



LOS "SENTIDOS" DE LOS CAMBIOS EN EDUCACIÓN

Estudio de caso sobre
el proyecto Escuela
para jóvenes

Autora: Laura Delia Vargas

AÑO 2016

comunicarte
Editorial

FACULTAD
DE EDUCACIÓN


UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA
Universidad Juvenat

LOS "SENTIDOS" DE LOS CAMBIOS EN EDUCACIÓN

**Estudio de caso sobre el proyecto
Escuela para jóvenes**

LOS "SENTIDOS" DE LOS CAMBIOS EN EDUCACIÓN

Estudio de caso sobre el proyecto
Escuela para jóvenes

Autora: Laura Delia Vargas

Vargas, Laura Delia

Los sentidos de los cambios en educación : estudio de caso sobre el proyecto escuela para jóvenes /
Laura Delia Vargas. - 1a ed. - Córdoba : Comunic-Arte, 2016.
Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-602-362-7

1. Acceso a la Educación. I. Título.
CDD 371.1

De la presente edición:
Copyright © 2016 by Comunicarte Editorial

Arte de tapa: Fabio Viale
Diseño de interior: Laura Delia Vargas

ISBN: 978-987-602-362-7

Agradecimientos

A Horacio Ferreyra y su equipo de trabajo por hacer posible la difusión de esta producción.

PRÓLOGO

Este trabajo da cuenta de los procesos y resultados de un estudio de caso: el del Programa “Escuela para Jóvenes” (PEJ), diseñado en el Ministerio de Educación de la Nación, e implementado en la Provincia de Córdoba a partir del año 2001-2003.

La Argentina, como muchos países del mundo, experimentó –durante el siglo XX- procesos de cambio educativo. Sabido es que no todo cambio implica una reforma estructural del sistema, pero es necesario reconocer que las connotaciones de un cambio muchas veces suelen ser percibidas como “reformas”. Esto es –precisamente- lo que permite al autor de este trabajo estudiar los cambios desde una perspectiva asimilable a la concepción de reforma, ya que -en cuanto proceso- requieren, para su discernimiento, de un análisis combinado de las regulaciones oficiales que se extienden a todo el sistema educativo, y de los procesos de resignificación del formato escolar, del currículum y de las condiciones laborales de los docentes. Y esto acontece por cuanto las resignificaciones de las macropolíticas configuran dinámicas particulares en los niveles de la micropolítica escolar.

Es en esta dinámica donde los actores desarrollan estrategias diversas que pueden ser explicadas mediante una lectura de las tradiciones institucionales y de los sentidos que construyen los propios agentes según sus experiencias. Éstas están conformadas por saberes y prácticas a lo largo de sus biografías escolares. Tales estrategias producen -en ocasiones- efectos considerables en la escala macropolítica y generan reacciones diversas y nuevas relaciones y regulaciones entre el Estado y los colectivos institucionales. Esto hace que el análisis del fenómeno se vuelva más complejo.

Por eso, desde el Equipo de Investigación de Educación de adolescentes y jóvenes de la UCC –Unidad Asociada CONICET-, consideramos de importancia difundir este trabajo de tesis de Maestría (UNC), a los fines de potenciar el debate socioeducativo en los tiempos actuales.

El abordaje del Programa “Escuela para Jóvenes” (PEJ) como política de inclusión educativa no se centraliza en el reconocimiento de las dimensiones objetivas que su implementación conlleva, sino que intenta explorar los cambios que se operan en las instituciones educativas, pensados como práctica política. Esto trasciende la cotidianeidad escolar y ancla en los sujetos, produciendo rupturas y múltiples interpretaciones que inciden en la forma de implementación del Programa.

Para aproximarse al conocimiento del Programa, se han desplegado –en este trabajo- diversas acciones: revisiones bibliográficas, recopilación y análisis del contenido de documentos (leyes, acuerdos, resoluciones, programas y proyectos, normativas jurisdiccionales e institucionales). Asimismo, se han realizado observaciones no participantes y entrevistas a agentes que ocupan distintas posiciones. En los primeros tramos, las entrevistas de carácter exploratorio contribuyen a configurar una visión panorámica de la temática que se abordará. Su lectura y el consecuente análisis, junto con la sistematización de la información documental, permiten visualizar las primeras resignificaciones, las omisiones y la diversidad de sentidos otorgados a las

regulaciones. Las entrevistas realizadas con posterioridad procuran completar y profundizar la información ya relevada, particularmente la relacionada con los significados que estos actores construyen sobre las políticas.

La propuesta está enfocada en el Nivel Secundario del sistema educativo, y dirigida a la población estudiantil de entre 11 y 15 años de edad, a los fines de aumentar los niveles de retención escolar. Las escuelas incluidas en el PEJ se caracterizan por representar a un amplio espectro de la geografía cordobesa, ser constitutivas de la oferta educativa de gestión estatal y de gestión privada y poseer una matrícula escolar compuesta por jóvenes provenientes de sectores sociales de reciente incorporación al Nivel Secundario de la educación formal.

Un aspecto interesante de discutir y determinar es si el PEJ podría considerarse como un Proyecto más de las políticas focalizadas características de la década del '90, en Argentina, ya que contrarresta su "focalización" en tanto propone un cambio que podríamos llamar estructural, con respecto al formato de la escuela secundaria. En este sentido, se trata de una política distinta puesto que si bien su implementación comienza en escuelas seleccionadas por su vulnerabilidad social, representa una propuesta que tiene por horizonte la reestructuración de las escuelas del nivel. Esta afirmación puede corroborarse en las decisiones que se están tomando en el nivel nacional y provincial, con respecto a la reforma de la escuela secundaria. Los documentos que fundamentan estas decisiones abarcan, en gran parte, los contenidos presentados en el PEJ, incluyendo el lugar que tiene el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) en la socialización y subjetivación de los adolescentes y jóvenes.

En esta línea de análisis se podría sostener que el PEJ adelanta una de las premisas básicas de la actual transformación del Secundario, que es la de poner el foco de todas las innovaciones en el sujeto alumno, reconociendo que el trabajo de seguimiento individualizado de las trayectorias escolares demanda cambiar condiciones de trabajo, subjetividades docentes y culturas institucionales. La envergadura de estos cambios genera múltiples sentidos de parte de los que lo vivencian, traducidos en comportamientos de aceptación, innovación, rechazo, obstrucción o indiferencia.

La investigación realizada posibilita así reconocer permanencias y cambios desde una perspectiva relacional, que genera insumos para comprender cómo los diferentes aspectos económicos, políticos y sociales atraviesan los cambios educativos recientes en Argentina, y permiten o no una nueva construcción de la realidad.

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director Equipo de Investigación Educación de Adolescentes y Jóvenes
Facultad de Educación UCC- Unidad Asociada CONICET

Laura Vargas realizó este trabajo de tesis de Maestría en Educación (Universidad Nacional de Córdoba) bajo la dirección de Alicia Carranza. Defendió su trabajo el día 10 de septiembre de 2010 y fue aprobado por el tribunal integrado por los docentes: Juan Pablo Abratte, Silvia Esther Kravetz, y Alejandra María Castro.

PRESENTACIÓN

Los debates desarrollados en el campo de la educación en la década de los '80 a partir de la recuperación de la democracia, y la "Reforma Educativa" iniciada en la década de los 90, impulsaron una serie de cambios en el sistema educativo argentino en su conjunto.

Estos cambios se implementaron en un contexto político de tendencia neoliberal (sobre todo en los '90) en cuanto a la reforma del Estado (Estado mínimo), a la centralidad otorgada al mercado en la regulación económica y social y, en materia educativa, a la supeditación a los lineamientos de los organismos internacionales.

En ese marco, se impulsó una "nueva forma de hacer política" (POPKEWITZ, 1995), a través de diferentes **Programas y Proyectos** diseñados desde el Estado Nacional e implementados en los centros escolares, acordes a los lineamientos de la Reforma Educativa iniciada en 1991, con la Ley de Transferencia de los servicios educativos a las provincias, y profundizada con la sanción de la Ley Federal en el año 1993.

La presencia del Estado Nacional en las provincias, a través de estos Programas financiados por el Ministerio de Educación de la Nación, en algunos casos a través de créditos de los organismos internacionales, y monitoreados por el propio Ministerio, ha sido considerada como parte de la estrategia de recentralización de las políticas educativas luego de la transferencia de los servicios a las provincias. (BRASLAVKY, 1994). En efecto, la descentralización de los servicios educativos a las jurisdicciones, implicó que las mismas se hicieran cargo del mantenimiento de los sistemas, ahora provinciales, mientras la Nación, liberada de esta pesada carga, concentraba el diseño e implementación de las políticas para el sector.

A partir del año 2000, en los sucesivos gobiernos, incluido el que comienza en el 2003, los cambios globales de las orientaciones políticas, incluyendo las educativas, mantienen, sin embargo, el estilo de implementación de Programas

y Proyectos que, impulsados desde el Estado Nacional y desde las provincias atraviesan la vida cotidiana de las escuelas.

Uno de estos Proyectos, denominado “ESCUELA PARA JÓVENES” (PEJ) fue diseñado en el Ministerio de Educación de la Nación, e implementado en algunas provincias, en instituciones educativas públicas y privadas. En Córdoba, se inició en el año 2001; en la actualidad 33 escuelas desarrollan el PEJ.

El presente trabajo se propone analizar el Proyecto “**Escuela para Jóvenes**”, poniendo el foco en los sentidos que los actores sociales de una institución construyeron sobre las regulaciones que establece el mismo, en la organización del trabajo escolar de las escuelas secundarias.

Esas regulaciones, establecidas, como ya se señaló, desde el Estado, se orientan a producir un cambio significativo en el formato escolar, en el curriculum y en las condiciones laborales de los docentes. Sostienen una perspectiva de cambio que, sin alcanzar la escala de una reforma estructural, permite estudiarlas desde una perspectiva asimilable a la concepción de reforma que se sustenta en este trabajo. En ese sentido, y a los fines de este análisis, se han considerado como sinónimos los vocablos cambio y reforma, entendidos, ambos, como formas de regulación social.

María Rosa Almandoz diferencia dos aspectos de las reformas: por un lado expresan un programa político del centro a la periferia, en nuestro caso del gobierno Nacional y Provincial hacia las instituciones educativas; y por otro, expresan el nivel relacional entre el Estado y los actores sociales, portadores de tradiciones, representaciones, y prácticas, lo cual hace el análisis del fenómeno más complejo. (ALMANDOZ 2000)

Este estudio se orienta a producir ese análisis relacional y para ello el enfoque elegido es el denominado de mesonivel, que consiste en *“el análisis socio-político que se ha demostrado potente para estudiar los complejos procesos de reforma educativa, mediante una reconstrucción de la trayectoria de las políticas y de sus articulaciones con las dinámicas institucionales”* (ABRATTE, 2006)

Esta orientación teórico – metodológica indujo a la indagación, por un lado, de la producción documental de la política para reconstruir las “intencionalidades” que se pusieron en juego en el diseño de la misma y por otro, a la resignificación que hicieron los actores institucionales, en un estudio de caso.

Aunque las conclusiones no puedan generalizarse, reviste interés hipotetizar, a partir de esta experiencia, las posibilidades y limitaciones que tienen las políticas de cambio educativo impulsadas desde el Estado

El informe de este estudio está organizado de la siguiente manera:

En el capítulo 1 “Enfoque Teórico - Metodológico”, se analiza, desde algunos conceptos de la sociología política de las reformas educativas, el pensamiento de Pierre Bourdieu y la perspectiva de la micropolítica de las organizaciones educativas, la cuestión del nivel relacional entre las políticas estatales de cambio y los actores sociales. En el capítulo 2 “La relación Estado – Educación en los contextos históricos recientes”, se presenta una descripción del contexto en el que se implementa la reforma en los ‘90, analizando el rol del Estado, la agenda de los organismos internacionales y algunos conceptos teóricos sobre la relación Estado y Educación. En el capítulo 3 y 4, se realiza el análisis de documentos y entrevistas a funcionarios, y a los agentes institucionales, reconstruyendo sus representaciones, los significados que le asignan al Proyecto, intereses y estrategias que ponen en juego-. EL Capítulo 5 contiene las conclusiones en cuanto a alcances y límites del PEJ.

Capítulo 1

Enfoque Teórico – Metodológico

El PEJ, como ya se señaló, es un Proyecto diseñado por el Ministerio de Educación de la Nación, que se constituye como una política de cambio con el objetivo de mejorar la calidad de la Escuela Media. La conducción y el financiamiento están a cargo de la Nación en convenio con el Ministerio de Educación de la Provincia que aporta un equipo técnico para el seguimiento.

La implementación del PEJ en las escuelas, movilizó las dinámicas institucionales y el accionar de sus actores, ya que planteaba un cambio de paradigma organizacional y curricular.

La investigación parte de una perspectiva teórico-metodológica relacional entre las intencionalidades de los cambios, diseñados en el ámbito de los equipos político- técnicos del Ministerio Nacional y la recepción – interpretación de los mismos, expresados en los testimonios de los actores institucionales de una escuela determinada en la que se desarrolla el Proyecto. Se trata de un estudio de caso; las conclusiones, como ya se señaló, si bien no pueden generalizarse, intentan contribuir a hipotetizar sobre las complejas condiciones de los procesos de cambio en el campo educativo.

Los siguientes interrogantes guiarán el desarrollo del trabajo.

- ¿Qué sentidos adquiere el Proyecto en los discursos oficiales?
- ¿Qué sentidos le asignan los actores sociales de la institución analizada?

- ¿Cuales son las articulaciones entre los sentidos asignados al PEJ en las regulaciones macro y los sentidos construidos por los actores de la institución?

El enfoque elegido utiliza, como ya se señaló, algunos aportes conceptuales de la Sociología Política de las reformas educativas, que aborda el análisis de estas reformas definidas “*como el movimiento de las estructuras públicas y sus relaciones de poder en el espacio público*”, (POPKEWITZ 1998).

En segundo lugar, se tendrán en cuenta los aportes de Pierre Bourdieu para el análisis relacional entre los cambios que plantea la política y las formas de actuar y percibir de los diferentes actores sociales, insertos en un campo determinado.

Por último el análisis micropolítico “*definido como las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses.*” (HOYLE 1982) será otro referente teórico para interpretar los particulares sentidos que los actores institucionales construyeron en relación a los cambios que propone el Proyecto que se analiza.

El desarrollo de este encuadre analítico posibilita por un lado, acercarnos a la compleja trama de relaciones e interacciones de los diferentes actores sociales que formulan y reformulan los cambios y por otro lado, permite explicar que las acciones e interacciones no son una decisión individual desvinculadas de las condiciones de producción, sino que “*Los agentes sociales actúan e interactúan al interior del campo de relaciones que constituyen tanto “limitaciones” como un “horizonte de posibilidades y alternativas” a su acción.*” (COSTA, 1980).

Por lo tanto, el enfoque teórico permitirá evidenciar las posibilidades de concreción de una política de cambio en una institución determinada, cuando propone o impone un modelo normativo, tratando de modificar al existente.

El cambio educativo en el marco de los referentes teóricos seleccionados.

Algunas nociones desde la Sociología Política de las Reformas Educativas

Popkewitz (1994) considera “a la reforma como una parte del proceso de *regulación social*”; significa que el autor sitúa a la reforma (y a las políticas de cambio) en el campo de la educación, como una dimensión clave y compleja donde los cambios que propicia inciden en las instituciones y los sujetos de maneras diversas, en la intención de aumentar la gobernabilidad del conjunto del sistema social.

Los distintos estamentos del campo son atravesados por elementos activos que los cambios proponen desde la posición del poder estatal, como modos de control y disciplinamiento de las formas de actuar y pensar que tienen los individuos en las instituciones, modificando las relaciones sociales y produciendo otras formas de poder en consonancia a los cambios planteados en ese momento.

En lo que respecta al concepto de poder, el autor lo define como el conjunto de relaciones que conforman esas fuerzas que moldean las prácticas sociales, convirtiéndose el poder en una línea divisoria que instauro lo que es normal de lo que no lo es. Es decir que en las reformas el poder establece nuevas normas que guían la práctica social, dejando fuera todo aquello que no está legitimado....

Para que sea efectiva la acción del Estado, éste asume la función de supervisar y controlar en forma directa el accionar en el campo educativo, a través de la organización social de la escuela que desarrolla acciones de disciplinamiento cultural de la sociedad.

Por lo tanto, estudiar las reformas, significa explicitar los mecanismos de regulación social que actúan en los procesos sociales; los mismos se dan dentro de las estructuras (escuelas) que son un conjunto de reglas, principios y relaciones dinámicas que proporcionan cierta regularidad a la vida social y facilitan la comprensión del mundo social que rodea a los individuos.

Siguiendo las palabras del autor.... *“Se entiende por reforma las respuestas que relacionan la organización del saber con cuestiones más generales de transformación y poder social. (POPKEWITZ 1994).*

Al relacionar tan específicamente la reforma educativa con el concepto de regulación social, este autor propone el estudio de los mecanismos por los cuales una reforma estructural va imponiendo modos de actuar, tradiciones y sentimientos. Sin embargo, si nos apartamos de la idea de reforma estructural, que necesita un tiempo prolongado de legitimación, los cambios que va proponiendo el Estado en materia educativa, responden a una visión del tipo de cambios que debería transitar el Sistema. En este punto los cambios parciales, también responden a una visión estructural del sistema y pueden considerarse como el intento de “organizar el saber” relacionado con “cuestiones más generales de transformación y poder social”.

En la década de los noventa se iniciaron una serie de reformas del Estado con alcance al campo educativo, en el sentido que se acaba de expresar.

La regulación en educación se relacionó en algunos aspectos, con la producción y reproducción económica, tratando de regular el campo educativo en función y beneficio del mercado.

No es el objeto de este trabajo indagar cuánto de esta reforma pudo organizar “el saber en relación a las transformaciones sociales y al poder”. Muchas investigaciones han analizado los “efectos” de la reforma educativa de los '90, sobre las instituciones y los sujetos. (Senén González 2000, Filmus, 1994 Coloquio nacional. A diez años de la ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos? UNC. 2003)

En la actualidad, en base a estos estudios y a cambios en las concepciones políticas de los que ocupan las funciones en el Estado, se han modificado sustantivamente principios y fines de la educación argentina, a través de la Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en el año 2006. Subsiste, sin embargo, la idea de “cambiar” las escuelas mediante la presencia de Proyectos que, iniciados desde el Estado, apoyen las innovaciones que se expresan como necesarias.

El Proyecto Escuelas para Jóvenes (PEJ) representa una especie de “paradigma” para cambiar la escuela secundaria. Su relativo fracaso en la escuela que se analiza en este estudio, no le resta envergadura ya que sucesivos y recientes documentos sobre los cambios en la secundaria, recuperan las propuestas de este Proyecto. (Ver: Consejo Federal de Educación (CFE) JUNIO 2008 “Aportes para la Nueva Secundaria Argentina” . CFE Octubre 2008. “Documento Preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina”. CFE Diciembre 2009 “Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria obligatoria”. Gobierno de la provincia de Córdoba – Ministerio de Educación Diciembre 2009. “La Educación Secundaria en Córdoba” – Documento Base.)

Estructura y Sujeto en el pensamiento de P. Bourdieu

Otro autor que analiza relacionamente los cambios desde el Estado y las acciones de los actores sociales que los vivencian, es Pierre Bourdieu.

Para Bourdieu el Estado también posee un significado central en la relación entre estructura y sujeto. Al mencionar al Estado, el autor recupera el concepto clásico de Estado desarrollado por Weber cuando define al *mismo, como una entidad que posee un monopolio en el uso legítimo de la fuerza*; Bourdieu le sumó a esta definición la dimensión simbólica que ejerce el Estado en un ámbito determinado y sobre una población. Esto significa que para lograr poder el Estado actúa en diversas esferas que ayudan a la reproducción, a través de la concentración de los distintos capitales¹ económico, cultural, e informacional; conformando el “**metacapital**” o **capital simbólico** que sirve para regular todos los capitales del campo social y sus poseedores. (BOURDIEU, 1988)

La concentración que hace el Estado de todos los capitales, conduce a la conformación del capital “Estatad” que le permite ejercer el poder de regulación sobre los diferentes campos sociales, como medio de permitir o no reglas de

¹ Bourdieu: Define al capital como los recursos puestos en juego en los diferentes campos: capital económico, capital cultural y capital social. Por esta misma razón, el campo funciona también como mercado de bienes materiales o simbólicos.

juego en cada campo, estableciendo las formas de percibir y actuar en el mundo. (capital simbólico)

El poder simbólico del Estado actúa en la unificación teórica de la sociedad a través de censos, cartografías, códigos jurídicos etc. Este proceso supone la creación de agentes especializados encargados de materializar la acción estatal en cada campo o subcampo, con el fin de ir permanentemente legitimando el poder estatal, convirtiendo un orden arbitrario en un orden socialmente aceptado para todos los individuos de una sociedad.

Bourdieu lo explica: *“a través de los sistema de clasificación (en especial la edad y el sexo) que están inscriptos en el derecho, los procedimientos burocráticos, las estructuras escolares, y los rituales sociales, (...)el Estado moldea las **estructuras mentales** e impone principios de visión y división comunes, contribuyendo con ello a elaborar lo que se designa comúnmente como la identidad nacional – o en un lenguaje más tradicional, el carácter nacional (BOURDIEU 1997 –Citado en : ABRATTE – PACHECO (2006).*

En esta línea de sentido la regulación estatal funciona en los agentes sociales, como constructora de formas de percepción, formas de clasificación, y estructuras mentales. A través de estos dispositivos, se puede dar cuenta de cómo ese poder del Estado es reconocido como legítimo por los actores sociales y la obediencia de los sujetos revela las disposiciones del cuerpo, *“el mundo social está lleno de llamadas al orden que sólo funcionan como tales para aquellos que están predispuestos a percibirlos, y que despiertan unas disposiciones corporales profundamente arraigadas sin pasar por la vía de la conciencia y del cálculo” (BOURDIEU1997).*

Las diversas formas de actuar de los sujetos encuentran explicación en el concepto de estrategia que desarrolla cada individuo en el juego social, respetando y obedeciendo reglas; las mismas en aquellos casos que le son útiles para su supervivencia.

Como dice el autor, las formas de relaciones de fuerza más brutales son al mismo tiempo relaciones simbólicas y los actos de sumisión, de obediencia,

son actos cognitivos, definidos por Cassirer como formas simbólicas y por Durkheim como formas de clasificación, principios de visión y de división. (Citados en BOURDIEU 1997) Esto significa que las formas de ver el mundo no son más que productos arbitrarios contruidos por las personas a lo largo de la historia, lo cual posibilita ir a la génesis para reconstruir sus sentidos.

El Estado es quién posee el metacapital, para regular e imponer sobre otros capitales, logrando una suerte de imposición y legitimación del mismo. Esa cultura dominante que impone el Estado, está materializada en la escuela a través de la implementación de diferentes políticas, bibliografías, enfoques, formas de trabajo, organización institucional, etc.

En un sentido más general las escuelas como aparato del Estado imprimen y legitiman un enfoque hegemónico, pero también a las organizaciones escolares se las puede analizar desde la micropolítica, dimensión donde los diferentes agentes sociales desarrollan distintas estrategias no supeditadas solamente al “orden estatal”; aspecto teórico que desarrollaremos más adelante

¿Las Estructuras determinan?

Algunos conceptos de Bourdieu, tienen puntos en común con la Sociología Política, en cuanto se refieren a la perspectiva relacional entre estructura social externa y el agente social: lo social adopta dos modos de existencia: “*Las estructuras sociales externas...plasmadas en condiciones objetivas, y las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, incorporado al agente*” (BOURDIEU 1988)

En referencia a las estructuras sociales externas, las mismas están conformadas por campos definidos como los “*espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias*”. (BOURDIEU 1988) Los mismos no son estructuras rígidas sino constantemente se están definiendo, ya que en ellos hay luchas donde se disputan diversos capitales de manera dinámica. Dentro del campo existe el capital específico, que el autor lo define como el “*conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten y se pierden*”

Dentro de esta línea el autor explica que la especificidad del campo la dan sus instituciones y sus leyes de funcionamiento, que permiten el juego de ese capital que se disputa.

El capital al que haremos referencia en este trabajo es el –cultural² *“Puede darse en estado objetivado (bienes culturales), en estado incorporado (habitus), y en estado institucionalizado como los títulos escolares”*. (BOURDIEU 1988)

Cuando hacemos mención al capital cultural institucionalizado, nos referimos a las instituciones educativas que administran ese bien, que tienen su permanencia y su grado de autonomía relativa ya que inciden en ellas el Estado, el contexto, los problemas coyunturales y las disposiciones de los sujetos. Al capital base, (en nuestro caso el cultural) se le agrega, un plus de diferenciación y particularidad: el capital simbólico *“que es la forma que una u otra de estas especies (se refiere a los distintos capitales) reviste cuando es percibida a través de categorías de percepción que reconocen la lógica específica o, si usted prefiere, que desconocen lo arbitrario de su posesión y de su acumulación”* (BOURDIEU 1985).

Ese capital simbólico es un modo de agregarle valor al capital base, ya que es reconocido por los actores sociales que han incorporado formas de percibir, el prestigio, el poder, el reconocimiento, etc, como una fuerza invisible.

