

El cambio en educación

Acerca de los aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción: Un estudio de caso

Autor:

Yentel, Nora Susana

Tutor:

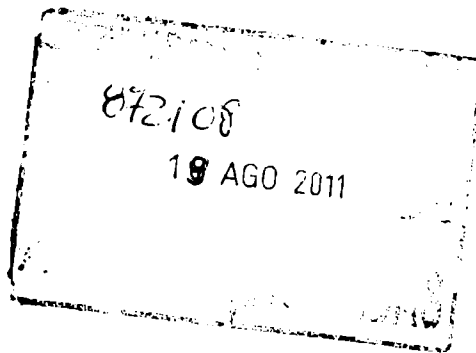
Fernández, Lidia M.

2011

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

tesis
17.2.11



TESIS DE DOCTORADO

EL CAMBIO EN EDUCACIÓN ACERCA DE LOS ASPECTOS QUE CONCURREN A LA CONFIGURACIÓN DE UNA TRAMA DE INTERRUPCIÓN UN ESTUDIO DE CASO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

AGOSTO 2011

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas**

**Autora: Nora Susana Yentel
Directora de Tesis: Lidia M. Fernández**

Fe de erratas de la

Tesis: "El cambio en educación. Acerca de los aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción. Un estudio de caso"

En la Presentación del Documento de Tesis, página 12, donde dice "Para la presentación del trabajo llevado a cabo, el Documento de Tesis ha sido organizado en dos partes y siete capítulos"; debe leerse: "Para la presentación del trabajo llevado a cabo, el Documento de Tesis ha sido organizado en dos partes y ocho capítulos"

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized 'N' followed by 'S. Yentel'.

Nora S. Yentel

17 AUGUST 1947
4015 1/2
1000 1/2

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: LOS ELEMENTOS DE ENCUADRE	9
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	
Presentación del Documento de Tesis	11
CAPITULO I: EL PROBLEMA, EL CASO Y EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.1.- El problema	15
1.2.- El caso: presentación sintética	15
1.3.- Marco Teórico	18
CAPITULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN	35
2.1.- Introducción	35
2.2.- Perspectivas sobre el cambio social	36
2.3.- Perspectivas sobre el cambio educativo	38
2.3.1.- Desde la modalidad de implantación hasta la búsqueda de un equilibrio entre lo externo y lo interno de la escuela	38
2.3.2.- Aportes del Análisis Institucional	67
2.3.3.- El tema del “formato escolar”	74
2.4.- Una recapitulación de aspectos relevantes del Estado de la Cuestión	76
2.4.1.- Aspectos que la investigación indica como claves del cambio	76
2.4.2.- Aspectos que la investigación señala como favorables a los procesos de cambio	78
2.4.3.- Aspectos que la investigación señala como obstáculos a los procesos de cambio	79
2.4.4.- En cuanto a los modos de investigación utilizados	81
2.4.5.- En cuanto a los desafíos para la investigación y la práctica del cambio en América Latina	85
CAPITULO III: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	87
3.1.- Tipo de estudio	87
3.2.- Planteo del Problema	88
3.3.- Objetivo general	89
3.4.- Objetivos específicos	89
3.5.- Relevamiento y análisis de la información	89
3.5.1.- Reconstrucción de la memoria del investigador	90
3.5.2.- Análisis de documentos	91

3.5.3.- Aplicación y análisis de las entrevistas	92
3.5.4.- Análisis de la implicación	97
3.6.- Áreas de indagación	97
CAPITULO IV: HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACIÓN	101
4.1.- Introducción	101
4.2.- El interés por el tema	101
4.3.- El primer espacio de análisis: la Maestría en Didáctica	103
4.4.- El Doctorado y un nuevo espacio de análisis sistemático	104
4.4.1.- La definición del tema y problema	104
4.4.2.- Un intervalo: la formulación de un libro sobre la base de la Tesis de Maestría	105
4.4.3.- La definición del tema en función del cual se realiza la investigación	106
4.4.4.- El trabajo de campo y sus consecuencias	106
4.4.5.- El trabajo con la implicación	108
4.4.6.- La reescritura de la historia del caso	109
4.4.7.- La propuesta interpretativa y la tesis	110
4.5.- <i>Algunos aprendizajes logrados</i>	112
SEGUNDA PARTE: EL CASO. SU ANÁLISIS	113

CAPITULO V: CONTEXTO HISTÓRICO-SITUACIONAL	115
5.1.- La provincia del Neuquén	115
5.2.- El gobierno de la educación	125
5.3.- La organización de la educación. Algunos rasgos de interés	129
CAPITULO VI: RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL CASO OBJETO DE ESTUDIO. Una caracterización a partir de testimonios y de fuentes documentales	133
	133
6.1.- Introducción	
6.2.- Gráfico Nº 1: Etapas, períodos y hechos significativos	134
6.3.- Primera Etapa: Los antecedentes del proyecto educativo	135
6.3.1.- <i>Los primeros antecedentes: las propuestas para vivienda y educación</i>	135
6.3.2.- El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER)	136
6.3.3.- El Plan Educativo Provincial (PEP)	138

6.3.4.- Algunas referencias acerca de lo acontecido con los proyectos educativo EMER y PEP	141
6.3.5.- Iniciativas relacionadas con la educación agropecuaria en la provincia	145
6.4.- Segunda Etapa: Los inicios en la provincia y la conformación del grupo de trabajo	147
6.4.1.- Definición y aprobación del programa EMETA-Neuquén	147
6.4.2.- Reconstitución del grupo que formulara el Programa EMETA-Neuquén y la incidencia de la política	150
6.5.- Tercera Etapa: Preparación para la puesta en marcha	150
6.5.1.- El equipo de trabajo en la Unidad Ejecutora Provincial (UEP) realiza las tareas orientadas a la puesta en marcha del programa	150
6.5.1.1.- El proyecto pedagógico inicial	153
6.5.1.2.- Gráfico Nº 2: Esquema síntesis de la estructura curricular inicial	162
6.5.2.- Se conforma el primer grupo de docentes	163
6.5.3.- Acerca del clima en los momentos iniciales	164
6.6.- Cuarta Etapa: Puesta en marcha del proyecto educativo	165
6.6.1.- Primer Período: Tiempo de inicio y puesta a prueba	166
6.6.1.1.- Los hechos que caracterizaron a este período	168
A) Se arma el establecimiento educativo	168
B) Se ponen de manifiesto por primera vez, problemas de continuidad en la construcción de la infraestructura agropecuaria	169
C) Llega a la escuela el primer grupo de docentes	170
D) Se inicia la elaboración del currículum y se definen las formas de trabajo con los alumnos	171
E) Se produce el primer cambio en la dirección de la escuela	175
F) Se conforma el primer grupo de alumnos	177
G) Se realizan los primeros intentos de organización del tiempo	184
H) Se pone en marcha el proyecto “Las huertas individuales y la relación hombre naturaleza”	188
I) Se inicia la actividad con el primer grupo de alumnos	192
J) Se lleva a cabo la inauguración oficial del establecimiento educativo	194
K) Se produce el primer daño al edificio escolar y se formula el régimen de convivencia	195
L) Se realiza el primer acto escolar y se inaugura una modalidad de participación: “las evaluaciones conjuntas”	200

M) Los docentes inician la tarea de coordinación de grupo	210
N) Se ponen de manifiesto por primera vez, cuestionamientos al director de la Unidad Ejecutora Provincial (UEP)	213
O) Se crea el Consejo Asesor de la Escuela. Se definen, progresivamente, diferentes espacios de participación	214
P) Un tercer director asume la conducción del establecimiento	217
Q) Ingresa a la escuela quien se haría cargo de la secretaría de extensión	218
R) Un encuentro de capacitación se configura como un escenario para la expresión de conflictos	218
S) Se realiza la segunda inscripción de alumnos	220
T) Se conoce en la escuela un libro elaborado por los gestores del proyecto que no genera las reacciones esperadas	220
U) Se decide que no habría repitencia en la escuela y que debía asegurarse la permanencia de los alumnos	221
V) Se manifiesta preocupación por la falta de cumplimentación de documentación de alumnos requerida por el Consejo Provincial de Educación (CPE)	227
6.6.1.2.- Primer momento especialmente crítico	229
W) Se pone en marcha el ciclo de verano	230
X) Se produce la primera renuncia de algunos docentes y otros reducen el tiempo en la escuela	235
Y) Ingresan nuevos docentes	236
Z) Un cuarto director asume la conducción de la escuela	237
6.6.2.- Segundo Período: tiempo de agudización de las dificultades y deslizamientos	240
6.6.2.1.- Los hechos que caracterizaron a este período	241
A) Se agudizan las dificultades en diferentes aspectos de la vida institucional	241
A.1) Se vuelven mas explícitas las dificultades para poner en marcha la producción	241
A.2) Se agudizan las dificultades entre las personas	246
A.2.1) Acerca de las dificultades de y entre los docentes y auxiliares docentes	246
A.2.2) Acerca de las dificultades entre la dirección del establecimiento y los docentes	249
A.2.3) Acerca de las dificultades entre los docentes y la conducción de la Unidad Ejecutora Provincial (UEP)	250
B) Se producen deslizamientos desde la propuesta de cambio hacia las formas vigentes en la enseñanza media de la provincia	254

