

UNA NUEVA ENCRUCIJADA PARA LA ESCUELA MEDIA: LA GESTIÓN POR PROYECTOS

Nora Alterman, Marcela Sosa, Silvia Kravetz,
Octavio Falconi, Eduardo López Molina¹

Esta comunicación sistematiza la investigación realizada en torno al análisis de *iniciativas y proyectos* institucionales en escuelas secundarias de Córdoba, en su gestación, diseño e implementación, a fin de comprender los problemas que les dieron origen, lógicas, sentidos e implicancias en la vida institucional. Interesó, en particular, identificar los sujetos intervinientes en su gestación y puesta en marcha, la valoración de los problemas institucionales y las estrategias de resolución que se construyen en el cotidiano escolar. Otro propósito del estudio consistió en relacionar las implicancias de las condiciones institucionales y sociales en la definición, desarrollo y sostenimiento de las iniciativas y proyectos. Asimismo, indagar cómo las iniciativas y los proyectos introducen nuevas formas de interacción en la institución y si constituyen un camino de nuevas prácticas y sentidos, reconociendo en ellas el lugar asignado a los jóvenes.

Un aspecto relevante que se atendió refiere a las relaciones entre *iniciativas y proyectos* y las exigencias curriculares derivadas de la necesidad de cumplir con las prescripciones de la oferta educativa para el nivel. Por ello, se decidió profundizar el estudio de *iniciativas y proyectos* en dos escuelas públicas con la misma oferta de Ciclo de Especialización (CE) con Orientación en Producción de Bienes y Servicios, a fin de confrontar las *iniciativas y proyectos* en instituciones con modalidad en enseñanza técnica. Por otra parte, se resolvió incorporar al estudio un nuevo caso que se encuadra en esta orientación curricular, permitiendo contrastar variables diversas.

This communication systematizes the research carried out concerning the analysis of institutional *initiatives and projects* in secondary schools in Córdoba, their gestation, design and implementation, in order to

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
E-mail: educiffyh@ffyh.unc.edu.ar

understand the problems from which they stem, as well as their rationale, meaning and implications within the institution's life. Of particular interest was to identify the subjects involved in gestating and setting these projects in motion, the schemes of perception and assessment of the institutional problems and the solution strategies that are constructed in the everyday life of the school. This study was also aimed to relate the implications of the institutional and social conditions (material, organizational, technical-pedagogical, curricular and symbolic). Furthermore, it sought to find out how the *initiatives and projects* introduce new modes of interaction within the institution, whether these constitute a path towards new practices and meanings, and what role is assigned to the young in such schemes.

A relevant aspect identified during the first stage — and which was especially taken into account during this second stage — refers to the relations between *initiatives and projects* and the curriculum requirements which arise from the need to comply with the educational offering prescribed for the level. This made it necessary to reshape the sample of the study, focusing on cases which shared — among other items — the same curriculum offering. For this reason, in the second stage it was decided, on one hand, to further examine *initiatives and projects* in two of the public schools of the former sample with the same offerings of Specialization Cycle (SC) with an Orientation to Production of Goods and Services (PG&S), in order to confront the production of *initiatives and projects* in technical-education institutions. It was also resolved to include in the study a new case corresponding to this curricular orientation, which allowed contrasting different variables.

Thus, intensive research was carried out in three secondary schools of Cordoba city. This included in-depth interviews, both individual and in group, with different institutional actors, as well as participating observation and informal conversations during school hours.

I. Presentación

Esta comunicación sistematiza la investigación realizada en torno al análisis de *iniciativas y proyectos* institucionales en escuelas secundarias de Córdoba, en su gestación, diseño e implementación, a fin de comprender los problemas que les dieron origen, lógicas, sentidos e implicancias en la vida institucional. Interesó, en particular, identificar los sujetos intervinientes en su gestación y puesta

en marcha, los esquemas de percepción y valoración de los problemas institucionales y las estrategias de resolución que se construyen en el cotidiano escolar. Otro propósito del estudio consistió en relacionar las implicancias de las condiciones institucionales y sociales (materiales, organizacionales, técnico-pedagógicos, curriculares y simbólicos) en la definición, desarrollo y sostenimiento de las iniciativas y proyectos. Asimismo, indagar sobre cómo las iniciativas y los proyectos introduce nuevas formas de interacción en la institución y si constituyen un camino de nuevas prácticas y sentidos, así como el lugar asignado a los jóvenes en ellas.

Un aspecto relevante identificado en la primera etapa -y que se atendió particularmente en esta segunda- refiere a las relaciones entre *iniciativas y proyectos* y las exigencias curriculares derivadas de la necesidad de cumplir con las prescripciones de la oferta educativa para el nivel. Esto motivó la necesidad de reconfigurar la muestra de estudio, focalizando en casos que compartieran -entre otros aspectos- la misma oferta curricular. Por ello, en esta segunda etapa se decidió, por un lado, continuar y profundizar el estudio de *iniciativas y proyectos* en dos de las escuelas públicas de la muestra anterior con la misma oferta de Ciclo de Especialización (CE) con Orientación en Producción de Bienes y Servicios (PByS), a fin de confrontar la producción de *iniciativas y proyectos* en instituciones con modalidad en enseñanza técnica. Por otra parte, se resolvió incorporar al estudio un nuevo caso que se encuadra en esta orientación curricular, permitiendo contrastar variables diversas.