Sin embargo, en cada campo los agentes sociales luchan por imponer una “legítima” visión del mundo, ya sea a nivel individual con argumentaciones, propuestas, rumores o en casos extremos con insultos y chismes y, a nivel colectivo, se da con las luchas políticas, donde el grupo desarrolla estrategias para imponer una nueva construcción de la realidad o conservar la visión ortodoxa. **De esta forma el actor social tiende a reforzar las disposiciones que ha adquirido en su vida.**

²Alicia Gutiérrez (1994) sostiene que Bourdieu le da una autonomía a este capital, considerando a la escuela como única instancia legítima y de legitimación del capital cultural.

Lo anterior nos revela el otro modo de existencia de las estructuras sociales internalizadas de los actores, denominado habitus, que es *“un sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes...”* (BOURDIEU 1988).

Según el autor el habitus produce prácticas disponibles y diferenciadas; de esta forma, los agentes sociales se exponen a ellas al clasificar o elegir diferentes atributos, otorgándoles un sentido práctico de moverse, actuar, elegir es decir **autonomía individual en la posición ocupada en el espacio social, respondiendo a la lógica del campo a la que pertenece**. Este sentido práctico está guiado por estrategias, siendo su accionar no necesariamente sometida a una reflexión consciente, sino que generalmente frente a situaciones nuevas se actúa con disposiciones duraderas y en muy pocos casos se cambia. (BOURDIEU 1997 –Citado en : ABRATTE – PACHECO (2006).

El habitus es lo que incorporamos a lo largo de la vida, lo que hacemos carne del mundo cultural que nos rodea, nos permite valorar, percibir y apreciar el mismo. Ahí intervine la educación informal de la familia, de la calle y la educación formal de la escuela; todas entran en juego y forman al individuo. El habitus se hace y se transforma con el tiempo y genera prácticas en los actores sociales que permanentemente luchan y negocian poder, prestigio, saber; es decir el concepto de habitus nos permite comprender cómo *“los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses”* (HOYLE 1982).

Esta doble dimensión de lo social va a poder dar cuenta de las prácticas sociales que están presentes en el campo educativo; por un lado favorece el conocimiento sobre la conformación de las estructuras sociales externas, y por otro, la lucha de los distintos actores sociales, guiados por un sentido práctico, con el fin de **defender su lugar e intereses ligados a la posición que ocupa en el campo y al capital acumulado a lo largo de su vida personal e institucional**.

Dentro de esta perspectiva teórica el poder simbólico que tienen algunos grupos, puede imponer su visión antigua manteniendo el status quo, en cambio otros, con una perspectiva más abierta o nueva irán construyendo un capital simbólico por medio de logros obtenidos después de un largo proceso de institucionalización.

Estos conceptos teóricos, sitúan el problema de la reforma (o del cambio educativo) en un nivel relacional – es decir el mesonivel – abarcando las estructuras externas y los hábitos, ya que el individuo no es un mero receptor de los cambios sino un sujeto activo que puede resignificarlos de acuerdo a intereses y capital acumulado.

La aceptación de los cambios “impuestos” desde el Estado, tienen procesos de aceptación, resignificación, obstrucción, rechazo y aceptación, según se imbriquen con las situaciones materiales y los hábitos de los sujetos.

Desde las herramientas conceptuales que brinda el pensamiento de Bourdieu, podemos hipotetizar que el PEJ reviste para los sujetos una propuesta de cambio que encontrará aceptaciones o resistencias diferentes de los actores institucionales, que pueden explicarse desde distintas visiones, según las disposiciones particulares de los particulares sujetos que juegan en el campo institucional que se analiza en este estudio.

Sujetos institucionales en la micropolítica

La estructura institucional hace y determina parte de las acciones educativas, condiciona al docente a cumplir su rol históricamente constituido y construido, que tiene que ver con el rol de la transmisión – quién enseña y quién aprende – La formación docente hace a la adquisición de un capital educativo institucionalizado, ya que el individuo cursó estudios para ser profesor, realiza actividades para su formación, en tanto cursos, conferencias, etc. Todas estas adquisiciones le dan al educador la tenencia de una posición que se complementa con lo vivencial histórico del docente, su experiencia en la enseñanza y en las condiciones en que se desempeña. Este actor entra en el juego de su campo conociendo y reconociendo sus leyes, otorgándole valor a

lo que allí está en juego; en algunos casos se tiende a conservar ese capital y en otros a cuestionarlo o transformarlo.

Por tal motivo hacer referencia a la teoría micropolítica planteada por (S. BALL1996), posibilitará profundizar el análisis del juego organizacional de la escuela, intentando poner al descubierto las luchas por el poder de la autoridad o la influencia hacia las decisiones que se tomen, la conformación de grupos adherentes o no y las estrategias desarrolladas frente a los cambios.

Para el análisis de la organización, Ball parte de la visión política del poder que tiene que ver más con las alianzas entre los actores sociales dominantes de la institución que con el poder formal. Cuando la autoridad de la institución debe tomar decisiones, surgen dos dimensiones que entran en juego: a) La autoridad y b) la influencia (CONWAY, 1986:213).

La autoridad es el derecho a tomar la decisión final, mientras que la influencia consiste en intentar persuadir para tomar decisiones de algún tipo. De acuerdo a este planteo la autoridad estaba relacionada tradicionalmente con el poder; la misma aparece como estática y se basa en la posición o rol de quién ocupa un lugar dentro de la jerarquía formal Ej. -El director, mientras que la influencia es dinámica, más informal, y se puede basar en el conocimiento experto o información que tienen los actores respecto a un determinado tema. Esto se usa como poder en la institución.

Por lo tanto, el poder en la escuela no es un atributo de los que ocupan ciertas posiciones de gestión, sino una relación construida desde la posición de los distintos actores institucionales

Este concepto está unido al de control ya que ambos están sujetos a negociaciones, renegociaciones y disputas; los límites del control se modifican continuamente y son el resultado de las luchas entre los distintos actores institucionales y a veces la influencia externa de supervisores o técnicos educativos.

Otro aspecto que tensa la vida institucional es la demanda y exigencia de autonomía por parte de la escuela y de los individuos. Por un lado se debe dar cumplimiento a las normas y por otro a las demandas de los agentes sociales

de expresar sus pareceres en la práctica cotidiana. Sin embargo, Ball plantea: *“La tarea de la enseñanza está cada vez más sujeta a la lógica de la producción industrial y la competencia de mercado. Los profesores son cada vez más introducidos en sistemas de racionalidad administrativa que los excluye de una participación efectiva en el tipo de toma de decisiones sustanciales que también pueden ser establecidas colectivamente.”*(BALL 1989)

Esta situación de tensión entre las normas (en nuestro caso el PEJ) y las demandas de autonomía, marca un punto interesante para hipotetizar sobre las dificultades de imponer unos cambios que suelen percibirse como ajenos a la voluntad de los sujetos.

Dentro de los actores sociales de la institución escolar está el director: Ball lo define como el centro principal de la actividad micropolítica; por un lado representando la administración de la educación y por el otro estableciendo el control y la organización del centro. Este lugar le da una doble legitimidad: por una parte representa a la Administración (política educativa), que es quién lo nombra, representando sus intereses y por otra manifiesta las demandas de la comunidad ante esa Administración.

La gestión del director esta mediada por diferentes factores³, que limitan su accionar; por lo tanto el autor ha planteado varias formas de desarrollar su liderazgo⁴ para mantener el control en las instituciones escolares, ya que el mismo está librado a negociaciones, disputas y renegociaciones con los diferentes actores sociales.

En algunos casos, cuando se implementan reformas o cambios, los directores suelen ser promotores activos de los mismos. Este ímpetu puede tener un límite en la resistencia de los profesores que generalmente influirán en las políticas, con el fin de hacer un lugar de trabajo “más cómodo para ellos”.

³ Ball (1995) hace referencia a que el accionar del director esta mediado y limitado por factores contextuales, políticos, y el desempeño de profesores y alumnos.

⁴Ball expone que existen diferentes tipos de liderazgos, esto son: democráticas, burocráticas y oligárquicos.

Directores y profesores legitiman sus espacios de poder, en el caso que haya conflictos de intereses en juego; cada actor desde una ideología compartida o no, desarrollará diferentes estrategias de acción.

En esta línea de análisis, las políticas de cambio en una institución escolar, posibilita sacar a la luz conflictos y discrepancias que, de no haber estos movimientos, quedarían silenciados en la rutina escolar. Por lo tanto para la Micropolítica el cambio consiste en tomar en cuenta las respuestas interpretativas de docentes y directivos de la organización, indagar sobre qué lugar tienen los diversos intereses, las disputas ideológicas, las pérdidas y ganancias de cada actor social en la institución.

Análisis de Mesonivel

Los tres enfoques explicados van a orientar el análisis sociológico sobre la implementación de los cambios que impulsa el PEJ en una institución educativa.

La misma es considerada como un espacio con identidad propia, dada a través de mecanismos de funcionamiento estables, regulaciones formales y no formales, que le van dando cuerpo y vida a la estructura, donde los actores pueden desplegar sus estrategias de luchas dentro de un marco normativo; eso quiere decir que el individuo va a tener su espacio de libertad dentro del marco de las estructuras objetivas instituidas.

II La relación Estado – Educación en los contextos históricos recientes

De acuerdo a los referentes teóricos sintéticamente analizados, los cambios que se proponen en educación, hacen referencia a la regulación social que necesita el Estado de las prácticas sociales. Estas regulaciones definen los fines y las posibilidades de actuación de las distintas instituciones en juego.

Al mismo tiempo esas regulaciones se construyen históricamente. Se plasman, se transforman, declinan y se reconstruyen en las distintas etapas del proceso histórico político de un país o en otras palabras según el tipo de Estado que logra imponerse en determinado período.

Para analizar someramente las relaciones Estado y Educación como marco contextual de las recientes políticas educativas se incorpora, por un lado, el análisis de **modelos** que explican esas relaciones en recientes procesos históricos de Argentina y por otro, el de **escenarios demandas y políticas** que guiarán la lectura del campo educativo donde está inserto el Proyecto Escuela Para Jóvenes.

Modelos

Escenarios y demandas

Políticas

Modelos sociales

Entendemos por **modelos**⁵ las representaciones teórico-prácticas aceptadas de acción social y de cambio que actúan como guía en la interpretación de los fenómenos educativos. La dinámica social- educativa no admite solo uno, sino que los mismos coexisten, manifestándose uno más que otro en diferentes momentos. Por lo tanto, cuando explicamos los cambios educativos, hacemos referencia a un modelo de Estado prevaleciente, que subyace en los aspectos políticos y jurídicos que le dan operatividad.

La aplicación de modelos para analizar la visión prevaleciente de la educación y los cambios educativos en distintos períodos históricos ayuda a comprender los supuestos que han actuado en cada etapa y el proceso de recontextualización de esos supuestos en la reciente etapa en la que tiene lugar el PEJ.

Modelo tecnológico: Se consolida en la década de los 60, parte de un supuesto filosófico – realista positivista - .El proceso de cambio se lo concibe a nivel externo, operando de manera lineal, comenzando en el laboratorio – Ministerio (productor experto) y termina en el aula (docente agente - ejecutor). La motivación principal es la introducción de la nueva idea-producto, mediante el establecimiento de relaciones causales lineales y objetivas.

Modelo Interpretativo: Tuvo su mayor desarrollo en la década del 70, surge de la fenomenología social de la investigación-acción. Parte desde una intervención planificada desde arriba hacia abajo, principalmente en los focos de resistencia, con el propósito de lograr un cambio de actitud, comprendiendo e interpretando los significados que construyen las personas. El Ministerio se posiciona como un asesor externo y la escuela como un actor intérprete. Hay una fuerte apuesta a la identificación de lo intersubjetivo de los actores con el fin de que estos acepten las nuevas ideas de cambio.

Modelo Crítico: Década de los 80, parte de una base emancipatoria y liberadora; el proceso de cambio se da a partir del reconocimiento y presencia del conflicto. A los de arriba y abajo los une “una acción socio educativa transformadora” (FERREYRA 2004). Se revaloriza a los diferentes actores, sectores y sujetos de la transformación educativa, alrededor de una idea de trabajo en conjunto.

Estos modelos representan una manifestación prevaleciente de cómo el Estado desplegó sus iniciativas para imponer algunas regulaciones sobre las instituciones y los sujetos.

⁵ El concepto de Modelos, es definido como una representación de una perspectiva paradigmática. Ferreyra 2006.

El PEJ contiene dimensiones de los modelos arriba señalados. Expresa, por un lado, la voluntad política del Estado que lo diseña por fuera de la participación de docentes y directivos escolares (modelo tecnológico). Al mismo tiempo que, al presentarlo como una alternativa no obligatoria, los docentes y directivos tienen la oportunidad de discutir la propuesta, en un proceso que tiende a comprender e interpretar las innovaciones “con el propósito de lograr un cambio de actitud”, a partir de los significados que construyen las personas (modelo interpretativo). El Ministerio se posiciona como un asesor externo. En ese sentido “se revaloriza a los diferentes actores, sectores y sujetos de la transformación educativa, alrededor de una idea de trabajo en conjunto” (modelo crítico)

En los próximos capítulos se analizará la prevalencia de alguno de estos modelos en los sentidos que construyen los actores institucionales alrededor del PEJ.

Escenarios, Demandas Sociales y Políticas Educativas

En este apartado resulta imprescindible comprender la propuesta de innovación que representa el PEJ, en el escenario más global de las políticas educativas para el nivel medio que se desplegaron desde los inicios de la democracia reciente (1983), y sobre todo en la década de los '90. En efecto, es en la década de los 80 donde se formularon los diagnósticos sobre el nivel, que fueron la plataforma para comenzar un largo proceso de intentos de cambio para la educación secundaria (BRASLAVSKY 1999, TIRAMONTI 1998, etc) Estos estudios presentaron un sistema educativo y sobre todo un nivel medio desarticulado, segmentado en circuitos diferenciados y de baja calidad educativa. Los primeros intentos de cambio de la década no se plasmaron en una reforma sistémica. Esto efectivamente ocurrió en los '90 en la Reforma estructural denominada **transformación Educativa**.

Constituyendo esta reforma un cambio importante en todas las dimensiones del Sistema y del Nivel (estructura, curriculum, condiciones laborales, etc.) parece necesario comprender su sentido y alcances para situar mejor al PEJ como un dispositivo que, en algunos aspectos, continúa una línea de innovación propuesta dentro de las políticas focalizadas de la Reforma y, por otro, se despega de ellas profundizando un sentido más acorde a un modelo crítico, entendiendo por tal la idea de un trabajo conjunto entre todos los miembros de la institución, acentuando la idea de participación y democratización.

Por lo anterior, resulta importante, para nuestro trabajo presentar algunas líneas de análisis de la Reforma educativa de los '90, su articulación con las políticas neoliberales de la década, su relación con los lineamientos internacionales, tratando siempre de comprender mejor las propuestas del PEJ, como continuación, pero también como ruptura de ese modelo de hacer política.

Para intentar una síntesis de esa Reforma, contextualizaremos, primero, la trama de condiciones objetivas históricas, sociales y culturales, en las que el Estado y el mercado (nivel Macro) constituyeron el escenario, en donde los diferentes actores sociales, jugaron a avanzar, retroceder o resistir los cambios y como dice (OFFE 1990) el resultado, el “**impacto**” de las políticas siempre será abierto y ambivalente, precisamente porque se encuentra determinado por la relación estructural de poder y la constelación de intereses”. Luego analizaremos más específicamente algunos lineamientos de las políticas educativas en el contexto Latinoamericano y Argentino.

Intentamos esta síntesis a través de tres apartados:

- Las políticas neoliberales.
- Las políticas educativas en el contexto internacional.
- Las políticas educativas en Argentina.

- Las políticas neoliberales

Las políticas neoliberales en Latinoamérica y Argentina en la década de los '90 modifican la relación Estado-Sociedad. El fundamento de esta transformación tuvo como antecedente la crisis de la balanza de pagos a partir de 1982 y el excesivo gasto en políticas públicas, realizado por los gobiernos democráticos, sin un impacto correlativo en mejoras para la población. Estos hechos sumados al contexto histórico político⁶(MIRANDA E., 2001), allanaron el camino para el achicamiento del aparato administrativo y el abandono de las políticas del Estado Benefactor.

Este Estado surgió después de la crisis del 30 y en nuestro país en la década del 40, caracterizado por una fuerte intervención en la economía y en la redistribución del ingreso a través de las políticas sociales (salud, educación, vivienda, etc.)

En las décadas de los 70 - 80 el modelo estatista, estaba agotado. Los Estados de la región comenzaron a desarrollar las transformaciones, redefiniendo su rol acorde al nuevo orden mundial, vinculando los cambios a una reestructuración de tipo económico, político y administrativo sintetizados en algunos de los siguientes aspectos:

- Redefinición del papel regulador del Estado frente al mercado, achicando su tamaño, a través de la reducción de gastos a los fines de dotar a los países de mayor competitividad e insertarlos en los desafíos que implica la globalización.
- Se pasó de una industria centrada en la producción de masas, fuerte en energía y materia prima a una **producción flexible**, adaptable,

⁶ Finalización de la guerra fría, el surgimiento de Estados Unidos como única potencia hegemónica y los profundos cambios ocurridos en los países del este, luego de la desaparición de la Unión Soviética, dieron lugar a un nuevo Orden Internacional.

jerarquizando una rutina del cambio tecnológico permanente, convirtiéndose el mercado en el nuevo asignador de recursos, desregulando las relaciones sociales incluida la laboral.

- Otro aspecto importante es el desarrollo del **conocimiento** como un valor en sí, donde la inversión en el nivel privado se fortalece adquiriendo un valor simbólico cada vez más fuerte.

Los rasgos más notables del escenario mundial, son: “globalización económica, fortalecimiento de sistemas democráticos, nuevas forma de producción de bienes y servicios, las fracturas sociales (desempleo, pobreza, exclusión, discriminación y violencia) la transformación de espacios culturales, los nuevos estilos familiares, y el dinamismo de las ciencias y tecnología” (BAQUERO LAZCANO Y OTROS 2001 citado: H. FERREYRA 2006)

Este nuevo orden implicaba un fuerte desarrollo de la industria de la información y el conocimiento intensivo, donde el **conocer** asume un rol importante en el mercado mundial, convertido en la nueva herramienta para insertarse y competir. La ciencia y la tecnología son los nuevos desafíos que hay que alcanzar para lograr un desarrollo económico.

- Las políticas educativas en el contexto internacional

Los países Latinoamericanos, frente a esta realidad, comenzaron a preguntarse cómo reformar la educación para elevar el rendimiento a niveles similares a los países industrializados que lograron insertar a la misma como componente del desarrollo económico y social.

En el campo estrictamente educativo, CEPAL/UNESCO⁷ mostraron en sus diagnósticos que los problemas más recurrentes se centraban en:

⁷ CEPAL. Comisión económica para América Latina –Organismo regional de la Organización de Naciones Unidas, 1990 primer informe de desarrollo humano “Transformación Productiva con equidad – UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, es un organismo de ONU. que tiene como propósito contribuir en la Educación.

- la no accesibilidad de todos los ciudadanos al sistema,
- baja calidad de los resultados de los aprendizajes,
- los contenidos no tenían un eje determinado (orientados al sector productivo o desarrollo social),
- burocratización y rigidez del sistema.
- se observa una imperiosa necesidad de introducir cambios en la capacitación en ciencia y tecnologías.

Por estos motivos era necesario implementar algunas reformas educativas en la región.

En 1991, convocada por la UNESCO, se reúne en Quito una comisión conformada por los Ministros de Educación de la región, acordando que era un momento de trascendencia histórica, que están en la puerta del inicio de una nueva etapa del desarrollo educativo de: “transformación productiva con equidad social y democratización política”.(Documento CEPAL – UNESCO)

El documento manifiesta un consenso sobre los problemas de la educación; por lo tanto se expresan lineamientos políticos, estratégicos, institucionales y pedagógicos para la transformación educativa.

Por otro lado, los organismos internacionales de crédito (BID, BM) estaban preocupados en bajar los costos de inversión del Estado Nacional en las políticas públicas de educación. Los créditos del BM y el BID apoyaron las políticas de jubilaciones anticipadas, por servicios que se cerraban o se transferían a la parte privada. También se orientaban a estructurar áreas administrativas descentralizadas a las provincias (transferencias de funciones a las jurisdicciones).

Las recomendaciones de los organismos internacionales fueron: la descentralización del sistema, *“dar prioridad a la escuela primaria; reducir el*

presupuesto y el papel del Estado en la educación superior; focalizar el gasto educativo en los sectores de extrema pobreza quitando los subsidios universales que benefician a las clases medias urbanas; privilegiar dentro de la escuela primaria, el acceso a textos y desayuno escolar” (CORAGGIO, J.L, 1995; BRACHO, T. 1992)

Algunos países acordaron con las recomendaciones de los organismos para realizar las reformas, limitando los análisis de los procesos locales, debido a la necesidad de financiamiento.

Argentina fue uno de los países que decidió realizar la transformación, aceptando los aportes económicos e ideológicos de los organismos de financiamiento internacional (OFI), que criticaban la expansión del sector público, ya que era considerado negativo para el crecimiento de la economía y la sociedad civil al considerar limitada su iniciativa económica, por las burocracias estatales.

- Las políticas educativas en Argentina

En el escueto desarrollo de los puntos anteriores se ha tratado de situar el escenario general en el que se desarrolló la Reforma educativa de los '90.

Sin embargo, en tanto este trabajo se centra en algunos cambios de la Escuela Secundaria, es necesario ampliar la mirada histórica sobre el Nivel Medio

Demandas sociales para la escuela media

En este apartado explicaremos brevemente las distintas transformaciones vividas por el secundario o nivel medio a lo largo de más de cien años, presentados en cuatro etapas que abarcan desde principio del siglo XX hasta la década de los noventa y representan cuatro “modelos” de Estado y sus consecuentes regulaciones.

El origen del secundario podemos ubicarlo en Europa en los siglos XVI y XVII. Accedían a estos estudios una élite social y económica, orientación que

también se verifica en América Latina y Argentina en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX.

En la década de 1930 en Argentina, hay una incipiente orientación hacia el mundo del trabajo dando origen a las Escuelas de Artes y Oficios que habilitaban para trabajar en las nacientes industrias. Se configuran dos campos de formación: uno enciclopédico- humanístico que prepara para los estudios superiores, la administración pública y la dirigencia política y otro para el mundo del trabajo industrial.

En este sentido, el trabajo de Tedesco (1993) plantea que en el período que abarca desde fines del Siglo XIX hasta mediados del XX, la preparación de la educación secundaria estuvo prioritariamente ligada al logro de la estabilidad política interna; se intentaba formar un tipo de hombre apto para el desempeño de funciones políticas, de modo que la educación secundaria se convirtió en patrimonio de una élite –en tanto el personal político necesario para aquel sistema oligárquico era necesariamente reducido-⁸.

En este período los grupos conservadores intentan frenar el acceso a los estamentos de poder a las incipientes capas medias que estaban surgiendo,. Por tal motivo propiciaron la creación de carreras con un perfil técnico-profesional, para orientar la matrícula de esos grupos sociales. Sin embargo, como consecuencia del desarrollo económico (en particular en servicios y comercio), del consecuente crecimiento de la burocracia administrativa y del proceso de urbanización de las zonas rurales, sumado a la difusión relativa del sistema educativo dentro de un sistema político oligárquico, comenzaron a aparecer grupos⁹ que pugnaron por la apertura del poder político a sectores más amplios; grupos procedentes de la juventud urbana universitaria, que veían en esa apertura, una posibilidad de ascenso social:- “(...) en tanto la enseñanza era una de las formas principales de acceso a las fuentes de poder

⁸ Nuevamente, es ilustrativa la cita de Tedesco: “Esta característica –la de estar destinada a perpetuar en una élite las funciones directivas de la sociedad- es la que permite hablar de la educación argentina del siglo pasado como de una educación oligárquica.” (1993: 65)

⁹ Según el riguroso estudio de E. Gallo y S. Sigal (1966) comenzó así a formarse una numerosa clase media que presionará sobre el poder político en pos de una mayor participación, fundamental en la formación del radicalismo.

político, su orientación y su control tenían incidencia directa en las aspiraciones políticas de cualquier sector con intereses de ese tipo". (TEDESCO, 1971)

A diferencia de lo que pasaba en el resto del mundo la escuela secundaria se orientó más a la formación humanista para acceder a la función pública y política, que al desarrollo del trabajo industrial

A mediados del siglo XX se produce en Argentina una apertura al ingreso de otros sectores sociales en este nivel. Aumenta masivamente la matrícula y se comienza a demandar a la escuela más preparación para el trabajo.

El gobierno peronista da cauce a este reclamo mediante la creación de escuelas industriales o escuelas técnicas y de la Universidad Obrera. (Más tarde Universidad Tecnológica Nacional)

Los sucesivos gobiernos militares y democráticos no suman grandes cambios en la secundaria, salvo las restricciones ideológicas y de acceso, los primeros, (mediante los exámenes de ingreso), y la restauración de los derechos y las libertades, los segundos (anulación de los exámenes de ingreso, libertad para participar en los centros de estudiantes)

La década de los 80 (algunos autores la denominan la "década perdida"), se caracterizó por una gran crisis económica financiera en el escenario mundial, afectando a todos los órdenes sociales. En el campo de la educación se profundizaron los problemas históricos de deserción, contenidos desactualizados, legislación insuficiente para adaptar la escuela a los cambios que se estaban gestando.