C) El desarrollo del currículum de la escuela concentra el interés de los docentes y muestra un paulatino deslizamiento	256
6.6.2.2.- Segundo momento especialmente crítico	265
D) Se aplica por primera vez el sistema de evaluación de adultos	265
E) Se desarrolla el segundo ciclo de verano	273
6.6.3.- Tercer Período: Tiempo de intolerancia y de hostilidad interna y externa	275
6.6.3.1.- <i>Los hechos que caracterizaron a este período</i>	275
A) Continúan y se profundizan las dificultades con las obras de infraestructura agropecuaria	275
B) Continúan y se profundizan las dificultades entre los docentes	280
C) Continúan y se profundizan las dificultades con la conducción de la UEP. Su relación con la iniciativa para refundar el proyecto	282
D) Continúan y se profundizan las dificultades con la conducción del establecimiento	283
D.1) Se reiteran los cambios en la dirección de la escuela y las dificultades para estabilizar la posición según requerimientos de sus miembros	284
D.1.1) Asume como quinto director quien se encontraba a cargo de la Secretaría de Administración	284
D.1.2) Asume como sexto director la Secretaria Pedagógica de la escuela	286
D.1.3) Asume como séptimo director un docente del área agropecuaria	289
E) Se vuelven mas explícitas las amenazas del contexto	292
E.1) Sobre la ausencia de respuestas a las necesidades de funcionamiento del establecimiento educativo	292
E.2) Sobre comentarios atribuidos a diferentes sectores o grupos	296
E.3) Sobre la articulación de sectores en la crítica	305
E.3.1) Entre sectores del entorno de la escuela	305
E.3.2) Entre el adentro y el afuera institucional	306
E.4) Sobre la percepción de los actores referida al poder político local	307
6.63.2.- Tercer momento especialmente crítico	309
6.6.4.- Cuadro síntesis de los cambios propuestos, sus deslizamientos hacia el modelo convencional y principales problemas que no pudieron ser resueltos	314
6.7. Quinta Etapa: Incorporación de la escuela a la estructura educativa y profundización de la transformación del proyecto de cambio	325
6.7.1.- Adecuación del establecimiento educativo a las pautas de	326

funcionamiento del Consejo Provincial de Educación	
6.7.2.- La configuración de la escuela posterior a la transición	331
A) Respecto de la conformación de la matrícula a raíz de la modificación del sistema de ingreso	332
B) Respecto de la propuesta pedagógica	333
C) Respecto de los materiales y el equipamiento	337
D) Respecto de la producción	338
CAPÍTULO VII: PROPUESTA INTERPRETATIVA. Avances a partir del referencial teórico	341
7.1.- Introducción	341
7.2.- Acerca del Contexto histórico-situacional	342
7.3.- Acerca de la Primera Etapa: Los antecedentes del proyecto educativo	348
7.4.- Acerca de la Segunda Etapa: Los inicios en la provincia y la conformación del grupo de trabajo	350
7.5.- Acerca de la Tercera Etapa: Preparación para la puesta en marcha	353
7.6.- Acerca de la Cuarta Etapa: Puesta en marcha del proyecto educativo	357
7.6.1.- En cuanto al Primer Período: Tiempo de inicio y puesta a prueba	357
7.6.2.- En cuanto al Segundo Período: Tiempo de agudización de las dificultades y deslizamiento	367
7.6.3.- En cuanto al Tercer Período: Tiempo de intolerancia y de hostilidad interna y externa	373
CAPÍTULO VIII: CONFIGURACIÓN DE UNA TRAMA DE INTERRUPCIÓN EN LOS PROYECTOS DE CAMBIO EDUCATIVO. Resultados de la investigación	383
8.1.- Introducción	383
8.2.- La trama de la interrupción en el caso	
8.2.1.- Gráfico N° 3	385
8.2.2.- Los componentes de la trama y sus relaciones	387
8.3.- La tesis que sostiene esta investigación	393
8.4.- Aportes de la investigación al campo y problema estudiado	400
8.5.- Posibles líneas de investigación que se abren sobre la base de este estudio	404

9.- FUENTES UTILIZADAS Y BIBLIOGRAFÍA SISTEMATIZADA	407
9.1.- Fuentes utilizadas	407
9.1.1.- Textos referidos al caso	407
9.1.2.- Normativa general	407
9.1.3.- Documentos, Informes y Normativa específica	407
9.1.4.- Informes de Evaluación e Investigación	411
9.1.5.- Noticias de prensa	411
9.2.- Bibliografía sistematizada	412
9.2.1.- <i>Bibliografía consultada para la formulación del Marco Teórico</i>	412
9.2.2.- <i>Bibliografía consultada para la formulación del Estado de la cuestión sobre el tema</i>	418
9.2.3.- <i>Bibliografía de consulta metodológica</i>	423

PRIMERA PARTE

LOS ELEMENTOS DE ENCUADRE

PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO DE TESIS

La investigación que sustenta la tesis que aquí se presenta da continuidad al trabajo llevado a cabo para la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que se desarrollara en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, entre los años 1995-1998. La dirección de tesis estuvo a cargo de Lidia M. Fernández y fue aprobada en el año 2002¹. En el marco de dicha Maestría, el tema de investigación fue enunciado como: *Institución y cambio educativo: diferentes obstáculos que se presentan en la relación institución y cambio*. Y se sostuvo como tesis que *la relación institución y cambio es una relación interferida, en tanto la institución tiende a la conservación y preservación del orden establecido y el cambio a su puesta en cuestión y transformación*

La actual investigación de Doctorado toma el mismo caso que el estudio que la antecede: el proyecto educativo desarrollado en la Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria de Neuquén con el propósito de avanzar en la comprensión de los obstáculos que pueden presentarse en este tipo de procesos de cambio. En el caso analizado se trató de un tipo de cambio que reunió cuatro rasgos principales: *surgió como una propuesta del Estado Nacional y Provincial*; fue *parcialmente planificado* –en tanto, a diferencia del cambio espontáneo y del cambio planificado (Lippitt, Watson y Westley, 1958:19-21) siguió un diseño abierto que se definió con anterioridad a su puesta en marcha pero que se fue ajustando y redefiniendo junto con los actores institucionales a lo largo de su implementación-; tuvo un *manejo autónomo* respecto de las estructuras de conducción del sistema educativo y una *intención instituyente* a raíz de que –aunque interrumpido antes de su consolidación– se propuso desarrollar en un establecimiento educativo, un modelo escolar diferente al generalizado en las escuelas de enseñanza media de la provincia, e inició tal desarrollo. Se trató, en definitiva, de un cambio que según Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1993, podría caracterizarse como de *tipo 2*, en la medida en que planteó modificaciones sustanciales a la cultura de la escuela y así fue percibido por los sujetos vinculados al mismo, a diferencia del cambio adaptativo o tipo 1 (en López Yáñez y Sánchez Moreno, 2000:16). Como señala G. Baremblytt cuando se habla de un *movimiento instituyente* – como en este caso– se hace referencia a fuerzas productivo-deseantes que buscan fundar instituciones o transformarlas y que se encuentran orientadas por deseos y utopías (G. Baremblytt, 2005:165).

¹ Acta N° XVII del Libro “M” de Defensa de Tesis de Maestría

Para la realización de la investigación doctoral el tema fue definido como: *El cambio en educación. Acerca de los aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción* y se propuso profundizar en la comprensión del modo en que diferentes obstáculos fueron generando dicha *trama*, suponiendo la existencia de una particular articulación de acontecimientos y posiciones internas y externas al establecimiento educativo, relacionadas con el mencionado proyecto y sus vicisitudes.

La investigación en sí se centró en la reconstrucción histórica y análisis de tal proyecto de cambio, implementado en dicha escuela entre los años 1991 y 1994. Abarca, sin embargo, un lapso de veintiún años (1975-1996) en tanto se extiende desde los primeros antecedentes del proyecto hasta su interrupción en el año 1994 y posterior incorporación a la Dirección de Enseñanza Media del Consejo Provincial de Educación, que se produce en el año 1996, luego de dos años de transición durante los cuales se realizan diferentes adaptaciones de la propuesta experimental, al modelo de escuela media de la provincia.

Para la presentación del trabajo llevado a cabo, el Documento de Tesis ha sido organizado en dos partes y siete capítulos:

La *Primera Parte*, a modo de encuadre, integra el conjunto de decisiones que definen el tipo de investigación realizada y que orientaron el trabajo investigativo. Esta primera parte se encuentra conformada por cuatro capítulos. El Capítulo I ha sido destinado a la "Presentación del Problema, del Caso y del Marco Teórico" que guiara la investigación. Dicho problema ha sido analizado en un caso en particular, la Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria (EMETA) de Neuquén y el proyecto de cambio educativo desarrollado en la misma; mientras que el marco teórico ha sido construido con el aporte de conceptos del análisis institucional y del análisis organizacional, provenientes de desarrollos de la psicología social, el psicoanálisis, el sociopsicoanálisis y la psicología social al estudio de las instituciones y las organizaciones. El Capítulo II presenta el "Estado de la Cuestión" sobre el tema de investigación; conformado sobre la base de la indagación de lo acontecido, especialmente en la última década, en el campo del cambio educativo y, en particular, en el ámbito de la enseñanza media. El Capítulo III describe el "Diseño de Investigación", planteado como estudio cualitativo, concretado en función de un caso y a través del relevamiento y análisis de materiales escritos y de la aplicación y análisis de entrevistas de indagación institucional; mientras que el Capítulo IV se encuentra conformado por la "Historia Natural de la Investigación" abordando los diferentes momentos y problemáticas que se fueron presentando en el devenir del proceso de investigación, considerando especialmente la evolución de la perspectiva frente al problema, situación en la que jugara un papel destacado el tema de la implicación

La *Segunda Parte* ha sido destinada a la reconstrucción histórica del caso y su análisis, en el marco de las decisiones adoptadas en la primera. Se encuentra desarrollada a lo largo de cuatro capítulos: El Capítulo V presenta el “Contexto Histórico-Situacional” del proyecto de cambio, constituido por algunas características sociales y políticas de la provincia del Neuquén y del sistema educativo provincial consideradas relevantes en función del problema analizado. El Capítulo VI –el de mayor extensión dentro del informe- expone la “Reconstrucción Histórica del Caso”, ordenada según cinco etapas que pudieron definirse en función de la información relevada, en el lapso de tiempo que va desde el año 1975 al año 1996; aunque poniendo especial énfasis en los años de implementación del proyecto de cambio, 1991-1994. El Capítulo VII desarrolla la “Propuesta Interpretativa” realizando, desde el marco teórico definido y el estado de la cuestión sobre el tema, una lectura de lo que ofrece el material empírico acerca del problema de investigación. El propósito, en este caso, se orientó a caracterizar los diferentes aspectos que, en cada etapa, concurrieron a configurar la trama de interrupción del proceso de cambio. El capítulo VIII, bajo el título “Configuración de una trama de interrupción en los proyectos de cambio educativo”, expone los resultados a los que permitiera arribar el proceso investigativo realizado.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA, EL CASO Y EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo ha sido destinado a presentar el problema que orienta la investigación; los principales rasgos que caracterizaron al establecimiento educativo y al proyecto de cambio objeto de estudio –la presentación extensa del mismo conforma el capítulo VI-; así como, a exponer –también de manera sintética- los conceptos que articulan el marco conceptual que se consideran centrales en relación con los análisis correspondientes.

