estos valores.

Si nos referimos a la **visión**, el análisis se torna subjetivo. Están claros los desafíos que afrontaba la Asociación Nuevos Escenarios al iniciar su gestión, no obstante, el material documental y las consultas a docentes destacan la necesidad de consolidar una propuesta pedagógica y un nuevo modo de administración escolar basado en la autogestión. Los plazos, metas y objetivos temporales observados siempre se proponen en función de la planificación del proyecto, mas no se manifiesta en el material al que se tuvo acceso una visión de escuela en el largo plazo. Es decir, con claridad, no hay un indicio cierto de qué escuela visionaron los fundadores 10 o 20 años después del comienzo de una gestión.

Independientemente de lo expuesto, si se analiza el curso de las acciones en el transcurso de los años y el rol del Estado en relación con la realidad institucional puede deducirse que una de las misiones, efectivamente, era consolidar un nuevo modo de gestión educativa.

Si tenemos en cuenta la realidad de la escuela 16 años después, vemos que la vigencia del sistema es un argumento sólido como para afirmar que la visión inicial planteaba la continuidad del sistema de autogestión en el transcurso de los años. Si bien hay variaciones en lo organizacional, en lo pedagógico, en lo administrativo, en el vínculo con la comunidad educativa en general, la institución sigue bajo un sistema de autogestión.

El fin de un Ciclo

De acuerdo con las entrevistas realizadas a docentes fundadores, con el paso del tiempo comenzaron a surgir inconvenientes diversos que afectaron no sólo a la asociación que administraba la escuela sino también a docentes, no docentes, alumnos y miembros de la comunidad educativa. Contradicciones entre los miembros del equipo de gestión, problemas administrativos, conflictos laborales y otras dificultades afectaron los procesos de enseñanza aprendizaje en los distintos niveles y marcaron el fin del ciclo administrado por la asociación Nuevos Escenarios.

El referirse a lo sucedido, en el P.E.I. 2007 se menciona lo siguiente: “Al cabo de seis años, por problemas de la comisión directiva el gobierno de la provincia decide transformarla en una escuela pública experimental desconcentrada a cargo de una Comisión Directiva”. Por otra parte, docentes de esa época y quienes asumieron la nueva conducción coincidieron al decir que se vivía un clima de violencia preocupante y la situación era prácticamente insostenible.

Escuela Pública Experimental Desconcentrada

Luego del fin de la gestión de la asociación Nuevos Escenarios, la Institución deja de ser autogestionada y adquiere un nuevo régimen administrativo bajo la modalidad de **Escuela Pública Experimental Desconcentrada**. Al mismo tiempo recibe una nueva numeración, en este caso, de modo tal que a partir del año 2007 comienza a denominarse **Escuela Pública Experimental Desconcentrada**. El cambio en el modo de gestión implicó además la designación de un nuevo equipo Directivo conformado de la siguiente manera:

Nivel Inicial:

Nivel Primario:

Nivel Secundario:

Los integrantes de la nueva comisión organizadora iniciaron su gestión realizando un diagnóstico general para conocer en qué condiciones recibían la institución.

Como se menciona anteriormente, el nivel secundario quedó bajo la dirección, quien hasta ese momento se desempeñaba como profesora de Lengua y Literatura, y habría sido elegida por sus compañeros en común acuerdo con el equipo designado por el Ministerio de Educación, para afrontar el desafío.

Con relación a la matrícula, en el P.E.I. 2007 se indica que el nivel secundario (EGB 3) contaba en ese entonces con 396 alumnos. Se menciona además como una problemática *“La falta de control de la edad y de las problemáticas que presenta el niño al ingresar en la institución... Con un número significativo de alumnos con sobre edad, con problemas de aprendizaje sin buen pronóstico, que requieren de la intervención del gabinete psicopedagógico de la institución y en algunos casos la derivación a la C.E.T.A.A.P.”*¹⁹ Si afirma también que la matrícula había disminuido debido a la creación de dos escuelas en la zona norte de la ciudad, aunque por sus características, la institución tenía una gran convocatoria y se preveía el incremento de la matrícula para los siguientes años.

En cuanto a lo pedagógico, se plantean como problemáticas los siguientes casos:

- No se tuvieron en cuenta los NAP.
- No estructuró un sistema de sanciones o llamados de atención para el alumnado que hacía insostenible la disciplina estudiantil.
- Alumnos con problemas de aprendizaje y sobre edad sin diagnóstico profesional.

“Dentro de los aspectos más preocupantes de aquel momento prevalecían el mal clima institucional

y el deterioro general de la escuela.”

Organización del nivel secundario (EGB 3)

Con la nueva administración, la planta funcional quedó conformada de la siguiente manera: Comisión Organizadora, directora del nivel Secundario, Auxiliar de Coordinación E.G.B. 3, Administración y Secretaría: 5 no docentes (para todos los niveles). Técnico en

Informática: 1 (para todos los niveles), Plantel Docente:

- Docentes de E.G.B.3: 21 profesores y 7 de áreas especiales.
- Docentes a cargo de las asambleas con alumnos 2.
- Docentes a cargo de las Bandas de Aprendizaje, 5.
- Preceptoras 4 con título docente distribuidas en ambos turnos.

Personal de maestranza y copa de leche: 3 (para todos los niveles) Servicio de Limpieza a cargo de una empresa privada.

Aspectos Pedagógicos

En cuanto a los aspectos pedagógicos, la primera coincidencia del equipo de gestión en relación con la institución y al nivel secundario estuvo vinculada al fortalecimiento de la literatura. *“Sin especificar la manera, en lo primero que coincidimos fue en que la literatura tenía que estar presente en la formación de los estudiantes, incluso antes de hacer el proyecto pensamos en esto.”* Otra de las posiciones asumidas por la nueva conducción consistió en conocer la escuela y generar junto al equipo docente el proyecto educativo, antes de presentar una propuesta a las autoridades.

La creación de Preceptoría

Al iniciar sus actividades el nuevo equipo de trabajo liderado por las Profesoras, en el nivel secundario surge la necesidad de crear la Preceptoría, ya que aún no se había trabajado en este sentido en la escuela y por otra parte porque la ley lo exigía.

Una de las personas fundadoras del espacio fue la actual preceptora, quien afirmó lo siguiente al ser consultada al respecto: *“En 2006 me preguntaron si yo quería formar parte del nuevo espacio, así que nos lanzamos al desafío y creamos en ese año la Preceptoría, y al año siguiente me ofrecen el cargo de jefe de preceptora y desde entonces cumplo esa función en los turnos mañana y tarde. Comenzamos en una oficina muy chiquita, donde ahora están los legajos y, como no entrábamos, nos asignaron la oficina donde actualmente está la Dirección. En los primeros tiempos empezamos a armar todo, buscar mesas y sillas, traer nuestras cosas y lo que necesitábamos, después nos trajeron computadoras, armarios, etc. Comenzamos realizando las tareas que antes hacían los*

docentes (tomar asistencia, cuidar a los alumnos en el recreo, ocuparnos de la conducta), prácticamente armamos todo de la nada porque no teníamos experiencia como preceptoras, pero de a poco creamos el espacio junto a Ivana y dos maestras del turno tarde. Con ellas empezamos así a hacer libretas, registros, llevar la nómina de alumnos del secundario y demás funciones del nuevo espacio”.

Mientras el nuevo espacio se organizaba surgía un vínculo fuerte con los estudiantes que marcó tal vez una tendencia vigente aún en la actualidad. La preceptora, también fundadora del espacio, coincidió con los dichos y al ser consultada destacó el trabajo del área en relación con los aspectos sociales de los estudiantes. “El vínculo con los chicos fue siempre muy bueno, muy respetuoso. La preceptoría poco a poco se convirtió en el espacio, no sólo administrativo, sino en lugar de contención de los chicos, ya que por el vínculo logramos saber de su situación familiar, de sus problemas, en fin, de toda su vida y desde esa posición intentamos ayudarlos en todo lo que podemos.”

La figura del Referente

La necesidad de articulación entre los niveles primario y secundario demandaba acciones tendientes a generar una transición armónica que permitiera a los estudiantes afrontar el cambio sin mayores dificultades. Al mismo tiempo, garantizar una secuencia didáctica en función a los objetivos institucionales. Fue entonces que a pedido de la profesora (en ese momento directora del nivel primario) nace la figura del Referente.

Inicialmente, el Referente de área era un docente que por sus conocimientos y capacidad se destacaba en el nivel secundario. Su función consistía en trabajar junto a los docentes de primaria sugiriendo contenidos y metodologías que ayudarían a los estudiantes en su paso al nivel secundario. Inicialmente, los referentes cubrían cuatro áreas, Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, mientras que Artística funcionaba bajo la organización de un Coordinador General.

Con el paso del tiempo, la figura fue creciendo producto de la evolución de la escuela y los referentes crecieron en número y funciones. Ya bajo la Dirección de la Profesora, los referentes comenzaron a coordinar sus áreas encargándose de liderar grupos de docentes para la creación de planificaciones, programas, exámenes, proyectos, estrategias

metodológicas y comunicarlas a la Coordinación General. En la actualidad, el nivel secundario cuenta con nueve Referentes de área.

Conflictos que llevan a un cambio

Algunos de los cambios en la escuela secundaria comenzaron a generar malestar en diferentes sectores de la comunidad educativa. Por una parte, el giro hacia las prácticas propias de la escuela tradicional trajo consigo posiciones ortodoxas sobre la imposición de uniformes, la revisión del corte de pelo, el estructuralismo como eje de lo pedagógico, la implementación de un rígido sistema de sanciones, propiciando una posición diferente a lo pregonado para las escuelas experimentales. Por otra parte, los crecientes conflictos actitudinales y las estrategias utilizadas para afrontarlos generaron malestar con los tutores desencadenando momentos de tensión.

“Comenzamos a discutir sobre aspectos que considerábamos superados y volvimos a hablar sobre el uniforme, el pelo corto... desde mi punto de vista fue una involución... **se volvió la escuela más expulsiva de la provincia** y estaba todo acomodado para que no pareciera una expulsión...” Los cambios en la escuela secundaria significaron un retroceso para algunos de los docentes consultados. Fue entonces que equipos de trabajo del Estado intervinieron para garantizar el desarrollo armónico del proceso educativo tomando la decisión de desvincular de la dirección del nivel a una profesora y ofrecer a otra en esta función. Desde ese momento, la docente mencionada quedó a cargo del nivel secundario, mientras que la directora del nivel inicial asumió la responsabilidad que tenía en el nivel primario.

“El 2010 fue un año oscuro para la comisión, teníamos que estar todo el tiempo mediando con padres y con situaciones conflictivas... en ese momento pusieron veedores y yo presenté mi renuncia porque me parecía una vergüenza que sucediera esto porque no nos podíamos llevar bien...Yo admiraba a la profesora por sus conocimientos y no teníamos diferencia en lo personal, pero la situación se hizo insostenible... Luego el representante del Ministerio de Educación confió en mí para que me hiciera cargo del nivel.”

Nueva gestión

El inicio de la nueva gestión en el nivel secundario se da un marco de conflicto que era necesario revertir y las primeras decisiones tomadas fueron en ese sentido y tuvieron como propósito reorganizar la escuela para garantizar el proceso de enseñanza.

“Las primeras medidas que tuve que tomar estaban relacionadas a lo actitudinal, era imposible dar clases.” Garantizar la tranquilidad en el aula y restablecer el vínculo armónico con la comunidad educativa era fundamental y por ello las primeras medidas de la nueva gestión fueron en ese sentido. Destaca que, en este sentido, el actual Regente del Nivel, jugó un papel fundamental. No sólo en generar estrategias para restablecer la convivencia sino también en el acompañamiento de su gestión y la nueva mirada de la educación que deseaban implementar.

Luego de este proceso comenzaron las propuestas en relación con lo pedagógico y aquí aparece otra figura que traía consigo los fundamentos teóricos y prácticos de la propuesta que intentaba llevar adelante el nuevo equipo de gestión. A continuación, se resumen los aspectos centrales de este período destacando aquellas instancias que iniciaron el camino hacia una escuela inclusiva que terminaría resolviendo los problemas de convivencia, la organización pedagógica e iniciaría un proceso que refundaría el nivel en todos sus órdenes.

Departamento de Convivencia y Bienestar estudiantil

En el mes de agosto del año 2011, surge el espacio de Mediación; a raíz de la escalada de violencia que se venía suscitando al interior y en zonas aledañas de la Institución.

El objetivo de dicho espacio era dar respuesta a situaciones actitudinales de difícil manejo, en tiempo real y de manera inmediata, con el propósito de establecer condiciones básicas para una convivencia armoniosa.

En el año 2012 y dándole continuidad al proyecto que se venía desarrollando, surge el Área de Convivencia, diseñando de acuerdo con lo estipulado en Resolución N° 181 ME: El Acuerdo Escolar de Convivencia.

Su propósito consistió en impulsar un aprendizaje socializador, que parta de inculcar en los estudiantes el sentido de responsabilidad respecto a su propia educación, las

consecuencias de sus actos como sujeto de derecho y actor de la vida democrática.

En el corriente año se comenzó a trabajar en “Convivencia y Bienestar”, el mismo implica el repliegue del trabajo de mediación frente a la necesidad de abordar conflictos que generan malestar entre estudiantes/docentes/padres y/o comunidad.

Pero así mismo implicó un nuevo desafío institucional que se fundamenta en reafirmar el derecho a la educación de todos los jóvenes.

Se iniciaron una serie de entrevistas personalizadas a aquellos estudiantes que transitan la cursada de los primeros años del nivel secundario con el objeto de acompañarlo durante esta etapa de transición y el generar, fomentar y fortalecer vínculos de escucha, confianza y empatía.

Estrategia de acompañamiento en el ingreso y trayecto escolar: Línea de acción articulación entre niveles.

Por otro lado, se fue trabajando con los docentes de la Institución de manera tal de solicitar informes continuos acerca del rendimiento académico de los alumnos, de esta manera cuando alguno de ellos no estaba en condiciones de aprobar el trimestre, se trabaja para que el alumnos asista a clases a contraturno con profesores del PMI (Plan de Mejora Institucional), de manera tal de acompañarlo ensus dificultades académicas.

En cuanto a los alumnos que adeudan materias previas, se trabaja mediante la “evaluación en proceso”; previo acuerdo y firma de acta con el alumno y tutor. A los profesores de PMI que trabajan en dichos talleres de apoyo, se los ayuda en la articulación de diversas actividades y se le hace entrega del material correspondiente para poder trabajar (programas y/o planificaciones de cada materia).

La Evaluación procesual requiere definir previamente un cambio de actitud frente a la tarea de evaluar el proceso de aprendizaje.

El Diseño de Evaluación propuesto se caracteriza por ser:

- Abierto y acumulativo: *porque promueve la adecuación, se interesa por el proceso formativo y tiene en cuenta el contexto que lo contiene.*
- Constructivista: *Centrado en el que aprende.*
- Holístico, orientado a evaluar el desarrollo integral del estudiante: *porque al*

acercarse al conocimiento de la realidad le va permitiendo enfrentar las diferentes situaciones problemáticas que le vayan presentando.

Proyecto Cero

Esta propuesta es tal vez una de las más relevantes de la historia de la Institución. Si tenemos en cuenta las problemáticas mencionadas en el año 2000 y hasta la creación de Proyecto Cero, observamos claramente que hubo aspectos que nunca pudieron ser resueltos. Entre ellos la sobre edad, la deserción, la violencia, entre otros.

Proyecto Cero es una propuesta innovadora que posibilita afrontar estos desafíos a partir de un trabajo a largo plazo serio basado en la normativa vigente. A continuación, se transcriben textualmente los pormenores de la iniciativa a partir del material generado desde el Departamento de Convivencia y Bienestar Estudiantil.

El Proyecto Cero nace a partir de necesidades concretas y urgentes, las mayorías vinculadas al riesgo constante de deserción escolar de los estudiantes por diversas razones (relacionadas a su realidad inmediata y particular). Esta necesidad concreta conlleva inevitablemente a la acumulación de materias y repitencias, ambas generan la sobre edad de la Escuela en la Ciudad de San Luis. Se intenta de acuerdo con una serie de objetivos planteados, brindar a los alumnos la posibilidad de erradicar los siguientes ítems.

- **Sobre edad Escolar**
- **Deserción**
- **Materias Previas**
- **Repitencia**
- **Violencia Escolar o Bullying.**

El proyecto se encuadra en los lineamientos propuestos por la Ley Nacional de Educación, el Consejo Federal de Educación y el Plan de Mejora Institucional (PMI) del Ministerio de Educación Nacional.

El Ministerio de Educación de la Provincia aprobó el Documento Institucional Acuerdo Escolar de Convivencia (AEC) de la Escuela EPED y tiene en fase de pre aprobación resolutive el Proyecto de Sobre edad para el Nivel Secundario.

Frente a la continua y progresiva deserción escolar, las repitencia, las materias libres y regulares, la sobre edad en los cursos y el fenómeno acoso escolar; es que se decide definir en este proyecto la disminución de las problemáticas mencionadas.