En esa misma década se produce la apertura democrática, comenzando un camino de discusión sobre la educación en Argentina, a partir del Congreso Pedagógico Nacional (1986-1988), donde se manifiesta que a la educación hay que incorporarla en la agenda pública y que era necesario reformarla acorde a los cambios que planteaban los nuevos escenarios mundiales..

El Congreso Pedagógico Nacional (1986-1988) constituye el hecho más significativo orientado a construir entre los diversos sectores el proyecto educativo que necesitaba el país.

A pesar de este cúmulo de intenciones, no se alcanzó la *“elaboración de alternativas creativas para atender viejos problemas no resueltos aunque dejó al descubierto la posibilidad de generar una lógica de concertación de nuevas posiciones y políticas educativas”* (REDUC 2002)

Según Puiggrós en el Congreso Pedagógico Nacional se gestó la estructura de Derechos y Principios que contiene la Ley Federal de Educación. (LEY FEREDAL DE EDUCACIÓN N° 24195/93.

Los problemas de la educación que se diagnosticaron en esa década, fueron los siguientes: (SENÉN GONZÁLEZ 2004)

- El agotamiento de un modelo.
- Desconocimiento por parte de los sectores empresariales y Universitarios de la formación que ofrece la escuela.
- Formación docente desactualizada.
- Insatisfacción de los diferentes actores sobre los aspectos que hacen a la equidad y calidad.
- Vaciamiento de contenidos.
- Segmentación social y regional
- Altas tasas de repitencia y abandono

Los referentes antes mencionados: posición de los organismos internacionales de financiamiento sobre el papel del Estado y los sistemas educativos, posición de otras organizaciones internacionales ligadas a educación (CEPAL – UNESCO), contexto político internacional (globalización) y nacional, diagnósticos nacionales sobre el sistema educativo, conclusiones del CONPE etc., fueron el sustento para que, durante la gestión del presidente MENEN y su Ministro de Educación Salonia se pusiera en marcha la Reforma Educativa de los '90, también denominada Transformación Educativa.

El eje de la Reforma fue la **descentralización**, sancionada por la Ley n° 24.049/92 y su ampliatoria, decreto n° 964/92 por la que se transfirió a las distintas jurisdicciones los servicios educativos de nivel medio y superior no universitario. Esta transferencia estuvo sujeta a la firma de convenios entre la Nación y las Provincias.

La misma significó *“un proceso de retiro del Estado Nacional del rol de proveedor directo de educación, función que quedó, junto con establecimientos, alumnos y docentes, a cargo de las provincias. Esa medida no fue acompañada por normas que garantizaran suficientemente la articulación del sistema educativo nacional y la equidad del servicio educativo en las diferentes regiones”*. (PUIGGRÓS 2000).

Esta transformación impactó en las provincias que recibieron escuelas secundarias y terciarias, con una reducción de los recursos económicos prometidos, por lo tanto las mismas aplicaron la Ley de acuerdo a sus propios intereses políticos, sociales y económicos.

Al respecto Daniel Filmus (1996) considera que en los procesos de descentralización se activan cuatro lógicas políticas: **Economicista**: ahorro en el gasto público, **Tecnocrática**: eficientizar y controlar los procesos, **Calidad educativa**: proyectos que atiendan a las particularidades locales y regionales. **Democrática – participativa**: otorga mayor autonomía y poder de decisión a las instancias locales y regionales (se parte del supuesto que esta dinámica va a favorecer la participación ciudadana).

Estas Lógicas están presente en los procesos de descentralización; en ocasión de prevalecer una, ésta suele responder a *“las condiciones sociopolíticas y la voluntad de los actores”* (FILMUS 1996).

Según Filmus en el caso argentino la lógica que prevaleció fue economicista y, burocrática-tecnocrática, modificando las estructuras legales, organizativas, académicas y curriculares, dejando sin embargo prevaleciente el formato escolar del siglo XIX.

En 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación nº 24195, que complementa, con políticas orientadas a cierta unificación del Sistema, los efectos posibles de la descentralización del mismo, con la transferencia a las provincias de los servicios educativos. .

El consejo Federal de Cultura y Educación estableció los nuevos lineamientos:

- Reorganización y refuncionalización del Ministerio Nacional y de los distintos organismos del gobierno educativo de las distintas jurisdicciones.
- Transformación curricular que supone la concertación en el ámbito federal de un currículum común.
- Construcción de un sistema educativo que brinde oportunidades para todos.
- Instalación de un nuevo modelo de organización y gestión que considera a la institución educativa como la Unidad del Cambio y la Innovación.
- Promoción de un sistema de evaluación de calidad.

Acorde a estos lineamientos la descentralización se convirtió en el eje principal de la transformación educativa Argentina.

Algunos de estos lineamientos se materializaron de manera muy heterogénea por parte de las Jurisdicciones provinciales; por otro lado, el propio Ministerio de Educación desarrolló **políticas compensatorias/focalizadas, a través de Programas y Proyectos** acotados a las instituciones que presentaban más vulnerabilidad económica y social. La finalidad de éstas era compensar las desigualdades socioeconómicas que existían en las provincias, orientadas a garantizar la igualdad de condiciones para todos.

Estas políticas significaron una tensión entre la focalización y la universalización del modelo educativo desarrollado antes de la Reforma.
(Estado benefactor)

Entre los numerosos Proyectos nacionales que se implementaron se pueden señalar como los más significativos: Plan Social Educativo (1993), Plan Nacional de Becas (1997). Programa Escuelas Prioritarias y Programa de acciones Compensatorias de Educación (PACE), destinado a fortalecer la permanencia en el Ciclo Básico Unificado (CBU) (denominación en la Provincia de Córdoba del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB), con un mejor rendimiento pedagógico.

Como síntesis de este proceso podemos adherir a las expresiones de C Braslavky 1996- *“En la década del 90, se inicia en nuestro país un proceso de transformación global de la educación, que puede ser interpretado como una “reconfiguración” del sistema educativo”*

En este contexto la pregunta por el financiamiento - dada la disminución en los recursos para financiar la educación, desde la década de los '80 – recupera la discusión sobre este problema y la organiza en los siguientes ítems:

- Búsqueda de otras fuentes de financiamiento que completen lo que destinan los gobiernos.
- Parámetros objetivos para eficientizar el gasto, acompañados por indicadores objetivos y medibles que ayuden a distribuir el gasto.

Desde la visión de los modelos antes señalados, el Estado y las políticas de los '90 se encuadran en un prevaleciente modelo tecnológico y las regulaciones estatales se articulan con una concepción de poder que, contradictoriamente al papel que tiene el mercado en otras regulaciones sociales (por ejemplo económicas) es **el Estado el que desarrolla un rol predominante en la implementación y control de las políticas (Programas y Proyectos)**. Sin embargo las formas de regulación social (políticas focalizadas/compensatorias), propician visiones, comportamientos y valoraciones que naturalizan la segmentación social (por ej. la denominada discriminación positiva) y son funcionales a las visiones neoliberales de la sociedad y la educación.

Hacia fines del siglo XX se extiende la obligatoriedad al ciclo básico de nivel medio que abarca a jóvenes de 11 a 15 años y a comienzos del XXI la obligatoriedad se extiende a todo el nivel (Ley de Educación Nacional 26.206 art nº 16), intentando ofrecer una formación acorde con los cambios culturales, científicos, tecnológicos y sociales.

La tensión entre educar para el mundo del trabajo formando en competencias técnicas, o para los estudios superiores que exige una formación más teórica, debería superarse con una formación integral; sin embargo, esta problemática sigue vigente en las demandas que se le hace al nivel medio.

Con el fin de dar cuenta de esta complejidad algunos autores definen al nivel medio como “un continente de nadie”, “un lugar de pasaje”, “un eslabón más para pasar el tiempo”, un lugar de trabajo con serias dificultades (profesores taxis).

Estas disposiciones a percibir o valorar el nivel medio tienen un correlato con el alto nivel de fracaso (repetencia, desgranamiento, deserción, sobreedad abandono etc.).

Una de las discusiones actuales se centra en la tensión que existe entre lo que ofrece la escuela secundaria (modelo escolar tradicional) y las culturas juveniles. (Nuevos públicos).

Actualmente una serie de documentos oficiales ponen el acento en el cambio de formato de la Escuela Media, atendiendo justamente a las nuevas realidades sociales que representan los que concurren a las escuelas del nivel. El último de estos documentos todavía está en discusión entre los docentes y directivos. En líneas generales todos estos documentos recogen la mayoría de los lineamientos trazados en el PEJ.

El cuadro que cierra este capítulo hace referencia a las distintas etapas de las políticas educativas para el nivel medio, siendo la década de los noventa la que concentró la mayor transformación hasta nuestros días. Actualmente, si bien las políticas han cambiado principios, fines y objetivos de la educación en

general y de la escuela secundaria en particular, los procesos de cambio de los '90, siguen marcando algunas prácticas sobre la vida institucional y los sujetos que, de alguna manera, también influyen sobre los sentidos que hoy se forjan alrededor de los cambios que propicia el Estado tanto nacional como provincial. Estas problemáticas van ubicando a la educación secundaria en la agenda gubernamental, con determinadas orientaciones, dentro de las cuales se enmarcan los cambios que se proponen desde el PEJ.

En el próximo capítulo se analizará los sentidos del PEJ, que, como Proyecto de mejora de la escuela media, se diseña e implementa a partir del 2001 (gobierno de la Alianza) y forma parte de las respuestas a los diagnósticos y otras acciones desarrolladas para el nivel en las décadas anteriores ('80 y '90).

Cuadro donde se grafican las diferentes modalidades y transformaciones vividas en el nivel secundario

Década del 30	Década del 40	Década del 50	Década del 80/90
1-Ascenso selecto y Prestigio social.	Diversificación de la oferta educativa. Formación para estudios superiores y para el mundo del trabajo.	En esta etapa predomina el sector terciario en la economía: comercio, servicio y administración pública.	Crisis de identidad del nivel medio, y pérdida del valor simbólico, histórico y de prestigio social atribuido a la institución Educativa.
2-Ligado a lo académico y al poder político dominante.	Creación de las escuelas técnicas.	Hay un fuerte desarrollo de bachilleratos y escuelas de comercio.	Los diagnósticos en el nivel medio: Baja calidad, repitencia, deserción. Segmentación del nivel, circuitos diferenciados.
3- 1863 creación del colegio Nacional Bs. As.	Comienza la masificación de la escuela media.	Hay un crecimiento moderado de las escuelas técnicas.	Congreso Pedagógico Nacional (1986-1988) (ley23.114)
4- La función de la educación Media fue política en detrimento de la formación para el trabajo.			Ley Federal, (24.040/92 y ampliatoria del decreto N° 964/92) cuyo eje fue la descentralización. Reforma estructural del sistema Educativo y del nivel medio. No se modifica el formato organizacional de la Escuela Secundaria.

III - Componentes del PEJ

Las políticas educativas suponen un complejo proceso de interacciones entre los diferentes actores sociales que participan en la definición de las mismas, donde se juegan intereses, poder, etc., por lo tanto....” *es crucial reconocer que las políticas en sí mismas, los textos, no son necesariamente claros, cerrados o completos. Los textos son el producto de compromisos en varias etapas (en el momento de la influencia inicial, en las micropolíticas de la formulación legislativa, en el proceso parlamentario y en las políticas y micropolíticas de los grupos de interés). Ellos son típicamente productos canibalizados, de múltiples (pero circunscriptas) influencias y agendas. Hay acciones no planificadas, negociaciones y oportunismo dentro del Estado y dentro del proceso de formulación de la política”* (BALL 2000)

En la imposibilidad de dar cuenta de todo el proceso de producción de los textos “oficiales” que enuncian al PEJ, se ha tratado básicamente de analizar los documentos finalmente “consensuados” dentro del Estado.

El objetivo de este capítulo es analizar el PEJ, como parte de nuevas políticas de regulación social que implementa el Estado en el campo educativo, con la intencionalidad de ir imponiendo una visión alternativa al funcionamiento de las escuelas secundarias. Se utilizan fuentes documentales de los Ministerios de Educación de la Nación y la Provincia.

Para analizar los sentidos propuestos por el PEJ se han elegido los siguientes documentos:

- Convenio Marco del Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Buenos Aires – febrero de 2001.
- Documento: Ministerio de Educación de la Nación- Escuela para jóvenes – versión I – Bs. As, enero 2001. / Versión final – Marzo de 2001.-

- Documento mixto Ministerio de Educación de la Nación y Provincia – Centro de Actividades Juveniles –CAJ - (Manual operativo) – Criterios generales para su institucionalización.
- Documento Provincial: Metodología para el armado de equipos de profesores - Matriz de conformación de Equipo de trabajo de profesores.
- Documento mixto (Nación Provincia): Formulario de relevamiento del equipo educativo.
- Documento mixto (Nación Provincia): Rol de los coordinadores.

El esquema de análisis abarca las siguientes dimensiones:

Dimensión N° 1 Componentes situacionales.

- El Estado como regulador.
- Relación Nación /Provincia.
- Los diagnósticos
- Políticas compensatorias y focalizadas

Dimensión N° 2 Componentes específicos del Proyecto

1. Descripción de la propuesta.

3.1 Componentes situacionales

- El Estado como regulador

Como se ha desarrollado en el capítulo 2, en la década de los 90 se inicia un proceso de transformación global con la implementación de la Reforma Educativa, otorgándole al Estado mayor intervención en su función reguladora dada a través de la implementación de los distintos Programas y Proyectos. La materialización de esa función, en el PEJ, se da a través de la firma del **Convenio Marco (Buenos Aires febrero 2001)** entre los Ministros de

Educación de la Nación y la Provincia donde se menciona a *la SECRETARÍA DE EDUCACION BASICA como la gestora de un Programa denominado “ESCUELA PARA JOVENES”*. El Convenio señala:

“que la Nación por medio de sus equipos técnicos diseñará, coordinará, acompañará y monitoreará la experiencia, proveerá recursos materiales y financieros que se evalúen necesarios y pertinentes y ejercerá el control de gestión”.

En otro apartado del Convenio, se alude a la participación activa de los Ministerios de Educación Provinciales resaltando la labor de los equipos técnicos, con los cuales se sella un compromiso para realizar acciones conjuntas, garantizando la implementación del Programa.

“Formar, a través de la participación en la experiencia, equipos provinciales capaces para la coordinación, acompañamiento y seguimiento de las acciones a realizarse, de experiencias similares en otras instituciones así como de eventual generalización del Programa “Escuela para jóvenes.....”
(Convenio Marco Bs. As 2001)

Otra estrategia explícita de regulación es el control legal en la implementación del proyecto, ya que prevé un seguimiento pormenorizado de todas las acciones a través de la firma de Actas Acuerdo.

“ ...Que la PROVINCIA dictará las normas legales y administrativas que se requiera para la puesta en marcha y desarrollo de la experiencia y ejercerá, junto con la Nación, a través de la SECRETARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA el control de gestión de las acciones del Programa en su jurisdicción”-

- Relación Nación Provincia

A pesar de las resistencias que la Provincia de Córdoba manifestó en la implementación de la Ley Federal de Educación durante la década anterior, (gobierno radical del Dr Angeloz y Mestre), no hubo, en esta oportunidad,

dificultades en firmar el convenio de cooperación para materializar el PEJ, por parte del gobierno justicialista provincial (administración De la Sota) con el Gobierno nacional de la Alianza.

Esto demuestra que el gobierno provincial se alineó con las políticas educativas de la Nación, entablando una relación con un fuerte sentido cooperativo, adoptando los proyectos nacionales a las propias políticas educativas, estableciendo modalidades concentradas de regulación del Estado Nacional y Provincial sobre el campo educativo.

- Los Diagnósticos

Como se menciona en el capítulo 2, los diagnósticos de las décadas anteriores fueron considerados como base a la hora de fundamentar “el sentido” del PEJ; también se tomaron en cuenta algunos efectos de la Reforma educativa de los '90, estudiados en varias investigaciones de la época.(FILMUS, 1994. SENÉN GONZÁLEZ, 2000. TIRAMONTI, 1998)

a)El Proyecto recupera los problemas diagnosticados por CEPAL y UNESCO cuando se refieren a la *“...baja calidad en los aprendizajes... es...un primer problema que se vincula con el bajo nivel de logro alcanzado por los alumnos en relación con el aprendizaje de contenidos y competencias básicas.”* (PEJ versión I Buenos Aires 2001)

Del diagnóstico general planteado por los Organismos Internacionales, el PEJ resignifica algunos problemas en el “sentido” de repensar la identidad y funciones de la educación media *“hacia un modelo escolar capaz de ampliar el escenario y los estilos de su acción pedagógica.”*(PEJ versión I Buenos Aires 2001)

En la misma orientación, con respecto a la gestión de los centros educativos, el PEJ contrapone su propuesta a la organización rígida y burocrática del sistema tradicional, porque éstos muestran un...*“desdibujamiento de la figura Directiva,*

la imposibilidad de construir equipos docentes; la incapacidad para crear espacios, tiempos y sentidos compartidos institucionalmente.... Se trata de una organización alejada de la posibilidad de promover contenidos y relaciones institucionales que atiendan a nuevos públicos y a las necesidades del mercado más competitivo". (PEJ versión I Buenos Aires 2001)

Otro aspecto considerado es la referencia a diagnósticos más recientes que aluden a los "nuevos públicos", haciendo alusión al ingreso masivo de jóvenes insertos en la cultura mediática y a jóvenes que no habían accedido a este nivel, en razón de su pertenencia sociocultural.

En relación con lo anterior la Ley Federal, que planteó extender la obligatoriedad y como efecto, masificar el ingreso, trajo dificultades en la: *"...incapacidad del nivel para dar respuestas adecuadas al incremento, la diversidad de la demanda... este nivel creció en 1.320.000 alumnos en el periodo 1980-1999 y este crecimiento trajo como consecuencia la incorporación de sectores sociales que tradicionalmente la escuela media no atendía."* A esta situación se le suma *"...un modelo institucional alejado de las necesidades actuales"*. (PEJ versión I Buenos Aires 2001)

Frente al modelo tradicional, el PEJ plantea una estructura institucional flexible y dinámica, que propicie una imagen positiva de la escuela media, eleve los niveles de aprendizaje, contemple las demandas del mercado y atienda a los nuevos públicos que forman parte de la sociedad actual.

Por lo tanto el PEJ, intenta instalar un nuevo modelo institucional acorde a los nuevos públicos y a las demandas de la sociedad actual:

"generar un nuevo modelo de educación secundaria que contemple a los jóvenes y su problemática y que permita el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes,.....instalar un nuevo modelo de organización institucional y curricular para el mejoramiento de la calidad de la educación secundaria y la retención de los alumnos...." (PEJ versión I – Versión final Buenos Aires 2001)

b) En los fundamentos recupera los datos cuantitativos del Operativo Nacional de Evaluación de Calidad (ONEC), para situar el déficit en los aprendizajes de los alumnos.

“El alto grado de dificultad que evidencian los resultados de las evaluaciones nacionales, la inadecuación de la formación que brinda la escuela secundaria, el deficiente rendimiento de los jóvenes... Los indicadores de rendimiento académico señalan, según datos del SINEC de 1999, que el 50 % de los alumnos de 5º año registra una competencia media para la comprensión de los textos argumentativos, mientras que el 20% se muestra incapaz para comprender el sentido global de un texto...” (PEJ versión I Buenos Aires 2001)

- Políticas compensatorias y focalizadas.

Dentro de los cambios que desarrolló la Reforma Educativa de los '90 para cumplir sus objetivos, ocupan un lugar destacado, como ya se señaló, la descentralización del sistema y la implementación de proyectos y programas focalizados a través de políticas compensatorias, orientadas a intervenir en las desigualdades socioeconómicas de las provincias.

En la justificación del PEJ se plantea que hay un déficit en las políticas de retención de alumnos con riesgos de fracaso escolar, (información extraída de los indicadores de la trayectoria escolar desde 1997)¹⁰. Además las mismas mostraron una flexibilización de los sistemas de promoción afectando la calidad de los aprendizajes de los alumnos, por lo tanto es necesario la implementación de estrategias compensatorias para un adecuado logro en los aprendizajes y en el cumplimiento de la obligatoriedad.

“La finalidad del proyecto Escuela para Jóvenes” es desarrollar, probar, y generalizar las propuestas de la mejora de la calidad de la Escuela secundaria

¹⁰ Los indicadores de trayectorias señalan la incapacidad de la escuela media para retener alumnos. Por cada 1000 que ingresaban en 1º año en 1997, egresaban 274 en la edad teórica, y 416 si se cuenta los que repiten tres veces.

en las Provincias y Ciudad de Buenos Aires. En particular las acciones están dirigidas a gestar cambios en el modelo curricular e institucional de las escuelas más afectadas por la deserción, abandono y repitencia". (Documento PEJ Bs. As 2001)

Para optimizar la implementación del PEJ los equipos técnicos, en la primera etapa (año 2001), realizaron un análisis de factibilidad, vinculando las posibilidades de las plantas funcionales de cada institución y analizando los índices de repitencia y fracaso escolar, ya que solo debían seleccionar 30 escuelas secundarias en cada jurisdicción.

En este sentido el PEJ representa una línea que continúa las políticas focalizadas de los '90. Sin embargo, es interesante comprobar que en los documentos recientes (2009) tanto nacionales como provinciales sobre la reforma de la escuela media, las propuestas del PEJ están claramente asimiladas, aunque ya no en un sentido de política focalizada sino universal. Podríamos hipotetizar que el PEJ constituyó y aún constituye, una especie de laboratorio donde se puso en práctica anticipadamente, el cambio que hoy se trata de imponer para todo el nivel.

3.2 Componentes específicos del Proyecto

- Descripción de la propuesta

El marco de análisis elegido para este punto, son los documentos I y II. Bs. As, enero 2001 y marzo 2001, compuesto por los siguientes puntos:

- Conformación de grupos de trabajo de profesores y renovación de prácticas de enseñanza.
- Generación de espacios e iniciativas para el desarrollo de la cultura juvenil escolar.

- Apoyo a los aprendizajes de los alumnos en riesgo de fracaso escolar
- Generación de condiciones para un nuevo modelo institucional.

Conformación de grupos de trabajo de profesores y renovación de prácticas de enseñanza

El PEJ plantea la reorganización institucional y curricular en el CBU para el cambio institucional.

Unos de los núcleos fundamentales es la conformación de Equipos de Trabajo de Profesores. Los mismos se orientan a *“reorganizar las plantas funcionales de las escuelas, atendiendo a la concentración docente y la conformación de equipos docentes institucionales que desarrollen la tarea pedagógica en un número acotado de secciones de EGB3 (CBU en la provincia de Córdoba, que comprende de primero a tercer año), durante por lo menos dos años, facilitando de este modo el seguimiento de los alumnos de dichas secciones”*. El propósito central es formar equipos constituidos por profesores titulares y/ o interinos.

Estos equipos desarrollan su tarea docente, en los nuevos espacios curriculares; los mismos se conformaron de la siguiente manera: Historia y Geografía **nucleados** bajo la denominación de Ciencias Sociales y Química, Biología y Física **nucleados** en la denominación Ciencias Naturales. Las asignaturas no nucleares fueron: Lengua y Matemáticas.

La conformación de los equipos de profesores se orientó a que un mismo conjunto de docentes de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Matemáticas, hagan un acompañamiento pedagógico a un conjunto de divisiones que abarquen los tres años del CBU.

En este gráfico se puede mostrar a modo de ejemplo la organización del trayecto.

1°- A - Profesor X de Lengua	1°- B - Profesor Z de Lengua
2°- A - Profesor X de Lengua	2°- B - Profesor Z de Lengua
3°- A- Profesor X de Lengua	3°- B- Profesor Z de Lengua

El sentido de este cambio es que el mismo profesor titular o interino pueda acompañar el proceso pedagógico de la mayor cantidad de cursos de 1° a 3° año, o los dos primeros, los dos segundo y otro profesor esté a cargo de los terceros.

Horas Institucionales para el trabajo en equipo

El PEJ, dispone de horas institucionales para el trabajo de los profesores en los equipos docentes. A tal fin se diseñó una grilla indicativa de la disponibilidad de horas, organizada de la siguiente manera: los profesores que atiendan a tres divisiones, le corresponderá una hora cátedra semanal para las reuniones de, equipo y otras tareas relacionadas; esto permite realizar una reunión quincenal de dos horas cátedra de duración.

En cambio, los profesores que atiendan a seis o más divisiones, le corresponde dos horas cátedras semanales para las reuniones de equipo. Esto permitirá realizar una reunión semanal de dos horas de duración. Las horas institucionales son pagas por el Ministerio de Educación de la Nación.

Centro de Actividades Juveniles (CAJ)

Otra propuesta del PEJ fue la creación del Centro de Actividades Juveniles. (CAJ). Este es *“un ámbito de la escuela cuyo objetivo es mejorar su acción educativa, a través de la oferta de un conjunto de actividades que brinden a los jóvenes oportunidades de desarrollo personal...respondiendo a necesidades culturales, sociales, artísticas y expresivas”*.(Documento CAJ Manual operativo)

El C.A.J complementa la función Educativa de la escuela secundaria, ya que allí no solo asisten alumnos del C.B.U; sino de todos los cursos, del barrio, amigos, parientes y gente de la comunidad más cercana.