1.1.- El problema

El **problema** de investigación ha sido definido –para los casos de proyectos de cambio interrumpidos- como la construcción de *la trama de interrupción* que se va configurando en el devenir de un proyecto de cambio en educación y que impide la continuidad y consolidación del mismo. Para ello se ha considerado “trama” la particular articulación de acontecimientos y posiciones internas y externas al establecimiento educativo, relacionadas con el proyecto y sus vicisitudes. Dicho problema ha sido analizado en un caso en particular, cuyas características se exponen en el apartado siguiente.

1.2.- El caso: presentación sintética

El proyecto educativo desarrollado en la Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria de Neuquén (EMETA) representa el caso objeto de estudio.

Dicho establecimiento educativo no existía con anterioridad. Surge en el marco de un Programa de carácter nacional; denominado Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (EMETA) del cual tomó su denominación. La formulación y conducción del Programa estuvo a cargo, a nivel nacional, de una Unidad Ejecutora Central (UEC) y a nivel provincial de una Unidad Ejecutora Provincial (UEP) ubicadas en los correspondientes Ministerios de Educación. Comienza a implementarse en la provincia en el año 1987, sobre la base de un préstamo compartido entre el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el gobierno nacional; aunque las primeras negociaciones para la obtención del mismo se inician en el año 1980. Dado que a lo largo del texto se utilizan en diferentes oportunidades los términos “programa” y “proyecto” se considera necesario acordar el significado que, aquí, se otorga a los mismos. Según las definiciones dadas en la Ley 1694/86 que

aprueba el convenio entre la Provincia y la Nación, Programa EMETA es el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria, que se aplica a nivel nacional integrado por un conjunto de subprogramas; mientras que se habla de proyecto con referencia a la propuesta específica de cada jurisdicción, tanto en lo atinente a la educación formal como no formal. A lo largo de este trabajo los términos se utilizan de la siguiente manera: Programa EMETA cuando se alude al nivel nacional; Programa EMETA-Neuquén cuando se hace referencia a su implementación en la provincia y, se identificará como *Proyecto Educativo, a la propuesta pedagógica institucional de la Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria de Neuquén*, que representa el caso de análisis en esta investigación.

Las características del establecimiento educativo y del proyecto que allí se llevara adelante, que se incluyen en este apartado, fueron extraídas de tres documentos –que se citan a continuación- elaborados en la Unidad Ejecutora Provincial (UEP) durante los años 90, momentos previos a su puesta en marcha.

Según el mencionado material la escuela se planteó como una alternativa a la educación media de la provincia en la medida en que fue creada como *“experiencia educativa”* Contó con un marco normativo específico para su funcionamiento que le brindó un importante espacio de *“autonomía”* respecto del sistema educativo provincial y la oportunidad de definir e implementar formas de organización y de trabajo diferentes que se concretaron a través del conjunto de innovaciones que caracterizaron la experiencia (Características de la Escuela Técnica Agropecuaria, 1990: 2).

Comenzó a funcionar el 1º de abril de 1991 en un edificio especialmente construido para ello. Fue localizada en zona de chacras dedicadas a la producción frutihortícola intensiva, a 5 km. de la ciudad de Plottier -fundada en el año 1909 como Colonia Agrícola-, sobre la Ruta Nacional N° 22, que une la totalidad del Alto Valle del Río Negro y Neuquén. El edificio ocupó 380 m. de frente hacia la ruta mencionada con la intención de mantener una *“fluida vinculación entre el establecimiento y su entorno”*² (Descripción del Partido Arquitectónico, 1990:2).

Se entendía por proyecto educativo, *“... no un diseño previo a la acción, sino una propuesta destinada a orientar un proceso de intervención educativa, conformada por definiciones provisionales en tanto se construiría como fruto del diálogo y la convergencia de posiciones diversas”*. Se consideró que hablar de proyecto implicaba

² El establecimiento educativo existe en la actualidad y ubicado en el mismo lugar. Como se verá en el capítulo referido a su reconstrucción histórica, se han ido modificando sus características iniciales; entre ellas se ha cambiado su denominación por Escuela Provincial de Educación Agropecuaria N° 2 (EPEA2)

“... pensar en términos de futuro, asumir riesgos y dar lugar a la utopía”, al movimiento instituyente (Proyecto Educativo EMETA-Neuquén, 1990:10).

Se propuso como “finalidad la formación de trabajadores vinculados con la actividad agropecuaria de la zona sobre la base de valores de solidaridad, respeto, cooperación y autonomía” (Proyecto Educativo EMETA-Neuquén, 1990:11-12). Se esperaba que “... el egresado fuera competente para actuar en una realidad socioeconómica cambiante, compleja y tecnificada; que no se ajuste a dogmas o recetas técnicas sino que desarrolle y aplique conocimientos y técnicas adecuadas al medio; que conozca las modalidades de organización de los productores y fomente formas de trabajo solidarias” (Proyecto Educativo EMETA-Neuquén, 1990:11-12) Los documentos destacan, asimismo, la intención de fomentar una “cultura del trabajo” que involucrara tanto a los jóvenes como a los adultos de la institución (Proyecto Educativo EMETA-Neuquén, 1990:8).

Además de lo señalado respecto de los jóvenes, se esperaba que “... los docentes contaran con conocimientos amplios y pertinentes acerca de la realidad provincial, regional y nacional; fueran activos y reflexivos; estudiosos respecto de los saberes a brindar a sus alumnos; dispuestos al trabajo en equipo, a la capacitación permanente y a la investigación” (Proyecto Educativo EMETA-Neuquén, 1990:13).

En cuanto al tipo de educación se dice que se pretendía ofrecer “... una educación comprometida con el pensar, el sentir y el hacer de los alumnos, vinculada al trabajo productivo, al conocimiento cotidiano, a la ciencia, a la tecnología; ...presupuesto de justicia social asegurando la permanencia y promoción de los mismos en la escuela” (Proyecto Educativo EMETA-Neuquén, 1990:13-14).

Para poder concretar tales principios, los materiales analizados señalan que, esta institución educativa fue pensada como “...una organización flexible, capaz de autofinanciarse, de favorecer la participación de los sectores de la producción, de carácter experimental y alta dedicación” (Proyecto Educativo EMETA-Neuquén, 1990:7-8).

De acuerdo con tales principios el proyecto educativo implementado definió un conjunto de innovaciones como ser: puso en marcha una *modalidad de ingreso* diferente a la aplicada en la provincia, tanto para los docentes como para los alumnos; se modificó, para los primeros, *la organización del trabajo* -en cuanto a la relación laboral con el establecimiento educativo, la dedicación horaria, la relación tiempo de trabajo-tiempo de descanso, las tareas previstas y la evaluación del desempeño-; los docentes formularon *el currículo escolar* sobre la base de decisiones previas; se definió una *modalidad de trabajo pedagógico* basada en la articulación de contenidos y

prácticas y en la participación de los alumnos; se definió una pauta de *evaluación y promoción de los alumnos* diferente a la aplicada en el sistema educativo; *el ciclo lectivo* se organizó en función del ciclo productivo de la zona; se diseñó un sistema de *acompañamiento, apoyo y contención para los alumnos*; los alumnos definieron las pautas en cuyo marco se desarrollaría la *convivencia en la escuela*; se estableció que *jóvenes y adultos participarían en la limpieza y mantenimiento del edificio escolar*; se formuló un *sistema de evaluación de los adultos* de la institución distinto al usual en las escuelas de la provincia; se crearon diferentes *espacios para la participación* de los productores, de organismos vinculados con la actividad agropecuaria, padres y miembros de la escuela; se constituyó una *estructura de conducción* basada en la idea de equipo y *la escuela dependió* —en los años de la experiencia educativa— de la Unidad Ejecutora Provincial con independencia de las autoridades de la provincia (Características de la Escuela Técnica Agropecuaria, 1990:2-10).

Los aspectos señalados y otros permiten pensar que se trató —en el marco de la organización de la enseñanza media de la provincia— de una experiencia que reunió un conjunto de rasgos innovadores. Pero, la propuesta tuvo una existencia limitada a raíz de dificultades internas y de los obstáculos que se generaron en el medio “externo” y que permiten hablar de un “*suceder crítico*” como rasgo característico de su desarrollo, según se observa en la reconstrucción histórica del caso que conforma el Capítulo VI.

