

ESTILO INSTITUCIONAL EN CONTEXTOS ADVERSOS

Autor/es: MORALES, Héctor Guillermo

Dirección electrónica de referencia: guillomorales@yahoo.com.ar

Procedencia Institucional: Instituto Superior del Profesorado de Salta N° 6005 – Salta, Capital

Eje temático: Organización y gestión en la institución escolar

Palabras clave: escuela, estilo institucional, contexto, comunidad

Resumen

La propuesta aborda una aproximación acerca de cuáles son aquellas dinámicas institucionales que les permite incluir en su análisis los componentes presentes de la realidad en que se encuentra la escuela. Abrirse a considerar la complejidad de situaciones que impactan a la institución educativa en su cotidianeidad no es un dato menor, hacerlo con éxito puede implicar mediar los resultados que puede tener la escuela en ese tipo de contexto. En definitiva, plantear la educación de calidad en un contexto adverso tiene que ver directamente en el modo en el que la escuela asume y resuelve los problemas que el mismo contexto despliega como escenario a la institución educativa.

A través de una investigación cualitativa de análisis de casos se busca interpretar el modo en el que una escuela atravesada por la realidad rural asume en su dinámica institucional las problemáticas propias de un contexto adverso y las resuelve sin perder su identidad.

La investigación permitió reconocer la importancia de visualizar el proyecto educativo ajustado a una realidad como la que presenta el caso como una posibilidad en la que su dinámica institucional le permite asumir favorablemente el entorno y a la vez cumplir con el mandato propio de su contrato fundacional.

Introducción

Pensar cómo se puede investigar desde la psicopedagogía la manera en la que una escuela, que dice tener un proyecto de educación popular, responde a un contexto desfavorable es el hilo conductor de este trabajo. “La psicopedagogía institucional es un modelo teórico práctico que permite una indagación, un diagnóstico, y una elaboración de recursos para la solución de problemas en situaciones de carencias, conflictos, crisis, en instituciones educacionales. La psicopedagogía institucional constituye el análisis institucional en el área educacional, en relación con el contexto social “. (Butelman, 1998:13).

La **educación popular** invita, desde la responsabilidad por el presente, a construir el futuro de manera comunitaria, teniendo como medio una práctica educativa, que se entiende no sólo como proceso escolar, sino como **diálogo social**. La idea de educación popular requiere cuestionarnos permanentemente sobre lo que significa y cómo se vuelve realidad; esta propuesta de reflexión también convoca esfuerzo e ideas.

Este trabajo se encuentra enmarcado en el Movimiento de Educación Popular y promoción social “Fe y Alegría”. Su fundador fue el padre José María Velaz, un sacerdote jesuita que, en el trabajo con los pobres, tuvo la intuición de que era posible ofrecer educación donde no llega el asfalto. Él dedicó su vida a lograr que los niños y niñas más pobres de Venezuela y de varios países de América Latina tuvieran la oportunidad de recibir formación gratuita y de calidad. (Anexo 2).

La experiencia directa de la vida cotidiana de los pobres, así como las subsecuentes reflexiones acerca del origen de la pobreza y sus problemas concomitantes, condujeron a los fundadores de este movimiento a concluir que uno de los problemas fundamentales de América Latina es la falta de oportunidades educacionales para vastos sectores de la población. Es por ello que

la principal estrategia que tiene presente esta institución apunta a realizar una propuesta relacionada con la inclusión social mostrando indicios del estilo que propone “Fe y Alegría” a través de la educación popular.

Pensar a la escuela como un espacio de inclusión, adjudicarle la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, presupone superar las funciones que tradicionalmente se la han adjudicado. Ello no significa pararse en una posición optimista pedagógica sino asumir que, junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela tiene un papel de producción de lo social. Es decir que, junto con las determinaciones que delimitan trayectorias estudiantiles, existen márgenes de libertad para forzar esos límites, que son antecedentes a la escuela y que ésta los hace más o menos suyos. Las trayectorias educativas están, entonces, atravesadas por un grado de condicionamiento objetivo innegable a la vez que se constituyen significativamente en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Se tiene conciencia de que sin niveles básicos de equidad y cohesión social, la educación tiene muy pocas posibilidades de lograr resultados exitosos independientemente de la vida de los alumnos.

El presente estudio pretende investigar el estilo institucional que promueve una escuela que se encuentra en un contexto desfavorable. Es una aproximación cualitativa a estos problemas en los cuales el deterioro social pone en peligro la efectividad de las prácticas educativas. Para ello, se decidió hacer un trabajo exploratorio en una institución que tiene como escenario la pobreza con la expectativa de que nos ofrezca algunas claves para comprender mejor el desafío que enfrentan. Este aporte se evaluará teniendo en cuenta el contexto, el estilo institucional, la cultura institucional, la orientación y el liderazgo. Se realizará en una unidad educativa que pertenece a esta red de escuelas y que se encuentra en Taco Pozo, localidad del Chaco, espacio urbano que se encuentra afectado especialmente por la pobreza. Este trabajo remite a los problemas propios de lo que se conoce en Argentina como la “pobreza estructural”. Se ubica “en una

perspectiva epistemológica de complejidad. Ella se plantea, la comprensión del mundo actual y sus sucesos sin reduccionismos ni simplificaciones. Es decir, asumiendo la confusión, el desorden, la oscuridad y también el orden en lo real y buscando, al mismo tiempo, modelos que faciliten la comprensión, la elucidación a través de un pensamiento complejo que no la mutile” (Butelman, 1998: 78).

“El tramo recorrido por la educación en esta última década no es homogéneo ni lineal, se dan avances importantes, pero también, estancamientos y hasta deterioros. Nuevos problemas han surgido como resultado de las nuevas soluciones. La situación no está cristalizada, más bien, lo característico es la inestabilidad y la vulnerabilidad de lo alcanzado. Por ello antes que de éxitos y fracasos, logros y dificultades, parece más apropiado hablar de tendencias, tensiones, dilemas, contradicciones, desafíos aún por encarar.” (Torres, 2000: 20).

El censo educativo 2001 muestra que aún en contextos inequitativos y de fuerte deterioro social, el nivel educativo del conjunto de toda la población aumentó de manera considerable. Estos datos expresan, sin duda, la voluntad educativa de una población que en cualquier contexto, hizo lo posible por aumentar sus niveles educativos. Obviamente, estos datos no dan cuenta de los problemas referidos a la calidad con que se imparte el servicio educativo, ni de la adecuación de dicha oferta a la vida moderna, ni tampoco de la pertinencia de los conocimientos y de los procesos de construcción de subjetividad que tienen lugar en las escuelas.

Elegir la provincia del Chaco, y más precisamente esta localidad fue motivada por el interés de ubicar el trabajo de campo en el contexto social probablemente más conflictivo del país. No porque sus niveles de desempeño sean los peores, sino porque el escenario en el que de manera desnuda se registran más directamente las consecuencias del modelo económico neoliberal de los '90 y la herencia que el mismo dejó.

En este contexto el trabajo realizado permitió identificar en terreno, en el día a día de la escuela, las complejas relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa respecto de la prestación del servicio. Se selecciona esta escuela por la viabilidad para realizar el estudio.

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

El Estilo Institucional en una escuela que se encuentra en una localidad de la provincia del Chaco.

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

En educación, todas las mediciones sobre logros de aprendizaje y desempeño educativo coinciden en señalar que los resultados están asociados al nivel socioeconómico de las familias. Otro aspecto menos obvio del fenómeno, vivir por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos tienen un impacto significativo sobre los resultados escolares. Hay ciertas condiciones que configuran la educabilidad de los niños, vinculadas al desarrollo cognitivo y a la socialización primaria.

El presente trabajo investiga el Estilo Institucional en una escuela que expresa sostener un proyecto de educación popular. Además es un intento de explicación de cuales son las relaciones entre este estilo institucional, el contexto en el que se desarrolla y las posibilidades de aprender que promueve.

Desde la inquietud que guía esta investigación, se trabaja con el alumnado, los docentes, los padres y la comunidad.

La pregunta de investigación que conduce este trabajo es la siguiente:

¿Qué estilo institucional le permite a esta escuela dar respuestas a una comunidad en situación de pobreza?

METAS Y OBJETIVOS

META:

- ▷ Contribuir al conocimiento del estilo institucional en escuelas con contextos de pobreza.

OBJETIVOS:

- ▷ Reconocer el estilo institucional de la unidad educativa seleccionada en Taco Pozo.
- ▷ Analizar el estilo institucional desde las perspectivas de los distintos actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos, padres).
- ▷ Describir las relaciones entre el estilo institucional y la capacidad de esta escuela de dar respuesta o no en un contexto desfavorable.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

La escuela en contextos de pobreza

Como hemos mencionado páginas anteriores la escuela desarrolla su actividad en un contexto puntual y particular. El caso que se considera nos lleva a prestar atención a la cuestión de la pobreza. Según el diccionario de la Real Academia Española “La pobreza” hace referencia a la cualidad de pobre de una persona que no tiene las condiciones básicas para su subsistencia.

La pobreza en Argentina debe ser vista como el resultado de un modelo económico y social, ejercido y aplicado por los diversos agentes económicos y políticos que produjeron en la sociedad sectores excluidos de los beneficios del modelo que se ejecutó y sigue vigente.

“ ¿Qué significa ser excluido hoy en la Argentina? Ser excluido representa haber transitado condiciones estructurales de pobreza, estar desocupado, haber sido obrero y hallarse hace varios años sin trabajo y/o mal empleado o subempleado, lo que se acentúa si es mujer, anciano o niño, vivir en villas, asentamientos, barriadas populares u ocupar de modo precarios tierras fiscales, no tener posibilidades de reconversión laboral para ser nuevamente empleable, ser jefe o jefa de familia de un grupo familiar numeroso y no contar con los ingresos estables ni con acceso a educación ni ningún tipo de protección social.”
(Bolton, 2005: 36)

Ésta forma de segregación social genera marginalidad, que hace referencia a quedar fuera de alguna cosa, es decir ser excluido. De allí que se asume que la pobreza genera marginalidad y exclusión. Frecuentemente, se entiende la marginalidad como la falta de participación de algunos sectores sociales en el consumo de bienes materiales y culturales de la sociedad. Otro error más grave consiste en atribuir a estos sectores marginales la responsabilidad de esta situación. Esto ha llevado al desarrollo de estrategias “integradoras”. Es necesario superar este enfoque para tomar conciencia que la marginalidad es la consecuencia misma del “superdesarrollo” de otros en una sociedad donde el acceso a los bienes está desigualmente repartido. Para que el poder se concentre en las manos de unos pocos, es necesario coartar la participación de la mayoría de la población. Por ello no se hablará de de marginalidad sino de marginalización.

La maximización de ganancias y la concentración de los ingresos, aparece como una cara de la moneda, en su reverso, se tiene amplios grupos sometidos a la pobreza, exclusión o vulnerabilidad social. Así pues, se cristaliza una sociedad fragmentada, segmentada, donde están interrumpidos los circuitos de movilidad social.

“Las transformaciones en la organización del trabajo están provocando no sólo el aumento en los niveles de desigualdad, sino la aparición de un nuevo fenómeno social: la exclusión de la participación en el ciclo productivo. En este sentido, los estudios acerca de las posibilidades que ofrecen las nuevas formas de organización del trabajo indican que ellas podrían incorporar de manera estable sólo a una minoría de trabajadores, para los cuales habría garantías de seguridad en el empleo a cambio de una identificación total con la empresa y con sus requerimientos de reconversión permanente. Para el resto, en cambio, se crearían condiciones de extrema precariedad, expresadas a través de formas tales como contratos temporarios, trabajos interinos, trabajos de tiempo parcial y, en el extremo de estas situaciones, el desempleo” (Tedesco, 2000: 18).

La pobreza, entonces, supone:

- ▷ Ingresos insuficientes.
- ▷ Carencias de insumos básicos de alimentación, salud, vivienda y servicios (luz, agua y saneamiento).
- ▷ Deterioro global de las condiciones y calidad de vida.
- ▷ Debilitamiento de salud física y psicológica del individuo, afectando su desarrollo personal.

Al explicar la pobreza, se ha resaltado su rasgo de carencialidad. Esta visión parcial de la realidad ha colocado a los pobres como objetos de prácticas asistenciales públicas y privadas que no han modificado sustancialmente su situación. Por el contrario, la sociedad ha desnudado sus propias carencias: falta de una perspectiva transformadora, ignorancia sobre el universo cultural y psicológico que pauta sus relaciones sociales, ausencia de un enfoque integral, desconocimiento del protagonismo de la gente para resolver sus propios problemas, imposición de diagnósticos, proyectos, métodos y formas de combatir las dificultades. Se puede pensar en la pobreza desde una visión más amplia:

“Las múltiples pobrezas no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, tales como trabajo, vivienda, salud y educación, sino que abarcan el estudio de una compleja realidad de pobrezas, en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias. Así, se analiza la “pobreza de protección”, asociada con la internalización de la violencia externa que se experimenta en la vida cotidiana a través del “gangsterismo” o “matonismo” y el establecimiento de patrones de relación basados en la intimidación y el miedo. La “pobreza de entendimiento” se conecta con factores que dificultan la información, al conocimiento y al desarrollo del pensamiento reflexivo. Y la “pobreza política” está asociada a factores que inhiben la participación social en

organizaciones políticas o sindicales y la creación de nuevas formas de participación” (Sirvent, 2004:119).

Esta perspectiva permite considerar la participación como una intervención activa de las clases populares en la construcción de la sociedad, hecha a través de la toma de decisiones en las actividades sociales en todos los niveles y no como una mera recepción pasiva de los “beneficios” de la sociedad. De esta manera, los sectores marginales se incorporan a la vida social por derecho propio, conquistando una presencia activa y decisoria en los procesos de producción, distribución, consumo, vida política y creación cultural.

“La participación real de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana, supone además el reconocimiento de otras necesidades asociadas que son a su vez condición y resultante de un proceso participativo: autovalorización de sí y de la cultura del grupo de pertenencia, capacidad reflexiva sobre los hechos de la vida cotidiana, capacidad de crear y de recrear no sólo objetos materiales como también y fundamentalmente crear y recrear nuevas formas de vida y de convivencia social.” (Sirvent, 1983: 46).

Se le reconoce a la escuela una función social, que en estos contextos de pobreza remite al desafío de que en su práctica no reproduzca en ella su entorno, ya que correría el riesgo de quedar atrapada en una escuela pobre para los más pobres, pero sin generar una dinámica que le permita cristalizar una cierta movilidad social en estos sectores y de esa manera atenuar el impacto de un modelo excluyente, permitiendo a sus destinatarios otras posibilidades de inclusión.

“La escuela como unidad escolar, puede generar situaciones de exclusión que se concretizan en las aulas. Ella se vuelve selectiva y excluyente cuando valora más las capacidades y los procesos cristalizando las desigualdades en la

distribución de los conocimientos y en las formas de enseñanza y aprendizaje.” (Tanos, 2007: 92).

Es importante considerar la oferta del sistema educativo hacia los sectores de menores recursos. Esto da cuenta, por un lado, de una expansión de la oferta hacia esos sectores, y, por otro, de un creciente grado de confianza por parte de las familias más pobres en el potencial de educación. A pesar de los problemas sociales que afectan a estas familias, es evidente el esfuerzo por sostener la escolarización de sus hijos.

“Para los padres, la escuela recobra utilidad en la medida en que otorga un título con el fin de tener una profesión. Vista desde este lugar, la escuela hoy sigue siendo una posibilidad de ascenso social en sectores históricamente pobres y con trayectorias laborales signadas por trabajos manuales o de baja calificación” (Feijoo, 2004; 224)

Esto implica definir:

“... los diseños institucionales más adecuados y elaborar las herramientas técnicas y metodológicas más eficaces para que estos objetivos superen la fase puramente retórica y se transformen en metas concretas de aprendizaje. Desde el punto de vista institucional, es necesario discutir qué tipo de escuela y qué articulaciones entre ellas y la sociedad son las más apropiadas para estos desafíos...” (Tedesco, 2000: 66).

La situación de pobreza de Argentina compromete a las instituciones educativas a desarrollar acciones que intenten incluir a aquellas personas o grupos sociales a los cuales las políticas implementadas en las otras áreas pretenden excluir. Pero las instituciones no están preparadas para desarrollar estas acciones de ahí que están sometidas a una contradicción al intentar realizarla. Esta inclusión que podríamos denominar “a contramano de la exclusión”

genera toda una serie de desafíos a la institución escolar. Comienza a pedírsele a la escuela cuestiones que la trascienden y que a la vez la involucran. Es frecuente, y entendible que muchos docentes se sientan desorientados. La condición social parece transformarse y no es casual que reaparezca la ambigua pregunta por la “educabilidad” ya que pareciera que por el solo hecho de estar en condiciones de pobreza no reúnen condiciones de educabilidad. Para Feijoo (2004; 352) “esta idea nos permitiría operacionalizar el concepto de condiciones de educabilidad y escuela más allá de lo escolar en sí mismo, lo cual nos remite a una escuela como espacio de relación y como fuente de narratividad que abonaría bienestar a las condiciones de vida de nuestros jóvenes en situación de pobreza y marginalidad social.”

Educación popular

La especificidad de la lectura psicopedagógica de la institución escolar, tiene que ver con la delimitación del objeto, en este caso el abordaje institucional que realiza esta escuela, y por otro con el posicionamiento que se tenga frente a él.

La escuela de Taco Pozo es una propuesta del Movimiento de Fe y Alegría desde el cual se plantea un modelo de educación popular (Anexo 2). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Educación Popular? ¿Cuál es el entendimiento que tenemos hoy de ese campo específico de saber práctico-teórico? ¿Cómo entiende, a la educación popular, el movimiento al que pertenece la escuela?

Fe y Alegría se define en su Ideario como un “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social” cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y la participación social. **Es un movimiento** que agrupa a personas en actitud de crecimiento, autocrítica y búsqueda de respuestas a los retos de las necesidades humanas. **Es de educación** porque promueve la formación de personas conscientes de sus potencialidades y de la realidad, libres y solidarias, abiertas a la trascendencia y protagonistas de su desarrollo. **Es popular** porque asume la educación como propuesta pedagógica y política de transformación de la realidad, desde y con las comunidades. **Es integral** porque entiende que la educación abarca a la persona en todas sus dimensiones. Y es de promoción social porque, ante situaciones de injusticia y necesidades de sujetos concretos, se compromete a superarlas y, desde allí, a construir una sociedad justa, fraterna, democrática y participativa. (Anexo2).

Parece importante hacer presente las notas que se refieren a la Identidad del Movimiento al que pertenece la escuela, porque las mismas se hacen presentes para motivar a sus docentes en este proyecto. Consideran que la Identidad les permite continuidad en los procesos. Por otro lado, la opción realizada por esta escuela “opción preferencial por los más pobres” los posiciona en su intencionalidad, que puede ser más o menos consciente, más explicitada o menos explicitada, pero nunca neutral o carente de direccionalidad. (Anexo 2).

“ La educación popular como concepción de educación es la mayor contribución que América Latina está dando al pensamiento pedagógico universal. Las clases populares reivindican hoy la escuela pública, pero no quieren la

extensión de la escuela burocrática del estado. Quieren discutir la función social de esa escuela, poniendo en cuestión sus contenidos, sus métodos y su gestión.” (Moacir Gadotti, 2005: 9). En este sentido es necesario relacionar los conceptos de educación popular y educación formal:

“ Estos conceptos, históricamente, no fueron asociados uno con otro. En general, educación formal hizo alusión a lo reproductivo, a lo excluyente, a lo estigmatizador, a un aparato capaz de segmentar, de reproducir la desigualdad social. Educación formal hizo alusión desde las teorías reproductivistas, a un aparato colaborador de la injusticia social. Evidentemente, detrás de esta significación hay toda una historia de acontecimientos y constataciones que dan cuenta de ello naturalizando, a veces la imposibilidad de pensar la escuela desde otro lugar que no sea la reproducción del sistema dominante... Es por esto que, en el imaginario de muchos educadores, el lugar de la creatividad, lo alternativo y lo contra hegemónico está en lo no formal. Parece un contrasentido pensar que educación formal pueda articularse con educación popular...” (Bolton, 2006: 20 – 21)

Es necesario delimitar el campo específico del saber al cual se hace referencia al hablar de educación, porque si se habla de ella en el marco de la educación popular, se indica concretamente:

“Un modo de mirar, leer, posicionarse y actuar, que surge de unas opciones personales y comunitarias por estar junto a los sectores excluidos y empobrecidos de la sociedad y por querer acompañarlos en sus procesos de dignificación. Este proceso de acompañamiento en la búsqueda y construcción de humanización, liberación y empoderamiento, es un proceso educativo, que como tal, tiene herramientas técnicas, planes, contenidos, recursos, finalidad, aprendizajes, evaluaciones. Todos estos elementos son mirados y puestos en función del propósito de esta práctica que llamamos educación popular: la

búsqueda de mayor vida para los sectores empobrecidos y la creación de mayor justicia social.” (Bolton, 2006: 55)

En tanto “educación”, hay que ubicarse en procesos a través de los cuáles se busca intervenir, influir en unos sujetos y grupos humanos determinados con el fin de desarrollarlos integralmente. De esta manera, se hace referencia a una intervención intencionada que ocurre dentro del mundo de los saberes y los conocimientos.

