

# El trabajo por proyectos como organizador de la propuesta escolar: bondades y puntos de riesgo advertidos a partir de un estudio de caso

 Fernando Pablo Morillo

## Resumen

El artículo presenta avances de resultados de una investigación cualitativa iniciada en 2004 en una localidad isleña aislada, la cual constó de cuatro ciclos o fases. Se hará referencia al segundo ciclo, dedicado al estudio en profundidad de las organizaciones de la educación y la cultura, haciendo foco en una de ellas, la escuela secundaria, y el arduo proceso de institucionalización acontecido desde su fundación hasta la fecha de la indagación de esta segunda fase.

Tras unas breves noticias sobre la localidad y la escuela estudiada, nos detendremos a describir una diferencia advertida entre los espacios de proyectos pedagógico-institucionales y los espacios ordinarios de clase, tal como surgen del análisis de diversas fuentes (observación, entrevistas, análisis de documentación).

A la luz de la dramática comunitaria intentaremos luego establecer algunas líneas conjeturales en busca de los posibles significados de esta diferencia constatada entre ambos tipos de espacio.

Por último, reflexionaremos en torno a las bondades y riesgos de un funcionamiento institucional que, apuntalado por dinámicas externas e internas, privilegia como vía de respuesta a las condiciones críticas una modalidad de trabajo por proyectos provenientes de programas propuestos por las instancias educativas centrales.

## Palabras claves

*escuela secundaria  
proyectos pedagógicos  
organizador  
dinámica institucional  
condiciones críticas*

## Abstract

The article presents advances of a qualitative research initiated in 2004 in an isolated island town, which consisted of four cycles or phases. Reference is made to its second phase, dedicated to the in-depth study of its educational and cultural organizations, focusing on the secondary school and its arduous process of institutionalization from the moment it was founded to the date of the research on this second phase.

## Key words

*secondary school  
pedagogical projects  
organizer  
institutional dynamics  
critical conditions*

After some brief news about the case of IEC and the focus school, we'll stop to describe a difference advised between pedagogical-institutional project spaces and ordinary class

spaces, as they emerge from the analysis of different sources (observation, interviews, document analysis).

In the light of the community drama, then we will try to establish some conjectural lines in search of the possible meanings of this difference noted between both types of space.

Finally, we will reflect on the kindness and risks of an institutional operation, propped up by dynamic external and internal, it privileges as a response to the critical conditions a mode of work projects from programmes proposed by the central educational instances.

## Introducción

El presente artículo expondrá algunos avances de resultados de un trabajo de indagación histórico-situacional realizado desde los enfoques institucionales en la escuela secundaria de una localidad del litoral argentino.

El mismo se ha desarrollado en el marco de un convenio efectuado con la Universidad del Nordeste y los Proyectos UBACyT F214 y F114<sup>1</sup>, dirigido por la Prof. Lidia M. Fernández, formando parte de la línea de investigación Dinámicas institucionales en condiciones críticas, iniciada en 1985 en el marco del Programa Instituciones Educativas del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

El estudio constó de tres fases o ciclos. La primera, abocada a lograr una aproximación al entramado social y las dinámicas comunitarias<sup>2</sup>. La segunda destinada al estudio de todas las organizaciones de la educación de la localidad y dos organizaciones de la cultura (la Biblioteca Pública y el Museo), a fin de avanzar en la descripción de las condiciones que inciden en la capacidad o fracaso de los colectivos y los sujetos para procesar el impacto de una serie de condiciones y situaciones socio-institucionales críticas<sup>3</sup>, y responder en forma organizada en el sentido de la tarea institucional primaria. La tercera, dedicada al estudio de historias de vida de vecinos y a la reconstrucción de trayectorias de grupos intervinientes en respuestas colectivas frente a situaciones críticas.

El artículo dará cuenta del estudio desarrollado en la escuela secundaria de la localidad durante la segunda fase de la investigación. Del diagnóstico realizado, haremos foco en una constatación que resulta significativa a los investigadores: la diferencia entre las dinámicas de aula y las dinámicas de los proyectos pedagógico-institucionales advertida a través de la observación pero también mencionada de modo directo en las entrevistas a educadores, estudiantes y padres (mediante expresiones explícitas de insatisfacción y satisfacción respectivamente) y expresada de modo indirecto a través de tonalidades emocionales en la comunicación sobre experiencias en ambos tipos de espacio (en relación al aula: primordialmente insatisfacción, descontento, aburrimiento; y en relación a los proyectos: principalmente satisfacción, seguridad, orgullo y adhesión, entre otras).

En base a estos resultados, reflexionaremos sobre las bondades y posibles riesgos de un funcionamiento institucional que privilegia una modalidad de trabajo por proyectos desarrollados mayoritariamente en el marco de programas educativos provenientes de las unidades centrales.

Los resultados de investigación expuestos en este artículo, si bien refieren a la singularidad del caso anunciado, esperan poder contribuir a la comprensión y problematización de dinámicas y funcionamientos que a nuestro entender inciden en la cotidianidad escolar de numerosas escuelas de nivel secundario de nuestro país.

1. UBACyT F 214 IICE-UBA: "Dinámicas socioinstitucionales en condiciones críticas: el caso de una población isleña aislada". Prog. 2004-2007. Dirección Lidia M. Fernández. Equipo investigación: Ana María Silva, Cecilia Durantini, Fernando Morillo, Iona Perea, Mariana Pereyra, Sofía Visuara y por convenio con la UNNE Cristina Alonso, Anahí Mastache y Silvia Ormaechea y alumnos de la Especialización de Posgrado "Análisis e intervención Institucional" de la UNNE. Y UBACyT F114 IICE-UBA: "Educación y movimientos instituyentes en condiciones socioinstitucionales críticas. Estudio de trayectorias individuales y grupales en una pequeña comunidad isleña aislada". Prog. 2008-2010. Lidia M. Fernández (Directora). Investigadores formados: María Cristina Alonso, Silvia Ormaechea y Carolina Gandulfo (por convenio con UNNE). Investigadores Tesistas doctorales: Cecilia Durantini, Marcela Ickowicz, Nora Yentel y Paola Valdemarín. Investigadores de apoyo: Fernando Morillo, Sofía Visuara y Mariana Pereyra. Investigadores estudiantes: Natalia Mertián, Julieta Quidichimo y Carolina Rovira. Colaborador invitado: Iona Perea.

2. Para más detalle sobre los diseños de intervención diagnóstica y los dispositivos con los que se comunicaron y trabajaron los avances con la población de I-EC, ver: Morillo, Fernando (2007). *El análisis e intervención vistos a través de las etapas en terreno*. IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Cipoletti. Río Negro. Universidad Nacional del Comahue.

3. En la población estudiada, se identificaron como situaciones críticas: la pobreza, las catástrofes por inundaciones recurrentes, la escasez de recursos de las organizaciones para desarrollar su tarea, entre otras.

## Noticias sobre el caso y la escuela estudiada

Se trata de una población rural isleña de aproximadamente 1700 habitantes, ubicada en el Nordeste Argentino y caracterizada por el aislamiento geográfico y por sufrir situaciones de alta criticidad por la operación combinada de pobreza estructural y catástrofes por inundación.

Durante gran parte del siglo XX (1930-1970) se radicó allí un sanatorio para la atención del Mal de Hansen que funcionó a modo de *institución total* (Goffman, E.; 1970: 17-25), organizando la vida económica y social de los pobladores. A partir de su cierre, sectores dirigentes de la localidad y la provincia buscan dar un fuerte impulso a la actividad turística, lo cual divide a la población y provoca aún hoy temor y desconfianza en un importante sector de la comunidad. La apertura al turismo es vivida como amenaza a su tradicional estilo de vida e intensifica procesos que hemos interpretado como expresión de resistencia cultural y búsqueda identitaria.