1.3.- Marco Teórico

El análisis llevado a cabo a lo largo del proceso investigativo que aquí se presenta es informado desde la perspectiva de los *estudios institucionales*, desde un conjunto de conceptos que hacen posible comprender los hechos a partir de identificar como operan las instituciones que otorgan sentido a lo que se observa o a lo que se manifiesta. Tal análisis fue realizado poniendo *el foco* en una organización social concreta —una determinada escuela— y las vicisitudes por las que atravesara, en ella, el desarrollo de un determinado proyecto de cambio.

El conjunto de conceptos que conforman *el marco teórico básico* que sustenta esta investigación han sido seleccionados considerando su potencialidad frente a la necesidad de comprender de que manera se fue configurando “*la trama de interrupción*” en el suceder del proyecto de cambio educativo analizado. En tal sentido, dicha construcción conceptual, fue entendida como un *dispositivo analizador* (G. Lapassade, 1979:22; L. Fernández, 1994:43) en tanto recurso o herramienta capaz de provocar la emergencia de significados y relaciones referidas a los acontecimientos analizados.

Han sido seleccionados como de interés especial los siguientes conceptos: *institución, organización, cambio, crisis, autoridad y poder, burocracia y poder; contexto social, escuela como organización-institución.*

La conceptualización de **institución** sigue las ideas planteadas al respecto por Kaes, R., (1996), Lapassade, G., (1977), Enriquez, E., y Enriquez, M., (2000); Enriquez, E., (1996). Baremlitt, G., (2005) y Fernández, L. (2008).

Se considera institución a una *formación cultural y psíquica; un adentro y un afuera*, una construcción de existencia “*bifronte*” (R. Kaes, 1996:23). En tanto formación cultural representa el conjunto de “*...formas y estructuras sociales instituidas por la ley o por la costumbre*” (op.cit.:24) que preexisten a cada sujeto. En tanto formación psíquica se refieren a lo social internalizado-externalizado, conformando –con otros-espacios psíquicos comunes (op.cit.:24-26). Como expresa el autor para los sujetos la institución tiene que ser permanente, “*...está como la madre en el trasfondo de los movimientos de discontinuidad*” (op.cit.:45). De esta manera las instituciones, su permanencia, su estabilidad hacen posible una experiencia de continuidad de la vida psíquica y social. G. Lapassade habla de “*forma general y estructural de las relaciones sociales cuya función es “hacer tener en pie la máquina social”*” (G. Lapassade, 1977:203-204). En el mismo sentido Enriquez y Enriquez señalan que las instituciones son fundamentalmente lo que instituye; o sea “*...lo que da comienzo, lo que establece y lo que forma*” (Enriquez y Enriquez, 2000:2) de manera tal que definen un modo de regulación y tienen por fin mantener ese estado asegurando su transmisión, formando a los sujetos según un pattern o patrón específico. Desde allí cumplen una función fundamental de regulación social. Las instituciones “*...no poseen materialidad*” (Fernández., L. 2008: s/p), representan marcos que regulan y orientan la vida personal y social estableciendo lo que es aceptado o rechazado en una sociedad determinada. Se trata de “*...prescripciones, prohibiciones y opciones indiferentes que guían la vida social –que al mismo tiempo son- lógicas, éticas, estéticas, etc., -es decir- que se plantean de acuerdo con valores que definen lo que es verdadero o falso, justo o injusto, bello o feo...*” (Baremlitt, G, 2005:33). Señala asimismo el autor que serían instituciones: el lenguaje, las relaciones de parentesco, la justicia, el trabajo, la religión, la educación, entre otras (op.cit.:33-34).

Dado que cada individuo nace en una sociedad constituida como una red, un tejido de instituciones que se interpenetran y se articulan, la resistencia a modificar lo instituido tiene que ver con que tales instituciones pasan a formar parte de los esquemas perceptuales a partir de un proceso de aprendizaje, tanto en situaciones intencionales como a través de la mera interacción social que abarca la extensión de su vida (Fernández, L. 1994:200).

Pero las instituciones no se caracterizan solamente por su tendencia a preservar lo instituido, por su capacidad reguladora de las relaciones sociales según lo que se encuentra establecido, valorado y aceptado en un grupo social determinado en un momento de su historia. Son también objeto de transformaciones diversas que se hacen posibles a consecuencia de la capacidad instituyente de los sujetos y grupos. Como expresa Kaes “...no son inmortales, el orden que imponen no es inmutable, los valores que proclaman son contradictorios...” Kaes, R., (1996:18) O en palabras de Garay, L, las instituciones están sujetas a “*fuerzas o luchas de fuerzas que tienden a transformarlas, quebrarlas o extinguirlas... productoras de nuevas ideas y valores... o ideas del pasado que se restituyen*” (Garay, L., 2000:14).

En síntesis *al hablar de institución se hace referencia a una formación cultural y psíquica, bifronte, que no posee materialidad, que marca las grandes orientaciones de una sociedad estableciendo un marco regulador de las relaciones sociales que define lo permitido y lo prohibido y permite comprender el sentido de las acciones a nivel individual, grupal y organizacional.*

Las *características de las instituciones* tal como son planteadas por Enriquez, E, y Enriquez, M., aportan a la comprensión de la función de conservación –antes mencionada- y son de importancia para avanzar en el entendimiento de la relación entre institución y cambio. Los autores mencionados señalan que “...se fundan en un saber que tiene fuerza de ley,... que se presenta como expresión de la verdad y que hace a su cohesión” (Enriquez, E, y Enriquez, M, 2000:2). Son ejemplo de esta característica la concepción de hombre en la familia y en el ejército. Se trata de una ley que “...debe interiorizarse en los comportamientos concretos...” (op.cit.:2.), ya que no basta que sea aceptada formalmente, sino que requiere instaurarse en lo más profundo del ser, como parte del ideal del yo. Para el niño, la imagen de sus padres y maestros; para los fieles la de los representantes de la fe. Por otra parte en las instituciones se juega fuertemente el lugar de la paternidad en la medida en que “...se originan alrededor de una persona central” (op.cit.,:2) Dios, padre de familia, maestro, jefe de guerra; planteándose una fuerte conexión entre “*paternidad y saber* (en tanto) *el padre es quien tiene el saber y lo profiere a los hijos que lo toman como ideal*” (op.cit.,2). Se presentan como “*reproductoras*” (op.cit.,:2) en la medida en que tratan de sostener una forma que les ha sido dada de una vez y para siempre. En función de ello son “*formativas*” (op.cit.,:2), tratando de lograr el tipo de hombre que necesitan –el buen alumno, el buen docente, el buen creyente, el buen soldado. Vienen a resolver el problema de la violencia, de “*la lucha de todos contra todos*” (op.cit.,:2) en la medida en que al crear límites y prohibiciones ofrecen una solución a la vida en común y al reconocimiento de la diferencia, de la alteridad.

Las instituciones se sostienen al decir de Kaes, R., en la existencia de un *nexo, de un contrato narcisista* de cada cual con el conjunto. “...cada recién llegado tiene que cargar al conjunto como portador de la continuidad y, recíprocamente,... el conjunto sostiene un lugar para el elemento nuevo...” (Kaës R 1996:45-47). Según ello el contrato exige a cada sujeto ocupar el lugar ofrecido por el grupo y significado previamente por el conjunto de sus miembros. Si esto no sucediera se entraría en una situación de fundación, de ruptura, poniendo el peligro el objeto compartido.

Las **organizaciones** se presentan como otro nivel de la vida social en cuyo marco transcurre la totalidad de la existencia y se desenvuelven los acontecimientos que observamos y analizamos. Para conceptualizar lo que se entiende al respecto, se recurre a lo que plantean Baremblytt, G., (2005); Enriquez, E., (1979, 1992, 1996) Enriquez, E y Enriquez, M. (2000); Kaes, R. (1996); Schlemenson, A. (1987), entre otros.

Las instituciones, tal como han sido definidas, se presentan como entidades abstractas, mas allá de que se encuentren escritas o formalizadas en leyes, actuadas en hechos o descritas en las tradiciones. Habitualmente se concretizan, materializan “*en dispositivos concretos*” (Baremblytt, G., 2005:36) que son las organizaciones, en cuyo ámbito los sujetos reproducen, crean y recrean a las instituciones. En tal sentido las organizaciones no tendrían objetivos ni dirección si no estuvieran informadas, orientadas por las instituciones a las que tratan de representar (op.cit.:36).

Enriquez, aporta el concepto de “*organización-institución*” (Enriquez, 1996:89) el cual articula el nivel mas universal –la institución como marco regulador general-; el nivel particular –los tipos de organizaciones que concretizan las instituciones-; y el nivel singular –esta o aquella organización específica, en su singularidad- En este caso se considerará organización-institución tanto a “la escuela” como a “esta escuela”. Señala Enriquez que una organización-institución es una “*sistema cultural, simbólico e imaginario*” (Enriquez, E. 1992:11-12) definición que posee relevancia especial en relación con el tema del cambio. Como sistema cultural, cada organización-institución ofrece una cultura, una armazón estructural y un proceso de socialización y de formación que tendrán por función enmarcar y guiar la conducta de sus miembros; como sistema simbólico, un conjunto de mitos, de ritos, de historias, de héroes que plantearán un ideal al cual seguir y servirán para legitimar las prácticas; y, como sistema imaginario, dará lugar a un imaginario ilusorio y a un imaginario motor, promoviendo especialmente el desarrollo del primero. En tal sentido señala que dado que toda institución está obligada a pronunciar “... *prohibiciones estructurantes necesarias a la existencia misma de la sociedad*” (op.cit.:11-12) se pone en juego en las organizaciones un imaginario ilusorio, engañoso en detrimento de un imaginario motor. A nivel del imaginario ilusorio prometerá a los sujetos satisfacer sus deseos de

afirmación, de identidad; protegerlos de la vacilación, de los temores propios de la vida con otros; mientras que, a nivel del imaginario motor dará lugar a la creación, a la inventiva. Sin embargo, este imaginario motor es difícil de ser soportado para la organización en tanto constituye un desafío a las reglas que la rigen (op.cit.,:13).