María Teresa Sirvent, en su trabajo: “La Crisis de la Educación: una perspectiva a partir de la educación popular”, nos ofrece una definición del concepto de Educación Popular: “...Se percibe a la Educación Popular como un posible instrumento en la construcción del poder y de la participación popular dentro del juego democrático; entendiendo la participación real como un proceso histórico de conquista, ruptura cultural y aprendizaje, de crecimiento de los sectores populares en su capacidad de realizar sus intereses objetivos específicos y de expresión de los mismos en un proyecto de sociedad. Significa también concebir la relación educación y cultura popular como un proceso dialéctico, donde la apropiación crítica del saber científico en confrontación con el saber popular puede estar incidiendo en la construcción y configuración de la cultura popular en un espacio donde las culturas, concebidas no como formas de vida separadas, sino como formas de lucha, se cruzan constantemente.”

Esta educación se realiza en un espacio que la sociedad ha legitimado para que sus miembros desarrollen acciones tendientes a identificar e interpretar los contenidos de la cultura, transformar y producir nuevos saberes. Entonces, la especificidad de la educación radica en ser una intervención intencionada con instrumentos, dentro del mundo del saber y el conocimiento, que busca el empoderamiento de sujetos y grupos excluidos, segregados, desiguales, quienes en el proceso, se constituyen en actores sociales.

“ Pensar en una escuela en clave de educación popular es reconocer que no hay posibilidad de tal proyecto educativo si no atendemos simultáneamente los distintos ámbitos de la escuela. No alcanza con modificar únicamente el estilo de convivencia. También es necesario reevaluar el currículo. Y rediseñar el estilo de conducción. Y atender de otro modo a los padres, trabajando junto a ellos. Y replantear la relación docente alumno. Y repensar la forma de evaluar los aprendizajes. Y entender de otro modo el contexto y la relación con él. ” (Bolton, 2005: 74).

En definitiva se concibe y asume la Educación Popular como una propuesta ética, política y pedagógica para transformar la sociedad, de modo que los pobres y excluidos se conviertan en sujetos de poder y actores de su vida y de un proyecto humanizador de sociedad y de nación.

“...La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece.” (Freire, 2002: 70).

La escuela N° 88 “Fe y Alegría” nace del deseo de un grupo de ciudadanos interesados en dar respuesta educativa a una población empobrecida que no tenía una escuela en barrios de la periferia. Pertenece al Movimiento de Educación Popular “Fe y Alegría”. Desde las deliberaciones sobre la posibilidad de su creación éste se puso en contacto con la comunidad barrial y desde ella se pensó el tipo de servicio educativo. Al no tener fondos para construir, los vecinos le prestaron sus capillas para que provisoriamente funcione la escuela. Con el paso del tiempo fue mejorando sustancialmente su infraestructura.

Fe y Alegría Argentina, a través del equipo con el que monitorea sus obras, sean educativas o centros comunitarios, acompaña a los equipos directivos y a los

docentes de estas escuelas y otras, ofreciendo asesoramiento, formación, posibilidad de sistematización de sus prácticas educativas, etc. (Anexo2).

El discurso de esta institución, transparenta una posición cristiana, de hecho es una escuela católica. Esta característica la contextualiza tanto como la opción que se hace, desde su ideario para trabajar por los más pobres. (Anexo2).

Dinámica de Funcionamiento Institucional

En la historia de la humanidad existe un hecho concreto, que no puede ser desconocido, mediante el cual el lenguaje, los hábitos, ideas y sentimientos, formas de ver y de interpretar el mundo pasaron de generación en generación, no por herencia genética, sino mediante un proceso externo de transmisión denominado “*educación*”.

La educación ha tenido y tiene existencia real en todos los pueblos y en todas las épocas, es anterior a toda teoría y técnica pedagógica y ha sido siempre entendida como un proceso concreto mediante el cual el ser humano ha incorporado elementos externos posibilitando su crecimiento integral para el beneficio propio y de la comunidad a la que pertenece.

El análisis de la cuestión educativa puede realizarse desde diversos sectores del conocimiento y ciertamente la reflexión que se iniciará sobre la educación puede llevar a diversos caminos, pero más allá de los diferentes análisis se considera importante pensar la educación, siguiendo a Edgar Morín, en términos de durabilidad; es decir, en una educación que pueda hacer pensar, o soñar en un futuro sostenible para los hijos y los nietos. Ahora bien, una educación durable en el tiempo no se desarrolla en el aire, se desarrolla en ámbitos específicos: Un primer ámbito es el de la familia, allí la educación es transmisión asistemática de conocimientos, primeras letras, normas, etc. Un segundo ámbito es el de la institución socialmente reconocida como tal que se la conoce con el nombre de escuela.

La cultura de un pueblo genera la posibilidad de creación de instituciones, estas producciones aseguran la canalización de las necesidades de la comunidad. En este apartado se analiza un tipo de institución como es la educativa: “Las instituciones son producciones de la vida social que aseguran la persistencia de

las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad y dirección que funciona como legítima”. (Fernández, 1994: 17).

Las escuelas son instituciones sociales que, concretan el proceso educativo en un momento histórico específico cumpliendo una función de socialización que responde a determinadas circunstancias sociales y culturales específicas. Como se puede observar, hay una vinculación entre sociedad y escuela que no puede ser desconocida porque, de hecho, la escuela pretende dar respuestas a las demandas de la sociedad.

Cada unidad educativa es capaz de generar una cultura singular, integrada ésta por significados, reglas y valores que garantizan el modo de funcionamiento y la vida del establecimiento. A lo largo de la historia reciente del caso analizado, se observó que se configura una cultura institucional que influye en el lenguaje, un conjunto de imágenes sobre la institución y sus tareas, un conjunto de modalidades técnicas, una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente; una serie organizada de maneras de ordenar las relaciones de los individuos entre sí en lo referente a la labor y el gobierno institucional.

La escuela al ser una institución inserta dentro de un proceso histórico no pretende quedar alejada de los influjos de la cultura social. En este sentido, la cultura y la historia marcan a una institución al punto tal que la llevan a que se genere una cultura institucional.

Dice Frigerio que “la cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de ese establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.” (Frigerio, 1992: 35).

La cultura institucional marca un estilo que le es propio a la institución y en la que ésta se desenvuelve haciéndola distinta de las demás instituciones.

“Cuando hablamos de Estilo Institucional, aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que se reiteran a lo largo del tiempo. Configuran una modalidad “característica” que se percibe de forma directa en el clima, el movimiento de su vida cotidiana, las maneras de sus miembros...” (Fernández, 1998: 46).

El Estilo Institucional como lo plantea Lidia Fernández (1998), manifiesta que la escuela cristaliza una serie de significaciones que inciden sobre los vínculos que los sujetos establecen con ella y, por su intermedio, sobre los aprendizajes que efectivamente hacen.

Un estilo institucional no es algo rígido, sino que está en permanente cambio atendiendo a la realidad histórica y cultural dentro de la cual la institución se desenvuelve. El estilo institucional busca estar en consonancia con los tiempos que corren, por ello es imposible pensar en un estilo institucional rígido que permanece para siempre, se va configurando un modo particular de funcionamiento porque mediatiza las relaciones con las condiciones en las que se desenvuelve su actividad y pone su marca en los resultados.

En el caso de la escuela N° 88 se tratará de relacionar el estilo que promueve con las producciones y resultados de los procesos que surgen de ella para poder aproximarse a la consideración de si puede responder a la comunidad.

Es importante pensar, en este tipo de instituciones, la manera en como se abordan y resuelven los conflictos; no mencionan los conflictos como elementos patológicos, sino como elementos constitutivos de toda relación humana y por ende de aprendizaje, donde se articula lo subjetivo, lo social y lo cognitivo.

“En toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica” (Frigerio, 1992: 61)

Un estilo institucional de una u otra manera asume el conflicto y por ello juega un papel central en su funcionamiento. Definimos entonces, la dinámica institucional como “el movimiento a través del cual las dificultades se convierten en problemas y se trabaja para su solución” (Bleger, 1985)

Por otra parte: “Es preciso preguntarse de manera constante por el cometido de la escuela, por su papel en la sociedad, por la naturaleza de sus prácticas en una cultura cambiante.” (Santos Guerra, 2000: 13).Entonces, es necesario que al hablar de estilo institucional con referencia a la escuela se tenga presente el modo con el cual se la significa.

“... No nos referimos a diferencias visibles en algunas de sus marcas instituidas: currículos, arquitecturas edilicias, procedencias sociales de sus alumnos, modos de evaluación o diversos estilos de enseñanza. Las escuelas a las que aludimos son las escuelas vividas, subjetivizadas, no por personas consideradas individualmente si no por grupos sociales inscriptos en particulares condiciones de existencia. Entonces, más que indagar los modos en que la escuela realiza su papel integrador o diferenciador, más que detectar las maneras en las que las tecnologías de poder operan en los discursos educativos, pretendemos capturar los usos simbólicos que se producen en el interior de un sistema controlado y prescripto (Duschatzky, 1999:21).

Se tiene clara la función de enseñar que tiene la escuela, pero también se necesita conocer la función de aprender de la institución. Cómo aprende del contacto con la realidad, del interjuego de distintos conocimientos entre los miembros (alumnos, padres, docentes, etc.), de respeto, cuidado y convivencia que posibilite un buen clima de trabajo, en el ejercicio de roles y funciones, dentro

de un espacio de confianza que dé lugar a aceptar el conflicto como una propuesta cognitiva a resolver.

“Las escuelas tienen que aprender. Tienen que romper la dinámica obsesiva de la enseñanza para transformarla en una inquietante interrogación por el aprendizaje. Por su propio aprendizaje” (Santos Guerra, 2000: 13).

Se tiene presente en el estudio la necesidad de generar condiciones de educabilidad, señalando que se trata de un proceso de subjetivación dinámico, más que una mirada acerca de quién puede y quién no, se trata de qué es necesario hacer para que todos puedan. No se debe alejar la mirada del hecho fundamental de cómo aprende esta escuela del estilo que promueve.

“La escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Esta exigencia no depende solamente de la voluntad de cada uno de sus integrantes sino que exige unas estructuras que la hagan viable, una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces” (Santos Guerra, 2000:14)

Desde la psicopedagogía mirar el estilo institucional es de vital importancia porque si la escuela no puede aprender de él, también verá afectada sus estrategias para enseñar, quizás la historia nos demuestra que los grupos que no aprenden de sus errores lo repiten. Por otra parte, en el caso particular de esta comunidad educativa sólo si promueve una determinada manera de abordar su función podrá responder a su misión. En otras palabras, la institución debería ser capaz de diversificar su acción para dar una respuesta adecuada a la población que atiende.

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación pretende abordar desde una perspectiva cualitativa, más precisamente la etnográfica el estilo institucional de una escuela que se encuentra en contexto de pobreza. Este enfoque permite reconstruir las prácticas, los valores y creencias a partir de las observaciones de las prácticas que son realizadas dentro del contexto “natural”, tratando de obtener los significados que informan y testifican los diferentes actores. Esta modalidad es elegida porque intenta superar la reductibilidad y artificialidad que tienen, en algunas ocasiones, los enfoques cuantitativos en investigación.

La investigación cualitativa etnográfica presupone los principios del paradigma interpretativo: “Toda la escuela interpretativa de lo que se va a preocupar es de indagar cómo los distintos agentes constituyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los por qué y los para qué de sus acciones y de las situaciones en general”. (Augus y Ericsson, citado en Goezt y Le Compte, 1988).

“El uso y justificación de la etnografía está marcado por la diversidad antes que por el consenso. Más bien hay que reconocer diferentes posiciones teóricas o epistemológicas, cada una de las cuales conforma una versión del trabajo etnográfico.” (Atkinson y Hammersley, 1994, Citado en: Rodríguez, Gómez y otros, 1996:44).

La investigación cualitativa etnográfica se define como una estrategia de investigación por medio de la cual se interpreta el modo de vida de una unidad social concreta, procura cuestiones de descripción y comprensión de los valores, ideas y prácticas concretas de un grupo social y de cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social, enfatizando la dependencia contextual, buscando la emergencia de conceptos, la generación de categorías de análisis y de relaciones a través del trabajo de campo, dando prioridad en la misma al contexto de descubrimiento.

A través de la etnografía se persiguen las descripciones o reconstrucciones analíticas de carácter interpretativo de la cultura, forma de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también bajo el concepto de investigación etnográfica nos referimos “al producto del proceso de investigación: escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social” (Rodríguez, Gomez y otros, 1996:44).

García Jimenez diría que “es el estudio de la cultura en sí misma, es decir, delimitan en una unidad social particular cuáles son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas acerca de ello”. (García Jimenez, 1994).

Es por ello que cuando hacemos etnografía de una determinada unidad social, estamos intentando construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social. En palabras de Goetz y Le Compte: “Los etnógrafos intentan describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructores y postulados generados a partir del fenómeno observado en escenarios distintos”. (Goetz y Le Compte, 1988:14).

Según Bourdieu “...La relación práctica que el etnólogo mantiene con su objeto, la de extranjero (la cual se comparte en esta investigación), excluido del juego real de las prácticas sociales porque no tiene que hacerse en él un lugar, es el límite y la verdad de la relación que el observador, lo quiera o no, lo sepa o no, mantiene con su objeto: el status de espectador que se retira de la situación para observar implica una ruptura epistemológica, pero también social, que nunca gobierna tan sutilmente la actividad científica como cuando deja de aparecerse como tal, conduciendo a una teoría implícita de la práctica correlativa al olvido de las condiciones sociales de posibilidad de la actividad científica”. (Bourdieu, 1991:60).

Aquí la teoría orienta el trabajo en el campo, con el propósito de generar nueva teoría a partir del mundo empírico observado. Entonces la teoría “preexistente” es “usada” de acuerdo con las manifestaciones del fenómeno en la realidad, se busca generar nuevas teorías, es decir, nuevos conceptos y relaciones consistente con las manifestaciones observadas. También se trabaja con la teoría para descubrir categorías (clases) y sus propiedades, y las relaciones

entre clases en la construcción de una trama diferente, que hace a una unidad de sentido distinta para desarrollar un proceso de ida y vuelta.

Podemos destacar ciertos rasgos distintivos de la etnografía:

- El proceso nace en el contexto natural y ecológico, donde tiempo, lugar y participante cumplen un rol fundante.
- La observación directa es la herramienta más eficaz para entender las lógicas de las prácticas.

Este estudio de caso pretende familiarizarse con el estilo institucional de una escuela a la que concurren estudiantes de bajos recursos, de una localidad del Chaco de contexto urbano/rural. Localidad limítrofe con las provincias vecinas de Santiago del Estero y Salta.

El objetivo es describir y analizar el caso en cuestión, apreciando las singularidades y complejidades de su interacción con el contexto y con los otros sujetos, para llegar a comprender como se desenvuelve la dinámica institucional en un contexto particular.

Según la Dra. María Teresa Sirvent (...) "Generalmente cuando hablamos de casos hacemos referencia a casos típicos, que luego podrán ser trasplantado a otros casos. En cambio, un caso no típico sirve solo para llegar a comprender sólo ese caso y justificar sus porqués. Y otras veces convendrá seleccionar, dependiendo de lo que se quiere investigar: casos reputados, etc. (...).

La presente experiencia investigativa se sitúa en un caso no típico ya que realiza la selección del mismo sólo para comprender ese caso y justificar sus porqués.

Este caso está conformado en una institución que tiene como escenario la pobreza con la expectativa de que ofrezca algunas claves para comprender mejor

el desafío que enfrentan estas escuelas. Este aporte se evaluará teniendo en cuenta el estilo institucional, el contexto, la cultura institucional, la orientación y el liderazgo. Se realizará en una unidad educativa que pertenece a esta red de escuelas y que se encuentra en Taco Pozo, localidad del Chaco, espacio urbano/rural que se encuentra afectado especialmente por la pobreza.

La elección tiene que ver con la viabilidad para realizar esta investigación y dado que se quiere focalizar el análisis en el estilo institucional se considera que se encuadraría de una manera más ajustada al paradigma interpretativo porque se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

El objetivo primordial del estudio en este caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender en profundidad este caso. Mientras que el investigador intenta preservar las necesidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

Según Stake “La selección del caso no se plantea en términos de representatividad, habida cuenta de que la investigación cualitativa es su preocupación por lo particular, lo subjetivo y lo idiosincrásico. La potencialidad de un caso nos la ofrece su carácter propio.”(Stake, 1998).

La necesidad de acotar el ámbito de investigación, hizo que se optara por una escuela del movimiento de educación popular y promoción social “Fe y Alegría”.

Teniendo en cuenta esta premisa, la oportunidad de aprender se encuentra presente posibilitando conocer el objeto de investigación, que se verá facilitada en la medida en que:

- Se tenga fácil acceso al objeto de investigación.

- Exista una probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de la investigación.
- Se pueda establecer una buena relación con los informantes.
- El investigador pueda desarrollar su papel todo el tiempo que sea necesario;
- Se asegure la calidad y credibilidad del estudio (...) (Jimenez, Rodríguez y Flores, 1996:99).

Cómo se procedió en la investigación

Teniendo en cuenta asimismo que los instrumentos a utilizar en la búsqueda de conocimiento dependen inevitablemente de la intencionalidad de los objetivos buscados, la selección de los mismos será de capital importancia, y no podrán estar en oposición con los objetivos propuestos. Además, dichos instrumentos deberán formar parte de un encuadre a explicitar con los distintos miembros de la institución que permita crear y formalizar diferentes espacios de trabajo.

Se seleccionan como herramientas instrumentales los siguientes recursos:

- a) Observación: estamos aquí no sólo frente a una técnica, en sus distintos aspectos, sino también frente a una actitud permanente de investigación que permitió conocer la dinámica institucional, desde el relato de los hechos y también desde la posible objetivación de los mismos, a partir de haberlos presenciado. (Anexo3).
- b) Entrevistas: la realización de las mismas ya sea formales o informales, posibilitó la vía de acceso para conocer significaciones otorgadas, detectar ambigüedades y contradicciones, sostener, fomentar y clarificar canales de comunicación, pesquisar el concepto de aprendizaje que subyace en el accionar institucional, identificar semejanzas y diferencias entre los esquemas de acción

conceptuales (en términos de lenguaje) y los operantes en la realidad, etc. (Anexo 5 y 6).

- c) Encuestas: que permitió abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio. Facilitó la obtención de resultados, y los mismos pudieron establecer generalizaciones, dentro de los límites que este instrumento tiene.

En la institución escolar los intercambios comunicacionales se dan sobre todo en términos de lenguaje, todo el tiempo se habla con gente, de ahí que la objetivación tuvo que ver con el posicionamiento para poder encuadrar estas entrevistas cuando se consideró necesario. (Anexo 1).

- d) Lectura de fundamentos y objetivos institucionales: a través del material escrito que pertenece al acervo institucional y que se ha conformado a lo largo del tiempo, se pudo conocer la historia institucional, los objetivos manifiestos, las transformaciones sufridas, elementos que hacen al orden organizacional, ideario institucional, etc. (Anexo 2).

A partir del análisis que este conocimiento otorga, se puede observar la congruencia o no de los objetivos mencionados de manera manifiesta, con aspectos de ideal que se visualizan en la dinámica institucional, los esquemas de acción utilizados concreta y recurrentemente y su relación con la circulación del conocimiento dentro de la institución, y en relación con el medio en el cual se haya inserta.

Algunos aspectos que se tendrán en cuenta en el análisis del proceso organizacional:

- a. Conocimiento del marco normativo.
- b. Conocimiento de cómo se realiza la toma de decisiones.
- c. Observación del funcionamiento de los roles del equipo directivo.
- d. Condiciones del trabajo de los docentes.

- e. Formas de participación de todos los actores de la organización (alumnos, padres, comunidad).
- f. Conocimiento del Ideario Institucional.
- g. Observación de las relaciones que se establecen entre los docentes entre sí; docentes y equipo directivo; alumnos y docentes; alumnos con el equipo directivo.
- h. Observación de la modalidad de funcionamiento.
- i. Relevamiento de las situaciones que la institución considera problemáticas.

En relación a los docentes se recabó información acerca del funcionamiento del equipo docente: periodicidad de las reuniones, participación en las reuniones, modalidad que asume el equipo docente en la toma de decisiones, actividades que se priorizan.

En relación al funcionamiento del equipo directivo: se tuvo en cuenta la distribución de tareas al interior del equipo, la existencia de delegación de tareas, la comunicación con el equipo docente y otros miembros de la comunidad educativa.

En relación a los estudiantes, la observación tendrá en cuenta: cómo es la convivencia institucional, la disciplina. La aplicación de normas preventivas, participación de los alumnos en la vida y funcionamiento de la Institución, acuerdos con las actividades que se realizan en la escuela.

Se desestima el establecimiento de una cierta representatividad estadística, puesto que anima el interés de visualizar cómo un conjunto de creencias arraigadas y de categorías primordiales sobre el fenómeno educativo se localizan y se sitúan en el caso de esta escuela. Interpretación de indicios que no debería remitirnos al acontecimiento en si, sino a preguntar y continuar analizando en qué

medida esas singularidades constituyen figuras que explican algunas dimensiones de la realidad educativa de la unidad seleccionada.

1. Eje: Escenario de la pobreza en los barrios en los que se encuentra la escuela.

Se trabajó con encuestas (Anexo1) a alumnos de tercer ciclo y polimodal que permitieron dar cuenta de las características de las viviendas y de los servicios que tienen el barrio en el que viven, ocupación de los padres, nivel de estudio alcanzado. Se complementó con la observación directa (Anexo 3) de los barrios e instituciones en el movimiento cotidiano. Esta segunda fuente de información permitió poseer una percepción externa a los encuestados.

Se seleccionaron las unidades de indagación teniendo presente los dos turnos existentes.

Diez alumnos del tercer ciclo del turno mañana.