El sistema escolar que atiende a la población está conformado por la escuela primaria del centro (fundada en 1926), la escuela rural (1970), la secundaria (1983), el jardín de infantes (1990), una tecnicatura de nivel terciario en turismo (2004) y un Bachillerato Libre de Adultos (2007)<sup>4</sup>.

La escuela secundaria contaba al momento de la indagación con una matrícula de 247 alumnos, distribuidos en 12 secciones (6 de E.G.B. y 6 de Polimodal) y con un plantel docente de alrededor de 60 profesores<sup>5</sup>.

Desde sus inicios el establecimiento habría enfrentado la renuencia de los pobladores, quienes atribuían una importancia y utilidad relativas a una instrucción que fuese más allá de la alfabetización primaria. Tal como recuerda la Directora, *“el problema era convencerlos de que era todo un desafío y que valía la pena intentarlo”*. Ante tales reticencias, la institución entabló un acuerdo con el municipio para que éste priorizase el empleo de quienes tuviesen título secundario. De esta manera, *“la escuela tenía un arma fuerte para convencer”* a la población a través de la posibilidad de acceso a un trabajo calificado.

En este sentido, el egreso de las primeras promociones de bachilleres y su inserción efectiva *“¡ya no de changarines<sup>6</sup> sino de administrativos!”*, principalmente en el circuito de instituciones estatales, constituye uno de los acontecimientos más valorados y recordados por la memoria oral del establecimiento.

Esta promesa, sin embargo, sólo se habría cumplido para aquellas primeras promociones. Con el tiempo, la capacidad del pequeño mercado local de empleo y de la reducida estructura estatal no habría alcanzado a absorber a un número gradualmente creciente de egresados.

Hacia fines de los años noventa, el proyecto turístico cobraba nuevo impulso, augurando desde sus promotores nuevas posibilidades de desarrollo y crecimiento económico para la localidad. Con la esperanza de hallar en esa nueva coyuntura una *“razón de ser”*, en el marco de la reforma educativa promovida por la Ley Federal de Educación, el establecimiento adopta la modalidad de Humanidades y Sociales con Orientación en Turismo y Medio Ambiente.

Pese a aquellas expectativas, al momento de nuestra indagación el proyecto turístico, impulsado por sectores dirigentes, y promovido desde la escuela, evidenciaba sus limitaciones para dinamizar la economía local y para lograr la adhesión de los pobladores.

4. Para profundizar en la caracterización de la dramática comunitaria en I-EC y la relación entre ésta y la dramática educativa, ver: Fernández, Lidia M. (Dir.); Durantini, Cecilia; Morillo, Fernando; Perea, Iona; Pereyra, Mariana y Visuara, Sofía (Investigadores); Mertián, Natalia y Quidichimo, Julieta (Investigadoras estudiantes) y el aporte de los Informes del equipo UNNE en la primera etapa. *“Dinámicas institucionales en condiciones críticas. El caso de una pequeña población isleña aislada”*. Anuario IICE 2008. Buenos Aires IICE-UBA. 2009. Vol. 1. Págs. 1-33. Y también: Fernández, Lidia M. (2013). *“Dinámicas institucionales en condiciones sociales críticas. Investigación en IEC, una población isleña socialmente marginada”*. En: Rodríguez Yuric, Ana L. y Ficcardi, Ana M. (Comps). Memorias de la Reunión Científica El Análisis de las Instituciones y las Prácticas. FCSyP. UNCuyo. Año 1 N°1. ISSN 2314-1220.

5. Fuente: Relevamiento Anual 2010. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

6. Changarín: Modismo empleado en Argentina para referir al trabajador urbano o rural que se contrata temporalmente para realizar tareas menores (Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española, Vigésima segunda edición).

7. Múltiples relatos aluden a los obstáculos de diversa índole que deben sortear quienes migran a la ciudad para iniciar sus estudios en el nivel superior, tornando muy difícil el ingreso y la permanencia en dicho nivel. Para el año 2001, sólo 35 personas habían completado sus estudios universitarios, contabilizándose dentro de este número los profesionales del área de la salud y el derecho que no son nativos de la localidad.

8. Dicho análisis se encuentra sistematizado en el Informe "IEC, las organizaciones de la educación y la cultura. Colegio de Educación Polimodal. Volumen 1. Historia y situación a Octubre 2007". Investigador responsable: Fernando Morillo. Investigadora estudiante: Julieta Quidichimo. Dirección: Lidia M. Fernández. Agosto 2009. Material disponible en Hemeroteca del IICE - FFyL - UBA.

9. En el análisis de los materiales relativos a los proyectos ha sido realizado con la colaboración de Ayelén Anso y Marisa Maneffa, estudiantes avanzadas de Ciencias de la Educación UBA, mediante su participación en Créditos de Investigación ofrecidos por la Cátedra de Análisis Institucional de la Escuela y los Grupos de aprendizaje.

De esta manera, al no poder garantizar el acceso a un mejor trabajo –ni tampoco el ingreso y permanencia en el nivel de educación superior<sup>7</sup>–, la representación de la escuela como un espacio “inútil” queda reforzada, intensificando la desconfianza original.

## El estudio de la escuela secundaria

A nivel metodológico, en el estudio de la escuela secundaria se utilizaron dispositivos complejos de carácter clínico, con dos propósitos fundamentales: por un lado, alcanzar una caracterización del establecimiento en lo que hace a sus condiciones estructurantes, rasgos de su dinámica, organizadores y núcleos de su dramática institucional; y por otro, analizar dos de los proyectos especialmente diseñados para provocar impacto en las condiciones sociales críticas generales o particulares.

La caracterización del establecimiento implicó: (a) una reconstrucción del espacio material y vivido a través de su recorrida primero acompañada, luego independiente, su graficación y el control de la misma con un informante clave; (b) la reconstrucción de la historia y situación del establecimiento, tal como surge del análisis de documentación y observación, y tal como la describen sus actores en entrevistas individuales y grupales abiertas; (c) una caracterización de los rasgos más habituales de la vida cotidiana a través de jornadas de observación, una destinada a la observación abierta en los espacios comunes de la actividad y una destinada a observar en particular situaciones que los actores señalan de interés; (d) un control de la caracterización resultante de las tres fases anteriores, volcada en un “documento de devolución” que fue trabajado con los miembros de la organización<sup>8</sup>.

A su vez, con los alumnos de las distintas divisiones se administraron técnicas proyectivas para la caracterización de los vínculos, las representaciones y la percepción de conflictos.

Los proyectos estudiados fueron la Cooperativa escolar y el Club de Ciencias, por tratarse de los espacios más altamente valorados por los responsables institucionales y por el cuerpo de profesores<sup>9</sup>. Su indagación implicó: (a) el análisis de la documentación sobre los mismos; (b) la realización de una entrevista a sus gestores y a sus actores actuales; (c) la observación de actividades de ambos espacios de proyecto.

En función de los avances derivados de dicho análisis, dedicaremos el apartado siguiente a un aspecto que surge con especial pregnancia desde nuestra posición de analistas: una diferencia advertida entre las dinámicas a nivel de aula y las dinámicas de proyecto, buscando abordar luego sus posibles significados.

## Una constatación significativa: la diferencia entre las dinámicas de aula y las dinámicas de proyecto

### *El tiempo ordinario de clases y la dinámica habitual del aula*

#### *La insatisfacción ante los magros resultados pedagógicos*

El bajo nivel de logros en materia de aprendizaje ha sido mencionado –de manera reiterada y unánime– por padres, jóvenes y educadores como motivo de preocupación.

... por ahí uno siente que lo empujás de todos lados generando un montón de espacios y sigue siendo insuficiente, jentonces a lo último ya no sabés...!

... Es cierto que falta trabajo, capaz que la escuela secundaria también... por ahí pensamos: "bueno, no tiene que ser tan brillante la formación académica si total después va a pescar". Me parece que también eso nos falta...