Se realizó, entonces, un estudio intensivo en tres escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Se concretaron entrevistas en profundidad, individuales y grupales, a diferentes actores institucionales. A la vez, observaciones de tipo participante y conversaciones informales durante las jornadas escolares.

II. Principales resultados de investigación

El presente estudio se inscribe en el marco de las actuales preocupaciones por el impacto de los procesos de reforma que atraviesan los sistemas educativos en su conjunto y, en particular, el nivel medio en América latina. Más allá de la heterogeneidad de los diagnósticos e implementación en los distintos países, diversos autores coinciden en la tendencia homogeneizadora de las políticas educativas de los '90. En cuanto a la reforma de las escuelas secundarias en la región, los debates focalizan tres aspectos problemáticos e interrelacionados: los cambios en el currículum, la estructura del nivel y los estilos de gestión. Al respecto, Tedesco y López destacan "la carencia de información empírica acerca de los efectos de estos cambios otorgó muchas veces un carácter predominantemente ideológico a las propuestas". (2004: 17)

En este sentido, el estudio trata de contribuir a la construcción de análisis con base empírica, particularmente en lo que refiere al encuentro de las reformas a nivel de estructura, gestión y currículum con diferentes condiciones institucionales y tradiciones formativas en la educación secundaria y, en particular, en la modalidad de enseñanza técnica.

La *gestión por proyectos*, modalidad dominante en la implementación de la reforma, introduce un cambio en las tradicionales formas de gestionar la institución y se inscribe en las prescripciones de política educativa vinculadas a los procesos de descentralización y autonomía de las escuelas, al control del sistema mediante la evaluación de los resultados y a la búsqueda de recursos y apoyos específicos para el sostenimiento de las ofertas educativas (Namo de Melo, 1991; Pereyra (comp.) 1996; Duschatzky (comp.), 2000; Novick de Senén González, 2000; Tedesco, 2004; Ezpeleta, 2004; Azevedo, 2004). Los resultados de investigación ponen de manifiesto algunos núcleos problemáticos que se vinculan la nueva modalidad de *gestión por proyectos*. Tal vez un problema de relieve es el de las condiciones en que se están implementando los CE en Córdoba- en más de un caso, especializaciones “en papel”- que, por efecto de los imperativos de la Reforma provincial, quedó en manos de la capacidad técnica, operativa, económica y de gestión de las instituciones, y de sus tradiciones escolares, en el marco de las políticas de autonomía institucional. El análisis de las lógicas de gestación y sostenimiento de las *iniciativas y proyectos* se discuten conceptualmente a continuación.

II.1. Los problemas que dan origen a las iniciativas y proyectos

El reordenamiento del nivel medio supuso la creación de dos modelos institucionales, el CBU y el CE, y la reorganización de las escuelas a fin de implementar una oferta completa o sólo uno de estos ciclos. Ello instala un conjunto de problemas en las instituciones al priorizar la educación obligatoria, entre otros, generar un contexto de incertidumbre laboral, de falta de gradualidad en los cambios propuestos y de tiempos de implementación perentorios (Carranza y otros, 1999). Asimismo, la secundarización del séptimo grado; el reordenamiento de las plantas docentes; la definición de la Especialidad en base a los Diseños Curriculares provinciales; y la exigencia de elaborar, en el marco de la Orientación elegida, un Proyecto Curricular Institucional de la Formación Especializada, constituyeron los principales problemas que se debieron atender desde las Escuelas.

La nueva configuración institucional planteada desde las políticas educativas puso en cuestión la histórica manera de gestionar las escuelas secundarias, ya que los directores debieron asumir nuevas decisiones y funciones, desde reconstruir la planta docente, redefinir los proyectos curriculares e institucionales, acompañar a los profesores en la elaboración de sus propuestas de enseñanza,

hasta la selección de bibliografía específica. Todo esto en un contexto provincial signado por el cambio anticipado de gobierno, el impacto del “efecto tequila” y la ley de Emergencia Económica. Por otra parte, el incremento de los problemas de disciplina y violencia escolar y la problemática de las nuevas culturas juveniles produjo conmociones inéditas en las escuelas secundarias.

La definición de las ofertas curriculares del CE significó para la mayoría de las escuelas secundarias momentos cruciales en la vida institucional, en particular, para aquellas que ya acusaban problemáticas críticas por su condición de escuelas que atienden mayoritariamente a sectores de bajos recursos: fracaso escolar, repitencia, abandono, precariedad en la infraestructura y equipamiento y planteles docentes escasamente consolidados. En la actualidad, sufren serias dificultades para mantener sus ofertas formativas en el CE: mientras llegan a ellas numerosos y variados programas y proyectos focalizados que pretenden dar respuestas a los múltiples problemas del CBU - y en menor medida del CE- al mismo tiempo, las instituciones deben generar permanentes iniciativas para procurar recursos que permitan instalar y sostener las especialidades creadas a partir de la Transformación Educativa.

Del conjunto de problemáticas expuestas, el presente estudio -como ya fuera señalado más arriba- centra la atención particularmente en el análisis de las *estrategias* que las escuelas despliegan a fin de dar respuesta al problema de la *sobrevivencia institucional* en su conjunto y de la *instalación de la oferta del CE*, así como el *lugar de los jóvenes* en las iniciativas y proyectos que se generan.

