

PROBLEMAS, INICIATIVAS Y PROYECTOS EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE CÓRDOBA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN CASOS

Nora Alterman¹

Adela Coria

Octavio Falconi

Ana María Foglino

Silvia Kravetz

Eduardo López Molina

Marcela Sosa

Resumen

La crisis del nivel medio ha sido abordada por diversos estudios que enfatizan aspectos sustanciales de la misma. Sin embargo, junto a estos fenómenos y lecturas, desde la perspectiva del cotidiano escolar y de los sujetos que en él intervienen, entendemos que se observan diversas objetivaciones de la idea de futuro y la creencia en su posibilidad, materializadas en procesos instituyentes que intentan afrontar, desde condiciones y sentidos no necesariamente homogéneos, las múltiples problemáticas a las que se enfrenta la tarea educativa.

En este artículo se presentan resultados de investigación referidos al análisis de iniciativas y proyectos institucionales de escuelas secundarias de Córdoba, en su gestación, diseño e implementación; las concepciones pedagógicas que los sustentan, los problemas que les dieron origen, sus lógicas de producción, así como los sentidos e implicancias en la vida institucional.

Presentación (i)

En nuestro país, desde hace más de dos décadas, la temática

¹ Magíster en Investigación Educativa con mención socio-antropológica (UNC) Profesora Titular de la Cátedra Didácticas Específicas y del Seminario Diseño y Desarrollo del Currículo. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

de la escuela media viene siendo objeto de múltiples estudios que han dado origen a una vasta producción bibliográfica. En ellos (Duschatzky 2001; Duschatzky:1999; Filmus: 2001; Carranza y ot.: 2002; Furlán y Alterman, 1999; Tiramonti, Birgin, Dussel: 1998; Dussel, Tiramonti y Birgin, 1998; Frigerio, Poggi y Korinfeld, 1999, entre otros), se advierte una marcada coincidencia de puntos críticos de este nivel, entre los que se destacan:

- Crisis de las funciones sociales de la educación secundaria, históricamente inespecíficas, en tanto preparación para el ingreso a la universidad, educación para el trabajo y formación de ciudadanía.
- Problemas estructurales que se expresan en la desarticulación organizacional y curricular entre ciclos y niveles.
- Bajo nivel de logros alcanzados por los alumnos en los aprendizajes escolares.
- Un modelo escolar que, concebido en el siglo XIX, con algunas modificaciones en el Siglo XX, ya no responde a la incorporación creciente de nuevos grupos sociales que acceden a la escolaridad secundaria.
- Distancia entre las propuestas normativas curriculares producidas en la actual reforma educativa y las prácticas de enseñanza, destacándose matices según las instituciones educativas.
- Incremento de los problemas de indisciplina y violencia escolar en el marco de una crisis de gobernabilidad, situación agravada por el deterioro de las condiciones de vida de amplios sectores sociales en situaciones de marginalidad y pobreza.
- Régimen laboral y condiciones de trabajo docente inadecuados para atender las necesidades del nivel.
- Distancia creciente entre las expectativas y necesidades de los jóvenes y la oferta escolar, lo que produce un marcado clima de malestar, situaciones de conflictos y crisis de sentido e identidad institucional, con incidencia en el rendimiento académico y en un acceso real a los bienes culturales.

También cabe destacar un fenómeno particular de gran impacto en el nivel medio producido entre los '80 y los '90 en la Argentina: el estallido de la matrícula escolar que duplicó la población llevándola a 3 millones de alumnos aproximadamente, expansión que no estuvo acompañada por claras políticas de inversión estatal, ni por cambios organizacionales ni de las condiciones de trabajo docente que demanda la atención de nuevos sectores sociales incluidos en el nivel.

