

LA GESTIÓN ESCOLAR CREATIVA: UNA PROPUESTA DESAFIANTE, INQUIETANTE, PROVOCATIVA Y ALTERNATIVA DE ESPACIOS DE INTERVENCIÓN

Autor/es: NIOSI, M.

Institución de procedencia: Universidad CAECE, Buenos Aires, Argentina.
Área de humanidades.

Dirección electrónica: andreaniosi@gmail.com

Eje temático: Gestión escolar en escuelas secundarias de jóvenes y adultos.

Campo metodológico: Investigación.

Palabras clave: educación secundaria, intervención.

Resumen

Investigación realizada durante los años 2013-2014 en las escuelas técnicas y está vinculada con una nueva propuesta de gestión escolar. Se toman situaciones en contextos áulicos que tradicionalmente se definen como disruptivas en el dictado de asignaturas y clases. Se plantean los nexos de estos estudiantes con la escuela, su accionar en términos de construcción de identidad y de subjetividad pedagógica.

El objetivo es indagar hasta punto una nueva visión de los contenidos escolares y en re nombramiento del aula como espacio diferente tienden a revalorizar nuevas formas escolares de aprender y de enseñar y en qué medida la intervención educativa desde lo no escolar que atraviesa a los estudiantes como ser una multiplicidad de factores: fluidez, desligadura, vulnerabilidad, des institucionalizados; se convierte en una nueva alternativa de resignificar la escuela.

Se llevó a cabo una investigación-acción participativa y como metodología principal se utilizó la observación y relato a través cuadernos áulicos, acompañada de investigación bibliográfica al respecto.

Con este trabajo se propone la gestión escolar creativa como una propuesta desafiante, inquietante, provocativa y alternativa de espacios de intervención.

1. Introducción

Desde la aprobación de la Ley Nacional de Educación 26.206, la obligatoriedad de la escuela secundaria se ha extendido en toda la jurisdicción nacional y del GCBA. Esta situación propuso un cambio curricular en las escuelas medias y técnicas de CABA y la necesidad de completar los estudios secundarios para obtener un trabajo. Así, jóvenes y adultos diversas edades y también de variado origen social, nacionalidad y biografía educativa enfrentan a un currículo escolar en proceso de cambio, donde la carga horaria, los contenidos y los objetivos de acreditación de aprendizaje han sido modificados. Existe una relación estrecha entre las biografías escolares, la inserción, permanencia en la escuela y la completitud de estudios.

En este marco las escuelas técnicas nocturnas de CABA confrontan el desafío de producir conocimiento y preparar para la formación laboral y profesional, generar estrategias de inserción y ascenso social.

Es el propósito de este estudio de caso dirigir la siguiente pregunta de investigación: hasta punto una nueva visión de los contenidos escolares y en renombramiento del aula como espacio diferente tienden a revalorizar nuevas formas escolares de aprender y de enseñar y en qué medida la intervención educativa desde lo no escolar que atraviesa a los estudiantes como ser una multiplicidad de factores: fluidez, desligadura, vulnerabilidad, desinstitucionalizados; se convierte en una nueva alternativa de resignificar la escuela.

Para poder llevar a cabo esta meta se han planteado los siguientes objetivos:

1. Observar un grupo de escuelas técnicas públicas nocturnas de CABA.
2. Diseñar un instrumento para recoger datos.
3. Revisar el estado del arte.
4. Procesar cualitativamente los datos obtenidos.
5. Comparar las percepciones observadas con aquellas presentes en la literatura revisada.
6. Sacar conclusiones al respecto
7. Hacer sugerencias y plantear las limitaciones del caso.

2. Referentes teóricos - conceptuales.

2.1 Globalización y construcción de espacios áulicos.

Se parte de la base que la escuela de la globalización dista sustancialmente de la escuela de la modernidad. La escuela de la modernidad que construía subjetividad pedagógica basada en el control y en ciudadano, que de alguna manera preparaba para el trabajo del mañana, hoy ya claudicó. El sistema se fragmenta y se configura un nuevo sistema social que invade el campo educativo. Esto se debe a una construcción carente de referencias universalistas y ancladas en las consideraciones de las especialidades del grupo que se atiende. Se trata de una fragmentación de marcos normativos y del conjunto de valores y creencias que conforman el sustrato cultural-ideológico con que la sociedad integra y socializa a las nuevas generaciones. La construcción de los sentidos escolares en diálogo con la comunidad, la pérdida de referente universal de las escuelas ha transformado a éstas últimas en un espacio donde se recrean sentidos particulares del orden. De este modo la escuela queda atravesada por las leyes del mercado, de tiempos de fluidez y de postmodernidad donde las uniones sociales son laxas, efímeras y de construcción constante; donde el ciudadano se convierte en usuario conectado y los espacios pasan a ser temporales y virtuales. (Tiramonti, 2005).

Dentro de este marco de lectura surgen los siguientes constructos planteados por Dutschasky (2001):

1. Modernidad líquida: categoría sociológica que se define como una figura de cambio y de transitoriedad, de la desregulación y liberación de los mercados (Bauman, 2012). Así el amor se hace flotante, sin responsabilidad hacia el otro. Se reduce al vínculo sin rostro que ofrece la web. Se navega en las olas de una sociedad líquida siempre cambiante, incierta y cada vez más imprevisible, en donde emerge la decadencia del Estado de bienestar. La modernidad líquida es un tiempo sin certezas, donde los hombres que lucharon durante la ilustración para poder obtener libertades civiles y deshacerse de la tradición, se encuentran ahora con la obligación de ser libres asumiendo los miedos y angustias existenciales que tal libertad comporta, la cultura laboral de la flexibilidad arruina la previsión de futuro.

2. Riesgo: fenómeno de origen natural o humano que signifique un cambio en el medio ambiente que ocupa una comunidad determinada.

3. Vulnerabilidad: incapacidad de una comunidad para absorber mediante el autoajuste los efectos de un determinado cambio en su medio ambiente, es decir su inflexibilidad o incapacidad para adaptarse a esa comunidad constituye un riesgo.

4. Fluidez: sinónimo de liquidez.

5. Liquidez: metáfora propuesta por Bauman (2012) que intenta dar cuenta de la precariedad de vínculos humanos en una sociedad individualista, y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones.

6. Desligadura: concepto definido en el marco de la modernidad líquida propuesta por Bauman (2012).

7. Desintitucionalizados: concepto que pretende explicar las características institucionales en el marco de la globalización y de la modernidad líquida postulada por Bauman (2012).

2.2 Cartografía de una nueva escuela técnica.

Una nueva cartografía del mapa áulico emerge desde los escombros. Un creativo sistema de relaciones brota desde las lumbres de lo estallado. Alumnos quienes nunca participaban encuentran un momento de expresión y quienes eran fluidos en inglés se convierten en maestros. Parecería ser que un singular genoma del espacio áulico toma expresión en el marco de lectura de intersticios que demarcan un rumbo a seguir y donde el devenir se concreta en posibles coordenadas para seguir transcribiendo y traduciendo al compás de una realidad que dista mucho de aquella que alguna vez dio nacimiento a la escuela técnica de la modernidad y del Estado-Nación.

Las nuevas culturas juveniles se albergan en la escuela donde ella constituye nexos de diversa taxonomía. Nexos que unen, desunen generan problemas y los disuelven también. La decodificación del lenguaje de la nueva cultura se torna crucial para poder comenzar a leer la multiplicidad de factores que atraviesan a los estudiantes y la escuela. Más allá de la imagen de estudiante-trabajador es primordial atravesarla para poder entender y transformar diferentes aparatos cognitivos de los sujetos para comprender la nueva realidad. La escuela en este escenario múltiple de alguna manera puede ser leída como posibilidad de encuentro. Un encuentro para los alumnos y alumnas con el mundo letrado y también desde su nuevo rol de trabajadores-alumnos. (Dutschasky et al, 2001).

Según Foucault, la idea de sujeto va ligada a la de sujetamiento, a la idea de sujeción a una estructura o institución, a una red de poder que lo

produce, y al producir sujeto produce subjetividad. La conformación del sujeto adquiere una forma psíquica, reestructurada por su experiencia, por sus éxitos, una práctica del saber sobre su propia actividad que condiciona las formas de pensarse, de vincularse con los otros y con ellos mismos. En este marco Julio se configura como sujeto pese a que la escuela presenta una desinstitucionalización propia de épocas de mercado. Se transforma en un sujeto que aprende desde varias perspectivas, desde la chance de poder conseguir un trabajo y de ese modo delinea esta posibilidad de trabajador-estudiante. También es atravesada por el mundo tecnológico que la invita a convertirse en un usuario, donde los multimedios aparecen como herramientas que imparten enseñanza junto al profesor-facilitador y usuario a la vez. Los estudiantes construyen subjetividad pedagógica ya no sólo como sujeto que aprende, sino como sujeto que plantea un lugar de pertenencia, de hábitat dentro del propio destituido que caracteriza a la escuela post-moderna donde concurre día a día. Quizás se necesite despojarse de pre-conceptos y clichés en torno a quien aprende y quien enseña, pensarse en términos igualitarios, de inteligencia medida en potencia de pensar y de hacer, de alumnos y maestros que atraviesan el proceso de aprendizaje y de enseñanza, de producir agotamiento de un modo de ser para devenir en nuevo sujeto. (Duschatzky et al., 2001).