II.2. La lógica de gestación e implementación de iniciativas y proyectos: estrategias y condiciones institucionales

Se presenta a continuación una breve reconstrucción de los tres casos estudiados a partir del material empírico recolectado en entrevistas y observaciones. Dado los límites de espacio de este informe analizaremos las principales recurrencias y diferencias en las estrategias que dieron origen a las iniciativas y proyectos en las consideraciones finales.

Caso 1:

Es una escuela creada en el año '88. Comenzó a funcionar en una escuela primaria (turno vespertino), enfrentando los problemas de territorios “no compartidos”, en el '97 logra mudarse al edificio propio. Con la “Transformación Cualitativa” reconvierne su oferta, de Bachiller Perito Mercantil pasa a ser un IPEM de Producción de Bienes y Servicios (PByS), con especialidad en Alimentación y en Producción Agrícola, esta última abierta en el año 2003. Se encuentra en una zona alejada del centro de la ciudad, de características semi-rurales. La población estudiantil pertenece a sectores sociales carenciados.

¿Qué problemas enfrenta la escuela al momento de la Transformación Educativa y que aún persisten, y qué estrategias despliega la gestión directiva para atenderlos?

Un problema son los bajos rendimientos -en particular en el CBU- expresados en fracasos, repetición y abandono, que genera dificultades en la matrícula y, por ende, riesgo de continuidad laboral de profesores. Los traslados y jubilaciones son obstáculo para la consolidación de un plantel docente estable.

Otro problema es la insuficiencia de espacio físico, equipamiento y herramientas específicas, materiales e insumos de laboratorio para las especialidades. El director impulsa una escuela con PByS, argumentando, por un lado, la sobreoferta en la zona de escuelas en Economía y Gestión de las Organizaciones y, por otro, la necesidad de una formación con salida laboral en micro-emprendimientos ante la posibilidad de la no continuidad de estudios superiores. La escuela se embarca en un proyecto casi "imposible" - al menos en el corto plazo - si se consideran los requisitos materiales de la especialidad en Alimentación. Además, supone la creación de nuevas asignaturas y profesores con perfiles específicos, inexistentes cuando se resuelve el CE.

Transcurridos ocho años desde la apertura de la especialidad, la escuela aún no logra terminar de instalarla: desde hace un año se cuenta con el laboratorio del *Proyecto Herramientas de Futuro*², éste aún no está funcionando; el Taller de Producción de Alimentos suspende su actividad para cederle lugar al Laboratorio (único espacio físico posible); está pendiente la construcción de un invernadero; no se dispone de insumos de laboratorio; se espera la construcción de un aula, entre otras dificultades. Y la situación constante de construcción de espacios destinados a la implementación de ambas especialidades (aulas, talleres, laboratorio, invernadero) o la refacción y ampliación de los existentes.

La ausencia de apoyo ministerial en asesoramiento técnico y curricular, y la escasa provisión de recursos y equipamiento, obliga al director a invertir su capacidad de influencia para conseguir medios económicos para instalar las especialidades.

Frente a este panorama, las principales estrategias del director se desplegaron en las siguientes direcciones:

- Con los problemas de fracaso escolar y abandono, detectados en el CBU, se resuelve continuar con los *Programas Compensatorios* del ministerio nacional:

² El proyecto "Herramientas del Futuro" consiste en el equipamiento tecnológico e informático a través del gobierno provincial para la enseñanza de Biología, Física, Química y Tecnología. Para otorgar dicho equipamiento, se exige disponer de un espacio edilicio apropiado. Los criterios que se priorizaron para la selección de las instituciones que lo reciben son: Especialidad de la institución; cantidad de matrícula; menor cantidad de recursos; altos índices de fracaso escolar. Algunas son designadas para constituirse en sede de capacitación para los docentes de las otras escuelas seleccionadas de la zona.

Becas Estudiantiles (40% del alumnado) y *Proyectos Institucionales de Retención* (PIR), consistiendo en el 2003-2004 en: a) atención de alumnos con dificultades de aprendizaje; b) elaboración de material didáctico (cuadernillos de Cs. Naturales y Cs. Sociales para 1° año CBU); c) compra de materiales e insumos para el laboratorio y otras actividades (Jornadas de convivencia, Fiesta de la expresión).

- La problemática de la instalación y sostenimiento de las especialidades genera la búsqueda de recursos económicos. Una vía para obtenerlos es el *Crédito Fiscal*. El INET (Instituto Nacional de Educación Técnica) media con las empresas interesadas en desgravar impuestos que financian un proyecto escolar. Fruto de influencias del director, logra vincularse a Astra Repsol. Se inicia el diseño del primer proyecto de capacitación a la comunidad, al que le seguirán luego otros más. El Crédito Fiscal cubre los honorarios de la capacitación y compra de equipamiento, entonces el proyecto articula necesidades de capacitación y de la especialidad. El proyecto aprobado en el '99 se denomina: *Capacitación en Microemprendimientos alimenticios, producción de dulces y encurtidos, escabeches y pickles*. La compra de equipamiento con el Crédito Fiscal permite abrir el Taller de Producción en Alimentos. Allí se monta una fábrica de dulces para los padres que asisten a la capacitación. Asimismo, permite desarrollar un espacio curricular de la especialidad: "Taller de Producción de Alimentos". Se compran diez computadoras para los cursos en Computación a la comunidad y dictar la materia de 5° año "Procesamiento de datos".