La vida en las organizaciones se desenvuelve –según este autor- en el marco de un conjunto de *características* que resultan de especial interés al tema y problema de la investigación. Por una parte señala que a pesar de que las instituciones vienen a resolver el problema de la vida en común, la violencia representa un elemento siempre presente en los conjuntos organizados, en la medida en que un sistema de prohibiciones y límites está en juego en forma permanente (Enriquez, E., y Enriquez, M. 2000:2). Los que no son fieles y leales, los que no aceptan el saber del padre, los que se han salido del “buen camino”, los desviantes son considerados traidores y pueden ser objeto de sanciones. Esta violencia no es habitualmente directa, física, sino *legal*; en tanto, se concreta a través del establecimiento de prohibiciones, de reglas estrictas y no discutibles para los sujetos. Estaríamos, señala, ante una paradoja: para evitar la violencia y permitir la vida en común son indispensables las instituciones; sin embargo ellas establecen una relación de dominación que tiene por objeto impedir el reconocimiento pleno de la alteridad, reinstalando la violencia (Enriquez, E., 1979:3). A raíz de ello no son lugares de paz sino, “*lugares pacificados*” en función de lo cual se hace posible una obra colectiva. (Enriquez, E., 1996:84). Expresa, además, que cada organización-institución, para cohesionarse y mantenerse necesita sostener la existencia de un ideal común al que adhieran todos sus miembros, basado en el supuesto de que representa fielmente a la institución que le da origen, al principio organizador, y que ha sido elegida. Enriquez, E. llama a este fenómeno “*el fantasma del uno*”, cuya operación pone obstáculos a la interrogación y por consiguiente al cambio (Enriquez, E., 1979:3).

Este temor al desorden, a la violencia, a la lucha de todos contra todos propio de la organizaciones, lleva a lo que el autor llama “*la estructuración interna*” (op.cit:6), que se concreta definiendo estrictamente los roles y deberes de cada uno. De manera tal que en su necesidad de establecer estructuras, “*...poner orden por doquier y la historia en ninguna parte*” (Enriquez, E., 1992:54) va a tener por misión proteger al hombre de las angustias fundamentales: “*...lo informe, las pulsiones, lo desconocido, los otros, la palabra libre, el pensamiento...*” (op.cit.:55).

En este sentido señala Kaes, R., que un trabajo de los conjuntos heterogéneos consiste en “*reducir lo heterogéneo en beneficio de lo homogéneo*” (reducir la desviación, la disonancia); “*trabajo en el que son empleados todos los procesos productores de indiferenciación...*” (Kaes, R., 1996:30).

A raíz de todos estos fenómenos, progresivamente se irá produciendo un deslizamiento desde la institución hacia la organización. *“La institución será olvidada (y, las organizaciones) máquinas complejas, conjuntos de programas y de técnicas”* (Enriquez, E., 1979:6 y 1996:108) serán objeto del interés y preocupación de los sujetos que allí trabajan o que las utilizan. Este deslizamiento se presenta como inevitable en la medida en que es la organización la que ofrece lugares concretos, objetivos, reconocimientos, seguridad, etc. Las organizaciones se transforman así en verdaderos *artefactos* que guían y limitan la conducta de sus miembros, quienes se sienten *“... culpables cada vez que son creativos por que tienen la sensación de transgredir los valores a los que adhieren o temen”* (op. cit: 6 y 108).

En cuanto al concepto de **cambio** se recurre a las ideas de Lippitt, R., Watson, J., y Westley, B., (1958); Enriquez, E. (1996); Schlemenson, A., (1987); Watzlawick, Bavelas y Jackson (1993); Fernández, L., (1992, 1994, 1996 y 2006b), Pinel J-P (1998), entre otros.

Lippitt, R., Watson, J., y Westley, B., hacen referencia al *“cambio fortuito, no planificado”* (Lippitt, Watson, y Westley 1958:20) que se genera por la articulación permanente y dinámica entre los sujetos y entre estos y su entorno y se produce sin la intervención premeditada de quienes participan en el mismo, a pesar de la estabilidad, constancia o rigidez que todos los sistemas manifiestan. Por otra parte hablan del *“cambio planificado”* (op.cit:20) como el que se origina en la decisión conciente y deliberada de orientar el sistema hacia una determinada dirección. En tal sentido Schlemenson, A. hace referencia al *“cambio programado”* (Schlemenson, A., 1987:42) que se concreta a lo largo de diferentes etapas, aunque no en secuencia lineal y con el apoyo de un experto. Ambos tipos de cambio se inscriben en la condición instituyente de las instituciones. El primero en razón del permanente juego de fuerzas instituidas e instituyentes; el segundo por que tal condición hace espacio a la acción deliberada hacia la transformación. De manera tal que las instituciones aportan tanto al *“... mantenimiento como a la renovación de las fuerzas vivas de la sociedad”* (Enriquez, E., 1996:85).

Por otra parte y en cuanto a la profundidad e impacto puede hablarse de dos tipos de cambio: el *“cambio tipo 1”* y el *“cambio tipo 2”* (Watzlawick, Bavelas y Jackson 1993, en López Yáñez y Sánchez Moreno, 2000:16). Mientras el primero hace referencia a movimientos adaptativos; el segundo se refiere a modificaciones sustanciales, en profundidad. Fernández L. expresa al respecto, que los cambios en profundidad son aquellos que tienden a la *“transformación del modelo”* (Fernández L., 1992:4; 1994:46); en tanto existen *“...modificaciones periféricas a la institución y modificaciones que se acercan mas profundamente a la interrogación institucional* (Fernández, L., 2006b:7).

Se trata de modificaciones que tocan aspectos sustantivos del modelo institucional provocando cuestionamientos a lo instituido. En tanto el modelo instituido representa la *Autoridad* (G. Mendel, G., 1974:38), su cuestionamiento será vivido como una trasgresión respecto de lo correcto, lo aceptado, lo valorado.

Dado que la etapa que concentra el análisis llevado a cabo en este estudio abarca los tres primeros años de implementación del proyecto, resulta de gran interés lo que acontece en los *momentos iniciales y de puesta en marcha*. Con respecto a ello se siguen los planteos que realizan L. Fernández en cuanto a las características del *"tiempo de iniciación"* (L. Fernández, 1996, p:200), que abarca los dos o tres primeros años de la vida de estos proyectos; tiempo en el que, "se juega", en general, el destino de los mismos; y de, J-P Pinel según el cual, habitualmente, el movimiento creador va acompañado de un rechazo por las instituciones de filiación en la búsqueda de una *"institución nueva, maravillosa y libre de las escorias del pasado"* (J-P Pinel, 1998,:59). Así, desde los primeros momentos quedan desautorizadas la duda, el cuestionamiento, el pensamiento dialéctico modelo-contramodelo; instalándose en el zócalo de la institución una futura *"desligación patológica"* (op.cit:59).

De acuerdo con L. Fernández se consideran también otros aspectos que hacen a las vicisitudes y destino de estos proyectos de cambio. En tal sentido resulta de interés: la caracterización que realiza de *los grupos que llevan adelante este tipo de proyectos*, como aquellos capaces de escuchar e interpretar las necesidades del medio, diseñar, relatar y concretar las acciones orientadas al futuro deseado; quedando sus integrantes o alguno de ellos significado como quien puede destruir lo instituido; la incidencia de la ubicación institucional del proyecto, cuando, como en este caso, nace dentro del Estado y, por consiguiente *"atado al destino de una gestión política"* (Fernández, L., 1996., p. 209); las incertidumbres, dudas y temores de los primeros tiempos vinculadas con el poder y el saber sobre el proyecto, con la confianza o desconfianza entre las personas y grupos, con las intenciones reales del proyecto o de quienes lo proponen, con el temor a que el proyecto implique una traición al poder instituido con el castigo consecuente, o una mentira o un error (op. cit:202-220).

En relación con lo señalado, dentro de esta investigación se trata de un tipo cambio que se define por las siguientes características:

En cuanto al nivel de planificación (Lippitt, R., Watson, J., y Westley, B., 1958: 20) se trata de un cambio *parcialmente planificado* en la medida en que se siguió un diseño abierto que se definió con anterioridad a su puesta en marcha pero que se fue ajustando y redefiniendo, junto con los actores institucionales, a lo largo de su implementación.

En cuanto al impacto o profundidad se habla de un cambio de intención instituyente, en tanto -aunque fue interrumpido antes de su consolidación- se propuso desarrollar en un establecimiento educativo, un modelo escolar diferente al generalizado en las escuelas de enseñanza media de la provincia, acercándose a un cambio tipo 2 que planteó modificaciones sustanciales en la cultura de la escuela y así fue percibido por los sujetos vinculados al mismo, a diferencia del cambio adaptativo o tipo 1 (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1993, en Yáñez y S. Moreno, 2000:16).

En cuanto al nivel de autonomía se trata del tipo de proyectos que emergen dentro del Estado pero que se desenvuelven con un gran margen de libertad, sobre la base de recursos propios, normas especiales y su dependencia de una estructura que se crea especialmente para conducirlo (Fernández, L., 1996:198); o, se trata de iniciativas que se desenvuelven en espacios reducidos “al margen de la corriente principal” (J. M. Sancho Gil, 2005:17).

Entendiendo que este tipo de cambio genera en quienes participan en el mismo, una experiencia de **crisis**; su conceptualización adquiere importancia para este marco teórico. En relación con dicho concepto y de la situación que se conforma como consecuencia de tal fenómeno se consideran, entre otros, los desarrollos de Kaes, R., (1985); Schlemenson, A. (1987); Fernández, L., (2008b) y Pinel J-P (1998).