Esta modalidad propuesta recibe y reincorpora alumnos que habían abandonado el sistema educativo.

Objetivo general

Llegar a cero con la deserción, el bullying, las repitencias, la sobre edad y las materias previas.

Objetivos específicos

- Recuperar las materias previas de los alumnos pendientes de aprobación.
- Recuperar las materias regulares no aprobadas hasta febrero del 2013.
- Resolver la sobre edad y la deserción escolar.
- Reincorporar a ex alumnos al establecimiento educativo.
- Focalizar alumnos con necesidades especiales.

Estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares

El Proyecto Cero se divide en tres fases, cada fase corresponde a un objetivo planteado. Cada fase está vinculada a un agrupamiento específico. Se han iniciado los preparativos para que en 2014 egrese la **Primera Promoción** de alumnos con Sobre edad de la Escuela.

1° FASE

Está dirigida a 40 alumnos que tienen materias previas, en donde trabajan actualmente con el aporte de Docentes de la Institución y/o con Profesores del Plan de Mejora Institucional.

El alumno asiste a contraturno a 10 (diez) clases de consulta/apoyo y se evalúa durante el proceso de aprendizaje. El plazo de acreditación es el viernes 19 de abril de 2013.

2° FASE

En esta fase se propone la recuperación de materias regulares no aprobadas hasta febrero de 2013, en donde se trabaja con 80 alumnos, los cuales tienen un plazo de acreditación hasta el 28 de junio de 2013. El alumno asiste a contraturno a 10 (diez) clases de consulta/apoyo y se evalúa durante el proceso de aprendizaje.

3° FASE

Ésta última fase está dirigida a los alumnos que están en condición de libre, en donde la recuperación del primer trimestre será en los meses de Julio/Agosto. El segundo trimestre se recupera en los meses de Setiembre/Octubre.

Las materias o áreas de trabajo se distribuyen de la siguiente manera:

- Taller de Lengua
- Taller de Matemática/Bioética
- Taller de Ciencias Naturales
- Taller de Ética - EOI
- Taller de Ciencias Sociales
- Taller Socio-comunitario
- Taller de Convivencia
- Tutorías
- Coordinación
- Consulta de Lengua
- Consulta Alumnos Focalizados
- Asesoría Pedagógica

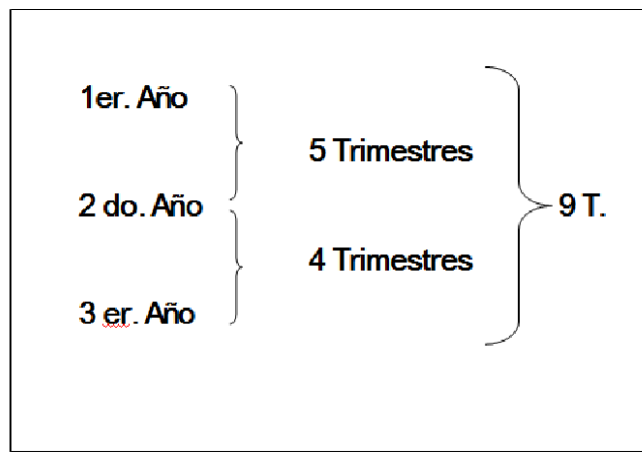
Sistema para el abordaje de la Sobreedad

Como se mencionó anteriormente, uno de los temas centrales de Proyecto Cero es la sobre edad escolar. En este sentido vale mencionar que se trata de uno de los desafíos históricos de la institución que, hasta la implementación de esta nueva estrategia, nunca había podido atenuarse ni mucho menos resolverse.

Para afrontar esta situación en el marco del proyecto mencionado, se comienza a trabajar

con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios realizando una selección de los contenidos más relevantes de cada uno de los 9 trimestres que componen cada ciclo. Posteriormente, se genera un sistema que, mediante un seguimiento personalizado de la situación de los estudiantes en esta condición, posibilita resolver excepcionalmente esta problemática en 4 años, 2 para el ciclo básico y dos para el orientado. Esta modalidad implicó un trabajo intensivo que se organizó de modo que puede observarse en el siguiente gráfico.

Ciclo básico



Ciclo Orientado

El éxito de esta medida posibilitó el egreso de muchos estudiantes que por diversas



razones (trabajo,

embarazo adolescente, adicciones, etc.) no podían concluir sus estudios secundarios. Vale destacar además que fue el eje de lo que constituyó con el transcurso de los años, el actual ciclo vespertino bajo la modalidad de Escuela para Jóvenes.

Acuerdo Escolar de Convivencia

El Acuerdo de Convivencia Escolar fue clave para garantizar la paz institucional. El mismo fue conformado por todos los miembros de la comunidad educativa mediante el proceso que a continuación se describe tomando como referencia textual el relato del proceso que versa sobre el mismo.

Transcurría el mes de junio de 2011 y el Nivel Secundario de la Escuela atravesaba una etapa de transición en materia de Gestión Institucional. Había que sentar las bases del nuevo modelo a fin de garantizar una convivencia inclusiva, que tuviera sustento y representatividad entre todos los actores del Establecimiento.

Con este fin, se realizó en el Salón de Usos Múltiples la “1ª Asamblea General de Convivencia Escolar para Nivel Secundario”. Durante una semana suspendimos las actividades estrictamente académicas y nos dedicamos a reflexionar democráticamente sobre la necesidad de reafirmar derechos y deberes de cada uno de los miembros de la Comunidad Educativa.

Realizamos actividades recreativas, profundizamos el conocimiento y reconocimiento de la vida y obra de diferentes personalidades que lucharon por la Paz y la No Violencia. Trazamos importantes acuerdos con el alumnado y alcanzamos interesantes conclusiones en materia Normativa, nos dimos cuenta de que era necesario revisar minuciosa y concienzudamente nuestro antiguo “Reglamento General de Acciones”; entendimos que para garantizar una vida Institucional Democrática era necesaria la presencia de un “Departamento de Mediación” que atendiera de manera particular y personalizada las diversas situaciones cotidianas. Se diseñó un “Consejo de Convivencia Escolar”, a fin de trabajar de manera consultiva en instancias que revistieron relevancia institucional. Pusimos en aquellos momentos en marcha un Programa Integrado, en el que participaron directivos, Profesores y Alumnos.

Luego, en el mes de Agosto/2011, el Ministerio de Educación de la Provincia, nos invitó a participar de un encuentro del “Programa Nacional de Convivencia Escolar” para Escuelas Secundarias de San Luis. En este Acto se rubricó la Resolución N°181 ME. Este hecho marcó un hito importantísimo en la vida institucional no sólo de la Escuela EPED, sino también de todas las Escuelas Secundarias ya que por primera vez se arribaba a una Normativa Jurisdiccional en materia de convivencia escolar.

En diciembre de 2011, realizamos en la Escuela el “Primer Encuentro Institucional de Convivencia Escolar”. Asistieron y participaron la totalidad de docentes, preceptores y responsables del nivel, marcándose el camino que restaba transitar de acuerdo con la nueva Normativa en vigencia.

Así, nos abocamos a pulir detalles importantes, a aprender y a compartir, a escuchar activamente y a abrir nuevos canales de comunicación, considerando el respeto como base insoslayable de nuestras relaciones humanas. Se diseñó el formulario de consulta denominado “Revisión de las Normas de Convivencia” (MS-01) y con este se llegó a todas las familias de la comunidad educativa, los alumnos, los Profesores, los Preceptores y el Personal No – Docente de la Escuela.

Durante el Ciclo Lectivo (2012), se produjeron numerosas reuniones en las que participaron familias, tutores, representantes de alumnos, la Coordinación del Nivel Secundario, el Área de Mediación Escolar y la Dirección de la Escuela.

Se completó el curso de “Formación en Convivencia Escolar” y el Departamento de “Mediación Escolar” adoptó la forma de “Departamento de Convivencia” ya que éste último posee junto a Dirección, facultades de decisión en materia disciplinar, a fin de dar garantía a los procesos disciplinares vigilando que los derechos y deberes sean respetados y cumplidos en armonía con lo que marca la legislación.

A fin de mejorar el clima afectivo dentro del aula y poder brindar una mejor calidad en la enseñanza y los aprendizajes, en el mes de mayo de 2012, comenzamos a trabajar en la creación y puesta en marcha de “Acuerdos Áulicos de Convivencia”. Los ejes de esta convivencia son los que a continuación se detallan:

“Deseamos recuperar el aula como un espacio de trabajo, esfuerzo y compromiso, donde se desarrolle un clima de participación y protagónica en pos de la excelencia. Aspiramos a que nuestra institución sea un ámbito donde se pueda construir participando, en un clima de solidaridad y respeto por las relaciones interpersonales creadas en el ámbito escolar.

Queremos recrear en el aula un ámbito donde se respete y valore la diversidad sociocultural, fomentando la integración de las diferencias. Pretendemos que el espacio donde se desarrollan nuestras actividades sea el más cómodo y limpio”.

El 29 de junio se realizó en la Escuela el “II Encuentro Institucional de Convivencia Escolar”, ocasión en la que se presentó el borrador del presente acuerdo. Se sentaron las bases definitivas y se estableció fecha y hora para debatir los aspectos que requerían consenso mayoritario. Conscientes de que hemos abierto un camino democrático que pone a la Institución en la senda de profundos valores humanos y soñando ser una Escuela de excelencia que reciba con los brazos abiertos a niños y niñas que son el presente y futuro de nuestra Nación, creamos votos de esperanza para que el presente “**Acuerdo Escolar de Convivencia**” sea el punto de partida de un espacio generador de Justicia, Paz Social, Equidad y Solidaridad, para que cada uno de quienes componemos la Escuela EPED, sienta felicidad de ser parte de ésta democrática familia institucional.

La ampliación del secundario

Ciclo Orientado en Ciencias Sociales

Los resultados del trabajo emprendido comenzaban a plasmarse de la mano de distintas

medidas tomadas por el equipo de gestión. Se modificó el horario, se cambió el modo de planificar, se propuso un nuevo sistema de evaluación y se profundizó y afianzó el trabajo con los referentes de área en el nivel, entre otras iniciativas que paulatinamente marcaban un nuevo modo de gestión. En este contexto, se solicita la ampliación del nivel secundario en función de una necesidad histórica de nuestra escuela, ya que como se describió anteriormente, sólo se contaba con EGB3 (3er año de la secundaria en el sistema actual).

Al referirse a este tema, fue muy fácil, lo solicitaron, y las autoridades de ese entonces lo aprobaron sin mayores objeciones indicando que el mismo debía orientarse a las Ciencias Sociales. Por consiguiente, en 2012, comienzan a cursar los estudiantes el ciclo orientado del nivel secundario bajo la modalidad mencionada. La propuesta pedagógica fue dirigida y los aspectos centrales de la misma se destaca la visión socio humanística del perfil del alumno. La misma fue planteada a partir de una caja curricular de referencia mientras se iniciaba el trámite correspondiente a la aprobación del ciclo orientado. El proyecto además de lo antes mencionado promovía determinadas dimensiones que se detallan a continuación.

La dimensión humanística de los espacios sociales que se estudien. La dimensión política de los espacios poblacionales.

- La dimensión cultural en los espacios poblacionales.
- La dimensión Sociodemográfica de la región.
- La dimensión ambiental de los espacios poblacionales.
- La dimensión Tecnológica en relación con la migración y formación de nuevos asentamientos.

Evaluación en proceso

La evolución de la mirada sobre la educación que surgía de la nueva gestión implicaba una serie de cambios en relación con los nuevos paradigmas que se establecen. El modo de evaluar no estuvo al margen de ello y en este sentido desde la Dirección Académica se generó una propuesta que marcó una nueva forma de considerar este aspecto en base a la realidad de la escuela. A continuación, se presenta una síntesis de la propuesta

realizada por una profesora en base a la documentación generada por la Dirección Académica.

La problemática de la evaluación de los aprendizajes ha estado relacionada con procesos de medición de estos, la acreditación o la certificación, y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición y de la comprensión.

El desafío es poder cambiar el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos, por el de evaluación como producción, a lo largo de los distintos momentos del proceso educativo y no como una etapa final. Que la evaluación sea global e integradora y, que a través de ella se pueda evaluar todos los componentes de la práctica pedagógica para obtener el mejoramiento continuo de quienes participan en el proceso educativo, es el desafío que nos convoca.

Plantear una evaluación continua y procesal, no es una acción terminal que atiende sólo a los resultados obtenidos por los alumnos, sino que es una acción continua y permanente que se desarrolla a lo largo de ambos procesos, el de enseñanza y el de aprendizaje.

A continuación, se desarrollarán algunos aspectos que pueden guiar al docente para realizar una evaluación en proceso;

- **Es necesario evaluar procesos y no solamente resultados;** ya que se tiende a sobrevalorar los resultados, en desmedro del proceso rendimiento- esfuerzo.
- **Evaluar no sólo conocimientos;** en las propuestas curriculares aparecen ciertos logros que no son cognitivos y que, por lo general, quedan fuera de la evaluación. Se deben incluir logros, actitudes, habilidades cognitivas, entre otras.
- **Evaluar tanto lo que el alumnos no sabe cómo lo que sabe;** se plantea valorar los errores, obstáculos y dificultades, para detectar lo que no sabe y como ha ido desarrollando su proceso de aprendizaje.
- **La evaluación debe ser contextualizada;** se debe tener en cuenta el conjunto de condiciones complejas y dinámicas que condicionan y dan significado al conocimiento que se pretende evaluar.
- **La evaluación procesal debe considerar todo el proceso del alumno;** se debe considerar las dificultades y obstáculos que se le pueden presentar al alumno frente al

conocimiento, como las va enfrentando y superando, la predisposición frente a la tarea, la participación en clase, y otros aspectos que el docente puede considerar relevantes.

- **La evaluación debe ser cualitativa y cuantitativa;** la evaluación cuantitativa presenta varios riesgos, ya que se les atribuye número a realidades escolares complejas, lo que produce simplificaciones de ellas, ya que lo cuantitativo no permite ver aspectos importantes de los procesos educativos que no pueden ser medidos, por lo que se recomienda articular con lo cualitativo.
- **La evaluación debe ir más allá de la evaluación del alumno;** el alumno aparece como protagonista de la evaluación, considerándolo como el único responsable por los resultados que obtiene, sin considerar situaciones contextuales, como la práctica de enseñanza del docente, situaciones estresantes de examen, entre otras.
- **La evaluación debe evitar representaciones negativas que pueda tener el docente respecto a los estudiantes;** cuando se evalúa a los alumnos suelen incidir las expectativas que los docentes pueden tener de los alumnos, lo cual puede convertirse en una profecía que se cumple inexorablemente; buenos y malos alumnos, desde las representaciones de los docentes, generan buenos y malos rendimientos.

Planilla de evaluación

Es un sistema que forma parte de la evaluación en proceso y su sistema de promoción. A continuación, observamos un ejemplo de la planilla inicial.

1° ANO "A"										
Profesor:										
Materia:										
ORDEN	APELLIDO Y NOMBRE	grupala 1º mes	grupala 2º mes	trabajogrupal	Prácticoo 1º	Prácticoo 2º	Prácticoo	Evaluación Integradora	A del 80 % (15 %)	FINAL 100%
1		5.00%	5.00%	10,00%	5.00%	5.00%	10,00%	5.00%	15%	40,00%
2		10.00%	5.00%	15,00%	15.00%	5.00%	20,00%	20.00%	15%	70,00%
3		10.00%	10.00%	20,00%	15.00%	15.00%	30,00%	35.00%	15%	100,00%
4				0,00%			0,00%		15%	15,00%
5				0,00%			0,00%		15%	15,00%
6				0,00%			0,00%		15%	15,00%
7				0,00%			0,00%		15%	15,00%
8				0,00%			0,00%		15%	15,00%

La propuesta propicia el trabajo colaborativo y cooperativo generando un sistema de

promoción para aquellos alumnos que alcancen el 70% del rendimiento. Previa la realización de cinco instancias por trimestre divididas de la siguiente manera: 2 prácticos individuales (20%), 2 prácticos grupales (30%), una evaluación integradora (35%) y un 15% correspondiente a la asistencia. De este modo el alumno construía su nota en función de una evaluación cualitativa. Aquellos que no alcanzaban el 70% requerido para la promoción del espacio, asistían a una instancia más: el trimestral, con el objeto de lograr la acreditación de los contenidos.

Ciclo Orientado en Educación Física

Con el propósito de reorganizar el área de Educación Física se buscó el asesoramiento de especialistas en la materia. Tomando como base el éxito de su gestión, se retomó la idea inicial de crear el ciclo orientado en educación física, idea que finalmente fue presentada a las autoridades ministeriales y luego de su autorización comienza a implementarse en el ciclo lectivo 2014.

A continuación, se describen las características del ciclo tomando como base el documento elaborado por el especialista mencionado, en relación con nuestra institución.

Propuesta

Este nuevo espacio, debemos interpretarlo desde una perspectiva compleja que permite abordar los desafíos e incertidumbres de las diferentes alternativas que puedan construirse desde la síntesis de los saberes estructurales del campo de la Educación Física.