Este es un espacio de educación no formal, donde los jóvenes usan el tiempo libre y voluntario, promoviendo la asunción progresiva de responsabilidades en la conducción y gestión de estos espacios, cogobernados entre docentes y estudiantes.

Las escuelas que se comprometan a organizar el CAJ, deberán diseñar un proyecto con el coordinador institucional y el grupo de gestión, para articular las diferentes actividades que estén relacionadas con el currículum escolar. Las mismas serán *“artísticas, deportivas, de voluntariado social o medio ambiental; el requisito para desarrollar estas acciones será la pertinencia y relevancia de las mismas en los grupos de jóvenes”*. (Documento CAJ Manual operativo 2001)

Los talleres están dirigidos a grupos de adolescente que van entre 12 a 14 años o entre 15 hasta 17 años.

Las actividades del Centro deberán seleccionarse en función de los siguientes aspectos:

- ❖ “El planeamiento y gestión participativa,
- ❖ La valoración de la experiencia y la creatividad personal.
- ❖ El trabajo en equipo para la elaboración, gestión y evaluación de proyectos y/o actividades.
- ❖ Para el funcionamiento del mismo esta prevista la utilización de recursos institucionales y comunitarios”. (Documento CAJ Manual operativo)

El Centro tiene la libertad de seleccionar las actividades requeridas por los jóvenes; los días y horarios sugeridos para el funcionamiento son los sábados por la mañana o durante la semana en contraturno, en las instalaciones de la escuela o institución cercana.

Responsable de las Actividades del CAJ

El Coordinador institucional del CAJ, es la persona encargada de las actividades del Centro y del grupo de gestión, siendo el Director el que aprueba las actividades planificadas y el Coordinador Provincial de los CAJ de la Provincia de Córdoba, el que asesora el trabajo general.

El modelo de conducción **sugerido** en los documentos incluye la participación de los jóvenes en el grupo de gestión, que se organizaría según el siguiente esquema:

- “El coordinador del Centro.
- 5 alumnos de los últimos años del polimodal.
- 1 alumno por cada uno de los tres años del CBU.
- 1 o 2 docentes, 1 o 2 preceptores”. (Documento CAJ Manual operativo)

O bien como lo resuelvan el coordinador y los alumnos participantes en el CAJ.

Con respecto al espacio físico, *“el establecimiento deberá estar disponible para las actividades del Centro en función de la pertinencia del proyecto y de acuerdo con las condiciones institucionales”*. (Documento CAJ Manual operativo)

En caso de haber problemas con el uso del establecimiento se elaborará un reglamento para el funcionamiento, explicitando pautas de cuidado.

La duración de los proyectos será de diez meses comprendido entre marzo y diciembre de cada ciclo lectivo. Opcionalmente los proyectos podrán incluir el **“proyecto de verano”**.

Al igual que el PEJ, el CAJ, tiene previstos recursos para el pago del Coordinador, contratos para docentes o profesionales que brinden servicios, materiales de uso para los Proyectos, y otros gastos; a su vez hay una serie de ítems donde se detallan los requisitos para solicitar fondos para los proyectos.

Apoyo a los aprendizajes de los alumnos en riesgo de fracaso escolar

El Proyecto se propone la disminución del fracaso escolar y que los alumnos terminen en tiempo y forma el recorrido por el secundario, logrando aprendizajes significativos. Las acciones previstas para lograr dichos objetivos son:

- “Elaborar un conjunto de estrategias para la instrumentación de la compensación de aprendizajes, para que las escuelas puedan seleccionar las que le resulten más pertinentes, según los espacios y tiempos disponibles”.
- “Producción de materiales de apoyo a las acciones compensatorias, que incluyan propuestas de enseñanza de distintos grados de dificultad para un mismo contenido, de modo que los alumnos puedan tener distintos puntos de partida”. (Doc. PEJ versión I Bs. As enero 2001).
- Elaboración y diseño de indicadores y sistematización de la información de base que permitan a cada escuela evaluar el impacto de las acciones compensatorias.

Generación de condiciones para un nuevo modelo institucional.

Este componente está articulado por otros subcomponentes que van a conformar la nueva organización: **la gestión directiva, coordinación de equipos, evaluación y capacitación**

- La Gestión Directiva

Estos proceso de reestructuración y formación requieren reorganizar la toma de decisiones de los actores - Directores, Supervisores y Docentes - con el fin de aumentar la capacidad de decisión responsable para gestar, impulsar...aprendizajes profundos y significativos para todos los jóvenes de sus instituciones.

El PEJ plantea la resignificación del rol de los Equipos Directivos desde la gestión escolar, señalando su importancia para la transformación de la escolaridad de los jóvenes.

“Definir criterios comunes para avanzar en la integración de órganos colegiados de gobierno escolar, como espacios democráticos de construcción de consensos en torno a decisiones respecto de políticas institucionales. Haciendo hincapié en “Promover el desarrollo de estrategias institucionales que mejoren el vínculo que se establece entre educadores y alumnos, para garantizar una convivencia y un diálogo que fortalezca la autoridad docente desde el saber y desde el lugar de un adulto responsable que acompaña el tránsito de los jóvenes.” (DOCUMENTO “UNA ESCUELA PARA JÓVENES” – Jornadas de Formación para Equipos Directivos – Bs. As. Abril 2001).

Por lo tanto *“valorizar el espacio de la escolaridad y asumir que la escuela es una organización que no da frutos si sólo es administrada, esto supone refundar el sentido social de la institución educativa para jóvenes” (Doc. Una Escuela para Jóvenes Jornadas de formación para equipos directivos. Bs. As abril 2001).*

El planteo requiere un cambio en la manera de hacer escuela por parte de los Equipos Directivos, tratando de promover instituciones abiertas a la sociedad. El cambio de paradigma sostiene que lo organizacional deja de ser un *“objeto histórico, algo dado e inamovible como estatuas míticas e infalibles, para convertirse en el punto nodal del cambio, al reconsiderar los agrupamientos sociales, el tiempo y el espacio de la escolaridad”*. (Documento PEJ, Jornadas de formación para equipos directivos Bs. As 2001)

En este punto es conveniente tener claridad en que la “Gestión Institucional” puede interpretarse como sinónimo de dirección, pero se diferencia de la misma al incorporar tres aspectos primordiales:

- Uno relacionado con el diseño, la determinación y la elaboración de objetivos o propósitos de la institución.

- Otro involucrado con la búsqueda de implicación-participación y con la animación de las personas y de los equipos de la misma”. (Documento PEJ, Jornadas de formación para equipos directivos Bs As 2001)
- Por último lograr el aprendizaje organizacional de toda la institución.

La función de este nuevo directivo es *“pilotear el cúmulo de situaciones que se presentan en una Unidad Educativa. Pilotear una escuela es guiar y conducir... El directivo es un educador que se enfrenta al desafío de centrar la institución alrededor de los aprendizajes escolares y de garantizar que toda la población estudiantil pueda alcanzarlos con éxito”*. (Documento PEJ, Jornadas de formación para equipos directivos Bs. As 2001)

Dentro de las nuevas funciones el directivo debe coordinar el trabajo de los docentes, tratando de establecer una cultura organizacional colectiva, democrática y autónoma.

En esta nueva cultura organizacional la función del directivo va a ser la de... *“educar, de animación pedagógica, de información y comunicación, de gestión de recursos, de administrativo-jurídica y por último la meta función...de construir una política pedagógica institucional”*. (Documento CAJ Manual operativo)

- Coordinación de Equipos

Este nuevo dispositivo organizacional incorpora la figura de los **coordinadores**. Los equipos de trabajo de profesores están dirigidos por un Coordinador. Este tiene funciones en dos ámbitos: didáctico e institucional.

En cuanto a lo didáctico las funciones del Coordinador es la de:

- orientar, dinamizar y concretar la formulación y el desarrollo de un proyecto de enseñanza específico, para el conjunto de secciones que está a cargo de un Equipo de Trabajo.

-trabajar junto a preceptores y gabinetistas para potenciar los vínculos entre profesores y alumnos en situación de aprendizaje;

En relación con lo institucional es función de los coordinadores:

- colaborar con el Equipo Directivo en la toma de decisiones vinculadas con la dimensión pedagógica de la gestión.

- participar como articulador con el Centro de Actividades Juveniles e informar a todos lo docentes de la institución sobre los avances y dificultades que se presenta en la implementación de la propuesta.

- Evaluación

Otro de los componentes del PEJ es la implementación de un proceso permanente y participativo de seguimiento, monitoreo y evaluación de los logros y dificultades de la implementación de las distintas acciones del Proyecto; así poder sustentar la toma de decisiones para su mejoramiento y para la extensión de la experiencia a otros centros Educativos.

Estas evaluaciones se realizan a través de diversas acciones previstas en los documentos, a cargo de los equipos técnicos de Nación y Provincia.

- Capacitación

El cambio de paradigma requiere una adecuación de los recursos humanos, por lo tanto el Proyecto prevé un acompañamiento mediante capacitación a docentes y directivos con el fin de ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas. En el caso de la Provincia de Córdoba la capacitación estuvo a cargo de profesionales de la Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas especializados en cada una de las áreas nucleares y no nucleares-.

El plan de capacitación se llevó a cabo durante los años 2001 y 2002, suspendiéndose en el 2003 por falta de recursos de Nación, retomándose más tarde con recursos de la Provincia hacia fines del 2003.

Los destinatarios de esta formación fueron Directores y Vicedirectores, organizados en cuatro encuentros presenciales de 8 hs cada uno y cuatro instancias de trabajo no presencial, con una evaluación final. Con respecto a los docentes de las disciplinas nucleares de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y las no nucleadas, se previó encuentros presenciales por disciplina y otro general de ocho hs.

Consideraciones generales

Después de realizar un recorrido analítico por los documentos que sustentan la creación del PEJ, rescatamos algunos aspectos importantes que hacen al sentido del proyecto:

Los documentos revelan la intencionalidad del Proyecto en el sentido de imponer nuevas regulaciones estatales sobre las instituciones escolares y los sujetos. Como se indica en el capítulo 1, citando a Popkewits las reformas se definen como el movimiento de las estructuras públicas y sus relaciones de poder en el espacio público... como modos de control y disciplinamiento de las formas de actuar y pensar de los individuos en las instituciones. El éxito de las nuevas regulaciones estatales, relacionadas a nuevas formas de entender el poder y los procesos sociales, es un largo camino de luchas, pérdidas y ganancias, en las que los sujetos, sus visiones incorporadas de los sentidos de la escolarización (habitus), las influencias en la micropolítica escolar de grupos y sujetos dispuesto a innovar en el juego institucional o mantener las prácticas conocidas, producen efectos no planificados y muchas veces contradictorios respecto al mandato estatal.

El sentido que transmiten los documentos, apuntan a un cambio de paradigma en lo organizacional, curricular y laboral, donde aparecen intenciones de conformar una escuela más cerca de las necesidades de los jóvenes, por lo

tanto es importante analizar qué pasa con esas intencionalidades en la dinámica escolar de la institución donde se implementa el PEJ..

En el próximo capítulo se analizan los sentidos asignados por parte de los docentes y directivos de la escuela estudiada, a la implementación del PEJ.

IV - Los sentidos asignados al “PEJ” por parte de los Actores institucionales

Como se ha planteado en la Introducción, en este apartado se intentará reconstruir algunas prácticas que se fueron generando en la implementación y desarrollo del PEJ, en la escuela seleccionada, dando cuenta del juego de las mediaciones institucionales, sus características, según las posiciones de los actores a la hora de otorgar significado a los cambios propuestos por el Proyecto.

Se realizaron entrevistas a directivos y docentes y, con el propósito de completar los registros, se desarrollaron observaciones no participantes de las reuniones de equipo de profesores, y se analizaron las actas correspondientes.

El capítulo incorpora una descripción de la institución, conjuntamente con el análisis de las etapas en las que se implementó la experiencia: Primera etapa (año 2001-mediados del 2002), Segunda Etapa (mediados del 2002 hasta fines del 2003)

4.1 La institución: Una breve caracterización

El Centro Educativo analizado se encuentra ubicado en el sudeste de la Ciudad de Córdoba. Esta institución nace en 1991, como anexo de la Escuela Superior de Comercio José Manuel Estrada. Para su funcionamiento, los padres de los potenciales alumnos habían solicitado a las Autoridades del Ministerio de Educación las condiciones mínimas para su aprobación, tales como horario vespertino, Plan de Estudio (Bachillerato Común) y compartir el edificio con la Escuela Primaria 20 de Junio. El 8 de marzo de 1991 se puso en funcionamiento el Primer año.

Durante todo el año 1991 el Director de la Escuela de Comercio “José Manuel Estrada” y el preceptor debieron asumir toda la responsabilidad del manejo administrativo y funcional de la nueva institución. A fines de ese mismo año, a través del decreto nº 3668, se nombró la primera directora precaria, que en el año 1992, pasa a ser interina hasta el año 1994.

Durante el año 1998, cuando se implementa el Ciclo de Especialización los alumnos de 4to año desarrollan una Revista (A Ojos Abiertos 2000) donde intentan recuperar la historia de la escuela.

En esa publicación advierten que lo positivo del período 1992 – 1994 fue la presencia de una dirección “abierta”, donde “se establecieron pautas fundamentales de funcionamiento dando prioridad a la participación y protagonismo del personal y a los alumnos más grandes del colegio”.

A fines de 1994, se produce la jubilación anticipada de la directora “para decirlo de otra manera el **alma mater** de la institución, produciéndose un absoluto vacío de autoridad y el andar a la deriva de la escuela”. (Revista Institucional A Ojos Abiertos 1999)

Siempre de acuerdo a la publicación mencionada, y a las opiniones de docentes, 1995 fue un año complejo; en primer término asume la nueva directora muy cuestionada por los alumnos y el personal docente. Sumado a lo anterior, la Provincia vivía una situación caótica, por los paros, falta de pagos y la crisis institucional. Todo ese contexto contribuyó al debilitamiento de la institución. Según dicen algunos profesores de la primera hora, en ese año el cuerpo docente asume un protagonismo crucial con el fin de “levantar” la institución.

Ese año egresa la primera promoción del colegio y paralelamente se anunciaba el desalojo de la institución de las instalaciones de la escuela primaria..

En 1996 hasta 1998 el colegio se muda al edificio de la escuela primaria Berrotarán, frente al Jockey Club. Allí se comienza a implementar el ciclo de especialización en Ciencias Sociales con la Orientación “Medios Masivos de Comunicación y Opinión Pública”. Ese mismo año se muda al edificio de la escuela primaria y secundaria Ing. Juan Mario Masjoan para fusionarse con el CBU que allí existía. Hasta la actualidad sigue compartiendo el espacio físico con la primaria de esa escuela. Sintetizando, desde su creación hasta la actualidad esta escuela muda tres veces su asentamiento y aún hoy carece de

edificio propio. Paralelamente a esos acontecimientos, se produce un nuevo cambio de dirección.

Durante el año 2000 la vida institucional comienza a normalizarse. Asume un nuevo Director (lo denominamos director "1") hasta mediados de 2002.

.Este director implementa en el año 2001 el Proyecto Escuela para Jóvenes. Seguidamente (año 2002) asume la Directora (que denominamos "2") y a fines del 2003 asume el Director "3" concursado, quién da de baja definitivamente al PEJ en el año 2005, por cuanto en la práctica cotidiana el Proyecto estaba desactivado desde comienzos del año 2003.

Por esos años (2000 – 2003) el colegio contaba con 400 alumnos y con dos divisiones de primero, segundo y tercer año y una planta de 60 docente titulares e interinos (varios suplentes), con poca carga horaria en la institución. Actualmente solo está en vigencia el CAJ.

4.2 - Primera etapa (año 2001 a mediados del 2002)

Bourdieu en su enfoque desarrolla una concepción de Estado que señala como central, en la relación entre estructura y sujeto.

Esta relación pudo explicitarse brevemente, en el análisis de la Reforma educativa de los '90, cuando el Estado desarrolla distintas formas de regulaciones, incidiendo en las prácticas cotidianas de los agentes sociales.

En ese mismo sentido, la denominada Transformación Cualitativa, que en Córdoba comenzó en 1996, se implementó en una doble línea de acción: por un lado la **reforma estructural** y por otra, la **institucional**. En ésta última los docentes tuvieron que elaborar el Proyecto Educativo Institucional de acuerdo a las características de cada escuela, con el fin de adaptarse a la reforma y preservar sus fuentes laborales, generando innumerables tensiones al interior de la institución.

Esos mismos agentes en el 2001, tuvieron que implementar el PEJ, con algunos efectos de la reforma anterior todavía presentes en la dinámica institucional (cambio de asignaturas para las que los docentes tuvieron que prepararse en brevísimo tiempo, aumento de la carga horaria, nuevas materias, etc). El fuerte impacto de la reforma anterior sobre las instituciones y los sujetos, (caos organizativo y malestar subjetivo) permite hipotetizar que, en buena medida, los docentes sobre todo del nivel medio sobre el que se hizo sentir con más fuerza las regulaciones anteriores, mantienen con más intensidad que en los otros niveles del sistema, actitudes de desconfianza y alerta frente a nuevas reformas. En ese sentido pueden usar recursos de poder e influencia para proteger sus intereses, que no se orientarían, en muchos casos, hacia la innovación, sino al mantenimiento del statu quo.

El PEJ, representa una innovación estructural de la organización del secundario que necesita, como cualquier Proyecto de reforma, el activo involucramiento de los actores institucionales. La construcción de los sentidos alrededor del Proyecto representa un paso previo a la participación activa de los mismos.

En los siguientes apartados se analizará los sentidos asignados en los momentos iniciales de Implementación y desarrollo

- El proceso previo

Los contactos previos a la implementación, se inician cuando la Inspectora Zonal le informa al Director “1” sobre la existencia del Proyecto y el interés de implementarlo en la institución, siempre y cuando mediara una consulta a los docentes para conocer si estaban o no de acuerdo en desarrollarlo.

“A fines de diciembre del 2000, en una reunión con los supervisores, yo estaba con mi supervisora, recibí la invitación verbal de participar en el Proyecto Escuela para Jóvenes y en febrero del 2001 se retomó el tema. Se nos vuelve a preguntar si realmente querríamos participar; yo pregunté por qué esta escuela y no otras.... Porque éramos varias las escuelas que tenía esa inspección; entonces la supervisora manifestó que es una escuela que tiene una estructura

que no generaría mayores problemas en implementarlo, porque contaba con dos secciones de primero, dos de segundo y dos de tercero , eso es lo ideal para poder implementarlo y hacer la reestructuración,...”curricular” y “horaria” . A partir de ahí había que preguntarle a los docentes si realmente querían, inmediatamente se planificó la reunión” (Director “1”)

En un segundo momento después de realizada la reunión el Director comentó:

“Yo hasta el momento del primer encuentro era muy poca la información que tenía, ya que tampoco el supervisor la tenía..., porque ese proyecto nace de un acuerdo del Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación de la Provincia, dirigido por la Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas; ellos lo conducen al proyecto, por lo tanto los supervisores no tenía muchas noticias de qué se trataba”. (Director “1”)

En un primer momento el Director (“1”) entrevistado resalta **la poca información** que se tiene del Proyecto por parte de inspectores y directores y se pregunta ¿qué información se les va a comunicar a los docentes?

Estas expresiones parecen revelar una cierta estrategia de resistencia al Proyecto. Sin embargo, más tarde el director asume, frente a los docentes, la defensa del mismo.

Cuando mencionamos en el marco contextual que el poder Estatal tiene sus propios agentes especializados encargados de darle sentido, en este caso son los funcionarios: Inspectores, Directores y Técnicos, con un poder reconocido para implementar políticas educativas. En este caso es la Inspectora y el Director los que quieren impulsar la inclusión del PEJ en la escuela y tratan de influir sobre los profesores. En febrero del año 2001, en la primera reunión con el inspector y el Director, éstos le explicaron a los docentes la “importancia” del Proyecto y que allí se decidiría si se integran o no al mismo; en esta instancia se pone en juego una serie de capitales (intelectual, autonomía institucional e individual, etc.). El campo de lucha se configura con los representantes del Estado y los Docentes y paralelamente entre los docentes mismos.

Una docente decía en referencia a la percepción del Proyecto:

“La escuela para jóvenes para mí es cuando a la escuela llega la propuesta de un cambio curricular, es decir que nos convocan para un cambio concreto;... considero importante, esa primera etapa donde se decidió si entrábamos o no al Proyecto; al principio hubo mucha resistencia por parte nuestra, creo que era porque no se conocía en qué consistía el Proyecto. Cuando comenzó la implementación nos llaman a los profesores de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales (donde yo estoy), para explicarnos detalladamente en qué consistía el cambio curricular y también nos aclararon que ni matemática ni lengua, se modificaban -ese fue el mi primer contacto con el Proyecto”. (Docente de Biología“)

Otro hecho importante en la etapa inicial, es el encuentro, organizado por la Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas de la Provincia de Córdoba¹¹ en Huerta Grande, donde los miembros de la institución analizada volvieron a plantearse si era conveniente participar o no del Proyecto; en relación a esta decisión otra profesora comentaba:

“En la reunión de Huerta Grande sí, yo estaba al tanto del Proyecto. – ya se había decidido que la escuela iba a participar, por eso se iba al encuentro de Huerta Grande. Allí empecé a tener más conocimientos del mismo, fueron dos días de trabajo, donde nos empapamos de las diferentes temáticas., pero a medida que fue pasando el tiempo, empezamos muchos a sentirnos disconformes con lo que implicaba el PEJ.

El último día tuvimos una reunión con la inspectora y el Director (“1”), allí fuimos votando y presentando nuestras dudas y nuestros miedos, haciendo las consideraciones generales y definitivas con respecto a tenerlo al Proyecto en la escuela...

Al final se decidió ingresar, a pesar que dentro del grupo había algunos que teníamos muchos temores, muchas dudas... y no estábamos muy conformes. (Yo era una de ellas) y voté por sí, ya que mayoría que estaba presente quería participar.”- (Profesora de Biología)

Entre los docentes aparecen dos grupos, los que están de acuerdo con incorporarse expresando algunas dudas y dificultades y otros que se manifiestan en contra. El director impone simbólicamente su poder, mediante “influencia” y “autoridad” (BALL 1989), concentradas en su figura, tratando de convencer argumentando la ausencia de riesgos laborales.

Observamos como en un campo de lucha, un grupo de docentes se posicionaron en el lugar de resistencia, manifestando expresiones de dudas, desconfianza. Aparece un discurso atravesado por el miedo a la pérdida de capitales como la autonomía (capacidad que habían adquirido los docentes en la realización de su PEI, y en el reconocimiento de sus problemas institucionales) y a la pérdida de horas cátedras.

Otro testimonio que en un principio apoyó la iniciativa del Director “1”, aunque mas tarde percibió que fueron manipulados comentaba:

“Yo creo que fue un poco lo que nos atrajo a todos, fue el planteo del Director (“1”), a un grupo de profesores nos pareció que podía ser bueno., En el momento de la aceptación hubo varios planteos que querían rever el tema, pero en Huerta Grande hubo una mayoría que le pareció que podía ser bueno para el colegio, quizás en ese momento no hubo demasiado estudio de la situación”.

Al principio fue un cuestionamiento de tipo laboral no sabíamos muy bien cómo era la mano, cómo iban a quedar los compañeros, qué íbamos hacer con las horas institucionales, como íbamos a perder una hora, y se nos explicó todo lo concerniente a la faz laboral, quedando la mayoría conforme.

A último momento había un grupo que no estaba de acuerdo, por lo tanto el Director (“1”), nos dijo que la gente que no estaba de acuerdo eran profesores que no iban a estar afectados por el Proyecto, eran de la especialidad...y bueno no sé, en ese momento fueron las palabras que cayeron justas, cerramos y aceptamos. Yo creo que tendríamos que haber evaluado un poco más,..seguro que te das cuenta después ...lo que pasó es que nos llevaron a un lugar paradisíaco, nos dieron de comer dos días, viste que lo hizo el Ministerio todo un ambiente creado ...vos te sentías que el proyecto iba a ir para bienes, un

¹¹Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas de la Provincia de Córdoba .Documento sobre las Primeras Jornadas para la reorganización institucional y curricular en la Escuela para

congreso donde vos te sentís que vas a construir, todo un entorno creado; por más que uno sea un crítico permanente caes, caes en la trampa, yo creo que eso dio resultado, si bien tratamos de cuestionar, ese entorno fue el último empujón que nos dieron para que nos decidiéramos. (Profesora de Biología)

El Director "1", en todo momento mostró convicción de participar en el PEJ, y con respecto a las Jornadas de Huerta Grande expresó:

"Hubo un primer encuentro en Huerta Grande, donde se trabajó desde Políticas Educativas con la gente que iba a capacitar a los docentes de las áreas de ciencias (Naturales). En una primera instancia trabajaron con los contenidos,...hasta quedar determinado qué se iba a dar en biología en 1º año, que se iba a dar en física y así sucesivamente. Cada uno fue armando su programa, podemos decir que ¡no fue tarea fácil - porque hubo que fusionar todo"-

La figura que parece encarnar el poder estatal, es el Director más que el Inspector; esto lo podemos explicar por la cercanía del directivo con los docentes y el reconocimiento de su poder.