Expresa Kaes, R. que la crisis representa una experiencia de ruptura inter e intrasubjetiva en el transcurrir de las cosas que revela *“que un estado de unión y de continuidad acaba de desaparecer, que una relación ha sufrido un corte, que una unión ha cesado”* (Kaes, R, 1985:25-26) Se trata de una experiencia que cuestiona al sujeto en la continuidad del si-mismo, sus identificaciones, mecanismos de defensa, formas de sentir, actuar y pensar, la confiabilidad de sus lazos con los otros, la eficacia de un código común. Aunque todo sistema vivo reprime e integra el desorden que lo constituye, la crisis implica un incremento de desórdenes, inestabilidades e imprevistos, que llevan a un incremento de la incertidumbre. En esta situación la organización pierde su capacidad de respuesta y regulación, *“las complementariedades se transforman en rivalidades y antagonismos por la primacía de las relaciones de carácter polémico o conflictivo”* (op. cit:26-27). El autor pone como ejemplo la situación de quienes emigran de su país, que pierden el soporte de un código que ya nos les resulta de utilidad y aún no cuentan con otro que les haga posible articular la subjetividad en un espacio diferente. En tal situación de pérdida y extranjería se incrementan las sensaciones persecutorias, el sujeto se siente obligado y a su vez incapaz de articular un nuevo código que rechaza como extraño, incomprensible y potencialmente peligroso. Se vive una pérdida de confianza en el

medio y en el yo; y se incrementan los temores frente a aquello que se presenta como “lo otro”; pérdida que conlleva una falta de capacidad para responder creativamente. (op.cit.:35-38).

Por otra parte, Fernández, L., señala que las crisis se desencadenan cuando los hechos impactan en los componentes clave de la cultura de la organización y se ve amenazada la fusión organización-institución (Fernández, L., 2008b: s/p.).

Cuando dentro de la organización-institución la crisis no puede ser tramitada por sus integrantes y transformada en una experiencia de crecimiento, de cambio, de refundación puede configurarse una situación de *crisis caótica o explosiva*. “*La pasión y la violencia invaden los diferentes espacios... el conjunto pasa a ser muchedumbre... la comunidad fraterna ya no se reconoce*” (J-P Pinel, 1998:69-70).

El concepto de **Autoridad**, según el tratamiento que hace del mismo Gerard Mendel en varias de sus obras (1974, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b, 1995, 1996) resulta central a esta investigación en tanto representa una dimensión psicosocial especialmente conmovida por los procesos de cambio. Desde los primeros meses de vida –dice el autor-, el bebé amará a la persona que se ocupe de él; es decir a su madre, quien le brinda alimento, calor, cuidados, amor. Todo lo bueno y agradable proviene de su madre; pero, también, toda frustración y descontento es vivido como procedente de ella, a quien considera todopoderosa. Estas inevitables frustraciones provocan una agresividad reaccional, dirigida contra la figura mencionada, que da origen a un sentimiento de culpabilidad anclado en el miedo a perder su amor por haberla destruido o por que se vengará dejándolo solo y abandonado a sus propias fuerzas (Mendel, G., 1974:61). Esta experiencia se apoya en la desigualdad biológica, según la cual el niño pequeño no puede por sí mismo satisfacer sus necesidades para seguir con vida y, en el temor que experimenta de ser abandonado debido a su propia agresividad. Cuando este temor es explotado por el adulto a través del “*chantaje de amor*” (op.cit.:73-74) -te querremos, te aceptaremos... si sos bueno y obediente-, “*el niño vive a la Autoridad prohibidora como una protección*” (op. cit.:74) que le impide ser agresivo y, por lo tanto, abandonado. De esta manera asociará la propia afirmación con la pérdida del amor del otro; produciéndose un condicionamiento sobre cuya base, mas tarde, el adulto se someterá a la Autoridad. El “*temor anacrónico a ser abandonado*” (op.cit.:63) quedará en el como una huella imborrable y verá obstaculizada la evolución natural hacia la autonomía.

De acuerdo con lo señalado el fenómeno de la Autoridad puede definirse como una angustia antropológica originada desde los primeros momentos de la vida sobre la base de la desigualdad biológica y el temor al abandono. “*...bajo todas sus formas: familiares, sociales, religiosas, es siempre la forma en que una figura de autoridad que*

aparece como un progenitor, generalmente un padre, trata de despertar en beneficio propio, esa angustia antropológica. Toda la educación y toda la pedagogía tradicional se basan en la Autoridad” (Mendel, G., 1994b:4).

La modernidad, el desarrollo industrial, las comunicaciones, el desarrollo tecnológico, el avance del hombre en el dominio de su entorno han ido produciendo un paulatino debilitamiento de la autoridad tradicional; sin embargo, debido a que todos transitamos una larga sujeción biológica y psicoafectiva, esta vivencia es parte de la vida psíquica inconsciente de cada sujeto (Mendel, G., 1995:7). *“La tragedia del hombre reside... en que siente inevitablemente en su inconsciente, el hecho de crecer y desarrollarse como la consecuencia de una acción agresiva emprendida en primer lugar contra la madre y a continuación contra el padre... lo cual da cuenta de una culpabilidad residual... a la que pronto viene a añadirse la sobreculpabilidad cultural”* (Mendel, G., 1974:168). De allí que cada vez que a partir de las propias fantasías, deseos o actos los sujetos nos comportemos en forma diferente a lo que entendemos que nuestras imágenes parentales esperarían, se expresará la autoridad internalizada como temor a perder el amor y la protección que garantizan la seguridad y la vida. (Mendel, G., 1995:7), poniendo límites precisos al impulso hacia la autonomía y el cambio.

En cuanto al concepto de **poder** –en sus diferentes acepciones- se toman los aportes de Foucault, M., (1989); Ardoino, J., (1980), Lobrot, M., (1980), y Mendel G., p., (1974, 1993b, 1994a, 1995).

Por una parte resulta de interés la diferencia entre *poder sobre las cosas* y *poder de unas personas sobre otras* (Foucault, M., 1989:25-29). En el primer caso se habla de capacidad para modificar aquello sobre lo que se actúa. En el segundo caso se trata de un modo de acción destinado a conducir conductas; modo que no se ubica ni del lado de la violencia ni del nexo voluntario aunque generalmente recurre a los dos y se encuentra más en el orden del gobierno que del enfrentamiento. Es el poder de las estructuras, de las instituciones, de la ley; y es así que *“...la acepción política y jurídica del término”* (Ardoino J., en M. Lobrot, 1980:28) ha eclipsado la idea de poder como capacidad de actuar, de hacer. Al predominar la concepción de poder como el del gobierno, el de las autoridades, se niega el poder de hacer a quienes no lo poseen por vía institucional. Para que sea posible ejercer tal poder, manifiesta el autor, son necesarias ciertas condiciones, como la creación de una amenaza que, para ser eficaz, debe comprometer las necesidades fundamentales del individuo: su instinto de conservación, sus medios de subsistencia, la libertad, etc. Esta amenaza, además, debe ser inevitable para el individuo, en tanto le sea imposible huir de la misma. El Estado cuenta para ello con un *“brazo secular”* –policía, ejército, justicia- que representa tal amenaza y su condición de inevitable (Ardoino, J., 1980:291-292).

Por otra parte, Mendel señala que es la existencia y operación el fenómeno de la Autoridad lo que da lugar a la posibilidad de ejercer el poder como poder sobre los otros. Expresa al respecto que *“si a la fuerza externa... se le añade un elemento de presión psicológica que actúa desde el interior del individuo... el poder podrá conseguir sus fines con una economía de medios francamente extraordinaria. Esta presión interna hará que el depositario de la Autoridad se beneficie de un poder mas coactivo que si fuera únicamente debido a la fuerza nuda. Este poder podrá ejercerse en forma permanente, incluso en ausencia de esa fuerza externa”* (Mendel, G., 1974:83).

Pero Mendel desarrolla también otro concepto del poder. Hace referencia al *acto-poder* (Mendel, G. 1996:174) en el sentido de que todo acto incide en la realidad en la cual se aplica. Respecto del mismo, señala, que el individuo podrá poseer mayor o menor poder sobre su acto, lo cual tendrá efectos psicológicos diferentes. El acto, una vez producido, ingresa a las estructuras sociales y, para recuperarlo, el sujeto debe entrar en contacto, en confrontación, en negociación con los otros, en un *“movimiento de apropiación del acto”* (op.cit.:174). En consecuencia existiría –de acuerdo con el autor- *“... una fuerza de carácter antropológico que se expresa de manera no consciente... y que incita al sujeto a apropiarse del acto voluntario y consciente que realiza”*. (Mendel, G., 1994b:2-3).

En el plano psicológico, el sujeto se encontraría permanentemente tensionado por dos movimientos opuestos. Por un lado el movimiento de apropiación del acto que se manifiesta como un deseo de comprender el propio acto de trabajo, ver sus efectos, su articulación con otros actos parciales; movimiento que le permite desarrollar su *psicosocialidad* y reforzar su identidad profesional y social. Sin embargo, se ve obstaculizado por uno de sentido contrario que revela a operación de lo *psicofamiliar*. Como expresa el autor *“...no existe apropiación del acto que de alguna forma u otra no despierte resonancias inconscientes. El poder sobre el propio acto es vivido por el inconsciente –el del psicoanálisis- como un enfrentamiento a la Autoridad de los padres y despierta el sentimiento de culpa bajo sus distintas formas. Para el inconsciente el mundo, su producción, el poder en general pertenece a los Grandes Progenitores, a los Grandes Autores... es decir a los padres internalizados...”* (Mendel, G., 1993a:11). A consecuencia de ello en muchas ocasiones, cuando un grupo del mismo rol intenta recuperar poder sobre sus propios actos de trabajo –movimiento inevitable en procesos de cambio como el que se analiza- pueden instalarse fantasías referidas a la posibilidad de dañar a quienes poseen autoridad y el consecuente temor al castigo, que se manifiestan como dudas acerca del valor de lo que se está haciendo.