Visión de la orientación

Los saberes que se trate en los espacios de la orientación deberán posibilitar vincular la actividad física con la cultura, la salud, y la gestión, se retomarán y redimensionan para ello los contenidos de las distintas asignaturas de **manera articulada e integradas**, buscando formar bachilleres que se proyecten de manera crítica y autónoma en las distintas realidades en las que se involucren. Esto permitirá que los estudiantes sean agentes de cambio y generadores de acciones que promuevan la educación corporal de los ciudadanos, facilitando el acceso al mundo de la Actividad física, deportiva, recreativa y

de la gestión.

En este Diseño Curricular se proponen alternativas orientadoras de temáticas posibles para la propuesta de talleres, tanto para tomarlas y desarrollarlas, como para formularlas y adaptarlas a las realidades y necesidades particulares. También como disparadores para definir construcciones propias que permitan abordar la complejidad de lo que el bachillerato propone.

Desde este Bachillerato en Educación Física, pretendemos integrar, asociar y relacionar en su diseño los saberes inherentes al resto de las áreas, específicamente con los de la Educación Física. Transformando el carácter de la orientación, en el nodo central a través del cual se generan los contenidos generales en el que se sustenta la misma.

Misión de la orientación

Al terminar su formación, el egresado de la Escuela Secundaria Orientada en Educación Física estará en condiciones de:

- Disponer de saberes corporales, expresivos, motrices y deportivos orientados a la prevención y promoción de la salud, la recreación activa y la relación sensible y cuidadosa con el ambiente.
- Conocer el enfoque disciplinar inherente al campo de la Educación Física y de la cultura corporal para la realización fundamentada de sus prácticas.
- Integrar grupos que actúen en distintos ámbitos con el fin de mejorar la calidad de vida de la población mediante estrategias de animación sociocultural.
- Reconocer las distintas problemáticas sociales y las posibilidades de personas y grupos para realizar actividades propias de la orientación.
- Conocer y ser parte del diseño y la gestión de proyectos de actividades corporales y motrices en las distintas etapas de su realización.
- Desempeñarse con actitud solidaria, creativa, crítica y responsable por el bien común en las distintas instancias del quehacer corporal y motor.

“Ciclo lectivo 2014”

Escuela Pública Autogestionada

Al cierre del ciclo lectivo 2013, por decisión del Gobierno Provincial, la EPED entre otras escuelas, pasa a ser nuevamente una Escuela Pública Autogestionada administrada por una Asociación Educacional y se le asigna una nueva numeración. La administración es ejercida a partir del ciclo lectivo 2014 por la Asociación Educacional entidad que se conformó de la siguiente manera: presidente, Tesorero, secretario, Vocales.

Teniendo en cuenta que los miembros de la nueva asociación formaban parte del equipo de trabajo de la escuela, el rumbo pedagógico y el estilo de gestión no varió. No obstante, al inicio del ciclo lectivo mencionado el nivel secundario tuvo que reorganizarse a raíz de que la directora, asumió un cargo de mayor jerarquía en el Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. Ante esto, los miembros de la Asociación se designan como director del nivel secundario, quien se desempeñaba como Coordinador en ese entonces.

De acuerdo con datos recopilados de la memoria de gestión 2014, el organigrama se modifica y quedade la siguiente manera:

Equipo Directivo del nivel secundario:

Director, Regente, Coordinadoras.

Al mismo tiempo, el ciclo orientado en Educación Física quedó a cargo de un profesor, quien fue contratado especialmente para esta función por su experiencia y trayectoria. Por otra parte, el **profesor** continuó como Asesor Pedagógico del Equipo Directivo.

Durante el ciclo lectivo 2014 se desarrollaron diversas actividades vinculadas a lo pedagógico, lo normativo, lo organizacional y la capacitación de docentes y no docentes con el objeto de ofrecer la mejor propuesta educativa en función de las necesidades del contexto de nuestra institución. El desafío mayor era sostener y garantizar la continuidad del proyecto educativo encabezado por la directora y el mayor esfuerzo estuvo orientado en ese sentido. A continuación, se describen brevemente las acciones más significativas:

- **Organizacional**

Conformación de un equipo Directivo basado en el paradigma de la complejidad:

Implica el análisis constante del proceso educativo teniendo en cuenta todos los factores que influyen en este, poniendo en el primer lugar del orden jerárquico al alumno y a la

continuidad del proyecto educativo Institucional vigente. Se estableció como eje de gestión la **horizontalidad**, tanto para la toma de decisiones como para la ejecución de acciones vinculadas al nivel. Este modelo busca atenuar y disminuir a la mínima expresión la posibilidad de incurrir en errores y promover el trabajo en equipo. La razón fundamental por la que se implementa este cambio organizacional está vinculada con la necesidad de reducir las dificultades que pudieran presentarse en virtud del reemplazo de la directora, quien asumió una función de mayor jerarquía en el Ministerio de Educación de la provincia. Su éxito en la gestión y su fuerte liderazgo necesariamente lleva al nuevo equipo a prever las vicisitudes propias de todo cambio, para garantizar la continuidad del proyecto incluso compartido también por quienes asumen la responsabilidad en el ciclo lectivo 2014.

▪ **Doble Coordinación**

Se incluye en el nuevo organigrama la figura de la Doble Coordinación para atender las demandas de una comunidad educativa numerosa. Fue función de la nueva coordinación compartir y ejecutar acciones de índole operativa, pedagógica, actitudinal, administrativa y de gestión en las dos orientaciones, además de la Escuela para jóvenes.

Implementación de coordinación en área artística:

En virtud del crecimiento de la matrícula y la necesidad de reorganizar las áreas a partir de la dinámica institucional, se crea la coordinación del área artística del nivel secundario, vale decir que antes de esta decisión había un solo coordinador de arte para toda la escuela. Esto facilitó el orden administrativo del espacio y su eficacia se vio reflejada en la propuesta pedagógica ofrecida a los alumnos. Esto produjo el incremento de la participación de los estudiantes en las diversas disciplinas artísticas promovidas por la escuela, se creó una banda de música, surgieron solistas vocales e instrumentales, también grupos vocales mixtos, grupos de danzas tradicionales y contemporáneas, grupos de teatro, creaciones plásticas, entre otras cosas.

Orientación en Ciencias Sociales:

Se reorganizan las áreas y se planifica el ciclo lectivo 2015 en función de lo establecido por la resolución que rige la orientación en Ciencias Sociales. Se analiza el marco referencial y se propone a **la comunicación** como uno de los ejes del ciclo orientado en Ciencias Sociales.

Fundación de la Revista Digital “Pedagogía de los Sueños”

A partir del eje propuesto para el ciclo orientado en Ciencias Sociales y con el objeto de registrar las experiencias desarrolladas en el nivel, se funda una revista digital. Para ello se comparte la idea con el equipo docente y se realiza un concurso tendiente a escoger una denominación. Luego de ello, se selecciona el nombre **“Pedagogía de los Sueños”**, que fuera propuesto por el Asesor Pedagógico. El nuevo medio comienza a editarse en primera instancia registrando las acciones desarrolladas en las áreas y posteriormente también se invita a los niveles Inicial y Primario a sumarse a la experiencia. Participan del equipo: Edición, Publicación y fan page, Diseño gráfico, Área Lengua y Literatura: Corrección y coordinación de publicaciones de los estudiantes y todos los referentes de área coordinando el trabajo docente.

Paralelamente a la creación de Pedagogía de los Sueños, se produce otro hecho trascendente en relación con los medios de comunicación: **La recuperación de la Radio Escolar**. Luego de que el Regente del nivel tomara conocimiento de la existencia de equipos de Radio a punto de ser descartados, un grupo de docentes y el Centro de Actividades Juveniles (C.A.J.) comienzan a reacondicionar hasta que finalmente logran ponerlo en funcionamiento. El siguiente paso fue la planificación de actividades para que los estudiantes comenzarán a desarrollar paulatinamente actividades en la radio escolar. Parte de esta tarea fue realizada por talleristas de CAJ y docentes interesados en la práctica radiofónica.

Orientación en Educación Física:

Se sostiene mediante la generación de acciones la implementación del **Ciclo Orientado en Educación Física iniciado por la directora**, bajo la responsabilidad de un Coordinador

Pedagógico especialmente contratado por la Comisión Educacional. El éxito de esta modalidad provoca la necesidad de replantear la organización del ciclo orientado para el año 2015 en virtud de la demanda de la comunidad educativa hacia esta modalidad. Finalmente se decide que tres divisiones de 4to año del ciclo lectivo 2015 corresponderá a esta orientación.

Planificación del turno vespertino

Teniendo en cuenta no sólo la estabilidad de la matrícula actual sino también la demanda existente, se observa que es inminente la necesidad de generar estrategias que garanticen un espacio para cada uno de los alumnos de la Institución, previendo además la posibilidad de generar vacantes para aquellos que no son contenidos por las Instituciones con contexto. Se propone en consecuencia la creación de un turno vespertino donde funcionará la Escuela para Jóvenes. Luego del correspondiente análisis y aprobación de la Comisión Educacional que administra la escuela, se realizan las gestiones necesarias para su implementación. Posteriormente, se inicia la planificación del espacio evitando de esta manera un sorteo de vacantes y garantizando el derecho a la educación de muchos estudiantes.

Implementación de las Tics en la administración del nivel: Google Drive

Se promueve el uso de las Tics para la organización de áreas mediante el uso de diversas estrategias ya implementadas en Lengua y Literatura y al mismo tiempo, se promueven otras vinculadas a lo estrictamente administrativo para fortalecer los canales comunicacionales entre el personal no docente y el equipo directivo.

En el primer caso, se establece un sistema de **Planificación Compartida** mediante el uso de las diversas herramientas de Google Drive. Este recurso posteriormente se implementó además para la presentación de distintos tipos de evaluaciones e informes y otros documentos inherentes a la práctica docente, como por ejemplo las planillas de calificaciones.

En el segundo caso, se estableció un sistema de documentos compartidos para registrar la información del personal del nivel secundario para lograr una comunicación fluida y

eficaz que permita afrontar los inconvenientes operativos que pueden generarse, por ejemplo, ante la ausencia de un docente.

Implementación de libro de tema virtual por áreas

Se establece el uso de un **LIBRO DE TEMAS VIRTUAL**, mediante la plataforma Google Drive. Esto posibilita al Referente de Área y a los Coordinadores realizar un seguimiento del trabajo docente para apoyar su desempeño en el aula.

Integración con nivel primario

Se establece un cronograma de reuniones semanales para la planificación de actividades conjuntas con el objetivo de propiciar la unidad de los distintos niveles que conforman nuestra institución. Participan de estas reuniones los Coordinadores de los tres niveles y los referentes de áreas cuando se abordan temáticas de su competencia.

Capacitación Docente Capacitación en primeros auxilios

Mediante un acuerdo con el responsable de San Luis Solidario, se realiza una capacitación tendiente a aportar herramientas al personal docente y no docente sobre primeros auxilios. La misma se desarrolla en instalaciones de la Institución y cuenta con la participación de todos los docentes del nivel secundario, los receptores y el personal administrativo.

Uso de las TIC en la organización de área

A partir de la experiencia exitosa del uso de las TIC en el área Lengua y Literatura, y teniendo en cuenta la relevancia que adquiere la implementación adecuada de la tecnología para agilizar aspectos administrativos y organizativos, se implementó una capacitación anual para Docentes y Preceptores del nivel secundario. La misma estuvo a cargo de los profesores de Informática. Su objetivo fue la promoción del uso de herramientas tecnológicas para reducir el consumo de papel y al mismo tiempo agilizar los canales comunicacionales atenuando emergentes burocráticos.

La experiencia tuvo dos instancias que se repetían en cada módulo: Una presencial, donde los responsables explicaban el uso del recurso. Una semi presencial de carácter permanente que consistía en el seguimiento y asesoramiento a quienes se capacitaban.

Los temas abordados fueron:

- Uso de correo electrónico: Gmail
- Uso de las herramientas fundamentales de Google Drive
- Manejo de recursos virtuales de oficina: Docs, Excel, etc.

Capacitación a personal de secretaría (administración)

Se desarrollaron distintas instancias de capacitación para el personal administrativo del Nivel dentro de las cuales se encuentran las siguientes:

- Comunicación y capacitación en servicios
- Normativas específicas del rol.
- Uso de TIC para la organización, manejo de información y mejoras de canales de comunicación institucional.

Normativa vigente para el nivel secundario

A cargo del Regente del Nivel Secundario, se realizó una capacitación sobre aspectos normativos del Nivel destinada a personal docente y a preceptores. Esta instancia abarcó el análisis de las resoluciones 34, 39 y 181, como también los protocolos propuestos por entes estatales. En este sentido, la temática de estas capacitaciones tuvo el carácter de intensivo y vinculante para los miembros del consejo escolar de convivencia.

- Participación de docentes de nivel secundario en capacitación de Robótica de nivel primario, proporcionada por la ULP.
- Participación de docentes especialistas del nivel en Las Jornadas provinciales de Educación Sexual Integral (E.S.I.)
- Participación de docentes y directivos en el Congreso Nacional de Educación realizado en la provincia de Buenos Aires, en calidad de asistentes y expositores del Proyecto realizado en la institución (Proyecto Cero).
- Participación de alumnos de quinto año del nivel y docentes en encuentro Scholas

Ocurren realizadas en la Provincia de Buenos Aires.

- Capacitación interna a todo el personal docente de la Institución en Educación Sexual Integral, a cargo de docentes previamente capacitados de la misma.
- Capacitación de docentes de Lengua y Literatura en Buenos Aires.

Proyectos

Dentro de los proyectos desarrollados se destacan los siguientes según lo manifestado en la Memoria anual 2014:

➤ **Proyecto Cero**

Se continúa y profundiza con uno de los proyectos pilares de la propuesta pedagógica de la Institución, el cual tiene como objetivo lograr cero:

- **Sobre edad Escolar**
- **Deserción**
- **Materias Previas**
- **Repitencia**
- **Violencia Escolar o Bullying.**

Primera Mini Maratón Solidaria por la Paz y el Medio Ambiente

Se realiza la **Primera Mini Maratón Solidaria por la Paz y el Medio Ambiente**. Se trató de un evento no competitivo que tuvo como objetivo principal fortalecer los valores promovidos por la institución. Decimos “Solidaria” por el costo de la inscripción fue un alimento no perecedero que fue donado a dos entidades de la zona: La Red de Vinculación Comunitaria y la Parroquia María Auxiliadora. Decimos por la “Paz”, porque nuestra escuela promueve la cultura de la paz y ha sido reconocida en este sentido por el trabajo que viene realizando desde sus inicios. Decimos “Medio Ambiente” por el compromiso con el cuidado del medio en que vivimos, eje central de la política institucional.

El evento organizado por Secundaria contó con la participación de todos los niveles educativos de nuestra escuela en distintas instancias y también fue presenciado por alumnos de otras escuelas del entorno como por ejemplo el C.E. 28 Dr. René Favalaro. El

nivel Inicial realizó actividades lúdicas vinculadas a las temáticas promovidas. El Nivel Primario, realizó charlas y conferencias juntamente con los padres de los alumnos para concientizar sobre la relevancia de la cultura de la Paz. El nivel Secundario tuvo la responsabilidad de coordinar todo el evento y organizar la mini maratón. Vale decir que profesores y alumnos de la orientación en Educación Física se encargaron de todo lo relativo a esta propuesta de masiva concurrencia. El evento contó con el apoyo del Ministerio de Salud, El Ministerio de Seguridad a través de la Policía provincial y la Municipalidad de San Luis.

Actualmente, este es uno de los proyectos destacados del Ciclo Orientado en Educación Física.

Recreación del Tour de San Luis – Bicicleteada:

Tomando como base la importancia de la práctica deportiva para el bienestar físico e intelectual, se realizó una recreación del Tour de San Luis con la participación de los alumnos del 4to año del nivel secundario. El evento contó con el apoyo del Plan Tubi y el Ministerio de Medio Ambiente.

Fundación de la Revista Digital “Pedagogía de los sueños”

Se funda la revista digital **Pedagogía de los Sueños** con el objeto de generar un espacio de encuentro para todos los que forman parte de la escuela. En primer lugar, se propone la idea crear este medio, posteriormente se realiza un concurso abierto para la selección del nombre y el equipo Directivo selecciona el propuesto por uno de los participantes. En las primeras ediciones se publican historias de vida de personajes de nuestra escuela, entrevistas, creaciones de los estudiantes, audiolibros, videos y se difunden las actividades realizadas por los distintos niveles bajo la Dirección Periodística del Nivel Secundario. Vale destacar que la iniciativa cuenta con la participación de todas las áreas. En su primer año, de acuerdo con las estadísticas del Área Informática, el promedio supera los 2.000lectores por edición.

Publicación del libro digital “Historias para compartir”

Se publica una antología literaria digital denominada “Historias para Compartir” que tiene por objeto poner a disposición de la comunidad educativa aquellas narraciones realizadas por los alumnos de nuestra institución. Se optó por el formato digital para evitar el consumo excesivo de papel, decisión condescendiente con la política institucional relativa al cuidado del Medio Ambiente.