Diez alumnos del tercer ciclo del turno tarde.

Diez alumnos del Polimodal del turno mañana.

Diez alumnos del Polimodal del turno tarde.

En estos grupos, se prefería que cinco de ellos tuvieran trayectorias con al menos repitencia o experiencias de abandono.

2. Eje: Relación Escuela-Familia.

Se trabajó con encuestas (Anexo 1) y entrevistas a los padres, docentes y alumnos (Anexo 5 y 6). La categoría de análisis se refiere a la “capacidad de la escuela para atender a las necesidades de las familias”. Se seleccionaron las unidades de indagación (encuesta) teniendo presente los dos edificios y turnos existentes. Se complementó con la observación directa en la escuela (Anexo 3). Esta segunda fuente de información permitió poseer una percepción externa a los encuestados.

Padres:

Cinco padres del primer ciclo turno mañana.

Cinco padres del segundo ciclo turno tarde.

Cinco padres del tercer ciclo turno mañana.

Cinco padres del polimodal del turno tarde.

Alumnos:

Cinco alumnos del tercer ciclo turno mañana.

Cinco alumnos del tercer ciclo turno tarde.

Diez alumnos del polimodal turno mañana.

Diez alumnos del polimodal turno tarde.

Profesores:

Dos docentes del nivel inicial.

Dos docentes del primer ciclo.

Dos docentes del segundo ciclo

Dos docentes del tercer ciclo turno mañana.

Dos docentes del tercer ciclo turno tarde.

Tres docentes del polimodal turno mañana.

Tres docentes del polimodal turno tarde.

3. Eje Participación en la escuela

Se trabajó con encuestas y entrevistas a los padres, docentes y alumnos. La categoría de análisis se refiere al “nivel y tipo de relación de los actores como ciudadanos y como actores escolares”. Se seleccionaron las unidades de indagación (encuesta) teniendo presente los dos edificios y turnos existentes. Se complementó con la observación directa de los ámbitos de participación que tiene la escuela. Esta segunda fuente de información permitió poseer una percepción externa a los encuestados.

Padres:

Cinco padres del primer ciclo turno mañana.

Cinco padres del segundo ciclo turno tarde.

Cinco padres del tercer ciclo turno mañana.

Cinco padres del polimodal del turno tarde.

Alumnos:

Cinco alumnos del tercer ciclo turno mañana.

Cinco alumnos del tercer ciclo turno tarde.

Diez alumnos del polimodal turno mañana.

Diez alumnos del polimodal turno tarde.

Profesores:

Dos docentes del nivel inicial.

Dos docentes del primer ciclo.

Dos docentes del segundo ciclo

Dos docentes del tercer ciclo turno mañana.

Dos docentes del tercer ciclo turno tarde.

Tres docentes del polimodal turno mañana.

Tres docentes del polimodal turno tarde.

4. Eje Articulación con la comunidad.

Se trabajó con encuestas y entrevistas a los padres y docentes y alumnos. La categoría de análisis se refiere al “rol de la escuela en la relación con las otras instituciones”. Se seleccionaron las unidades de indagación (encuesta) teniendo presente los dos edificios y turnos existentes.

Padres:

Cinco padres del primer ciclo (turno mañana).

Cinco padres del segundo ciclo (turno tarde).

Cinco padres del tercer ciclo turno mañana.

Cinco padres del polimodal del turno tarde.

Profesores:

Dos docentes del nivel inicial.

Dos docentes del primer ciclo.

Dos docentes del segundo ciclo

Dos docentes del tercer ciclo turno mañana.

Dos docentes del tercer ciclo turno tarde.

Tres docentes del polimodal turno mañana.

Tres docentes del polimodal turno tarde.

También se realizaron indagaciones a los alumnos del polimodal con respecto a la experiencia del trayecto escolar. (Anexo 4).

Análisis de documentos escolares: partes, registros, documentación histórica, ideario, etc.

Construcción de la planilla de retención desde el año de la fundación (1999) hasta el año 2004. (Anexo 2).

DESCRIPCIÓN DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES

CONDICIONES REFERIDAS AL CONTEXTO: UBICANDO EL TERRENO

El dolor de la distancia y el olvido.

La escuela seleccionada se encuentra en Taco Pozo, localidad del Departamento Almirante Brown- provincia del Chaco. Está situada a 510 km. de la capital provincial en un área poco poblada del monte chaqueño. Constituye un

punto en el eje bioceánico que forman la ruta nacional N° 16 y la vía férrea que comunica la ciudad de Resistencia-capital de la provincia del Chaco, con la provincia de Salta. La distancia a Sáenz Peña es de 320 km., la distancia a Salta de 370 km.y a Santiago del Estero 400 km. La población urbana es de 8000 habitantes y la rural de 2000 habitantes. El actual intendente es Carlos Ibáñez (PJ). La actividad principal es la producción forestal. El hospital rural atiende a 2300 pacientes mensualmente de las tres provincias (Salta, Santiago del Estero y Chaco). En verano la temperatura alcanza los 50° centígrados. El único medio ferroviario que pasa es el Belgrano Cargas. El diario Norte llega a la localidad a las 19 hs.

Este lugar se encuentra inmerso en “el Impenetrable”, denominación que recibe en esa zona el monte chaqueño. El movimiento para poblarlo se llevó a cabo desde el oeste, motivado esencialmente por la búsqueda de nuevas tierras por parte de ganaderos santiagueños y salteños. Esta avanzada de la población estuvo totalmente desvinculada de Resistencia. Así fueron tomando posesiones precarias de los campos. El noroeste constituye un vasto espacio de tierras fiscales en creciente población y con una economía que se caracteriza por la explotación irracional de los recursos. El Impenetrable se encuentra en un marco de vegetación baja y densa, con elevadas temperaturas y escasa humedad.

Conformación de la localidad

Taco Pozo se formó, principalmente, por una concentración de santiagueños y salteños que llegaron a poblar la región. Desvinculada totalmente de Resistencia, provocó que esta gente se desplace hacia el nordeste, unos 150 kilómetros. Así fueron tomando posesiones precarias de los campos, criando hacienda.

Su población está compuesta por santiagueños, salteños, chaqueños y correntinos, con características muy particulares, a esta riqueza de la diversidad también se suma la tranquilidad de la vida en este lugar. Pero, fue la venta de estas tierras la que expulsó a la población rural hacia los cordones marginales de la localidad, se critica la política de una institución denominada Colonización, que, entre otras de sus funciones, se encarga de la entrega de tierras fiscales.

La aridez de su tierra, la escasez de lluvias, el calor de sus veranos y una mezcla de culturas dibujan una geografía agreste, en este rincón de un Chaco polifacético que se levanta a cada paso de una ruta que conduzca a destino. En esa figura geométrica de 45° que forma la provincia en el extremo noroeste, se desploma Taco Pozo. Tiene problemas y necesidades urgentes, y con algunas buenas nuevas que permiten repensar un futuro que siempre estuvo condicionado por las posibilidades de educación y la destrucción de la principal vía de comunicación, la ruta nacional N° 16. La reparación de la misma en el tramo que pasa por la vecina provincia de Santiago del Estero, renuevan el ánimo y la esperanza de transportistas que veían derrumbar sus sueños cada vez que debían transitarla y que más se parecía a un paisaje lunar que a una vía de comunicación.

La salud, el agua, la educación y la venta de tierras que ha expulsado a su población rural hacia los cordones marginales de la localidad, se presentan hoy como los problemas más urgentes y que reclaman inmediata solución. Se ha firmado un convenio marco de cooperación con la Universidad Nacional del

Nordeste (UNNE) y se realizó la apertura de un anexo en el que se dictará la carrera de Matemáticas y para la cual hubo alrededor de 130 ingresantes, de los cuales 30 continúan. Las clases comenzaron en Abril del 2004. Sin embargo, la educación, y más allá de la apertura del anexo universitario, sigue siendo el gran tema pendiente, con datos escalofriantes: el 90% de la población rural es analfabeta. En los parajes que rodean a la planta urbana, la educación de los niños se ve afectada por graves problemas, uno de ellos es que algunos maestros asisten de manera irregular a clases.

El pan de cada día

La actividad forestal representa el pan de todos los días para sus pobladores. Esos que aún habitan algunos ranchos de paja, adobe y madera de Jacarandá y que dejan crecer el pasto en sus techos para reducir el agobiante calor veraniego que trepa los 50 grados. Así su avenida San Martín, representa el principal punto de reunión y se puebla de noche porque los lugareños sacian su cansancio de jornadas agotadoras en el campo. La incipiente ganadería también es hoy otra de las actividades adoptadas por los productores de la zona, tal es así que en el período 2002-2003 se vendieron unas 80.000 cabezas de ganado mayor.

El agua y la salud, problema de todos

El exceso de los niveles permitidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) de arsénico y flúor en el agua que consume la población también atentan contra la vida misma de los lugareños. Históricamente, Taco Pozo consume agua subterránea que se obtiene a unos 120 metros de profundidad. El líquido lo distribuye la empresa estatal SAMEEP a través de una red, con un funcionamiento intermitente: dos horas a la mañana y otras tantas a la tarde. El sistema de provisión tiene una antigüedad de 30 años y fue diseñado para una

población menor a la actual, que alcanza hoy a las 8000 personas en el ejido urbano. SAMEEP hace una potabilización relativa del agua, porque sólo se produce su cloración. Esto hace que se cumpla con las condiciones de potabilidad, pero químicamente tienen algunos elementos como el arsénico y flúor por encima de los valores que la OMS acepta como tolerables. La directora de EGB3 y Polimodal de la escuela Fe y Alegría acerca como testimonio el caso de un albañil que trabaja en la escuela y tuvo que realizar un largo tratamiento en Salta por este problema.

El problema del agua se convierte en significativo, los docentes consumen en la escuela agua mineral o gaseosas, no usan, generalmente, el agua para consumo. Los médicos comentan que la ingesta crónica de arsénico produce trastornos en la piel. Provoca manchas en el torso, siendo el único cáncer cuyo origen se conoce. En la zona rural y el pueblo hay casos totalmente identificables, porque se manifiesta en las manos sobre todo Palmo plantar es lo que produce también infecciones urinarias, insuficiencia renal, cardiopatías y muertes a temprana edad.

Esto se suma al reclamo comunitario por un hospital más funcional, donde también se atiendan las especialidades y no derivar todos estos casos al nosocomio, a 320 kilómetros de esta localidad y con una ruta en estado calamitoso hasta el límite chaqueño, representado por Río Muerto.

Suman 10.000 los habitantes de Taco Pozo contando los casi dos mil de la zona rural. Todos éstos, más los de vecinas localidades de Salta o Santiago del Estero son atendidos por tres médicos generales, un odontólogo, una enfermera profesional y ocho auxiliares. El hospital cuenta con 14 camas, pero abarca una jurisdicción de 700.000 hectáreas con un radio de acción que supera los 150 kilómetros en todas direcciones. Es así, que se recibe una atención mensual de casi 2300 pacientes. Los diez puestos sanitarios y la población rural casi no reciben atención médica, salvo que venga a Taco Pozo el paciente muy enfermo.

El mal de Chagas la mayoría de la gente lo padece. La zona rural sufre las peores consecuencias.

Todas las poblaciones que se levantan en esa zona padecen situaciones semejantes a Taco Pozo: la marginalidad de las políticas de gobierno a sus problemas es una constante. Es que están demasiado alejadas de sus capitales provinciales y las soluciones a sus necesidades tardan en llegar o directamente nunca llegan.

Los barrios donde se encuentra la escuela

El centro educativo se encuentra en dos barrios periféricos: Barrio Mocochoa, donde funciona el nivel inicial y EGB1 y 2, y en el barrio Progreso, EGB3 y Polimodal. Para el año 2004 la totalidad de alumnos es de 510. (Anexo 3). La conformación de estos barrios se realizó según los cánones de la planificación urbana, esta marca originaria, da cuenta de un proceso fundacional no ajeno a la modernización. Todas sus calles son de tierra, en la localidad la única vía asfaltada es la principal que desemboca en la ruta. De los dos barrios, sólo Progreso posee red cloacal, ambos tienen tendido de red eléctrica y agua (con un alto porcentaje de arsénico), en la planta urbana no existe gas natural. Sólo uno de ellos, cuenta con una precaria salita de primeros auxilios. El barrio Progreso posee otra escuela pública que se ocupa de EGB 1 y 2.

La escuela N° 88 se sostiene porque el Estado provincial sustenta los sueldos docentes; el mantenimiento y otras necesidades (luz, agua, alumbrado y limpieza, etc.) son solventados por la institución, a través de la ayuda de cooperadora y de un aporte voluntario de cada docente.

La zona en donde se encuentra la escuela del barrio Progreso tiene un club con una cancha de básquet y otra de fútbol, tiene algunos comedores, que

también son usados como bares, en la localidad no hay cines, ni teatros. Los bailes se realizan, más asiduamente, en los clubes del centro. Los comercios de estos barrios solo cubren las necesidades básicas de alimentación, y se registran residuos de una comercialización arcaica: carros tirados a caballo ofreciendo gallinas vivas y huevos más baratos, zapallos, sandías, etc. También se ve casas que comercializan distintos productos que se anuncian mediante carteles caseros como el que dice “Vendo juguitos”, “vendo queso” o “vendo zapallo”. La mayoría de los habitantes de estos barrios posee televisión, muy pocos TV. cable.

La radio constituye en estos ámbitos el objeto cultural de mayor consumo y funciona como un articulador social. Las radios, siempre abiertas y “mirando” hacia fuera, tejen un lazo entre los vecinos, se encuentran en varios barrios de la planta urbana, juegan de verdaderas actoras comunitarias, porque leen en la mayoría de sus programaciones inquietudes y pedidos de personas que habitan en los parajes del monte que rodean la planta urbana. En este pedazo del Chaco donde la geometría dibuja ángulos y rectas, se sigue esperando y reclamando por soluciones a sus necesidades más urgentes.

La diversidad de ofertas culturales de los centros urbanos no se reproduce en estos contextos. No se observan locales con videojuegos y el único existente se encuentra en el centro, a diferencia de alguna esquina con metegol que reúne a chicos y jóvenes a toda hora.

Es casi excepcional encontrar alguna familia que disponga de una computadora, no es objeto presentes en la precaria actividad comercial. La “libreta” materializa el intercambio entre consumidor y vendedor, y el fiado hace posible el pequeño consumo diario.

Los barrios que se describen tienen casi 20 años de existencia y la mayoría de sus habitantes pueden dar testimonio de los procesos fundacionales, ya sea porque han participado de su creación o porque son familiares de los primeros

pobladores. No existe línea de colectivo, el medio de movilidad más usado es la bicicleta y hace pocos años que se cuenta con luz eléctrica.

En estos barrios la escuela resulta de la construcción colectiva, son padres o parientes de los alumnos los que la construyen, siendo además una institución de alta depositación simbólica porque tener una escuela prestigia al barrio.

“Para Mocoroa es muy importante que tengamos escuela, los chicos en las otras terminan dejando porque tienen que caminar mucho para llegar...”. (Madre de alumno)

Una alumna decía: “para el barrio es importante tener una escuela, es un adelanto, si hay escuela estamos mas adelantados”.

Los hombres salen del lugar en busca de trabajo y lo hacen generalmente en la tala de árboles y el carbón, también realizan artesanalmente ladrillos. Un alumno comentaba acerca del trabajo de su padre lo siguiente: “...mi viejo se levanta a la mañana, va a la cortada, trabaja, vuelve a las doce, a las tres se va de otra vez, duerme la siesta y se va otra vez. A la noche viene, come y se acuesta...” (Anexo 5).

Un padre comentaba: “cuando podemos hacemos changas...no, estamos mal, por ejemplo, no pago cooperadora...pago lo que puedo. El problema es que a veces por ejemplo, no tengo hojas...a veces mis hijos se quedan sin hojas, se roban entre ellos hojas y a veces solo puedo comprar uno de 24 hojas entonces se reparte...yo, lo que me doy cuenta desde que deje de trabajar, mis hijos se acostumbraron a la pobreza...” (Ver entrevista completa en Anexo 6).

La desocupación es contenida parcialmente por los planes Jefes y Jefas de Hogar, que son entregados y sostenidos políticamente, la prestación de servicio que incluye el plan se realiza ocasionalmente y si a esto se suma los bolsones de mercadería que entrega el Municipio se percibe más completo el círculo del asistencialismo que genera mayor pasividad y exclusión en esta población. Las

changas de albañilería, plomería, construcción, también se realizan y si la Municipalidad obtiene la construcción de alguna obra pública es una oportunidad importante de trabajo. La ruta también se presenta como el nuevo escenario de supervivencia, en las estaciones de servicio, muy cercanas al barrio Progreso, pueden verse chicos limpiando los vidrios y precarias gomerías. Una maestra testimonia al respecto: "...trabajan, trabajan, trabajan. Hacen muchas changas, ayudan en familia, se quedan a cuidar a los mas chicos o sea.... trabajan, llegan y se bañan y ya vienen para acá."(Ver Anexo 5).

En el seno de esta vida cotidiana se construyen valores, saberes, lenguajes, normas de comportamiento. La escuela en estos contextos parece ser *la institución* de esta periferia. Pone en contraste, en conflicto, lógicas dispares de representación de lo social: mientras el alcoholismo, desidia, abandono, violencia, como corporización de los conflictos crecen como modos predominantes de interacción social en el barrio, el espacio escolar expresa la posibilidad de simbolizar. Una maestra expresa "...porque tenemos un gran número de padres que son golpeadores, otros son alcohólicos, la mayoría esta desocupado... si vienen los chicos a la escuela....por ejemplo que me han dicho 'a mi no me llame' porque tal vez le pega el padre, le hace pasar papelón... el chico ya entro en la variante..." (Anexo 5).

La escuela instala otros modos de procesar la experiencia. Ambas lógicas (la de la escuela y la del barrio), conviven en el mismo territorio disputando lugares de legitimación. Una alumna decía sobre el barrio: "acá hay mucha pobreza, pero nunca me voy a ir, yo nací acá y a mime gusta vivir acá, en mi cuadra todos nos llevamos bien" (Anexo 5).

"El nivel local, sigue siendo el de la interacción cara a cara, el espacio del vecindario, de la comunidad, aunque también es el de la construcción de micropoderes, de rivalidades y de tensiones acentuadas en el marco del proceso de movilidad descendente" (Feijoo, 2004: 40).

La desocupación es el problema central de sus habitantes. La desnutrición infantil es la secuela de la desocupación que más golpea la fibra sensible de la comunidad. A diferencia del alcoholismo, que se hace invisible porque es “cultural” y se une a las representaciones de lo que significa “ser hombre” en esta comunidad. La desocupación también ha transformado el rol de la mujer en el hogar, una maestra comenta: “lo que noto es que el padre está desocupado en este momento, entonces sale la mamá, tanto que hay un abandono, un desinterés, que eso a veces se disfraza de apañamiento, de compinchería con el alumno, entonces hay un problema de conducta con el alumno, ellos son cómplice de los hijos, eso disfraza un abandono, son chicos abandonados, no en la puerta de una iglesia, no lo tiraron en un baño, pero son chicos abandonados...ellos buscan a la figura del profesor aquello que no tiene en casa, el afecto...”

El problema de la nutrición infantil despierta en la comunidad la necesidad de sostener en el barrio Mocoroa un comedor, la escuela Fe y Alegría, que se encuentra en ese barrio, también cuenta con uno, las maestras expresan que los alumnos se dormían en clase y estaban con problemas de atención, a partir de anticipar el horario de la copa de leche y con la implementación del comedor escolar lograron cambios notables en los chicos.

La mujer es interpelada desde el lugar de lo doméstico, son articuladoras principales del tejido social, ellas distribuyen la leche y la comida en la escuela, organizan y sostienen el trabajo necesario en los comedores infantiles barriales de la planta urbana. Ellas son también las que sostienen la cooperativa escolar y promueven la participación de la comunidad. Un maestro comentaba “que bueno es ver más mamás todo el día, sienten la escuela como propia...se creó un vínculo muy especial con los maestros”. (Anexo 5).

“La relación entre familia y escuela es importante no sólo por las posibles intersecciones entre ambas instituciones sino también porque la acción de la

escuela se constituyó históricamente sobre el supuesto implícito de una relación de colaboración mutua con la familia. La institución escolar espera que las familias organizadas alrededor del modelo tradicional participen de sus actividades, de la cooperadora y de los actos escolares pero, mucho más importante que eso, espera también que acompañe y refuerce el desempeño escolar de los chicos. (...) Esta relación de complementariedad tiene como supuesto que los padres comparten los mismos códigos que la escuela (...)" (Feijoo, 2002).

La importancia otorgada por la familia a la educación se manifiesta en el testimonio de los chicos: "Para nosotros venir a la escuela no es igual que no venir, hasta tu familia te trata distinto. Por ejemplo, cuando vienen mis tíos, a mí me preguntan por el colegio y a mis hermanos no le preguntan nada" (Anexo 5).

Es necesario destacar que, en general, se mantiene la convocatoria para ayudar frente a necesidades vinculadas al orden alimenticio y de la limpieza, pero también se genera la participación ciudadana de las mujeres del barrio, más específicamente del matrimonio, aunque las que más asisten sean las mujeres, para tratar asuntos educativos y otros vinculados a la comunidad. Se invita, en algunas oportunidades, a profesionales que permitan el tratamiento de problemas relacionados al ámbito de la salud.

"La escuela sigue siendo el lugar en el cual, con mayores o menores niveles de aprendizaje, se procesa la condición de ciudadanía" (Feijoo, 2004: 41).