En lo que respecta a los docentes aparece una posición relativa expresando argumentos de desconfianza a los que vienen de "afuera", identificándolos como sujetos poseedores de poder, dado por el manejo de un capital cultural y económico que dispone el Ministerio de Educación de la Nación, aunque admitiendo también la influencia del discurso oficial para comprometer la adhesión al Proyecto. Sumado a esto en los documentos se plantea que a las escuelas participantes se las dotará de recursos, equipamientos y adecuaciones de infraestructura. Esta posible "ganancia" juega un papel importante para la aceptación.

En este punto podemos preguntarnos ¿qué activó la decisión de incorporarse al proyecto? Más allá de otros argumentos, se puede hipotetizar que la decisión se activa por la presencia simbólica del poder estatal y "las llamadas al orden"

que tal presencia invoca... La obediencia, sin embargo, no es sumisión ni consentimiento a un orden, *“sino que despierta predisposiciones corporales profundamente arraigadas, sin pasar por las vías de la conciencia y del cálculo”* (Bourdieu 1997). En nuestro caso, hay grupos e individuos “predispuestos” aunque también cálculo de los beneficios posibles...

- La puesta en marcha. Cambios propuestos por el Proyecto: prácticas y roles nuevos

Coordinadores y equipos de profesores

El impulso positivo que le dio el Director “1” y la predisposición de otros, se manifestó en los cambios concretos que se dieron en la organización escolar y en la práctica docente.

Como ya se señaló, el Proyecto plantea que los equipos de trabajo de profesores están dirigidos por un **Coordinador**, éste tiene funciones en dos ámbitos: **didáctico e institucional**. En cuanto al primero, la función *“es la de orientar, dinamizar y concretar la formulación y el desarrollo de un Proyecto de enseñanza”*, (DOCUMENTO 2001) y con respecto al segundo...*“En relación con lo institucional es función de los coordinadores participar colaborando con el Equipo Directivo en la toma de decisiones vinculadas con la dimensión pedagógica de la gestión”*. (DOCUMENTO MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN 2001)

También se expresó que el coordinador debe trabajar articuladamente con el Equipo Directivo, con docentes, preceptores, gabinetistas, para la toma de decisiones respecto a asuntos vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez se plantea que el coordinador debe participar como articulador con el Centro de Actividades Juveniles e informar a todos los docentes de la institución sobre los avances y dificultades que se presenta en la implementación de la propuesta.

Para todas estas funciones el proyecto prevé la asignación de horas institucionales (esquema explicado en el capítulo 3)

Con respecto a la nueva figura el Director “1” expresaba:

“..El rol de coordinador en la escuela, era nuevo, por eso generaba muchos choques con los docentes, mucha polémica con las funciones de gestión que debía realizar. La puesta en práctica de sus funciones le otorgaba poder aunque no está explícito.

También depende de la persona que sea el coordinador y del perfil que tenga; ya que tiene que trabajar con el director y en muchos casos él le sugiere al director qué hacer frente a situaciones determinadas...” (Director “1”)

Los docentes con relación al rol refieren lo siguiente:

“El rol del Coordinador está bueno ya que hace falta una persona que tiene que hacer de malo, aunque a muchos no nos guste que nos estén bajando órdenes del Proyecto, pero siempre tiene que haber alguien que coordine, que diga lo que hay que hacer, ya que el coordinador también recibe órdenes (de Políticas Educativas) sobre lo que hay que presentar, de los avances del Proyecto,... es decir mostrar hasta donde hemos llegado, como vamos a seguir en la segunda parte del año con la gestión del Proyecto. Yo creo que debe haber alguien que cumpla esa función y que debe haber un coordinador para Naturales otra para Sociales –

La primera parte del 2001, había un coordinador de Sociales y otro de Naturales; en cambio este año renunció el de Naturales y quedó solo el de Sociales. En el año 2002 el colegio ya estaba a cargo de la Directora “2” (Profesora)

Opiniones de quién fuera coordinadora:

“Justamente en ese momento, cuando ejercí el rol de coordinadora, se trataba de trabajar con objetivos del Proyecto, se intenta lograr unión entre del trabajo de los docentes, desestructurarnos ya que veníamos de prácticas atomizadas. En estos espacios mi rol era propiciar que hablemos de los chicos (nuestros alumnos), de los problemas que tienen, apostábamos a que íbamos a mejorar la clase y el grupo”. (Profesora Coordinadora)

Otro que ejerció el rol de la coordinación durante el período 2001, decía:

“Yo dejé la coordinación porque sentía que no estaba el trabajo totalmente organizado para mi y yo ponerme al frente de la coordinación de un trabajo nuevo fue bastante pesado. Además la coordinación te lleva mucho tiempo y no me sentía conforme con lo que cobraba o al reconocimiento que necesitaba por parte de los otros para ese trabajo, ¡que es bastante!, si uno quiere hacer bien las cosas, hay que dedicarle tiempo.

La función del coordinador tiene actividades específicas que tienen que ver con organizar reuniones de equipo de trabajo, que implica la preparación de la misma, plantearse los objetivos que se tratan durante el desarrollo de la reunión, reunir todos los datos y las conclusiones que de allí surgen y después plantear una estrategia de acción”. (Profesora de Biología ex coordinadora)

Como se mencionó anteriormente la figura del coordinador es nueva dentro del sistema educativo y no tiene carácter estatutario, sino que surge con el PEJ; es una figura que interactúa con los Responsables del Proyecto en la Dirección de Políticas Educativas a quienes debe dar cuenta del trabajo en equipo y la coordinación de los equipos docentes; a su vez conforma junto al equipo directivo una unidad de gestión.

En el año 2001, los docentes eligieron dos coordinadores (uno de Ciencias Sociales y Otro de Ciencias Naturales), con consenso del Director “1”. A fin de año, uno renuncia y queda solamente el de Sociales para los dos equipos de trabajo. En las reuniones se observa un buen clima de trabajo y cordialidad entre todos los actores; en este caso volvemos a reiterar la importancia de la figura del Director “1” como receptor/ejecutor de estas nuevas prácticas que propone el proyecto.

El cargo de coordinador generó muchas expectativas, ya que era pago y trabajaba junto al director. En ese momento hubo varias postulaciones y se terminó eligiendo por votación unánime. En el transcurso del primer año una primero y otra después dejaron el cargo, ¿Qué pasó en ese tiempo?, quizás las

respuestas se puedan encontrar en las percepciones expresada en las entrevistas.

Prácticas laborales de grupo a equipo

Como mencionamos en el capítulo anterior, el PEJ propone una reestructuración de las materias, se organizan equipos formados por profesores de los espacios curriculares nucleares: Ciencias Sociales (Historia, Geografía) y Ciencias Naturales (Química, Biología y Física) y no nucleares: Lengua y Matemáticas.

Esta reorganización favoreció el trabajo en equipo, posibilitando la renovación de las prácticas, a través de la secuenciación de los contenidos, implementación de metodología y formas de evaluación, etc.

La idea del cambio es que el mismo profesor titular o interino pueda atender a la mayor cantidad de cursos e integre los equipos de trabajo. Con respecto a la reorganización los docentes comentaban:

... "lo único que a mi me organizó fue, que yo en vez de tener, 6 hs en Ciencias Naturales en primero, tenía dos en segundo, dos en tercero y dos horas institucionales, que hacían un total de 6 hs como tenía antes"
(Profesora de Biología)

Si bien el PEJ acompañó la reestructuración curricular, no dejaron de aparecer conflictos, así se manifestaron las luchas al interior del campo disciplinar entre los miembros de diferentes materias que integran el área de Ciencias Naturales; presentamos estas expresiones a modo de ejemplo:

"En los documentos del Proyecto quieren que yo dé Ciencias Naturales; es decir Biología en primero, Química en segundo y Física en tercero, ahí es la gran traba ya que no todos van a poder dar Biología,... ese es el caso del profesor de Física, no van a poder dar la otras dos materias (Biología y Química) ya que tienen una formación más específica; en cambio los biólogos podemos dar Biología y Química y ponernos a estudiar Física, ya que tenemos una formación general, ahí, creo que viene el problema laboral"

Con el fin de trabajar en los equipos de profesores, el Proyecto prevé la disponibilidad de horas institucionales. Con respecto a este punto, el Director "1" tiene su propia definición del trabajo en equipo, idea que trata de transmitir a la institución:

*"... el docente cree que trabaja en equipo cuando está trabajando en grupo y del grupo al equipo hay mucha diferencia. El trabajar en grupo significa que cada uno hace lo suyo, trabajar en equipo es tratar de consensuar por más divergentes que sean las opiniones y llegar a un acuerdo, con todos los miembros, así se compenetra de los conocimiento de los otros. Lo importante es que cada uno tire para el mismo lado, conformando un grupo sólido y fuerte, que esté convencido. Lo que más nos costó en la escuela fue el trabajo en equipo.
(Director "1")*

Aparece claramente el "sentido" que tiene el Director "1" con respecto al trabajo en equipo, siendo su deseo realizarlo tal como lo indica el Proyecto, haciendo una diferenciación con la forma de trabajar en el modelo tradicional.

Otro docente expresa su opinión con respecto al trabajo en equipo:

*"Nos permite organizarnos más, hacer mejor los Proyectos,...Y podemos hacer el seguimiento de la producción de los chicos, vos ves el proceso pedagógico del alumno, por lo tanto es un cambio en algunas cosas. Otra cosa que nos ha dado resultado es la correlación transversal y horizontal de primer año a segundo año, ¡eso te sirve!, **es muy importante.***

Otras expresiones reducen el valor del trabajo en equipo a un período de tiempo, que coincide con la presencia del director "1"

"sólo sentí que trabajé en equipo en primer año con la otra profesora de historia., en esos tiempos estábamos trabajando con el Director "1". Ese primer año lo hicimos juntas yo pasé nuestra propuesta del área curricular, el trabajo quedó muy lindo y después lo presentamos tal como nos habían pedido". (Profesora de Historia)

Estas expresiones están insertas en una trama cruzada por diferentes sentidos; el trabajo en equipo va más allá de las formalidades institucionales y se acerca más a lealtades estructuradas por los docentes fuera del tiempo y ámbito institucional, rescatando al Director “1” que estuvo presente durante el primer año.

Capacitación: Demanda histórica de los docentes

Los antecedentes de capacitación por parte de la Red de Capacitación Docente Provincial fueron el desarrollo de los módulos “Modelos institucionales” y “Sujeto del aprendizaje”, que se dictaron a todos los docentes de la Provincia de Córdoba; la diferencia con la capacitación ofrecida por el PEJ, es que ahora las acciones son focalizadas y sistemáticas para las escuelas seleccionadas. El público destinatario son los docentes, directivos, coordinadores de los equipos docentes y del CAJ, La modalidad era presencial, y debían estudiar y hacer evaluación de los contenidos dados; si bien la capacitación es un reclamo histórico, esta actividad generó distintas reacciones. Lo que nos lleva a preguntarnos ¿qué pasó con la capacitación?

En este caso el Estado, a través de la capacitación apunta a incidir en las prácticas de los actores sociales, orientando su quehacer hacia un nuevo paradigma. Estas son algunas expresiones de los docentes y coordinadores:

“yo creo que ha sido buena la capacitación, positiva, al menos ha servido para los que participamos del proyecto (CAJ), sepamos de qué se trata. En esa instancia, se persigue una unificación; es decir que las personas que estamos a cargo de los CAJ, tengamos un mismo criterio de acción, porque así (trabajando solos) nos perderíamos. Si bien existe un criterio de autonomía en cada centro, hay una instancia conjunta donde todos los coordinadores que estamos en el Proyecto, apuntemos a un fin común”. (Coordinador de CAJ)

Algunos profesores decían sobre la capacitación:

“...bueno te toca suponte en el caso de Química, se trabajó mucho con modelos químicos esto de que los chicos construyan una idea, una aproximación a la materia, al átomo y a la molécula, te dan un material de lectura, el cual después nosotros sacamos conclusiones; al final a mi no me queda muy claro esas conclusiones si están bien o no, no siento que en esas conclusiones se haga un cierre de este tema”.-

Otro profesor expresaba:

“Yo planteé en las instancias de capacitación que lo que nos ensañaron el año pasado, había temas que no me había quedado claro, pero no tuve respuesta de eso por parte del equipo técnico.

Para mi la capacitación fue muy pobre; a lo mejor porque mis expectativas eran otras, en el caso de que uno va lo hace y recibe una devolución y puedo confrontar lo que yo espero, con lo que estoy recibiendo y no me conformó..”
(Prof. de Biología y Coordinadora durante el 2002)

Otra docente da su parecer sobre la capacitación:

“pero lo que más me importaría es que ellos por ahí te den una receta de cosas prácticas, te tiren líneas para el aula, no, te tiran más cosas que las que ya has aplicado, bueno hay estrategias que no las podés aplicar porque son muy caras, como no tenés retroproyector, no tenés un cañón, lo que si ahora hay más tiempo para aplicar las estrategias nuevas”.

Retomando los conceptos de Bourdieu podemos establecer que el ámbito de capacitación es también un subcampo de intereses diversos y a veces encontrados entre los docentes y los capacitadores. Las apreciaciones que aparecen en algunas entrevistas de los docentes es el de descalificación hacia los capacitadores, inclusive el coordinador del CAJ, que rescata la instancia como positiva, no percibe una aplicación en la práctica en su labor cotidiana.

Estas ideas se relacionan con la conformación de la trayectoria del docente. El mismo se siente poseedor del capital del saber que debe transmitir a sus alumnos.

El aula es el espacio por excelencia, donde se da el intercambio del saber y el profesor desde su posición, se considerado mediador del conocimiento constituyéndose en sujeto activo, conocedor de los contenidos y de sus alumnos.

Hay una intención manifiesta de conservar el capital del saber; por lo tanto quién viene de afuera a disputárselo será cuestionado, desestimado y descalificado.

Para estos docentes, los contenidos que brindan los capacitadores, ya lo poseen o son contenidos que no se pueden implementar por falta de recursos; hay un fuerte sentido de posesión del capita/conocimiento.

¿Será ésta una reacción estratégica a un nuevo Proyecto que deja a los docentes en el lugar de meros ejecutores?, o como lo manifiesta Hoyle *“los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses”* (HOYLE 1982).

En general podemos observar que los docentes asisten a la capacitación pero en el aula aplican lo que ellos consideran conveniente.

Los espacios de capacitación se convierten en espacios conflictivos donde pugnan distintos tipos de intereses y en esta lucha queda como hegemónico lo que el docente trae en su trayectoria imponiéndose el modelo tradicional.

El aporte completo de Nación para sostener el Proyecto incluido las instancias de capacitación, duró dos años (2001 y 2002). A mediados del 2002, se hace cargo la Provincia y en el 2003 desaparece definitivamente el programa de capacitación.

Los sentidos sobre el CAJ

Como se mencionó en el capítulo 3, el objetivo del CAJ es la creación de *“un ámbito de la escuela cuya meta es mejorar su acción educativa, a través de la oferta de un conjunto de actividades que brinden a los jóvenes oportunidades*

de desarrollo personal...respondiendo a necesidades culturales sociales, artísticas y expresivas".(DOCUMENTO CAJ MANUAL OPERATIVO 2001)

Por lo tanto se puede decir que es un espacio de contención y recreación: una docente decía:

"La escuela para jóvenes, es una transformación organizacional de la escuela conformada por una parte curricular, y otra parte deportiva - cultural que la cumple el CAJ. El coordinador del CAJ, debe trabajar más, siendo un docente de la escuela y no salirse de los lineamientos generales, así poder llevar algunas actividades al centro de actividades juveniles y no funcionar como una cosa separada, debe haber siempre una relación". (Profesora del centro)

Otros docentes perciben a este espacio como.....:

"Yo veo al CAJ, separado del resto de las actividades de la escuela, es como una cosa personal del coordinador, una expresión más de buena voluntad de él, que un Proyecto a nivel institucional.... (Profesora nueva en la institución).

También me contaron que el año pasado se lograron cosas, yo no estaba en el colegio, empecé este año y el Coordinador me comentó que en el segundo año estaba medio decaído, porque se exigió un poco más de control sobre los asistentes (alumnos), entonces se redujo un poco la presencia de los chicos". (Profesora de Lengua)

El coordinador del CAJ, nos da su parecer:

"Aquí (en esta institución) hace un año, que comenzó a funcionar el CAJ, octubre del 2001). Uno no está conforme con la actividad, porque siempre aspiramos a más de lo que se ha logrado. Comenzó muy bien el año pasado, lástima que duró un período corto, (octubre noviembre, y diciembre) se hicieron cosas todos los sábados, donde participaban 70 u 80 chicos, y uno pensaba que iba a continuar en el 2002; no fue así, empezamos en abril de este año, con pocos chicos con problemas, con conflictos, hubo un caso de violencia fea, rompieron un baño y tuve que cerrar un par de sábados porque me parecía que el clima no era el mejor.

Ahora a partir de la segunda etapa, estamos con actividades tranquilas. Este es un lugar donde uno no tiene grandes expectativas que van a venir miles de chicos, pero sí, hay una certeza de que los chicos que vienen, trabajan con actividades constantes.

Con respecto al entusiasmo vienen con ánimo de aprender, deseo, interés que es distinto al que expresan en las horas de clases..., yo eso es lo que rescato del proyecto. (Coordinador del CAJ)

Con respecto al perfil de chicos que aprovechan estos espacios, el coordinador nos decía:

“Sí y uno ve que no hay una respuesta total con los chicos del Cole, supongo que será por una cuestión cultural (el no aprovechamiento del espacio de parte de muchos jóvenes de la escuela). Te doy un caso concreto, para el taller de guitarra, vienen dos chicos de una escuela privada de la zona, y ellos vienen, están atentos y se enteraron por vinculación con chicos de esta escuela, y por ahí vos ves que no están aprovechando los chicos de acá que tendrían la misma o más necesidades, (remarca su hipótesis) por ahí por eso te decía lo de lo cultural.

También veo que ese cambio no se va a dar de un día para otro; que los chicos y sus padres no se van a desesperar por aprovechar esto; es un proceso lento, que va a demandar un tiempo, por lo tanto nuestra parte debe ser constante, no que sea una cosa esporádica.

Yo como coordinador creo que es necesario apuntar a los cursos más bajos en cuanto al público meta, porque son los que más tiempo van a permanecer en la escuela, en realidad son los que más les cuesta engancharse ya que los más grandes, se dan cuenta (4º,5º,6º año) el problema es que le queda poco tránsito en la escuela.

Con respecto a la posibilidad de que los chicos participen de manera activa en la unidad de gestión que conduce y propongan las actividades del centro, el coordinador relata:

“yo ahí veía un interrogante (en referencia a la participación de los alumnos, tal como está planteado en los documentos). Con respecto a la participación en el tema de gestión y cuesta mucho, porque vienen de la no participación. – acá (en

el colegio con una estructura vertical) a los chicos no se les pregunta nada, nunca nadie les ha preguntado nada.

Yo les digo qué actividades planteamos y se quedan mudos, porque no vienen de un hábito de participación, que ellos tengan que decidir que van hacer o que no van hacer. Hago reuniones, trato que no sean muy aburridas, al principio venía con 50 temas, al segundo tema se ponían a hacer cualquier cosa, porque no hay una práctica participativa, ahora las reuniones son cortas hablamos 2 o 3 temas; yo les pregunto algunas cosas, ellos opinan unas cosas y se van”...

(Coordinador del CAJ)

Se le consulta a una profesora de lengua sobre la existencia del CAJ, y ella responde:

“Si, sé que existe algo porque el profesor coordinador me contó, en una charla personal mientras tomábamos un café, él me contó entre otras cosas de su actividad esto es lo único que conozco.”

El CAJ es percibido como un nuevo espacio diferente al colegio tradicional, una instancia de contención para grupos de jóvenes, pero que no se asume como parte del PEJ integrando la parte curricular con lo recreativo.

¿Esa percepción de separación se atribuirá a la dificultad de pensar el ámbito educativo como un espacio que esté más cerca de los intereses y culturas juveniles? O la resistencia a la concreción de un espacio más democrático donde los jóvenes se sientan protagonistas de sus decisiones....

¿La omnipresencia de la estructura tradicional y la percepción de los docentes obtura otros sentidos de construcción democrática y participativa de los jóvenes?

Aparece una contradicción muy fuerte entre la escuela como constructora de ciudadanía con el desconocimiento de un lugar para ejercerlo.

4.3 - Segunda Etapa (desde mediados del año 2002 hasta fines del 2003)

El cambio de la Dirección

Es en esta etapa cuando comienzan a aparecer indicios del alejamiento del Proyecto por parte de docentes y directivos, produciéndose lentamente una vuelta al modelo tradicional de organización escolar.

Como se señaló anteriormente, el Director “1”, se desempeñó durante el momento previo a la implementación y en la implementación propiamente dicha. (2001 hasta mayo del 2002). En este segundo momento asume la gestión la Directora “2”, que formaba parte del plantel docente. A partir de allí comienzan una serie de disputas con el Coordinador de los equipos de profesores.

Ya se observó oportunamente que la figura del coordinador es nueva dentro del sistema educativo y no tiene carácter estatutario, sino que surge con el PEJ; es una figura que interactúa con los Responsables del Proyecto en la Dirección de Políticas Educativas y los equipos docentes, a su vez conforma junto al equipo directivo una unidad de gestión.

En el sistema tradicional el director fue siempre el poseedor del poder formal; con la figura del Coordinador, aparece una disputa. En un primer momento (implementación) no se hace explícita, ya que hay una complementariedad de ambos (Coordinador y Director “1”); esta modalidad se la puede considerar como una estrategia para la inserción del Proyecto. En una segunda etapa, la Directora “2”, asume su poder de acuerdo a las formas tradicionales de la institución. Al Coordinador le cuesta instalarse como referente de gestión en esta etapa.

En las reuniones de equipo una docente expresa:

“yo siempre hago este planteo y en otro colegio igual; nos proponemos tantas cosas, nos dividimos en tantas comisiones, y terminamos haciendo muy poco; yo

entiendo: así baja la orden la Directora "2"; que se haga tal o cual cosa, pero lo que pienso es que debemos priorizar las actividades de la escuela (en referencia al PEJ). Un día planteé que debíamos priorizar las acciones y se entendió mal, parecía que yo quería patear en contra.

En esta nueva gestión nos piden que trabajemos, con el abordaje de la recuperación de los chicos que probablemente se drogan, (problemática que había instalado la Directora "2" en la reunión de equipo, desplazando los temas pertinentes del PEJ) a eso no lo podemos hacer nosotros y a veces no lo podemos manejar, es una situación fuera de tu control, que "nos desborda." Es decir, en esta gestión, tenemos que llevar adelante el proyecto (PEJ) y sumarle otros problemas más". (Prof. de Biología)

Un lugar clave donde se observa el desempeño del coordinador son las reuniones de equipos, en las cuales se realizaron observaciones no participantes.

En el año 2002 había un sólo coordinador en la institución; en esas reuniones se observa cómo cada vez más se profundizaba la disputa entre él y la Directora "2", manifestándose dos modalidades de trabajo superpuestas: la Directora "2" quiere trabajar con los viejos problemas institucionales (conflictos con la primaria, búsqueda de lugar para las clases de educación física, sanciones con amonestaciones) y el coordinador intenta continuar con el Proyecto. En este caso se le hace muy difícil al mismo, sostener el Proyecto. Hay manifestaciones de la Directora "2" que intentan legitimar su lugar "tradicional" expresando una forma de ver la institución, priorizando problemas muy diferentes a los señalados en el Proyecto. Su posición aparece con un descompromiso y boicot hacia el Proyecto.

A principios del año 2003 se le consulta a la nueva coordinadora sobre las reuniones del PEJ en el colegio y en Políticas Educativas, ella responde: "A mí me tienen que nombrar todavía, yo le pregunté varias veces a la Directora "2" y ella no sabía nada".

En ese mismo año 2003 se cerraba la primera cohorte del PEJ (CBU), en el mismo se observa que cada vez menos se habla del Proyecto en la institución, llegando al extremo que los docentes de la institución se informan a través de

los medios de comunicación de una reunión en Río Tercero de todos los CAJ de la Provincia de Córdoba, donde asistían representantes del colegio (alumnos y coordinador)

Otro aspecto que se manifiesta, es que en las reuniones convocadas por la directora “2”, ella desconoce la organización de los equipos de trabajo del PEJ, configurando otros grupos que responden a Proyectos propuestos desde la Dirección.

En las reuniones subsiguientes unos docentes plantearon *¿“por qué no se salía del PEJ?”, así no hacemos nada, no se hace nada”*. En ningún momento de las sucesivas reuniones la Directora “2” retoma el tema y cuando le preguntan por el PEJ, ella contesta:

“A mi nadie me informa de la Escuela para Jóvenes, por lo tanto yo no puedo transmitir nada, no sé nada”.

En una de las reuniones la Directora “2” expresó:

“No inscribamos a cualquier tipo de alumnos ya que éstos traen problemas de violencia y drogas. Ahora se puede limpiar la escuela”.

“por el tema de drogas debemos contratar a un guardia para que controle el ingreso de los alumnos (apoyando las expresiones de un profesor de la casa)”

“...debemos ocuparnos de los problemas de la escuela, ya que los de la primaria nos mandaron una nota porque nuestros alumnos les rompieron unos afiches, por lo tanto debemos hacer algo.