El grupo se *fisura* (Mendel G., 1993b:206); una parte del mismo puede seguir insistiendo en la importancia de tales acciones; mientras que la otra prevé dificultades y amenazas que lo llevan a “ser razonable” y dejar las cosas como están.

Generalmente el grupo abandona el análisis crítico de la situación de trabajo y los riesgos y peligros comienzan a ser el tema predominante. (Fernández, L., 1989:4).

El concepto de **burocracia** -y su relación con el poder- resulta de interés a este análisis, en tanto representa el modo de organización y funcionamiento de las estructuras de gobierno, ámbito de ubicación institucional del proyecto en cuestión. El mismo es abordado desde los planteos de Lapassade, G. (1977b); Lobrot, M., (1980); Enriquez, E., (2002) y Lourau, R., (1979).

La burocracia se instala según Lobrot, M. en la medida en que la vida social se vuelve mas compleja, las relaciones entre los hombres se incrementan y multiplican y, con ello, se instala la angustia basada en el supuesto daño que los otros pueden ocasionar. A partir de ahí, la comunidad deposita en alguien o en un grupo la confianza y el poder de defender al conjunto. De esta manera, satisfaciendo las aspiraciones de protección contra la angustia generada por el vínculo con otros, se vuelven todopoderosos. *“El sistema no puede derrumbarse mientras los individuos, en su mayoría, prefieran la protección a la libertad”* (Lobrot, M., 1980:90-91). De tal manera el poder no sería algo padecido y sufrido por el conjunto de las personas; sino, aceptado por el, en tanto el predominio de la burocracia es la de una mayoría que necesita sentirse segura y acepta alienarse en el poder de unos pocos. Al modo de una ideología religiosa *“...el hombre se entrega, para salvarse, a una fuerza superior todopoderosa”* (op. cit.:92). Según Max Weber la burocracia es *una forma superior de racionalidad* (Max Weber, 1925 en Lobrot, M., 1980:69) el punto de llegada de la evolución histórica del hombre, la meta de una prolongada marcha de la humanidad hacia la racionalidad. Llama específicamente burocracia al sistema de administración o de organización que tiende a la racionalidad integral; lo cual estaría dado por la existencia de *“reglas fijas, la organización jerarquizada y las comunicaciones basadas en documentos escritos”* (Max Weber, 1925 en Lobrot, M., 1980:69-70).

Para Lapassade, G., la burocracia es *“un problema de poder (que tiene que ver con) la propiedad de la organización”* (Lapassade, G., 1977b:200). De acuerdo con ello las decisiones se encuentran absolutamente *centralizadas* y son *oscuras* en la medida en que resulta difícil saber donde y cuando se produjeron, facilitándose el ocultamiento del poder; se apoya en una *pedagogía* en tanto cada uno debe aprender a comportarse como un buen miembro del grupo volviéndose, en lo posible, un sujeto sumiso al líder o a la organización; quienes se encuentran en una posición diferente a la del grupo en el poder son considerados *enemigos y excluidos*; la organización deja de ser un medio para transformarse en un *fin*; la burocracia *“rechaza el cambio y la historia”*, la novedad, la crítica a la que tiende a considerar como un signo de oposición (op.cit.:200-226). Expresa el autor que en el universo burocrático reina una

necesidad de orden y uniformidad que podría resumirse en la frase “*no me vengan con historias*” (op.cit.:296).

La escuela es conceptualizada aquí como una *organización-institución*, en la medida en que concretiza de una determinada manera, en un tipo de organización y en cada organización singular a la institución universal educación. En este caso han sido seleccionados algunos conceptos que permiten una aproximación a su *idiosincrasia* recurriendo a los desarrollos de Álvarez-Uría, F. y Varela, J., (1991), Fernández, L., (1994), Lobrot, M., (1980), Lapassade, G., (1977b). Asimismo se recurre al aporte de Schlemenson, A., (1987) en cuanto al concepto de proyecto. Tal idiosincrasia es relevante para esta investigación en tanto los autores consultados señalan al modelo de escuela históricamente instituido como uno de los aspectos de más difícil modificación para los intentos de cambio.

Resulta de interés, en el sentido señalado, hacer referencia al “*prolongado proceso de institucionalización*” (Álvarez-Uría y Varela, 1991:13) –desde el S. XVI hasta el establecimiento de su obligatoriedad en el S. XIX- a consecuencia del cual se fue configurando el dispositivo educativo denominado “escuela” y adquiriendo una serie de rasgos, vigentes aún hoy; como ser: el recorte de un grupo, la infancia al cual sería destinada la acción educadora; la delimitación de un espacio cerrado cuyo modelo inicial fue el convento, con una finalidad ordenadora y transformadora basada en la transmisión de conocimientos separados de la práctica; la conformación de un cuerpo de especialistas con códigos y tecnologías para la transmisión y la disciplina (op.cit.:14). A pesar de que a lo largo de ese tiempo y hasta la actualidad se han dado cambios importantes en los modos occidentales de educación los “*cimientos de la escuela han delimitado en gran medida el perímetro de las posibles transformaciones...*” (op.cit.:9); en la medida en que su permanencia, extensión y hegemonía la presentan como algo “*tan natural como la vida misma otorgando a su puesta en cuestión carácter antinatural*” (op.cit.:13).

Otros autores hablan de la “*escuela burocrática*” (Lapassade 1977b:220). En ella las decisiones fundamentales se toman en la cúspide del sistema; los estatutos, funciones, obligaciones se definen de manera fija e impersonal mediante reglas y existe una clara línea jerárquica entre supervisores, directores, docentes, alumnos. Dado que la burocracia es “*...un sistema fundado en la angustia y en la desconfianza, la pedagogía burocrática tiene como núcleo al examen...*”; dispositivo destinado a asegurar que cada uno haga bien su trabajo (Lobrot M., en Lapassade G., 1977b:230 y Lobrot M., 1980:106-115) La enseñanza es entendida, en consecuencia, como un proceso de transmisión, según el cual los docentes poseen un saber que se “*vuelca*” sobre los niños. Desde esta perspectiva la escuela y la pedagogía burocráticas se basan en la sujeción y colaboran con la burocracia en la medida en que forman

individuos dependientes y temerosos (Lobrot M., 1980:114). *“Sin embargo, lejos de ser una invención malevolente es la consecuencia de una situación más general, según la cual la gente reclama la autoridad y se dispone a someterse a ella”*. (op.cit.:142).

En cuanto a algunos de los componentes *que estructuran el funcionamiento institucional* resulta de interés, al análisis, lo que plantea (Fernández, L.) en tanto representan verdaderas *condiciones* que pueden dificultar un proceso de cambio y marcan el margen de libertad a la innovación que este tipo de organización-institución posee en nuestra cultura. En tal sentido se consideran los siguientes aspectos: *el proyecto institucional; la idiosincrasia de la tarea; la ubicación de la escuela en la trama social; la institución como objeto representado; el doble mandato; la cultura y el modelo institucional y los guiones dramáticos del modelo* (Fernández, L., 1994:69). Señala la autora que *el proyecto como meta* —en cuanto *idea global* que da sentido a la existencia de la organización, (al decir de A. Schlemenson, 1987:39) - es el elemento que convoca y, mas, si encierra una tesis que implica un desafío enlazada con algún valor ético, estético o político que hay que demostrar. *“el fin propone una utopía que despierta el interés y el deseo,... interpreta una carencia...se muestra a si mismo como una meta casi imposible. Propone una tesis “es posible alcanzar la meta utópica”, y un desafío “para ello debe hacerse posible lo imposible”,...dibuja un camino heroico plagado de duras pruebas...”* (Fernández, L., 1994:116). Por su parte *la tarea educativa* (op.cit.:91), en tanto requiere conducir el comportamiento de los sujetos hacia formas socialmente aceptables implica una interacción que compromete niveles afectivos profundos, que moviliza temores, dudas y resistencias tanto en el sujeto que enseña como en el que aprende y que requiere de ayuda técnica, seguridad y confianza, capacidad para tolerar la espera y la incertidumbre y, en consecuencia, espacios institucionalizados para la reflexión y la evaluación permanentes. En cuanto a su *ubicación en la trama social*, las escuelas son concebidas habitualmente como *instituciones instrumentos* (op.cit.:97) para asegurar la permanencia de otras (la Iglesia, el Estado, la familia); de allí el control que se ejerce sobre los márgenes de libertad a la innovación; así como su funcionamiento caracterizado por la aceptación de valores y normas y la obediencia a las estructuras y autoridades que las representan. La institucionalización de la escuela ha implicado, además, la lenta consolidación de una serie de *representaciones y concepciones* estructuradas alrededor de las figuras del maestro, el alumno, el conocimiento y el tipo de camino a recorrer para acceder a los estados prometidos, que fueron conformando una realidad que pasó a vivirse como natural. Dentro de las representaciones predomina aquella que la significa como un *“espacio bueno, libre de conflictos y de apetitos personales”* (op.cit.:121); lo cual, vuelve más difícil, aún, su puesta en cuestión, análisis y crítica. Se trata de organizaciones-instituciones que se encuentran sometidas a un *“doble mandato”* (op.cit.:197): en lo explícito formar a todos considerando las diferencias”; en lo latente seleccionar a algunos, lo cual inserta al