Del conjunto de profesores de la escuela, sólo uno de ellos asume las instancias de capacitación. El resto no pareciera tener ningún tipo de involucramiento, lo que permite suponer que se estarían conjugando apuestas profesionales y laborales con estrategias orientadas a la sobrevivencia institucional.

Caso 2:

Se trata de una institución creada en el '92, con la expansión de la matrícula del nivel. Se construye, a tal efecto, un edificio para albergar nivel primario y secundario. Se inicia como anexo de otra escuela secundaria, otorgando el título de «Perito Mercantil». Con la "Transformación Cualitativa" se configura el CBU y el CE con orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones. Dicha orientación funciona en horario vespertino, a contraturno de la escuela primaria. La orientación en PByS con especialidad Alimentación es creada en el 98, y funciona a la mañana, junto al primario.

¿Cuáles son los problemas que enfrenta la escuela a partir de la Transformación Educativa y qué estrategias despliega para resolverlos?

Durante la Transformación, reordena su propuesta curricular y su planta docente. Un conflicto se desencadena por el traslado de algunos profesores de los primeros años del plan anterior hacia el CE.

La institución implementa la orientación en PByS para mejorar la categoría de tercera a través del incremento de matrícula y realizar una oferta de vacancia. Y debe afrontar nuevos problemas que se suman a los ya existentes: carencia de espacio físico, equipamientos, laboratorios, instalaciones, insumos; docentes con perfiles pertinentes; y la ausencia de una tradición docente e institucional para sostener dicha especialidad.

Desde sus inicios y hasta la actualidad, el intento de instalar y poner en marcha la especialidad de PByS ha concentrando los esfuerzos de los docentes. Estos se hallan obligados a destinar muchas horas para lograr el funcionamiento de la especialidad en: financiamiento, equipamiento, convenios y supervisión de pasantías, insumos, etc. Esta situación desplaza, en parte, la atención de la formación y de la enseñanza. Asimismo, no cuenta con un apoyo ministerial regular y sostenido en asistencia técnico-pedagógico y financiamiento.

Ante estas dificultades, las estrategias que se despliegan son: la instalación de la especialidad para incrementar la matrícula y preservar el prestigio institucional. Para ello, se reclutaron docentes que trabajaban en la industria alimenticia, que aportaron sus saberes específicos. La escuela carecía de laboratorios, la presencia de estos docentes-profesionales permitió insertar a los alumnos en pasantías. Asimismo, estos docentes facilitaron el acceso a materiales, insumos y equipamientos de laboratorio donados por las fábricas. Otra estrategia consiste en emprender algunos proyectos formativos que generen recursos económicos para la adquisición de materiales, aparatos e insumos.

La institución alberga una población que excede las posibilidades edilicias. A ello se agrega la carencia de talleres, laboratorios, instalaciones, huertas y otros para la orientación PByS. El edificio se encuentra en un proceso continuo de ampliaciones y reformas nunca concluidas; carece de vigilancia y seguridad, situación de alta vulnerabilidad que derivó en constantes robos y destrucción parcial del edificio.

Los convenios con las industrias para la realización de pasantías constituye una iniciativa muy importante. A estos espacios acceden pocos alumnos del último año (los mejores promedios). En consecuencia, es necesario poner en marcha proyectos como la producción de Caracoles, Huerta Orgánica, Lupines (porotos), Gírgolas (hongos comestibles) para incorporar a los restantes alumnos del CE. Entre los proyectos, está el *Sojouva* (jugo derivado de los hollejos de soja y uva) para el cual se tramita un *Crédito Fiscal* para instalar una Planta Piloto para producir el jugo y una industria cordobesa ofrece comprar la producción. No obstante, la escuela no posee espacio para instalar la planta. Por otra parte, se deterioran durante el verano las condiciones para el sostenimiento de los proyectos de Caracoles y Huerta Orgánica, y como consecuencia de los robos, la escuela queda sin herramientas para la continuidad de los proyectos.

Ante la imposibilidad de contar con la planta piloto, se considera la posibilidad de utilizar el laboratorio *Proyecto Herramientas del Futuro* para ofrecer a particulares, controles de calidad o certificaciones expedidas por profesionales. Los honorarios percibidos se aplicarían a la compra de insumos. No obstante, esta estrategia presenta dificultades legales para su implementación.

Con respecto al personal, la actual directora, en su cargo por concurso, está a la espera de su jubilación. Ha contado por periodos transitorios con apoyos directivos. Desde la Transformación hasta el presente han transitado seis personas por la dirección, algunos de ellos por periodos muy breves. De estas directivos, los docentes valoran sólo a uno de ellos, por su trabajo y compromiso. Asimismo, la política de jubilaciones anticipadas, ha producido el retiro de docentes del CE que sostenían proyectos. Algunos docentes están sobrecargados de responsabilidades, debiendo sumar, la conducción de proyectos que quedaron acéfalos. La falta de profesores para cubrir horas de la especialidad y la designación de profesionales con escasa o nula formación y/o experiencia en la docencia, complejiza aún más la situación. Los docentes recién llegados, no se muestran dispuestos a involucrarse voluntariamente en estos emprendimientos.