(Directora, p. 1/2)

Si nos ponemos a analizar no sé dónde podríamos encontrar la falla porque... qué te puedo decir... no sé... No me va a salir ingeniero, no me va a salir doctor pero por lo menos que llegue a obtener de dónde para obtener una fuente de laburo el día de mañana, porque si sigo así no voy a pagar ni cooperadora...

... ¿El nivel de enseñanza? Te diría que para mí falta tener... o sea no darles mucha chance a los chicos, que tengan más responsabilidad porque resulta ser que acá... No sé si ustedes comparten conmigo que va un chico de acá y hace un examen de ingreso y lo bochan, no llegan...

(Padres, p. 2)

Lo que a veces nos desalienta es el hecho de que los mismos chicos que se van a estudiar vienen de vuelta y te dicen: "¡no, lo que vos viste en la secundaria no te sirvió para nada, mirá donde yo estoy!". Eso es lo que a veces desalienta, decís: "¡estudio 5 años al pedo para ir a la ciudad y decirme que no me sirvió nada!" (...) para mí tiene que cambiar la manera de estudio de la escuela, ¿por qué nosotros no estamos al nivel de los chicos de la ciudad?, ¿por qué no nos dan como a ellos también?

O de otros pueblos. Por ejemplo en X (nombra un pueblo cercano) la enseñanza no es la misma que acá, enseñan más.

(Alumnos EGB3, p. 7)

El Proyecto Educativo Institucional enuncia entre las principales problemáticas institucionales "*la falta de adaptación a la escuela, se nota en algunos cursos (8° - 9° año) una repitencia de alumnos, además por no presentarse a los períodos de compensación (diciembre - marzo)*" (P.E.I., 2007)<sup>10</sup>.

A nivel de aula los educadores observan como principales problemas "...la falta de lectura y comprensión de textos, técnicas de estudios, redacción y escritura, interpretación de consignas de trabajo, escasez de material de estudio-didáctico en algunos espacios curriculares, pobreza en el vocabulario, falta de cultura general" (P.E.I., 2007).

En las entrevistas a padres y alumnos, han sido numerosos los testimonios donde se evidencia la alta valoración que ellos tienen de 'La Escuela' como institución<sup>11</sup>, mostrando un agudo malestar ante los déficits que perciben en su formación y un gran descontento ante el fuerte contraste que advierten entre sus expectativas y lo que a diario experimentan en el aula.

Los estudiantes del Ciclo Básico expresaron su disconformidad a través de encendidos reclamos, mostrándose muy inquietos ante una realidad que no los satisface y que aspiran a que sea distinta.

Si bien los alumnos de los cursos superiores también pusieron de manifiesto su descontento, entre ellos se observó una reacción más próxima a la apatía y la resignación, cuestión coincidente con algunas observaciones realizadas por los docentes.

10. Según los datos que la escuela envía anualmente al Ministerio, en el 2009 hubo un 5,7% de alumnos repitentes, cifra sensiblemente menor al 10,9% de repitencia a nivel provincial y al 9,95% a nivel país. Por su parte, un 19,4% no habría alcanzado a promover el año tras el período de examen de marzo, porcentaje levemente menor al 21,7% de la provincia y a la media país 22,84% (Relevamiento Anual 2010. DINIECE. M.E.).

11. En el tercer ciclo de la investigación, dedicado al estudio de historias de vida y trayectorias de grupos intervinientes en movimientos instituyentes en pos de una mejora de las condiciones de vida de la población, se advirtió otra faceta del alto valor que los isleños otorgan a la educación: el importante lugar simbólico que juega la escolarización de los hijos en las sucesivas reorganizaciones de los núcleos familiares y sus movimientos en el territorio.

Como que los de la tarde (se refiere a los alumnos de EGB3) son más activos, quieren participar en más cosas, tienen más energía, yo no sé si es porque recién entran a la secundaria –tiene que ver eso también, o sea por ejemplo los de 7mo; y a la mañana es como que son más grandes, da la impresión de que ellos esas cosas no tienen que hacerlas o simplemente porque no se les da la oportunidad a lo mejor... están en otra, como decimos, tienen otra expectativa...

(Coords. Club de Ciencias, p. 10)

En uno y otro caso, entre los estudiantes son muy escasas las menciones relativas a aspectos valorados de la enseñanza disciplinar que reciben, habiendo sólo alguna referencia aislada a unas pocas actividades áulicas que parecen contar con su interés y agrado, entre ellas las que implican el contacto directo con libros, las que suponen algún tipo de investigación y las que les requiere algún modo de exposición de su parte.

De manera concurrente, las observaciones de distintas jornadas diarias y el relevamiento de producciones escritas y orales de los alumnos confirman lo dicho por los actores.

### *La preocupación por “la desmotivación de los alumnos frente a sus estudios”*

Otra preocupación compartida por los actores es la falta de motivación de los jóvenes en relación a sus estudios.

No sé cuál es... adónde se erra, o erramos nosotros los padres... Yo estoy arriba de él y le digo: “¿cómo hacés?, ¿qué vas a hacer el día de mañana cuando yo no esté más?, ¿qué vas a hacer? ¿De qué vas a trabajar? Si yo ya no estoy...” ...pero ni aun así despierto en él ese interés de por lo menos sentarse a repasar lo que vio en el día. Yo no sé en qué se fallara, si fallamos los padres o en dónde falla... o falla la educación. No sé, no entiendo, quisiera saber.

(...) Yo no sé si no será por eso mismo que decían que parece que están todos relajados, tal vez no se le exige... Apparently está todo bien, tiene notas como cualquier chico que anda regularmente.

(Padres, p. 4/5)

A partir de la observación, se vio que al interior de las aulas prima mayormente el aburrimiento, el desinterés y la pasividad en los alumnos. En algunos pocos casos, se evidenció mayor atención, participación e interés. Hay que señalar que el clima grupal y las reacciones de los estudiantes parecían estar mayormente asociados al dinamismo de la propuesta de clase<sup>12</sup>.

Esta realidad provocaría, en los docentes, sensaciones cercanas al desánimo y la perplejidad, advertidas en la pregunta que uno de ellos se hacía en relación a sus alumnos y la comunidad: “¿pero al final qué quieren?”. Frente a tal situación, los educadores enfatizan que son pocas las familias que se preocupan por acompañar la escolaridad de sus hijos y concurren en resaltar la falta de apoyo e incentivo que habitualmente prima en el entorno familiar y cultural de los chicos. En ocasiones, establecen cierta empatía avizorando las condiciones de dificultad en que éstas viven.

... se ven esas ganas que decía J. de los chicos de participar pero también llega un momento como que se decaen y que nada les gusta, o sea tienen oportunidades y no las saben aprovechar muchas veces... eso a mí por ahí me demuestra y uno dice: ‘¿pero al final qué quieren?’. Ahí uno no entiende qué es lo que quieren los chicos a veces, sobre todo los que van a salir. (...) un desinterés total, muy grande... Y en eso creo que

12. Esta afirmación se sustenta en los registros de observación y del impacto provocado en la observadora.

tiene mucho que ver el medio, las posibilidades que brinda la comunidad y cómo está mirando la familia a la educación. La educación no la está mirando tanto por lo que puede aprender sino me parece que es más porque ven que necesitan el título para tener un puesto en la municipalidad porque le van a pagar un poquito más o porque en otros lugares te piden sí o sí el título secundario. No importa si aprende o no, basta con tener el título, entonces ¿cómo están viendo ellos a la formación secundaria? Después se dan cuenta que: “¡sólo el título, el título, no importa cómo lo conseguí!”... y después se dan cuenta que no sirve y después dicen: “ah, la escuela secundaria no prepara, la secundaria tal cosa” y es toda una cadena....