Estas expresiones denotan una perspectiva institucional diferente a los principios y objetivos del PEJ.

Identidad de los grupos

Como se mencionó anteriormente, producto de esta nueva reorganización de la institución a partir del PEJ, en el año 2001 quedaron conformados, para primer año, dos equipos de trabajos – el A y el B, continuando dicha organización en el 2002 y 2003.

En el 2002 se asistió a unas reuniones, donde se pudo apreciar el sentido que algunos profesores atribuyen a la organización, tanto de alumnos como de docentes. Uno de ellos expresaba: *“hay dos escuelas”, la A y la B.* Para estos profesores los alumnos que asisten a la división “A”, son nombrados con los atributos de buenos, responsables y con mucho compromiso de los padres; los docentes se sienten premiados; en cambio, los del grupo “B” son nombrados como alumnos con muchos problemas de conducta, falta de respeto al profesor; algunos docentes naturalizaban esas características definiendo – *“ellos son así” y en esta nueva organización nosotros nos sentimos castigados.*

En otras reuniones aparece la misma fractura, a pesar que se decidió desarrollar nuevas estrategias para abordar las problemáticas del grupo B. Como resultado de esas acciones, algunos docentes refieren que los problemas han cambiado, *“algunos alumnos están más tranquilos, otros se han ido de la escuela”.*

Relacionando la situación descrita con los objetivos del Proyecto referidos a la retención de alumnos (desarrollados en el capítulo 3, donde se caracteriza a los nuevos públicos de la escuela media), no aparece una línea de sentido coherente con los lineamientos del PEJ ya que se observa que las estrategias usadas con los alumnos “problemas”, terminan expulsándolos aunque no de manera explícita.

Observamos desde el punto de vista relacional que, con la implementación del Proyecto, se produce una fractura al interior de la escuela, acusando o echando culpas a quienes dividieron los grupos, negando otras razones propias de la institución y sobre todo, abandonando discursiva y prácticamente los objetivos del PEJ, a tal punto que algunos profesores que ingresaron al

Establecimiento a mediados del 2002 no se articulan al mismo y prácticamente lo desconocen

“Hasta el día de hoy no se bien de qué se trata el Proyecto, a mi nadie me informó que es, yo fui preguntando o me fueron comentando mis compañeros pero nadie me dijo de qué se trata específicamente, creo que hay un cambio de materia. Yo doy mi materia la misma cantidad de horas cátedras, en los mismos cursos. Como en las otras escuelas, vengo a las reuniones hablo con mis compañeras para planificar las actividades de integración, que las hacemos acá y en otros colegios; es decir yo no noto diferencia, lo que noto es que se nos exigen ciertas reuniones, entonces yo vengo me quedo y cumpla.”. (Profesora de Lengua suplente año 2002)

Otro docente decía:

“Yo no conozco nada, se que hacen reuniones y que nos pidieron cambio de horas y nada más” (docente del ciclo de especialización)

“Yo no sé para qué hacen esos Proyecto, yo no hago nada, ni voy a ninguna reunión”. (Profesor de Historia)

“Con respecto a los resultados de cómo van a egresar los chicos que van a transitar éste CBU (PEJ), no te puedo decir absolutamente nada, pero que tiene muchas falencias, este Proyecto”.

Tiempo de desconocimiento de las buenas prácticas

En agosto de 2003 se eligen dos coordinadoras nuevas, una para Ciencias Sociales y otra para Ciencias Naturales. En la reunión de presentación recuperan lo trabajado durante los años 2001 y 2002. En esa oportunidad se les preguntó a los docentes qué rescataban de positivo y negativo del PEJ. Con respecto a lo primero, reconocieron que pudieron conocer más a sus alumnos y dedicarles más tiempo y en relación a lo segundo la mala organización de los contenidos en Ciencias Naturales.

En el mes de octubre de ese mismo año, se informa a los colegios que desarrollan Escuela para Jóvenes que las horas institucionales y el pago a los coordinadores, lo va a realizar el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. La Provincia reduce el pago a una coordinadora y las que ocupan ese rol acuerdan compartir el dinero y seguir trabajando las dos.

A pesar del contexto económico, las nuevas coordinadoras muestran entusiasmo y le dan a los docentes del Proyecto una actividad para evaluar el proceso de los alumnos del CBU. La reacción por parte de los profesores fue diversa: unos pocos hicieron la devolución a tiempo, otros, tarde y otros nunca. La idea con que se trabajó este instrumento de evaluación no era un mandato de los equipos técnicos de la Dirección de Políticas Educativas, *“sino que era pensado desde nosotros y para nosotros en pos de mejorar nuestras prácticas...”* Las Coordinadoras comentaron que los docentes que no entregaron las encuestas alcanzó a un 70 %, el 30 % restante lo entregó tarde o incompleto.

Se observa que, a partir del año 2002, el rol de coordinador fue ejercido con mucho esfuerzo; el contexto y las condiciones objetivas (modo de funcionamiento de la Directora “2” y paulatino descompromiso de los docentes) no favorecieron el reconocimiento de esta función, imponiéndose el modelo tradicional *“...Así se puede observar que el grupo abandona o no desarrolla estrategias para imponer una nueva construcción de la realidad, sino que conserva la visión ortodoxa”* (BOURDIEU 1988).

Otra forma de desconocimiento de las “buenas prácticas” que propiciaba el Proyecto se observó con respecto a la capacitación. ¿Que desajuste hubo entre la oferta de formación y los docentes? Para analizar estas preguntas haremos mención a las observaciones que se realizaron en la capacitación desarrollada en el año 2002 y a los comentarios vertidos por los capacitadores:

“La gente del colegio, del área de Lengua dejó de venir a las capacitaciones”, “El colegio entró en una meseta”, “no llevan los planes de trabajo para analizarlas

en las capacitaciones, tienen una actitud muy diferente al año pasado (gestión a cargo del Director "1") y a otros colegios".

Otra capacitadora comenta:

"Los docentes van a pedir recetas y esa no es la finalidad del espacio". "La gente de ese colegio, dejó de participar, ni siquiera vino a la evaluación final (año 2002)

Varios profesores comentan, sobre la capacitación:

"No, éste año no hice la capacitación". (Profesor de Historia)

"La teoría es muy linda, pero vos después te encontrar con la realidad y ahí es el punto de inflexión y son dos mundos" (profesor coordinador del CAJ)

"A mi me cansa un poco la capacitación, yo voy, pero a mi no me sirve, no aplico casi nada" (profesora de matemáticas)

"a mi no me gusta participar en las capacitaciones, yo veo a otros profesores de otras escuelas que llevan las cosas y participan, nosotros no hacemos nada de eso. Algunas escuelas están muy contentas con el proyecto" (profesora de Física)

"La directora "2", no nos informa qué pasó con la capacitación éste año, sé que hubo problemas, pero no sé cuales son" (profesora de Lengua)

Estas expresiones plantean el alejamiento de las instancias de capacitación por parte de los docentes.

En este nuevo escenario institucional aparece un cruce de posiciones y tensiones entre los docentes que presentan mayor resistencia para seguir, la Directora "2" con una forma de gestión tradicional y los técnicos de Políticas Educativas que ven al colegio descomprometido e incumplidor. Todas estas situaciones fueron repercutiendo en el decaimiento paulatino del Proyecto. Además en el año 2003, desde el nivel estatal, hubo reajustes en el pago de las horas institucionales, disminución de las instancias de capacitación y

demora en la entrega de equipamiento prometidos, ya que Nación no dispuso de los fondos.

En la institución, asume el Director "3", (concurado). El PEJ, dura un tiempo más y desaparece definitivamente en el año 2005, volviendo el CBU a la organización tradicional.

Los docentes fueron sosteniendo el Proyecto como podían, pero las condiciones objetivas externas e internas traccionaron a la institución hacia el modelo tradicional.-

Con respecto al cambio de gestión un docente expresaba:

"yo creo que las instituciones son lo que son los directores, yo pienso que son personas que marcan a toda la institución. Los directivos ejercen un papel decisivo en la gestión en las escuelas.

En el caso particular de esta institución es bueno el hecho de que haya un cambio de directora, sin juzgar si es buena o mala (la persona que se aleja), el solo hecho de que sea nuevo te produce una serie de modificaciones en el ánimo de todos los integrantes de la institución, tanto en los adultos como en los jóvenes, hay un periodo de impacto hasta que se reacomoda, a nosotros nos tocó trabajar todas esas vicisitudes a lo largo de la implementación del CAJ (pasaron 3 directores durante los años 2001,2002,2003), por lo tanto son variables que van incidiendo en el momento del trabajo" (Entrevista al Primer Coordinador del CAJ)

A modo de síntesis

¿Qué pasó con el Proyecto en el Centro Educativo?

No hay una sola respuesta ya que todas estas expresiones están insertas en una trama cruzada por diferentes sentidos que han sido desarrollados en el capítulo.

En este apartado resaltaremos aquellos aspectos que consideramos más significativos.

El PEJ, atraviesa dos etapas:

- 1- El PEJ: su hora de esplendor y buenas prácticas
- 2- El PEJ: su ocaso y desaparición.

El primer momento estuvo a cargo de la gestión el Director "1", donde aparece el esplendor del Proyecto, acompañado por las buenas prácticas, manifestadas en la participación activa de docentes en los equipos de trabajo, en las instancias de capacitación, en el seguimiento de los alumnos etc.

Desde el nivel estatal (Dirección de Políticas Educativas), hay un reconocimiento del trabajo al Director "1", y de los docentes que conforman el PEJ.

Durante ese período se realizó una reunión informativa con los padres de primer año, donde se les explicó los alcances del Proyecto, expresando éstos últimos su aceptación.

Se podría afirmar que, la influencia y la capacidad de negociación del director "1", posibilita un buen "anclaje" del PEJ en la institución.

En el tiempo transcurrido desde el año 2001 hasta mediados del 2002 el Proyecto comienza a encarnarse en la institución constatándose, siempre en forma relativa, un período de "buenas prácticas" en los equipos de las denominadas "materias nucleares" y las no nucleares insertas en el Proyecto. Lo anterior se expresa en la satisfacción del trabajo en equipo manifestada por los docentes participantes. Los registros, sin embargo, no dan cuenta de si esas buenas prácticas produjeron, a su vez, buenos aprendizajes.

Al mismo tiempo también afloraron ya algunos conflictos explicados anteriormente.

En el año 2002 hay un cambio de gestión; asume la Directora "2", apoyada en una forma tradicional de conducir la institución, y los conflictos que habían comenzado a aflorar se profundizan.

La figura del coordinador resulta de difícil aceptación por parte de la Directora 2 en la medida, que, según el Proyecto, participa de una parte del poder, al participar de la gestión.

La asunción del director "3" no parece revertir la declinación del Proyecto.

Aunque no es el objetivo de este estudio, el mismo abre a una interrogación sobre la incidencia que tienen los directivos al momento de posibilitar u obturar los procesos de reforma.

En este caso ¿qué cuestiones de la micropolítica institucional fueron determinantes en el desarrollo y declive del Proyecto en esta institución?

¿Qué aspectos del Proyecto como política estatal marcaron un límite para imponer nuevas regulaciones institucionales?

Algunas reflexiones alrededor de estas cuestiones se intentan en el próximo capítulo, donde articularemos los sentidos de la macropolítica con los sentidos que se construyeron al interior de la institución estudiada...

V - Consideraciones finales: Alcances y Límites del PEJ

Las macropolíticas, las construcciones legales, las construcciones teóricas, las regulaciones laborales están siempre “fechadas”, vinculadas a las épocas, a los paradigmas vigentes, a las relaciones y configuraciones de poder que influyen y ocasionalmente “formatean” “lo pensable”.

Graciela Frigerio

Es complejo abordar el nivel relacional entre el Estado y los actores sociales portadores de tradiciones, representaciones, y prácticas (ALMANDOZ 2000). Para dar cuenta de esa complejidad, se sintetizará primero muy brevemente y en base a los registros, los sentidos más recurrentes relevados en los dos momentos que marcan la propia trayectoria del Proyecto en la institución analizada: la primera etapa caracterizada como de **“anclaje” del Proyecto y ensayo de buenas prácticas** y la segunda como de **“ocaso” y fractura de los sentidos iniciales**. Se incluirán luego reflexiones e interrogantes que han surgido en el desarrollo de la investigación y que van marcando líneas de análisis respecto a la relación entre las perspectivas de cambio instauradas desde el Estado y las posibilidades – límites de apropiación de las mismas por parte de docentes y directivos.

5.1 Primera etapa (2001 – mediados del 2002) - “anclaje” del Proyecto y ensayo de buenas prácticas

El Directivo como gestor de cambios

En la primera selección se eligieron 20 escuelas públicas para la implementación del Proyecto, entre las cuales está la escuela investigada.

Como se mencionó en la historia de la institución, ésta nace por la demanda de los padres en el año 1991. Ese logro se contrapone con una serie de

vicisitudes vividas a lo largo de todos estos años, como los continuos cambios de gestión y la dificultad para obtener un edificio propio.

En lo que se considera la primera etapa del Proyecto, se hace notoria la influencia del Director “1” para la incorporación y desarrollo del mismo. Hay un comportamiento de persuasión, como una forma de poder que facilita la toma de decisiones por parte del colectivo institucional. (BALL 1998)

Es altamente probable que el Director “1”, considerara, por un lado, que aceptar el Proyecto, era la posibilidad de dotar al colegio de recursos técnicos y materiales y por otro, lograr un reconocimiento por parte de la inspectora a su gestión, que había convertido a la escuela en una institución organizada y no conflictiva. Aparece una unidad de sentido entre lo que propone el PEJ, y el deseo del Director “1” que combina las necesidades materiales y simbólicas de la escuela con sus intereses personales de reconocimiento.

En una entrevista el Director “1”, cuando ya no está en funciones, explicó:

“En mi gestión la inspectora veía a la escuela, como una institución organizada, no le faltaba profesores, la mayoría eran titulares o interinos, (no tenía muchos suplentes) era una escuela chica; por eso era posible implementar el PEJ. También comentó que tenía mucho que ver qué tipo de gestión estaba desarrollando la dirección”. (Remarca su gestión como exitosa y reconocida por la inspectora, como contracara de la anterior directora).

El Director “1” agregaba:

“Sí, uno ve el Proyecto es muy interesante porque propone un cambio muy importante para la institución”.

De Docentes y Coordinadores

A pesar que desde el comienzo, hubo docentes que manifestaron su desconfianza o disconformidad por los cambios, se pudo concertar

mayoritariamente la inclusión del PEJ en el CBU. Se puede afirmar que hubo buena disposición para integrar los equipos de materias nucleares y no nucleares.

El Director "1" refiere a los primeros tiempos de refuncionalización:

"Hubo mucha resistencia sobre todo por los horarios...Pero después se fue solucionando el problema de horario, de manera que nadie quedara disconforme".

En esta etapa, los dos coordinadores de los equipos de las materias nucleares, elegidos democráticamente, aceptaron con beneplácito desempeñar ese rol.

Una de ella comentaba:

"Yo tenía interés de ser coordinadora, ya que me iba a preparar para desarrollar algún día un cargo de gestión" (Profesora que en el año 2004 concursó al cargo de Vice Directora en esa institución y ganó)

Con respecto a la actividad y funciones:

"El coordinador ha sido el nexo entre las autoridades del gobierno Ministerio de Educación y nosotros los docentes, ha sido el nexo para transmitirnos a nosotros lo que se nos pedía y lo que se recibía. Su función era orientarnos en el trabajo". (Profesora de la institución)

Aparecen sentidos de aprobación y aceptación por parte de los docentes y coordinadores, respecto a los cambios propuestos por el PEJ. Éste interés ¿será motivado por la novedad que despierta el Proyecto? (Reuniones, capacitaciones, recursos prometidos a la escuela, roles nuevos, horas institucionales, etc.)

Del trabajo en equipo

Con el fin de trabajar en los equipos de profesores, el Proyecto prevé la disponibilidad de horas institucionales. Con respecto a este punto, el Director "1" tiene su propia definición que intenta transmitir a la institución:

*"... el docente cree que trabaja en equipo cuando está trabajando en grupo y del grupo al equipo hay mucha diferencia. El trabajar en grupo significa que cada uno hace lo suyo, trabajar en equipo es tratar de consensuar por más divergentes que sean las opiniones y llegar a un acuerdo, con todos los miembros, así se compenetra de los conocimiento de los otros. Lo importante es que cada uno tire para el mismo lado, conformando un grupo sólido y fuerte, que esté convencido. Lo que más nos costó en la escuela fue el trabajo en equipo.
(Director "1")*

Aparece claramente el "sentido" que tiene el Director "1" con respecto al trabajo en equipo, siendo su deseo de realizarlo tal como lo indica el Proyecto, haciendo una diferenciación con la forma de trabajar en el modelo tradicional; a pesar del esfuerzo el Director "1" comenta:

. "El punto más débil de los docentes es trabajar en equipo, no es fácil y los que hacen la tarea de coordinadores se te cansan. El trabajo con los docentes, es difícil, éstos no cumplían con lo que se les pedía y terminaban haciéndolo ellos (los coordinadores), que tampoco era función de ellos hacer el trabajo del profesor.

Con respecto al armado de los equipo una profesora expresaba:

"Cuando se empezaron a armar los equipos, vos ves quién es solidario y quien no, (el armado de los equipos trajo algunos problemas personales), ya que fue un desgaste muy grande entre profesores y directivos.

Uno de los problemas fue la situación laboral que es muy precaria. Lo que pasa es que vos tenés por lo general estructurado tu carga horaria, tus días que vas a un colegio, que vas a otro y los días que son libres; modificar eso y renunciar a ciertas comodidades personales, ¡era dificultoso!". (Profesora de Historia)

Otro docente comentaba su opinión con respecto al trabajo en equipo:

*“Nos permite organizarnos más, hacer mejor los Proyectos,... podemos hacer el seguimiento de la producción de los chicos, vos ves el proceso pedagógico del alumno, por lo tanto es un cambio en algunas cosas. Otra estrategia que nos ha dado resultado es la correlación transversal y horizontal de primer año a segundo año, ¡eso te sirve!, **es muy importante**”. (Profesora de Historia)*

“Uno de los aportes con esta nueva forma, fue el trabajar con los chicos; no solamente nuestra asignatura, sino que tomamos técnicas y metodologías de otras materias, aunamos criterios, por ejemplo en las evaluaciones y realizamos un trabajo integral de equipo”. (Profesora de Química)

Una profesora rescata la nueva práctica docente:

“Cuando trabajamos en equipo hicimos una selección de contenidos, con el fin de darle alguna continuidad a aquellos núcleos problemáticos (temas que los docentes consideran complejos). El propósito era secuenciar los mismos, para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Eso lo hicimos con el Director “1”. (Profesora de Historia)

Remarcan los beneficios de esta nueva práctica:

“Antes el profesor se relacionaba con el alumno a través de la libreta del alumno, porque es lógico que con dos horas cátedras por semana no lo lograbas conocerlo; ahora hay un mayor conocimiento del alumno y de su rendimiento, tenemos más horas para hacer un seguimiento constante”. (Profesora de Geografía)

El Director “1” rescata:

“El cambio curricular es para que el profesor vaya haciendo un seguimiento de las alumnas y alumnos. El que entró en 1º, en qué condiciones pasa a 2º, teniendo en cuenta de reforzar en segundo lo que ya sabe que está flojo y así sucesivamente”.

“Sólo sentí que trabajé en equipo en el primer año con la otra profesora de historia., en esos tiempos estábamos trabajando con el Director “1”. Ese primer año lo hicimos juntas yo pasé nuestra propuesta del área curricular, el trabajo

quedó muy lindo y después lo presentamos tal como nos habían pedido”.
(Profesora de Historia)

Con respecto al trabajo en equipo decían:

“Yo creo que antes, desde mi punto de vista era bastante atomizado, no había una unión para trabajar, tampoco estaba creado el espacio, en cambio ahora están los espacios para trabajar en equipo. (y las disponibilidad de horas institucionales)” (Profesora de Geografía)

“En el trabajo en equipo puedes compartir estrategias. Los otros días estábamos con la profesora de Lengua charlando de los alumnos y nos miramos diciendo - vos me podés ayudar a mi (Profesora de Física y Química) aportándome estrategias de comprensión de texto. Este es un ejemplo de cooperación (intercambio de modalidades de trabajo cuando se aborda algún tema).

En primera instancia se observa una predisposición a aceptar el trabajo en equipo. Algunos docentes aparecen en una posición de obediencia a un mandato “hacer el trabajo tal como nos piden...” (Se refieren a Políticas Educativas), otros reconocen que esta nueva forma de trabajo, redundará en beneficio de los alumnos.

Cabe aquí la reflexión ¿Qué posiciones se irán sosteniendo en el transcurso del Proyecto?

De la Capacitación

En este caso el Estado, a través de la capacitación apunta a incidir en las prácticas (habitus) de los actores sociales, orientando su quehacer hacia un nuevo paradigma. Estas son algunas expresiones de docentes y coordinadores:

“Yo creo que ha sido buena la capacitación, positiva, al menos ha servido para los que participamos del proyecto y sepamos de qué se trata. En esa instancia, se persigue una unificación; es decir que las personas que estamos a cargo de los CAJ, tengamos un mismo criterio de acción, porque así (trabajando solos)

nos perderíamos. Si bien existe un criterio de autonomía en cada centro, hay una instancia conjunta donde todos los coordinadores que estamos en el Proyecto, apuntemos a un fin común”. (Coordinador de CAJ)

Otra profesora comentaba:

Durante el año 2001 fuimos a todas las instancias de capacitación brindadas por Políticas Educativas, llevamos los programas y los informes que nos solicitaban, nos sentíamos muy acompañada por el Director “1” (profesora de Matemáticas)

Sin embargo desde temprano Algunos expresaban críticas a la capacitación:

“Si te toca el caso de Química, donde se trabajó mucho con modelos químicos, (aproximación a la materia, al átomo y a la molécula). Para implementar esta estrategia te dan un material de lectura, del cual después nosotros sacamos conclusiones; al final a mi no me quedaron muy clara esas conclusiones, si están bien o no. Me parece que en las instancias de capacitación no se hace un cierre de los temas dados. (Profesora de Biología)

*“Para mi la capacitación es muy pobre, a lo mejor porque mi expectativas eran otras y lo que ha sido **más valioso, es el trabajo con mis colegas**, que el ir a la capacitación”. (Profesora de Biología)*

En general, en esta primera etapa hay un interés en participar y sobre todo destacan sentirse acompañados por el Director “1”., también se observan algunas críticas al sentido de utilidad que le van dando al espacio.

Del apoyo al Proyecto por parte del Estado

En los documentos se explicita el compromiso por parte del Ministerio de Educación de la Nación de hacerse cargo de proveer los recursos materiales y financieros que se evalúan necesarios y pertinentes para una implementación adecuada de las experiencias.

En esta primera etapa el Ministerio de Nación financió la capacitación, las horas institucionales, los cargos de los coordinadores de equipos y del CAJ, y también entregó bibliografía.

El Director “1” comenta:

“En el convenio con el Ministerio, estaba previsto entregar un texto para cada alumno de las áreas nucleares, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; los libros llegaron después de las vacaciones de julio, tanto para los alumnos como para los docentes y para la institución. (Director “1”)

“Se compró un libro de Física, un libro de Química, un libro de Biología un libro de Historia para cada chico”. . (Director “1”)

Si bien habían prometido bibliografía para acompañar el cambio curricular, éstos tuvieron una demora de tres meses, ya que la coordinación provincial debía llamar a una licitación para la compra de los mismos; debido a los tiempos burocráticos del trámite, hubo demora. (En julio del 2001 los libros estaban en la escuela).

Este hecho generó críticas (sentido de reclamo) por parte de algunos docentes hacia la gestión de Políticas Educativas expresada de esta manera:

“El PEJ, empezó a fines de mayo, y también teníamos la promesa de tener libros que llegaron en julio y pudimos trabajar en agosto.

Esta demora nos trajo dificultades ya que los chicos no tenían material bibliográfico y parte del sentido del PEJ era tener los materiales”. (Profesoras de Química)

Del CAJ.

Como se mencionó en los capítulos anteriores, el CAJ es la creación de “*un ámbito de la escuela cuyo objetivo es mejorar su acción educativa, a través de la oferta de un conjunto de actividades que brinden a los jóvenes oportunidades*

de desarrollo personal...respondiendo a necesidades culturales sociales, artísticas y expresivas”.(Documento CAJ Manual operativo 2001)

Por lo tanto se puede decir que es un espacio de contención y recreación. Los sentidos que transmiten los documentos con respecto a este espacio no formal, “son los de reestablecer los vínculos entre pares, y entre jóvenes y adultos, habilitar otros tiempos y otras formas de aprender, contemplando las necesidades de los jóvenes y adolescentes”. (López - Yapur 2007)

EL coordinador del CAJ, resalta la formación de los equipos de gestión con los alumnos, siendo éste un espacio de participación donde los mismos diseñan el plan de trabajo que llevarán a cabo. El instalar prácticas democráticas de decisión y participación en la escuela media es un proceso largo; sólo se puede ir logrando con el tiempo y el ejercicio de las mismas. Paralelamente para que se logre institucionalizar estas prácticas en el centro educativo, se deberá trabajar la articulación con todos los sectores, (comunidad educativa) para que no quede como un conjunto de acciones aisladas y de buena voluntad.