En los '90, este diagnóstico de crisis de la escuela media justificó la emergencia de discursos y dispositivos específicos de la Reforma Educativa con el ideario de "transformación" del sistema educativo en su conjunto, que mereció acuerdos pero también impugnaciones. Diagnósticos de crisis y política de reformas, en especial del y para el nivel medio, rebasaron los límites del territorio nacional. En el plano internacional, numerosos estudios dan cuenta de ello (Hargreaves, A. y otros, 1998; Escudero, J. M. 1997; entre otros).

En un sentido más general, desde algunas interpretaciones, hoy se sostiene la idea que un conjunto de transformaciones sociales y culturales habría redefinido la significación social de la escuela, particularmente en el caso de la escuela media. Según tales interpretaciones, ésta no dispondría de ninguna narrativa en la que anclar la constitución de lo social, por lo cual la subjetividad no encontraría horizontes ciertos donde anudarse (Duschatzky: 2001).

Sin embargo, junto a estos fenómenos y lecturas, desde la perspectiva del cotidiano escolar y de los sujetos que en él intervienen, entendemos que se observan diversas objetivaciones de la idea de futuro y la creencia en su posibilidad, materializadas en procesos instituyentes que intentan afrontar desde condiciones y sentidos no necesariamente homogéneos, las múltiples problemáticas a las que se enfrenta la tarea educativa. Valores, apuestas e iniciativas que tenderían a reforzar el imaginario social respecto del sentido y proyección de la escuela, al tiempo que constituirían marcos integradores que generan –no sin conflictos y contradicciones- iden-

tidades y formas de pertenencia que contribuirían a cimentar parcialmente el vínculo de los sujetos con la institución y su trabajo cotidiano en ella.

Así, mientras el nivel medio a escala local, nacional e internacional atraviesa por diversos conflictos, en las escuelas ocurren procesos de creación y apropiación al tiempo que se instituyen prácticas y estrategias ante problemas históricos y emergentes, en general poco estudiados a esta escala.

Frente a esta vacancia, el propósito de este artículo es aportar al debate los avances de un estudio en curso desde el año 2003 titulado: "Problemas, Iniciativas y proyectos en escuelas secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos". Durante su desarrollo, los puntos críticos enunciados, y sus múltiples entrecruzamientos, fueron resignificándose al abordar en el trabajo de campo las tres dimensiones básicas del problema en estudio:

- *Los problemas escolares como origen de iniciativas y proyectos*
Esta dimensión refiere a los problemas que se pretendían atender desde las iniciativas y/o proyectos en relación con diferentes problemáticas de la vida institucional; su expresión en el cotidiano escolar; su historia y los conflictos que desencadenan; los sujetos que los reconocen, definen y explican, otorgándoles así categoría de problemas, y los saberes y supuestos implicados en dichas definiciones y explicaciones.
- *La lógica de producción de iniciativas y proyectos*
Se analizan las condiciones institucionales bajo las cuales surgen iniciativas y proyectos; los sentidos que encauzan; el nivel de formalización y explicitación de las intencionalidades que le han dado origen; las acciones previstas y sostenidas, los sujetos institucionales que los han promovido, y el lugar otorgado a los jóvenes en los cursos de acción presupuestos.
- *Los procesos institucionales que movilizan iniciativas y proyectos*

Se focaliza el estudio de los cambios en la dinámica institucional a partir de las actividades efectivizadas en el marco de iniciativas y proyectos; cómo se han ido redefiniendo las relaciones institucionales; qué estrategias y prácticas se han desplegado para su concreción; bajo qué condiciones objetivas se fueron desarrollando y qué lugares se construyen efectivamente para los jóvenes en sus dinámicas.

El trabajo de campo se concretó en cuatro escuelas de Córdoba, dos de gestión pública y dos de gestión privada. Una de ellas, de larga trayectoria en el medio (privada confesional) y las otras tres, creadas en la década de los '80, coincidiendo con el proceso de expansión cuantitativa del nivel. Estas escuelas son heterogéneas, en lo referido a tamaño (oscilan entre 200 y 1000 alumnos), categoría, orientaciones del ciclo de especialización, composición y formación de la planta docente, características del equipo directivo, condiciones de infraestructura y recursos, y sectores socio-económicos de la población escolar que atienden (medios y pobres).