... las familias no están viendo, la comunidad no está viendo todas las posibilidades que puede tener la comunidad de salir adelante, pero ¿por qué? Porque hay toda una red ahí, es un círculo vicioso que incluye a todo y la educación tiene que pelear contra todo eso que tiene que ver con qué actividades económicas desarrolla I-EC... Entonces yo, alumno de secundaria que salgo, qué posibilidades tengo de quedarme acá, qué posibilidades tengo de seguir, de salir adelante... Entonces ven a la escuela secundaria... o sea no digo que todo sea así, pero creo que a la mayoría lo único que le interesa es: “quiero el título”... y no tanto por lo que enseña la escuela...

(Profesores, p. 7/8/9)

Me acuerdo un chico que me dijo: ¿para qué, profe, si vamos a terminar como pescadores?, ¿para qué, profe, si voy a hacer pasar unas cajas (en referencia al contrabando de cigarrillos en pequeña escala) y ya tengo...”, o sea cosas como esas, ¿viste? Y pelear contra eso es difícil.

(Coords. Club de Ciencias, p. 11)

En cuanto al dejar de venir a la escuela... Nosotros vemos que es un problema social que influye muchísimo en la familia y es precisamente lo económico. Hay padres que prefieren que sus hijos dejen de venir a la escuela porque tienen que trabajar para poder aportar en la casa porque la parte monetaria que entra en la casa no alcanza para la subsistencia y también nosotros todavía tenemos que pelear porque esta es una comunidad dentro de todo así como uno lo ve tiene todavía esos viejos pobladores con mentalidad cerrada y entonces no hay apertura por ahí, pero todavía tienen aquellos papás que el hijo tiene que trabajar y ayudar, ya es grande y tiene que trabajar y ayudar y capaz que todavía está en edad escolar. Esos papás son pescadores y tienen que ir a pescar. El alumno capaz que tiene que venir a las 7.30 hs. y está viniendo a las 7.00 hs. del pesquero, o sea del río, de haber estado toda una noche despierto para poder pescar, entonces también por ahí el chico capaz que sacó una buena tanda de pescados, hizo unos buenos pesos, está cansado y le dice al padre: “me quiero quedar a dormir” y el padre en vez de decirle: “no, tenés que ir a estudiar”, le dice: “quedate” porque sabe que está cansado...

... y los papás por ahí me dicen: “¿sabe qué, señora? Este mes no alcanzamos, no llegamos... mi hijo es el único que tengo y el que me ayuda y el que se va a pescar y mi marido por ahí a veces no puede porque está haciendo otra changa”. También si uno se pone del lado de ellos se da cuenta de la crudeza y de la realidad que ellos viven, pero también vemos la otra parte del adolescente que no está siendo escolarizado y que necesita estar en la escuela. Son muy pocos los motivos.

(Entrev. Secretaria y profesora de la Escuela, p. 28)

Dos ‘escenas típicas’ son presentadas por los entrevistados a modo de evidencia del escaso valor asignado por las familias a la escolaridad de sus hijos. Una de ellas refiere

a la pobre respuesta que tienen las convocatorias a distintas reuniones de padres. La otra alude al caso de una madre que al ser citada por la institución por problemas de disciplina de su hijo, habría amenazado con sacarlo del establecimiento (“si trae problemas para qué mandarlo a la escuela”), dejando a los educadores sin respuesta ante ello.

Expresan que allí reside uno de los principales motivos que lleva a sus alumnos a una “Desvalorización del estudio como necesidad para el desarrollo social, económico y cultural” (P.E.I., 2007, p. 5).

Los padres entrevistados, por su parte, dicen constatar este desinterés al observar que sus hijos estudian poco, que no suelen repasar diariamente lo visto en clase o dicen no tener tarea, expresando que no saben cómo acompañar la escolaridad de sus hijos adolescentes.

El mío está en noveno y nunca me dijo: “papi, me voy a la biblioteca a... me pidieron que busque sobre X persona”. ¡Jamás! Y digo yo: entro de buenas, no funciona; entro de malas, no funciona; no sé en dónde ubicarme... Si me quedo tranquilo lo perjudico y se está perjudicando él y no sé cómo proceder. Uno no sabe para qué lado tirar y entran en la adolescencia, 14, 15 años y vos no sabés...

Después está la otra de que hoy día nosotros que hemos cursado en otra época queremos ayudar a los chicos y es totalmente diferente lo que nosotros dábamos. ¿Ahora como padres que somos cómo ayudamos a nuestros hijos en matemáticas? “No, papi, porque la maestra dijo que es así”. “No, pero esto acá se hacía así”. “No, papi, no es así, así es”.

¡Hoy día no sé cómo hacen, no tengo idea! Mi señora tiene 5to año, yo tengo 3ro, no soy muy culto, tengo noción de lo que es pero no le podemos ayudar.

Tenés que volver a estudiar.

(Padres, p. 41/42)

### *Los múltiples relatos y expresiones que aluden a un clima cotidiano hostil al interior de las aulas*

Numerosos testimonios de alumnos, padres y docentes relatan escenas cotidianas que hablarían de un alto grado de hostilidad y conflictividad en el aula, presente tanto en el vínculo docente-alumnos (situaciones de destrato hacia los estudiantes, tratos discriminatorios, arbitrio en la impartición de sanciones desencadenando complicidades, disputas y reproches mutuos) como entre los propios adolescentes (peleas que involucran la violencia física y tratos discriminatorios en base a la edad, la vestimenta o los rasgos físicos).

Porque el Fulanito viene mal vestido... Otro que me molestó a mí, un chico que dice: “mirá, a Fulanito, se junta mucho con la Fulana, son hermanas” o le trata como si él es diferente. Diferente nosotros llamamos... dice: “¡Ay, no, ese chico es diferente!”, más que diferente a él lo discriminan, le tratan de gay o esas cosas...

Claro... son problemas gravísimos. (...) Así que hay problemas que vienen de la primaria y vienen acarreado, acarreado y acá se terminan por escribirse cosas, por decirse cosas, por pelearse, se hacen grupos...

... me parece que en la secundaria es donde más se discrimina a los chicos.

(Padres, p. 11)



Los profesores han identificado entre los principales problemas que deben afrontar a diario la “Demanda de atención, reflejado en el malhumor extremo, agresión física y verbal y dificultades para prestar atención” (P.E.I., 2007, p. 5). Éstos expresan que la presencia de alumnos repitentes o con dificultad, sumado a los problemas de violencia física y verbal entre compañeros –según ellos más habituales en los alumnos de menor edad-, dificultan el desarrollo de la clase, expresando su malestar ante una situación que por momentos los superaría, sin saber de qué manera abordar. Por el contrario, uno de los directivos discrepa con estos comentarios que habitualmente circulan entre los profesores, en tanto considera que las divisiones son relativamente chicas y los alumnos mucho más tranquilos que en otros establecimientos –por ejemplo que los de las ciudades-, atribuyendo la dificultad para dar clases a la insuficiente experiencia de los docentes y a la deficiente formación impartida en los profesorados, en particular en lo relativo al manejo de grupos.

En las observaciones de clase y de las jornadas diarias no se observaron indicios explícitos de violencia física o verbal. Más allá de esto, pudo advertirse la presencia de alumnos desentendidos con el desarrollo de las actividades propuestas, dilatando la puesta en tarea, generando bullicio, parándose y deambulando por el aula o yendo a distraer a compañeros que estaban en tarea.

### *La debilidad de los acuerdos colectivos y de algunos espacios para el trabajo pedagógico conjunto*

Un motivo de tensiones y de insatisfacción entre los educadores radica en la dificultad para sostener acuerdos y trabajar más de conjunto. Las instancias formales para la comunicación y el trabajo colectivo tendrían según ellos escasa incidencia en las prácticas de enseñanza.

Me parece que otra cosa que provoca tensiones o discrepancias y que a veces el chico lo ve claramente... Por ejemplo hacemos acuerdos institucionales pero después siempre hay alguno que no lo cumple y el alumno eso lo ve claramente: sabe quién lo cumple y quién no y especula con eso, y hace que el docente par también se queje porque si esto es lo que acordamos... Y quiero decirte que estos acuerdos institucionales se dejan labrados en acta, firmamos todos de que estamos de acuerdo pero después siempre hay alguien que termina por no cumplirlo o que se olvida que tiene que cumplirlo y entonces lógicamente eso genera conflictos.