El Coordinador expresaba sus comentarios con respecto a la primera etapa:

“El CAJ comenzó muy bien el año pasado (2001), duró un periodo corto, tres meses octubre noviembre y diciembre. Allí se hicieron cosas...fue una buena época; todos los sábados asistían 70 u 80 chicos”.

Con respecto al sentido de este espacio el Coordinador comentó:

“Apunta más a que los chicos vean con otros ojos la escuela, ya que ellos la ven como una obligación. El hecho es que vengan a una actividad, que la hacen por su propia cuenta y nadie los esta obligando”.

En varias observaciones no participantes en el espacio del CAJ se pudo constatar lo siguiente: Había ex alumnos y alumnos, estaban sin uniforme, se los veía entrar y salir de los espacios con mucha naturalidad (apropiándose del ámbito escolar). Le pedían al coordinador los elementos para hacer deporte (red de volley), le hacían un comentario sobre la clase de guitarra.

Se paraban a comentar sobre lo que están haciendo. Se observó un clima distendido y recreativo, se escucha música y se los ve concentrados; cada uno en su tarea.

El coordinador comenta una experiencia:

“A mi me pasó una cosa extraña, todos los sábados vienen ex alumnos que dan una vuelta por la escuela, hay hermanos de los alumnos que vienen. Es un ámbito lindo, los chicos lo ven como algo bueno.

Hay chicos que vienen (al CAJ), y hace dos o tres años que han dejado la escuela. (han sido expulsados o han abandonado)Estos hacen las actividades y, quieren en el próximo año anotarse para seguir. Éste espacio puede ser una llave de entrada nuevamente al sistema”. (Coordinador del CAJ)

El CAJ es percibido, por parte de los docentes como un espacio nuevo, diferente al colegio tradicional, manifestándose la dificultad de reconocerlo, como parte del PEJ.

“Ese es un punto flaco con el tema curricular (articulación con el PEJ), porque al CAJ, lo consideran como un espacio no formal, ya que no se toma asistencia, hay una serie de flexibilidades, y en apariencia la propuesta se contrapone con lo curricular”.

Con respecto al “sentido” sobre la falta de articulación, hubo intentos de hacer algo...Así manifestaban estas intenciones:

“El problemas de falta de articulación, no solo la hemos planteado, sino que hemos trabajado con la gente que está en lo curricular (PEJ). (Estas acciones no han modificado la situación inicial)

*Esa poca articulación yo creo que es por muchas razones; una por cuestiones institucionales (falta de espacio para reunirse con los del PEJ). Otra por no tener claro los objetivos por parte del equipo docente que está haciendo la reforma curricular, y su relación con la actividad de los sábado, **es necesario tener claro que somos parte de lo mismo.**” (Coordinador del CAJ)*

“Sería bueno que los adultos participen en los equipos de gestión, que según el proyecto original debería estar formado por: padres, docentes y un preceptor”.
(Coordinador del CAJ)

La impronta (sentido) que le dió la Institución al CAJ, fue de neto corte recreativo, (Taller de guitarra, baile, murga, cerámica, pintura, etc.), a diferencia de otros colegios, que brindaban apoyo escolar a los alumnos.

5.2 Segunda Etapa (mediados del 2002 hasta mediados del 2003) - “ocaso” y fractura de los sentidos iniciales.

El directivo como gestor de cambios

Como se mencionó en los párrafos anteriores la gestión del Director “1”, estuvo en consonancia con la implementación del Proyecto, acompañando a los profesores para la reorganización de la planta funcional, y regulando los conflictos que emergieron como consecuencia de los cambios propuestos.

Con respecto a la gestión de la Directora “2”, ésta se caracterizó, de acuerdo a lo manifestado por los docentes, por no promover explícitamente los objetivos y principios del PEJ.

“yo siempre hago este planteo, nos proponemos tantas cosas, nos dividimos en tantas comisiones, y terminamos haciendo muy poco; yo entiendo que así baja la orden la Directora “2”; que se haga tal o cual cosa, pero lo que pienso es que debemos priorizar las actividades de la escuela (en referencia al PEJ). Un día planteé que debíamos priorizar las acciones y se entendió mal, parecía que yo quería patear en contra.

En esta nueva gestión nos piden que trabajemos, con el abordaje de la recuperación de los chicos que probablemente se drogan, (problemática que había instalado la Directora “2” en la reunión de equipo, desplazando los temas pertinentes del PEJ) a eso no lo podemos hacer nosotros y a veces no lo podemos manejar, es una situación fuera de tu control, que “nos desborda.” Es decir, en esta gestión, tenemos que llevar adelante el proyecto (PEJ) y sumarle otros proyectos más”. (Prof. de Biología)

En esta gestión se fue reemplazando las reuniones de equipo (PEJ), por las reuniones de “personal”

Tanto las expresiones de la Directora “2” como las actas de las reuniones de personal denotan un alejamiento del PEJ. Resaltan las preocupaciones por los conflictos más coyunturales de disciplina y “seguridad” de la escuela.

En una reunión de personal la Directora “2” expresó:

“No inscribamos a cualquier tipo de alumnos ya que traen problemas de violencia y drogas. Ahora se puede limpiar la escuela”.

Se realizaron observaciones no participantes en diferentes reuniones de “personal”. Sus respectivas actas muestran el desplazamiento recién mencionado.

En una reunión en la que estaban juntos los profesores del PEJ y el resto del personal de la Institución, los temas tratados fueron: (acta 26-03-02)

1- Acordar días y horarios de las reuniones de trabajo, nombrando secretaria/o del encuentro.

2- Diseñar los objetivos de acción del Proyecto PEJ:

*3- Analizar la problemática **central de la institución**, detectada en el último taller docente “La promoción de los alumnos” y consensuar compromiso de acción.*

4-Analizar las propuestas de planificación anual, presentada por la Dirección. (Directora “2”)

Por falta de tiempo no se pudo tratar el punto 2. Hay que tomar en cuenta que, al estar presente todo el personal, el Proyecto PEJ no podía estar en el centro de las deliberaciones, ya que solo atañe a profesores del CBU.

En otra reunión de personal, algunos de los temas tratados fueron: Manejo de la disciplina escolar, respeto por las normas institucionales por parte de

docente y alumnos, necesidad de contar con un servicio de vigilancia permanente por el tema del merodeo de los vendedores de droga, etc.

Hay un fuerte “sentido” manifestado por la Directora “2” y algunos profesores (en las reuniones de personal) de volver a un modelo verticalista tradicional, de control y disciplinamiento.

De Docentes y Coordinadores

Luego de vivida la primera etapa de cierta unidad de sentidos y entusiasmo por parte de un grupo significativo de docentes, comienzan a aflorar sentidos críticos ante algunas dificultades de la implementación.

El proyecto presenta cambios concretos, uno de ellos fue la formación de los equipos docentes .El documento expresa: *...que tengan un importante porcentaje de planta funcional titular, en especial, en los equipos directivos, para asegurar la continuidad del personal a lo largo de todo el desarrollo del Proyecto” (Documento Ministerio de Educación de la Nación 2001)*

Con respecto a los directivos ya se ha señalado la rotación continua de los mismos que tuvo esta escuela. En relación a los docentes se visualiza la complejidad de aumentar las horas titulares más allá de las que ya poseían, porque la instauración progresiva del PEJ necesita de profesores titulares o interinos para el seguimiento del trayecto de escolarización. En ese sentido la rotación del personal por la presencia de suplentes se vuelve un punto negativo para la consecución del Proyecto.

Aparece un desfasaje entre lo planteado en el Proyecto y la realidad cotidiana del docente. Algunos profesores consideran “**utópico**” la conformación de equipos de trabajo con titulares e interinos, teniendo en cuenta la forma de acceder a horas cátedra, por lista de orden de mérito, Junta de Clasificación mediante.

Desde la institución una docente decía:

“eso es una utopía porque nadie va a renunciar a horas para favorecer al Proyecto y aparte tenemos una realidad absolutamente precaria porque trabajamos en varias escuelas no te digo 5 escuelas pero dos o tres. Considero que es muy difícil modificar las horas o hacer el trueque de materias para que coincidan las cargas horaria y los horarios que tenemos cada uno de nosotros”.

“Yo estaba dando clase en esta escuela y en otras, por lo tanto se me hacía difícil cumplir con todo, no es que tenía mala disposición para reunirme, lo que pasaba era que se me superponía las actividades de las dos escuelas”.
(Profesora de Biología)

Acá cabe la reflexión realizada por Oszlak (1998), cuando menciona: *“la formulación de una política es una operación abstracta: implica definir el sentido que va a tener la acción. Contiene entonces elementos normativos y prescriptivos de los que resulta una visión sobre el futuro deseable. Entre la formulación y la acción media la distancia entre lo abstracto y lo concreto”*

En este caso, el PEJ construye un docente ideal, que es titular, tiene todas sus horas en la misma institución, puede formar los equipos de trabajo y dispone de tiempo para todas las reuniones necesarias, etc., En cambio el docente real trabaja en 2, 3 o 4 escuelas, se denomina “docente taxi”, no siempre es titular, y la mayoría de las veces es suplente. (En el año 2002 habían ingresado muchos profesores nuevos que desconocían al PEJ)

Por lo tanto nos preguntamos ¿en que medida el docente real puede sostener la propuesta? ¿Cómo compatibiliza las exigencias extrainstitucionales de capacitación, formación y evaluación prevista en el PEJ?

Del trabajo en equipo

Con respecto a las reuniones de equipo expresaban:

“Vine a una o dos reuniones y veo que los docentes .miran permanentemente el reloj, (comienzan a percibir a estos espacios como una obligación).

En estas condiciones no se hace nada. Yo estuve dos horas y en los últimos minutos se hizo algo (por obligación); se nota que no hay propuestas de modificación del equipo, ni siquiera en el cuaderno de actas esta asentado lo que se va haciendo”. (Profesora de Historia)

Los testimonios dan cuenta de la superposición de tareas que denotan la presencia de dos modelos en abierta pugna: el que propicia el PEJ y el que representa una vuelta a la escuela anterior al PEJ

“Están las reuniones de personal obligatoria, venís a la reunión del PEJ, tenés que cumplir con la capacitación; ¡son muchas cosas! Este cúmulo de reuniones han hecho que la gente esté ausente y se desgaste, aparte las reuniones son después de hs.” (después de dar clase). (Profesora de Física)

“En esta última etapa ha habido muchas ausencias en las reuniones del PEJ, tengo la sensación que se ha desinflado bastante con respecto al año pasado”. (Profesora de Historia)

Como dice Bourdieu: en cada campo los agentes sociales luchan por imponer una legítima visión del mundo, ya sea a nivel individual con argumentaciones, propuestas, rumores o en casos extremos con insultos y chismes y a nivel colectivo se da con las luchas políticas, donde el grupo desarrolla estrategias para imponer una nueva construcción de la realidad o conservar la visión ortodoxa. De esta forma el actor social tiende a reforzar las disposiciones que ha adquirido en su vida. (Bourdieu 1988)

Esto explica, en esta etapa, la permanente descalificación hacia el PEJ de algunos docentes integrados o no al Proyecto. Emergen sentidos de retorno al modelo tradicional.

De la capacitación

Otra consideración explicitada en los capítulos anteriores, es la tensión entre los sentidos planteados en los documentos sobre la renovación de las prácticas de enseñanza y los sentidos que le atribuyen los docentes a su práctica cotidiana (cambios de prácticas acompañadas por las capacitaciones).

En una primera reflexión esta tensión parece estar resuelta, cuando se acepta mayoritariamente el Proyecto y la capacitación que lo acompaña, como la herramienta del Estado que influye en las prácticas docentes. Sin embargo, a poco andar varios docentes expresan críticas y desconfianza hacia los capacitadores. Por lo tanto aquí cabe preguntarse si es posible institucionalizar prácticas diferentes, (que responden a otro paradigma educacional) en tan breve tiempo. (Dos o tres años).

Si consideramos el pensamiento de Bourdieu el habitus es lo que incorporamos a lo largo de la vida, lo que hacemos carne del mundo cultural que nos rodea, nos permite valorar, percibir y apreciar el mismo. Por lo tanto esa tensión expresada en los párrafos anteriores, se va profundizando y al Proyecto le cuesta institucionalizar el nuevo paradigma.

Con el fin de ilustrar este sentir, se señalan algunas expresiones de los capacitadores de Políticas Educativas expresaban:

En esta etapa (año 2002) la gente de esta escuela casi no participa, se nota que la Directora "2", "no esta imbuida con el Proyecto. (Capacitadora)

Otra comentaba:

“La gente del colegio, del área de Lengua dejó de venir a las capacitaciones”, “El colegio entró en una meseta”, “no llevan los planes de trabajo para analizarlos en las capacitaciones, tienen una actitud muy diferente al año pasado (gestión a cargo del Director “1”) y a otros colegios”.

Esto manifiesta que desde Políticas perciben cada vez más, que la escuela se va alejando de las distintas instancias propuestas por el PEJ.

Con respecto al tema de la capacitación aparecen sentidos contrapuestos entre docentes de la escuela y técnicos de la Dirección de Políticas Educativas

Una docente decía:

“Es que es muy pobre a lo mejor porque mi expectativas eran otras”.

Otro expresaba:

“Yo no se si los que capacitan están formados o no, yo no les he pedido el título, pero el año pasado todo lo que nos dieron y trabajamos en Biología, algunos puntos no me quedaron claro.

Yo pregunté por esas dudas y no tuve respuesta por parte de los capacitadores”.
(Profesora de Biología)

“En esos curso de capacitación te dan mucha teoría, después la realidad es otra y te obliga a resolver los problemas”. *(Coordinador del CAJ)*

Del apoyo al Proyecto por parte del Estado

A mediados del 2003, se produce un desplazamiento de las obligaciones del Estado Nacional al Provincial, para sostener financieramente el Proyecto (pago a coordinadores y horas institucionales).

“El corrimiento progresivo del Estado en la implementación de las políticas genera como consecuencia una falta de compromiso por parte de los diferentes actores involucrados, produciendo de este modo efectos contraintuitivos que interfieren no sólo en el éxito de las innovaciones sino

también en la capacidad de los actores escolares para continuar trabajando”... (LÓPEZ - YAPUR 2007)

Coincidentemente con este desplazamiento de las obligaciones del Estado Nacional y sus efectos (atraso y disminución del pago a los coordinadores y a las horas institucionales) en la escuela se desarrolla la gestión de la Directora “2”. Estas situaciones irán profundizando cada vez más el malestar de los docentes.

Parece evidente que las decisiones del Estado Nacional en cuanto apoyo y financiamiento (nivel macro) y las decisiones de la directora “2” (nivel micro) se conjugan para desactivar los sentidos más propicios al Proyecto que se habían construido en la primera etapa.

Del CAJ

Más allá de los intentos fallidos de articular el CAJ como parte del PEJ en el primer año, permanecen los sentidos de que constituyen dos ámbitos separados.

Un docente comentaba:

A mi me parece que no ha habido una propuesta “seria” de articulación entre el equipo docente y las actividades de los sábados; solo hemos estado pensando pero muy tímidamente. Este año ha sido un poco irregular, tuvimos al principio algunos problemas (roturas de baños, suspensión de varios sábados por la Directora “2”)

No es un tema fácil porque requiere un proceso de trabajo bastante arduo entre contenidos y la propuesta del CAJ. (Articular los intereses de los jóvenes con lo curricular) Son cosas que cuestan, hay que encontrar los puntos de contacto. (Docente Coordinador del CAJ)

“En el CAJ el año pasado se lograron cosas, el Coordinador me comentó que este año estaba medio decaído, porque la Directora “2, quiere un poco más de

control entonces se redujo un poco la asistencia de la gente”. (Profesora de Lengua)

Si bien en un principio a los docentes les costó aceptar el CAJ este sentido inicial se fue modificando, al reconocer en el mismo un espacio cercano a los intereses de los jóvenes. Sin embargo, esto no alcanzó para trabajar con profundidad la articulación del CAJ en el PEJ

Esa aceptación institucional del espacio del CAJ, persiste aún en la actualidad, aunque siempre fragmentada respecto a las actividades curriculares de la escuela. Dicha aceptación se manifiesta en el Acta acordada y firmada por docentes y directivo donde se decide la continuidad del CAJ, aun habiéndose desactivado el PEJ: *“Con relación al C.A.J, la dirección y su coordinadora evaluaron como muy positivo el desempeño y las actividades realizadas por los alumnos como así también las proyecciones de los talleres para el próximo año. (Acta n°30/05)*

Actualmente en la Provincia de Córdoba están funcionando 156 CAJ. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba año 2009).

Otros conflictos

Dentro de los efectos que produjo la implementación del PEJ, se puede señalar, entre otros, que el proyecto se inserta en una institución donde el cambio se instala en el Ciclo Básico Unificado, dejando de lado al Ciclo de Especialización. Dentro del CBU, quedan fuera de las disciplinas “nucleares” otras¹², “que no formaban parte de los equipos de trabajo ni tampoco generaban acuerdos pedagógicos” (LOPEZ – YAPUR 2007). Esta reorganización trae al interior de la institución un sentimiento de los “elegidos”, campos de conocimientos jerarquizados, donde hay un reconocimiento económico (horas institucionales), reuniones especiales dentro y fuera de la institución, donde autorizan a algunos docentes “no dar clase para ir a las capacitaciones”, se les brinda materiales bibliográficos a estos docentes y a

cada alumno. El resto se siente excluido; por lo tanto ¿qué apoyo se le puede pedir al resto de la institución con respecto al Proyecto?, para referenciar esto una profesora nueva dejaba sus impresiones:

“Que se puede decir, hasta el día de hoy no sé bien, a mi nadie me informó cuál es el objetivo del Proyecto, y qué se espera de los docentes.

Para mí los Proyectos estos son para los papeles, son formulismo, yo no sé, si todos (comunidad educativa) están interiorizados.

Yo no noto diferencias con otras escuelas, más allá que haya un proyecto. Veo mucha voluntad de los profesores de mejorar, de hacer bien las cosas con un gran esfuerzo voluntarista más que como algo institucional. (Profesora del Taller de Comunicación Social del C.E.)

La desactivación del PEJ

Si bien se toma para la investigación el período 2001-2003, incluimos datos y hechos correspondientes a los años subsiguientes (2004,2005)

En el periodo 2003-2005 la institución estuvo a cargo del Director “3”, quién durante este tiempo iba percibiendo un fuerte sentido de desgaste por parte de los docentes que formaban el PEJ. Frente a ésta situación convocó a una reunión de equipo donde planteó dos opciones; una, salir progresivamente del PEJ, y otra salir definitivamente; mociones que los docentes tenían que discutir y votar.

A continuación transcribimos el acta con los puntos explicados

...-“En la ciudad de Córdoba a los 9 días del mes de diciembre del año 2005, se reúne el Sr. Director (“3”) y los docentes abajo firmantes en las instalaciones del establecimiento educativo para resolver la permanencia en el PEJ.

El Sr. Director informa a los docentes de las reuniones mantenidas previamente con el Sr. Inspector de la Región donde se informó de la disposición ministerial

¹² Las que quedan afuera son: Artística, E. Física, Ética y Tecnología.-

de generalizar para el ciclo lectivo 2006, el proyecto de adecuación curricular para el primer año del CBU, y la posibilidad de continuar con el PEJ, por un año más saliendo progresivamente del mismo, durante el ciclo lectivo 2006.

En dicha oportunidad, luego de evaluar y realizar las consultas pertinentes a los docentes, los mismos manifestaron la imposibilidad de salir gradualmente del proyecto dado los movimientos que debieron realizarse en oportunidad de ingresar en el año 2001 al PEJ”.

.....Dado lo expuesto y luego del análisis pertinente el equipo docente y directivo resuelven “salir en forma definitiva del PEJ” , continuar con el CAJ y adherir para el ciclo lectivo 2006 al Proyecto de Adecuación Curricular de primer año.

Siendo las 17:35 hs se cierra dicha reunión.”.(Acta n° 30/05)

El acta manifiesta un consenso entre el personal directivo y los docentes sobre la necesidad de salir del proyecto, y por otro lado aparece una adhesión de manera inmediata a otro Proyecto, (Adecuación curricular de primer año)

Este final se avizoraba, ya que los actores sociales expresaban su descontento permanentemente. El Director “3”, expresaba:

“los docentes no querían ya ejercer el rol del coordinador y no estaban conformes con el dinero que recibían; cuando empezó el Proyecto las horas institucionales y el cargo de coordinador lo pagaba la Nación, luego se le transfirió esa función a la Provincia y ésta comenzó a diferir los pagos y a disminuir el porcentaje.”

Aparece una fractura entre los sentidos del Proyecto y los de los actores de la institución; en este contexto ni la superestructura ministerial ni de la institución, posibilitó un puente entre ambas, más bien jugó a profundizar la tensión de estas posiciones.

Desde el punto de vista teórico consideramos los aportes de Almandoz 2004, quién plantea que “...la reforma educativa en tanto regulación social, define los fines, las posibilidades y las limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos a través de la invención y/o legitimación de ciertos modelos de funcionamiento macro y micro institucionales”

Estas prácticas se desarrollan en un escenario donde las relaciones son cambiantes, donde los actores adoptan distintas posiciones de acuerdo a sus intereses, trayectorias e identidades, por lo que los escenarios se constituyen en arena de negociaciones y disputas (Marco contextual Capítulo II)

Interrogantes que atraviesan los sentidos

Uno de los núcleos problemáticos que aparece en el trabajo, es el rol de los docentes en las políticas de cambio. En la primera etapa del PEJ, éstos deciden incluirse, realizan las actividades solicitadas, asisten a las instancias de capacitación, etc. (aunque hay signos de resistencia). En esta etapa la figura que juega un papel central en la orientación de los comportamientos de los docentes es la del director. Como ya se señaló, el papel de los directivos en los procesos de cambio educativo, es un capítulo relevante en la investigación educativa en torno al poder de la autoridad y sus posibilidades de producir adhesión y control de la organización.

En este estudio, la segunda etapa del Proyecto coincide con el cambio en la Dirección de la escuela. Se profundizan las manifestaciones de malestar y alejamiento de la innovación.

Esto denota, por un lado, dificultades objetivas (condiciones laborales que cambian) y por otra subjetivas, referidas a la difícil apropiación del Proyecto por parte de los profesores y algunos directivos. Si relacionamos esta situación con el concepto de modelos desarrollado en el capítulo 2, arribaremos a algunas consideraciones:

Como se mencionó anteriormente los modelos no se encuentran en estado puro, son categorías que hacen referencia a un paradigma que subyace en las Reformas Educativas.

En este caso podemos distinguir rasgos de dos modelos: tecnológico e interpretativo. Se parte del Estado (intervención planificada – modelo tecnológico) hacia abajo, con el propósito de lograr un cambio de actitud (cambio de paradigma- modelo interpretativo).

Sí reconstruimos el recorrido del PEJ, su origen radica en el Ministerio de Educación de la Nación: *SECRETARIA DE EDUCACION BASICA, como la gestora de un Programa denominado “ESCUELA PARA JOVENES”.*

“que la Nación por medio de sus equipos técnicos diseñará, coordinará, acompañará y monitoreará la experiencia, proveerá recursos materiales y financieros que se evalúen necesarios y pertinentes y ejercerá el control de gestión.

Aparece un sentido marcadamente verticalista.

Sin embargo con relación a los docentes hay una primera instancia de consulta, para saber si están interesados en ingresar o no al Proyecto, aunque dicha consulta no prevé modificación sustancial del mismo. En este sentido podemos afirmar que algunos docentes siempre se consideraron como agentes ejecutores de un plan de acción que previamente se había elaborado, sin tenerlos como protagonistas. Esta consideración parece importante a la hora de pensar estrategias que permitan el mayor involucramiento de los mismos.

Hay posiciones asimétricas entre el lugar de los docentes y los técnicos de Nación y Provincia, ubicados como asesores externos.

¿Qué lugar tuvieron los docentes en la producción de sentidos de estos proyectos? ¿Cómo poder apropiarse de un Proyecto donde no hubo participación en la producción? ¿Cuál es la revalorización de la práctica que el docente a diario comparte en el aula con sus alumnos?

Para muchos analistas si el sentido es transformar la Escuela Media, habría que pensar en políticas que se acerquen a un modelo más participativo, donde haya una revalorización de los diferentes actores, sectores y sujetos, en torno a un trabajo cooperativo.

Esto plantea una tensión muy difícil de resolver en las políticas públicas sintetizada en las expresiones top-down o down. –up. En la primera hay un posicionamiento del Estado como responsable de implementar políticas, por lo tanto es necesario “bajar” ciertas decisiones a la base del Sistema. En la

segunda se espera que desde la base se materialicen prácticas de innovación. Esta última posición vuelve muy difícil sostener políticas de cambio desde el Estado.