Caso 3:

Se trata de un Instituto privado creado en 1973, que actualmente ofrece CBU y CE con orientación en PByS, especialidad en Construcciones. Desde su origen, abre dos líneas de formación: una de educación formal y otra no formal. En 1977, el dueño cede la propiedad a los docentes del plantel, quienes se constituyen en cooperativa. Los años siguientes, el crecimiento institucional y la expansión de la matrícula son producto de dos estrategias: la apertura del Ciclo Superior en la especialidad Construcciones en 1984 -que a la vez que permitía otorgar el título de Maestro Mayor de Obras (MMO) y, por otro, el dictado del curso de capacitación posterior a ese título, que ampliara sus incumbencias profesionales.

El ritmo de este crecimiento comienza a desacelerarse en 1993, a partir de la transferencia de los servicios educativos nacionales. En 1996 la crisis llega a su punto más álgido: la reforma educativa provincial desarticula las escuelas técnicas y elimina la Especialidad Construcciones en el CE. En la crisis se conjugaban otros problemas, las dificultades económicas de la cooperativa, producto de malas gestiones que llevaron a trasladarse de edificio. Asimismo, la Reforma introducía tensiones entre los docentes, quienes pasaron a disputarse horas cátedra y espacios curriculares.

Frente a esta crisis, los docentes generan dos estrategias. La primera fue garantizar las condiciones del nuevo edificio construyendo aulas con sus propios aguinaldos. La segunda debido a la exigencia ministerial de elaborar el PEI con-

tratan un asesor pedagógico - que un año después será designado Director- con trayectoria académica y capital técnico-político acumulado como funcionario del área educación. Por otra parte, ingresa un grupo de docentes y un nuevo representante legal, cuyas trayectorias -al igual que la del nuevo director- tienen una fuerte impronta de la militancia de izquierda en los '70.

El director impulsa el fortalecimiento de la organización cooperativa y la especialidad Construcciones. Por un lado, la elaboración del PEI propició la base de un proyecto social, político y educativo. Por otro, se acordó un objetivo pedagógico e ideológico: iniciar un "proceso de resistencia" frente a la Reforma y una lucha social-colectiva para recuperar la Especialidad -cuya estrategia fue nuclear a las escuelas técnicas que tenían dicha oferta antes de la Reforma- y para recuperar el título de MMO. Elaboran un nuevo diseño curricular para la especialidad, con la colaboración de Colegios Profesionales. Se recupera la especialidad para toda la provincia en 1999 y se aprueba como experiencia piloto el título de MMO en dos escuelas, entre ellas el caso que nos ocupa. El Instituto continuó planteándose objetivos "políticos": recuperar el título de MMO para todas las escuelas que quisieran ofrecerlo. Así, docentes del instituto viajan a localidades del interior a fin de dictar *ad honorem* durante un año las asignaturas del MMO, expidiendo la titulación correspondiente.

Frente a la pérdida de matrícula, se pusieron en marcha algunas estrategias: a) se inició un trabajo de reposicionamiento en el medio a partir de trabajos cooperativos que realizan profesores y estudiantes en escuelas primarias estatales de la zona. Esto permitió, a la vez, un acercamiento a alumnos potenciales -que redundó en un incremento de la matrícula en primer año- y generar un espacio para prácticas y pasantías a los alumnos que cursan el CE; b) se abrió un Bachillerato para Adultos a distancia para brindar estudios a los obreros de la construcción; c) se crearon tres Trayectos Técnicos Profesionales (en Construcciones, Gestión Organizacional e Informática). Por su extracción socioeconómica, los alumnos no están en condiciones de pagar la baja cuota de la escuela, por lo que la cooperativa mantiene a la mayoría de ellos como becados. Esto es explicado en razón de "la apuesta de la escuela por la educación de los sectores populares", y se sostiene por el aporte mensual que realizan los docentes a la cooperativa. Asimismo, la designación de docentes por cargo y no por horas cátedra y el ideario cooperativista que impregna las prácticas pedagógico-didácticas, son factores que inciden en la conformación de un modelo escolar flexible, caracterizado por el trabajo en equipo.

La escuela trabaja con dos proyectos externos: el *Programa Nacional de Becas*, para el que diseñaron un PIR de capacitación docente interna sobre la metodología de aprendizaje cooperativo y un Taller de Murga con los alumnos que sostiene la escuela con sus propios recursos; y el *Proyecto Provincial de Actualización de Escuelas Técnicas*, en tanto la innovación pedagógica que promueve es im-

plementada en la escuela desde hace muchos años y aún no ha recibido el financiamiento previsto para equipamiento. Este déficit es cubierto, por los propios docentes que llevan sus herramientas y por la inversión de la cooperativa. Asimismo, la institución trabaja permanentemente con iniciativas y proyectos propuestos por directivos, docentes y alumnos que promueve una acción cooperativa y facilita la integración curricular. De esta forma, se llevan adelante pasantías en espacios públicos carenciados, ciclos de cine-debate, viajes educativos, recuperación de la memoria histórica, y la “expo” en la que los alumnos presentan sus producciones de la especialidad.