Identidad Institucional: Imbatible sobre (...)

Se realiza un estudio masivo sobre la vida y la obra del (...) mediante una actividad conjunta entre alumnos y docentes de nivel primario y secundario. La participación de carácter pedagógico – recreativo cuenta con la participación de todos los estudiantes de todos los niveles educativos.

Recuperación de la Radio Escolar e inicio de la construcción del estudio

Se reciclan los elementos de una vieja radio que funcionó en la escuela mediante el trabajo de los docentes del CAJ, especialmente, y otros docentes del nivel logrando recuperar e instalar los elementos mínimos indispensables para poner en funcionamiento la Radio Escolar.

Tanto la Radio como la Revista escolar, se postulan como las herramientas para desarrollar uno de los ejes del Ciclo Orientado en Ciencias Sociales: La Comunicación.

Audio Libros

A partir de la recuperación de la Radio, docentes de Lengua y Literatura inician la producción de audiolibros con el objeto de promover la lectura expresiva y de esta manera compartir con la comunidad educativa obras literarias significativas.

Abanderados de escuela para jóvenes

A partir de una iniciativa del equipo Directivo, se establece que los portadores de la Bandera de la Paz del ciclo lectivo 2014 serán los alumnos de Escuela para Jóvenes, a

quienes se reconoce por el esfuerzo realizado.

Sanluisismo y Puntanidad

Se desarrolla de manera intensiva la semana de Sanluisismo y Puntanidad mediante la planificación de diversas actividades que involucran a todos los que forman parte del nivel. La misma se inició con un acto donde se destacaron los valores identitarios de San Luis y continuó durante toda la semana con actividades como las que se describen:

- Visitas de autores puntanos durante toda la semana desarrollando jornadas literarias curso por curso.
- Charlas sobre aspectos geográficos de la provincia en el ciclo básico y el ciclo orientado a cargo de especialistas del área Ciencias Sociales.
- Desarrollo de actividades artísticas y muestra de producciones diarias en las galerías de la escuela a cargo de las áreas Lengua y Literatura y Artística.
- Trabajos de investigación mediante el uso de las TIC junto a docentes del área de Informática y Ciencias Sociales.
- Análisis de la vida de deportistas destacados en diversas áreas de la orientación en Educación Física.
- Realización de recitales a cargo de los grupos de arte del nivel.
- Actuación del grupo Coral Amici.
- Participación del reconocido recitador puntano Lito Lucero, ganador del Cosquín 2014.
- Actuación del artista Gabriel Cantisani.
- Acto de cierre con la participación de artistas escolares y figuras destacadas del folclore sanluisense.

Vale destacar que durante la semana del Sanluisismo y la Puntanidad se contó con la ayuda del estado a través de la colaboración de los responsables del área turismo y cultura.

Actividades y Proyectos Varios

- Creación de la primera banda de música escolar.
- Primera transmisión en vivo de una banda musical en la Radio de la Escuela.

- Presentaciones teatrales realizadas por alumnos del nivel.
- Participación en Intercolegiales culturales (Danza y música).
- Participación en olimpiadas del conocimiento.
- Promesa de la bandera de la primera promoción de alumnos de 6to año en el G.A.D.A. connivel primario.
- Participación en la Feria de Ciencias, arte y tecnología. Proyecto: Purificador acuífero terrestre, realizado por alumnos de 2 año C.
- Proyecto biblioteca en el aula: Cajas de libros en cada curso. Cronograma de horas de lecturas en las diversas materias a cargo del asesor pedagógico.
- Realización de placa recordatorio de la primera promoción de alumnos egresados del nivel.

Cierre del ciclo lectivo: Primera promoción

- Realización del acto de la **Primera promoción** que egresó de nuestra Institución. El mismo se desarrolló en el Auditorio Mauricio López, en la Universidad Nacional de San Luis.
- Beca Puntana al Mérito Bandera Argentina: Con absoluta normalidad y transparencia se lleva adelante esta iniciativa del Estado Provincial bajo los lineamientos de la ley que la rige.
- Encuesta anual a profesores del nivel. Autoevaluación institucional. Al cierre del ciclo lectivo, el equipo directivo implementa una encuesta anual para analizar el trabajo de gestión del Nivel Secundario.

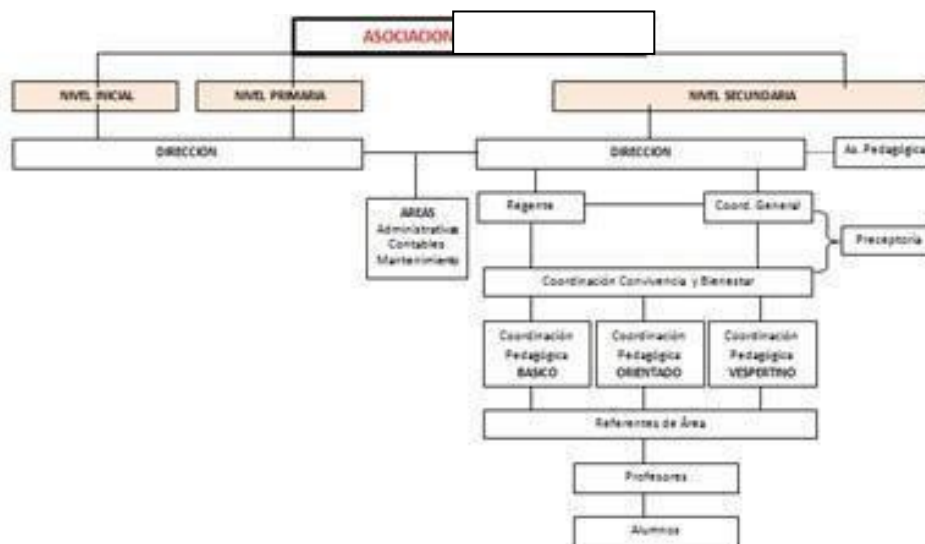
Ciclo lectivo 2015

La Evolución del proyecto educativo

El ciclo lectivo 2015 inicia con cambios fundamentales en el nivel. Luego de su paso por el Ministerio de Educación, regresa como directora del nivel y se realizan cambios en lo organizacional vinculados a la evolución del proyecto educativo. En este sentido, el equipo directivo se organiza de la siguiente manera: directora, Regente, Coordinador General, Coordinador de Dpto. de Convivencia, Coordinación Pedagógica del Ciclo

Orientado, Asesor Pedagógico y Coordinador del Ciclo Básico.

En el ciclo lectivo 2015 se producen cambios fundamentales en el nivel debido al crecimiento de la matrícula y la apertura del turno vespertino para el funcionamiento de la Escuela para Jóvenes. Al mismo tiempo, se abren nuevos cursos del ciclo orientado en Educación Física cuya propuesta es elegida mayoritariamente por los estudiantes. Todos estos cambios motivan la redefinición de funciones y el análisis del organigrama con el fin de garantizar la propuesta educativa. En este sentido, el organigrama queda conformado de la siguiente manera:



Escuela para Jóvenes

Apertura del turno vespertino

En el ciclo lectivo 2015, inicia un proyecto socioeducativo en el turno vespertino bajo la reglamentación fijada para “Escuela para Jóvenes”. Esta propuesta implica una evolución de lo que fue en su momento el proyecto de sobre edad y al mismo tiempo un claro reflejo del compromiso de esta institución hacia la educación inclusiva.

El ciclo vespertino se rige por el Decreto 1953-ME-2013 y establece una duración de 4 años bajo el concepto de una propuesta socio-pedagógica. En su primer año de vida los resultados fueron absolutamente satisfactorios, es por ello por lo que a fin de plasmar en este documento de la manera más fiel posible esta iniciativa, compartimos a continuación las palabras textuales de algunos docentes extraídas de la memoria anual del ciclo.

“Que difícil expresar tantas emociones juntas y transformar en palabras lo que uno siente, la gran satisfacción de poder formar parte de este gran Proyecto que lleva como nombre “EPJ” Escuela Para Jóvenes. Creo que cuando tuvimos esa gran oportunidad de formar parte de este Proyecto, nunca nos imaginamos esta experiencia...al principio con incertidumbres, miedos, pero siempre con la certeza de que este desafío lo íbamos a lograr con unión y fuerza”.

“Comprender que la enseñanza no solo está en los libros, hay oportunidades que nos han ayudado a cambiar y hemos podido comprender a nuestros compañeros.”

“Es un gran trabajo en “EQUIPO”, que a pesar de las críticas y adversidades que puedan aparecer, las tomamos como parte de este desafío y gracias a eso nos ayudan a crecer como profesionales, como proyecto y por sobre todo como personas de un gran altruismo y de entrega hacia los alumnos.”

“Erase una tarde de marzo de 2015 cuando me encontré con un grupo de alumnos con sed y hambre de saber y lograr sus objetivos...objetivos que ellos pensaban que era imposibles de conseguir, sueños tal vez imposibles de alcanzar, pero poco a poco, paso a paso, cultivando todos los días semillas de esperanza, de conocimiento, de valores, pero sobre todo de amor, fuimos juntos derribando barreras, donde no existía el no, les ofrecí un sí se puede, Si puedo, Si lo lograré, a pesar de los miles de inconvenientes que pudieran surgir, a pesar de las muchas o pocas vicisitudes que pudieran apareceren el andar cotidiano”.

“Para todo eso, allí en el aula los esperaba todas las tardes con el corazón y los brazos abiertos para que juntos emprendimos este viaje lleno de alegrías, de nuevos amigos, de nuevos saberes, de emociones, de nuevas metas...todas las tardes los esperaba con mi mochila llena de esperanzas por un futuro mejor y al final de la tarde me iba con mi mochila llena de satisfacción por lo logrado, por lo aprendido con ellos y por el amor recibido. Y así pasó el primer año en esta extraordinaria experiencia llamada EPJ...con el corazón lleno de buenos momentos y con la alegría y la convicción de saber que estoy en el lugar correcto, y con ellos mis alumnos, los protagonistas de esta Historia, mi historia en la EPJ...Por muchos años más en la EPJ donde los sueños de nuestros alumnos se hacen realidad.”

“Es un trabajo agradable que da gusto realizar con los chicos, me he llegado a sorprender

en algunos casos...Es increíble el cariño y el respeto que nos demuestran día a día. A pesar de que el año que viene no voy a formar parte de este Proyecto, si volvería a trabajar una y mil veces, por la comodidad y libertad con la que se trabaja...fue una grata experiencia compartir con los compañeros, autoridades y alumnos este Proyecto. Me voy llena de gratos recuerdos junto a los alumnos y junto a mis compañeros y colegas...GRACIAS por dejarme formar parte de esta gran familia...Hasta Siempre. "Quiero decir el gran placer que surge en mí cada vez que llego a este lugar, el turno vespertino la EPJ me ha llenado de felicidad, es un gusto trabajar con los compañeros que me han tocado y más gusto es aprender cada día de todos ellos y de los alumnos que conocí...me voy con nostalgia al terminar este año pero con ilusión de volver el próximo para conocer nuevos niños llenos de historia y esperando un consejo, una sonrisa o simplemente un oído que los escuche...Gracias a los directivos, Gracias a cada uno de los niños y niñas que han pasado por la EPJ...Los quiero...los queremos y aquí siempre tendrán su lugar. "Eternamente gracias por dejarnos ser parte de este gran trabajo...a seguir transitando codo a codo, para que juntos estemos en todo el proceso y no solo en el resultado."

Aspectos Pedagógicos

En relación con los aspectos pedagógicos, se realizaron diversas gestiones en virtud de profundizar y fortalecer la mirada institucional. A continuación, compartimos el resumen de la memoria anual realizada por los responsables de la Coordinación Pedagógica.

Durante el ciclo lectivo 2015, desde la Coordinación Pedagógica se realizaron una serie de acciones inherentes a las funciones asignadas. En primer lugar, se dio continuidad a las actividades planificadas en el ciclo lectivo 2014 y se procedió, luego de un diagnóstico, a la reorganización de las áreas a partir del fortalecimiento del vínculo con los Referentes, creando nuevos canales de comunicación, definiendo un cronograma de reuniones trimestrales y generando un circuito de circulación de datos ágil con el objeto de facilitar el acceso a la información.

A partir de lo mencionado, se revisaron los contenidos de los nuevos espacios de la orientación en Ciencias Sociales, teniendo en cuenta la nueva caja curricular surgida del Decreto que legaliza el ciclo. Lo propio se hizo con la orientación en Educación Física,

dando continuidad a la propuesta y seleccionando el material para las nuevas materias, incluyendo el 6to año. Esto implicó asesoramiento, capacitación y acompañamiento permanente a Referentes y Docentes del nivel y, mediante un arduo trabajo, se logró organizar el ciclo lectivo 2016 recuperando aquellas áreas que aún no habían sido analizadas por este equipo, especialmente Ciencias Humanas. Esto posibilitó además fijar las bases para la selección de contenidos para los alumnos de Escuela para Jóvenes en los espacios comunes.

A modo descriptivo, resumimos algunas de las actividades relevantes que implican el trabajo de Coordinación Pedagógica: Reorganización de áreas, planificación del ciclo de ambientación y el ciclo lectivo 2016, continuidad y profundización de los proyectos, eventos y propuestas ya implementadas (Bicicleteada, Maratón escolar, Revista Pedagogía de los Sueños, Radio escolar, Creación de sitio Web de la revista alcanzando las 30.000 visitas en la fanpage, participación destacada en feria de ciencias, publicación de la obra digital “De un sueño a mi primer libro”, organización de temas referenciales, taller de fotografía, digitalización y puesta en común de todo el material pedagógico del ciclo, continuidad y profundización del proyecto 0, etc.)

Sin dejar de evaluar en proceso, se redefinió el sistema de calificación para 6to año en base a lo solicitado por Beca al Mérito. Además, se intensificó el trabajo con grupos de apoyo para garantizar la trayectoria escolar de los estudiantes logrando, como hecho sin precedentes, la Repitencia Cero en 2015. Vale destacar que todos estos logros, independientemente de la función específica de este equipo, pudo lograrse por el trabajo cooperativo, articulado y comprometido de todo el equipo Directivo y equipo docente y no docente del nivel secundario.

Capítulo 2

Ciclo Lectivo 2016

Proyecto actual del nivel secundario: Consolidando el trabajo **Introducción**

El ciclo lectivo 2016 inicia con el objetivo de consolidar el trabajo desarrollado en los años anteriores y generar estrategias tendientes a fortalecer la propuesta educativa del nivel sosteniendo los logros actitudinales y profundizando los pedagógicos. Para ello se

proponen una serie de acciones que van desde lo organizacional a lo operativo, de la teoría a la práctica, respetando siempre la política institucional, la adecuación a los cambios producto de la dinámica del sistema educativo considerando las particularidades del contexto y las necesidades de los estudiantes. Por lo dicho, es necesario registrar la información inherente a la organización del nivel teniendo en cuenta los aspectos que, si bien no están escritos de manera sistemática en un documento, en la práctica, conforman el P.E.I. En este capítulo, se ofrecerá información inherente al Proyecto Educativo Institucional correspondiente al Nivel Secundario, la organización de este, la misión, visión y valores que se promueven, las propuestas de las distintas orientaciones y los proyectos especiales que se llevan adelante. Del mismo modo, se compartirá la opinión de los diversos actores que conforman nuestra comunidad educativa con el fin de considerar aquellos aspectos que luego de una evaluación institucional se crean necesarios modificar, profundizar o sostener.

Este documento, como se anticipó en el capítulo 1, es antes que nada descriptivo, y pretende sentar las bases para las futuras modificaciones que los equipos de trabajo consideren oportunas en virtud de ofrecer a nuestros estudiantes un proyecto educativo sólido y significativo.

Misión, visión y Valores

Determinar la misión, la visión y valores inherentes al nivel secundario implicó un trabajo conjunto entre todos los actores que forman parte de la entidad. Para tal fin, se organizaron grupos liderados por referentes de área, quienes fueron los encargados realizar una síntesis de lo propuesto por los equipos de trabajo a su cargo, en función de la política institucional. Del mismo modo, el equipo Directivo hizo lo propio teniendo en cuenta las respuestas de los grupos de docentes y las normas vigentes.

Misión

“La misión de una organización es una hoja de ruta que marca los ejes, los proyectos, las tareas y los objetivos a emprender. Tres tareas concretan la misión de una institución”

- Establecer el foco institucional, que ilumina, jerarquiza y da sentido a los

propósitos institucionales.

- Definir un lema institucional que recoja la esencia de nuestra misión.
- Seleccionar los ejes que reflejan nuestra misión y condicionen y estructuren todas nuestras ideas, objetivos y decisiones que se tomen a partir del carácter propio.

A partir de este criterio, la misión del nivel secundario de la E.P.A.