Siguiendo a esta autora, se cree que uno de los problemas más urgente es el problema de la percepción: el problema de lo que se percibe y lo que no. En este punto, se constituye un conjunto de puntos de vista de percepción. Allí hay una especie de monitoreamiento perceptivo-afectivo.

Por eso se cree que uno de los desafíos más difíciles de hoy en día es trabajar lo que Duschatzky (2011) llamaría la afectibilidad. Por otra parte, es crucial considerar si la escuela puede leer esta realidad desde su accionar.

Según Kurlat (2003), existen diversas razones por las cuales se produce la reinserción y permanencia en la escuela y las mismas se deben:

1. Visión de la escuela donde se percibe la sensación de satisfacción, la cual es relacionada con el aprendizaje contribuyendo con éste y además influyendo con la permanencia.
2. Razones para retomar los estudios en donde la construcción del entorno, en el cual el acompañamiento docente juega un rol central, cobra significación especialmente en el sostén de vidas cotidianas. Además el sentido de permanencia y del apoyo familiar en la búsqueda de una segunda chance educativa es crucial. El papel del encontrar un mejor trabajo se torna un motor de búsqueda de nuevas metas. De allí la importancia de la formación.

3. La visión del tiempo dejado de hogar en pos de una mejora y una nueva construcción de sentido. El tiempo dejado se vuelve válido y útil.
4. La necesidad de seguir siendo desafiado ante nuevas metas en las cuales sus logros se vean reflejados y reconocidos a través de logros y del esfuerzo hacia los mismos.

Duschatzky (2013) plantea que escuchar a los chicos es una experiencia de formación. Es decir, que no haya monopolio docente de la voz es una experiencia altamente formativa, sobre todo si, proviniendo de situaciones de violencia, los chicos ignoran cuál es su propia voz. Resulta formativa la escuela si allí descubren cuál es su voz, si la escuela forja la posibilidad de hablar. En relación con esto, aprender la regla de tres simple es un problema menor. Aprender las reglas sintácticas es un problema menor si en la escuela aparece la posibilidad de hablar por cuenta propia.

Desde la ética dialógica, es imprescindible que haya dos o más, pero dispuestos ambos en posición de sujeto. Es decir, no uno que manda y uno que obedece, no un sujeto y un objeto, no un sujeto y un desecho; sino un sujeto y otro sujeto hablando. La escuela ahí puede ser el equivalente del espacio público del que hablábamos porque ahí se habla. Ahí las voces no están abolidas, siendo que las voces podían venir abolidas de los lugares de origen, de los barrios de origen, de las experiencias de origen. Es decir, que la escuela es capaz de inventar quizás no chicos muy formados desde el punto de vista de los ríos de Asia, pero sí muy constituidos desde una experiencia quizás inédita de hablar y ser escuchados, y poder contestar y poder escuchar a su vez. Un último punto. Si tomo al otro como semejante, el espacio dialógico se empobrece porque queda abolido un espacio de diferencia que es lo mejor que el otro tiene para ofrecerme –y lo mejor que tengo para ofrecerle. Por eso pensaba si convendrá hablar de una moral de un semejante: no le hagas a otro lo que no te gusta que te hagan a vos; que es otra cosa que estar con otro como otro. Si yo estoy con otro como con un semejante entonces ya sé demasiado de él. Es difícil que haya modificaciones: posiblemente haya negociaciones, pero no devenir. Ahora, vincularnos con otro como otro es condenarnos al tiempo de la escucha, lo que implica todo un trabajo. (Duschatzky, 2011)

2.3 Biografías educativas.

Según Llosa (2005), las biografías educativas de adultos con escolaridad incompleta en un contexto socio- histórico de pobreza urbana dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos. Biografía educativa: reconstrucción de las historias de la vida de jóvenes y adultos donde se trata de identificar intereses y necesidades que han sido los hitos que han marcado estas vidas, y su relación con el trayecto escolar.

- a. Turning points o Puntos de inflexión: momento crítico. Mayores cambios o transiciones realizadas durante el curso de una vida que implican nuevos roles, relaciones adquirir una autoconciencia. Cambios en el curso de vida y relación entre el pasado y el futuro.
- b. Adaptaciones: cambios y continuidades elegidas para ajustarse a las nuevas condiciones y mantener su grupo de pertinencia, su autoimagen o su supervivencia.
- c. Epifanía o nuevo comienzo: momentos que surgen luego de un punto de inflexión. Luego de un momento crítico y, posterior toma de conciencia comienza este período.
- d. Historia de vida: sinónimo de biografía educativa y parte de la misma que permite visualizar puntos críticos; establecer relaciones entre causas y efectos en cuanto a la continuidad o bien abandono de estudios en la Educación de Jóvenes y Adultos, y también a la visión futura de las misma.

2.4 Nuevos desafíos en torno del currículo escolar.

Los desafíos que se le presentan a la escuela tienen que ver con enfrentar a los “impensables”. Así estudiantes y directivos se dejan afectar y piensan desde donde hacer posible lo que se presenta como imposible. De esta manera el ayudar a estos estudiantes en la escuela se transforma en un reto, y para poder abordarlo habrá que atravesarse, y atravesarlo desde un punto de partida del deseo reciprocidad. Así la escuela aloja a estudiantes diversos y permite que acontecimientos como ser que su relato cobre un rol central, donde los lazos se construyen y donde se produce contingencia. Es por medio del diálogo y de actividades de pensamiento que ocurre la posibilidad de acontecimiento. Así el usuario como Julio se conecta a un nodo, opera en red y también juega y trabaja, se reformatea en sujeto estudiante-trabajador y hablante de un idioma o varios que no le son propios. Se apropia de otras formas, pero es la escuela la que ha de ser retada para que estos hechos acontezcan. (Duschatzky, 2013).

2.5 Generación post-alfabética: genoma de una nueva construcción social.

Para poder entender a los estudiantes de la escuela técnica nocturna, es conveniente poder nombrarlos entre lo que Bifo Berardi (2007) llama generación post-alfabética. Los procesos de socialización como automatismo colectivo se dan y no como el resultado de valores, disvalores del orden moral. El pasaje generacional post-alfabético se caracteriza por un cambio de los formatos de las mentes colectivas. El paradigma técnico de elaboración mental implica dos configuraciones sucesivas ocurrentes: la video-electrónica y la celular conectiva y ambas modelan la infósfera y modifican la mente colectiva. El proceso de transformación es también un

proceso de mutación del organismo consiente. Los procesos de construcción de conocimiento distan en gran medida de aquellos de la modernidad. El contexto de experiencias se desarrolla bajo modalidades fragmentarias y recombinantes. Ya no se cuenta con flujos de tiempo-atención continuo sino con cápsulas de tiempo-acción. Conexiones puntuales, ámbitos operativos separados. La percepción de sí se transforma. (Kessler, 2000)

2.6 Intervención educativa, renombramiento áulico y nuevas formas de enseñar y aprender.

Se parte de interrogantes que nos plantean una nueva visión de los contenidos escolares y el renombramiento del aula como espacio diferente que tiende a revalorizar nuevas formas escolares desde lo no escolar que atraviesa a los alumnos y alumnas de la escuela técnica nocturna como ser la multiplicidad de factores. Fluidez, desligadura, vulnerabilidad, desintitucionalizados. De alguna manera nos ajustan a una nueva alternativa de resignificar la “escuela”, donde también cobra significatividad la gestión como palabra.

Según Kessler (2000) hoy uno se enfrenta a una situación con una escuela de nivel medio fragmentada y desigual, con una desarticulación curricular importante y que en muchos casos llegan hasta la expulsión del alumnado. Pero es crucial trabajar para la mejora y esto implica renovar y dar lugar a otras formas escolares que permitan otros de modos de inclusión de los niños y adolescentes y también adultos. Modos de inclusión que habiliten el contacto con mundos desconocidos, mundos del conocimiento, del lenguaje, de nuevas disciplinas curriculares y sus lenguajes y estereotipos, y de nuevas culturas diferentes. De allí que es crucial la intervención educativa de modo de hacer de enlace entre estas nuevas generaciones, un enlace que es acelerado y fragmentado y también conectivo. De allí, la importancia por la lectura de esta realidad del contexto desde un nuevo paradigma.