Se realizaron entrevistas en profundidad a profesores y directivos, considerados actores institucionales clave en relación con los proyectos que se desarrollan en las escuelas. En una segunda instancia, se decidió priorizar una mirada global de la institución, para lo cual se focalizaron entrevistas en el personal a cargo de la gestión y profesores involucrados en proyectos.

El análisis de las primeras entrevistas se basó en la reconstrucción de iniciativas y proyectos institucionales; en la identificación de las condiciones institucionales y sociales operantes en su definición y desarrollo; en el reconocimiento de los modos en que las iniciativas y los proyectos introducen nuevas formas de interacción en la institución; y en la reconstrucción del lugar asignado a los jóvenes en los mismos, así como los significados que éstos le atribuyen a su modo de participación.

I. La lógica de los proyectos institucionales: algunas determinaciones de las políticas nacionales y provinciales de reforma del sistema educativo

La situación por la que atraviesan las escuelas estudiadas se inscribe en las lógicas que instaura la reforma implementada en Córdoba, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, que afecta tanto al sistema educativo en su conjunto, como al nivel medio en particular. Hacia fines de 1995 el gobierno provincial anuncia un cambio denominado Transformación Cualitativa del Sistema Educativo de Córdoba que se plasma en la Ley Provincial N° 8525/95. Las transformaciones principales consistieron en (ii):

- Implementación a partir de 1996 del Ciclo Básico Unificado (EGB en la Ley Federal).
- Reordenamiento del nivel medio, diferenciando dos modelos institucionales: el Ciclo Básico Unificado y el Ciclo de Especialización (Tercer Ciclo de la EGB y Polimodal en la Ley Federal). Estos modelos implicaron una reorganización de las instituciones de forma que ofrecieron los dos ciclos o sólo uno de ellos.
- Secundarización del séptimo grado del nivel primario e implementación simultánea del segundo y tercer año del CBU, que implicó cambios organizativos, administrativos y curriculares.
- Reubicación de los docentes en el primer y segundo año del nivel medio a raíz de la nueva propuesta curricular.

Las propuestas de cambio se realizan en un contexto de fuerte insatisfacción por la crisis económico -financiera que atraviesa la provincia. Desde las políticas ministeriales se instala en un primer momento la posibilidad de que cada institución formule su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, ante el anuncio público de separar el CBU del CE e instalar este último sólo en algunos establecimientos de la provincia, «el PEI aparece como reaseguro para evitar el cierre de escuelas o divisiones. Un buen proyecto de Ciclo de Especialización de alguna manera garantiza-

ría la continuidad de ambos ciclos» (Carranza, *op. cit.*).

Estas referencias han operado como condiciones generales bajo las cuales las escuelas medias de Córdoba -como en la mayoría del país- inauguran un tiempo de producción de «proyectos» que, como ya fuera señalado por diversos autores (Terigi:1999; Birgin: 1998) han constituido la forma de expresión de la política de descentralización del sistema y autonomía institucional propuesta por la Ley Federal de Educación.

La **gestión por proyectos** es la modalidad privilegiada y requerida por la administración del sistema tanto para la definición de la identidad institucional, como para el diseño curricular. Asimismo, la implementación de las especialidades requirió la formulación de proyectos específicos, a los fines de la consecución de equipamiento, recursos materiales, relaciones con organizaciones sociales (empresas, organismos o programas nacionales de financiamiento). Constituye una recurrencia en la observación empírica reconocer múltiples proyectos en las instituciones del nivel en la provincia. Lo llamativo de la situación es la cantidad como la diversidad de esos proyectos, con anclajes variables en las estructuras organizativas e institucionales de sostén del nuevo diseño. Esa variabilidad se observa asimismo en la relación de esos proyectos con el nuevo diseño curricular.