- Garantizar la trayectoria escolar de los estudiantes.
- Aportar herramientas que posibiliten a los estudiantes: la continuidad de sus estudios en niveles superiores, su inserción en el campo laboral y el ejercicio pleno de la ciudadanía.
- Ofrecer una educación integral que desarrolle en los jóvenes actitudes participativas, propositivas, autónomas y solidarias, que les permitan analizar sus contextos y ampliar sus horizontes de expectativas.
- Brindar una educación inclusiva que mejore las perspectivas del presente, incentivando y orientando a los alumnos a trascender con juicio crítico en su beneficio y en el de la comunidad.
- Afianzar el derecho que posee cada estudiante a recibir una educación inclusiva, integral y de calidad, propiciando cada día el trabajo del contenido con entusiasmo, amor, solidaridad, honestidad, compañerismo, responsabilidad, compromiso y generosidad para construir día a día una mejor sociedad, reconociendo la importancia de la educación para toda la vida, en favor de una sociedad cada vez mejor.
- Formar Mujeres y Hombres autónomos, responsables y competentes. Ciudadanos íntegros con capacidades suficientes para liderar procesos de cambios fundamentados en el bien común y la inclusión del otro.

Visión

“La visión define el horizonte de la institución, el GPS o referente de orientación y las expectativas o propósitos que marcarán la actuación en el futuro. Las organizaciones con visión son aquellas que saben definir tres tipos de “gafas” para configurar la visión institucional”³⁹:

- Las **gafas de cerca**, para ver la realidad presente y cercana. Aportan el

decodificador para entender y representar la realidad desde un prisma peculiar institucional.

- Las **gafas de lejos**, para ver y prever el futuro con sus avances y carencias. Estas gafas suelen partir de un sueño, suelen ser generadoras de ilusión y suelen recoger parte del sueño fundacional que hizo posible el origen de la institución.

- Las **gafas del cambio**, para ver el cambio que se necesita para hacer el recorrido desde el estándar “real” de nuestros centros y llevar a un estándar “ideal”. Estas gafas entierran la inercia y generan la proactividad necesaria para adelantarse a los problemas.

A partir de estas consideraciones teóricas, la visión del nivel secundario de la E.P.A.

- Ser una escuela en la cual prevalezca un clima colaborativo, de amor, libertad y solidaridad, que a su vez brinde un servicio educativo de calidad a sus estudiantes, propiciando en toda la comunidad educativa.

- Ser una Institución que tenga la capacidad de formar, transformar e innovar su práctica para promover la superación de los distintos actores sin prejuicios.

- Ser reconocidos Provincial y Nacionalmente por la integralidad de la propuesta educativa, centrada en la formación del ser social, focalizando el desarrollo de competencias que responden a altos estándares de sociabilidad, mediante procesos pedagógicos que reconocen la heterogeneidad y promueven la autonomía del estudiante; apoyados por una comunidad educativa comprometida con el mejoramiento institucional y el de su entorno.

Valores

“Los valores son aquellas cualidades que ya tenemos como institución o centro educativo, que configuran nuestra identidad y nos orientan ante las decisiones, problemas o retos del futuro. Son la fuente de energía que nos alimenta colectivamente. Estos valores se caracterizan por ser reflejo de lo más positivo que tenemos, generar dinamismo y construir nuestra cohesión comunitaria. Este listado de valores es una riqueza en sí, pero, además, tiene distintas aplicaciones.”:

- Aportan dirección y orientación a los equipos directivos y equipos de educadores de nuestros centros, indispensables para que juntos podamos remar de forma coherente

y coordinada hacia los mismos fines últimos marcados en nuestro carácter propio.

- Son la infraestructura de nuestra cultura organizativa, tanto emocional como comunicativa y referentes en nuestra forma de vivir, convivir y trabajar.
- Encierran las claves para jerarquizar los criterios a seguir en la toma de decisiones, tanto en las cotidianas más sencillas, como en las grandes decisiones trascendentes.
- Configuran los criterios para la selección de educadores, su perfil y rol educativo y para la formación continua a desarrollar en nuestros claustros.

Según estos criterios, podemos enumerar los siguientes valores en relación con las prácticas, estrategias y desafíos institucionales para el nivel secundario:

- Compromiso: Se traduce en el rigor y seriedad de cuanto se realiza. La premisa; “Si es bueno para los alumnos es bueno para la Institución”, refleja de forma clara el valor del compromiso. Se trata por tanto de una Institución “comprometida con la Educación”.
- Resiliencia: Desarrollada a través de motivación constante por el alto sentido de acompañamiento.
- Generosidad: Como servicio a los demás y expresión de ayuda.
- Constancia: Desarrollada a través de inculcar hábitos de trabajo diario.
- Confianza: Depositada por las familias, para la educación de sus hijos que supone, además de un estímulo y una obligación para seguir con nuestra misión, una cualidad extraordinaria como elemento de motivación interna y como imagen externa de la Institución.
- Calidad y Mejora Continua: Una actitud que es consecuencia de buenos sistemas de gestión, el profesionalismo y buen hacer de todas aquellas personas que forman parte de la Escuela.
- Inclusión: Ofrecer una educación de calidad para todos sus alumnos, respondiendo a todas las demandas, sin hacer distinciones.
- Solidaridad: Apoyo y ayuda incondicional a los intereses del alumnado, en especial cuando atraviesan situaciones comprometidas o difíciles.
- Voluntad: el conjunto de deseos, intenciones y motivaciones para lograr un fin determinado.
- Generosidad: Actitud, comportamiento y deseo de dar a los demás lo que uno

tiene, compartirlo y deleitarse en ello sin esperar nada a cambio.

- Respeto: Base de toda actividad humana.

Marco Teórico

La fundamentación teórica toma como referencia la implementada en la entidad a partir del año 2007. La misma se basa en el paradigma de la complejidad y toma como referentes a distintos autores como Kuhn, Morín, Guyot, entre otros. En el P.E.I. del año mencionado, se hace hincapié fundamentalmente en la gestión educativa y su abordaje, es por ello por lo que consideramos fundamental explicar el paradigma de la complejidad en función de la práctica docente en el nivel secundario, dado que esto es vital para garantizar la misión que tiene la entidad en su vínculo con la educación de los estudiantes. Esto contribuirá al mismo tiempo a que el docente comprenda la filosofía institucional en cuanto al proceso educativo.

Qué entendemos por paradigma

El concepto paradigma procede del griego paradigma, que significa **ejemplo o modelo**. Para su aplicación en relación con la educación en particular, nos apoyaremos en el concepto propuesto por el filósofo y científico estadounidense **Thomas Kuhn** quien sostiene que: *“Un paradigma está constituido por los supuestos teóricos generales, las leyes y las técnicas para su aplicación que adoptan los miembros de una determinada comunidad científica.”* En síntesis, podríamos concluir que la idea de paradigma se refiere al conjunto de teorías y prácticas que constituyen la praxis desde donde se aborda una disciplina en un contexto y un período temporal específico.

El paradigma de la complejidad en la práctica docente

Existen diversos autores que se refieren al paradigma de complejidad. Dentro de ellos se destaca a Edgar Morín, como el impulsor del nuevo paradigma, aunque también encontramos exponentes de esta corriente en distintos lugares del mundo, en Latinoamérica y es San Luis.

Según el Prof. Franklin Castillo, *“Edgar Morín nos ofrece una primera aproximación a la*

complejidad: "A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en su conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Plantea la complejidad en conjunción de dos términos que parecen autoexcluirse, pero que a poco que volvamos sobre nosotros mismos los encontramos muy íntimamente entrelazados. La vida cotidiana es una vida en la que cada uno juega varios roles sociales. Cada ser tiene una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y sueños que acompañan su vida.

Este posicionamiento implica que se asume a la educación no sólo desde el punto de vista cognitivo como se hacía tradicionalmente, sino como una instancia que aborda un modo de construcción que implica un proceso que es la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, social, cultural e histórico que se encuentra además atravesado por determinados ejes que condicionan dicho proceso. *"Como la educación actúa con y sobre los alumnos, está obligada a interactuar con la diversidad en su generalidad unificadora y en la singularidad de cada persona, es aquí donde se gesta otra importante razón de que en el proceso educativo se están produciendo importantes aplicaciones y a la vez aportes de la complejidad, pues este es uno de los principios básicos de este paradigma, la necesidad de aceptar y permitir el despliegue de la diversidad como una condición para el desarrollo. Por esta razón la educación no se propone entender un grupo particular de fenómenos como cualquier otra área, sino el propósito es más totalizante, es el de alcanzar y generar en cada persona el despliegue de la razón misma en todas sus posibilidades".*

Abordar el proceso educativo desde este paradigma implica considerar todos los factores internos y externos que influyen en el mismo de modo tal que influyen en el vínculo conocimiento, alumno, docente. Esta relación estará siempre condicionada por diversos factores y es por ello por lo que como docentes debemos reconocerlos para no caer en antiguos conceptos que nos remiten exclusivamente a lo cognitivo. El contexto donde se desarrolla el proceso, las particularidades de nuestros docentes y alumnos, la política institucional y sus pormenores, la política educativa provincial y nacional, la vida cotidiana, los ejes saber – poder, teoría – práctica, entre otros factores, influyen en esta relación. Está en manos de sus actores, especialmente en Directivos y Docentes, considerarlos para garantizar el desarrollo armónico del proceso sin perder de vista los propósitos que como

institución nos planteamos para beneficio de los estudiantes y la comunidad en general. Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta el contexto donde nos encontramos, el posicionamiento epistemológico que asumimos debe necesariamente considerar la relación Educación/diversidad sin perder de vista la diferencia entre inclusión y exclusión. Formamos parte de una comunidad heterogénea a la que asisten estudiantes con características diversas a quienes debemos ofrecerles la mejor educación posible. Es probable que nos encontremos con jóvenes que atraviesan o hayan atravesado situaciones de violencia grave física o psicológica, adicciones diversas, necesidades básicas insatisfechas, migraciones, etc. y estas situaciones seguramente afectarán el proceso educativo. Dentro de estos grupos habrá también jóvenes que son contenidos por sus familias y no han atravesado por situaciones como las mencionadas. Habrá además quienes tengan distintas creencias religiosas y quienes manifiesten diversas preferencias de género. Es aquí donde el valor de la diversidad se manifiesta y será nuestra responsabilidad como miembros de la comunidad educativa de considerarlas en cada una de las instancias que afrontemos desde el lugar que nos toque asumir para garantizar que los estudiantes accedan a una educación que les posibilite valorar por sobre todas las cosas la condición humana.

El abordaje de la educación desde el paradigma de la complejidad implica generar estrategias para que los estudiantes adquieran competencias y actitudes para asumir y afrontar la diversidad en todas sus facetas: género, cultura, religión, etnia, lengua, etc. y al mismo tiempo generar las condiciones para que puedan convivir con la incertidumbre y la carencia de certezas científicas, confiando en sí mismo y sus condiciones para alcanzar la felicidad en el camino que escojan.

Desde este paradigma, consideramos que en cada acción que realicemos como miembros de la institución, vamos a propiciar un modelo de vida que priorice la libertad y los principios democráticos, la sana convivencia, la aceptación de lo diverso a partir del reconocimiento de lo individual y lo colectivo.

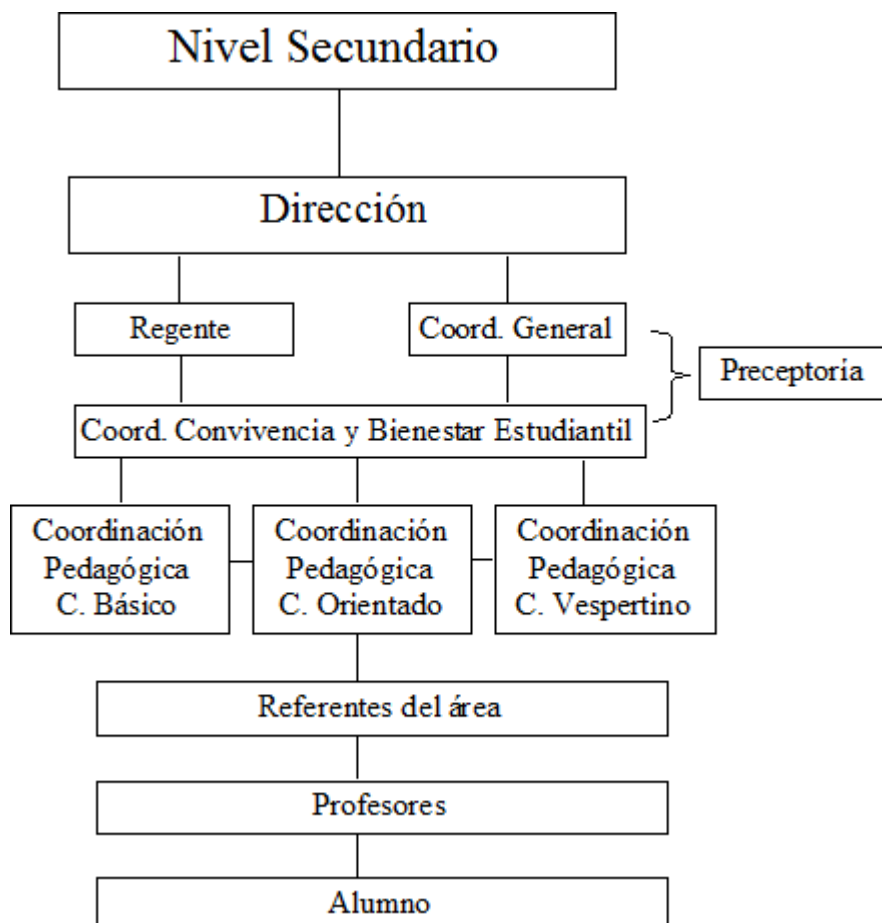
Pensar en la complejidad necesariamente implica también pensar en una realidad problemática. La dinámica cultural y la realidad educativa llevan permanentemente al replanteo de hipótesis y la generación de nuestras estrategias que posibiliten adaptarnos

a los cambios. Pensar en la complejidad implica reconocer que abordamos a la educación no desde el mero reduccionismo, sino todo lo contrario. Abordamos la práctica educativa desde una mirada compleja, donde las situaciones problemáticas conforman la dinámica institucional. Será responsabilidad de la comunidad toda, en general, y la comunidad educativa, en particular afrontar el desafío que la historia institucional nos asigne.

Estructura del Nivel Secundario

Al inicio del ciclo lectivo 2016, el nivel secundario sostiene la estructura con que culminó el año anterior. No obstante, luego se producen cambios tendientes fundamentalmente a profundizar aspectos pedagógicos.

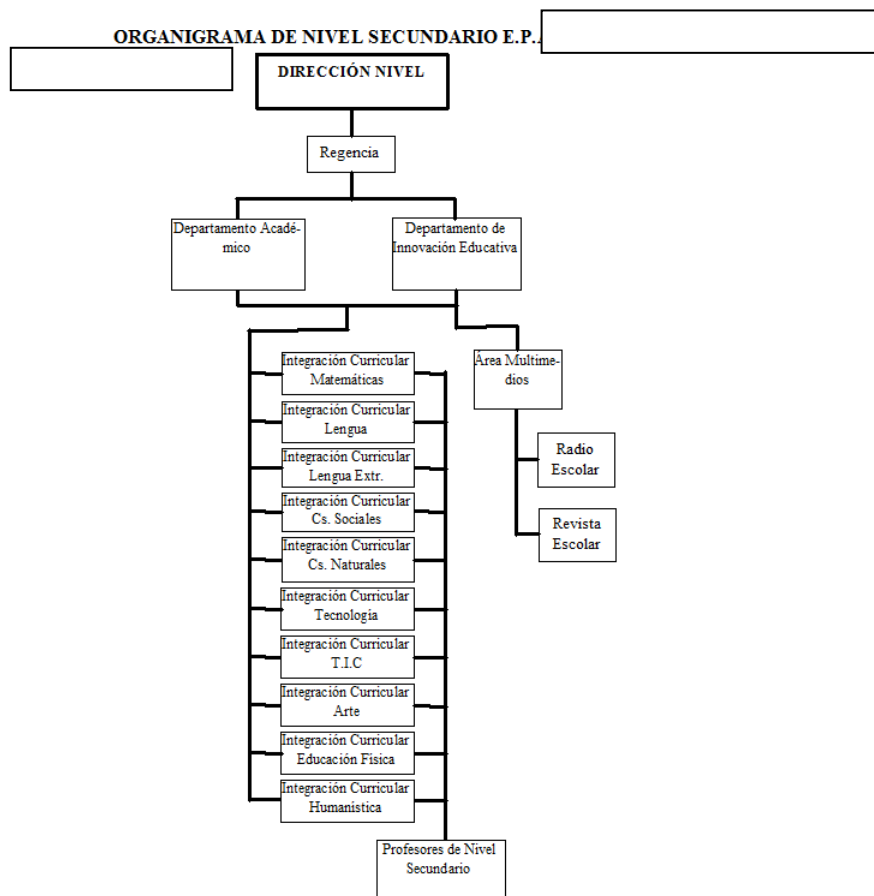
Estructura Inicial:



Estructura Actual:

Con el objeto de profundizar aspectos pedagógicos y considerando los desafíos del ciclo, se establece una nueva estructura teniendo en cuenta además la intervención del Departamento de Recursos Humanos de la Institución. La nueva estructura queda conformada de la siguiente manera:

Personal del nivel secundario



- Equipo docente: 63
- Asesores Pedagógicos: 3
- Coordinadores Pedagógicos: 2
- Preceptores: 13
- Administrativos: 4
- Ordenanzas: 16

- Docentes de laboratorio: 2

Cantidad de estudiantes por turno

- Turno Mañana: 549
- Turno Tarde: 330
- Turno Vespertino: 340

Espacios físicos del nivel

El nivel secundario utiliza los espacios físicos que se detallan a continuación. No obstante, vale aclarar que en determinadas ocasiones se comparten espacios con los demás niveles. Por ejemplo, en el caso de reuniones, capacitaciones, etc. Del mismo modo, algunas actividades suelen desarrollarse ocasionalmente en otras instituciones como por ejemplo El Área Club o A.P.A.D.I.S.