From (2012) define al lenguaje simbólico como un lenguaje en el que las experiencias internas, los sentimientos y los pensamientos son expresados en términos de experiencias sensoriales, acontecimientos del mundo exterior. Es un lenguaje que tiene una lógica distinta del idioma convencional que uno habla a diario, una lógica en la que no son el tiempo y el espacio las categorías dominantes, sino la intensidad y la asociación. Es así que el nuevo código lingüístico; asociado a la globalización, a los jóvenes y las nuevas tecnologías, puede ser entendido como un nuevo lenguaje simbólico.

Tomar a la gestión como palabra implica un proceso asociado al direccionamiento y resultados pero como sinónimo de diferentes respuestas posibles. Así se vincula con la capacidad de adaptación activa en relación a la

demandas de sus audiencias como ser padres, alumnos, comunidad en general.

La inteligencia de una gestión se encuentra asociada a la capacidad de registro de su propia ignorancia, implica un saber sobre la situación que interviene y no un saber-hacer meramente tecnocrático. Se trata de una posición ética frente a lo que acontece. La gestión situacional va en búsqueda de poder nombrar lo que acontece en la escuela. Es así que la escuela donde habita Julio y otros tantos estudiantes en situaciones similares a la del joven necesita gestionar desde lo que sucede. Necesita fundar experiencias y gestionar escuela implica una experiencia educativa a acontecer. La gestión ha de poder interpretar que las biografías de estudiantes de las escuelas nocturnas han de afectarse y afectar lo escolar, ha de comprender que es necesario responsabilizarse, comprometerse. El obstáculo ha de ser el punto de partida, quizás también podría decirse de un punto de inflexión en la gestión para poder intervenir, delimitar al problema y resolverlo o bien buscar múltiples formas de abordarlo. Se necesita gestionar para que una experiencia subjetivante tenga lugar. (Blejmar, 2001)

El compromiso de que un hecho ocurra y pueda generar subjetivación es la chance de un o una docente que escuchan a sus alumnos. El evento se torna un hito cuando él o la docente se deja interpelar por la biografía de sus alumnos. Las chances de la o el docente en la escena se relacionan con los hechos de poder gestionar escuela y en la escuela, en este caso particular sería el aula. Saber qué y de donde se gestiona implica gestionar a la organización como sistema desde su discrecionalidad más directa. Los sujetos gestionan desde: sus ideas (conceptos, esquemas referenciales pedagógicos didácticos, la lectura y visión del mundo predominante en los equipos educativos), sus emociones (estados de ánimo circulantes en las escuelas, motivación, ganas etc.) y desde sus prácticas (en términos metodológicos, herramientas de intervención específica del doble estándar pedagógico-organizacional- planificación, negociación, evaluación, supervisión, coordinación, desarrollo de los equipos de investigación etc.). En este plano también se torna primordial que acontezca el encuentro, un evento en común que armen lazos entre los posibles actores. Esto es posible si los interlocutores se ponen en diálogo y es parte de lo que la enseñanza necesita. Es central poner en juego diversas estrategias, recursos materiales, culturales y hasta legales para habilitar otras posibilidades de construcción y también facilitar redes y asociaciones para que los hechos acontezcan, sin dejar de implicar al Estado en su uso de posición estratégica y de responsabilidad central. (Dutschasky et al, 2001).

3. Aspectos metodológicos.

3.1. Método.

La naturaleza de este estudio será principalmente exploratoria ya que exploraremos hasta punto una nueva visión de los contenidos escolares y en renombramiento del aula como espacio diferente tienden a revalorizar nuevas formas escolares de aprender y de enseñar y en qué medida la intervención educativa desde lo no escolar que atraviesa a los estudiantes como ser una multiplicidad de factores: fluidez, desligadura, vulnerabilidad, desinstitucionalizados; se convierte en una nueva alternativa de resignificar la escuela. También será descriptivo ya que se describirán los resultados y se compararán con los obtenidos para arribar a conclusiones válidas.

Con respecto al diseño hemos elegido el estudio de caso porque su propósito es focalizar en una situación particular sin generalizar. Además, los estudios de caso valorizan el perfeccionamiento de la teoría y sugieren complejidades para investigaciones futuras como así también ayudan a establecer límites en sus generalizaciones. Más aún, los estudios de casos son generalmente elegidos para proveer una diferente lectura de la realidad.

3.1.1. Población.

En nuestro estudio nos limitaremos a investigar el distrito de GCBA y dentro de sus alrededores especialmente las escuelas técnicas nocturnas estatales cuya orientación es la administración de empresas.

La población elegida está compuesta por estudiantes de las escuelas técnicas seleccionadas en el distrito.

El escenario inmediato incluye un grupo de siete escuelas.

Con respecto a los estudiantes, muchos de ellos encuentran un nuevo espacio de estudio en término de retomar los mismos. Las edades datan entre los dieciséis y cuarenta años. Estos alumnos proceden de primarias de adultos estatales de ciclos de tres años de CABA; de otras escuelas técnicas públicas de la misma especialidad y de escuelas técnicas de diferente orientación que funcionan en ambos casos en los turnos de la mañana y la tarde. Dentro de esta población existe un subgrupo que proviene de escuelas medias con orientación en perito mercantil. En la mayoría de casos estos alumnos y alumnas han sido ubicados en la escuela técnica nocturna por problemas de sobre-edad entre otros.

Las escuelas presentan un cambio del currículo en asignaturas como ser inglés, química y biología donde se incrementa su carga horaria. La misma pasa a ser de tres horas cátedra en lugar de dos horas cátedra. En breves

palabras, se aumenta el tiempo dedicado a estas asignaturas de ochenta minutos a dos horas reloj.

Considerando los escenarios curriculares, el nuevo currículo presenta un espacio de tutorías. Así, muchos profesores son tutores que han sido elegidos por el alumnado. Además, se dictan clases de completitud de estudios y cursos especiales de inglés y computación abiertos a la comunidad, donde también pueden participar los estudiantes de la escuela técnica nocturna.

Teniendo en cuenta el contexto áulico y los alumnos, muchos de ellos se presentan como disruptivos, con desgano a tomar clases, desmotivados, muestran así un alto grado de ausentismo debido a situaciones familiares y sociales complejas como ser la violencia doméstica y la falta de empleo formal. Es así que presentan biografías escolares variadas e incompletas y con el emergente de obligatoriedad de finalizar los estudios secundarios.

En este marco, cabe señalar que las escuelas técnicas se hallan provista de un equipo de orientación escolar constituido por un asistente social, un psicólogo y un psicopedagogo quienes trabajan mancomunadamente con el equipo de gestión escolar formado por regentes, vicedirectores y rectores como así también con los preceptores que se constituyen como tutores naturales de cada grupo en cuestión.

3.1.2. Muestra poblacional.

Como la población total involucra una gran cantidad de escuelas y estudiantes, enfocaremos nuestro estudio en una población de tres escuelas y de tres estudiantes. El grupo participante será seleccionado según los siguientes criterios.

1. Distribución geográfica.
2. Estudiantes de segundo año de escuelas técnica nocturna estatales de CABA, egresados de primarias de adultos.
3. Estudiantes de segundo año de escuelas técnica nocturna estatales de CABA, que cursan nuevamente sus estudios y con sobre-edad. (mayores de 16 años).

La muestra poblacional ha sido seleccionada de modo azaroso pero teniendo en cuenta a los estudiantes de segundo año de la escuela técnica pública nocturna especialidad administración de empresas donde el impacto de cambio curricular se ha aplicado desde el comienzo de nuestro estudio.

3.2. Técnica.

De modo tal de recoger datos, se procederá a la observación de clases con lista de cotejo y se elaborará un instrumento llamado diario de bitácora.

3.2.1. Observación de clases con lista de cotejo

Realizaremos observaciones de clases con lista de cotejo focalizando en las percepciones de los alumnos y alumnas en términos de:

1. Nexos unen a los estudiantes con la escuela y a la escuela
2. Trabajo hacen los estudiantes en la escuela y el modo que su accionar ambivalente fuga de la saturado currículo academicista.
3. Vinculación de su trabajo con la construcción de identidad y subjetividad pedagógica.
4. Hasta qué punto una nueva visión de los contenidos escolares y en renombramiento del aula como espacio diferente tienden a revalorizar nuevas formas escolares de aprender y de enseñar
5. Hasta qué punto la intervención educativa desde lo no escolar que atraviesa a Julio como ser una multiplicidad de factores: fluidez, desligadura, vulnerabilidad, desinstitucionalizados; se convierte en una nueva alternativa de resignificar la escuela.