Un conjunto de razones explicarían la compleja realidad observada, algunas coyunturales de esta etapa de reforma y de profunda crisis de la escuela media, que se diferencian sustantivamente de otras que remiten a una tendencia más histórica del nivel, sobre todo, en aquellas instituciones que han tendido a diferenciarse vía la estrategia de la innovación. La novedad en esta innumerable producción de proyectos se comprendería -fundamentalmente en el caso de las escuelas públicas que atienden sectores pobres- como estrategia de sobrevivencia tanto institucional como individual.

En el plano institucional, dicha estrategia de sobrevivencia estaría determinada por razones normativas, tanto laborales como

económicas. Al mismo tiempo, en otro nivel operaría la necesidad de dar respuesta a serios problemas de retención y de incremento de matrícula. Las condiciones institucionales, organizacionales y técnicas para la formulación e implementación de los proyectos frecuentemente son deficitarias si se tienen en cuenta los objetivos que se proponen. Este conjunto de factores provoca en muchos casos, que una vez intentada la puesta en marcha de un proyecto, por las dificultades de llevarlos adelante, se formulen nuevos proyectos que brinden las condiciones necesarias para la realización de los iniciales. En otros casos, esos factores provocan la imposibilidad de sostenerlos y por ende el fracaso de la iniciativa.

La lógica de “producir proyectos para buscar recursos para el proyecto”, se expresa como signo de cierta debilidad técnica, y constituye una expresión concreta de las políticas compensatorias de planes nacionales en relación con la falta de recursos provinciales. Se trató en muchos casos, del deber de «hacer un buen proyecto» para lograr sostenimiento económico. Dichas políticas compensatorias, por otra parte, sufrieron avatares específicos que impactaron en las instituciones, pasándose de un cierto auge y disponibilidad a situaciones críticas de desfinanciamiento y discontinuidad en los sostenes de recursos.

En este sentido, constituye un nudo crítico de la producción de proyectos que responden a las prescripciones oficiales, que las ofertas curriculares dependan de recursos que no son permanentes ni provistos en la gran mayoría de los casos por el ministerio provincial. Al mismo tiempo, se configuraría una situación perversa en la cual la “pobreza” institucional de las escuelas que atienden sectores marginalizados, en profunda desventaja no sólo económica, sino también cultural, se invertiría como la “ventaja” que posibilita la dotación de recursos tranquilizando el imaginario “compensador” de diferencias, aunque no se acompañe luego a esas instituciones en la construcción de las condiciones sociales de mantenimiento y utilización productiva de esos recursos. Estos procesos encuentran, además, por límite la ausencia de condiciones simbólicas y de habitus docente, pero antes, la necesidad de aten-

der a un conjunto de problemáticas en esas instituciones, como serían indisciplina, violencia, etc.

En el plano individual, se estructura una vivencia de desestabilización en los espacios laborales, que aunque fueron garantizados en el estricto sentido económico con estrategias de reubicación de docentes, en muchos casos fueron puestos en crisis por efecto de los cambios de posición que implicaron (profesores con cierta formación disciplinaria debiendo asumir espacios curriculares para los que no estaban específicamente formados). Al mismo tiempo y desde estas percepciones, se fueron expresando estrategias de legitimación o re-legitimación vía la producción de proyectos.

En ambas situaciones, los efectos institucionales son críticos, se estructuran situaciones de malestar y sufrimiento para los sujetos, y se observan graves consecuencias objetivas, como no poder cumplir con la «promesa» de la nueva oferta curricular.

Las estrategias genéricamente enunciadas, desde la visión de los actores y desde las condiciones objetivas de implementación de la reforma local, se construyeron en un marco de ausencia de la dirección de nivel –expresión de la crisis del Estado provincial y devastación del Estado en sentido amplio al tiempo que de una visión política del sentido de la “autonomía institucional”, que puede leerse como “abandono” de las instituciones a las condiciones diferenciales históricamente construidas en cada caso– trayectorias institucionales, de sus docentes, legitimidad en sus contextos de actuación, entre otras cuestiones relevantes.