A continuación, se especifican los espacios empleados diariamente en el nivel: Aulas del turno mañana: 16

- Aulas del turno tarde: 13
- Sala de preceptores: 1
- Dirección: 1
- Departamento de innovación y asuntos estudiantiles: 1
- Coordinación General y Pedagógica: 1
- Sala de Profesores: 1
- Sala de Arte: 1
- Laboratorio: 1
- Radio escolar: 1
- Biblioteca: 1
- Sala de informática: 1
- Otros espacios: Salón de usos múltiples, patio y canchas.

Características del equipo de trabajo del nivel secundario

Llevar adelante una propuesta pedagógica significativa, inclusiva, integrativa y relevante

implica contar con personas cuyas particularidades aportan desde los grupos que conforman la esencia de la filosofía institucional. Por esta razón, mencionar las características que poseen quienes integran el equipo de trabajo del nivel secundario es fundamental. En virtud de lo expresado durante la segunda jornada de reflexión del ciclo lectivo 2017 se arriba a la conclusión que quienes se desempeñan en el nivel mencionado poseen las siguientes características:

Solidarios:

Los integrantes de los diversos equipos de trabajo se caracterizan por estar atentos a las necesidades del otro, para apoyarlo en los proyectos que inicia, para sostenerlo, asesorar propiciando siempre tanto en lo laboral como en lo educativo un desempeño exitoso. Ser solidario no implica solamente el ofrecimiento de ayuda a quien lo necesite, sino que también significa asumir este rol desde el compromiso con el otro, independientemente del rol que desempeñe en la institución.

Profesionales:

Se capacitan constantemente dentro y fuera de la institución. Se apropian de estrategias, dinámicas de trabajo, normas y diversas herramientas inherentes a la función que desempeñan con el objeto de ser eficientes y eficaces sin perder de vista el contexto donde están inmersos. Ofrecen y comparten conocimientos en pos de una educación de calidad promoviendo el pensamiento libre, independiente, crítico y analítico.

Compañeros y colaborativos:

Se desempeñan en el campo laboral tomando como base el cooperativismo. Se caracterizan acompañar a sus pares en la práctica cotidiana, en los proyectos y en diversas instancias escolares en las que se involucren en pos de garantizar la exitosa trayectoria escolar de nuestros estudiantes.

Emprendedores:

Se caracterizan por buscar desafíos pedagógicos de manera constante. Proponen, sugieren, experimentan y participan diariamente de las iniciativas que se generan en la institución con el objeto de lograr los propósitos planificados.

Críticos/autocríticos:

Revisan constantemente sus prácticas y desarrollan estrategias en función de las

necesidades de cada grupo de trabajo. Construyen alternativas para sortear las dificultades que surgen en las prácticas cotidianas y señalan desde el afecto y el compromiso aquellas circunstancias que consideran que deben evaluarla a fin de mejorar.

Innovadores:

Aportan ideas de manera permanente en función de las necesidades de los estudiantes y la dinámica institucional. Se capacitan, estudian y generan proyectos tendientes a evolucionar en los diferentes ámbitos de trabajo. Proponen e implementan estrategias desafiantes valiéndose de los recursos existentes e incorporando nuevos enseñando y respetando el tiempo de los miembros de la comunidad educativa.

Responsables:

Se esfuerzan para cumplir en tiempo y forma con las obligaciones inherentes a la función que desempeñan. Respetan las pautas del reglamento interno y el Acuerdo Escolar de Convivencia. Asumen compromisos y cumplen con los mismos solidarizándose con quienes poseen alguna dificultad en el sentido descrito.

Respetuosos de la condición humana:

Conocen las características del contexto donde se lleva adelante el proyecto educativo y acompañan el proceso de aprendizaje con el corazón. Toman como referencia los postulados del paradigma de la complejidad, posición epistemológica desde donde se fundamenta la propuesta. Se nutren de la mirada humanística promovida por Edgar Morín, entre otros autores.

Dinámicos, creativos y confiables:

Proponen alternativas ante las necesidades que surgen de la dinámica institucional con responsabilidad y compromiso. Evalúan y autoevalúan procesos y prácticas en función de generar propuestas rápidas ante las circunstancias que se presentan con flexibilidad, autonomía y creatividad.

Integrativos:

Apuestan y generan alternativas para la inclusión y la integración respetando a todos los miembros de la comunidad educativa por igual. Garantizando el ejercicio pleno de su trabajo, tienen siempre en cuenta las distintas situaciones institucionales y extrainstitucionales que pueden afectar a las personas.

Divertidos, participativos y empáticos:

Promueven un buen clima de trabajo asumiendo su función con vocación y alegría. Propician el diálogo constante y la participación de todos los miembros de cada equipo en el marco del respeto, la equidad y la igualdad.

Optimistas y soñadores:

Asumen el rol que desempeñan con optimismo, independientemente de las circunstancias, desarrollando alternativas para lograr los propósitos y objetivos que se plantean, aunque parezcan utópicos e inalcanzables.

4

CDE. RESOLUCIÓN N° 08 -ME-2012.-

ANEXO I

BACHILLER EN EDUCACION FISICA

FORMACION GENERAL		4°	5°	6°	TOTAL
Matemática		4	4	4	12
Lengua y Literatura		4	4	4	12
Biología		4			4
Física			4		4
Química				4	4
Geografía	(2)	3	3		6
Historia	(2)	3	3		6
Psicología			2		2
Filosofía				3	3
Educación Artística	(2)	3	3	3	9
Política y Ciudadanía				3	3
Lengua Extranjera		3	3		6
Formación para la Vida y el Trabajo		2	2		4
Educación Tecnológica				3	3
FORMACION ESPECIFICA		4°	5°	6°	TOTAL
Práctica Deportiva	(2)	3	3	3	9
Práctica Gimnástica y Expresiva		4	4	4	12
Pedagogía				3	3
Turismo y Medio Ambiente X				3	3
Educación Física	(2)	3	3	3	9
Espacios de Opción Institucional	(1)	2	2	2	6
Total Horas por Año		38	40	42	
Total Materias		12	13	13	

Propuesta Pedagógica del Nivel Secundario

El nivel secundario de nuestra institución propone tres modalidades que más allá de su especificidad conforman una propuesta integrada y articulada. Las mismas están regidas por las correspondientes normativas y proponen un modo de organización específico que se detalla a continuación mediante la copia de los instrumentos legales.

Orientación en Ciencias Sociales

CDE. RESOLUCIÓN N° 14 -ME-2012.-

ES COPIA

ANEXO I

BACHILLER EN CIENCIAS SOCIALES

FORMACION GENERAL		4°	5°	6°	TOTAL
Matemática	✓	4	4	4	12
Lengua y Literatura	✓	4	4	4	12
Biología		3			3
Química	-			3	3
Física	✓	4	4	4	12
Historia		3	3		6
Geografía		2	2	2	6
Política y Ciudadanía		3	3	3	9
Educación Física		3	3	3	9
Lenguas Extranjeras		2	2	2	6
Educación Tecnológica		2	2	2	6
Educación Artística				4	4
Formación para la Vida y el Trabajo		4°	5°	6°	TOTAL
FORMACION ESPECIFICA		3			3
Introducción al Conocimiento Científico		3			3
Psicología			2		2
Biotecnología y Bioética			3		3
Economía				3	3
Geografía Ambiental				3	3
Economía Política				3	3
Filosofía			3		3
Sociología		2	2	2	6
Espacios de Opción Institucional		38	40	42	
Total Horas por Año		13	14	14	
Total Materias					

Escuela para Jóvenes

CDE. DECRETO N° 1953 -ME-2013⁷

ANEXO III

ORIENTACION: EDUCACION FISICA		1° año	2° año	3° año	4° año
EJES PARA LA FORMACION GENERAL COMUN A TODAS LAS ORIENTACIONES: EL SUJETO Y LA PARTICIPACION CIUDADANA EDUCACION SEXUAL INTEGRAL	AREA				
	LENGUA: Lengua	4	4		
	Lengua y Literatura			4	3
	Lengua Extranjera (Inglés)	3	3	3	3
	MATEMATICA: Matemática	4	4		
	Metodología de la Investigación			4	
	CS. SOCIALES: Historia	4	4		
	Geografía	4			
	Formación y Participación Ciudadana	3	3		
	CS. NATURALES: Biología	4			
	Física- Química		4		
	ARTISTICA: Lenguaje Artísticos	2	2		
	EDUCACION FISICA: Educación Física	2	2		
	AREA ESPECIFICA: Tecnología de la Información y Comunicación		4		
	Práctica Deportiva			3	4
	Práctica Corporal			3	4
	Psicología			4	
	Turismo y Recreación				4
	Cultura y Comunicación				4
	Proyecto de Intervención: Practica Socio Comunitaria			4	4
AREA EDUCACION FISICA-FORMACION COMPLEMENTARIA Práctica Gimnástica y Expresión			5		
Educación Física				4	
TOTAL		30	30	30	30

El proceso de enseñanza desde cada una de las propuestas del ciclo orientado es abordado bajo la misma mirada inclusiva de la educación. Respetando la caja curricular de cada orientación, se sostiene en todos los casos un mismo modo de evaluar (evaluación en

proceso), una misma manera de afrontar las instancias actitudinales (Acuerdo Escolar de Convivencia – Resolución 102) y un mismo abordaje

epistemológico del proceso de enseñanza basado en el paradigma de la complejidad.

Si bien en el capítulo anterior se mencionan los aspectos específicos de cada orientación vale mencionar que en el caso de la orientación en Ciencias Sociales se produjeron algunos cambios en relación con la realidad institucional. Dentro de ellos, entre otros, se destaca la resignificación de los ejes previstos en el proyecto inicial. Actualmente los ejes son: Arte, Comunicación y nuevas tecnologías y Medio Ambiente. En los anexos de este documento, se podrá acceder a los proyectos de los ciclos orientados que ofrece nuestra Institución.

Organización Pedagógica: Canales de comunicación

Sistema de evaluación

En el capítulo anterior se explica en profundidad el tipo de evaluación que se implementa en nuestra escuela. Por ello, con el objeto de no ser redundantes, se detalla aquí la evolución del sistema y su implementación en distintas instancias.

Evaluación en proceso

¿Qué es la evaluación en proceso?

Es un tipo de evaluación holística (considera el todo) basada en el paradigma de la complejidad que tiene como propósito apreciar la evolución de un estudiante durante un periodo de tiempo determinado considerando su progreso con relación a una propuesta pedagógica, las condiciones en que ésta se desarrolla, el contexto y los factores internos y externos que intervienen.

¿Cómo se implementa?

Se lleva adelante a través del seguimiento constante de cada estudiante con relación al proceso de enseñanza aprendizaje, registrando su evolución por medio de los instrumentos aportados por la escuela y aquellos generados por cada docente en su práctica. Las herramientas institucionales son: la planilla de seguimiento, el cuaderno

áulico y la constante interacción con Coordinación General, Coordinación Pedagógica y el Departamento de Innovación y Calidad Educativa.

¿Por qué hablamos de un sistema de promoción?

Porque los estudiantes que alcancen los propósitos establecidos por cada espacio curricular en función de su evolución grupal e individual aprobarán el trimestre sin la necesidad de realizar un examen trimestral. Sólo asumirán esta instancia quienes no lograron la promoción siendo el trimestral una oportunidad para alcanzar la nota mínima para aprobar la materia.

¿Cómo debo completar la nueva planilla de seguimiento?

La planilla, en el ciclo lectivo 2016 (de 1ro a 5to año) prevé una leve modificación con relación a la anterior, a partir del análisis de los datos arrojados por encuestas a docentes y alumnos. Ella acumula el **30%** del desempeño en clase (práctico individual), el 30% de dos trabajos prácticos mensuales y un 25% del Integrador al finalizar el trimestre. También tiene en cuenta una **Valoración Positiva (15%)**. La suma del total conformará la Nota Trimestral. Este Diseño ayuda a mejorar las Estrategias Docentes y también el énfasis en las Actividades de Aprendizaje.

Ejemplo de Planilla de seguimiento

¿Qué es la valoración positiva?

Materia
 Profesor

ORDEN	APELLIDO Y NOMBRE	NOTA DE LA LI-BRETA	T. Práctico 1º mes (15%)	T. Práctico 1º mes (15%)	Suma del desempeño Trimestral (30%)	T. Práctico 2º mes (15%)	T. Práctico 2º mes (15%)	Nota T. Práctico (30%)	Actividades de Integración (05% al 25%)	Valoración Positiva (05% al 15%)	NOTA FINAL 100%
1		0			0,00%			0,00%			0,00%
2		0			0,00%			0,00%			0,00%
3		0			0,00%			0,00%			0,00%
4		0			0,00%			0,00%			0,00%
5		0			0,00%			0,00%			0,00%
6		0			0,00%			0,00%			0,00%
7		0			0,00%			0,00%			0,00%
8		0			0,00%			0,00%			0,00%
9		0			0,00%			0,00%			0,00%
10		0			0,00%			0,00%			0,00%
11		0			0,00%			0,00%			0,00%

Es un concepto implementado a partir del ciclo lectivo 2016, consecuencia del seguimiento personalizado del estudiante. Implica el reconocimiento de alguna cualidad del estudiante que aporte a su favor un 15 % de su nota trimestral con el objeto de valorar positivamente su desempeño. Aquí puede considerarse la solidaridad, el compromiso con la institución y el área, el vínculo con sus pares, su organización personal (carpeta, modo de trabajo, etc.) el respeto por los acuerdos de convivencia y todo aquello que se considere valorable tanto en el ámbito individual como colectivo.

Letras, porcentajes y números

Originalmente, la valoración del trabajo desarrollado por el estudiante se indicaba así:

- “R” - Revisar - (hasta el 50% del desempeño)
- “AP” - Aprobado - (entre el 60 y el 70 % del desempeño)
- “MB” – Muy Bien - (entre el 80 y el 90 %)
- “EX” – Excelente – (100%)

Cada denominación alfabética, de acuerdo con el avance del estudiante en el proceso, debe traducirse en la planilla de seguimiento de manera porcentual. Es importante que cada docente aclare el modo en que se indicará en la carpeta el proceso de aprendizaje del estudiante. Es un derecho del estudiante y un deber del docente fijar las pautas de trabajo en función de la política institucional. La valoración porcentual finalmente se refleja de manera numérica por medio del sistema generado por la escuela.

¿Por qué debo completar periódicamente la planilla de seguimiento?

Si no se completa esta planilla, se desconoce la realidad académica del alumno y no puede darse respuesta a tutores, docentes, autoridades y demás miembros de la comunidad educativa. Completar en término la planilla de seguimiento es esencial para el sistema de evaluación en proceso.

¿En qué consiste el integrador?

Es una instancia de aprendizaje dentro del proceso y equivale al 25% del desempeño del

estudiante en el trimestre. Su fin es la praxis. Es decir que pretende, mediante diversos instrumentos, modalidades y estrategias, que el alumno (de manera grupal o individual) pueda reflexionar sobre lo aprehendido dando cuenta de ello en el encuentro de lo teórico y lo práctico. El integrador no es una evaluación tradicional que apela sólo a lo memorístico. Es un instrumento que sigue los parámetros del sistema definido por la institución, por ende, forma parte de la evaluación del proceso de un estudiante.

Puede desarrollarse de las más diversas formas, por ejemplo: creaciones gráficas, digitales, escritas, radiofónicas con relación a una temática o problemática particular; representaciones teatrales, literarias, musicales de un tópico inherente a los contenidos fundamentales que se desarrollaron. La realización de un proyecto de investigación, la puesta en común de un tema referencial, el desarrollo de una experiencia de intervención socio comunitaria de índole social o deportivo, pueden constituir también un modo de desarrollar el integrador. La motivación y la creatividad para la implementación de diferentes estrategias que posibiliten fortalecer el proceso de aprendizaje de un estudiante deben formar parte del integrador de modo tal que el docente también se enriquezca con su práctica.

¿Cómo se evalúa a los estudiantes de 6to año?

Los estudiantes de 6to año del nivel secundario se evalúan del mismo modo, es decir, mediante la evaluación en proceso. La diferencia entre estos grupos y quienes cursan de 1ro a 5to año consiste en que la valoración del desempeño de los futuros egresados se considera con calificaciones numéricas del 1 al 10, tal como lo establece la resolución provincial N°34, es por ello por lo que se utiliza una planilla de seguimiento diferente.