Es importante considerar que el "sentir en común" del barrio se revela en las fiestas religiosas y otras que son de hondo sentido para la comunidad, a través de ellas se reivindica la tradición y la fiesta pública. La escuela celebra la fiesta de las familias, espacio festivo que permite recrear las capacidades artísticas de los alumnos, celebrar la fe y, en definitiva, encontrar un modo más creativo de acercar la comunidad educativa a las familias, cada año la convocatoria fue mayor, "ya el

primer año tuvimos que sacar los escritorios para que alcancen las mesas” (Profesora que ayuda en secretaría; Anexo 5).

“La comunidad tiene carácter cultural/histórico. Es cultural por sus valores, costumbres, ritos, normas, creencias comunes, es histórica por los avatares y pruebas sufridas a lo largo del tiempo” (Morin, 2007: 71).

Una de las características de los procesos de construcción de las identidades es la marcación de diferencias. Nombrar la diferencia es también confirmar, delimitar la propia posición. En el caso del B^o Mocoroa se constituye reforzando la marginación en la que se encuentra, una madre decía “Para ir a la escuela los chicos tenían que ir al pueblo, por eso terminaban dejando”, y otra “Las otras escuelas están lejos, tienen que cruzar la vía”. (Anexo 5). Objetivamente las otras escuelas están a cinco cuadras. De una u otra manera, era claro que se sentían distintos al resto y “naturalmente” lo enunciaban. La vía se constituye en una representación que delimita espacios geográficos y sociales, “ser de este lado o del otro lado” tiene significado para la gente.

Una maestra contaba que cuando ganaban en algún evento, los docentes de las otras escuelas le decían: “...y con estos chicos lograron ganar”, ella le respondía “tienen las mismas condiciones que cualquiera” (Anexo 5). La marginación de otros sectores puede ser vivida con un nivel de violencia simbólica significativa que evidencia que no se espere nada de ellos porque viven ahí. Es de destacar el papel que juega el lugar de la residencia como marcador de las distancias sociales, los que viven en la orilla de la ruta son más pobres que los que viven en otros sectores del pueblo. Vivir en B^o Progreso, es mejor que vivir en B^o Mocoroa, y vivir en B^o Sta. Teresita, mejor que en otros. Una madre expresaba en este sentido: “... lo que es el barrio, ‘repunto’ muchísimo con la escuela...” refiriéndose al nuevo edificio de la escuela media. (Ver anexo 5).

La presencia de instituciones públicas junto con señales de urbanización y de mejora habitacional constituyen signos de diferencia. “En este barrio (por B^o

Progreso) hay una escuela secundaria, en cambio en Mocoroa no” (madre de alumno). Las distinciones en el interior de la propia clase resultan eficaces para sostener la ilusión de conservar un cierto lugar de privilegio.

Las familias, de los barrios en los que se encuentra la escuela, son muy numerosas con un promedio de 4 a 6 hijos. La paternidad / maternidad precoz y la falta de control efectivo de la natalidad entre los sectores de menores recursos, se expresa en una mayor cantidad de miembros en el hogar.

El machismo, el maltrato a la mujer y a los niños, el clima de continua agresividad son comunes en estas familias. Las tensiones del trabajo, de la falta de empleo, de las frustraciones personales, se transmiten en forma violenta de hombres a mujeres y de padres a hijos.

La mayoría de las viviendas son de uno o dos ambientes, donde viven 6 a 8 personas. La población cuenta con los servicios de electricidad, agua, se accede a este servicio con dificultad, gas envasado y una central telefónica. Si bien parte de la población cuenta con ellos, en estos barrios, son pocos los que todavía pudieron acceder a los mismos.

El nivel educativo de las familias es de analfabetos funcionales y absolutos, primario incompleto y primario completo. Algunos padres lograron terminar el secundario y muy pocos una carrera terciaria (Anexo 3).

Según lo observado la escuela está ubicada en un contexto socioeconómico muy vulnerable.

CONDICIONES HISTÓRICAS Y DE FUNCIONAMIENTO

Recorriendo la historia de la escuela

(Anexo 2).

En el año 1997 se comienza a perfilar la creación (o fundación) de una nueva escuela para la comunidad de Taco Pozo, donde se formen niños y jóvenes provenientes de los sectores más pobres. Taco Pozo, reunía las condiciones donde “Fe y Alegría” podía estar presente. Trabajaron para dar forma a este proyecto: la comunidad religiosa, la que tuvo el primer contacto con el movimiento por la información de un boletín religioso, el párroco y otras personas de la comunidad. En los trámites ante la Dirección General de Educación Privada del Chaco tiene una fuerte presencia la delegación regional del Movimiento.

En la primera reunión con el ministro de educación participaron el párroco, que sería el primer representante legal de la escuela, la hermana, que luego fue la directora, un profesor y el coordinador regional del Movimiento. Antes de esta reunión visitó Taco Pozo un padre jesuita que tenía la función de director nacional de Fe y Alegría para puntualizar algunos aspectos jurídicos.

La Disposición N° 0008/99, con fecha 25 de Febrero de 1999, autorizaba el funcionamiento provisorio de dos salas de cinco años en el Nivel Inicial y, en la Educación General Básica, dos (2) divisiones de Primer Año del Primer Ciclo y una división de cada año del Tercer Ciclo, a partir del ciclo lectivo 1999, en el establecimiento perteneciente al Movimiento de Educación Popular “Fe y Alegría” de la localidad de Taco Pozo-Departamento Almirante Brown, con domicilio *transitorio* en las calles Formosa y Presidente Perón del B° Mocochoa. En ese mismo mes se realizó la entrevista con los docentes que formarían parte de la planta funcional de la nueva escuela, se acondicionan los lugares donde funcionarían los distintos niveles: EGB3 en el salón comunitario y capilla Santa María Josefa Rosello del B° Progreso y el Nivel Inicial en una casa de la familia del barrio María Auxiliadora.

El primer día de clase fue el 04 de marzo de 1999 para el primer año de EGB1, EL 08 de marzo para el nivel inicial y el 15 de marzo del mismo año para EGB3 en este último ciclo en la inauguración del año lectivo se contó con la presencia del director regional del NEA del movimiento. Con el traslado del representante legal, en abril de ese año, el cargo fue asumido por la Sra. Tevez, persona muy comprometida desde la gestación de este proyecto.

En el año 2000 se produce el desdoblamiento de 8vo año, y creación de 1er año del Polimodal. Con estas nuevas designaciones de personal y por la dificultad del espacio físico, el polimodal tuvo que funcionar en el salón de catequesis de las hermanas.

El 10 de Junio del año 2000 se bendice la piedra fundamental del edificio de la escuela con la presencia del director nacional del movimiento y del director regional. En este año la matrícula ascendió a 310 alumnos. La escuela accede a la posibilidad, a través de la Secretaría de Comunicación de la Nación, de contar con un Centro Tecnológico Comunitario, se obtiene un subsidio de la provincia para la compra de un colectivo usado, se amplía la huerta.

En el año 2001, la matrícula totaliza 390 alumnos, el número de docentes se incrementa a 25, ya se cuenta con el 2do. del polimodal y 3er año de la EGB2. Se continúa con la construcción de 2 aulas para EGB3, esta obra se realiza con la participación de la municipalidad local. En este mismo año asume la dirección del centro un profesor que ha contribuido en la realización del proyecto. Se considera que el proyecto de Tutorías se consolida paulatinamente, como así también la dimensión pastoral se ve enriquecida con espacios de convivencias y retiros espirituales, actividad que es acompañada por un sacerdote jesuita que anima la pastoral en la región NOA.

El crecimiento cuantitativo es constante en el año 2002, se realiza la primera promoción de alumnos de polimodal, aumenta la matrícula e incrementa el

personal docente, surge también el “equipo de coordinadores”, un espacio de participación de docentes líderes que permite la gestación de un nuevo estilo de conducción, el director anima este espacio, las reuniones se realizan semanalmente.

La construcción del edificio escolar continúa, la obra se hace por etapas, se da comienzo al edificio propio del primer y segundo ciclo en el B° Mocochoa.

En el año 2003 la matrícula se incrementa, se concreta el desdoblamiento del 9no.año de EGB3 y la habilitación del 5to.de EGB2. Se continúa con la edificación de dirección, secretaría, sanitarios, cocina en el B° Progreso, siempre con el aporte de mano de obra por parte de la municipalidad. El comedor escolar que funciona en Mocochoa, que hasta el momento brindó un servicio de refrigerio, en este año se implementa el almuerzo para satisfacer una necesidad urgente en los alumnos. Esto se realizó con el aporte de particulares, ya que el estado no lo subvenciona.

En el año 2004, el número de alumnos asciende a 470, en marzo se festejó los cinco primeros años del centro. A poco de iniciar el ciclo lectivo, el coordinador regional de Fe y Alegría anuncia el cambio de función del director, ya que cumpliría este rol en un centro de mayor envergadura y a la vez continuaría como representante legal. Este hecho fue sentido por el cuerpo de profesores y asume en el cargo directivo una profesora que se encuentra desde la fundación de la institución y que fue parte, hasta ese momento del equipo de coordinadores.

El año transcurrió lleno de actividades, las construcciones continuaron, otras se iniciaron, como es el caso del nivel inicial en Mocochoa, también se realizó la compra de una finca para fortalecer la propuesta agropecuaria del polimodal, la misma se encuentra ubicada a 2 km. de la institución.

En el año 2005 el centro contaba con una matrícula de 507 alumnos y 37 docentes que llevan adelante este proyecto. Continuaron las construcciones en el

B° Mocochoa y se inició en la finca la construcción de un tinglado y la perforación de un pozo.

La escuela considera: sólo como necesidades prioritarias que no se encuentran satisfechas:

- ▷ La falta de personal administrativo y de maestranza.
- ▷ La construcción de los sanitarios en el centro que se encuentra en Mocochoa, solo tienen letrinas los alumnos.
- ▷ La construcción de salas para Biblioteca para ambos centros.

La escuela anualmente organiza la cena de las familias, evento que convoca a más de 500 personas en el B° Progreso al igual que en el B° Mocochoa. Esta cena es animada por conjuntos folklóricos y la participación de los alumnos a través de números artísticos que se intercalan con testimonios de los chicos de sus experiencias en las convivencias y retiros.

SÍMBOLOS E IDEARIO

(Anexo 2).

En esta escuela es recurrente la mención del Ideario, a través de él se hacen presente los principios que consideran importantes para intentar orientar la acción, en este centro se observa preocupación por conservar la identidad, quizás esto está presente porque su creación es reciente.

El corazón es símbolo universal del amor y la vida. Fe y Alegría se identifica con un corazón que lleva en su interior tres niños tomados de la mano. El creador de este símbolo fue el padre José María Vélaz, sacerdote jesuita, quien en el año 1955 funda en Caracas, Venezuela, a Fe y Alegría como Movimiento de Educación Popular Integral. La Educación está en el corazón de Fe y Alegría. Para él la educación debe inspirarse en el amor, en el respeto, en la dignidad y la confianza para que sea alimento y vida.

De padres españoles, José María Velaz nace en Rancagua, Chile, el 4 de diciembre de 1910. Estudió letras, filosofía y teología. Se desempeñó como profesor en colegios de los jesuitas y en la universidad católica de Andrés Bello en Caracas, Venezuela. En 1955 funda Fe y Alegría. Muere el 17 de julio de 1985, a sus 74 años, en el colegio Agropecuario de San Ignacio de Masparro (Venezuela).

El Movimiento de educación y promoción se había difundido en varios países de América Latina, y veintinueve años después de su fundación (1955), se vio la necesidad de elaborar los principios mínimos de su identidad. Así es como en el XV Congreso Internacional y contando con la presencia del P. Velaz, se aprobó el Ideario Internacional de Fe y Alegría, que, en sus elementos esenciales, se transcribe a continuación.

Ideario Internacional

Fe y Alegría es un movimiento de Educación Popular

- Que nacido e impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana,
- Frente a situaciones de injusticia,
- Se compromete con el proceso histórico de los sectores populares
- En la construcción de una sociedad justa y fraterna.

Fe y Alegría hace una opción por los pobres

- Y en coherencia con ella escoge los sectores más necesitados para realizar su acción educativa y de promoción social;
- Desde allí, dirige a la sociedad en general su reclamo constante en búsqueda de un mundo más humano.

Objetivos: Promover la formación de hombres y mujeres nuevos,

- Conscientes de sus potencialidades y de la realidad que nos rodea,
- Abiertos a la trascendencia,
- Agentes de cambio
- Y protagonistas de su propio desarrollo.

Organización de Fe y Alegría a Nivel Internacional

El hecho de ser parte de un Movimiento Internacional exigía a los países miembros una mínima organización que se fue creando paulatinamente. El esquema responde a:

- Una Asamblea General: compuesta por los directores nacionales y delegados de cada país, es el máximo organismo del Movimiento, discute las políticas generales y las líneas de acción.
- A través del Congreso Internacional, en el que intervienen los directores Nacionales, delegados de cada país y participantes del país sede, se realizan intercambio de experiencias, reflexión sobre temas de importancia General, ejecuta los mandatos de la asamblea.

- El Comité Ejecutivo Internacional está coordinado por tres miembros elegidos en el Congreso Internacional, se encarga de la Administración Ordinaria, prepara congresos y elabora los documentos de los Congresos.

CONOCIENDO LA ESCUELA

(Anexo 3).

Al ingresar en la escuela donde funciona el EGB3 y Polimodal, la primera sensación es la de un lugar amplio, tiene un portón que, provisoriamente, resguarda el acceso a la institución. La edificación es nueva y, por los comentarios, se está construyendo por etapas, no existen porteros, los profesores ingresan y van a la sala de profesores, espacio que se comunica con dirección, secretaría y biblioteca. Los espacios existen, pero los cargos no, una de las profesoras ejerce la función de secretaría ad honorem, lo mismo sucede con preceptoría y biblioteca, los profesores ayudan en estas funciones y hacen que este servicio se dé de manera espontánea.

La estructura del edificio, que se encuentra en el B^o Progreso, parece una herradura, con un patio central en donde una de las alas es más larga que la otra, porque que la construcción está inacabada. Al fondo se ve una huerta, los alumnos y el docente están trabajando la tierra. El espacio es funcional, moderno, sencillo, el techo de las aulas es de chapa, pero todas tienen machimbre para aislar el calor, también se ven ventiladores en todas las aulas. La sala de computación está provista de 14 computadoras y han sido entregadas a través de la Secretaría de Comunicación de la Nación en el programa de Centros Tecnológicos Comunitarios, también cuentan con soft educativos que, el mismo programa, les facilitó. No se da un uso intensivo de la misma porque no se pudo pagar, de manera estable, a un profesor de esta área. La imagen de la Virgen en secretaría nos habla de la asociación escuela-religión, no existen signos religiosos en la entrada. La dirección y secretaría tienen computadoras.

La biblioteca es pequeña, los alumnos no estudian en ella, avisan al docente que se encuentre en la sala de profesores que van a buscar un libro, luego éste lo anota en un cuaderno, se lo lleva y, en las galerías, en el Centro Tecnológico, o bajo de algún árbol del patio, el alumno investiga lo que necesita.

En el caso de esta escuela la pobreza no parece convertirse en un obstáculo para que los chicos tengan la dotación de recursos necesarios para su desempeño aún fuera del horario escolar. Por el contrario, los directivos y docentes señalan el fuerte compromiso del movimiento para acompañarlos. Se destaca la solidaridad entre los compañeros que pueden estar en una mejor situación. La concurrencia a la sala de computación se ve dificultada por el hecho de que no existe financiamiento para pagar un profesor, por lo tanto a medida que consiguen financiamiento se garantiza este acceso. Estas estrategias expresan la existencia de un pacto práctico frente a los problemas que genera el entorno.

La sala de profesores es una sala de mediana amplitud, en ella se encuentra una mesa grande con sillas distribuidas alrededor. La cocina y el depósito son pequeños y se encuentran al lado de esta sala.

En las aulas hay orden, los bancos, en algunos espacios se encuentran organizados para el trabajo grupal y en otros alineados, las paredes, si bien en general no están escritas, algunas pocas inscripciones remite a las promociones anteriores.

Muy cerca, a la par, de esta escuela se encuentra el salón en el que empezó a funcionar. Pertenece a las hermanas de la congregación de Nuestra Señora de la Misericordia, este salón era la capilla del barrio y fue prestado para que, transitoriamente, funcione la escuela. Actualmente funciona como capilla y en la parte de atrás se reorganizó un albergue para alumnas que vienen del campo y quieren terminar la EGB y el Polimodal, las mismas concurren a esta escuela.

El establecimiento da la impresión de un lugar con vitalidad, la figura directiva está presente y, por el trato que mantiene, genera cordialidad y respeto. La actitud de las personas hacia la investigación fue de aceptación real. Esto se evidenció en la comunicación de la información, se pudo acceder a materiales escritos, en las encuestas no se percibe resistencia ni ocultamientos.

Los espacios son mantenidos por alumnos y docentes. Si bien existen personas afectadas desde el plan Jefes y Jefas de Hogar, los alumnos al finalizar la jornada limpian la escuela, también los docentes lo hacen con los espacios de secretaría, dirección, biblioteca y ayudan a los alumnos en la limpieza del establecimiento. La actividad mayor se da en torno a las galerías, patio central, quiosco y sala de profesores.

El clima percibido en la institución es de vitalidad, aunque llama la atención la disciplina que existe. No se oyen gritos, ni se observan desbordes de ningún tipo tanto en aulas con docentes como en hora libre o en recreo.

Se deja estas primeras construcciones de la escuela como objeto de investigación para avanzar en la presentación de algunos datos de los grupos-clase.

EL AULA

(Anexo 3).

El aula es amplia, los bancos están alineados o en pequeños círculos, quedan espacios libres para la circulación de los docentes y los alumnos.

En el frente está el pizarrón y el escritorio. Las aulas construidas recientemente tienen mobiliario nuevo. El ambiente tiene mucha claridad, las ventanas son amplias y dan al patio central y a las calles que se encuentran en la esquina de la escuela. El aula está ordenada y algunas de ellas se encuentran ambientadas con afiches, los mismos son contruidos por los alumnos, indican la presencia de adolescentes. En pocas paredes se encuentran leyendas, huellas del paso de alumnos de otros años por las primeras aulas, algunas inscripciones son de los alumnos actuales.

El uso que alumnos y docentes dan al espacio está amoldado a la posibilidad de moverse libremente. Los alumnos trabajan en grupos o se encuentran alineados, los profesores por lo general se desplazan por la clase. Algún alumno es cambiado de lugar por motivo de disciplina. Las galerías se usan para charlas entre alumnos antes de que un profesor entre al aula. Un profesor

comenta: “una practica que se ha instalado con los chicos, es el dialogo en el aula...es una práctica muy valiosa para trabajar en la escuela como espacio de educación para la democracia pluralista, la organización comunitaria y la justicia social” (Ver Anexo 5).

A partir de lo observado se considera que:

- ▷ El espacio áulico no obedece al orden tradicional, con bancos en fila y frente con pizarrón, sino que, en función de la propuesta didáctica, se acomodan los bancos. El lugar del docente, si bien se encuentra diferenciado por la ubicación, no se encuentra fijado ya que se desplaza con comodidad en el aula.
- ▷ La distribución del espacio es utilizada en función de la propuesta didáctica más que desde una estrategia de control.
- ▷ El espacio es factor estructurante de la clase en varios sentidos:

-de la enseñanza, en tanto parecería que se realizan actividades individuales y grupales, se favorece el intercambio de miembros y por tanto la interacción para la tarea es posible.

-de la “disciplina” y el movimiento, dado que la movilidad no se encuentra obstaculizada, el docente regula las formas de intercambio.

-de lo grupal, los grupos se forman en función de la proximidad y según el criterio de agrupamiento que organiza el docente, se incentiva las relaciones en el grupo pequeño y en el grupo amplio.

Es un espacio que, por su amplitud, permite el intercambio y la integración.

LA ESCUELA

(Anexo 3).

La escuela se encuentra en dos barrios: el nivel inicial y la EGB1, en el barrio Mocochoa; el tercer ciclo y el polimodal en el barrio Progreso. La modalidad de polimodal que ofrece es la de Producción de Bienes y Servicio con orientación agropecuaria.

El nivel inicial cuenta con una sala para cuatro años y otra para cinco. EGB 1 y 2 cuenta con una división por año. EGB3 con dos divisiones por año y polimodal con dos divisiones en el primer año y con una en los restantes, por crecimiento vegetativo se irán completando.

La escuela fue creada en el año 1999, a pesar de su corta historia en la misma ya han pasado dos directores que cumplieron funciones generales porque no se aprobaba el cargo directivo para la unidad que funciona en el barrio Mocochoa, desde el año 2004 la misma también cuenta con directora. El proyecto pedagógico es evaluado institucionalmente y monitoreado por la coordinadora pedagógica a nivel nacional que supervisa las escuelas de esta red.

APROXIMACIÓN AL ESTILO DE GESTIÓN

“Tenemos una historia reciente de la escuela, la fundación, la dirección de la hermana religiosa que estuvo a cargo.... fueron momentos muy intensos, de mucho entusiasmo, y también se reconoce el proceso de su enfermedad como una situación crítica y en el que había que reorganizar cosas. El profesor que lo llevo a cabo, en conjunto con la representante legal de ese entonces, tuvieron que hacer frente a situaciones complicadas.”

(Anexo 5).

La organización pedagógica responde a departamentos en función de los espacios curriculares, la función tutorial de los docentes es relevante para la Institución (Anexo 2) a través de este espacio se organizan visitas a las casas de los alumnos, acciones focalizadas para tratar problemáticas de aprendizaje, disciplina, integración, análisis de la situación de los alumnos que provienen del campo, etc., estas reuniones no sólo tienen un nivel consultivo, sino que a través de las mismas se deciden situaciones que se consideran importantes para la institución.