Para tal fin se utilizarán los siguientes descriptores en las listas de cotejo:

Actitudes de los estudiantes, desafíos que presenta el currículo según las asignaturas Biología, Inglés y Química, relaciones de los estudiantes entre sí y con sus profesores, con sus tutores, interrupciones áulicas en términos de gritos, bullicio o bien distracciones varias como ser el uso del celular, uso de la tecnología a nivel áulico, incidentes críticos, relación educación-trabajo a futuro. (Ver tabla del anexo para obtener datos completos, pp. 25)

También se focalizará en el contexto áulico en el cual se produce el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el marco institucional. Se nombraron a los alumnos y alumnas participantes como estudiante a, b y c y se cambiaron sus nombres para preservar sus identidades.

La forma de recoger datos de estas observaciones serán aquellos implicados en la observación a tiempo real. Esto significa que la observación será registrada y analizada mientras ocurre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tomando notas según la lista de cotejo al respecto. (Wallace, 2005).

3.2.2. Diario de bitácora.

Se define el término “diario de bitácora” en el contexto de diario personal de registro (journal). El mismo presenta las siguientes ventajas: (Wallace, 2015)

1. Proveer de un medio efectivo para la identificación de variables que son importantes para los profesores y los estudiantes.
2. Sirve como medio generador de preguntas y de hipótesis sobre los procesos de construcción de conocimiento, de subjetividad y de aprendizaje.
3. Posibilita al investigador o investigadora relacionar los hechos ocurridos en el aula y examinar las tendencias que emergen de los diarios.
4. Promueve el desarrollo del proceso de enseñanza reflexivo.

4. Resultados alcanzados y/o esperados.

4.1. Análisis situacional.

Como hemos establecido en el método, se procedió a realizar observaciones de tres escuelas técnicas públicas nocturnas cuya orientación es administración de empresas y principalmente segundo año donde el impacto curricular cobra un rol central.

En el mundo globalizado de hoy la presencia de nuevas tecnologías cumple un rol primordial en las aulas, desde que se torna casi imprescindible su participación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, las computadoras áulicas, computadoras personales, pizarras electrónicas, celulares y otros artefactos digitales están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes y por tanto en todo su núcleo de acción como en la escuela también. Además los medios digitales proporcionan nuevos recursos para la enseñanza, incentivos y formas nuevas de producir y circular conocimientos. Así se constituyen cambios en la organización pedagógica del aula, cobrando una nueva definición. El aula vista como estructura material viene definida por la arquitectura, el mobiliario, los recursos disponibles y los seres humanos que la habitan. Hoy, este tipo de disposición alterna con nuevas formas de estudiantes-usuarios, con ligaduras y desligaduras del lugar en cuestión, tal vez en el marco de un nuevo espacio.

El lenguaje simbólico es un lenguaje en el que las experiencias internas, los sentimientos y los pensamientos son expresados como si fueran experiencias sensoriales, acontecimientos del mundo exterior. Es un lenguaje que tiene una lógica distinta del idioma convencional que uno habla a diario, una lógica en la que no son el tiempo y el espacio las categorías dominantes, sino la intensidad y la asociación el virtual. En el caso de Amanda (ver Anexo A y Anexo B) y Yanina su conexión va más allá del vínculo físico y espacial para tornarse en el virtual a medida que avanzan los conocimientos de Amanda en términos de tecnologías de la comunicación e información. La estructura de comunicación tiene que ver con las relaciones de autoridad y la circulación de

la palabra entre los sujetos, con relaciones de saber y de poder ya definidas antes que los maestros y alumnos entren por sus puertas. En el contexto de la escuela habitada por Amanda y Yanina este estereotipo claudicó ante la proliferación de computadoras personales y artefactos tecnológicos, pantallas digitales y las conexiones en red que obligan a pensar y redefinir al aula como espacio pedagógico. (Dussel, 2001).

Con referencia al aprendizaje y sus contextos, se postulan diversas características del aprendizaje escolar. (Baquero, 2000)

- Mientras que en la escuela el conocimiento es individual, fuera de ella es compartido, mostrándose en la manera de evaluación que en su mayoría de veces se toma de modo individual.
- Mientras que en la escuela la actividad es predominantemente mental, fuera de ella suele ser manipulativa, en este sentido es necesario insistir en la importancia que el uso de instrumentos adquiere en la vida cotidiana.
- Mientras que en la escuela se manipulan símbolos, fuera de ella existe un uso contextualizado del razonamiento.
- Mientras que la escuela pretende enseñar destrezas de carácter general y principios teóricos, generalizables a situaciones diversas, en la vida cotidiana las personas deben adquirir formas específicas de competencia.

Según estos postulados, las prácticas escolares y no formales desarrollan apoyos sociales para la apropiación del conocimiento construido en una práctica para alcanzar los objetivos emergentes en otra, proyectando ciertas consecuencias al analizar los eventos o actividades y donde:

- Los cambios activos que se producen en un evento en curso y en los que las personas participan, desde una lógica dinámica.
- Los eventos o actividades se organizan en torno a propósitos o metas que les dan sentido.
- Significado y propósito son esenciales para definir los aspectos de los eventos.
- Los procesos mentales no pueden analizarse con independencia de la meta y de las acciones prácticas e interpersonales que intervienen para lograrla.
- Es necesario tener en cuenta la especificidad de las circunstancias de un evento para comprender como actúan los individuos. El pensamiento no

puede surgir como algo significativamente separado de la acción, las circunstancias y la meta.

- La multiplicidad es algo esencial en el proceso de desarrollo, hacia múltiples curso y direcciones del desarrollo. (Baquero, 2000)

Tomando la escena de Amanda y Yanina (ver Anexo B) en la escuela técnica nocturna, ambas construyen un nuevo contexto de enseñanza y de aprendizaje que dista del planteado por la modernidad donde la homogenización se tornaba crucial. Aquí la construcción postmoderna implica tener en cuenta nuevos constructos de análisis que van desde un contexto de crítica, de descubrimiento y de apropiación práctica. Otra vez, se desvanece la construcción teórica de la escuela de la modernidad. Ese encapsulamiento del aprendizaje escolar donde se enfatizaban las discontinuidades de la vida cotidiana. En la escuela del siglo XXI, se propone un quiebre desde este encapsulamiento escolar para expandir el objeto de aprendizaje al incluir las interrelaciones entre diferentes tecnologías educativas, contextos de descubrimiento, de práctica y de transformación desde dentro y hacia dentro tomando la multiplicidad de eventos circundantes que afectan y dejan afectar a estudiantes-usuarios. (Baquero, 2000).

La escuela técnica nocturna es atravesada por nuevas formas de intervención, nuevos contextos de aprendizaje que los tradicionales que le dieron sustento. Esto implica una revisión de las definiciones que se fueron dando históricamente, admitiendo que existe una dificultad para adoptar una definición que englobe la multiplicidad de experiencias y de prácticas donde la educación de jóvenes y adultos ya no sólo se refiere a personas según su condición social y aquellos que quedaron fuera del sistema educativo por razones diversas y especialmente las inherentes a su edad cronológica.

Yanina y Amanda (Ver Anexo B) realizan procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contexto de aprendizaje por expansión:

1. Contexto de crítica: donde alumnos como Yanina tiene la oportunidad de analizar crítica y sistemáticamente su actividad actual y sus contradicciones internas.
2. Contexto de descubrimiento: donde alumnos como Amanda procuran dar sentido a sus aprendizajes por reconstrucción de los contextos de descubrimiento analizando las alternativas de modelización, resaltando el poder de experimentar, simbolizar y generalizar.
3. Contexto de aplicación práctica: donde los alumnos como Yanina y Amanda reorganizan sus clases en base a una idea de comunidad práctica social de modo tal que una participación periférica legítima se produzca un aprendizaje gradual, resaltando el poder de la relevancia

social y de encajamiento del conocimiento, contemplando la comunidad y las prácticas guiadas. (Baquero, 2000)