... los acuerdos de qué evaluar; entonces resulta que nos acordamos pero después resulta que un docente le pide una cosa, el otro le pide otra, el otro le pide otra...

... Esto de los acuerdos es difícil de revertir, esto de no respetar los acuerdos. A principio de año estamos todos de acuerdo, para julio ya no...

(Directora, p. 35/36)

Un reclamo de que “a los chicos les faltan técnicas de estudio” te dicen. Está bien, nosotros aceptamos, tienen deficiencias, pero vos como docente de inglés, de matemática o de lengua, ¿qué hacés para que ellos tengan esos hábitos de estudio?, ¿qué exigencia?

... lo que pasa es que se llega con los acuerdos, se empiezan a implementar y con el transcurso del tiempo a lo mejor porque no hay tiempo para hacerlo, no hay espacios institucionales para hacer jornadas y queda como algo que se propuso y algunos cumplen, otros no cumplen y entonces volvemos al año siguiente que: “faltan técnicas de estudio” otra vez. Es lo mismo, es recurrente.

(Vice-Director, p. 16)

En este sentido, los Departamentos de materias afines tendrían escasa presencia, no siendo un organizador significativo de la tarea docente.

Los veo muy dispersos, no formados... o sea vos decís: “departamento en ciencias sociales” y sabés que son tales profesores pero no es que se reúnen periódicamente ni que hacen cosas por departamento. Creo que el docente dice: “soy parte de un departamento” pero ahí nomás, como nombre y materia, pero no es que tenga peso ni... Es como algo bien figurativo.

(Vice-Director, p. 17/18)

En consonancia con la debilidad de estas instancias colectivas de trabajo, los directivos e incluso algunos docentes, reconocen la coexistencia de hecho de actitudes, prácticas y modelos de enseñanza muy dispares.

En nuestro proyecto institucional hablábamos de que queríamos lograr un ciudadano, un chico que sea autocrítico, que sea pensante y yo veo que eso no se está logrando ¡y tiene mucho que ver la formación que le estamos dando y nuestras propias actitudes también como docentes!

(Profesores, p. 9)

Tenés desde el docente que es tradicionalista y se sienta y te dicta una hoja; el docente que te dice: “trabajo práctico: resumir todo el libro” y es todo lo que hacen durante el año; el docente que te trae láminas, el docente que hace trabajar en grupo a los chicos, le trae fotocopias a los chicos porque no hay libros y entonces saca su fotocopia y le trae para que trabajen; y el docente que se pasa toda la clase explicando, no queda nada registrado en la carpeta; y el otro docente que te deja la carpeta llena. Por eso te digo que son distintos modelos que están dentro de la institución.

(Vice-Director, p. 8)

En concordancia con la percepción de estos educadores, los alumnos transmiten su disconformidad ante situaciones en las que los docentes parecen no querer enseñarles, “tirándoles” un texto para copiar mientras se ponen a leer el diario, poniéndose a charlar de temas que no están ligados a la enseñanza (según dicen, como si “fuera un vecino”), mostrando poca paciencia para explicar, dejando jugar a sus alumnos durante toda la hora de Educación Física o faltando sistemáticamente a clases. También se muestran disgustados ante aquellas clases que implicarían largos dictados o “mucho retención de memoria” y ante importantes desarticulaciones que advierten entre distintos programas y contenidos, en especial ante el frecuente recambio de docentes por licencias y la escasa comunicación entre el profesor saliente y su reemplazante.

El material de observación parece confirmar la disparidad de prácticas y actitudes reconocidas por los actores. Se observaron propuestas centradas en estrategias y actividades poco propicias para la reflexión (entre ellas, una exposición docente limitada a reproducir el contenido de un texto, la resolución de cuestionarios a partir de la copia literal de fragmentos del mismo) y, otras –las menos– más dinámicas y significativas para los estudiantes (una explicación basada en un ida y vuelta de preguntas y respuestas, una revisión de ejercicios en plenario con alumnos pasando al pizarrón para analizar el proceso realizado, entre otras).

## La dinámica de los espacios de proyecto<sup>13</sup>

### *La alta valoración de estos espacios*

En contraste con los testimonios alusivos al tiempo ordinario de clases, la existencia de una multiplicidad de proyectos ocupa un lugar central en la presentación institucional que realizan los miembros del establecimiento, apareciendo como signo de vitalidad y dinamismo institucional y como un indicador del esfuerzo que la escuela realiza en pos de lograr una mayor retención de los alumnos.

¿Los hechos más significativos? Que la escuela está abierta a todas las posibilidades de progreso que puede tener como objetivo el alumno. Creo que ese es el ideario en común que tenemos con la directora, que primero están los alumnos, segundo los alumnos y viene el docente. Queremos el bienestar de los alumnos. Por eso es que estamos en casi todos los proyectos que ustedes conocieron, que estuvieron analizando y a lo mejor se sorprendieron porque... ¡tantos proyectos! y a lo mejor los mismos chicos participan en varios proyectos.

(Vice-Director, p. 4)

Distintos actores dan cuenta de la importancia que los mismos tendrían en la vida escolar como vía de aprendizaje, como factor de retención y como canal de participación de los alumnos. Directivos y preceptores destacan las virtudes de este modo de trabajo, señalando con satisfacción el compromiso asumido por distintos profesores para llevar adelante las diversas propuestas realizadas en su marco. Por su parte, los alumnos participantes cuentan con orgullo su papel y desempeño en cada uno de ellos.

La participación de la escuela en este tipo de iniciativas sería muy valorada desde los roles de Supervisión.

Yo tengo conocimiento de las distintas reuniones que hicimos con la supervisora de la escuela donde ella dice que está muy contenta con el accionar de la escuela por participar en los proyectos. Aparte la misma supervisora las impulsa a que la escuela esté en los proyectos porque ya nos conoce como somos y entonces ella encuentra un proyecto y ya nos anota y después nos avisa pero sabe que le vamos a responder. El conocimiento que ella tiene y la valoración te hace... y aparte te hace sentir positivo, te hace sentir obligado a veces, pero hay ganas, porque por más obligado que vos estés si no tenés ganas, no lo vas a hacer y acá en la institución hay ganas creo que de parte de todos.

(Vice-Director, p. 11)

De igual modo, al interior del establecimiento constituiría en un parámetro importante para evaluar el grado de compromiso y de adhesión al ideario institucional de los distintos actores, siendo aludido por varios entrevistados como un rasgo característico de un 'buen docente' y un 'buen alumno' del establecimiento.

Otro aspecto valorado por los educadores, en especial por los directivos, es el aporte económico sustancial que se recibe de las unidades educativas centrales por la participación en los proyectos, lo cual facilitaría el desarrollo de la tarea y permitiría la introducción de nuevo equipamiento escolar. En una escuela cuya historia ha estado marcada por una constante lucha por alcanzar condiciones edilicias y de infraestructura adecuadas para el desarrollo de la enseñanza, las mejoras materiales alcanzadas por esta vía serían significadas como un crecimiento institucional en sí mismo.

13. Los programas y proyectos enunciados en el P.E.I. son: Todos a estudiar (TAE) Una oportunidad para crecer juntos, Cooperativa Escolar E.S. Ltda., Club de Ciencias, Escuela para jóvenes (CAJ PROMSE), Proyecto Focalizado de Música Coro Escolar, Proyecto de Fortalecimiento de Escuela Media, Incluir Turismo. En las entrevistas se hace mención además al programa de Alumnas madres (y alumnos padres).

Nos detendremos a continuación en los dos espacios de proyectos más destacados por los miembros de la institución.