Ese “abandono” es resignificado como “soledad y aislamiento” de profesores y directores al momento de definir la orientación y la especialidad a adoptar por cada institución. Si bien “aislarse” – o el individualismo en las instituciones- puede ser leído como lo sugiere Hargreaves, como efecto de balcanización y también un juego de los sujetos contra el ejercicio discrecional del poder, entendemos que en coyunturas socio-históricas como las vividas adquiriría, una dimensión diferente vinculada con fenómenos de dis-

tinto orden y más abarcativos. Las instituciones y la cultura del trabajo en épocas en que el Estado se ocupaba de los no-ocupados, constituían fuentes de identidad sumamente importantes: Ser maestro (más que docente), ser ferroviario, etc. Al mismo tiempo, la ausencia del Estado –que prescribe pero no sostiene- determina un vacío de sentido al propio campo normativo, que luego se expande, difumina, capilariza, en los marcos institucionales, específicamente en los procesos de generación de proyectos, y hasta en la tarea misma de enseñar. Varios autores en esta perspectiva aluden a la carencia de metáforas de sostén en las instituciones. Soledad y aislamiento se significarían desde este lugar como la estructuración de un sin-sentido, en el enseñar, en la institución.

II. La construcción cotidiana de los proyectos en la escuela

Como ya se ha mencionado, el espíritu dominante de generación de proyectos por efecto de reforma se concretó en las escuelas medias estudiadas a través de la formulación de proyectos centrados fundamentalmente en la implementación de la reforma curricular. Esta centralidad en lo curricular es centralidad en lo prescriptivo, en aquello que forma parte de lo supervisado por las autoridades educativas. Pero también en ocasiones los proyectos se constituyen en recursos de diferenciación: “se es una escuela innovadora”.

Pudo observarse en el relevamiento empírico una importante variedad de proyectos existentes en las escuelas, desarrollándose de modo simultáneo “proyectos históricos” de esa escuela junto a proyectos nuevos surgidos por requerimientos de las reformas implementadas.

Un aspecto de importancia que interesa profundizar remite a comprender y explicar la compleja relación que se establece entre los proyectos formulados, la función de enseñanza desde las asignaturas y sus contenidos prescriptos, las condiciones de organización de la escuela y del trabajo docente. Para realizar los proyectos, en síntesis, hay que desviarse de la práctica y de la historia, hay

que construir nuevas condiciones e inaugurar nuevos escenarios, que de forma frecuente no fueron imaginados.

Ese marco de novedades curriculares, sin embargo, no supuso en todos los casos que la generación de los proyectos constituyera una construcción colectiva. Algunos de ellos parecen más ligados a las “disciplinas” en que se desempeñan los profesores –y que remiten a sus tradiciones formativas o a las reconversiones a las que ya se ha aludido- o a la visión que desde la disciplina se tiene sobre un tema un tanto más complejo como el que implica un organizador de un proyecto cuando se trata de propuestas que “transversalizan” el curriculum (proyectos en valores, prevención de la salud, violencia escolar, problemas de comprensión, fracaso o bajo rendimiento, etc.).

Esta característica genérica pareciera anudarse con ciertas cuestiones ya señaladas como típicas del nivel medio:

- un sentido de pertenencia menos ligado a la institución que a la disciplina
- un conocimiento fragmentario que no da cuenta de los puntos de intersección entre las distintas ciencias
- un desconocimiento de intereses de adolescentes y jóvenes, de problemáticas por ellos vivenciadas, como la ausencia de sentido que aparentemente tendría la escuela para sostenerlos en el deseo antes que en la obligación de “permanecer” ahí.

Esta forma de generación de los proyectos traería por efecto una ligazón pobre con los nudos críticos de cada escuela y su zona de cobertura, al mismo tiempo que podría entenderse como una de las razones que explican su “labilidad extrema” al estar tan vinculados con su “autor-promotor” (quedando por ejemplo a merced de licencias, embarazos, jubilaciones, etc., sin posibilidades de construir continuidad institucional).