De esta manera las intervenciones Yanina (ver Anexo B) como estudiante-docente y usuario legitiman diferentes contextos de aprendizaje tanto para ella como para Amanda (ver Anexo A y Anexo B) desde la construcción social de sujetos pedagógicos que aprenden y se apropian de conocimientos en una escuela post-moderna en el marco de desligadura y globalización. Además a estos contextos de aprendizaje y de enseñanza se le suman las intervenciones no tradicionales por parte de dirección ante una docente forjada y moldeada a la luz de los enclaves de la modernidad. Un aula que crece en la dicotomía de poner en práctica las nuevas tecnologías en un formato de control que ya dista sustancialmente de los nuevos espacios de comunicación e interacción. Se podría decir que lo no escolar vive en los modos alternativos de lidiar con lo imprevisto. Al agudizar la mirada, se tiende a observar que lo no escolar no se circunscribe sólo a la relación Amanda-Yanina y sus modos extraños de conectar con lo real sino también en los maestros, en los padres y en los investigadores. Así la docente de computación intenta cada vez dar su clase y al intentarlo se ve solicitada por una batería de comentarios (a veces superpuestos) y preguntas que lo conducen a una serie de diálogos veloces, inesperados y desafiantes. El problema se enuncia desde la interioridad de la experiencia. Amanda, su aprendizaje, su inserción social y Yanina, su verbosidad mediática, post-moderna y adolescente se presentan como retos para la docente de informática que se desliga del problema y da intervención a dirección. Para los integrantes del equipo directivo, se presenta como una unidad de análisis, donde lo no escolar se presenta como un caos pero no visto como mero desorden sino como velocidades descoordinadas en las que se esfuma cualquier forma. El caos devuelve la sensación de que allí en ese desenfreno, en esa mezcla ilegible de elementos, en ese desprendimiento de todo referente, no hay nada. Al hablar de caos envuelve reconocer la perplejidad que no se asoma frente al desencadenamiento de situaciones que no se alcanzan a aprestar desde el dispositivo instituido. (Duschatzky y Sztulwark, 2011).

Julio (ver Anexo A) un alumno- trabajador, disruptivo y también participe de esta nueva construcción, es quien forma parte del grupo de alumnos que integran la escuela técnica, La nocturna. En este marco se constituyen subjetividades que en su ambivalencia de estar y no estar, de ser trabajadores-alumnos, en post de una segunda chance educativa y una inserción laboral en la sociedad globalizada de hoy, irrumpen con su presencia en el aula. En este constructo, el problema por el signo pasa a ser el mundo relacional que rodea a Julio. El quiebre fundamental; que parte de la voladura de una bomba de olor, se torna el punto de partida para la construcción de un nuevo espacio áulico. El momento anterior a la explosión pasa por un estallido interno previo, cuando

decide hablar con la docente y comentarle su situación en referencia a su biografía educativa. El momento bisagra marca un hito en la historia de Julio quien no se despega de su situación de alumno pero tampoco de lo no escolar, como ser su lugar en el empleo, que lo destina a estar presente en el espacio de inglés como lengua extranjera, habitando la destituida escuela nocturna.

Las nuevas culturas juveniles como la de Julio, se albergan en la escuela donde ella constituye nexos de diversa taxonomía. Nexos que unen, desunen generan problemas y los disuelven también. La decodificación del lenguaje de la nueva cultura se torna crucial para poder comenzar a leer la multiplicidad de factores que atraviesan a Julio, a Julio y la escuela y a Julio en la escuela. Más allá de la imagen de estudiante-trabajador es primordial atravesarla para poder entender y transformar diferentes aparatos cognitivos de los sujetos para comprender la nueva realidad. La escuela en este escenario múltiple de alguna manera puede ser leída como posibilidad de encuentro. Un encuentro para Julio (ver Anexos A y B) con el mundo letrado y también desde su nuevo rol de trabajador-alumno. Así Julio de algún modo se haya afectado por la situación del trabajo y del mundo del mañana, tomando una segunda chance para poder aprender e insertarse en la sociedad globalizada de hoy. (Dutschasky et al, 2001).

Los desafíos que se le presentan a la escuela tienen que ver con enfrentar a los *impensables*. Así estudiantes y directivos se dejan afectar y piensan desde donde hacer posible lo que se presenta como imposible. De esta manera el ayudar a Julio en la nueva lengua se transforma en un reto, y para poder abordarlo habrá que atravesarse, y atravesarlo desde un punto de partida del deseo recíproco. Así la escuela aloja a Julio y permite que acontecimientos como ser que su relato cobre un rol central, donde los lazos se construyen y donde se produce contingencia. Es por medio del diálogo y de actividades de pensamiento que ocurre la posibilidad de acontecimiento. Así el usuario como Julio se conecta a un nodo, opera en red y también juega y trabaja, se reformatea en sujeto estudiante-trabajador y hablante de un idioma o varios que no le son propios. Se apropia de otras formas, pero es la escuela la que ha de ser retada para que estos hechos acontezcan. (Duschatzky, 2013)

Siguiendo con el análisis en torno a la cuestión de Julio (ver Anexo B) y su situación en la escuela técnica, surge el interrogante de hasta qué punto una nueva visión de los contenidos escolares y en renombramiento del aula como espacio diferente tienden a revalorizar nuevas formas escolares de aprender y de enseñar.

El contexto de experiencias se desarrolla bajo modalidades fragmentarias y recombinantes. Ya no se cuenta con flujos de tiempo-atención continuo sino con cápsulas de tiempo-acción. Conexiones puntuales, ámbitos operativos separados. La percepción de sí se transforma. Así Julio y sus

compañeros viven su tiempo como un conjunto de células recombinantes. Un nuevo ADN se le impronta a esta aula y porque no a la escuela de hoy. Un genoma que porta un ADN nuevo, diferente donde sus bases son efímeras, recombinantes y también fragmentados y fragmentarios. Esto implica un mero cambio pero no único sino continuo, que dan un nuevo contexto de interacción con el docente y con todas las otras configuraciones escolares y no escolares que lo atraviesan. Se traduce en las expresiones “profe no se enoje... es una bombita que trajo Julio” (ver Anexo B). La inteligencia colectiva se vuelve múltiple, se configura, se une y conecta en esta necesidad de cambio de ser diferente. (Duchatsky, 2012)

La intervención educativa de modo de hacer de enlace entre estas nuevas generaciones, un enlace que es acelerado y fragmentado y también conectivo cobra un papel primordial. De allí, la importancia por la lectura de esta realidad del contexto desde un nuevo paradigma. La docente logra leer nuevos signos en el aula nocturna interviene desde esta nueva representación. Así, el nitrógeno y los tantos compuestos químicos de la bombita dieron generación a nuevas formas de conocimiento, fugando del currículo academicista y volcando la vida real, el trabajo y la naturaleza en el aprender. La química de la vida dio lugar a nuevo genoma, un nuevo acercamiento a la lengua extranjera volviéndola comprensible, aprehensible, traducible y aplicable. (Blejmar, 2001)

Tomar a la gestión como palabra implica un proceso asociado al direccionamiento y resultados pero como sinónimo de diferentes respuestas posibles. Así se vincula con la capacidad de adaptación activa en relación a la demandas de sus audiencias como ser padres, alumnos, comunidad en general.

La inteligencia de una gestión se encuentra asociada a la capacidad de registro de su propia ignorancia, implica un saber sobre la situación que interviene y no un saber-hacer meramente tecnocrático. Se trata de una posición ética frente a lo que acontece. La gestión situacional va en búsqueda de poder nombrar lo que acontece en la escuela. Es así que la escuela donde habita Julio y otros tantos estudiantes en situaciones similares a la del joven necesita gestionar desde lo que sucede. Necesita fundar experiencias y gestionar escuela implica una experiencia educativa a acontecer. La gestión ha de poder interpretar que las biografías de tantas Julios y nocturnas han de afectarse y afectar la escuela, ha de comprender que es necesario responsabilizarse, comprometerse. El obstáculo ha de ser el punto de partida, quizás también podría decirse de un punto de inflexión en la gestión para poder intervenir, delimitar al problema y resolverlo o bien buscar múltiples formas de abordarlo. Se necesita gestionar para que una experiencia subjetivante tenga lugar. (Blejmar, 2001)

El compromiso de que un hecho ocurra y pueda generar subjetivación es la chance de un o una docente que escucha a Julio (Ver Anexo B). El evento se torna un hito cuando él o la docente se deja interpelar por la biografía de Julio. Las chances de la o el docente en la escena se relacionan con los hechos de poder gestionar escuela y en la escuela, en este caso particular sería el aula. Saber qué y de donde se gestiona implica gestionar a la organización como sistema desde su discrecionalidad más directa. Los sujetos gestionan desde sus ideas, conceptos, esquemas referenciales pedagógicos didácticos, la lectura y visión del mundo predominante en los equipos educativos, sus emociones, estados de ánimo circulantes en las escuelas, motivación y desde sus prácticas, en términos metodológicos, herramientas de intervención específica del doble estándar pedagógico-organizacional-planificación, negociación, evaluación, supervisión, coordinación, desarrollo de los equipos de investigación. En este plano también se torna primordial que acontezca el encuentro, un evento en común que armen lazos entre los posibles actores. Esto es posible si los interlocutores se ponen en diálogo y es parte de lo que la enseñanza necesita. Es central poner en juego diversas estrategias, recursos materiales, culturales y hasta legales para habilitar otras posibilidades de construcción y también facilitar redes y asociaciones para que los hechos acontezcan, sin dejar de implicar al Estado en su uso de posición estratégica y de responsabilidad central. (Dutschazky et al, 2001).