### *El estudio en profundidad de dos de ellos: la Cooperativa Escolar y el Club de Ciencias*

Según los miembros del establecimiento, la Cooperativa Escolar y el Club de Ciencias son los proyectos más significativo/s para provocar impacto en las condiciones sociales críticas de la población que atiende. Para ser más precisos quizás debiéramos hablar de espacios de proyectos, dado que en el seno de cada uno de ellos la escuela ha ido gestando numerosas iniciativas a lo largo del tiempo.

A partir de los datos obtenidos de las distintas fuentes acerca de la historia y situación de estos espacios, observamos algunas similitudes que ameritan ser señaladas para los fines de este trabajo.

- » En primer lugar, ambos tienen una historia importante en el establecimiento, tanto por su permanencia en el tiempo (la Cooperativa Escolar nace en el '93, el Club de Ciencias en el '96), como por la profusión de propuestas que se han desarrollado desde su nacimiento.
- » Ambos espacios nacieron de una preocupación ante necesidades genuinas<sup>14</sup> detectadas por los propios actores involucrados. Habiéndose manifestado la necesidad de hacer algo, en un momento posterior, se ve en los programas provenientes de las unidades educativas centrales una vía de respuesta posible<sup>15</sup>.
- » Uno y otro espacio han logrado sortear una serie de vicisitudes a lo largo de su historia, recorriendo una trayectoria de similares características. Ambos han tenido un tiempo inicial lleno de vitalidad y entusiasmo. En un segundo momento, han atravesado un período de crisis, caracterizado por una merma o cese del ritmo de actividades (en la Cooperativa, por ejemplo, sus miembros hablan de un "quiebre virtual" entre los años '95 y '97), una intensificación a nivel subjetivo de la sensación de soledad en el ejercicio del rol de coordinación (acompañada de una sobrecarga objetiva de tareas), una pérdida de la motivación y el entusiasmo de los participantes, una mayor visibilidad de las limitaciones del acompañamiento que puede procurar una sola persona y una constatación de la insuficiente integración del proyecto al resto de la vida escolar. Superada la crisis, se da paso a un reflorecimiento de estos espacios, observando algunos avances en la apropiación del proyecto por parte de los demás actores, un salto en la diversidad –en algunos casos también en la calidad de las iniciativas emprendidas–, una multiplicidad de planes en carpeta que darían cuenta de su vitalidad actual y una mirada esperanzada respecto al futuro del espacio y a sus posibilidades de desarrollo.
- » Tanto el club de ciencias como la cooperativa escolar cuenta con sus estatutos, sus instancias de encuentro, intercambio y capacitación y con mecanismos eleccionarios democráticos, a través de los cuales los educadores promueven el protagonismo y la participación, hallando una significativa adhesión y respuesta por parte de los estudiantes.
- » Quienes participan de ambos espacios valoran el marco de libertad en el que desarrollan su tarea, frente a la obligatoriedad que caracterizaría a otras propuestas. En especial las coordinadoras refieren al deseo como motor de sus acciones. Expresiones como "porque nos gusta nomás" o "es como un hobby", darían cuenta de ello<sup>16</sup>.
- » Por último, Otro aspecto muy valorado es la posibilidad de aplicar lo aprendido en estos espacios, sea en la vida diaria o en el mundo del trabajo. En este sentido, existe una expresa preocupación en torno a la utilidad de los saberes y a que lo aprendido no quede simplemente reducido a conocer algo<sup>17</sup>.

Seguidamente presentamos algunos extractos de distintas fuentes que sustentan lo dicho hasta aquí en relación a los proyectos y los significados que circulan en torno a ellos...

Durante la ejecución del Proyecto Cantina Escolar (correspondiente a la Cooperativa escolar) se ha podido observar el gran desempeño de los alumnos que trabajan a

14. Las denominamos genuinas, diferenciándolas de aquellas respuestas que son definidas externamente, sin mediar en sus orígenes un análisis llevado a cabo por los propios miembros de la organización.

15. En el caso de la Cooperativa, su creación permitió responder a la necesidad de contar con una fotocopiadora que facilitase la tarea, dada la ausencia de este recurso en la localidad. El Club de Ciencias surgió a partir de que varios docentes compartieran su deseo de dar respuesta a la falta de información y visión advertida en los alumnos respecto al quehacer científico y a las prácticas de investigación, recibiendo luego una invitación del Ministerio de Educación para crear el Club y sumarse a este programa.

16. Cabe aclarar que los docentes que coordinan ambos proyectos perciben el equivalente a un pequeño número de horas cátedra por el desempeño de este rol, más allá de que fue posible advertir a partir de las jornadas de observación y las entrevistas que el ejercicio del mismo excede visiblemente el tiempo institucionalmente reconocido.

17. Ésta parece ser una concepción del saber presente tanto en la comunidad como en los mismos educadores, a través de la cual se pondera al saber-útil-práctico-aplicable, en desmedro del deseo de saber per se, fruto de la curiosidad. Creemos que este podría ser otro de los factores que estaría incidiendo en la desvalorización del espacio diario del aula y de su potencial.

diario en ella y la gran responsabilidad que demuestran cada día en las tareas que se les asignan y que ellos han asumido para realizarlas. Se puede observar esto en la redistribución justa de las ganancias, el sentido de responsabilidad ante el cuidado de los equipamientos y la mercadería, el desenvolvimiento ante el manejo con proveedores, el compromiso asumido ante la reposición de mercaderías y el manejo de stock, la relación y el trato con los otros que permitió descubrir necesidades y gustos para poder satisfacerlas. (...)

En esta experiencia significativa y concreta se logra observar que la institución educativa cumple con la formación del alumno que quiere lograr, donde se ve la enseñanza, donde el alumno es capaz de llevar a su actividad laboral lo que aprende, porque enseñar-aprender es trabajar produciendo en sentido económico o no (y ellos lo manifiestan cada día produciendo servicio), donde el aprender no queda reducido a conocer algo, aprender es (y aquí se vive) aprender a hacer, aprender a pensar y aprender a ser.

(P.E.I., p. 6)

Lo que yo me di cuenta es que esto los ayuda mucho a los chicos en la autoestima, vi como a chicos que eran tímidos, que les costaba... cómo al conectarse con otros compañeros se liberan parece y adquieren más seguridad al relacionarse con otros, al hablar en público. Les ayuda muchísimo...

(Coords. Club de Ciencias, p. 3)

Como persona te enseña a valorar más al otro o a respetar cada una de otras ideas, a que no todos pensamos lo mismo, a que yo puedo pensar algo y a lo mejor a ella no le gusta y ella puede tener otra opinión que a lo mejor supera la mía y entre las dos hacemos una y llegamos a una conclusión.

(Alumnas socias Cooperativa Escolar, p.12)

Por ahí no te dan los cálculos y como que estar en la cantina o dar cambio y todo eso te ayuda mucho a mentalizar las matemáticas sobre todo. Somos muy pobres en matemática (ríe) y te ayuda...

Aprendimos también a hablar más en conjunto con las personas porque hay algunas que eran muy tímidas acá y ahora, gracias a la cantina, aprendieron a hablar con las personas, a promocionar los productos que se venden acá.

(Alumnos participantes del proyecto Cantina, p. 7)

### *Preocupaciones de algunos educadores vinculadas al énfasis puesto en torno a la modalidad de trabajo por proyectos*

Más allá del valor que los miembros de la organización asignan a los espacios de proyecto, surgen entre los educadores algunos motivos de duda y preocupación respecto a esta modalidad de trabajo y al fuerte énfasis que la institución le ha dado a la misma. Se mencionan tres limitaciones. La primera es su carácter fragmentario, el cual impediría alcanzar un impacto suficiente en la realidad cotidiana pese a la existencia de un sinnúmero de proyectos en marcha.

En tal sentido, quienes coordinan los proyectos refieren a la insuficiente apropiación del proyecto por parte de los demás profesores y a la persistencia de una percepción entre sus pares según la cual los proyectos son vistos como “kiosquitos”, propiedad de un docente particular.