Parece demostrado que frente a las políticas de cambio educativo cada actor social pone en juego mecanismos y estrategias para posicionarse, a favor o en contra del Proyecto, según como convenga para sus intereses personales y también ideológicos. Lo interesante es interpretar estas prácticas dentro de una visión relacional donde lo que se propone desde el Estado entra en un juego con las posibilidades de los sujetos y los grupos. Aquí cabe nuevamente la reflexión realizada por Oszlak (1998), cuando menciona: *“la formulación de una política es una operación abstracta: implica definir el sentido que va a tener la acción. Contiene entonces elementos normativos y prescriptivos de los que resulta una visión sobre el futuro deseable. Entre la formulación y la acción media la distancia entre lo abstracto y lo concreto”*

En el sentido general de la formulación de la política se supone un acuerdo tácito, entre las propuestas macro estructurales y las micropolíticas, (agentes sociales) cuando se refieren a las estrategias que se supone desarrolla cada individuo en el juego, respetando y obedeciendo reglas; sobre todo aquellas que le son útiles para su supervivencia. (Marco teórico contextual capítulo 2)

Esta reflexión podría explicar el por qué los docentes aceptan actualmente tantos “Proyectos” en las instituciones educativas; quizás son movidos por un **sentido práctico incorporado en el modo de actuar**, con el fin de defender su posición y lugar en su ámbito laboral, más que con un cambio de paradigma en las prácticas educativas. Éste sería un efecto de las políticas de los '90. En ese sentido las regulaciones que se impulsaron desde el Estado habrían modificado las prácticas docentes más tradicionales, en el sentido de incorporar con “naturalidad” las propuestas estatales. Todo lo anterior en un sentido relativo. Siempre hay reinterpretaciones y también resistencias de esas propuestas de parte de grupos institucionales y sujetos Pero lo que parece “naturalizarse” en esta etapa es la aceptación de la presencia de Proyectos impulsados desde el Estado, aunque esta aceptación no significa

necesariamente un involucramiento significativo en los cambios que se proponen. Como ya se señaló esto puede obedecer a un sentido práctico de proteger la situación laboral y posicionarse frente al Ministerio con un cálculo racional de posibles beneficios materiales. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, las regulaciones del proyecto no lograron encarnarse en prácticas sostenidas en el tiempo.

Por lo anterior se podría afirmar que en el análisis relacional que venimos sosteniendo, el acuerdo tácito con las macropolíticas de parte de los diferentes actores institucionales, necesitan un análisis micro que revele los sentidos menos visibles que éstos han construido en sus prácticas y que obstaculizan o modifican los sentidos de las políticas que se quieren implementar.

Sin embargo, además de los hábitos necesarios de modificar, los alcances y límites de un proyecto de innovación necesita producir una verdadera “ingeniería administrativa” de manera tal que las condiciones objetivas del trabajo docente (desempeño en varias escuelas, superposición horaria, multiplicidad de actividades, remuneraciones, etc.) puedan modificarse sustancialmente para ganar adeptos. En ese sentido el sostenimiento en el tiempo de los apoyos estatales no deberán decaer, porque arrastran decepción y falta de credibilidad en las acciones de la política.

Si como afirma Popkewitz “*se entiende por reforma las respuestas que relacionan la organización del saber con cuestiones más generales de transformación y poder social* (POPKEWITZ 1994), analizar cómo se relacionan los sentidos de las políticas de regulación y los sentidos de actores intervinientes, interpela permanentemente a los actores que conforman el campo educativo; a los que diseñan esas políticas relacionándolas con cuestiones más generales de transformación y poder social (¿más democracia participativa? ¿más distribución del poder de gestión? ¿Más inclusión social?) Y a los docentes y directivos que interpretan esos sentidos desde sus experiencias localizadas.

Encontrar los sentidos a las políticas de regulación en los Proyectos que implementa el Estado. ((Pir, Proyecto herramientas para el futuro, Prodyemes II,

Programa de Descentralización y mejoramiento de la Educación secundaria, Promse, Foppie, etc.). significa acercarse a la interpelación de las formas de profundizar un paradigma participativo, ya que estas reformas apuntan al sentido de considerar que todos los cambios propuestos por el Estado entran en el proceso de regulación y poder que va configurando formas determinadas de ver y comprender el mundo. (POPKEWITZ 1995)

En ese sentido y tal como se señalara anteriormente, si bien el PEJ podría considerarse como un Proyecto más de las políticas focalizadas que tuvieron su origen en los '90, contrarresta su "focalización" en el sentido que propone un cambio que podríamos llamar estructural, respecto al formato de la escuela secundaria. Si bien su implementación comienza en escuelas seleccionadas por su vulnerabilidad social, representa un experimento que tiene por horizonte la reestructuración de las escuelas del nivel. Esta afirmación puede corroborarse en las decisiones que se están tomando a nivel nacional y provincial respecto a la reforma del secundario. Los documentos que fundamentan estas decisiones contienen en gran parte, los contenidos propuestos en el PEJ, incluyendo el lugar que tiene el CAJ en la socialización y subjetivación de los adolescentes y jóvenes.

En esta línea de análisis, se podría sostener que el PEJ adelanta una de las premisas básicas de la actual reforma del secundario, que es poner el foco de todas las innovaciones en el sujeto alumno, reconociendo que tal trabajo de seguimiento individualizado de las trayectorias escolares demanda cambiar condiciones de trabajo, subjetividades docentes y culturas institucionales. La envergadura de estos cambios genera múltiples sentidos de parte de los que lo vivencian, traducidos en comportamientos de aceptación, rechazo, obstrucción o indiferencia.

El análisis de una experiencia de implementación del PEJ en una institución, pone de relieve las dificultades de los cambios educativos, sobre todo cuando éstos provienen de las decisiones estatales. Se ponen en juego la influencia de los hábitos de algunos protagonistas institucionales, forjados en las antiguas regulaciones estatales sobre las formas de la escolarización, las luchas por instituir nuevas visiones por parte de otros y las dificultades objetivas que son

oportunidades y limitaciones a las acciones de los sujetos. En resumen, el estudio de la implementación de un cambio en educación, si proviene del Estado, pone a prueba las dificultades de cambiar las regulaciones sociales y cuánto de estas dificultades están inscriptas en el poder que tiene el Estado para forjarlas.

Tanto el PEJ, como los lineamientos más actuales de las políticas estatales, son la materialización de la puesta en agenda, por parte del Estado, de la problemática de la escuela secundaria, que apunta a establecer, como ya se señaló, nuevas regulaciones en el funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas.

Córdoba, Febrero 2010

Consideraciones Metodológicas

La importancia de este trabajo fue la posibilidad de hacer un análisis relacional entre los sentidos de las regulaciones oficiales – nivel macro- y los sentidos que le asignan los actores sociales al Proyecto implementado en la institución analizada - nivel micro-.

La perspectiva escogida, es la del mesonivel, que consiste en *“el análisis socio-político y que se ha demostrado potente para estudiar los complejos procesos de reforma educativa, mediante una reconstrucción de la trayectoria de las políticas y de sus articulaciones con las dinámicas institucionales”* (ABRATTE – PACHECO 2006).

El trabajo tiene carácter **exploratorio-interpretativo**,

Estrategias de recolección de datos

La recolección de datos se realizó simultáneamente en los niveles: Macro y Micro:

- El primer nivel Macro: Centrado en la recolección del material documental. Conformando el corpus legal de los Documentos principales del PEJ – (Convenios Marcos, Programa de Gestión Institucional, Rol de los Coordinadores, Centro de Actividades juveniles Manual Operativo, etc.)
- El segundo nivel Micro: Se eligió un Estudio de Caso, ya que él mismo da la posibilidad de profundizar procesos y detenernos en particularidades importantes.

La constitución del corpus legal

Conformado por las siguientes fuentes:

- Convenio Marco del Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Documento Ministerio de Educación de la Nación- Escuela para jóvenes – versión I – Bs. As, enero 2001. / Versión final – Marzo de 2001.
- Documento mixto Ministerio de Educación de la Nación y Provincia – Centro de Actividades Juveniles –CAJ - (Manual operativo) – Criterios generales para su institucionalización.
- Documento - Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional de Gestión Institucional - Jornadas de Formación para equipos Directivos – Bs. As, abril 2001.
- Programa realizado por la Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas de la Provincia de Córdoba.- Programa de gestión Institucional: Primeras Jornadas para la reorganización Institucional y curricular en las Escuelas para Jóvenes. Abril 9 y 10 de 2001.
- Documento Provincial: Metodología para el armado de equipos de profesores, Matriz de conformación de Equipo de trabajo de profesores.
- Documento mixto: Formulario de relevamiento de equipo educativo.

- Documento mixto: Rol de los Coordinadores.

La selección del Caso

La selección de la Escuela sobre la que se hizo el estudio fue hecha en base a los siguientes aspectos:

1- La Escuela elegida es pública con orientación en Humanidades, y sub. Orientación en “Comunicación Social y Opinión Pública”. Fue seleccionada en el primer grupo (2001) para la implementación del proyecto piloto PEJ.

2- Rasgos particulares de la institución. (Ver capítulo 4 historia institucional)

2- Accesibilidad de docentes y directivos para colaborar con la investigación.

Recolección de datos

Para reconstruir la perspectiva de los actores se hicieron entrevistas en profundidad a:

- Docentes: de Ciencias Naturales, Ciencias sociales.
- Docentes que no estaban involucrados directamente en el PEJ.
- Coordinadores de Ciencias Naturales y Sociales.
- Directivos: Director “1”, “2”, “3” y Apoyo de Dirección.
- Coordinador del CAJ.
- Coordinadores del Proyecto PEJ
- Capacitadores y Técnicos de Políticas Educativas.
- Inspector de zona.
- Director General de DEMES.(periodo 2002-2003)

Se realizaron observaciones no participantes en:

- Reuniones mensuales de Equipo de profesores, dentro de la institución escolar: Año 2001 (11), año 2002 (11), año 2003 (5) (Aclaramos que en el último año se realizaron menos reuniones, ya que se está alejando el Proyecto, gestión de los directores “2” y “3”).
- Instancias de capacitación para los profesores de los espacios curriculares Nucleares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y no nucleares de Matemática y Lengua. (dicho plan se realizaba en un espacio físico destinado a tal fin, con la participación de los docentes y directivos integrantes de los PEJ, de Capital e Interior).
- Los días sábados en el CAJ.

Se recolectó documentación de la escuela que conforma el anexo

- Actas de las reuniones.
- Informes sobre el avance del Proyecto presentado a la Dirección de Políticas Educativas.
- Procesamiento de la encuesta anual presentada a Políticas Educativas

Las entrevistas giraron en torno a los siguientes ejes:

- 1- Trayectoria y posición de los entrevistados en el campo de las políticas educativas y en la institución escolar.
- 2- Percepciones generales sobre el PEJ y CAJ.
- 3- Políticas de transformación que implementa el Ministerio en las Escuelas haciendo foco en el PEJ.
- 4- Visiones y posiciones en el proceso de implementación, desarrollo y desaparición del Proyecto en la escuela.

Se optó por tener grandes ejes de guía para las entrevistas, las mismas se grabaron y luego transcribieron por escrito, los registros incorporados son textuales.

Puntos a considerar:

Es necesario advertir que al realizar un estudio de caso, los análisis no deben generalizarse ya que las instituciones, su cultura, los actores, sus costumbres, sus trayectorias hacen de la misma realidades únicas e irrepetible, singulares, por lo que los sentidos asignados a las reformas e innovaciones sólo pueden interpretarse en el contexto situacional en el que las políticas toman forma.

Se considera que usar esta perspectiva teórica – metodológica de análisis de meso nivel resulta pertinente para describir y comprender la construcción de sentidos y posiciones asumidas por los actores sociales, en relación a las políticas públicas. Esta es una forma de poder entender la complejidad propia de todo proceso político, que permanentemente se está desarrollando en el campo educativo.

Bibliografía

ABRATTE, J. y PACHECO, M. (2004) La Escuela Media en Córdoba: Estrategias y sentidos de la Transformación Educativa. ECE - Ed. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

ABRATTE, J. y PACHECO, M (2006) La Escuela Técnica en Córdoba: Sentidos y Estrategias de la Transformación Educativa. Un análisis de Mesonivel. Serie Colecciones. Estudios en Educación. Ed. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

ABRATTE, J, CARRANZA A, KRAVETZ S, PACHECO M, CASTRO A, LOPEZ V, "Sentidos y Estrategias en la Escuela Media. Un Análisis de mesonivel.

AGUERRONDO I (1994). Cómo será la escuela del siglo XXI. En Filmus, D. (comp.) Para que sirve la escuela. Tesis/Norma, Bs. As.

ALMANDÓZ, M (2000) "El sistema educativo argentino. Escenarios y Políticas" Ed. Kapeluz. Bs. As.

BALL, S. (1995) "La Micropolítica de la Escuela". Ed. Paidós. Barcelona.

BALL, S. (2002) "Textos, discursos y trayectorias de la política: la Teoría Estratégica". En Revista Páginas. ECE. FFyH. UNC. N° 2 y 3. Córdoba.

BOLIVAR, A. (2000) "Los centros educativos como organizaciones que aprenden" Ed. La Muralla. Madrid.

BRASLAVSKY, C. y TIRAMONTI, G (1990) "Conducción Educativa y calidad de la Educación Media". Miño y Dávila. Bs. As.

BRASLAVSKY, C. (1993) "Autonomía y Anomia en la Educación Pública Argentina". FLACSO Argentina. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C. (1996) "Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino 1984-1995". En Propuesta Educativa N° 14 FLACSO. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C. (1999) "Re haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación Latinoamericana". Ed. Santillana. Buenos Aires.

BOURDIEU, P (1988) "Cosas Dichas". Ed. Gedisa. Buenos Aires.

BOURDIEU, P (1995) ¿"Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos". Ed. Akal Madrid.

BOURDIEU, P (1997) "Razones Prácticas". Ed. Anagrama. Barcelona.

BOURDIEU, P (1999) "Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal". Ed. Anagrama. Barcelona.

BONAL, X. (1988) "Sociología de la Educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas". Ed. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México.

CARRANZA, A. y otros (1997) "La gestión educativa en el Nivel Medio de la enseñanza, Innovación y Poder". Informe de Investigación. ECE. FFyH. UNC. SECyT. (Mimeo)

CARRANZA, A. y otros (1999) "Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la provincia de Córdoba". En Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Narvaja Editor. Córdoba.

CARRANZA, A. y otros (1999) "Proceso de reformulación e instrumentación en el espacio de la organización y gestión de Instituciones de Formación Docente". ECE. FFyH U.N.C. Informe de Investigación. SECyT. (Mimeo) Córdoba.

CARRANZA, A (2000). "Pedagogía, escuela y reforma educativa". En Cuadernos de Educación del CIFYH. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.

CASASSUS, J. (1999) Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: ¿mitos o realidades? En: Revista Propuesta Educativa, año 10, nº 21 (Diciembre). Novedades Educativas/Flacso, Bs. As.

CASTELLS, M. y Otros (1994) Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós, Barcelona.

CEPAL-UNESCO (1992). Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad. Sgto de Chile.

CEPAL. UNESCO. OREALC. (1992) "Educación y Conocimiento. eje de la Transformación Productiva con Equidad". Santiago de Chile.

CEPAL, (2000) Panorama social de América Latina, ONU, Chile, 1995, Equidad, desarrollo y ciudadano, Naciones Unidas, EE.UU.

COLOQUIO NACIONAL. A diez años de la ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos? UNC. 2003

CORAGGIO, J L. (1995). Desarrollo humano, economía popular y educación. Ideas /Rei / Aique Grupo Editor, Bs. As.

CROZIER, M y FRIEDBERG, E. (1990) El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. Alianza Editorial Mexicana, México.

DUSSELL, I. G. TIRAMONTI y A. BIRGIN (2001) Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular: reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. En TIRAMONTI, G. Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora? Ed. Temas. Flacso. Bs.As.

DUSTCHAVSKY, S. (1999) "La escuela como frontera". Ed. Paidós. Argentina.

EZPELETA, J (1997) "Reforma educativa y prácticas escolares. En Políticas, institucionales y actores en educación". CEM / Novedades Educativas. Buenos Aires.

FERREYRA, H. (Comp.) "Enseñar a aprender a emprender" en Revista Novedades Educativas nº 148. Argentina, Abril: 2003.

FERREYRA, H. A. (2006) "Transformación de la Educación Media en la Argentina" Tensiones y conflictos en el diseño y la implementación en la Provincia de Córdoba. Colección Thesys 9.

FILMUS, D. (1994) (compilador) "¿Para qué sirve la Escuela?" Ed. Tesis. Buenos Aires.

FILMUS, D. y otros. (2001) "Cada vez mas necesaria, cada vez mas insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización" Ed. Santillana Buenos Aires.

GARCIA DELGADO, D. (1995) Estado y sociedad. NORMA / FLACSO. Bs. As.

GUTIERREZ, A (1994). "Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales". Centro Editor de América Latina. Bs. As.

GUTIERREZ, A (2002) "Acerca de "campo" y "habitus" como categorías analíticas" en Revista Páginas de la ECE. Nº 2 y 3. FFYH. UNC. Córdoba.

KLIKSBERG, B. (Comp.) (1994). El rediseño de Estado. Una perspectiva internacional. Inap / Fce, México.

LA SERNA, C. (1999) "Estado y espacio público en un escenario postbienestar: consideraciones teórico-metodológicas". Ponencia presentada al Coloquio Internacional sobre Políticas y Organizaciones Públicas en la Transformación del Estado a Nivel Regional. (MIMEO). IIFAP. UNC. Córdoba.

LA ROCCA, S y OTROS. "Transformación educativa y calidad. Revisando los cambios en la educación secundaria". Ponencia presentada en el Coloquio Nacional de Educación. A diez años de LPF ¿Mejor educación para todos? Desarrollado en Córdoba por la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CD de Ponencias. Eje 1. 2003 Córdoba.

LOPEZ V. y YAPUR J. (2006) "La Escuela secundaria en Córdoba". Reestructuraciones curriculares y organizacionales. Análisis de una propuesta de innovación (Proyecto Escuela para Jóvenes)

MARTINEZ PAZ, F. (1989) La Política Educacional en una Sociedad Democrática. Mateo García Ediciones, Córdoba.

OBIOLS, G y OBIOLS, S (1995) Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media. Kapeluz. Bs. As. 1995.

O'DONNELL, G (1997) "Contrapuntos". Ed. Paidós. Bs. As.

OFFE, C. (1990). Contradicciones en el Estado del Bienestar. Alianza Ed., Madrid. Pacto de la Calidad Educativa de Córdoba (1999)

OSZLAK, OSCAR. "Políticas públicas y regímenes políticos: Reflexiones a partir algunas experiencias latinoamericanas". CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad)

PACHECO, M (1998) "Las Estrategias de relación de las escuelas técnicas de la provincia de Córdoba con el sector productivo". Informe de Investigación CONICOR (Mimeo). Cba.

PACHECO, M (2000) "Las representaciones de los equipos directivos de las ex escuela técnicas acerca del mundo del trabajo, su transformación y la relación con la organización escolar". Informe de investigación CONICOR. (Mimeo) Cba.

PEREYRA, M. y otros Comp. (1996) "Globalización y descentralización de los sistemas educativos". Ed. Pomanes-Corredor. Barcelona.

POPKEWITZ, T. comp. (1994) "Modelos de poder y regulación social en Pedagogía". Ed. Pomanes. Corredor. Barcelona.

POPKEWITZ, T. (1995) "Sociología política de las reformas educativas". Ed. Morata. Madrid.

POPKEWITZ, T. (1996) "El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones estado / sociedad civil". En PEREYRA, M. y otros Comp. (1996) "Globalización y descentralización de los sistema educativo". Ed. Pomanes-Corredor. Barcelona.

PUELLES BENITEZ, M. de (1996). Políticas de la Educación y Políticas Educativas: Una aproximación teórica. Mimeo.

RIVERO, J. (1999) "Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización" Ed. Tarea. Lima.

REDUC. (2002) Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación. "La educación secundaria en la Republica Argentina: Un estado del Arte Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

SANTOS GUERRA, M. (1994) "Entre bastidores, el lado oscuro de la organización" Ediciones Aljibe. Málaga.

SAUTU, RUTH, y OTROS.(2005) "Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulaciones de objetivos y elección de la metodología". Clacso. Bs As

SENE GONZÁLEZ, S. (1994) Una nueva agenda para la descentralización educativa. En Revista Iberoamericana de Educación, nº 4, OEI, Madrid.

SENE GONZÁLEZ, S. (1996) "La descentralización educativa ¿política fiscal o política educativa?" (Mimeo). Bs. As.

SENE GONZÁLEZ, S. (2000). Ajuste y reforma educativa: dos lógicas en pugna. En Fleming, th. Y Senén González, S. (Comps). Reformas Educativas en Argentina y Canadá. Trama social, gestión y agentes de cambio. Biblioteca Norte/Sur- embajada de Canadá.

SENE GONZÁLEZ, S. (2003) Entrevista para "La Nación", Suplemento Enfoques. A 10 años de la sanción de la Ley Federal de Educación.

TEDESCO, J C. (1971) Tendencias actuales de las reformas educativas. París, Comisión. Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

TEDESCO, J C. (1987) El desafío educativo. Calidad y Democracia. Grupo Editor Latinoamericano, Bs. As.

TEDESCO, J. C. (1993) Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1945 Edición 2ª ed. Publicación Buenos Aires : Solar, 1993. Colección._Dimensión argentina tercera edición Temas

TENTI FANFANI, E. (1993 a) La escuela vacía. UNICEF / Losada, Bs. As.

TENTI FANFANI, E. (1993b). Escuela y política, la formación del ciudadano del año 2000. En Filmus, D. (comp.) Para qué sirve la escuela. Tesis/Norma, Bs. As.

TIRAMONTI, G (1995) "Las Escuelas medias argentinas: entre el cambio y la resistencia". FLACSO Serie Documentos e Informes de Investigación nº 189. Bs. As

UNESCO/OREALC (1994) Boletín del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe.

UNESCO/OREALC (1992) Boletín del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe.

VOLLMER, M. I. (1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes. En: Revista Iberoamericana de Educación, nº 5. Madrid.

WEBER, M. (1980) Ciencia y política. Centro Editor de América Latina. Bs. As.

WEBER, M. (1998) Economía y sociedad. Ed. Siglo XXI. México.

Documentos

LEY FEREDAL DE EDUCACIÓN N° 24195/93.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2001) Convenio Marco. Escuela para Jóvenes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2001) Escuela para Jóvenes. Versión I. Bs. As. Hacia una nueva educación para los adolescentes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2001). Programa Nacional de Gestión Institucional. Una escuela para jóvenes. Jornadas de formación para equipos directivos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2001). "Escuela para Jóvenes". Introducción. Caracterización del Proyecto.

PROGRAMA ESCUELA PARA JOVENES. (2004): Cambios en el modelo curricular e institución. Programa Escuela para Jóvenes. Cambios en los modelos curriculares e institucionales. Provincia de Santa Cruz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION. Programa Gestión Curricular y Capacitación. MINISTERIO DE EDUCACION PROVINCIA DE CORDOBA (2001) Dirección de Desarrollo de Políticas Educativa. ESCUELA PARA JOVENES. Propuestas de enseñanza de los Equipos de Trabajo de Profesores. Criterios generales.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION. Programa Gestión Curricular y Capacitación. MINISTERIO DE EDUCACION PROVINCIA DE CORDOBA (2001) Dirección de Desarrollo de Políticas Educativa. ESCUELA PARA JOVENES. Centro de Actividades Juveniles. (Manual Operativo). Criterios generales para su institucionalización. Caracterización de los Centros de Actividades Juveniles.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION. Programa Gestión Curricular y Capacitación. MINISTERIO DE EDUCACION PROVINCIA DE CORDOBA (2001) Dirección de Desarrollo de Políticas Educativa. ESCUELA PARA JOVENES. Primeras Jornadas para la reorganización Institucional y curricular en las Escuela para Jóvenes. Provincia de Córdoba 9 y 10 de abril de 2001. Objetivos. Participantes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION. Programa Gestión Curricular y Capacitación. MINISTERIO DE EDUCACION PROVINCIA DE CORDOBA (2001) Dirección de Desarrollo de Políticas Educativa. ESCUELA PARA JOVENES. Formulario de relevamiento de equipamiento educativo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2001) Secretaría de Educación. Dirección de Educación. Dirección de Educación Media. Especial y Superior. I.P.E.M NC 40. Evaluación de las actividades llevadas a cabo en el año 2001. Proyecto “ESCUELA PARA JOVENES”.

MINISTERIO DE EDUCACION. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas. Cabecera Provincial de Red Federal de Capacitación Docente Continua. PROYECTO “Evaluación de la Capacitación” “Escuela para Jóvenes”. Encuestas para Docentes: Ciencias Naturales (2002)

MINISTERIO DE EDUCACION DE SANTA CRUZ (2004). Escuela para jóvenes. Un proyecto para el mejoramiento de la enseñanza en la EGB 3 y la Educación Polimodal.

PROGRAMA ESCUELA PARA JOVENES. (2004): Cambios en el modelo curricular e institución. Programa Escuela para Jóvenes. Cambios en los modelos curriculares e institucionales. Provincia de Santa Cruz.

REVISTA ESCOLAR “OJOS BIEN ABIERTO”. IPEM 40 (1999,2001, 2002,2003)

Consejo Federal de Educación (CFE) JUNIO 2008 “Aportes para la Nueva Secundaria Argentina”.

CFE Octubre 2008. “Documento Preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina”.

CFE Diciembre 2009 “Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria obligatoria”.

Gobierno de la provincia de Córdoba – Ministerio de Educación Diciembre 2009. “La Educación Secundaria en Córdoba” – Documento Base.)



comunicarte
Editorial

FACULTAD
DE EDUCACIÓN