4.2 Propuesta e intervención.

En el presente trabajo de investigación se propone la gestión escolar creativa: una propuesta desafiante, inquietante, provocativa y alternativa de espacios de intervención.

En el mundo globalizado de hoy la presencia de nuevas tecnologías cumple un rol primordial en las aulas, desde que se torna casi imprescindible su participación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, las computadoras, pizarras electrónicas, celulares y otros artefactos digitales están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes y por tanto en todo su núcleo de acción como en la escuela también. Además los medios digitales proporcionan nuevos recursos para la enseñanza, incentivos y formas nuevas de producir y circular conocimientos. Así se constituyen cambios en la organización pedagógica del aula, cobrando una nueva definición. El aula vista como estructura material viene definida por la arquitectura, el mobiliario, los recursos disponibles y los seres humanos que la habitan. Hoy, este tipo de disposición alterna con nuevas formas de estudiantes-usuarios, con ligaduras y desligaduras del lugar en cuestión, tal vez en el marco de un nuevo espacio como ser el virtual. En el caso de Julio y sus compañeros su conexión va más allá del vínculo físico y espacial para tornarse en el virtual a medida que avanzan los conocimientos del grupo en términos de tecnologías de la comunicación e información. La estructura de comunicación tiene que ver con

las relaciones de autoridad y la circulación de la palabra entre los sujetos, con relaciones de saber y de poder ya definidas antes que los maestros y alumnos entren por sus puertas. En el contexto de la escuela habitada por Julio y sus compañeros este estereotipo claudicó ante la proliferación de computadoras personales y artefactos tecnológicos, pantallas digitales y las conexiones en red que obligan a pensar y redefinir al aula como espacio pedagógico. (Dussel, 2001).

Tomando la escena de Julio y sus compañeros (ver Anexo B), en la escuela técnica, ambos construyen un nuevo contexto de enseñanza y de aprendizaje que dista del planteado por la modernidad donde la homogenización se tornaba crucial. Aquí la construcción postmoderna implica tener en cuenta nuevos constructos de análisis que van desde un contexto de crítica, de descubrimiento y de apropiación práctica. De este modo, se desvanece la construcción teórica de la escuela de la modernidad. Ese encapsulamiento del aprendizaje escolar donde se enfatizaban las discontinuidades de la vida cotidiana. En la escuela del siglo XXI, se propone un quiebre de lo establecido por el currículo para expandir el objeto de aprendizaje al incluir las interrelaciones entre diferentes tecnologías educativas, contextos de descubrimiento, de práctica y de transformación desde dentro y hacia dentro tomando la multiplicidad de eventos circundantes que afectan y dejan afectar a estudiantes-usuarios. La docente (ver Anexo B) logra leer nuevos signos en el aula nocturna interviene desde esta nueva representación. Así, el nitrógeno y los tantos compuestos químicos de la bombita dieron generación a nuevas formas de conocimiento, fugando del currículo academicista y volcando la vida real, el trabajo y la naturaleza en el aprender. La química de la vida dio lugar a nuevo genoma, un nuevo acercamiento a la lengua extranjera volviéndola comprensible, aprehensible, traducible y aplicable. (Baquero, 2000).

La escuela técnica es atravesada por nuevas formas de intervención, nuevos contextos de aprendizaje que los tradicionales que le dieron sustento. Esto implica una revisión de las definiciones que se fueron dando históricamente, admitiendo que existe una dificultad para adoptar una definición que englobe la multiplicidad de experiencias y de prácticas donde la educación de jóvenes y adultos ya no sólo se refiere a personas según su condición social y aquellos que quedaron fuera del sistema educativo por razones diversas y especialmente las inherentes a su edad cronológica. (Dussel, 2001)

Julio y su docente (ver Anexo B) arman una construcción lingüística diferente y hasta desafiante de aquella planteada por la modernidad y los albores de la formación de la escuela técnica. El lenguaje de este docente en el aula cobra un rol central. Podría decirse que convoca a las interpelaciones de Julio y abren nuevos horizontes de participación. Así, las intervenciones de Julio crean mitos diferentes en cuanto a su rol, estudiante disruptivo y

contestador. Sin embargo, este nuevo punto de inflexión invita a la interpretación de un nuevo lenguaje: un nuevo lenguaje simbólico. (From, 2012)

El lenguaje simbólico es un lenguaje en el que las experiencias internas, los sentimientos y los pensamientos son expresados como si fueran experiencias sensoriales, acontecimientos del mundo exterior. Es un lenguaje que tiene una lógica distinta del idioma convencional que uno habla a diario, una lógica en la que no son el tiempo y el espacio las categorías dominantes, sino la intensidad y la asociación. Es el único lenguaje universal que elaboró la humanidad- en este caso Julio y sus compañeros en la escuela técnica- igual para todas la culturas y para toda la historia- contextualizar a la cultura de jóvenes y adultos en la escuela técnica en entornos de una segunda chance educativa. Es un lenguaje que tiene su propia gramática y su sintaxis, por así decirlo, un lenguaje que es preciso entender si se quiere conocer el significado de estos mitos áulicos (estudiantes disruptivos, provocativos y que interpelan al docente y a la escuela) y los clichés en términos de leyendas y cuentos de hadas que emergen entre los bastidores de las salas de profesores y la dirección escolar *Este grupo es incontrolable* . (From, 2012).

Julio, su docente y sus compañeros en la escuela técnica; la nocturna, invitan a preguntar, a formular, a ensayar, y explorar que intervenciones desde la gestión escolar que podrían llevarse a cabo. El planteamiento de ser docente en la nueva escuela técnica ocupa un lugar de privilegio. De allí, que para una Gestión escolar creativa: una propuesta desafiante, inquietante, provocativa y alternativa de espacios de intervención, se requiera de:

- a. Creación de vínculos en el marco de un ambiente facilitador que favorezca el tiempo de la separación y del encuentro.
- b. Dirigir, acompañar y compartir con este grupo en particular.
- c. Generación de nuevos espacios de intervención.
- d. Tornar al aula un espacio de construcción de vínculos y afectos desde la flexibilidad, la escucha y la afectación.

Esta situación se visualiza en las participaciones sobre el nitrógeno y ADN. Además logra redactar una monografía tanto en castellano y en inglés. Así resuelve los problemas planteados en la asignatura química y en la asignatura biología. (Maggio, 2012)

Analizando el contexto de trabajo de Yanina y Amanda (ver Anexo A y Anexo B), Yanina logró integrarse gracias a Amanda al curso, Amanda se convirtió en *alumna-estudiante* y logró manejar la computadora personal, el celular y navegar por la web, mientras que en el equipo de gestión siguieron observando y procesando este nuevo modo de relación *alumno-docente-alumno* más avanzado. También surgieron los cuestionamientos de este modo

alternativo de enseñar y de aprender, en escenarios donde lo transgresor se vuelve una forma más vívida del compartir, aprender, enseñar y reflexionar sobre la escuela, la vida y porque no un devenir de retos por cumplir. La trama más oculta de esta relación rebelde, alternativa, diferente y porque no surrealista del currículo establecido, cobra un rol central en el momento de enseñar y aprender. (Duschatzky, 2012)

La creación de vínculos se vuelve crucial, ya que el estudiante atraviesa situaciones que le son inquietantes como ser el trabajo, la segunda chance educativa, y su contexto social. La mirada mutua es un potente acontecimiento interpersonal que aumenta en gran medida la atención en general y evoca intensos sentimientos y acciones potenciales de algún género que dependen de los sujetos que interactúan, así como de la situación. Es importante la construcción de una trama vincular para acompañar a estos estudiantes cuya biografía educativa se haya atravesado por lo no escolar que alojan las escuelas. La posibilidad de construcción de una constelación en la que se albergan los que hacen la tarea docente, una constelación docente o maternal se vuelve imperante. Así el tema de la matriz de apoyo puede alojar y dar respuesta a las propuestas de Julio y sus compañeros. No implica sólo el accionar de un docente sino de varios que postulan una nueva forma de afectación y un corrimiento del establecido rol del profesor-profesional en la escuela media. Pensar en dirigir en acompañar a nuevos docentes en su rol y dejar de lado eso estereotipos del grupo disruptivo y que soslaya en las imposibilidades de “dar clase” es clave en la construcción del conocimiento. La necesidad de creación de nuevos espacios para el docente permite que los alumnos sean pensados. Esto implica una puesta en marcha de generación de espacios de pensamiento colectivo que ubica en un lugar de producciones intelectuales que muchas veces no están legitimadas en la práctica laboral. Esto implica poner en juego el funcionamiento constelar donde nuevos espacios para la reflexión tienen lugar. Quizás el uso de las nuevas tecnologías propicia la apertura de las oclusiones que el sistema escolar impone desde su arqueológica formación. (Lopez, 2011).