Las directoras ejercen la autoridad formal a través de un equipo de coordinadores, con los cuales revisan, semanalmente, diferentes ámbitos de la institución: la pastoral, lo pedagógico, lo comunitario, lo técnico-agropecuario, lo administrativo, el proyecto de tutorías, el funcionamiento de cooperadora, etc. Esta organización no sólo favorece la participación y el compromiso, sino que extiende formalmente la función directiva. (Anexo 2).

Se puede reconocer a la escuela como un todo, aunque en términos analíticos, se recurra a la distinción entre gestión institucional y gestión escolar. Estos dos niveles del sistema se encuentran intrínsecamente unidos; el primero constituye el marco formal e informal en el que se desarrolla la actividad escolar, al establecer la normatividad y legitimar sus usos y costumbres vigentes. La existencia de factores que obstaculizan la emergencia y el mantenimiento de acciones que pueden ser consideradas innovadoras en la organización escolar son posibles porque el marco institucional-central, intermedio y/o local- les da cabida; por lo tanto, la innovación sólo es posible si también se transforman determinados factores del nivel institucional.

La imagen real de la escuela muestra entonces una institución en la que se ve prosperidad, aunque tiene que consolidarse, se marcan las relaciones de familiaridad entre los docentes con los alumnos y la disciplina que se mantiene. También, el hecho de que atiendan a los sectores más pobres y a los que han fracasado en las otras escuelas de la planta urbana, por hacer esta opción

comentan (docentes en la sala de profesores durante el recreo) que algunos le decían “la escuela del Chavo”, la falta de recursos en el inicio era suplantada por el entusiasmo que tenía la comunidad educativa por sacar adelante el centro. (Anexo 5).

El sistema de poder en la institución se encuentra sobre una base en la que se identifica la organización formal con la real. Asume las siguientes características: las líneas de autoridad formal comienzan por las directoras y el representante legal y continúa en los coordinadores. (Anexo 2).

Desde lo real, las directoras y el representante legal tienen presencia y por la participación que tienen los coordinadores se los considera parte del gobierno de la escuela. Es necesario destacar que el cargo de representante legal es ad honorem, se reconoce como muy significativa su función, representa a la patronal ya que la escuela, sin dejar de ser gratuita, es privada. A nivel del equipo docente, reconocen la actividad y el compromiso de las personas que cumplen estos roles. (Anexo 1 y 2).

El sistema de control es instaurado por el poder formal ya descrito y se suma la participación que tienen los profesores tutores. Se lo hace presente a través del trato directo, del interés por la vida personal, de la insistencia cotidiana, se podría reconocer que se refuerza por medio de mecanismos de identificación con figuras parentales. La buena relación y el abarcar al alumno desde lo familiar lo consideran como clave para la buena disciplina. Este mecanismo no reemplaza el cumplimiento de la norma, pero puede permitir un manejo, en algunos casos, subjetivo de la misma. (Anexo 2).

Ante los desafíos que genera el escenario social de la pobreza, el discurso de los docentes enfatiza la conciliación entre los componentes pedagógicos de la tarea escolar y el tema de la asistencia. Para los padres esto aparece como una necesidad y legítima colaboración de la escuela con el mundo de la pobreza y que, por lo tanto, debe ser sostenida.

Pareciera que este tipo de programas tienen como finalidad principal “evitar que los pobres caigan en la marginalidad y /o tratar de “traerlos” hacia una pobreza mas digna, lo que supone un peldaño mas elevado. Este ascenso que se propone para los agentes sociales y sus comunidades supone un camino de una sola vía, marcada por las tradicionales formas de autogestión con apoyo estatal y operando sobre la dimensión psicosocial de la pobreza. (Duschatzky, 2000:42)

Los que están desde el inicio muestran un afecto especial hacia la escuela, “no fue fácil sacar adelante a estos chicos, pero pudimos hacerlo”, con frases como éstas reflejan las dificultades vividas y resueltas por el equipo docente, una madre comenta que “si no hubiese sido por esta escuela su hijo seguiría vagando, porque había abandonado y no quería volver al otro establecimiento.”(Anexo 5).

Algunos alumnos cruzan el pueblo entero para llegar a la escuela, pertenecen a la periferia que rodea la planta urbana y saben por sus amiguitos lo que se comenta de ella. Pero no todos salen felices de la secretaría, porque dejan claro que los que tienen lugar asegurado son los más pobres y los chicos que provienen del campo, esta información que es respaldada por el Ideario del Movimiento al que pertenece la escuela, no siempre es bien entendida y no deja satisfecha, a algunos, esta suerte de discriminación positiva que refleja. (Anexo 2 y 3).

La escuela aparece desde los docentes como un lugar en el que pueden crecer también como personas, comentan las capacitaciones que reciben, los retiros, como espacios en los que se parte desde su realidad y de su persona y en el que pueden ser partícipes. La imagen de la escuela como familia, como casa, como ámbito de contención no es ajena a la necesidad de que la propuesta sea de calidad, mencionan que el Movimiento de Fe y Alegría tiene como objetivo principal: *dar educación de calidad a los más pobres* y que para ello, acompañados por coordinadores que visitan la escuela, revisan continuamente los

procesos que surgen de ella, consideran a la autoevaluación como una herramienta importante para la institución (Anexo 2).

Esta escuela concede mucha importancia a que el alumnado reciba una adecuada formación académica y humana y, en consecuencia, se presta mucha atención a la educación en valores y a la adquisición de actitudes y habilidades relacionadas con la convivencia, el respeto, la responsabilidad y la resolución pacífica de los conflictos. Esa dedicación a la formación del alumnado en los aspectos directamente asumidos por la escuela, a la vez, encuentra vinculación con la atención a las familias, en situación de riesgo, en cuestiones tales como la alimentación o la higiene en el hogar, resolución de conflictos con sus hijos, etc. (Anexo 1).

La gestión escolar es también expresión de una cultura institucional dado que enuncia una forma de ser de la escuela y de sus actores. Expresa un modo de relacionarse y de interactuar de los miembros de la escuela, además de una forma de comunicación de los actores institucionales. A su vez, implica interacciones que se generan entre los actores dentro de la escuela y entre ésta y otros actores e instituciones comunitarios. Es posible distinguir una dimensión social de la gestión, vinculada con decisiones y acciones de la escuela en relación con su entorno directo e indirecto. (Anexo 3 y 5).

La relativamente cómoda proporción enseñantes /estudiantes facilita que se atribuya a los recursos que tiene la escuela el hecho de que el alumnado, con más dificultades, esté recibiendo el apoyo pedagógico necesario. Esta constatación se convierte en una fortaleza a la hora de valorar los esfuerzos por romper el círculo de perpetuación de la pobreza y la marginación. (Anexo 1 y 3).

El rol que desempeña la escuela en este contexto parece surgir también por comparación entre escuelas. Esa estrategia discursiva surge en los padres, bien que comparen esa escuela con otras (en casos en que han desplazado a sus hijos

de unas a otras), bien en el caso de los docentes comparando sus destinos anteriores (Anexo 5). Y más que el rol que desempeña la escuela, el énfasis está puesto en las relativas ventajas que la escuela encuentra para moverse en este contexto. Los docentes destacan valoraciones como el respeto que reciben de sus alumnos, la centralidad de la escuela en la atención de una determinada población (los más pobres), las relaciones personalizadas, etc. (Anexo1, 5 y 6).

EQUIPO DOCENTE

Se considera que para esta escuela, la calidad del equipo docente es el factor determinante de la calidad de la oferta educativa. En relación con el profesorado, las tendencias generales son como sigue: en opinión de sus directoras, “la mayor parte del profesorado está muy implicado en la buena marcha de la escuela, acostumbra a trabajar en equipo, lo cual facilita la coordinación pedagógica, tiene suficiente experiencia, es relativamente estable, atiende adecuadamente a las familias y, en general, está bien cualificado para desempeñar su labor”. Probablemente por todo ello en la escuela el equipo docente cuenta con la confianza del equipo directivo. Se considera que este sería una escuela en la cual los docentes reúnen una equilibrada combinación de entusiasmo y pericia profesional, unida a un alto compromiso con el Ideario de esta institución (Anexo1, 2 y 5).

Se tiene presente como importante el trabajo en equipo, la necesidad de conformarlo y sostenerlo, articulando posturas personales en beneficio del logro de objetivos comunes. Los docentes trabajan en esta construcción, aunque se enuncien diferencias. Una docente comentaba: “...hay una especie de grupos de docentes...un grupo estable que digamos hace cinco años que estamos

trabajando, relativamente compacto, que entablo muy buena relación porque se armo equipos de fútbol porque las mujeres también se integraron. Y otro grupo de docentes., que son los nuevos, por decirlo de alguna manera, que se incorporaron este año...este año o el año pasado por el crecimiento de la matrícula, mas los adultos, es como que... bueno... se produce ese tipo de... no digo fractura... sino de incomunicación..." (Ver Entrevista completa en Anexo 6).

Llama la atención la ausencia de mención de las autoridades extra-establecimiento, es decir la dimensión correspondiente a la supervisión. Parecería que los actores relevantes para la vida de la institución son los que tienen los pies en la escuela. Esta escuela tiene subvención total para los cargos. Cuando se preguntó específicamente por este estamento de poder dentro del sistema educativo se comentó que la Dirección de Educación Privada no tiene supervisores en planta, es la misma directora la que visita las escuelas. Se recuerda la visita de esta autoridad para un acto en el que vino con otras autoridades provinciales, pero que se acercó solamente a saludarlos. Las autoridades educativas provinciales no tienen ninguna presencia en la vida de la institución, como si ella fuera autoasistida. Y cuando la tienen, es a través de circulares o exigencias de tipo administrativo. Esas propuestas se las vive como una intromisión, como otro elemento más de la cadena burocrática con la que hay que cumplir sólo para alimentar el circuito de los papeles. (Anexo 2 y 5).

Es interesante prestar especial atención a las complejas relaciones que se establecen entre los distintos niveles y dimensiones del gobierno y la gestión de los sistemas educativos. Cada uno de estos niveles presenta un notable grado de complejidad, debido al número de factores e interacciones en juego.

Con respecto a la disciplina, los docentes en general la ven como parte del ambiente que es necesario crear para que se desarrolle la propuesta didáctica, no consideran que sea rígida, dura, ni excesiva. La autoridad del docente no sólo es reconocida en el aula, sino que se lo valora a nivel institucional.

El cuerpo docente es muy importante para esta escuela, están permanentemente con los alumnos, lo abarcan desde lo familiar, tienen, por la función tutorial que ejercen todos, un conocimiento personal de los alumnos y de los padres; a esto se adjudica la falta, en general, de problemas de disciplina. Además se menciona un reglamento de convivencia que ha sido consensuado y construido colectivamente.

El equipo docente de esta escuela tiene sus principales puntos fuertes en que el profesorado es más joven y está más motivado y más comprometido con el proyecto educativo. Se percibe que facilitan la construcción de un espacio concebido como un ámbito de cooperación y un proyecto de dilucidación común para comprometer aportes e instaurar prácticas de enseñanza que superen las existentes, desde el doble registro del pensar y del hacer.(Anexo 1 y 3).

En esa interacción educador-educando se va produciendo una síntesis vital de dignidad humana: el educador no sólo educa, también aprende; el educando por ser educado también enseña; ambos crecen juntos gracias al diálogo, la pregunta incesante y la respuesta oportuna.

Los profesores-tutores actúan también como representantes de la disciplina. Cumplen una función de intermediación entre el directivo y el alumno. Imponen el respeto a las normas desde una relación más cercana y hasta amistosa con el alumno. (Anexo 3). Hay un conocimiento e identificación personal de cada alumno por parte de los profesores. El seguimiento del alumno es muy cuidado, si falta se comunican con la casa. Al ser un pueblo, relativamente pequeño, las familias de los alumnos son conocidas y las problemáticas que derivan de ellas también. Los profesores comentan los problemas de los chicos, de sus casas, etc. (Anexo 2). Se da mucha importancia a los padres y a la respuesta de éstos a lo escolar. En relación a la forma de agrupamiento un alumno decía: "...por ahí las materias en las que se trabaja en grupo es mas divertido, se te pasa mas la hora...además de estar haciendo el trabajo que tenés que hacer, puedes hablar,... o preguntarle que paso con esto o con el otro..." (Anexo 5). La disciplina parece estar en función del estudio. Los problemas de

rendimiento se canalizan a través de pedagogías de apoyo y, en algunos casos, se traducen en repitencia.

Parecen existir tres núcleos de constitución grupal:

- ▷ El de los docentes más antiguos.
- ▷ El de los docentes más recientes.
- ▷ El de los alumnos, que pasan de la escuela que se encuentra en el Barrio Mocochoa y continúan en la que está en Bº Progreso.

Los tres núcleos están vinculados a la función de preservación de la escuela, los dos primeros grupos se integran a través de actividades que fomentan esta situación (cumpleaños, retiros, viajes). No se percibe problemas de relación entre lo grupal y lo institucional. (Anexo 3).

Todos los docentes conocen el proyecto en el que se encuentran, sus objetivos y saben que son evaluados en ellos. El 20% de los docentes se ha renovado, la permanencia es reconocida como una opción, son conscientes que en otros colegios no tienen tantas demandas de actividades sobre ellos y sólo cumplirían lo esencial. Los docentes del inicio miran el pasado como glorioso y como un horizonte que hay que mantener. (Anexo 1 y 2).

En relación a los procesos de la unidad educativa, señala el profesorado como puntos fuertes la organización y funcionamiento, así como el aprovechamiento de los recursos, la cohesión del Equipo Docente (relaciones entre el profesorado), la coherencia con el proyecto educativo y el ideario de Fe y Alegría, las buenas relaciones con el alumnado y la preparación que reciben los estudiantes. Todo ello se traduce, lógicamente, en un grado de considerable satisfacción. No obstante, consideran que la coordinación pedagógica necesita mejorar. (Anexo 1, 2 y 3).

En relación a los procesos de aula, el profesorado expone que el alumnado presenta una incidencia no tan significativa de dificultades de aprendizaje. Esta percepción nos muestra que las dificultades las ubican más en el proceso de enseñanza-aprendizaje que en el alumnado, lo que posibilita un ajuste real a las necesidades de los estudiantes. Un alumno refiere que le gusta el trato de los profesores: "...las formas que tiene los profesores de tratar a los alumnos, que no hay discriminación, hay buena comunicación, acá se pueden plantear muchos problemas que en otra escuelas no se podría hacer, hay un compañerismo entre alumnos..." (Anexo 5). Una madre decía: "Maxi cambio el cien por ciento en agruparse... porque antes era muy distanciado, hasta ha participado en los actos". (Anexo 5). Uno de los testimonios compartidos en el aula expone: "cuando tengo que memorizar algo, primero digo una parte y la digo unas cuantas veces, esa parte hasta que me queda en la memoria y así...hasta que sigo con otra. Y me queda todo en la memoria todo..." (Anexo 5).

Se hace presente, en el equipo docente, que en los primeros momentos, continuamente se respondía a urgencias y que actualmente, por los avances logrados, están más organizados que antes. Pero aquello que identifica a la escuela sigue tan vigente como antes. Esta preservación no le impide asumir cambios y plantear nuevos proyectos. La referencia al pasado no impide pensar en la escuela nueva. La relación de afecto se da en casi todos los integrantes: a la escuela, en general, se la quiere y ello provoca satisfacción. (Anexo 1, 2 y 3).

EL LUGAR DE LOS PADRES EN LA ESCUELA

Los padres se comunican con los profesores tutores y muchas veces, son estos docentes los que ejercen la función simbólica de sostén de los aprendizajes de los chicos, ya sea porque los padres se encuentran físicamente lejos (alumnos del campo), o porque se desentienden del alumno (Anexo 2 y 5). Pero a pesar de situaciones negativas, de gran parte de los docentes, hay consenso en que si bien muchos padres no tienen herramientas para acompañar la escolaridad de sus hijos, por el nivel de formación al que han llegado, se ha podido garantizar, en el

proceso, mayor valoración de la dimensión estrictamente educativa de la vida escolar y por ello son capaces de ir a la escuela a plantear sus inquietudes. Un padre expresaba “Me gustaría que practiquen mas deportes, hay muchos chicos y jóvenes que quiere, de religión me gustaría que den mas para poder aprender...me gustaría algo de música...cultiva el espíritu”. (Anexo 5).Otro decía que le gustaría: “que haya apoyo escolar pero solo para los que lo necesiten...que los preparen para la comunión de chiquitos... que la comunidad, el barrio participe en la construcción de la escuela”. (Anexo 5).También una madre comentaba: “Me gustaría que los maestros se comprometan con nosotros, es feo pelearse con los maestros.... que les enseñen a respetar, a leer a escribir lo que le sirva a ella para el futuro”. (Anexo 5).

En relación al acompañamiento académico de los padres, un alumno comentaba: “... es la opinión de cada uno, no se que les pasa por la cabeza a ello. Capaz por ahí...mi mamá le dice a mi papá, mi hermanito es muy cabezón para estudiar,...mi papá no le quiere enseñar, él es burro, no entiende , entonces le dice a mi papá que ... porque como el no estudio no le quiere decir(insistir), capa es por eso. Por ahí siente que van a... por lo menos yo le digo algo a mi papá y el no sabe por que ahora cambió mucho el estudio. Entonces el se siente como mal, de no poder explicar algo que yo pregunto, capa es por eso...” (Anexo 5).

En cuanto a los padres, hay un acuerdo bastante alto en el reconocimiento de la tarea del docente y su capacidad para advertir los problemas de aprendizaje de los chicos; de la actitud de escucha y apertura del equipo directivo, de la protección y atención (mediante el diseño de sistemas de ayuda solidaria) a los que tienen problemas económicos que se transmiten en la escuela. (Anexo 1, 2 y 3). En general, el grado de satisfacción es bastante alto. Decía una madre: “...yo siempre digo que la escuela ésta, tiene muy buenos profesores y uno va ahí a conversar con ellos sin ningún problema. Yo me acerco a preguntar como andan mis chicos, que les parece, sin ningún drama. La verdad, que uno puede venir tranquilamente...” (Anexo 5). No obstante, también surge la vieja cuestión de las

reuniones de padres, a las cuales, como se sabe, concurren aquellos cuyos hijos no presentan dificultades, pero no aquellos que la escuela necesita que concurren.

La familia y la comunidad colaboran de un modo significativo en el sostenimiento de la escuela (contribuyen a través de la cooperadora y ayudan al mantenimiento y en diversos servicios) y, a la vez, encuentran un cauce de participación (Cooperadora Escolar) que existe en la escuela. Esta sensación de sentirse partícipes en las tomas de decisiones es señalada por las familias, el alumnado y el profesorado como un aspecto positivo. (Anexo 1 y 5).

Las familias valoran el apoyo y el compromiso de la escuela con la comunidad. Un abuelo que tiene un kiosco cerca de la escuela comentaba: “yo tengo 81 años y hace tiempo que venia soñando esto y viviendo a mi modo este sueño posible...” (Anexo 5).

Las familias reconocen y valoran el buen trabajo que están haciendo los docentes, apreciando tanto el interés que muestra el profesorado en su labor, como la calidad de preparación que reciben sus hijos e hijas. La participación, si bien es considerada, también es tenida en cuenta para que esta mejore. (Anexo 1).

Las secuencias de reuniones con los padres se mantienen de acuerdo a las fechas de entrega de boletines y también en el inicio. Luego surgen otras reuniones a partir de las situaciones que puedan provenir de los diferentes grupos de clase.

La profesora que ejerce la función de secretaria tiene un trato muy directo y familiar con los alumnos. Los alumnos asisten con guardapolvo, esta indumentaria si bien es exigida no siempre es cumplida por la situación económica de los mismos.

El saludo del ingreso y la despedida lo hacen no sólo los directivos, sino también los docentes (Anexo 3). Desde los distintos miembros de la escuela aparece la figura de las directoras como representantes de la autoridad, pero también como facilitadoras del diálogo y animadoras del clima que se da en la escuela. (Anexo 1, 2 y 4).

MIRADA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ESCUELA

(Anexo 4).

Para poder capturar parte del mundo de las significaciones que tiene la escuela para quienes terminan el itinerario escolar, se hacían a jóvenes del 3º año del Polimodal diferentes preguntas referidas a su tránsito por la escuela.

En los inicios este ciclo no estuvo exento de protagonizar las carencias que vive la población del lugar ya que funcionaba en una capilla del Bº Progreso.

A lo largo de estos relatos podemos descubrir lo que representa para estos estudiantes “estar” en la escuela y acceder al título de nivel secundario. Algunos de los educandos estudian y trabajan y las consecuencias de este hecho repercuten lógicamente en su formación escolar.

“En cada proceso de simbolización el sujeto no inaugura nuevas significaciones sino que opera sobre sentidos anteriores. Pero así como no se trata de pura novedad tampoco mera repetición, de una circularidad de sentidos que se reproduce sin fisuras a través de los tiempos y las generaciones. Los sujetos construyen significados refuncionalizando los heredados e incorporando nuevos elementos.”(Castoriadis, 1983).

Parece importante considerar el pensamiento de jóvenes que viven en este contexto de pobreza, para desentrañar el tipo de vínculo que tienen con esta escuela.