II.3. El lugar de los jóvenes en las iniciativas y proyectos

Los jóvenes alumnos del último año, en los casos 1 y 2, expresan su desencanto por los avatares que atraviesan en la vida escolar. Convivir, estudiar y trabajar en una escuela cuyo proyecto está siempre en “remodelación” contribuye a la sensación de abandono y precariedad que manifiestan. Reclaman haber sido abandonados por el director que “siempre está ocupado en otra cosa”. Reclaman de sus profesores la falta de atención a la enseñanza, manifestando que “no saben llegar a ellos”, “no saben explicar”. La escuela es el único lugar de encuentro con que cuentan estos jóvenes en el barrio, sin embargo, por las condiciones materiales e institucionales en que se encuentran, no pareciera constituirse en un espacio contenedor. En situaciones especiales como las jornadas institucionales dedicadas a la Fiesta de la Expresión, por ejemplo, logran agruparse y participar con cierto entusiasmo, aun reconociendo que estos eventos se han organizado “para ellos” pero no “con ellos”. El modo de vinculación más frecuente es el pequeño grupo por curso, más o menos enfrentados, pero de sostén socio-afectivo.

Se observa una distancia entre la escuela deseada por ellos y la escuela en “construcción” pensada “para ellos” desde el imaginario del director. Esto contribuye al clima de desánimo y descreimiento por parte de los jóvenes, y a la acumulación de esfuerzos inconducentes por parte de los docentes. El signo que caracterizaría la experiencia escolar es el de precariedad y pobreza cultural y material.

La pérdida de prestigio de los docentes, las situaciones de violencia en el cotidiano escolar, así como nuevas problemáticas como la maternidad adolescente, se suman a la complejidad institucional. El proyecto escolar, no discutido ni consensuado y el escaso abordaje del problema formativo como eje de la vida escolar, contribuyen a desdibujar los lazos y a erosionar la trama vincular.

El Ciclo de Especialización no logra ser patrimonio de sus destinatarios; la precariedad del equipamiento y la infraestructura; las dificultades para acceder a experiencias concretas que los aproximen a las futuras prácticas laborales, contribuyen en ese sentido.

El caso 3 permitiría hipotetizar que las escuelas que logran constituirse en un *lugar* -en el sentido de Augé (1996)- para los jóvenes, son aquellas que conjugan *experiencias formativas* (Dubet, 1998) que en muchas escuelas se mantienen separadas o visiblemente contrapuestas: el aprendizaje *en la institución* y el aprendizaje *de la institución*, en el marco de un proyecto con una alta carga axiológica.

Algunos de los rasgos de la cultura institucional que son fuertemente valorados por los adolescentes y jóvenes de esta escuela son el clima "saludable", la escucha y la apertura de los adultos. Las características personales del director -que traducen formas y códigos típicamente juveniles- sus saberes, su estilo de conducción, estarían operando como punto de referencia o modelo de identificación para los alumnos. Se produce un interesante contraste entre una escuela que se objetiva en el relato de los jóvenes como una escuela "humilde y precaria" -tal vez por el estado del edificio, la pertenencia social de los alumnos, la cantidad de becados- pero que, a la vez, es significada por ellos como una escuela: "pequeña y acogedora", "mantenida por el esfuerzo de sus integrantes", "formada por un grupo de personas que no se tienen diferencias, sino que todo se comparte y nos ayudamos entre todos ya que es una cooperativa", "de excelente relación entre todos", de "fuertes vínculos personales", con profesores "que más que profesores son como amigos en los que se puede confiar", "que satisface nuestras necesidades de aprendizaje", "con un gran contenido educativo" que se asocia recurrentemente a la especialidad del CE, porque "nuestro colegio ofrece un título" (MMO) y "tiene contenidos exclusivos que otras no tienen". Si bien es impactante la homogeneidad de sentidos atribuidos por los jóvenes a la escuela, a la oferta del CE y a su propio lugar en ellas, esto debiera comprenderse en el marco de un análisis del proyecto educativo y político que impregna la lógica escolar en su conjunto.

En esta lógica se conjugan una diversidad de iniciativas y proyectos promovidos por la gestión directiva y el cuerpo docente que a lo largo de la historia de la institución -una historia marcada por sucesivas crisis de diverso orden- han logrado conciliar estrategias de sobrevivencia de la institución, de continuidad de la fuente laboral, de crecimiento institucional -tanto hacia dentro de la escuela, como hacia afuera- de crecimiento profesional de sus docentes y de mejoramiento y ampliación de su oferta educativa. En una lógica, además, en que la "apuesta" de la escuela por la educación de los sectores populares y el posicionamiento de sus integrantes a partir de una idea de *futuro* que se asocia fuertemente a la construcción de un proyecto político-educativo alternativo (tanto con respecto al sistema educativo como al "discurso ideológico hegemónico" en nuestras sociedades) que pre-ocupa y ocupa a la institución en el *presente*, y que ha logrado trazar un horizonte positivo de articulación con su propio *pasado*, producen como efecto la percepción de una escuela que promete y compromete a sus destinatarios: los propios jóvenes, provenientes de sectores populares.

En síntesis, los casos muestran un contraste significativo en el lugar asignado a los adolescentes y jóvenes en las iniciativas y proyectos institucionales que gravitan sin duda en el sentido formativo de la experiencia escolar que ellos transitan.