La ausencia de referencialidad institucional supone una depositación de los saberes técnicos para la producción de los pro-

yectos en los mismos docentes que se hacen cargo de ellos. Desde ese punto de vista, se detecta escasa lectura sobre las condiciones necesarias para diseñar, ejecutar y evaluar un proyecto, lo que incluye instancias diagnósticas, ponderación de los datos, priorización, niveles de cooperación, etc., que de algún modo apuntalan al proyecto.

No generar condiciones propicias ha sido una de las principales causas del fracaso de ciertos proyectos y cuando un proyecto fracasa el costo es alto, provocando efectos a nivel institucional como en los sujetos que participan: decepción, frustración, escepticismo.

Se trata también de proyectos que, en muchos casos, reflejan una fuerte carga valorativa que los haría imposible de cumplir. Algunas escuelas "sueñan sus proyectos" que en la práctica cotidiana, sin modificaciones sustantivas de algunos aspectos organizacionales y adecuación de los contenidos curriculares de las asignaturas involucradas que se desarrollan en la carga horaria típica, serían insostenibles. Otras instituciones muestran una situación diferente. En ellas, desde la visión de los actores, podrían reconocerse procesos de construcción colectiva que sostienen tanto la "invención" como el desarrollo de los proyectos. Las apuestas en estos casos se inscribirían en un imaginario de atención de las problemáticas adolescentes –más allá de las prescripciones curriculares– predominando una "voluntad de hacer" en función de un sentido acordado. Estas apuestas se despliegan desde cierta economía para los sujetos y bajo condiciones adversas en el plano laboral.

Sin embargo, la descripción realizada podría suponer una clasificación implícita entre escuelas exitosas y escuelas no exitosas. Lo paradójico de la situación es precisamente lo contrario: si bien las que se han referido serían tendencias dominantes, en cada caso de los estudiados se observan matices y proyectos cuyos destinos serían unos más realizables que otros.

III. Los proyectos y la problemática de adolescentes y jóvenes

Una recurrencia detectada en el conjunto de instituciones en estudio sería un cierto esfuerzo por producir proyectos que “atrapen” el interés de los jóvenes, mientras teóricamente se insiste en que la adolescencia es una de las edades más vulnerables.

Se pone en evidencia en la expresión de los profesores la cada vez más fuerte brecha que encuentran entre los contenidos aprendidos en su formación sobre la psicología de la pubertad y adolescencia y sus alumnos, entre su “propia adolescencia” y la de sus alumnos, entre “los de hace tres años” y “los de este último año”, entre los adolescentes de un sector social y otro. Podría sostenerse que las claves con las que contaban para descifrar los comportamientos juveniles se hicieron obsoletas y se pone de manifiesto al mismo tiempo la distancia existente entre el sujeto adolescente o joven y el sujeto alumno, definición escolar que difícilmente puede registrar la dramática y los intereses y formas de construcción de los idearios juveniles.

Desde mediados de los '80 y durante los '90 numerosas investigaciones en Latinoamérica y en nuestro país abordan como objeto de estudio la problemática de los jóvenes en proceso de escolarización o abandono de la misma. Los resultados de estos estudios coinciden en que los procesos de exclusión social y pobreza urbana han tenido un impacto negativo en las representaciones, experiencias y sentimientos de los jóvenes (principalmente para los sectores sociales menos favorecidos) y en el aporte de la educación media en la futura inserción en el mercado laboral calificado. (Orellano: 1998; Mekler: 1996; Elbaum: 1998; Duschatzky y Corea: 2002; Tenti Fanfani y Sidicaro: 1998; Filmus: 2001).

Para el caso de las clases medias, la visión acerca de la educación secundaria es dual. Por una parte, es un mal que hay que soportar para poder acceder a los estudios superiores, debido a que a través de éstos se puede construir la ventaja en la competencia so-

cial, cuestión que antes se lograba con la sola acreditación de la escuela media que debido a su masificación perdió valor de cambio en el mercado laboral. Como expresan Margulis y Urresti (1999) la escuela media "en sí misma no tiene valor pues no da garantías de trabajo mejor y ascenso social, pero tiene valor de ser un medio necesario para acceder a algo superior, lo que significa que está y no está valorada. Vale como fase de un proceso, pero no se la valora como tal".