Las preguntas enunciadas se refieren a la escuela vivida, transitada por los jóvenes que viven marcados por la adversidad cotidiana. Interesa indagar los significados que para ellos tuvo su paso por la escuela. Se mira el vínculo que existe con la escuela a través de la manera en que los alumnos reconstruyen su

experiencia escolar. Las respuestas no deben ser analizadas ajenas a las circunstancias sociales que condicionan la subjetividad del alumno consultado.

Los que contestaron son adolescentes, se considera a la adolescencia como un período de vida del ser humano donde se va ir desarrollando y definiendo la forma de ser y de hacer. Es un momento de crecimiento con características particulares. En términos cronológicos, se puede ubicar su inicio un antes de la pubertad (el desarrollo de las características sexuales secundarias y primarias). Allí comienzan una serie de fenómenos corporales y psicológicos a lo largo de los cuales el niño se va ir transformando en adulto. La finalización de la adolescencia es un tema muy debatido y controvertido, pero se puede tomar como criterio de finalización el logro de la autonomía de la persona, no sólo en términos económicos, sino en todos los aspectos de la vida; es decir, el trabajo como sustento económico y/o realización de sus capacidades, el amor y la familia. Poder relacionarse con el mundo que lo rodea, que se pueda adaptar y a la vez transformarlo. Desde esta perspectiva, hay aspectos y logros que se obtienen antes, y otros que se prolongan durante mucho tiempo, llegando incluso a no poder resolverse.

En este período aparecen una serie de transformaciones y de readaptaciones que el adolescente va a tener que hacer: la transformación del cuerpo lo obliga a desprenderse del cuerpo infantil. Este cambio trae el abandono de su identidad infantil y la construcción de una nueva. En este abandono y construcción, también debe despedirse de los padres de la infancia que hasta ese momento eran una fuente de seguridad y certeza, ya que se encontraban altamente idealizados.

El único remedio para la adolescencia es el tiempo. Los trabajos de duelo y la construcción de una identidad propia requieren de un tiempo que no puede ser resumido, cortado o acelerado. Este tiempo tampoco puede ser estipulado en forma externa; cada persona tiene el suyo. Esto no implica que muchas veces se

“corra hacia delante” y se busque acelerar ciertos procesos; o que por ciertas circunstancias el proceso de adolescencia se vea interrumpido y forzado a “crecer de golpe”. Esto le acarreará, como describimos antes, consecuencias y empobrecimiento de sus desarrollos. Si se quiere ser más específico y profundizar sobre la adolescencia atravesada por la situación de pobreza encontramos que están expuestos a muchas situaciones de maduración precoz: trabajar, embarazos, conflictos con la ley, etc.

Las informaciones y reflexiones obtenidas no autorizan a formular conclusiones definitivas ni a realizar generalizaciones. Pero sí puede proveer algunas indicaciones para detectar intereses, problemas, jerarquizarlos y ponerlos en discusión.

En caso de que no pueda estudiar por distintos motivos, buscaré un trabajo, para lograr lo que yo realmente quiero y así tener un futuro mejor. Aunque muchas veces me sentí menos entre personas de clase social alta, y entre mis compañeros, ya son seis años que me vengo bancando muchas otras cosas más. Esto me lleva a pensar que no podré o no soy capaz de hacer algo por mí. Pero igual, no importa, tengo el apoyo de mis profesores y de la directora que siempre nos está dando buenos consejos, nos hace ver las cosas buenas y malas, para nuestra vida, nuestro bien y nuestro futuro. Quizás a mis padres no los tengo constantemente a mi lado, pero sé que el día que no esté cerca de ellos me estará dando el apoyo que nunca me han dado. ...Hoy agradezco aquellas familias que me dieron un techo donde cobijarme y un plato de comida para matar el hambre, también el cariño que me brindaron, esas personas buenas y especialmente las de mis profes y directora durante seis años”. (Anexo 4).

Parece importante analizar el caso de esta alumna porque reúne características particulares, al venir del campo al pueblo sus posibilidades de continuidad son menores por las dificultades que tiene que enfrentar, la directora comenta que viven con familiares que a cambio de comida le asignan las tareas

de una empleada doméstica. Otra situación presente es la del embarazo que, en estos contextos, no es vivido como un estigma, continúa, de alguna manera, lo que generacionalmente se venía realizando. Lo distintivo opera en el hecho de “defender” su continuidad en la escuela, ya que sus padres continuaron con la crianza de la niña y, por otro lado, en no quedar atrapada en una pareja como respuesta a una emergencia socio-afectiva. Las uniones, generalmente, se cristalizan como consecuencia de embarazos, no hay decisión de formalizar el vínculo. Esta relación afectiva que dio lugar al embarazo mientras estaba en la escuela continúa actualmente.

Entrar a la escuela implica participar de un universo que nombra a los jóvenes como sujetos sociales y por lo tanto portadores de derechos. Si la escuela se erige como núcleo de sentido para estos jóvenes es porque opera como campo de posibilidad, como sutura de profundos quiebre de la vida social.

“Actualmente tengo un proyecto de vida, terminar mis estudios de secundario en un colegio donde de verdad sentí el apoyo de todos los profesores y compañeros de este colegio, a pesar de que ingresé en noveno año cuando todo ya estaba formado yo me sentía uno más. Para terminar mis estudios que había abandonado por motivos relacionados con la enfermedad de mi papá y ahora me siento orgullosa de formar parte de este colegio y de mis profesores...” (Anexo 4).

Esta alumna vive al frente de la escuela en una vivienda precaria, en situación de hacinamiento crítico porque sus hermanos viven con sus parejas y sobrinos en la misma casa, su itinerario escolar estuvo marcado por discontinuidades, repitió un año. A pesar de que su manera de implicarse en el estudio estuvo marcada por la situación económica, pudo recibirse y tiene la esperanza de seguir estudiando.

“Como proyecto de vida tengo pensado terminar el polimodal y seguir estudiando si se me da la posibilidad (beca), ya que debido a mi situación

económica no sé si lo pueda seguir haciendo porque mis padres no tiene dinero y para solventar mis gastos tengo que trabajar yo mismo como lo vengo haciendo hasta ahora, yo creo que si puedo seguir estudiando apenas termine el secundario lo voy a hacer y voy a obtener mi título en la carrera que me propongo porque esa es mi meta y lo tengo que lograr no sé como, pero lo voy a lograr”. (Anexo 4).

Este es un caso de un alumno que vive en la pobreza extrema, sin embargo es uno de los mejores promedios de su promoción, no tiene luz en su casa, es el único sostén en la familia, en algunas oportunidades tuvo inasistencias porque se fue al monte a talar árboles. El comentó que muchas veces tuvo que estudiar con la luz del alumbrado público de la esquina de su casa.

“Concurrí a este colegio porque pensé que sería más fácil estudiar ya que no cuento con mucha ayuda de parte de mis padres que son de un nivel económico muy bajo. Una expectativa que tengo es terminar y tener una salida laboral para poder continuar. Pero para eso necesitaría contar con el apoyo de familiares y también con el de la Institución. (Beca). (Anexo 4).

Los alumnos hacen alusión a una beca, en ese momento la Institución estaba gestionando con una fundación esta posibilidad, y se realizaba un relevamiento de los posibles candidatos. Finalmente los alumnos de la escuela no fueron incluidos en el plan de becas porque ya estaban cubiertas las vacantes.

“Mi expectativa es seguir estudiando, pero si no se puede tengo que pensar en lo laboral. Pienso seguir la carrera de “periodista”, no tengo muchos medios concretos para realizar este proyecto ni tampoco cuento con el dinero suficiente para llegar a ser periodista, ya que soy y somos familias de pocos recursos...Mi madre y mi familia apoyan mi decisión, pero dicen que es mucho, que quiero volar alto yo quiero intentar volar...Si no se da tengo que optar por otra carrera más corta, donde pueda trabajar y estudiar, por ejemplo: operador de P.C. El hecho de no poder progresar con los trabajos que esta comunidad ofrece, ver mi madre ya

cansada de trabajar por miserias, y ver a los chicos sin futuro, han llevado a pensar en mi futuro. El gusto por esta carrera, también sentirme identificado por este logro que puedo obtener son también motivos que han despertado mis sentimientos de pensar en lo que quiero ser”. (Anexo 4).

La escuela no puede eliminar las diferencias económicas, culturales, sociales, pero se puede observar que el vínculo que estos jóvenes construyeron con la escuela es significativo y les permite dotar de sentido el proyecto de estudio que quieren realizar, y, desde este espacio, resignifican su tránsito escolar.

“...A pesar de que en los últimos días me he sentido un poco presionada, he decidido estudiar una carrera. No se si en verdad es lo que quiero hacer, supongo que con el tiempo, se irán aclarando más las cosas. Actualmente me siento muy insegura y con miedo de defraudar a las personas que me están ayudando y apoyando para que yo pueda estudiar y sentirme cómodo con lo que voy a estudiar, esas personas son: algunos de mis profesores, mi hermano mayor y mis padres”. (Anexo 4).

“Mis expectativas son hoy finalizar la secundaria y seguir el estudio a como de lugar. Puedo decir que mis ganas de seguir estudiando son muy fuertes. Para mi el estudio significa mucho porque solo así satisfaría a mis padres...solo el estudio nos lleva a pensar en una salida laboral. Teniendo una oportunidad como la dan mis padres, la libertad y el colegio, esa ayuda permanente de los profesores sería angustiante desaprovecharla. Los medios concretos para realizar este proyecto son: económicamente no puedo esperar de mis padres porque la familia no está en una situación agradable. Para concretar mis estudios trabajaría y estudiaría a la vez, aunque parezca exigente, mi voluntad es suficientemente mayor como para seguir un proyecto soñado y exigido por mi familia”. (Anexo 4).

“Yo pienso más en un futuro más laboral que de estudio, creo que este pensamiento es provisorio porque primero quiero trabajar, poder mantenerme con

mis propios medios. Será porque quiero ayudar a mi familia lo más ante posible en el sentido económico. Pero después me llega el pensamiento del estudio con más fuerza y empiezo a razonar que para trabajar tengo que estudiar. Pienso que sabe ser un sentimiento indeciso el hecho de pensar en el futuro porque no sé por cual empezar primero, pienso que la solución llegará todo a su tiempo, por eso no pienso apurarme en pensar más allá del futuro, quiero vivir todavía el presente...” (Anexo 4).

Se sabe que los adolescentes en condiciones de pobreza pasan de la dependencia (aunque muchas veces esta etapa no logra constituirse) a la independencia sin que haya un momento intermedio, que le permita al adolescente amortiguar este pasaje. Este ingreso precoz en situaciones del mundo adulto lo vemos, a través de los relatos, en referencia a lo laboral, maternidad precoz, etc. Esto puede traer aparejado un empobrecimiento en la vida del sujeto, ya que debe apelar a utilizar un rol en el que quizás no está preparado, y , por otro lado, deja otras posibilidades trucas. Debe reaccionar ante la emergencia de su entorno en lugar de ensayar otras posibilidades que le permitan desarrollarse.

“...Soy nacida en un paraje a 103 kms. De Taco Pozo. Hace cinco años que estoy en Taco Pozo estudiando y quiero obtener mi tercer año del polimodal sin ninguna materia para poder seguir estudiando, dos años perdí el colegio, pero no perdí el entusiasmo, las esperanzas de seguir estudiando, pero estoy acá gracias al apoyo de mis padres y de mis tíos. Yo quiero seguir estudiando un profesorado de Historia en Roque Saenz Peña con tres chicos más iremos juntos a estudiar, yo quiero trabajar y estudiar para pagar el estudio y el alquiler. Dentro de cinco años quiero estar trabajando como profesora en una institución ya sea en Taco Pozo o en Fuerte Esperanza. Tenemos un gran apoyo de parte de mis padres y de mi tío, también tenemos el apoyo de parte del colegio nuestro, de parte de la directora que se preocupa por nosotros y estoy agradecido por todo lo que ella hace...” (Anexo 4).

La escuela es vista como “el trampolín” para obtener un trabajo, un trabajo menor, un título, pero también apareció en los discursos la valoración de los contenidos como medio para facilitar su supervivencia o integración en la sociedad actual. Es importante intentar explicar los aspectos emocionales implicados en el proceso de aprendizaje y de las relaciones entre la estructura psíquica del estudiante y la estructura social, ya que no se puede dejar de percibir que la rapidez y la profundidad de las transformaciones socio-económicas y culturales ocurridas en las últimas décadas, causaron un fuerte impacto sobre las condiciones en que se produce la socialización de los adolescentes.

“Actualmente estoy cursando el último año del secundario y falta muy poco para el final de las clases y del año. Me siento muy orgulloso por esto que estoy logrando porque gracias a esto y al apoyo de mi familia me dan fuerzas para pensar en mi proyecto de vida y que puedo hacer en el futuro” (Anexo 4).

El discurso de la importancia de la escuela se reforzaba al marcar la contención que habían recibido, de una u otra manera la escuela intentó escuchar los deseos e intereses de los adolescentes, esto influyó en su socialización. La Socialización podemos definirla como el proceso por el que un individuo se hace persona social incorporando a su individualidad las formas de vida (pautas sociales, símbolos, expectativas culturales, sentimientos, etc.) bien de un grupos social determinado, bien de toda la sociedad global, incorporación que le permitirá proceder y actuar de manera conveniente y ajustada a las exigencias de dicho grupo o dicha sociedad. (Peñas, 1974).

“Tenía ansiedad de terminar la secundaria y seguir estudiando para asegurar mi futuro ya que económicamente estamos más o menos, en mi casa somos muchos, pero me va alcanzar un poco para seguir estudiando con la ayuda de mis padres, tíos y mi hermana mayor. Voy a lograr estudiar, voy ha hacer lo posible para lograrlo”. (Alumno del colegio).

La pubertad es la edad del miedo, de la angustia frente a las transformaciones del cuerpo, del despertar sexual, y de las elecciones para el futuro, y exige la presencia activa de personas capaces de amar y poner límites, de ofrecer rumbos a las emociones juveniles a través de la oferta de modelos de identificación. Y, es en este período, que el adolescente por las vivencias características del desarrollo, por las frustraciones impuestas por la estructura social, puede manifestarse en acciones conflictivas.

“Actualmente me encuentro estudiando y si Dios quiere y termino la secundaria tengo pensado seguir estudiando, pero también tengo pensado trabajar y darle lo que hace falta a mi hijo. De parte de mi familia si me siento apoyado, por supuesto que para ellos sería un orgullo que yo siguiera estudiando, sería el primero de la familia que tenga la secundaria terminada y que siguiera una carrera. Si pudiera seguir estudiando me gustaría hacerlo para profesor de Educación Física porque me gusta mucho esa carrera. Pero no tan solo tengo que pensar en estudiar porque tengo un hijo que tiene que alimentarse para seguir viviendo y si la madre tiene que trabajar no tendría con quien dejarlo. Si tuviera que seguir estudiando lo haría en la ciudad de Salta, porque ahí tengo mis hermanos que de seguro me ayudarían. Para mi se me hace difícil pensar en seguir estudiando porque a veces veo que a mi bebe le falta algo y teniendo a su padre sano para trabajar que no tenga lo que necesita me duele muchísimo. Por eso cuando termine la secundaria tengo pensado trabajar y darle a mi bebe lo que no tuve cuando era como él” (Anexo 4).

Si se entiende la marginación como sinónimo de dejar de lado, distinguir, apartar; estos adolescentes no solamente la ven y sienten en la calle, también la ven y sienten a la hora de elegir, como en este caso, una carrera en la que se siente presionado a elegir trabajar por el hecho de haber sido padre adolescente.

“...Otra posibilidad es la que me da el colegio al gestionar una beca; es una oportunidad que muy pocas veces se da, si la aprovechamos a esta oportunidad no sólo me beneficia a mí, sino a mis padres ya que la beca pagaría todos los requisitos que me piden en esta carrera...” (Anexo 4).

Hay una fuerte necesidad de que la escuela no sea indiferente a su realidad, es por ello, que a lo que le dan importancia al contenido de las materias y al lazo afectivo que se puede establecer entre docentes y estudiantes. Lo que supone que no sólo participe activamente en clase, sino que, incluso llegue a estudiar lo que más le interesa a través de la manera en que se involucra el colegio con la gestión de becas.

“En mi barrio yo realmente me hago respetar como una estudiante de secundaria que está a punto de finalizar el 3ro.del polimodal, eso enorgullece a mis abuelos y a mi; en mucho de los casos es la principal motivación para agarrar mis hojas y ponerme a estudiar, pero luego teniéndolas en mis manos comienzo de nuevo a pensar: ¿dónde estaré el próximo año? ¿Lograré estudiar? y miro a mí alrededor y termino convenciéndome que no lo haré. Realmente si quiero estudiar...” (Anexo 4).

El vínculo afectivo lleva a los estudiantes a categorizar a los docentes entre aquellos que los comprenden y los que no. Dentro de la primera categoría estarían los docentes que conversan con ellos (durante las horas de clase y del recreo, etc.) que los comprenden, los respetan, los acompañan en las actividades extraescolares y dentro de la segunda estarían, obviamente, los que no le dedican el tiempo que ellos esperan para canalizar sus intereses. Pareciera que perciben con más vulnerabilidad estos actos y actitudes, puesto que cotidianamente lo viven a través de otros sectores de la sociedad.

Es importante entender la complejidad de las relaciones entre el mundo del trabajo y del estudio cuando se encara este análisis. Hay adolescentes que

estudian a pesar de trabajar, hay otros que no pueden estudiar porque trabajan, el caso aparentemente más común. Hay adolescentes que estudian para ingresar más ventajosamente al trabajo y hay otros que trabajan para poder estudiar como el que estudia y trabaja, vemos que debe esforzarse doblemente para acceder a la posibilidad de la capacitación laboral invirtiendo gran parte de sus ingresos para pagar sus estudios.

“Actualmente soy estudiante, en mi vida personal soy muy cerrada para contar todos mis problemas y las cosas que me pasan y los sentimientos que despierta, en realidad no lo tengo muy pensado al futuro, pero me gustaría seguir con mis proyectos de estudio para llegar a ser algo y ayudar a mis padres, si no puedo estudiar me pondré a trabajar para solventar mis gastos. Con respecto a los medios tengo pensado trabajar y si puedo seguir estudiando, porque a esta altura no sé si tendré mucho apoyo de mis padres, si tengo apoyo de algo o de otra persona voy a seguir con mi estudio, no quiero contar de mi vida, ni de mi futuro, no sé de que dependerá”. (Anexo 4).

Un considerable número de los relatos hace mención a la opción de trabajar y estudiar a futuro guiados por la motivación de realizar una carrera, también consideran la posibilidad de tener una capacitación laboral o la posibilidad de mejorar su desempeño en el trabajo y para ascender en la jerarquía ocupacional, tomando de esta manera la escolaridad como vía de ascenso social. Terminando el secundario, ellos estarán en una situación privilegiada en comparación a los otros adolescentes que trabajan y no pueden terminar el secundario.

Perciben que el certificado les permitirá permanecer legalmente en ciertos segmentos del mercado del trabajo o acceder a los mismos mientras que otros adolescentes no estarán en iguales condiciones. Es imposible desconocer la existencia de una sociedad segmentada que ofrece también un abanico de posibilidades también segmentado a la población.

Como se ve la creciente segmentación del mercado de trabajo, el origen del subempleo, el aumento de las exigencias educativas, la disminución de la oferta laboral constituyen, sin lugar a dudas, realidades que los adolescentes tienen que enfrentar.

Algunos optaron por carreras universitarias y otros, la mayoría, por profesorados. Evidentemente, las personas con las que tienen un encuentro diario son docentes es por eso, se presume que la respuesta más frecuente es ser profesor o quizás una de las pocas formaciones en la que visualizan la inserción laboral.

Cuando se focalizan en lo laboral, aparece una relación entre los proyectos para el futuro y la inserción en el sistema educativo. Una gran mayoría tiene planes o desea seguir estudiando, en primera instancia están pronto a finalizar el secundario para luego seguir estudiando.

Explicitan una serie de inconvenientes que se podrían presentar a la hora de cumplir sus deseos. Si bien enfrentan la situación de imaginarse ¿Qué podrían llegar a ser? A la vez esto se ve condicionado con las pocas posibilidades de éxito o de concreción que vislumbran debido a su contexto.

Los padres juegan un papel fundamental en esta imaginación ya que en algunos casos esta ilusión surge como una necesidad de superar las situaciones socio-económicas que viven sus progenitores y en otras condicionan la realización de sus deseos o aspiraciones a la ayuda económicas que puedan recibir como hijos.

A la percepción de que se necesita más preparación de obtener un título para trabajar, se agrega en su discurso el factor suerte. Es decir que ya no depende, el encontrar trabajo exclusivamente de la preparación que puedan tener,

sino que dependerá también de una condición externa a ellos, algo que no pueden manejar a gusto y deseo, sino que aparece por el azar: la suerte.

A diferencia de otros lugares en los que la escuela puede tener una existencia de mayor independencia de los que acceden a ella, en estos barrios la escuela llega a ser una institución con significado para estos alumnos, ya que tener una escuela prestigia a la gente que vive en esa zona y por el sentido de pertenencia que expresan estos adolescentes se infiere que la relación que tienen con ella tiene mucho que ver con la posibilidad de recrear, a pesar de los condicionantes económicos que tienen, un proyecto a futuro.

El entorno influye a estos adolescentes como a todos. La construcción de su propia identidad y sus proyectos se basa en sus propias experiencias y sus experiencias cercanas. Esta puede ser una de las explicaciones por las cuales en gran parte de los relatos, de estos adolescentes, no se lee resignación, se sienten motivados, valorizados. Conocen y reconocen sus capacidades, habilidades. Se han podido insertar en un proyecto de crecimiento, han tenido, en la escuela, adultos en el cual identificarse. Los que no podrán estudiar comentan de manera realista su proyecto laboral. Un alumno hace presente "... y pensaría que tengo que seguir estudiando porque el día de mañana tengo que ser alguien. Si no estudio no soy nadie..." (Anexo 5).