4.3 Conclusiones.

Los alumnos que habitan la escuela técnica: la nocturna pertenecen a sectores que vislumbran la intemperie, el estereotipo del repetidor, de aquel que tiene una segunda chance en la formación letrada y un rol social. De este modo sería conveniente focalizar en posibles procesos que principalmente se dan en niños pequeños, pero dado el movimiento escolar desde estos jóvenes y adultos se vuelve un eje central en los procesos de aprendizaje:

- Integración: que comenzó a principio de su biografía escolar y por diferentes hitos se vio interrumpida, hoy cobra valor donde el sentirse parte de

un nuevo proyecto sea vinculante con el grupo de pares y también en la generación de vinculante con la docente.

- Personalización: cada estudiante constituye su subjetividad desde la creación vincular.
- Comprensión del tiempo, del espacio y de la realidad circundante: un tiempo diferente y de cambio genera espacios con nueva lectura del contexto que la realidad crea a su alrededor, en el mundo globalizado de hoy, asistido por una modernidad líquida donde los arquetipos se diluyen y todo pasa a ser efímero y hasta nihilista.

El ambiente facilitador es aquél que crea la integración que permite la personalización y también la comprensión de tiempos y espacios en la realidad actual. Se torna sostenedor y también necesario para intentar dar respuestas ante los imprevistos. (Lopez, 2011).

Duchatzky (2013) plantea la mutación de la subjetividad y pensar que otro mundo es posible. En términos del accionar docente en la generación de una gestión escolar creativa puede ser traducida en políticas del acontecimiento. Crear agenciamientos, dispositivos institucionales que sean capaces de desplegar estas nuevas posibilidades de vida son cruciales. Se vuelve el modo de pensar a lo dicotómico, disruptivo en este caso, como posible. Otro vínculo con Julio y sus compañeros cobra vida en la derruida escuela moderna.

Por último sería conveniente mencionar que los modos no convencionales de intercambio de los alumnos, de sus lenguajes, de sus gestos y de sus ritmos y dinámicas barriales hacen de la nueva escuela y los docentes se ven en la necesidad de activar nuevos dispositivos en el marco de una gestión escolar creativa. El uso de la palabra, de diferentes atributos del lenguaje comunicativo de las personas tiene un valor fundamental. Se plantea la necesidad de repensar los lazos, los tipos de intervenciones y de la expresión. La percepción como posibilidad de percibir a estos estudiantes-usuarios conectados en red y trabajadores a la vez hace del quehacer continuo áulico. Esto implica salir del estereotipo de la disrupción, del desinterés y poder conectarse con las políticas de la percepción. Plantearse el problema de la afectación y dar lógica al contexto para poder interpelar desde la situación del otro y desarrollar una capacidad de gestión con una iniciativa desestructurante, participativa y de coexistencia de posibles hechos y estrategias puestas al servicio de la gestión. El aula así cobra vida desde la multiplicidad y desde un genoma productor de diversos dispositivos de intervención como ser la lectura creativa y motivante, la afección por el otro, la comprensión más allá de lo escolar y que lo no escolar de algún modo forma y multiplica posibilidades de acción. (Duchatzky, 2011)

4.4 limitaciones y direcciones para futuros trabajos.

Los resultados de este trabajo de investigación deberían ser interpretados en relación a sus limitaciones. Primeramente, el método de selección de los participantes ha hecho imposible asegurar una balanceada distribución de la muestra poblacional. Como la población entera involucra un elevado número de personas, hemos focalizados nuestro estudio en estudiantes pertenecientes a segundo año en tres escuelas técnicas de CABA cuya especialidad es administración de empresas. (Ver sección 3.1.2). Así, el estudio descrito en el presente trabajo queda limitado a un grupo de tres estudiantes. A pesar que las percepciones de los participantes puede ser similar a la de otros, sería poco confiable e injusto sugerir que estos alumnos y esta alumnas representan a todos los estudiantes quienes de alguna manera plantean hasta punto una nueva visión de los contenidos escolares y en renombramiento del aula como espacio diferente tienden a revalorizar nuevas formas escolares de aprender y de enseñar y en qué medida la intervención educativa desde lo no escolar que atraviesa a los estudiantes como ser una multiplicidad de factores: fluidez, desligadura, vulnerabilidad, desinstitucionalizados; se convierte en una nueva alternativa de resignificar la escuela.

Segundo, este estudio de caso presenta contradicciones aparentes entre las diferentes percepciones entre los docentes y los alumnos. Tal vez sería conveniente construir nuevos instrumentos para recoger datos en cuanto a percepciones de agrados, pertenencias y cambios curriculares entre alumnos y docentes.

Finalmente, sugerimos que nueva propuesta de gestión escolar implica hacer de ésta una gestión escolar creativa: una propuesta desafiante, inquietante, provocativa y alternativa de espacios de intervención.

Para concluir, creemos que este trabajo de investigación puede estimular el estudio de los contextos áulicos y la gestión escolar. Sería interesante explorar si estos nuevos escenarios construidos desde lo desafiante y desde lo alternativo al currículo academicista constituyen un nuevo criterio para avanzar sobre los factores que influyen en la gestión escolar. Si esto es así, sería necesario investigar cuales son los criterios a tener en cuenta.

5. Bibliografía.

Baquero R. y Limón, M. (2000). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial UNQ, Bernal

Bauman, Z. (2012). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. Decimotercer edición.

Berardi Bifo, F. (2007). *Generación post-alfa: patologías e imaginarios del semiocapitalismo*. Buenos Aires: Argentina. Tinta Limón.

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.

Dustchazky S. et al, (2001). *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

Duschatzky S. y Sztulwark (2011). *Imágenes de lo no escolar*. Buenos Aires, Argentina: Edición Paidós

Duschatzky S. (2012). *Maestros errantes*. Buenos Aires, Argentina: Edición Paidós.

Duschatzky S. y Aguirre E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Argentina. Edición Paidós.

Dussell, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En Braslavsky, C., Dussel, I. y P. Scaleter (eds), *los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas*, Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, Ginebra, pp. 10-23

From E. (2012). *El lenguaje olvidado: introducción a la comprensión de los sueños, mitos y cuentos de hadas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós. Decimotercer edición.

Kessler, G. (2000). *Redefinición del mundo social en tiempos de cambio. Una tipología para la experiencia del empobrecimiento*. En Svampa, Maristella (Ed.): *Desde abajo: las transformaciones de las identidades sociales*; Buenos Aires, Argentina: Ed. Biblos, pp 23-30.

Kurlat, M. (2003) *Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa*. Estudio de caso. IICE 2003-2004. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

López, M. (2011). *El tiempo de la separación y del encuentro. Diplomado en educación temprana y desarrollo infantil*. Universidad de Querétaro, UAQ-SEP: México.

López, M. (2011). *Los ambiente afectivos en imágenes*. Diplomado en educación temprana y desarrollo infantil. Universidad de Querétaro, UAQ-SEP: México.

Llosa, S. (2005). *Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente*. Cuadernos de cátedra Opfyl. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Editorial Paidós: Buenos Aires, Argentina.

Tiramonti, G. (2005) *La escuela en la encrucijada del cambio epocal* Documento Año 2005. Flacso: Buenos Aires, Argentina.

Wallace, M. (2005). *Action research for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Novena edición.

Anexo A: Matriz de datos.

Descriptor	Estudiante A	Estudiante B	Estudiante C
Actitudes de los estudiantes	Disruptivo	Atento a su profesor según la asignatura. Buen trato con profesora de inglés y biología.	Desmotivado, sin interés.
Vocabulario áulico	Inconexo. Vulgar	Respetuoso. Atento y cordial.	Palabras sueltas. Valoración negativa
Relación estudiante-profesor	Regular	Respetuoso. Amigable	Sin respuesta.
Relación de estudiante-estudiante	Buena	Regular, aislada	Liderazgo
Uso de tecnologías	Buena	Regular	Buena
Incidentes críticos	Voladura de bomba de olor. Elaboración de monografía sobre ADN, nitrógeno. Integra Biología, Química e Inglés	Participación activa en clase de inglés y computación Traducción de textos en inglés.	Elaboración de monografía
Relación educación trabajo	Importante a futuro	Importante a futuro	Desvalorizada

Anexo B: Diario de bitácora.