Por otra parte, estos grupos en particular deben necesariamente realizar trimestrales en las materias sorteadas, aunque en nuestra institución sigue vigente el sistema de promoción. Esta situación particular se debe específicamente a los parámetros establecidos por pueden acceder a la Beca Puntana al Mérito Bandera Argentina.

Evaluación por Consenso

Esta modalidad de evaluación es una evolución del sistema procesual. Se fundamenta

desde la misma mirada filosofía, pero incluye a otros actores para el seguimiento del proceso que lleva adelante el estudiante.

La primera experiencia se desarrolló este año en “Escuela para Jóvenes”, durante el ciclo vespertino. A continuación, se explica en qué consiste por medio de datos extraídos de una entrevista al Regente del nivel secundario:

“La evaluación basada en consenso busca darle al docente la posibilidad de apoyarse en el criterio utilizado por su colega. Lo que se hace es trabajar durante todo el trimestre en el aula con la participación del Departamento de Innovación a través de sus pedagogas y el preceptor de la división. Durante el transcurso de la jornada de trabajo en distintos momentos del día, ingresan al aula y verifican que los estudiantes estén trabajando en sus carpetas, visando de las actividades. De esa manera el profesor, el preceptor, la pedagoga y el alumno dan garantías de que se está trabajando. Eso nos permite tener en cuenta el concepto de la valoración positiva, es decir que, si un chico vino a la escuela, está trabajando y pudimos comprobarlo, podemos corroborar su evolución a lo largo del trimestre. Paralelo a esto, lo que se realiza es la calificación normal del docente sobre los trabajos prácticos, las evaluaciones, la participación que en algún momento haya tenido y nos damos cita en un momento, en un lugar y una jornada los docentes de la división, el preceptor, la pedagoga, la coordinación, los directivos y quien se encarga de la parte técnica. En ese encuentro, se accede al expediente digital del estudiante, ya que se trabaja pudiendo observar su rostro y su situación académica. Allí cada profesor va contando la experiencia que tuvo con el estudiante, lo mismo hace el preceptor y todos los involucrados de modo tal de considerar todos los aspectos pedagógicos y humanos a la hora de evaluar el proceso del alumno dando cuenta de qué se hizo al respecto y consensuar una calificación. Esto implica también la posibilidad de modificar una calificación ¿cuándo se hace esto? Cuando entendemos que hay valores, circunstancias que han hecho que el alumno tenga bajo rendimiento, por ejemplo, cuando una niña cursa un embarazo complejo, cuando un alumno tuvo que hacer changas para sobrevivir y se vio afectado en el cursado a clase y de esto modo ver lo que pasó. Tenemos el caso de chicos que han estado detenidos requeridos por la justicia por un determinado tiempo y entonces vemos de qué manera lo podemos ayudar para recuperar en el próximo trimestre esos contenidos y que

eso no haga que deba llevarse la materia. Una referencia de este tipo de evaluación la encontramos en la película sobre educación “Entre los muros”.

La evaluación en los talleres

“Taller literario” y “Taller de arte”

Partiendo de la propuesta educativa que brinda el establecimiento educativo **EPA** de promover espacios recreativos en calidad de talleres, los cuales forman parte de la currículum, se plantean las siguientes premisas.

Los espacios curriculares **“Taller literario” y “Taller de arte”** forman parte de la currícula de educación secundaria del ciclo básico, los cuales *no son espacios opcionales*, sino que tienen carácter obligatorio para los estudiantes que transitan este nivel del sistema educativo.

Estos espacios curriculares con la modalidad de taller brindan espacios donde los estudiantes pueden desarrollar y explotar el potencial artístico y creativo. El Arte contribuye a la capacidad creadora de todo ser humano. La creatividad es la capacidad humana de producir contenidos mentales de cualquier tipo, no sólo desarrollar la fantasía, la imaginación y la expresividad, es también la capacidad de descubrir, crear y recrear nuevos aspectos, nuevos horizontes y nuevas maneras de vincularse con las personas y con el medio o entorno social. El Arte es fundamental para la vida del ser humano y de las sociedades.

Tiene un lenguaje propio que lo convierte en una forma de expresión universal, permitiendo una diversidad de manifestaciones tan amplias como la creatividad de la cultura lo permita.

En estos espacios se los invita a los estudiantes a desplegar la imaginación, la fantasía en cada actividad propuesta desde los distintos talleres, cuyas actividades educativas son planteadas de manera no convencional, dando la posibilidad a los alumnos de trabajar aludiendo a la libertad y a la espontaneidad.

Hay ciertos requisitos para la promoción de este espacio curricular, como son la asistencia a clase, elaboración y presentación de actividades propuestas por el docente, la participación en las distintas actividades recreativas, entre otras.

Es por todo ello, que **el alumno no puede reprob**ar estos talleres, puesto que por la riqueza del trabajo que se realiza dentro de estos espacios, no puede ser rendida de manera libre, sino que sólo puede ser aprobada cursándola en el transcurso del año lectivo al que corresponde en la currícula, ya que se evalúan ciertos aspectos pedagógicos que no pueden ser evaluados a través de un examen finales, como son el desenvolvimiento en la clase, participación en actividades recreativas, trabajos en instancias grupales, etc., ya que la asignatura está planteada con la modalidad de taller. En este sentido, analizaremos el proceso del estudiante de acuerdo con los siguientes parámetros de manera trimestral:

NOTA	ML	L	S
Referencia	Medianamente logrado	Logrado	Sobresaliente

Departamento de Innovación y Calidad Educativa

Como una evolución del Departamento de Convivencia y Bienestar Estudiantil, surge en el ciclo lectivo 2016 el Departamento de Innovación y Calidad Educativa con el objeto de consolidar y profundizar el trabajo que se viene desarrollando desde esta gestión. A continuación, se comparte información sobre esta iniciativa en función de un documento generado por sus integrantes.

Objetivo General

Llevar adelante acciones educativas con alumnos y profesores tendientes a reforzar y apoyar la enseñanza – aprendizaje.

Objetivos específicos

- Equipo de especialistas.: guiar, contener, orientar y educar lo concerniente a comportamientos, actitudes, sociabilidad y afectividad de los alumnos para un desarrollo integral sin obstáculos de este, especialmente en orden al estudio. Asesoramiento y orientación al Equipo Directivo en relación con la tarea específica que se lleva a cabo.
- Equipo de pedagogas: asesorar, apoyar, guiar y promover el mejor desempeño de

enseñanza – aprendizaje de los profesores y alumnos en vistas a un adecuado rendimiento académico de los estudiantes.

- Profesora especial: asesorar, apoyar y atender las necesidades educativas de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

Funciones

- Especialistas para lo actitudinal y convivencia de los alumnos:
- Atender las necesidades del alumno planteadas a este Dpto., por él mismo o algún integrante de la Escuela, en lo relacionado a la convivencia escolar, comportamiento, afectividad o lo relacionado con estos.
- Observar y cuidar el desarrollo armónico de las relaciones y ambiente humano que se da entre Profesores y alumnos, y estos últimos con sus pares.
- Sopesar prudentemente los requerimientos de comportamiento.
- Coordinar.
- Aconsejar a los alumnos, cuando así fuese necesario, en cuestiones de comportamientos y actitudes.
- Realizar mediaciones.

Asesor Pedagógico Áulico

En principio se dedicará a la atención pedagógica del Ciclo Básico de Secundario, principalmente velando por un desarrollo académico óptimo en cada curso y en el rendimiento de calidad de cada alumno, a la luz de una educación integral.

- Cumplir las directivas específicas de las Autoridades del Establecimiento Educativo.
- Atenta observación pedagógica del desarrollo de la clase para coadyuvar al profesor en su perfeccionamiento docente y en el proceso de enseñanza - aprendizaje del alumnado.
- Intervenir en el aula con visado de carpetas y supervisión del desarrollo de clases a fin de buscar un óptimo desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Observación de clases continuas.

- Comunicación y reuniones frecuentes con docentes sobre aspectos relevantes observados en el desarrollo de las clases.
- Brindar un espacio de contención y escucha por medio de “entrevistas pedagógicas personales” a los alumnos, ya sea pedida por ellos, el docente y/o vista como necesaria por este Departamento afin.

Maestra especial

- Acompañar en el proceso de enseñanza aprendizaje de aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Atender las demandas y necesidades de aquellos alumnos con diversos estilos y ritmos de aprendizaje.
- Intervenir de forma personalizada para detectar las problemáticas y reconocer las habilidades, capacidades y formas de aprendizaje. Capacitar a los alumnos con necesidades educativas especiales, para alcanzar la realización de sí mismo y lograr el disfrute de la vida, posibilitando su integración y participación en las actividades donde se desenvuelven, mediante su preparación para la independencia personal, la comunicación, la socialización y el trabajo.
- Trabajar junto al equipo docente, coordinadores y directivos para programar estrategias y favorecer al alumnado.
- Realizar observaciones en relación con las dinámicas de trabajo.
- Trabajar en conjunto con el docente de grado para construir en equipo metodologías y estrategias de trabajo adecuadas para la intervención educativa.

La voz de los estudiantes

Con el objeto de conocer la opinión de los estudiantes, se realizaron encuestas en este sentido en todos los cursos de los turnos mañana, tarde y vespertino. El sondeo fue desarrollado por las Profesoras, quienes además procesaron los datos obtenidos y los plasmaron en el siguiente informe.

Informe de datos estadísticos

En el mes de junio se entrevistaron a los alumnos de la institución, para recabar datos e información en relación con su visión y opinión particular de la escuela a la cual asisten.

Con relación a la primera pregunta ¿Hace cuánto eres alumno de la institución? Las respuestas han sido variadas, el alumnado asiste a nuestra escuela desde nivel inicial, gran parte desde el segundo ciclo de la primaria (5to y 6to año), como así también en primer año de la secundaria y otro número más reducido de alumnos que han ingresado a inicios de este año lectivo.

En cuanto a la pregunta ¿Cómo te sientes? Las respuestas coinciden en resaltar la comodidad, conformidad y el bienestar que sienten los alumnos dentro de la institución. Manifiestan que dentro del establecimiento se sienten felices, acompañados por todo el personal, se expresa un alto nivel de seguridad, confianza y compromiso. Un bajo porcentaje de alumnos plantean un sentimiento de malestar dentro del aula, por el desorden en el aula y las molestias por parte de los compañeros. Todos se sienten conformes y felices con lo brindado desde la institución.

¿Qué es lo que más valoras de la escuela? Tras las respuestas se evidencian valores muy fuertes por parte de la mayoría de los alumnos, como el compañerismo entre todos los actores de la institución (alumnos, docentes, directivos, preceptores), la calidad de la enseñanza, las oportunidades brindadas a las necesidades de cada uno de los alumnos, el amor y bondad de los docentes.

¿Crees que es necesario modificar algo de la institución para fortalecer tu aprendizaje? Un gran porcentaje de los entrevistados manifiestan que no modificarían nada. Otros plantean reorganizar las aulas, el clima de trabajo buscando una mayor tranquilidad, respeto y compromiso, cuidar el mantenimiento de estas, las paredes, limpieza y pintura. Modificar la infraestructura de la institución. Algunos plantean las formas de intervención con los alumnos, buscar métodos más estrictos para el orden, un mayor nivel educativo, más tareas, incorporar más lenguas extranjeras, generar un centro de estudiantes organizado por los alumnos.

¿Qué valoras de tus docentes y demás personas que forman parte de la escuela?

Lo que más se destaca en las entrevistas es la satisfacción de los alumnos con el personal

docente, directivo y administrativos. Destacan la paciencia, compromiso, respeto, amabilidad, cariño, escucha y protección de los docentes con los alumnos. Agradecen reiteradamente las oportunidades y herramientas brindadas.

¿Crees que la escuela te brindó herramientas para la continuidad de tus estudios/inserción laboral/ejercicio pleno de la ciudadanía?

La mayoría de los alumnos manifiestan que la escuela les brinda herramientas para la continuidad de los estudios superiores o para la reinserción laboral. A su vez afirman que la escuela le brinda herramientas para la vida, abriendo puertas para continuar con su formación en estudios superiores para la inserción laboral.

Los estudiantes manifiestan gratitud por el apoyo, contención, afecto y paciencia por parte de los docentes de la institución, además recalcan la oportunidad que se les ha brindado de poder seguir y finalizar sus estudios secundarios.

Ciclo Lectivo 2017

El Ciclo lectivo 2017 inicia con una serie de modificaciones en cuanto al abordaje de la evaluación y las prácticas comunicacionales. A continuación, se detallan los aspectos referidos.

Acuerdo Pedagógico Institucional Evaluación basada en consenso

En la primera jornada de reflexión realizada el 17 de marzo de 2017, se formaliza el **primer acuerdo pedagógico institucional en el nivel secundario** mediante el cual todo el personal por unanimidad decide implementar la evaluación basada en consenso en todos los años del nivel secundario. Este hecho histórico se debe fundamentalmente a la experiencia realizada en 2016 en Escuela para Jóvenes, cuyo éxito implicó una evolución de la evaluación en proceso y la consolidación del paradigma de la complejidad. La evaluación basada en consenso es una evolución del sistema procesual. Se fundamenta desde la misma mirada filosofía, pero incluye a otros actores para el seguimiento del estudiante. La primera experiencia se desarrolló en 2016 en "Escuela para Jóvenes" y fue tan significativa que a partir de la misma se toma la decisión de incorporar a todo el

secundario en el acuerdo pedagógico realizado en la jornada de reflexión del 17 de marzo. “La evaluación basada en consenso busca darle al docente la posibilidad de apoyarse en el criterio utilizado por su colega. El propósito fundamental radica en encontrar juntos las herramientas que posibiliten al estudiante transitar su trayectoria escolar de manera significativa, considerando todos los aspectos y ejes que abarcan la relación docente, alumno y conocimiento. Es decir, que se posiciona desde el paradigma de la complejidad.

Seguimiento de la trayectoria del alumno: Docente, preceptor, pedagogos, docentes auxiliares.

Seguimiento administrativo: Coordinación general y Coordinación pedagógica.

Metodología:

A lo largo del trimestre, durante el transcurso de las jornadas de trabajo en distintos momentos del día, el docente y los encargados del seguimiento verifican que los estudiantes estén desarrollando sus actividades; visan carpetas y atienden situaciones particulares para fortalecer la cultura del trabajo áulico.

Al cierre del trimestre, con la nota final arrojada por la planilla de seguimiento, se realiza una reunión de la que participan todos los actores mencionados. En el encuentro, se trabaja en base al expediente digital del estudiante y se analiza caso por caso para definir la valoración definitiva que se plasmará en la libreta de calificaciones. La nueva propuesta evaluativa implica además una modificación en la Planilla de seguimiento, la cual se reorganiza de la siguiente manera:

PLANILLA DE SEGUIMIENTO TRIMESTRAL									
1º Año "A"									
Nº	APELLIDO Y NOMBRE	IE 1	IE 2	IE 3	IE 4	IE 5	PROMEDIO	OBSERVACIONES	
1	A						#DIV/0!	En Proceso	
2	C						#DIV/0!	Ausente	
3	D						#DIV/0!	Otras	
4	D						#DIV/0!		
5	D						#DIV/0!		
6	G						#DIV/0!		
7	J						#DIV/0!		
8	L						#DIV/0!		
9	L						#DIV/0!		
10	L						#DIV/0!		
11	L						#DIV/0!		

Planilla de Seguimiento

La nueva planilla de seguimiento correspondiente el ciclo lectivo 2017 plantea algunas modificaciones con relación a la del ciclo anterior:

- Se utiliza para todos los cursos de 1ro. a 6to. año.
- Se cambia el sistema de porcentajes por la valoración numérica **basada en el seguimiento cualitativo del proceso**. Aquí puede aplicarse también el concepto de **valoración positiva**.
- Establece cinco “Instancias evaluativas”, de las cuales se ocuparán aquellas que cada área de acuerdo con su dinámica considere
- Necesarias. Estas instancias abarcan prácticos individuales y grupales, evaluaciones diversas, participación en proyectos (de área, feria de ciencias, institucionales, etc.) representación de la escuela, organización de eventos, entre otras.

Conceptos para recordar

¿Por qué debo completar periódicamente la planilla de seguimiento?

Es un deber del docente realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos utilizando los instrumentos vigentes; y, juntamente con la institución, garantizar la trayectoria escolar de éstos. Por lo tanto, es fundamental completar la

planilla de seguimiento para que la Coordinación General tenga conocimiento de la situación académica de cada alumno y, de ese modo, pueda implementar estrategias en este sentido.

Si no se completa esta planilla, se desconoce la realidad académica de los estudiantes y no puede darse respuesta a tutores, docentes, autoridades y demás miembros de la comunidad educativa.

Completar en término la planilla de seguimiento es esencial para el sistema de evaluación.

¿Qué es la valoración positiva?

Es un concepto implementado a partir del ciclo lectivo 2016, consecuencia del seguimiento personalizado del estudiante. Implica el reconocimiento de alguna cualidad que pueda ser considerada a su favor con el objeto de valorar positivamente su desempeño. Aquí puede considerarse la solidaridad, el compromiso con la institución y el área, el vínculo con sus pares, su organización personal (carpeta, modo de trabajo, etc.) el respeto por los acuerdos de convivencia y todo aquello que se considere valorable tanto en el ámbito individual como colectivo.