Por la manera en que se refieren a los profesores y a la directora se puede destacar que el mundo adulto que los ha rodeado en la escuela pudo brindarles una confrontación y una contención saludable.

Los adolescentes no eligieron sus culturas familiares, ni los barrios en los que les toca vivir. Por ello es importante inscribir la interpretación en un contexto más amplio de significación, los jóvenes se sienten contenidos por esta escuela y las representaciones que tienen acerca de ella fue construida a lo largo de su itinerario escolar. Una alumna comentaba "para mí que una compañera no me

hable es un drama. Yo no tengo amigas fuera de la escuela. Los fines de semanas son un drama, aquí me encuentro con ellos, que hacen chistes y me olvido de todo. Venir a la escuela es despejarte, aprender, soñar, jugar cartas y estar con amigos” (Anexo 5).

Podríamos decir que la escuela colaboró para que se sientan habilitados en el desafío de pensarse realizando una carrera o un trabajo con mayor calificación.

OTRAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

La escuela retiene más del 80% de su alumnado; esto evidencia un carácter contenedor e inclusor (Anexo 2). Se podría encontrar relación entre esta cifra y las condiciones que se dan en la escuela.

Lo grupal parece ser incentivado en la escuela. Los cursos, en general, son unidos y actúan como equipo en distintos eventos. Los grupos de la clase no son muy numerosos; se propician actividades que son animadas por los docentes y delegados de los alumnos, los problemas se atienden individualmente y grupalmente. Se acentúan las relaciones grupales a las bipersonales. (Anexo 1).

Aunque se trate de una escuela no muy grande, el número de alumnos por curso no es excesivo, aproximadamente 35 por cada división. Por lo tanto no se encuentra condicionada la relación docente-alumno, el conocimiento personal, la enseñanza, la aparición y resolución de conflictos. Esto permite el desarrollo de la labor educativa en condiciones de mayor facilidad para la atención personalizada al alumnado por parte de los docentes. Esta modalidad es aceptada por quienes permanecen en la escuela. (Anexo 1 y 3).

Se observa en los alumnos una internalización de las normas y los mecanismos. Se las acepta y no se las cuestiona demasiado.

Los estudiantes se encuentran relativamente contentos con el clima de convivencia y participación, se sienten estimulados para estudiar y el ambiente escolar los contiene para ello, se percibe satisfacción con la participación de sus padres en la escuela y con la preparación que reciben de la unidad educativa. Valoran la oportunidad de estudiar y de hacerlo en este colegio. (Anexo 1, 3 y

5). También valoran positivamente el trato que reciben ellos y sus familias de la escuela. (Anexo 1 y 5).

La participación de los alumnos ayuda en la toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje y la autonomía responsable por parte del alumnado. (Anexo 1).

Con respecto a las imágenes que los alumnos tienen de la escuela:

- ▷ El edificio es visto como importante, opinan que tienen una escuela como las otras del pueblo, que es “nuevita”. (Anexo 3).
- ▷ Les entusiasma que la escuela los acompañe, a través de sus profesores en eventos competitivos, sea del orden cultural como deportivo, por Ej.: Feria de ciencias, Justa del saber, concursos de matemática, sociales, campeonatos deportivos y en varias oportunidades salen campeones o subcampeones todos los años. (Anexo 5).
- ▷ Su enseñanza en general, es considerada normal, destacan el hecho de tener pedagogías de apoyo en el contra turno con casi todos los docentes, también señalan que la enseñanza depende del profesor. En general la imagen es la de un buen colegio. (Anexo 2 y 5).
- ▷ Sienten presente la figura de la directora, los docentes en general parecen ser queridos, se habla bien de ellos, aparece el respeto, el cariño y la confianza que les tienen a sus profesores tutores. Los alumnos del campo destacan el hecho de que se preocupen por cuestiones que, generalmente, la familia no lo puede hacer. (Anexo 1, 3, 4 y 5).
- ▷ Es tenida en cuenta como positiva las relaciones interpersonales que se establecen, el trato, la comodidad que tienen, el ambiente familiar, los

compañeros, también reconocen que, a pesar de la ayuda, algunos no la aprovechan y no estudian.

(Anexo 2).

En esta escuela es usual que el alumnado se implique en tareas de limpieza y conservación del colegio, algo que, al parecer está institucionalizado en la unidad educativa. (Anexo 3 y 5).

LA INSTITUCION ESCUELA

La cultura institucional tiene como reverso el Estilo Institucional que hace referencia a la recurrencia del modo de resolver problemas en diferentes áreas críticas y a la configuración de una serie de rasgos que permiten generar la impresión de un orden natural de las cosas. De esta manera el “estilo” da cuenta de los aspectos dinámicos de “funcionamiento institucional”, es decir, da cuenta de aquel movimiento a través del cual las dificultades se convierten en problemas y se trabaja para su solución.

En esta escuela, percibimos que algunos movimientos se realizan alrededor de problemas que:

- Están relacionados con las decisiones acerca de la vida institucional, de la vinculación de la escuela con el contexto y del rendimiento escolar de los alumnos, en especial de los que se encuentran en situación de riesgo. Esto devela la dinámica de funcionamiento institucional.

Vamos a analizar el funcionamiento y la dinámica institucional de la escuela “Fe y Alegría” a partir del reconocimiento de que toda institución mantiene relaciones e intercambios con el medio externo y que éste la influye, también la

escuela tiende a penetrar el exterior con sus productos materiales y simbólicos, pero este aspecto escapa a nuestro análisis.

Los acontecimientos políticos, sociales y económicos que se sucedieron en los últimos años y determinaron nuevas relaciones en la sociedad, impactaron en la institución generando cambios a los que tuvo que adaptarse, teniendo en cuenta cada uno de los imperativos dictados desde la política educativa nacional, provincial y a la que se refiere al movimiento de educación popular al que pertenece.

Podemos decir que en la Institución se produjeron dos tipos de cambios:

- Cambios que representaron un crecimiento continuo, a partir de la reciente fundación y que constituyeron una incorporación gradual de nuevos docentes en los años sucesivos, que le aportaron mayor complejidad, riqueza, diversidad y la necesidad de cohesionar continuamente. Los docentes reconocen a la etapa fundacional como feliz, motivadora. Estos cambios se relacionan con las innovaciones que se implementaron a partir de la coordinación pedagógica a nivel nacional y con los intercambios que se produjeron con otras escuelas del movimiento en el Proyecto de Formación de Educadores Populares que se prolongó durante dos años.
- Todos se encontraban felices porque sentían que los recursos que aportaron los proyectos mencionados los reivindicaban.
- En los proyectos de formación se contaba con el tiempo para reunirse con otros docentes, realizar trabajos que le permitían analizar las prácticas, y construir acuerdos en las temáticas en la que eran convocados. En la Institución se sentía que había vida, dinamismo, producción.
- Y cambios que involucraron pérdidas, que en el orden afectivo, tuvo mucho significado para los docentes que se iniciaron en la escuela. La primera directora tuvo un agotamiento psicofísico y renunció, en los próximos cuatro años se produjeron dos cambios de directivos en la gestión. Los directivos surgieron del

equipo de coordinadores que se había creado, las reuniones de este equipo permitían discutir situaciones inherentes al funcionamiento institucional.

- El pueblo no tiene los suficientes docentes para cubrir las horas del tercer ciclo y polimodal.
- Los docentes que viajan desde otras localidades para dictar clase, desde la vecina localidad de Santiago del Estero, Monte Quemado, o desde la localidad de Joaquín V. Gonzáles (Salta) no tienen el suficiente tiempo para el trabajo en equipo, la participación, la comunicación y la concertación. (Anexo 3).
- Dificultades con la Dirección de Educación Privada del Chaco para la aprobación de cargos que son necesarios, pero que por cuestiones presupuestarias sólo se privilegia la aprobación de las horas cátedras que necesitan crearse. El saturamiento de tareas de los directivos que, en la primera época llevaban el seguimiento de dos estructuras en dos barrios, fue considerable. En el momento en el que se realiza este trabajo, la escuela contaba con dos directivos. Uno en la escuela primaria y otro en la secundaria. (Anexo 3).
- Necesidad de la solidaridad de los docentes para llevar adelante tareas de secretaría y de mantenimiento de la escuela. (Anexo 1 y 3).
- Los docentes que ingresan perciben cierta incertidumbre respecto a la seguridad laboral, ya que consideran que es mayor en una escuela que se gestiona de manera privada.

Estos cambios institucionales no provocaron una regresión al pasado porque continuamente se insistió en tener claridad sobre la misión y la identidad de la escuela. Este cometido no sólo estuvo a cargo de los directivos, sino que el equipo de coordinadores favoreció sustancialmente que así sea.

Durante estos años sucede la implementación paulatina de la reforma, lo que supone que toda la estructura de los niveles y ciclos que tiene la escuela, desde el nivel inicial hasta el polimodal se realizaron durante ese período, las dos orientaciones del nivel polimodal es en Bienes y Servicios con orientación agropecuaria y en Cs. Naturales. Estas han sido elegidas porque la zona es agropecuaria, tiene un manejo del monte nativo irracional y orientado más a la

depredación que a la explotación sustentable de los recursos naturales. La escuela, a través del movimiento compra un campo, donde enseña a los alumnos otros tipos de manejo del monte nativo y de la cría de cabras con la intención de que ellos provoquen cambios en un futuro inmediato, en el caso de los alumnos que provienen del campo.

Todos los profesores ejercen la función tutorial, esta es una nota característica del funcionamiento institucional, en este proyecto no se trata de derivar y seguir los “casos problema”, sino de comprender, apoyar y acompañar los procesos desarrollados por los estudiantes y sus familias a lo largo de la vida escolar. Para esto fue necesario que la escuela ejercite mayor flexibilidad y facilite espacios para el acompañamiento y la contención. A partir del año 2003 se crea la figura de Coordinador de Tutorías. Su tarea consiste en reunir la información que elaboran los profesores tutores, analizarla, realizar sugerencias, y sistematizar los resultados del año en curso. Así también, debe interiorizar a los nuevos docentes que se integren a la institución sobre el proyecto dándole la información y el apoyo necesarios.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado puede afirmarse que la institución opera en un medio ambiente o contexto, pero entre ese medio y la institución existe un límite o membrana permeable que permite la discriminación entre el afuera y el adentro. Este límite organizacional señala para la escuela un espacio propio, un área de libertad, una continuidad y estabilidad a través del tiempo, y permite que mientras todo el sistema externo se modifica la institución continúa siendo la misma.

En esta escuela ese límite, en algunos momentos, se vio debilitado por la magnitud de los cambios que se produjeron y la institución pudo salir adelante por los equipos que pudo formar, en particular porque la conformación del equipo de coordinadores le permitió un estilo más participativo en la gestión. No se observa reestructuraciones significativas de los marcos de referencia, en el discurso de los

docentes y directivos se alude continuamente a la misión y en particular al Ideario. Creo que esto focaliza la tensión hacia el logro de estos objetivos.

Se recuerda el concepto de dinámica institucional como el movimiento a través del cual las dificultades se convierten en problemas y se trabaja para su solución, que a la vez permite hablar de modalidad progresiva. En la escuela las dificultades que implicaron cambios se presentaron como problemas que debían solucionarse. Por lo tanto, en la institución se produjo una dinámica de funcionamiento de modalidad progresiva, porque el espacio para evaluar las situaciones estuvo presente, recibió ayuda externa a través de los monitoreos del movimiento. Esto le permitió necesidades y problemas, y pudo formular posibles soluciones, eso no significa que siempre eligió las mejores.

Si bien existe en el discurso de los docentes de la etapa fundacional la idealización del pasado, esto no funciona como fijación en el mismo por el hecho de que se propicia participación y el análisis crítico en las decisiones y en el sistema político de la Institución.

Se ha analizado algunas características que permiten conocer su cultura institucional. La identidad fijada en el proyecto otorga rasgos específicos de su funcionamiento: el proyecto no es reemplazado por la historia, los miembros de la institución se cohesionan a través de un Proyecto Educativo Comunitario que ocupa el lugar de ideal para ellos. El conocimiento y la aceptación de un Ideario impiden que se mire al pasado con un carácter regresivo. (Anexo 2).

No se considera que la institución haya quedado fijada en el pasado, la autoevaluación como práctica que se consolida en el tiempo impide esta situación y permite que la tensión hacia nuevas posibilidades, en busca de mejora, se instale. Entre lo grupal y lo institucional hemos encontrado líneas de convergencia y de causalidad. Las relaciones tienden a ser unívocas, y por ende los

significados. Esta realidad remite a dos campos articulables, a las unidades de análisis: clase y escuela.

La Llave

(Anexo 3).

El análisis de la reunión está planteado en dos momentos, uno fenomenológico-narrativo donde se describe un ritual al inicio del año lectivo, la reunión de profesores, para en un segundo momento: el interpretativo, hacer un análisis del imaginario institucional.

A) Momento fenomenológico-narrativo

En la escuela N° 88 se realizaba la primera jornada institucional. Las expectativas y la ansiedad se podían leer en las caras de los docentes. Esta reunión tenía de particular el hecho de la devolución de los pedidos que se habían hecho al ministerio a fines del ciclo lectivo anterior. La directora viajó a Resistencia para constatar que había sucedido con los pedidos de autorización del otro 1° de Polimodal que se realizó. Hasta aquel momento los docentes, de manera colaborativa, asumían las tareas de secretaría y junto con los alumnos se organizaban para la limpieza, todo esto se hacía desde la creación de la escuela, en el año 1999. Saben que portero nunca nombraban a una escuela privada, aunque sea de cuota cero, y secretario recién cuando la escuela se recategorice. Situación que por el número de aulas, por ahora, era imposible. Esto sucede en el edificio donde funciona EGB 3 y Polimodal.

Todos los profesores estaban en el patio, “haciendo tiempo”, hasta que lleguen los que siempre se demoran. Después de algunos minutos de la hora fijada, la directora, que se encuentra compartiendo entre todos, los invita a pasar a la reunión, informa, en un tono monocorde, que las horas de 1° de Proyecto Orientación y Tutorías han sido eliminadas y lo más sorpresivo fue el hecho de que no se autorizara la otra división de 1° de Polimodal, esto realmente no se

esperaba, ya que hasta el momento las creaciones que se necesitaban, por crecimiento vegetativo, se venían autorizando, tenían casi sesenta alumnos inscriptos en esta división.

La directora les dice que quería que juntos encontraran una decisión al respecto. Entre los 24 profesores, que se encontraban en ese momento, deliberaban y luego de unos minutos de discusión, decidieron que entre decir a los padres que no recibirían a sus hijos porque no tenían el otro primero de polimodal, o llamarlos a un sorteo para que en suerte sea ganado el lugar, dicen que sabían que muchos padres del campo habían puesto la confianza en la escuela y que si lo ubicaran en otra escuela, algunos, lamentablemente, repetirían la misma historia, repetir, repetir y luego queda fuera.

Uno de los profesores le dijo a la directora: “consideramos que es muy importante que se insista en la apertura del otro polimodal, es de justicia que sea así, pero que mientras tanto asumían el hecho de ubicarlos, por el momento, en una sola división”. La directora les decía que: “ella va a insistir, lo que más le preocupa, en este momento, es el crecimiento del tercer ciclo y polimodal, ha sido muy significativo y se siente sobrepasada en las responsabilidades que tuvo que asumir, al llevar también la capacitación de adultos ”.

Se produce en la reunión un momento de silencio que se corta cuando el profesor X, luego de desabrocharse el segundo botón de la camisa, como queriendo respirar mejor decía: “Extendamos a todos los docentes que ingresan en las primeras horas e hecho de abrir la escuela, saludar, cerrar y despedir a los chicos, de este modo Usted, podría atender mejor los dos turnos y la capacitación de los adultos. La palabra “extendamos” estaba bien usada, que desde años anteriores lo hacían pero no estaba generalizada, según lo que se pudo escuchar, en el comentario informal. Otra docente que está desde el inicio de la escuela decía: “Podemos elegir un titular y un suplente por cada día, tanto para abrir como para cerrar”, todos asentían con la cabeza....

El hecho de que la directora abría a la discusión los problemas, creo que facilitaba el modo de implicarse en las decisiones, por parte de los docentes, pero realmente en este tipo de coyuntura parecía que no habían estado. Otra docente se levanta, borra el pizarrón y como si se le hubiese autorizado a rubricar con la tiza los compromisos, dice: “la escuela es de todos, miremos nuestros horarios y los que entran en la 1º y salen en la última deberían ofrecerse, siguiendo la modalidad que la dijo la profesora x”, paulatinamente se cubrieron todos los días en los dos turnos, otros profesor decía: es necesario que saquemos copias de llaves para los otros docentes que se incorporan”. La directora, que en ese momento se encontraba sentada en uno de los costados, como autorizando tácitamente lo que hacían les dice: “Mañana viajo a Sáenz Peña así que puedo hacerlo, cuando regrese les reparto la llave a los docentes que todavía no la tienen.”

Luego de finalizar el pequeño organigrama, que quedó dibujado en el pizarrón, la directora dice: “Lo que pasó con el 1º de Polimodal. Es un injusticia, voy a insistir continuamente en el ministerio para que se desdoble, me gustaría que en esta oración final pongamos esto como intención.” Se realiza una oración espontánea y luego un padrenuestro. Así se da por terminada la reunión.

B) Momento Interpretativo

Es importante describir la tal llamada dirección, es una salita pequeña, cerca ella se encuentra la biblioteca y la sala de profesores, la secretaría se encuentra al lado.

La forma que, en conjunto, resolvían los problemas es importante destacar que les surge como habitual, como si este modo de funcionamiento institucional estaría instituido. Realmente los años que llevan como escuela son pocos, pero el estilo de conducción les ayudó a crear un clima, que por lo que se pudo observar,

favoreció esta situación. Por otro lado, ellos comentan que la capacitación que les dio el movimiento les ayudó a pensar una escuela más participativa.

Es posible de analizar la jornada como un recorte del *estilo institucional* de esta unidad educativa, en este caso tiene que ver más directamente con las estrategias y modalidades para resolver las dificultades y tratar con las tensiones y ansiedades que se desencadenan del trabajo y la vida de relación (Fernández, 1998). El clima afectivo que se percibe es de distensión, integración, cooperación, etc.

Es necesario puntualizar que en lo que respecta a la dinámica institucional, a partir de lo expuesto, presentaría la modalidad progresiva de funcionamiento, esto tiene relación con el modo de evaluar la situación problemática por el equipo docente, de discriminar el problema y plantear soluciones. Los docentes tienen una participación efectiva en el proyecto de la escuela, ellos lo perciben así y se involucran de manera reflexiva y crítica. En función del sistema político institucional, diría que la escuela les ofrece a sus miembros la posibilidad de intervenir en las decisiones vinculadas a la tarea y la vida cotidiana de la organización.

Es una fortaleza de la institución e hecho de que a pesar de trabajar continuamente con condiciones adversas mantengan un grado de dinámica que permita resolver los problemas. “Lo adverso es el desencadenante y el origen del desafío a la curiosidad, el afán de conocer y modificar las condiciones bloqueantes del acceso a las metas que dirigen la acción”. (Fernández, 1998).

Si se analiza el problema planteado en relación a la dinámica institucional con las condiciones definidas como adversas se diría que se parte de: 1) condición adversa x- “la directora informa que no se va a abrir otro 1º de polimodal y que tampoco es posible, por cuestiones presupuestarias, el cargo de director de tercer ciclo y polimodal, situación que haría imposible el seguimiento al proyecto

educativo en su totalidad". 2) Se origina el cuestionamiento: "los docentes deliberan discuten, se informan", luego se abre el debate y se produce una dinámica de análisis. En este momento se percibe el hecho de que las referencias al Ideario de la institución están como implícitas: se sabe que estos chicos son el resultado de varios fracasos en otras escuelas y se quiere evitar que reproduzcan esta situación aquí, para ayudar a la directora las posturas que ganan mayor consenso se relacionan al hecho de extender la función de abrir la escuela y saludar a los chicos a otros docentes, de este modo la directora podrá estar presente en el otro turno y en la capacitación de adultos. Algunos rituales de tipo formal, que clásicamente eran indelegables: "abrir la escuela y saludar en la primera hora" estarían socializados a todos los docentes. Esta dinámica la podemos encuadrar en la manera progresiva, porque si se actuara de otra manera se considera que se estaría reiterando mayor exclusión.

Por otro lado, si se quiere evitar que los resultados institucionales acentúen indicadores que se relacionan a la deserción, la repitencia, sino encontrar el modo de trabajar de manera preventiva y no sólo remedialmente frente a estos indicadores de fracaso, ya que la opción por los niños y jóvenes en condiciones marginales es una elección que está presente en la misión que tiene esta escuela. Las representaciones que actúan se orientan a reconocer valorativamente la diversidad, sin dejar de lado los "imaginarios sociales", que en este caso se relacionan al hecho de propugnar la equidad.

Para Da Matta (Vain, 1997) todo puede ser colocado en ritualización, y es esta reunión la que se intenta colocar a foco. Esta jornada podría ser una más de tantas, pero al ritualizarla, se pretende develar sus contenidos latentes para reflexionar acerca de lo que transmite.

Por el estilo institucional que instala la posibilidad de democratización se estaría en el caso de los rituales que proponen transformaciones. Lo que se intenta conservar, consolidar es precisamente el hecho de que al estar trabajando

en un contexto de pobreza, las posibles certezas deben ser precisamente revisadas para salirse de esquemas prefijados que a veces se encuentran todavía en el discurso cuando se dice: “y bueno siempre se hizo así...”.