... sin lugar a dudas también la escuela secundaria, vamos a ser realistas, tampoco está brindando las herramientas para que el chico se desenvuelva... y de alguna manera trata de paliar esa falencia con todos los programas que salen, que para mí esos programas son todos cortados... y en realidad desde mi punto de vista es tirar plata cuando en realidad debería centralizarse en otras cosas, me parece, ¿no?

(Profesores, p. 9)

Eso pasa con la mayoría de los proyectos acá. Lo que noto en la institución es que todavía cada uno es como que atiende su kiosquito. Si bien no es tan así porque no lo siento tan así pero es una realidad también que se plantea, ¿entendés? Lo de cocina es cocina, lo de cantina es cantina y lo del CAJ es del CAJ y no es que todos los docentes nos involucramos en todo... hay muchos que no conocen de proyecto de otros docentes. (...) Pero ese es un problema que se plantea en todas las jornadas institucionales y hasta ahora es difícil de resolverlo... todavía institucionalmente nos está costando solucionar ese problema.

(Coord. Proyecto Cantina, p. 13/14)

Las otras dos preocupaciones son asociadas al hecho de que los proyectos son gestados y llevados a cabo en el marco de programas provenientes de las unidades educativas centrales. Esto colocaría a la escuela en una posición de dependencia limitando su capacidad de decisión respecto a dos cuestiones: la continuidad o caducidad de los proyectos en función de su propia evaluación de los acontecimientos y la determinación de prioridades para la asignación de recursos en vistas a dar respuesta a los principales temas y problemáticas que vive la comunidad, los "*temas picantes de la comunidad*", según el decir de los profesores.

... la escuela tiene que involucrarse en los temas que son picantes de la comunidad. Para mí le falta a la escuela eso. Por eso decía: lo que estaba apostando la escuela a los programas que aparecen no son porque a ella se le ocurra, o sea a nosotros como institución no se nos ocurre sino que vienen de arriba y los aprovechamos pero de ahí que salga algo original del grupo docente y de aportar hacia la escuela, hacia la comunidad hay muy poco... Es lo que estaba diciendo... temas que tienen que ver: la sexualidad, el machismo, el contrabando... cuestionar esas cosas.

Creo que hace uno o dos años atrás con un grupo de profesores empezaron a trabajar sobre un proyecto de prevención del SIDA y en la (...) se había difundido con participación de alumnos.

Pero ese también es un programa que venía de arriba. Cuando ellos... para mí que son programas que bajan del ministerio y que sean accionados por el docente, no fue algo que salió de...

... Hasta ahí llegó la escuela. Son todos programas que vienen de arriba y que la escuela utiliza para poder resolver ese problema. La problemática va a seguir siendo lo mismo pero se consiguen programas, se consigue aquello pero no es la solución...

(Profesores, p. 34-36)

## Algunos avances en la interpretación

El proyecto de formación y su arduo proceso de institucionalización, puede ser comprendido en el marco de la lucha de poder que, al momento de la indagación, encontraba a un importante sector de la población resistiendo –de formas más o menos explícitas– a un proyecto político históricamente impulsado por sectores dirigentes a nivel local y provincial.

La conjunción de factores externos a la escuela (como la merma de la capacidad de absorción del mercado de empleo y de la estructura estatal ante el número creciente de egresados, la representación compartida en torno a la migración como única e ineludible vía para el progreso personal, la difícil decisión de migrar y las dificultades de diverso tipo que complican el acceso y/o permanencia en los estudios superiores, las formas de organización y trabajo impulsadas por la política educativa, etc.) y de factores internos (el desconocimiento del origen étnico cultural de la población que atiende, su alianza histórica con el municipio y en este mismo sentido su posterior opción por la tecnicatura en turismo, la desvalorización del aula como resultante de la modalidad de trabajo descripta, entre otros), a nuestro entender, estarían en la base de las dificultades de comunicación advertidas entre escuela y comunidad y de la sensación mutua de extranjería que operaría de modo permanente, subyugando el pasado y presente institucional y amenazando un proceso de institucionalización históricamente frágil.

Ante tal escenario, las fuentes que refieren a la **dinámica habitual del aula** (entrevistas a los distintos actores, observaciones de clases, documentos oficiales como el P.E.I.) nos hablan mayoritariamente de una escuela que, salvo excepciones, en sus espacios y tiempos ordinarios parece no disponer de capacidad suficiente para producir *creencia* para aglutinar a los actores en torno a su proyecto de formación (Enriquez, E.; 1989: 8-10).

Una serie de indicios relativos a la cotidianeidad del aula permiten estimar la primacía de una *modalidad regresiva de funcionamiento institucional* (Fernández, L.; 1994: 33, 58-78): la *pérdida del deseo* (referencias al desgano –en ocasiones abierto y explícito– de los alumnos frente al aprendizaje); la operación de *construcciones ideológicas de carácter defensivo* (Dejours, C.; 1992: 82-ss) que atribuyen al isleño un carácter “quedad” y al entorno familiar y cultural de los estudiantes “una mentalidad cerrada”, erosionando la confianza en el “otro” y en su potencial e instalando en los actores la insatisfacción por la falta de *reconocimiento* a su situación y tarea (Dubet, F.; 2006: 368-ss); distintas formas de *evitación de la tarea* (observación y relatos sobre aulas donde los profesores dejan transcurrir el tiempo de clase sin enseñar; elevado ausentismo en docentes y alumnos); y otras *formas de desvío* (la “*flexibilización de las normas*” que por momentos parece agudizar los problemas para desarrollar una jornada habitual de clases)<sup>18</sup>.

De esta manera, el aparente vaciamiento de contenidos del espacio áulico cotidiano y el desdibujamiento de la tarea abrirían paso a la configuración de al menos tres escenas típicas: la primera, caracterizada por la hostilidad en el trato ante la ausencia de un saber/consigna que medie en la diada docente-alumnos; la segunda, signada por el aburrimiento y la desmotivación, donde la *institución proyectada* es subyugada a diario por la *institución vivida* (Lobrot, M.; 1974: 47-48) y en la que los actores parecen dispuestos ya no a habitar, sino a transitar un tiempo muerto que sólo espera su fin, dando lugar a la *ficción pedagógica* (Souto, M.; 2000); la tercera, caracterizada por el aula vacía y la dilución del acto pedagógico, donde los actores hacen uso de los resquicios brindados por la “*flexibilidad*” institucional para evitar el encuentro con el otro y/o con la tarea.

Frente a lo que parece acontecer a diario en las aulas, los espacios de proyecto adquieren notoria luminosidad. Esta aseveración se asienta tanto en la información brindada por distintos testimonios como en el material proveniente de las observaciones.

18. Los datos surgidos de la observación nos muestran un alto ausentismo en profesores y alumnos favorecido por la llamada “flexibilización de las normas” que es presentada por las autoridades escolares sea como virtud o como adecuación inevitable (las normas de asistencia se flexibilizan a partir de disposiciones internas, en especial los días de lluvia, dándose situaciones de docentes sin alumnos o alumnos sin docente). También observamos continuas interrupciones de la jornada diaria de clases, sin que medie mayor resistencia o problematización por parte de los docentes.