1. Intervenciones entre la docente, Julio y los estudiantes de la escuela técnica, La Nocturna.

La docente invita al grupo de alumnos a traer material sobre los componentes de una “bombita de olor”, en las clases subsiguientes. Participan todos, Julio irrumpe desde sus traducciones del inglés al castellano usando google y su traductor. Alumnos/as más expertos en nuevas tecnologías intervienen con juegos en donde se describe el material de los avatares participantes. Interaccionan grupalmente a través de las computadoras personales. Traducen sus textos y sus gráficos, comienza una nueva etapa en el mundo letrado.

2. Relatos tomados de las diferentes escuelas bajo investigación.

Julio (Estudiante A)

(...) una noche cualquiera, mientras realizábamos los ejercicios de la guía de trabajos prácticos, uno de los alumnos quien casi nunca participa, disruptivo y casi incontrolable, se me acercó y comenzó a relatarme parte de su historia escolar, al mismo momento que el grupo que se caracteriza por su trabajo en inglés comenzó a pasar papeles con inscripciones como ser light, nitrógeno, boom.

Julio, un joven de 25 años quién nunca trabaja en clase, había encontrado trabajo en una multinacional y muchos de las cajas que él debía acomodar y clasificar venían escritas en inglés. Por tal motivo quería aprender más sobre la lengua extranjera. Me decía que le costaba poder pronunciar correctamente lo que estaba escrito, que muchas veces recurría a otra compañera para preguntarle que decía en la caja. “... la culpa es mía profe...yo nunca presto atención en su clase... usted enseña y prepara para el laburo y yo escucho el mp3 o bien estoy con la *nebook* y con los jueguitos...usted la tiene clara.. explica bien.. pero yo quiero ... aprender...” Julio volvió a su lugar y continuó mirándome.

Los ejercicios y sus resultados se sucedían. Los corregí cuidadosamente. Pero mientras miraba fijamente la pizarra no podía olvidarme de Julio. Mis pensamientos giraban vertiginosamente en una nebulosa que se constituían entre mi cansancio y mis ganas de cambiar la situación, cuando de repente un estallido en el fondo de la clase irrumpió. Una suerte de hedor se apoderó del salón de clase mientras quince gritos y rizas decían “... *Profe.. no se enoje es*

una bombita que trajo Julio, queríamos ver qué pasaba..”. Allí entendí que para poder seguir no había que buscar un culpable sino más bien interpretar al signo. Signo de que algo falta en la clase y porque no en la escuela. A la clase siguiente traje un artículo sobre los usos del nitrógeno, como ser los fertilizantes, los combustibles y fue el detonador justo para que Julio quien nunca hablaba comenzara hacerlo. El grupo que tiró la bombita trajo un artículo sobre las proteínas y hasta los que no sobresalían en inglés empezaron a traducir lo que aparecía en el prospecto de un insecticida. En meses posteriores se realizaron experimentos y se subió parte de estos trabajos al blog institucional, votándose por uno o dos de los mismos (...)

Amanda y Yanina. Estudiante B y Estudiante C.

(...) Amanda es una señora jubilada de aproximadamente cincuenta años, estudiante del segundo año de la escuela técnica. Es madre de cuatro hijos adolescentes. Amanda vive con ellos, en una casa vieja y grande a 10 cuadras de la escuela. Durante sus clases Amanda comenta que cuando joven vivía en un campo en la Provincia de Buenos Aires donde trabajaba como casera y nunca pudo terminar sus estudios. Sólo reconocía algunas letras que una de las hijas de su patrona le enseñaba de modo secreto, tomó algunas clases en la escuela del pueblo pero como requerían de su trabajo tuvo que abandonar y retomó hace dos años y terminó su primaria. Sin embargo podía seguir una conversación en inglés ya que sus patronas eran de origen británico y solían hablarle en dicha lengua. Así que para Amanda la escuela se tornaba como un desafío a alcanzar que hoy se presenta como un objetivo a ser concretado (...)

(..)Yanina es una joven, adolescente de 16 años quien se muestra rebelde ante su familia y grupos de pares. Es líder de grupo de jóvenes quienes comparten una filosofía de vida sana unida a las nuevas tecnologías y se manifiestan bastante en contra de los modelos tradicionalistas de estudio y acceso a la información. Sus padres la anotaron en curso de computación ya que no quiere estudiar en la escuela secundaria y pasa la mayor parte del día detrás de la computadora y el celular. Luego de muchas conversaciones, Yanina y sus padres llegaron a un acuerdo por el cual ella tomaría clases de computación que tanto le gusta y daría las materias del secundario que le resultan aburridas a fin de año. Así es como Yanina se transformó en parte activa del curso de computación quien acompaña a su docente con nuevos conocimientos que adquiere a través de internet y redes sociales, pero de una manera poco tradicional (...)

(...) la escuela de técnica trabaja su proyecto escuela de manera integrada con los cursos abiertos a la comunidad. Amanda y Yanina comparten los cursos de computación e inglés con entusiasmo. Amanda apenas contesta llamadas desde su celular y aún no ha aprendido a enviar un mensaje de texto, le resulta dificultoso poder seguir los conceptos de nuevas tecnologías y muy raras veces

interactúa con su netbook. Por otra parte, Yanina aparece como la antítesis de Amanda. Envía mensajes de texto, interactúa con su computadora y discute arduamente con su docente. Siempre mira a Amanda de soslayo y visualiza los trabajos de ella antes que la docente del área. Algunas veces le dice... “no... fíjate que se hace así... uh! que bajón llega la profe...” dame... en tu toque te digo como hacer... Espera que bien se vaya te ayudo...” Amanda tímidamente y siempre atenta a su docente, le responde... En el recreo lo arreglamos... Cuidado... ¡Uh, La seño viene...! (...)

(...) los días se suceden y la complejidad de ejercicios y contenidos en informática aumenta. Amanda encuentra cada vez más dificultoso seguir a la docente en sus explicaciones, mientras que Yanina comenta para todos los alumnos que sería conveniente cambiar un poco la enseñanza... “profe. Vaya más despacio y tírele un link a la gente.. Nadie capta nada...”. La mira de fijamente a Amanda y le dice...tranqui que te enseñe en un toque... yo la tengo más clara que esta mujer... Esperame en el comedor que ya voy”. Así, Yanina y Amanda se encontraban de modo secreto en el comedor del colegio y compartían juntas resoluciones de ejercicios y nuevas experiencias (...)

(..) un día la profesora de computación se dirige a dirección y comenta que tanto Amanda como Yanina “se ratean” de las clases, que ella no puede salir a buscarla y que la directora es responsable de todo. En este contexto, la directora de la institución se compromete a hablar con ambas. En el diálogo con Yanina surgen algunos comentarios:.. “Dire..Usted es copada..Está con la compu..., es tecnosa,... habla inglés y no tiene mala onda como la profe de compu...Dígale que no moleste y que yo explico mejor que ella y que necesita un nuevo *backup*..Para mi Amanda es como mi hermana que murió el año pasado... era copadísima y re-piola. Mire... dire.. No parece de cincuenta... parece más joven...” Amanda le contesta.. “ Gracias a vos Yanina que me entendés ...y a usted directora.. Usted me comprende bien ... yo soy grande.. Soy de otra época.. Cada vez que le pregunto usted me enseña bien” (...)

(...) de esta manera se llegó un acuerdo entre Yanina, la directora, la docente de computación y Amanda. Yanina le ayudaría una hora a Amanda en el comedor luego que la docente de computación termina su explicación y da ejercicios para resolver. Todo sería supervisado por la dirección y los exámenes serían tomados por el grupo de gestión y diseñados por la profesora de informática (...)

3. Participación activa, emociones y expresiones variadas. (mix-up emotions).

(...) la música toma un rumbo nuevo en este camino. Es escuchada por Julio y sus compañeros. Expresan que les gusta que esté en inglés ya que es un

grupo “piola”. (Rolling Stones). Encontraron que varias de sus canciones son “re-piola” y que pueden traducir algunas letras con la “netbuk”. Intercambian con la docente sus traducciones y los textos originales que bajan de la web. Otro grupo, expresa su preocupación por la ecología. Trabaja con textos, artículos referidos a la acción de ONGs y los efectos tóxicos de los pesticidas y la capa de ozono (...)

5. Un lugar donde ubicar la información y sus reflexiones.

(...) alumnos/as solicitan que se “cuelguen” sus “trabajitos” en el blog institucional. Se sube el material y fotos de láminas que se produjeron. La docente se conecta con otros profesores para seguir trabajando sobre el nitrógeno y sus usos. Intervienen Biología y Química (...)