Me parece interesante el hecho de cómo la directora abarca a todos con la mirada, sin exageraciones diría que se intenta individualizar a todos cuando habla. Si se analizara la estrategia del tiempo diría que si bien formalmente esta reunión se extiende casi cerca de dos horas, el tiempo está en función de lo que se necesita tratar y lo formal no determina el tiempo del tratamiento del “contenido” de la reunión.

El ritual disciplinador se encuentra internalizado, al “hacer tiempo” antes de entrar ya se estuvo charlando, bromeando, y entre los docentes estuvo también la directora. Este ritual tiene una ubicación en el espacio, se realizó en el único patio que tiene la escuela, me parece importante destacar que cuando la directora se acerca al aula de la reunión los profesores “disciplinadamente” también lo hacen, asumen que la reunión empieza, pero creo que no se vive como un corte abrupto de diferentes momentos, ya que el clima es el mismo, no se congeló nada al atravesar del dintel de la puerta, simplemente se dispusieron a tratar los temas que iban a surgir.

Como dice Mc. Laren (Vain, 1997): “los rituales son mejor explorados mediante la comprensión de los símbolos”, y es por ello que es necesario indagar en esto.

La mayoría de los docentes también son profesores de otras instituciones, de esta localidad, de la localidad de Monte Quemado, en Santiago del Estero, o de la localidad de Joaquín V. Gonzáles, Salta. No perciben el discurso de la directora como una pseudo apertura. Reconocen que existe un “tiempo especial” para resolver sus dificultades y que precisamente en estas jornadas lo hacen. La relación con la autoridad es diferente, no sólo en este momento, este momento sería un recorte más de un todo en el esto parece que funciona así. En la reunión

se evidencia que las responsabilidades se pueden delegar, por ello dedican un tiempo adicional, que sólo es posible cuando el docente se siente cómodo. Al finalizar la jornada un profesor decía: “yo no haría esto en el colegio x”. Esto se cree que es así porque se sienten “dueños de este territorio” o en otras palabras, tienen sentido de pertenencia.

Frente al problema que se tiene, no se “mira para otro lado”, activamente se involucran a resolverlo y en esto se “arrastra” incluso a los más pusilánimes, la dinámica institucional empuja también a los que quieren quedarse al margen. Se puede decir que el diálogo, que se mantiene en la jornada, es investido de un poder, y es por ello que tiene eficacia simbólica ya que opera “facilitando la concreción de un fin” (Canclini, 1981). La eficacia del ritual se sostiene así mediante la eficacia simbólica.

Los rituales operan sobre las representaciones. Los docentes creen que en este espacio pueden resolver sus problemas y esto se hace evidente en las actitudes que este grupo humano comparte. Se considera que esta visión compartida se fue construyendo a través del tiempo.

Si miramos a la Jornada como una reunión que está presente en el calendario escolar de la escuela, para informarse de la misma se usa un cuaderno de notificaciones, que tiene un objetivo y temas a desarrollar, se puede señalarla como parte de los rituales formales, sin embargo se incorporan elementos de los rituales informales como es el *ritual del espacio y el tiempo*, de la *domesticación de los cuerpos*, en relación a este tipo de ritual diría que no se percibe rigidez en la manera de estar sentados, tampoco se observan desubicaciones. Como algunos toman mate es normal que alguien se pare o que casi inconscientemente estemos hablando y pasando el mate a la vez. En estas localidades el mate es todo un ritual tiene su propia ceremonia y está tan incorporado que el prohibirlo sería como romper con una pauta cultural, al principio resultaba llamativo y desde otros

esquemas hasta parecía innecesario, también en este detalle se fue cambiando la percepción

“Me parece, efectivamente, que el poder está “siempre ahí”, que no se está nunca “fuera”, que no hay “márgenes” para la pirueta de los que se sitúan en ruptura con él. Pero esto no significa que sea necesario admitir una forma inabarcable de dominación o un privilegio absoluto de la ley. Que no se pueda estar “fuera del poder” no quiere decir que se está de todas formas atrapado”. (Foucault, 1992: 180).

Considero que es necesario detenerse un poco más en el hecho de “extender a todos los profesores que tienen en la primera hora o en las últimas horas, tanto del turno mañana, como en el de la tarde el manejo de las llaves”, en función del ritual del espacio y el tiempo, se puede pensar que son tantas las necesidades en función de los cargos que todavía no habilitaron y justificar con ello la manera de actuar de la directora, o sea, no queda otra opción que ceder lamentablemente este espacio. Sin embargo, los docentes comentan que cuando comparten con otros docentes que pertenecen al mismo movimiento ven que la participación del docente es concreta, pero a la vez diferente en cada contexto, esto tendría que ver con las necesidades específicas de cada lugar. La cultura de la escuela se recrea, los profesores y los maestros participan de esta cultura que, también los diferencia y los iguala al resto de las escuelas, que al estar dentro del mismo movimiento de educación popular, comparten el mismo Ideario.

Distribuir la llave a todos puede tener otros significados, se puede relacionar al hecho familiar de entregarle la llave a un adolescente mayor, esto puede significar confianza, el asumir de parte de los padres de que puede llegar más tarde y abrir la puerta solo. En este contexto, salvando las distancias, se puede hacer un paralelismo que al tratar de ponerlo en palabras se podría decir como “creemos en usted profesor” o “sabemos que es responsable”. Es un hecho que los que tenían ya la llave se sentían orgullosos de tenerla e incluso cuando alguien se la olvidaba

y la tenía que pedir a algún compañero se percibía como una cierta ceremonia que la mayoría de las veces terminaba con la frase “no te olvides de cerrar cuando salgas”. Se sienten responsables de este territorio en particular.

La comprensión de los rituales y el análisis de los mismos permite mirarlos no como más de lo mismo, sino como parte de una escuela que intenta recrearse continuamente para dar respuesta a un contexto adverso. El balance de tan poco tiempo de historia escolar es positivo. La participación genera otros espacios o formas de involucrarse en la vida institucional donde la creatividad y el ingenio se hacen presentes al surgir las dificultades.

CONSIDERACIONES FINALES

Se ha iniciado este camino a partir de una pregunta ***¿Qué estilo institucional le permite a esta escuela dar respuestas a una comunidad en situación de pobreza?***

Es imposible entender el significado de la Educación Popular si no se tiene en cuenta el contexto histórico social y la cultura que las clases populares en él desarrollan. A lo largo de las páginas se ha podido considerar que la escuela no está separada de un entorno de allí que surja la pregunta ¿Qué hace con el entorno? Lo puede obviar o lo puede asumir. En el primer caso, seguirá mediante sus prácticas consolidando un sistema de exclusión y de pobreza no sólo material sino también simbólica. En cambio, en el segundo se puede encontrar la posibilidad de un proceso de liberación que permita a sus destinatarios una educación que desarrolle sus cualidades y capacidades creativas como además asumirse como sujeto histórico y cultural con competencias para transformar su propia realidad.

En el caso de la escuela seleccionada lo que se puede visualizar es la preocupación por la asunción del entorno para intentar promover a los estudiantes y sus familias desde la educación. Se pudo recorrer un camino que permitió acercarse a los territorios en los que docentes y alumnos construyen la educación. Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado puede afirmarse que la institución opera en un medio ambiente o contexto, pero entre ese medio y la institución existe un límite o membrana permeable que permite la discriminación entre el

afuera y el adentro. Este límite organizacional señala para la escuela un espacio propio, un área de libertad, una continuidad y estabilidad a través del tiempo, y permite que mientras todo el sistema externo se modifica la institución continúa siendo la misma

La forma de funcionamiento de una institución escolar se evidencia en su estilo. Este conjunto de características que la hacen a una institución particular, distinta de las otras, se refleja, en la escuela del caso, a través de una preocupación para que todos los actores conozcan y asuman con claridad su proyecto educativo en sus objetivos, en las líneas de acción que desarrollan y en la estructura organizativa.

La educación popular consistiría en última instancia, un espacio educativo que permita a las clases populares aprender a participar en democracia. A lo largo de este proceso, se pudo vislumbrar que la escuela seleccionada ha adquirido herramientas que le permiten desarrollar procesos más participativos, aunque debe profundizar aquellos aspectos que se refieren a su relación con la comunidad.

Se pudo observar que el estilo institucional tiene sustento en un equipo de conducción preocupado por la marcha de la escuela, por generar espacios en los que puedan pensar los procesos que surjan de ella, conscientes que su liderazgo influye en la calidad de los procesos educativos de la escuela.

Para este proyecto es importante favorecer la participación en los procesos educativos y de gestión colectiva, para asegurar la constante adecuación con las demandas de los educandos, de la sociedad y del propio sistema educativo en un contexto y tiempo determinado. En definitiva, trata de ser pertinente con los contenidos que propone. Para ello se abre a cuestionamientos externos que le permiten monitorear si la participación de los actores que intervienen se desarrolla adecuadamente.

Se ha podido observar que, si bien la familia participa en las demandas más básicas y de necesidad frente a la obtención de recursos que tiene la escuela, no tiene un papel fundamental en la posibilidad de pensar con los docentes la escuela, dicho en otras palabras la colegialidad que promueve este estilo no es sustancial en lo que respecta a la participación de las familias. Las posibilidades que puede ofrecer el trabajar con la comunidad son múltiples. Entre ellas las más relevantes son permitir: la organización de los sectores populares promoviendo el intercambio y conocimiento entre los vecinos de una misma zona; dar lugar al conocimiento entre los vecinos de una misma zona; dar lugar al conocimiento y reconocimiento de los problemas (de cualquier índole) de cada familia y de zonas particulares del barrio. Se considera que el continuo crecimiento que ha vivido la escuela la focalizó en la necesidad de ir cohesionando el equipo docente, por ello no ha logrado un avance significativo en el trabajo con la comunidad.

Frente a la relación con la comunidad, se observa que esta institución articula experiencias diversas para potenciar el protagonismo de la misma poniéndole los recursos a su disposición y creando espacios para que ella se integre. De esta manera no se observa una escuela cerrada a las necesidades de la comunidad sino que intenta estar atenta para incidir en ella. Ha realizado acuerdos con asociaciones ganaderas para favorecer las prácticas de sus alumnos, también diseñó una revista en la que las problemáticas y necesidades de la comunidad se hicieron presente. También fue un vehículo para canalizar los intereses juveniles.

Subyace en lo que se trató la cuestión de la participación, condición necesaria para que un proyecto de educación popular sea viable, supere al tiempo y a las personas. En el caso de los docentes, la participación se traduce en los espacios que se encuentran destinados a favorecerla: equipo de coordinadores, equipos de área; jornadas pedagógicas. Esto genera reflexión crítica sobre los procesos, sobre las causas y consecuencias de su accionar a fin de lograr

determinar, conjuntamente, alternativas de acción como equipo directivo y docente.

En relación al manejo de poder, en el estilo de gestión se percibe que se asume la participación y la colegialidad como parte fundamental en la construcción de este proyecto. Por otro lado, se intenta que los recursos estén abiertos a la comunidad y se preocupa por desarrollar proyectos de formación permanente en sus docentes.

Frente a sus prácticas pedagógicas construye una estrategia de evaluación que pone el acento en los procesos más que en los resultados, de esta manera el error se convierte en una posibilidad de aprendizaje y de autoevaluación. También se plantea un seguimiento externo desde las autoridades a nivel nacional que permiten a la institución asegurar la pertinencia de sus acciones en la concreción del proyecto educativo.

Frente a la construcción de la comunidad educativa, se desarrolla un clima de acogida y aceptación de todos, sobre todo de aquellos en los que las situaciones de pobreza son más sentidas. Esto genera un proceso de inclusión que se percibe en el clima institucional

Esta escuela invita a pensar sobre la cuestión de la vinculación entre la escuela y la comunidad ya que, si pudo orientar su estilo gracias a que, más allá de necesitar consolidarse, la comunidad se incluyó en la escuela y la escuela en la comunidad. Es interesante reflexionar en la capacidad que un determinado centro educativo pueda tener para impactar positivamente, en forma directa o indirecta, e independientemente de sus características cuantitativas y cualitativas en el alumno, la familia, la comunidad externa y/o en otra institución u organización, a partir de la creación de espacios o del establecimiento de determinados ejes estructurales propios y previamente definidos que contribuyan a su desarrollo.

Otra cuestión para tener en cuenta a partir de esta vinculación entre escuela y comunidad es el grado de compromiso que se debe asumir para poder dar respuesta en estos contextos. La trama contextual exige a la escuela, la interpela, la cuestiona no sólo en su quehacer pedagógico sino en su quehacer social. Si bien la función esencial de la escuela es asegurar una transmisión significativa de contenidos a las nuevas generaciones, conviene analizar hasta qué punto los contenidos ayudan a superar y salir de una situación de exclusión y de pobreza o los ayuda a consolidarse aún más en ella. No se trata aquí de ver cómo la matemática o la lengua se aprenden, sino en qué medida ayudan a que la persona adquiera herramientas y competencias para superar su situación de vulnerabilidad.

Las experiencias relatadas, dibujaron un mapa de procesos institucionales y pedagógicos que muestran los significados que adquiere ser director, docente o alumno en lugares tan recóndito como el seleccionado. La escuela allí situada y analizada abre grietas para pensar la forma en la que funciona una escuela en un contexto adverso. Es una manera de mostrar algunas de las actividades que convergen en la necesidad de producir nuevas formas de pensar y de hacer.

Esta investigación es un modesto aporte y pretende, a través de las reflexiones que se pudo construir, acercar el punto de vista que se ofrece, a fin de generar un espacio de diálogo y servicio entre la carrera de Psicopedagogía y otras instituciones. Estas son las inferencias que hasta el momento se pudo llegar. Las mismas permiten concluir que el Estilo Institucional de la Escuela N° 88 “Fe y Alegría” ubicada en la localidad de Taco Pozo -Chaco, pudo dar respuesta a una comunidad inserta en contexto de pobreza.

Se ha visto el grave deterioro que sufre nuestro sistema educativo, al mismo tiempo toda la sociedad, por el modelo económico que se promueve, y que repercute negativamente en los sectores más pobres de la misma. Ante esta crisis general, tal vez sea la Educación Popular la alternativa más adecuada para

que el pueblo recobre la confianza en sí mismo y el derecho a escribir la historia sintiéndose partícipe de la misma.

No se puede hablar de conclusión porque el tema educativo no se cierra, al contrario se proyecta sin posibilidad de un fin. Es probable que este trabajo de investigación permita ser ampliado con el desarrollo de otras investigaciones.

5. Bibliografía

AGUERRONDO, Inés, La Calidad De La Educación: Ejes Para Su Definición Y Evaluación. En Revista La Educación, Año 37 N° 116.

BELOSI, Mariana Y PALACIOS DE CAPRIO, María A: La Escuela Media Y Los Jóvenes Socialmente Desfavorecidos; Lugar Editorial, 1ª Edición, 1ª Reimpresión, Buenos Aires, 2004.

BOLTON, Patricio Y Equipo: Educación Y Vulnerabilidad. Experiencias Y Prácticas De Aula En Contextos Desfavorables; La Crujía Ediciones, 1º Edición, Buenos Aires 2006.

BOURDIEU, Pierre, Cosas Dichas, País Gedisa. 1997

Razones Prácticas, Barcelona, Anagrama, 1997.

Capital Cultural, Escuela Y Espacio Social, México, Siglo XXI, 1997

BUTELMAN, Ida (Compiladora) Y Otros: Pensando Las Instituciones. Sobre Teorías Y Prácticas En Educación; Paidós, 1º. Edición, 2º Reimpresión, Buenos Aires 1998.

CENTRO DE ESTUDIOS EN PEDAGOGÍA CRÍTICA: Cuaderno De Pedagogía; Rosario, Año 7 N° 12 Agosto 2004.

DALLERA, Osvaldo: La Escuela Razonable – Una Mirada A La Cultura De La Escuela Media Urbana; EDB; 2000.

DUSCHATZKY, Silvia: La Escuela Como Frontera – Reflexiones Sobre La Experiencia Escolar De Jóvenes De Sectores Populares; Paidós, Cuestiones De Educación; 1º Edición, Buenos Aires 1999.

Tutelados Y Asistidos- Programas Sociales, Políticas Públicas Y Subjetividad. Paidós, 1º Edición, Buenos Aires 2000.

FEIJOO, María Del Carmen – CORBETTA, Silvina: Escuela Y Pobreza – Desafíos Educativos En Dos Escenarios Del Gran Buenos Aires; IIPE – UNESCO – Sede Regional Buenos Aires, 2004.

FOUCAULT, Michel: Microfísica Del Poder; Las Ediciones De La Piqueta, Madrid, 1992.

FREIRE, Paulo: La Pedagogía De La Esperanza; 1992. Cartas A Quien Pretende Enseñar; 1º Edición; Buenos Aires 2002.

_____ Pedagogía De La Indignación, Ediciones Moratas S.L., Madrid, 2006.

FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita Y Otros: Las Instituciones Educativas – Cara Y Ceca – Elementos Para Su Gestión – Elementos Para Su Comprensión; Troquel, 5º Edición, Buenos Aires, 1995.

FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita: El Análisis De La Institución Educativa. Hilos Para Tejer Proyectos – Para Pensar Y Hacer La Vida Escolar; Santillana, 1º Edición, 3ª Reimpresión, Buenos Aires, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, José; PEREZ GOMEZ, Ángel I.: Comprender Y Transformar La Enseñanza; Ediciones Morata, Tercera Edición; Madrid, 1994.

GOEYT Y LE COMPTE M.D. Etnográfica Y Diseño Cualitativo En Investigación Educativa. Madrid, Morata. 1988.

LEY Nº 24.195 FEDERAL DE EDUCACIÓN.

LEY Nº 24.521 DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

LEY Nº 26.206 NACIONAL DE EDUCACIÓN.

LISTA, Carlos: Cuadernos De Sociología Ediciones Atenea, Córdoba 1992.

MORIN, Edgar: La Cebeza Bien Puesta, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2207.

_____ “Epistemología De Al Complejidad Y Sobre Al Noción De Sujeto”, En Fried Schinitman, Nuevos Paradigmas, Cultura Y Subjetividad, México, Paidós; 1994.

REDONDO, Patricia: Escuelas Y Pobreza. Entre El Desasosiego Y La Obstinación; Paidós, 1ª Edición, Buenos Aires 2004.

RODRIGUEZ, GÓMEZ Y Otros: "Metodología De La Investigación Cualitativa", Málaga. Ediciones Aljibe.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: La Evaluación Un Proceso De Diálogo Comprensión Y Mejora; Madrid 1993.

_____ La Escuela Que Aprende; Ediciones Morata; Madrid 2000

_____ Hacer Visible Lo Cotidiano: Teoría Y Práctica De La Evaluación Cualitativa De Los Centros Escolares; Madrid, 2001.

_____ Trampas En Educación: Un Discurso Sobre La Calidad; Madrid, 2002

SIRVENT, Maria Teresa: Cultura Popular Y Participación Social. Ediciones Miño Y Dávila SRL, Buenos Aires ,2004.

TORRES, Rosa María: Educación Popular. Un Encuentro Con Paulo Freire; Centro Editor De América Latina; Buenos Aires, 1994.

VEGA, María I.; MIRANDA, María J.: Maestros, Alumnos Y Conocimiento En Contextos De Pobreza; 1º Edición, Homo Sapiens, Rosario, 2003

YUNI, José; Urbano, Claudio: Investigación Etnográfica E Investigación Acción, Editorial Brujas, Córdoba, 1999.

ÍNDICE

GENERAL

La	Investigación	2
.....		
Título.....		3
Introducción		5
.....		
Tema	De	
Investigación.....		8
Pregunta	De	8
Investigación.....		9
Metas	Y	10
Objetivos.....		11
1.	Primera	Parte 12
.....		
Marco		22
Teórico.....		
1.1.1. La Escuela En Contexto De Pobreza		27
1.1.2. Educación Popular		29
1.1.3. Dinámica Del Funcionamiento Institucional		39
2. Segunda Parte		39
2.1.	Marco	39
Metodológico.....		39
2.1.1. Descripción De Las Condiciones		40
Institucionales.....		41
2.1.2. Condiciones Referidas	Al	43

Contexto.....	37
2.1.3. Ubicado	El 50
Contexto.....	
2.1.4. El Dolor De La Distancia Y El	
Olvido.....	
2.1.5. Conformación De La	
Localidad.....	
2.1.6. El Pan De Cada	
Día.....	
2.1.7. El Agua Y La Salud, Un Problema De	
Todos.....	
2.1.8.Los Barrios Donde Se Encuentra La	
Escuela.....	
2.1.9. Condiciones Históricas Y De Funcionamiento.....	
.....	
	50
2.1.9.1.Recorriendo la historia de la	54
escuela.....	56
	59
2.1.9.2. SÍMBOLO e Ideario	61
.....	61

2.1.9.3. Conociendo	la	66
escuela.....		70
2.1.9.4.	El	73
aula.....		88
2.1.9.5.	La	92
escuela.....		101
2.1.9.6. Aproximación al estilo	de	106
gestión.....		
2.1.9.7. Equipo docente.....		
2.1.9.10. El lugar de los padres en la escuela.....		
2.1.9.11. Mirada de los estudiantes sobre su proyecto de vida y la escuela...		
2.1.9.12 La Institución Escuela.....		
2.1.9.13 La llave.....		
2.1.9.14. Consideraciones finales.....		
2.1.9.15. Bibliografía.....		