La **modalidad de trabajo por proyectos** parece haberse constituido en un *organizador* importante en la vida de esta escuela (Fernández, L.; 1994: 85), siendo además un indicador y una expresión palpable del poder del colectivo. A pesar de ser muy acotadas –o quizás gracias a ello–, parecen ser experiencias que revelan a los actores que, pese a las *condiciones adversas* (Fernández, L.; 1994: 68-ss.), ‘algo se puede hacer’. Más allá de sus vicisitudes y momentos difíciles, los proyectos analizados constituirían espacios formativos realmente significativos, en tanto:

- » aportarían un marco regulador que ayudaría a los docentes a evitar el desánimo y la perplejidad, brindando a nivel subjetivo la seguridad necesaria para emprender las distintas acciones –al organizar y acotar el *tiempo* y el *espacio* y establecer un particular tipo de *relación con la realidad*, distinto al que se establece en el espacio habitual de clases (Ferry, G.; 1996: 53-58)–, desplegando así el deseo de enseñar y aprender y alegrándose por los logros alcanzados;
- » promoverían la inclusión de los actores en una red de relaciones más amplia, cargada de un alto contenido simbólico, rompiendo así la *encerrona* (Ulloa, F.; 1995: 186, 246-260) que parece darse en el encuentro diario en el aula entre alumnos y docentes;
- » propondrían a los actores un *imaginario motor*, convocándolos a poner en juego su imaginación creadora expresada en una doble ruptura: en el lenguaje (en ese marco los sujetos hablan de la vida organizacional de otro modo y la perciben con otra cara) y en el tiempo (al permitirles escapar a la cotidianeidad y establecer una nueva dinámica de trabajo y de relaciones sociales (Enriquez, E.; 1992: 6).
- » aparecerían como respuestas viables a tres preocupaciones históricas de los miembros de este establecimiento, a saber: la búsqueda de mayor visibilidad y reconocimiento de parte de la comunidad, la inquietud respecto a la utilidad y aplicabilidad de los aprendizajes y la lucha por los recursos, ligada especialmente a la conquista de mejoras edilicias y un mejor equipamiento.

### **Algunas reflexiones finales a partir de los resultados expuestos hasta aquí**

concluiremos el artículo señalando algunas bondades y posibles riesgos que, a partir del análisis, hemos advertido en torno a un funcionamiento institucional que parece hallar en la modalidad de trabajo por proyectos, provenientes de programas educativos de las unidades centrales, **una vía de respuesta** a las condiciones críticas del contexto y, simultáneamente –esta es nuestra hipótesis de trabajo– **un posible obstáculo** para vertebrar una transformación institucional más profunda y colegiada.

Por un lado, hemos visto cómo, ante el contexto social crítico que sufre la escuela, la modalidad de trabajo por proyectos parece ser una vía factible para dar respuesta a algunas de las necesidades identificadas, contribuyendo de manera especial a una mayor inclusión educativa.

Dentro de sus fronteras los proyectos estructurarían ciertas condiciones (proveyendo los recursos necesarios, acotando las variables de tiempo-espacio-número de actores, permitiendo la libre participación, atendiendo a preocupaciones históricas del establecimiento), que otorgarían a la tarea y a los actores escolares un dinamismo y una significatividad presentes en la rutina diaria sólo en muy escasas ocasiones y en pequeñas dosis.

Ahora bien, el material relevado nos habilita a pensar que estamos en presencia de espacios con una dinámica distinta pero, que al mismo tiempo, no alcanzaría a desplegarse en el estilo y las condiciones habituales de trabajo. La participación de los estudiantes, la buena recepción en los padres y los logros en materia de aprendizaje en los espacios de proyecto parecen no alcanzar a conmover ni las concepciones habituales



sobre el alumno desmotivado y el padre apático que no apoya la escolaridad de sus hijos, ni la representación acerca del aula como lugar en el que poco puede lograrse, ambas construcciones, según nuestro entender, de carácter defensivo<sup>19</sup>.

A la luz de lo acontecido a nivel de la dramática comunitaria, es posible conjeturar que la convicción acerca de la “inutilidad” de la escuela secundaria, presente en los pobladores desde el momento fundacional y agudizada por los factores endógenos y exógenos ya mencionados, se estaría potenciando con la fuerza del modelo convencional de escuela para impedir la conmoción de aquellas representaciones.

El sostén del modelo convencional como el propio del funcionamiento cotidiano de la escuela a pesar de la evidencia de su fracaso para responder a las necesidades de los alumnos y de la población, parece dejar a los educadores frente a un dilema del que salen con la propuesta de la “flexibilización” de algunos aspectos del *régimen académico* (Camilioni, A., 1991; En: Baquero, R. y otros; 2012: 4), en especial su régimen de asistencia.

Mediante la regulación de componentes estructurales como los modos de organizar el trabajo y el proceso pedagógico, la institución se estaría protegiendo de la ansiedad que despierta las dificultades para el desarrollo de la tarea primaria y el sostenimiento del espacio institucional, preservando su idiosincrasia al mantener sustancialmente inalteradas la *gramática escolar* (Tyack, D. y Cuban, L.; 2001; En: Baquero, R. y otros; 2012), la *cultura escolar institucionalizada* (Viñao, A.; 2003: 38) y el conjunto de representaciones que la sustentan.

Tal dinámica favorecería la producción de un *clivaje* entre el tiempo-espacio de los proyectos y el tiempo-espacio ordinario de clases. El mismo permitiría a los actores exteriorizar y localizar en un continente –amplio pero delimitado al fin– el desecho potencialmente envenenador que produce el desánimo y la impotencia ante la adversidad, quedando el tiempo-espacio de proyectos protegido de tal amenaza (Roussillon, R.; En: Kaes y otros; 2002: 189).

El material empírico parece indicar que el fuerte énfasis puesto en los distintos proyectos y el sostén del modelo convencional “*adaptado a la realidad*” por la flexibilización –la desvalorización del aula como su resultante– logra un status quo sustituto de los cambios organizacionales necesarios, constituyéndose, al mismo tiempo, en un obstáculo para promover movimientos de mayor amplitud y mayor potencial instituyente capaces de acompañar los procesos comunitarios y dar respuesta a las condiciones críticas del contexto<sup>20</sup>.

Los modos de intervención del Estado estarían reforzando esta escisión entre tiempo ordinario de clases y programas o proyectos especiales, al poner el foco de atención y buena parte de los recursos disponibles y los apoyos técnicos en función de estos últimos.

Al tratarse de un caso que muestra las vicisitudes de la institucionalización de la escuela en medios sociales resistentes, el material expuesto aquí permite advertir el riesgo de una mirada sobre la escuela que –apuntalada por las políticas centrales y por dinámicas internas– termina quedando cercenada a espacios de proyecto que constituyen tan sólo una pequeña porción de la experiencia educativa de los jóvenes en su tránsito por la institución escolar.

19. Aun cuando nos consta que ha habido algunas actividades al interior de las asignaturas que habrían sido interesantes y a la vez valoradas por los alumnos, mayormente se da a entender que se trata de experiencias “especiales”, acotadas y puntuales.

20. En este sentido, resulta de especial impacto la manera en que tanto el discurso de los directivos como su práctica diaria parecen absorbidos por los proyectos, quedando realmente invisibilizado lo que ocurre en el acontecer diario del aula.

## Bibliografía

- » Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B., Sburlatti, S. (2012). *La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. Espacios en blanco*. Series Indagaciones. Vol. 22. Nro. 1. Tandil.
- » Dejours, C. (1992). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires, Credal-Humanitas.
- » Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- » Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. París, Presses Universitaires de France.
- » Fernández, L. M. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- » Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie Los Documentos 6. Buenos Aires Novedades Educativas - FFyL UBA.
- » Goffman, E. (1970). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Lobrot, M. (1974). *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires, Humanitas.
- » Roussillon, R. (2002). Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio. En *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Serie Grupos e Instituciones. Paidós. Buenos Aires
- » Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires Paidós.
- » Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica: Historial de una práctica*. Buenos Aires Paidós.
- » Viñao, A. (2003). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

### Fernando Pablo Morillo

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. ATP Regular Cátedra Análisis Institucional de la escuela y los grupos de aprendizaje (Dpto. Educación – FFyL – UBA). Investigador del Programa Instituciones Educativas (IICE – UBA). Docente Diplomatura Superior en Análisis institucional y organizaciones educativas (NIFEDE – Área de Posgrado – UNTREF). E-mail: fpmorillo@yahoo.com.ar