Conclusiones y nuevas aperturas

El origen de gran parte de las iniciativas y proyectos que actualmente llevan adelante las escuelas secundarias, tiene su raíz en la situación de soledad en la que se encuentran las instituciones en la resolución tanto de sus dificultades históricas como de los nuevos problemas derivados de la Transformación Educativa. El cambio radical y sin precedentes planteado para el nivel medio, en particular para el CE, ha trasladado a las escuelas la responsabilidad de la resolución de problemáticas complejas -y que en muchos casos excede sus condiciones de posibilidad- como la implementación de nuevas ofertas formativas que demandan: adecuaciones de contenidos, metodologías, bibliografías, infraestructura, provisión de recursos materiales y equipamiento, reconversión de los perfiles docentes y el establecimiento de vinculaciones dinámicas con instituciones del medio social para dar curso a los requerimientos de las especialidades de los diferentes CE. Ello ha dado lugar a una tecnología de *gestión por proyectos* en un marco de autonomía institucional, que ha significado una revolución profunda en las formas tradicionales de gestión. El descrédito a los saberes y prácticas acunadas en la historia de trabajo en las instituciones produjo efectos de desestabilización y malestar en los directivos y docentes, producto de un vacío de políticas integrales para la institución que contribuye a fragmentar las dimensiones curriculares, de las organizativas y administrativas. (Ezpeleta; 2004)

Si bien la *gestión por proyectos* constituye en la actualidad la modalidad dominante de conducción de las instituciones educativas de nivel medio, en la presentación de los casos en estudio se advierten diferencias sustantivas relativas al origen de los proyectos, a sus lógicas, sentidos e implicancias en la vida institucional. Estas diferencias son atribuibles, principalmente, tanto a *condiciones materiales* -las posibilidades de brindar una oferta curricular que pueda desplegarse y sostenerse en el tiempo con una infraestructura adecuada, recursos materiales apropiados, una planta docente consolidada- como a *condiciones simbólicas* -los modos de reinterpretación y resignificación de los imperativos de la reforma, las tradiciones institucionales y curriculares, el capital académico, laboral y social de profesores y directivos, el estilo de gestión directiva, entre otros.

Los casos estudiados permiten señalar que la gestión por proyectos requiere del dominio de una competencia fundamental: la capacidad de descifrar la lógica implicada en la factura de los proyectos bajo los formatos propuestos

por los organismos de financiamiento. También, la capacidad para formular proyectos consistentes y viables y disponer de un capital social necesario para acceder a las fuentes de recursos que permitan ponerlos en marcha. En este sentido, se advierte que las trayectorias formativas y profesionales y los capitales técnico-académicos y sociales de docentes y directivos han incidido fuertemente en la gestación y desarrollo de las iniciativas y proyectos. Al respecto, el tipo de gestión pareciera ser un factor que gravita singularmente en la conformación de un cuerpo docente con ciertas características. En efecto, cabría señalar que la posibilidad de una libre elección en formas de reclutamiento del personal, en el caso de la escuela privada, operó como un facilitador importante en la conformación del plantel docente. Sin embargo, como lo muestra otro de los casos del estudio, también en algunas instituciones públicas se sortean los mecanismos normados de acceso al trabajo docente a fin de incluir profesores con perfiles adecuados y vinculaciones con el sector productivo.

El éxito de la gestión por proyectos, en alguno de los casos, se vincula con la capacidad de la institución para poder ir desplegando estrategias que permitan dar respuestas a la complejidad de la crisis conciliando crecimiento y proyección institucional, mejoramiento y capitalización de condiciones materiales y simbólicas, y fortalecimiento de una propuesta curricular que responda a las necesidades formativas de los alumnos. En el caso de las escuelas de más reciente creación, la Transformación les plantea la definición de la especialidad, escuelas que en su mayoría nacen con una oferta de Perito Mercantil y que, en estos casos en particular, resuelven modificar la oferta y convertirse en “Escuela Técnica”, más allá de que como tal sólo tuvo existencia a partir de la reforma bajo la denominación “Producción de Bienes y Servicios.” Aquí no hay tradición curricular, sólo el imaginario de que se puede inventar una tradición a partir de un documento curricular y una resolución oficial. Surgieron como “una escuela más de papel” y remontar ese origen significa destinar un cúmulo de energía importante de directivos y docentes. Si en el caso de gran parte las escuelas técnicas históricas el *leitmotiv* institucional es “sostener y defender la especialidad”, en las otras, en cambio, el *leitmotiv* se convierte en “sobrevivir, tener una escuela, ser una escuela, ofrecer una especialidad”.

En síntesis, la modalidad peculiar de la implementación de los cambios curriculares y la estructura del sistema provincial, a partir de la denominada Transformación Cualitativa de Córdoba en el año 1996, produjo un impacto singular en el nivel medio. La implementación de nuevas orientaciones, suborientaciones y especialidades significaron para algunos establecimientos, la posibilidad de conservar o mejorar sus posicionamientos en el sistema provincial. Simultáneamente, esta posibilidad que se inscribió en un discurso centrado en la creciente autonomía de las instituciones, debió articularse con algunas orientaciones políticas y prescripciones normativas (no superposición de ofertas, diseño de

nuevas propuestas curriculares fundadas en los contenidos básicos comunes y el diseño curricular jurisdiccional). Asimismo, enfrentó a las instituciones al desafío de construir propuestas que además, dieran cabida a aquellos docentes que, por la nueva configuración del CBU, perdían parte de sus horas cátedra en las escuelas. La complejidad de la situación laboral de los docentes tiñó todo el proceso.