Como otro indicador del desencuentro entre escuela media y jóvenes, expresado en la visión de nuestros entrevistados, emergen las representaciones de estos últimos de una desconexión entre sus preocupaciones vitales y sociales con los contenidos impartidos en la escuela, situación que lleva a una falta de interés y compromiso con las actividades que tienen como centro los contenidos escolares por considerarlos atemporales y obsoletos (Orellano 1999; Tenti Fanfani, 1998; Mekler, 1997).

Procesos complejos y múltiples atraviesan la experiencia y las prácticas de los jóvenes en las escuelas. El lento y arduo cambio en los modos de trabajo en ellas dificultan día a día la identificación constructiva de los jóvenes con la escuela y, centralmente, con el trabajo en torno al conocimiento. Estas dinámicas siguen estando presentes en las prácticas y representaciones escolares de directivos y docentes que operan en la búsqueda de herramientas, mecanismos y formas organizativas para la elaboración de proyectos e iniciativas que incluyan genuinamente a los jóvenes estudiantes.

IV. Proyectos, trayectorias académicas y condiciones de trabajo docente

Otro nudo de sentido reconstruido a partir del trabajo de campo remite al entramado entre condiciones de trabajo docente y sus propias trayectorias académicas. Desde esta perspectiva, puede sostenerse que el destino de los proyectos dependería en general del capital académico y social de quien lo gesta, en relación con quienes disponen de recursos para acompañar su sostenimiento.

Por otra parte, constituye una constante que los docentes que han acumulado mayor capital son en general, graduados universitarios, cuyo peso en las escuelas medias en el marco del nuevo ciclo de especialización sería cada vez más marcado. En no pocos casos, la puesta en marcha del ciclo ha implicado el ingreso a las escuelas de profesionales con recorridos académicos en ámbitos universitarios, que aportan saberes especializados y saberes sobre las lógicas de los proyectos. Esos profesionales, al mismo tiempo, optan por la escuela media pues también están en crisis o presentan serias restricciones de inclusión tanto en campos profesionales como en los espacios en la vida universitaria.

Merece un señalamiento particular haber detectado en varios casos que los proyectos en las escuelas medias “sufren” avatares diversos por la alta movilidad docente, en algunos casos por efecto de concursos y también de jubilaciones.

Conclusiones y nuevas aperturas

Los cuatro núcleos de sentido reconstruidos en el proceso de investigación ciertamente merecen ser profundizados en algunas de sus particularidades. Dan cuenta de problemáticas recurrentes como las determinaciones políticas y el atravesamiento que sufren las instituciones por efecto de ellas, del enlace entre la formulación de proyectos por prescripción con el cotidiano institucional y las formas en que los actores protagonistas construyen sus propias estrategias, de la difícil resolución de la problemática de adolescentes y jóvenes en la construcción de proyectos y de condiciones institucionales y trayectorias de sujetos involucrados en estas experiencias. La falta de un sentido institucional de inscripción pareciera presentarse como un aspecto de alta significación en estos resultados.

En este sentido, se identificaron nuevos núcleos problemáticos de interés que estamos reconstruyendo en esta etapa, a saber: las iniciativas y proyectos y su relación con las exigencias curriculares derivadas de la necesidad de cumplir las prescripcio-

nes de la oferta educativa para el nivel; la adolescencia imaginada desde los proyectos y los jóvenes reales y concretos destinatarios del proyecto; y las estrategias de los adolescentes y jóvenes desplegadas frente a estas iniciativas institucionales.