Fuentes y Bibliografía

- P.E.I. 2007 – E.P.E.D.
- Acuerdo Escolar de Convivencia – EPA
- Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico de Violeta Guyot.
- “De escuela en escuela” – Hugo Huberman – Ed. Prometeo Libros 2007.
- Transversalidad, contextualización y globalización en la enseñanza” – N. Boggino y H. Huberman
– Ed. Homo Sapiens Ediciones.
- Entrevistas.
- Documentos del Departamento de Convivencia y Bienestar Estudiantil
- Evaluación cualitativa del proceso - Dirección Académica 2013 - - E.P.E.D.
- Proyecto del ciclo orientado en Ciencias Sociales.
- “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Edith

Litwin. Paidós

2005.Premisas en relación con la evaluación educativa. Alicia Bertoni y Margarita Poggi.

- Memoria anual 2014
- Memoria anual 2015
- Documentos de Coordinación Pedagógica
- P.E.I. para escuelas católicas -Grupo de trabajo de FERE-CECA y EyG formado por: Juan Antonio Ojeda Ortiz, Manuel De Castro Barco, Carmen Agudo García, entre otros. Año 2010.
- Ley de educación
- Resoluciones 93/09
- Paradigma de la complejidad – Magister Franklin Castillo Retamal- Universidad Católica delMaule. Docente Universidad Autónoma de Chile.
- Resol 08 – ME-2012
- Resol 14 – ME-2012
- Decreto 1053 – ME-2013
- Documentos del Departamento de innovación y calidad educativa.

Anexo I

Ciclo Orientado en Ciencias Sociales Proyectos implementados (2016 - 2017)

Parejas pedagógicas orientadas a la comunicación

De acuerdo con la experiencia desarrollada en el ciclo lectivo 2016 y teniendo en cuenta el éxito de esta, el equipo Directivo del nivel secundario considera necesario darle continuidad al proyecto de parejas pedagógicas vinculadas a la comunicación tanto en el ciclo básico como en el orientado. En el primer caso, se trabajará en los talleres literarios de 3er año, continuando de este modo el proyecto que en 2016 involucra a los grupos de 2do año. En el ciclo orientado, se incrementan en 2017 las materias que contarán con este recurso, a partir de la especificidad de la temática y su vínculo con las ciencias sociales.

Descripción de las tareas del docente auxiliar de comunicación

De acuerdo con las particularidades de cada área, además de lo que se especifica a continuación, el docente auxiliar estará siempre afectado a las necesidades y sugerencias del equipo Directivo, el Profesor a cargo y a Coordinación Pedagógica. Deberá además ofrecer continuamente alternativas y propuestas de trabajo vinculadas a la comunicación a los distintos espacios según su especificidad.

Lengua:

El propósito de la incorporación de una pareja pedagógica es fortalecer la oralidad mediante estrategias tendientes a mejorar la fluidez y la comprensión lectora de los estudiantes. El docente de Comunicación aportará herramientas en este sentido, en relación con la complejidad de cada año, utilizando los recursos con que cuenta la escuela (radio, revista escolar y recursos audiovisuales). Para ello deberá acordar con el docente responsable la metodología de trabajo. Desde Coordinación Pedagógica, se sugiere que en los talleres literarios se utilice la radio como herramienta fundamental y, en virtud de los intereses del grupo y lo planificado por el docente, se ofrecen propuestas para mejorar la expresión escrita y la comprensión. Del mismo modo que en 2016, serán encargados también de generar una programación continua en la radio escolar.

En el ciclo orientado, se pretende apostar a la creatividad vinculando a la comunicación con los tres grandes géneros literarios de acuerdo con lo planificado para cada año. El abordaje de la literatura como arte y como visión de la realidad es en sí misma una herramienta comunicacional que puede potenciarse si es trabajada aprovechando los recursos institucionales. Se sugiere en este caso valerse de la radio, la revista, la fan page y la posibilidad de generar contenidos audiovisuales para fortalecer la capacidad comunicativa de los estudiantes. Tomando como base el proyecto de Matemáticas, se puede trabajar además en la generación de contenidos a modo de tutoriales para distintos fines: vinculados estrictamente a la materia o específicos de la orientación. Del mismo modo, puede articularse con otras áreas mediante las alternativas que ofrece la comunicación en sus diversas formas.

Espacio de Opción Institucional

El propósito de la incorporación de una pareja pedagógica es colaborar con el docente responsable del espacio en la organización de los grupos de trabajo, fundamentalmente el sexto año, para lograr que los alumnos adquieran conocimientos que les permitan afrontar diversas situaciones comunicativas.

El eje aquí es la comunicación, por lo que las temáticas, los canales, los recursos y otros factores que el equipo de trabajo considere necesarios pueden utilizarse con absoluta libertad, respetando la política y la dinámica institucional.

El trabajo colaborativo será la clave. El docente ayudante colaborará en la conformación y organización de grupos y también en la dinámica de estos. Ésta puede organizarse en relación con un medio específico con las variantes que la complejidad de cada caso requiera. También podrán generarse alternativas, proyectos, actividades, etc. que permitan al estudiante apropiarse de conocimientos sobre los factores que pueden influir en los procesos comunicativos. Teniendo en cuenta las características de los grupos, se sugiere además abordar temáticas desde todos los medios y, en la medida de las posibilidades, apelar al recurso del documental como herramienta comunicativa.

Inglés

El propósito de la incorporación de una pareja pedagógica en este caso es ofrecer a los estudiantes y al docente responsable una alternativa para fortalecer el vínculo con la lengua extranjera mediante una metodología donde la comunicación ocupe un lugar destacado. La dinámica áulica y el modo de aprendizaje deben tender a la práctica efectiva del idioma, considerando el aspecto social de toda lengua.

Todo sistema de signos lleva consigo una parte individual (el uso que cada persona hace del idioma) y una parte social (que se da mediante el vínculo con quienes integran un grupo). Este segundo

aspecto es que debe priorizarse desde las parejas pedagógicas mediante la incursión en prácticas radiofónicas, audiovisuales, gráficas, artísticas, etc. que permitan al estudiante

familiarizarse con el inglés desde lo vivencial.

Entonces, el rol del docente de comunicación será proponer al responsable del área diversas alternativas para la práctica del idioma inglés, propiciando la oralidad por medio de la radio, la revista digital, la fan page, la creación de tutoriales y mensajes audiovisuales que serán organizados de manera conjunta según las características de cada grupo y las particularidades del proceso. La praxis será aquí la clave para el aprendizaje significativo del idioma.

Matemáticas

A partir de lo acordado con el Referente del área, en este caso la práctica del docente de comunicación abarca dos aspectos fundamentales:

- Acompañamiento al docente de Economía en el ciclo orientado en Ciencias Sociales: Aquí ofrecerá alternativas para el análisis, la comprensión y la comunicación efectiva de los conocimientos.
- Desarrollados en la materia por medio de su aplicación a situaciones de la vida cotidiana. Se sugiere colaborar con el docente proponiendo actividades de comprensión inherentes a los temas abordados, la producción de programas radiofónicos, producciones gráficas y digitales, ciclos de lectura, entre otras alternativas.
- Creación de tutoriales: Junto a los docentes designados por el área, el profesor de comunicación elaborará tutoriales audiovisuales con el fin de utilizarlos como herramienta pedagógica destinada principalmente a casos especiales donde la trayectoria escolar se vea afectada. Se sugiere trabajar sobre los contenidos prioritarios de cada año y trimestre tomando siempre como referencia las características del lenguaje audiovisual para evitar errores vinculados a la disminución del tiempo de atención de una persona.

Ciclos de Cine

El ciclo de cine es una propuesta pedagógica que tiene como objetivo desarrollar un espacio de aprendizaje diferente, fuera de la institución, a través del análisis de una película determinada en cada trimestre. El proyecto se inicia retomando iniciativas de la Regencia y la Coordinación Pedagógica en años anteriores, en la búsqueda de generar a

través del uso de recursos audiovisuales estrategias análisis de la realidad social.

La propuesta consiste en la elección de un filme por trimestre (independiente de los que puedan implementarse individualmente desde las diferentes áreas) y proponer actividades inherentes a la orientación teniendo en cuenta la especificidad de cada espacio curricular. La película seleccionada se emplea simultáneamente en todos los cursos y divisiones del ciclo orientado y se proyecta, en la etapa inicial, en el espacio cinematográfico de la Estación Regional de Ómnibus. Junto al filme, desde Coordinación Pedagógica se adjunta al equipo docente un documento con propuestas y herramientas para orientar a los docentes en la realización de actividades en función de los propósitos de la propuesta.

Aprendizaje basado en proyectos

Desestructur@rte: El Arte como herramienta pedagógica Consideraciones generales

Desde la reorganización del ciclo orientado en Ciencias Sociales se comenzaron a abordar varios aspectos tendientes a fortalecer la propuesta educativa para que sea realmente significativa en relación con los propósitos de la educación media y las necesidades de nuestros estudiantes. En primer lugar, se dio autonomía a las áreas para seleccionar y organizar planificaciones y contenidos en función al contexto y el conocimiento que los docentes tienen sobre los alumnos. Luego, se implementaron estrategias que fortalecieron los ejes que surgían a partir de los medios con que cuenta la institución. En este sentido, la comunicación cobró protagonismo a través de la radio y la revista escolar y las exitosas intervenciones en la Feria de Ciencias.

La dinámica de los procesos de enseñanza aprendizaje, junto a las distintas experiencias que surgen de la práctica docente y los intereses de los estudiantes, nos llevan siempre a replantear y revisar nuestra propuesta académica. Es por ello por lo que, teniendo en cuenta estos aspectos y la importante historia del nivel en relación con las actividades artísticas, creemos necesario desarrollar un proyecto que permita fortalecer otro de los ejes del ciclo orientado: El arte.

El arte es una herramienta fundamental para propiciar el pensamiento abstracto y puede vincularse con cualquier espacio curricular del nivel secundario.

Consideramos que del mismo modo en que se desarrolló la comunicación en su momento, las actividades artísticas tomando como referencia la base conceptual de algunos espacios curriculares puede fortalecer la apropiación de conocimientos inherentes a las ciencias sociales y fomentar el desarrollo colectivo e individual de los estudiantes.

Por esta razón y en virtud de las diversas y exitosas experiencias realizadas a lo largo del tiempo en nuestra institución, se inicia un proyecto que postula al arte como un eje esencial para el ciclo.

Propósitos

- Fortalecer uno de los ejes del ciclo orientado en Ciencias Sociales en virtud del proyecto educativo vigente.
- Promover el aprendizaje basado en proyectos a partir del trabajo articulado de diversos espacios curriculares por medio del arte.
- Desarrollar estrategias que posibiliten a los estudiantes expresar artísticamente, de manera integral, los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación marcando su impronta y su visión sobre la realidad.
- Crear un ámbito para el pensamiento analítico, crítico, abstracto y significativo a partir del desarrollo de actividades artísticas.
- Indagar sobre el concepto de arte y su vínculo con las ciencias sociales para crear la base teórica que sustenta la continuidad del proyecto.

Actividades

La iniciativa se funda en la experiencia de aprendizaje basado en proyectos y se implementará a modo experimental en los cursos del ciclo orientado en Ciencias Sociales. Consiste en promover el desarrollo de actividades artísticas organizadas en dos bloques, los viernes. Uno corresponde a Comunicación Visual y el otro a danza teatro. En tanto que los espacios curriculares involucrados son: Lengua y Literatura, Biología, Tecnología, Filosofía, Formación para la vida y el trabajo, Química, Física e Historia.

La propuesta consiste en desarrollar actividades artísticas que posibiliten a los estudiantes adquirir y expresar saberes a través de ellas. Se busca promover la creatividad propiciando un ámbito libre para ella, generar una lectura crítica de las circunstancias sociales mediante el pensamiento abstracto relacionando saberes propuestos por los espacios curriculares mencionados y las diversas alternativas que se generen. Este modo de aprendizaje basado en proyectos implica además dar lugar a las necesidades y propuestas de los distintos grupos, abordando el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de sus intereses. Por este motivo, se propone realizar un diagnóstico para luego llevar adelante el proyecto que surja desde la interacción de todos los involucrados.

La iniciativa implica además un nuevo modo de práctica docente. Por esta razón se propone que cada profesor se involucre de manera activa, es decir, que participe directamente de las actividades que se generen, como par. Si bien es responsabilidad de cada docente coordinar y desarrollar el proceso emprendido en cada curso, se busca también que esto signifique un aprendizaje que lo vincule con su práctica desde otro lugar, no como mero transmisor de conocimientos sino como partícipe de este interactuando con los estudiantes en cada una de las actividades.

La Radio como herramienta pedagógicaRadio itinerante

Introducción

Desde el Espacio de EOI se propone que con los cursos que estén tratando el medio radiofónico, generar una radio abierta en los cursos del Ciclo Básico y Orientado en los turnos mañana y tarde. En el programa, las temáticas a trabajar serán de interés social, recreando entre ellos un diálogo que posibilite la reflexión de cada curso. Dentro de la programación, se incluirá una entrevista a la profesora a cargo de esa materia en donde se le realizarán preguntas de reflexión sobre la temática tratada. Finalizando el programa, habrá una instancia abierta de preguntas para los alumnos del curso.

En una segunda instancia los docentes a cargo del programa recorrerán todas las aulas visitadas identificando aquellos alumnos que deseen conocer la radio para llevarlos y realizarles un pequeño recorrido por la misma. Allí verán no solo las instalaciones, sino

que, además, se los incentivaré para que los mismos prueben los micrófonos como así también vean cómo se realiza la operación técnica de un programa. Una vez finalizado el recorrido, se les informará a los alumnos sobre la existencia del “Espacio radiofónico libre” y se los invitaré a participar a aquellos que deseen hacerlo.

Metodología

Los alumnos de 6 años se dividirán en 4 grupos de trabajo. Para lo cual, una semana asistirán a clases la mitad de los estudiantes y ese día los otros dos grupos ingresarán a la hora inmediata siguiente a la de E.O.I. o se retirarán, según el horario del curso. A la semana siguiente se repite el mecanismo, pero a la inversa. Esto hará posible que en cada clase trabajemos con dos grupos, permitiéndonos hacer más focalizado el aprendizaje de estos. Los alumnos definirán una temática a trabajar en su espacio radiofónico y se visitarán todos los cursos con el fin de realizar una radio abierta con el resto de los estudiantes de la institución. Antes de comenzar, los alumnos se presentarán e informarán los roles de cada uno. Luego, realizarán una introducción sobre la radio y sobre cómo se realiza un programa de radiofónico desarrollando una temática de Interés, previamente elegida y preparada. En consecuencia, los docentes:

- Recorrerán las aulas visitadas.
- Identificarán a aquellos alumnos que se muestren interesados por la radio.
- Se elaborará un listado de estos.

Ya con el listado, se llevará a los estudiantes a la radio con el fin de que la conozcan. Habiendo interactuado el alumno con la radio, se le ofrecerá formar parte de la segunda etapa de este proyecto: el “Espacio abierto de radio”. Se confirmarán quienes continúen interesados para luego armar los grupos de trabajo.

Objetivos

- Estimular el debate.
- Despertar el interés por la radio.
- Dar a conocer cómo se desarrolla un programa radiofónico.
- Fomentar la comunicación e integración de los alumnos.

- Incentivar el uso de la radio por parte de los estudiantes.
- Dotarlos de conocimientos sobre herramientas radiofónicas.

Espacio radiofónico libre **Introducción**

La escuela cuenta con una radio escolar que se puede escuchar vía web o por aire. Este espacio de comunicación despierta un gran interés por participar en la misma. Si bien la escuela cuenta con materias que utilizan este espacio, hay un porcentaje de alumnos que no tienen asignaturas que contengan un espacio en la radio. Por esta razón proponemos la creación de un taller para que todos aquellos alumnos que no tengan un espacio radial y quieran estar frente al micrófono, lo puedan realizar.

Metodología

Un día a la semana se elegirá una hora fija por la mañana y otra por la tarde. En las mismas se incluirá a no más de dos alumnos por año, los cuales están interesados en hacer radio. Una vez en la misma, se hará un programa en el cual se formará una mesa redonda y se debatirá sobre los temas que se están trabajando en la materia que tiene cada alumno en dicho horario. Por lo tanto, se estipularon los temas con los docentes a cargo de dichas materias.

Además, se tratarán temas de la actualidad a nivel nacional, provincial o de la escuela pudiendo darse la posibilidad, que los propios alumnos intercambien ideas y se produzcan debates educativos interesantes.

Objetivos

- Incluir aquellos alumnos que no tienen radio en las materias y tienen una pasión por la radiofonía.
- Estimular el debate entre los alumnos y generar una conciencia crítica de la realidad.
- Fomentar un vínculo e interacción entre alumnos de distintos años, promoviendo un espacio de comunicación y compañerismo.