La generación de ofertas “singulares” para el Ciclo de Especialización podía asegurar, desde la perspectiva de directores y docentes, la continuidad del modelo institucional de la escuela “completa”. No obstante, las condiciones para la implementación de estas nuevas orientaciones no fueron consideradas suficientemente a la hora de valorar los proyectos presentados. En el caso de las especialidades en PByS, la problemática resulta de una agudeza inusual. En general, estas nuevas especialidades fueron diseñadas en los papeles, sin contar con equipamiento, infraestructura ni recursos básicos. Si bien, progresivamente, la construcción de nuevos edificios y la provisión de laboratorios del tipo “Herramientas para el Futuro” parecen acciones orientadas a resolver estas carencias, resultan iniciativas insuficientes para sostener estas propuestas. Contar con laboratorios sin disponer de recursos para reactivos, insumos, etc., no sólo significa una solución incompleta, sino que genera nuevos problemas para las escuelas: las enfrenta a la obligación de producir continuamente proyectos alternativos o complementarios para la obtención de dichos recursos, sin los cuales los laboratorios resultan sólo aulas diferentes. En contextos de alta movilidad del personal docente de las escuelas secundarias, los procesos de trabajo quedan inconclusos y los esfuerzos dispersos. Los alumnos, en este escenario, resultan a veces espectadores de su propia especialidad o actores comprometidos en una diversidad de tareas que resultan periféricas, vinculadas al proyecto, pero alejadas de los aspectos sustantivos del proceso formativo.

Dar continuidad a las indagaciones realizadas en una muestra más amplia de escuelas secundarias con CE de la provincia de Córdoba permitirá producir un estado de conocimiento sobre el nivel, que no sólo capture la reconstrucción de las ofertas curriculares singulares, sino que -particularmente- tome en consideración la comprensión de la lógica de producción e implementación de los proyectos pedagógicos institucionales en el cotidiano escolar, con especial atención al cruce entre significaciones de docentes, directivos y alumnos y prácticas concretas desplegadas en las instituciones.

A partir de los resultados de investigación, se identificaron nuevos núcleos problemáticos de interés para una próxima etapa, a saber: las nuevas configuraciones curriculares institucionales en el CE; las condiciones institucionales para el diseño e implementación de las nuevas ofertas; las estrategias y prácticas de los equipos de gestión directiva en la resolución y puesta en marcha del proyecto pedagógico institucional; y el lugar de los jóvenes en esas nuevas configu-

raciones. Entendemos que la indagación de estos núcleos problemáticos en una muestra más amplia de escuelas con CE en sus diferentes Orientaciones y Especialidades significaría una contribución relevante al conocimiento del nivel medio que aporte a la toma de decisiones en distintos ámbitos del quehacer educativo.

Bibliografía

- Bolívar A. (1998) *Usos políticos de la autonomía de los centros y obstáculos para su ejercicio*. Univ. de Granada. España.
- Dubet, F; Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. Bs.As.
- Duschatzky, S. (2001): *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO Manantial. Buenos Aires. Argentina.
- (comp.) (2000) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Editorial. Paidós. Tramas Sociales. Bs. As.
- Ezpeleta, J. (2004) "Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa", en Tenti Fanfani, E. (Org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en AL*. IIPE-UNESCO, Bs.As.
- Filmus, D. (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Tesis-Norma. Buenos Aires.
- Margulis, M y Urresti, M (1998), "La construcción social de la condición de juventud", en Cubiles, H. (ed) *"Viviendo a toda", Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*". Bogotá. Siglo del Hombre eds.
- J.M. Barbero (1998) "Jóvenes, des-orden cultural y palimpsestos de identidad", en Cubiles, H. (ed) *"Viviendo a toda", Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*". Bogotá. Siglo del Hombre eds.
- Tedesco, J.C. y López, N. (2004) "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina". En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 2, N°1, 2004, en:
- Tenti Fanfani, E. (2003), *Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes*". Ponencia en Seminario Desafíos de la educación secundaria en Francia y los países del Cono Sur, ME y la Embajada de Francia en la Arg., Bs.As.
- Urresti, M. (1999), "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela", En, Tenti Fanfani, E. *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, UNICEF/Losada.

Artículos en Revistas y Ponencias:

- Carranza, A. y otros (1999): "Descentralización, Autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la provincia de Córdoba". En Rev. *Páginas de la Esc. de Cs. de la Educ.* Año 1. FFyH. UNC
- y otros (2002): "La formación de profesores para el nivel medio en la provincia de Córdoba (1986 - 1999)", en Rev. *Páginas de la Esc. Cs. de la Educ.* Año 2. N° 2 y 3. FFyH. U.N.C.
- Guerrero Salinas, M. E. (2000): "La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación y expresión de los jóvenes", en Rev. *Mex. de Inv. Educativa*. Vol. V, N° 10. Méx.
- Namo de Melo, G. (1991), "Autonomía de la escuela. Posibilidades, límites y condiciones". *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N° 26. UNESCO . OREAL. Santiago de Chile.