Dar continuidad a esta indagación permitiría un rastreo más pormenorizado de la lógica de producción e implementación de los proyectos en el cotidiano escolar, del cruce entre significaciones de docentes, directivos y alumnos, y del modo como se relacionan dichos sentidos y prácticas con las normativas y prescripciones de la administración del nivel.

Notas

ⁱ Este artículo constituye una versión revisada de la ponencia presentada en las IV Jornadas de Encuentro Interdisciplinario "Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba". FFyH, UNC, 4, 5 y 6 de Octubre de 2004.

ⁱⁱ La caracterización del proceso de implementación de la reforma en Córdoba es analizado pormenorizadamente por Carranza y otros (1999), *op cit*, pp. 27-40.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1993): *Clases Códigos y Control. Hacia una teoría de las Transmisiones Educativas*. Vol. II Ed. Akal Universitat, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1990), *Sociología y Cultura*. Grijalbo, México.
- (1998): *Razones prácticas*. Anagrama, España.
- Duschatsky, S. (1999): *La escuela como frontera*. Paidós. Cuestiones de Educación, Bs.As.
- (2001): *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO Manantial, Bs.As.
- Duschatsky, S. y Corea, I. (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós. Tramas sociales, Bs.As.
- Elbaum, J (1998): Apuntes para el aguante. En: "La construcción simbólica del cuerpo popular", en Alabarces, P et al: *Deportes y Sociedad*. Eudeba. Bs.As.
- Escudero, J. M. (comp.) (1997): *Diseño y Desarrollo del Currículum en la escuela secundaria*. I.C.E. Universidad de Barcelona. Ed. Horsöri, Barcelona.
- Furlán, A.; Alterman, N. (1999): "La indisciplina en la escuela", en *Rev. Innovaciones Educativas*. España.
- Filmus, D. (comp.) (1993): *Para qué sirve la escuela*. Tesis Norma, Bs.As.
- (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Tesis-Norma. Bs. As.
- Hardgreaves, A. Earl, L. y Ryan J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la*

educación de los adolescentes. Ed. Octaedro, España.

Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata, Madrid.

Maldonado, M. (1999): *Una escuela dentro de una escuela*. Ed. Eudeba, Bs.As.

Margulis, M. y Urresti, M. (1999): *La segregación negada. Cultura y discriminación social en Buenos Aires*. Biblos, Bs.As.

Orellano, M. (1999): «Los jóvenes, la escuela y el mundo del trabajo: Algunas reflexiones acerca de la producción de la subjetividad del fin de milenio». En: Puiggrós, A. et al. *En los límites de la educación: niños y jóvenes de fin de siglo*. Homo Sapiens, Rosario.

Puiggrós, A. (comp) (1999): *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Homo Sapiens Edic, Bs.As.

Tenti Fanfani, E. (2000): *Una escuela para los adolescentes*. UNICEF / Losada, Bs.As.

Tenti Fanfani, E. y Sidicaro, R. (1998) *La Argentina de los jóvenes*. Losada, Bs.As.

Terigi, F. (1999), *Currículo, itinerarios para aprehender un territorio*. Ed. Santillana, Bs.As.

Artículos en Revistas

Birgin, A et al (1998): "Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos", *Rev. Propuesta Educativa*. FLACSO. Edic. Nov. Educ. Año 9. N° 18. Argentina

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 Esc. de Ciencias de la Educación*. Año 1. Esc. de Ciencias de la Educación. FFYH. UNC.

Carranza, A. y otros (2002): "La formación de profesores para el nivel medio en la provincia de Córdoba (1986 - 1999)", *Rev. Páginas de la Esc. Cs. de la Educ.* Año 2. N° 2 y 3. FFYH. UNC.

Dussel, I, Tiramonti, G. y Birgin, A. (1998) "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina". En: *Revista de Estudios del Currículo*. Vol. 1. N° 2. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, España.

Mekler, V. (1997): "Las percepciones de jóvenes populares sobre la crisis de la Educación media y la formación para el mundo del trabajo". *Revista Propuesta Educativa*, Nro. 16. FLACSO, Buenos Aires.