desempeño institucional en una situación paradójica: *“hacerse cargo de una parte del mandato implica rechazar y contradecir a la otra”* (op.cit.:197). Cada escuela, una vez creada, comienza a escribir su historia y va configurando una *“cultura institucional”* (op.cit.:46-47), una construcción propia y original resultante del interjuego, a través del tiempo, de su proyecto, de los mandatos que le dieron origen, su realidad material, las características de sus miembros, etc.; dando por resultado elementos variados como: objetos materiales, conocimientos, un lenguaje particular, producciones simbólicas, concepciones acerca de la tarea, entre otros. Como parte de tal construcción cultural y de importancia especial en este caso en tanto *se ha definido el cambio como cambio en el modelo*, el *“modelo institucional”* (op.cit.:46-47) representa la producción cultural que establece como es y como debe hacerse la tarea primaria de la institución: que corresponde a los distintos roles, donde debe darse la enseñanza y el aprendizaje, quien tiene el poder, cuales son y como se valoran los resultados, etc. En condiciones de relativa estabilidad social las construcciones culturales (guión, modelo, entre otras) proporcionan significados que justifican el esfuerzo y el sufrimiento propio de la tarea institucional. Las situaciones críticas se plantean cuando tales construcciones quedan invalidadas a raíz de las condiciones internas y las del contexto (op.cit.:220). En tales circunstancias puede verse amenazado el proyecto institucional y tornarse imposible sostener la tarea primaria según el modelo que la identidad institucional considera deseable (op.cit.:227). Como podrá verse en el análisis del caso, esto ha resultado un elemento clave en sus dificultades y en su interrupción.

Asimismo, en relación con la noción de rol dentro de un establecimiento educativo...

—por su importancia en los procesos de cambio— se consideran los aportes de Nicastro Sandra, quien hace referencia a seis posiciones diferentes: “El director como uno de los portadores de los mandatos histórico-fundacionales”, “El director como portador de los mandatos fundacionales y artífice de su cumplimiento en el aquí y en el ahora de la institución”, “El director como portador de las diferencias silenciadas en los núcleos preinstitucionales”, “El director como portador de diferentes mandatos: el de los fundadores y el de otros grupos institucionales”, “El director como portador de dinámicas deshistorizantes” y “El director como refundador”(Nicastro, S.,1997:109-149)

En cuanto a los rasgos que caracterizan al **contexto** en el cual desenvuelven sus actividades las organizaciones resultan de utilidad los planteos que realizan Schlemenson, A., acerca de la condición de turbulencia y su impacto en los conjuntos organizados. Especialmente en las organizaciones-instituciones de la educación este aspecto es conceptualizado desde los aportes de Fernández, L., (1996a) y Garay, L., Ávila, S., y otros (1996, en Mastache, A., 2007). Bó de Besozzi, A., Brzustowski, M., y otros (2001) brindan elementos de interés que permiten abordar tal criticidad basada

en la caída de los Estados Nación como paninstitución, desde la cual reciben su sentido las instituciones sociales fundamentales.

Señala Schlemenson, que el *“contexto turbulento”* se caracteriza por la *incertidumbre* y la *variabilidad* que obstaculizan profundamente la posibilidad de prever eventos futuros (Schlemenson, A., 1987:177,188 y199). Esta turbulencia tiene que ver con la *inestabilidad social, política y económica* que caracteriza el devenir nacional desde hace varias décadas -gobiernos de facto, intermedios inciertos y convulsionados y sucesivas crisis económicas- Considera el autor, que la emergencia de conflictos en las organizaciones son, en buena medida, consecuencia de un *“contexto crisógeno”* (op.cit.:235) que favorece la pérdida de confianza –sobre todo en quien conduce-, incrementa la hostilidad, la sensación de fracaso, los movimientos protestatarios, enfrentamientos y paranoia generalizada. Específicamente en las escuelas este contexto crítico caracterizado por la escasez de recursos materiales y de formación técnica y psicosocial para responder a las nuevas circunstancias, desvalorización de la función social de la escuela y crítica hacia los docentes desde los centros de poder técnico (Fernández, L., 1996a:197) ha producido una conmoción en los patrones de asignación de sentido. Al riesgo de la pérdida del empleo que afecta a este sector como a otros de la vida social; se agrega, *“...la ruptura del ideario y de los principios sobre los que se construyó el sistema educativo... la cooperación, el consenso, la formación ciudadana, la valoración del saber...”* (Garay, L., Ávila, S., y otros, 1996, en A. Mastache, 2007:171).

Otros autores caracterizan el momento actual como *un “tiempo de destituciones* (fundamentalmente),...*destitución del Estado Nación, como práctica dominante, como modalidad de organización de los pueblos, como paninstitución dadora de sentido”* (Bó de Besozzi, A., Brzustowski, M., y otros, 2001:24). No se trata, señalan los autores, del mal funcionamiento de las instituciones del Estado, sino de *“...la descomposición del Estado para todas y cada una de las situaciones”* (Bó de Besozzi, A., Brzustowski, M., y otros, 2001:24). En estas condiciones el conjunto de las *instituciones disciplinarias* -familia, escuela, hospital, cuartel, etc.- que tenían como finalidad configurar la subjetividad adecuada a la reproducción del Estado Nación quedan huérfanas de tarea y sentido al caer la metainstitución que les proporcionaba el marco Así, lo específico del sufrimiento actual es *“...la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección; fundamentalmente, la ausencia de instituciones capaces de hacer con la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección... La exclusión como horizonte probable para cualquiera...”* (op.cit.:40-50).

CAPITULO II

ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1.- Introducción

Este capítulo tiene como propósito exponer el estado actual de la investigación sobre el tema el cambio en educación. Para su elaboración se indagó fundamentalmente en lo acontecido en esta última década, recurriendo a textos, artículos y ponencias que dan cuenta de avances de investigación, resultados de investigaciones o de evaluaciones referidas al tema en cuestión. Tal relevamiento permite señalar que se trata de un campo amplio, complejo y escasamente articulado y consolidado teóricamente, que se ha ido desarrollando sobre la base de “...un conocimiento más experiencial que investigador” (Marcelo García, Carlos¹, 1997:13).

La información analizada muestra la predominancia –en la mayoría de los países del mundo, conocido como desarrollado- de dos tradiciones teórico-prácticas, que se inscriben en los movimientos denominados “Eficacia Escolar” y “Mejora de la Escuela”. Tales movimientos se ubican en el marco mayor de la *teoría de sistemas*, se desarrollan a partir de los años 70 principalmente en Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia y Países Bajos y tienen una importante expansión en otros países europeos y latinoamericanos a través de la implementación de las reformas globales de los sistemas educativos, propiciadas por las administraciones de la educación en las décadas de los 80 y de los 90. Javier Murillo Torrecilla² señala que, a pesar de la expansión de estos movimientos, en Iberoamérica el número y la calidad de trabajos disponibles que hayan sido llevados a cabo por investigadores iberoamericanos es todavía escaso y la difusión de los existentes es notablemente reducida. Expresa, por otra parte, que América Latina es uno de los lugares del mundo donde se gesta una mayor cantidad de iniciativas de innovación educativa, tanto del aula como del centro escolar. Sin embargo, la mayoría de los estudios se ha centrado en sistematizar esas experiencias; mientras “*faltaría dar el paso de la sistematización a la profundización y extensión de la investigación que indique*

¹ Docente e investigador de la Universidad de Sevilla, España. Integrante del grupo de investigación IDEA – Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento-

² Docente e investigador de la Universidad Autónoma de Madrid, España, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Coordinador general de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). En la actualidad el autor dirige un programa de investigación titulado “Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar” en el cual participan grupos de investigación de 12 países: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela

los elementos que hacen exitosas a las experiencias innovadoras” (Murillo Torrecilla, J., 2005: s/p).

Cornejo Chávez, R³ y Redondo Rojo; J. M.,⁴ coinciden con la afirmación referida a que en Latinoamérica la investigación ha sido muy reducida. Manifiestan al respecto que esta comienza a ocurrir recién a mediados de los 90 y fundamentalmente en la década actual; que la cantidad y calidad de las investigaciones no puede ser considerada satisfactoria, como tampoco es posible afirmar que en estos países se haya configurado un conjunto de factores que caractericen a una escuela efectiva, en este sector del continente. (Cornejo Chávez y Redondo Rojo, 2007:155-175).

Por otro lado, la búsqueda de información realizada permitió observar un desarrollo notablemente menor de investigaciones sobre el cambio en educación llevadas a cabo desde la perspectiva del *análisis institucional*, de interés en este caso, en tanto enfoque principal que orienta el trabajo de investigación. Al respecto fue posible identificar trabajos realizados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, España; en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba, -estas dos últimas en Argentina- enmarcados en dicha perspectiva o recurriendo a aportes de la misma.

Asimismo se hace referencia a la problemática específica del *“formato escolar”* (Terigi, F, 2008:63) y a las dificultades que se plantean a los intentos de modificación; en tanto aparece como una cuestión de relevancia para la comprensión del problema de investigación.

2.2.- Perspectivas sobre el cambio social

Según Pierpaolo, Donati⁵ pueden identificarse tres grandes líneas teóricas en lo que al cambio social respecta: por una parte las que sostienen que el cambio es el resultado de *fuerzas, factores, estructuras o sistemas*; por otra las que lo consideran resultado de las *decisiones y acciones de los sujetos individuales y sus interacciones*; en tercer lugar la que

³ Psicólogo, Doctor en Psicología (Universidad de Chile). Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Diego Portales. Investigador del Observatorio Chileno de Políticas educativas

⁴ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Deusto, España, docente e investigador Universidad de Chile.

⁵ Profesor de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Bolonia, Italia. Investigador y coordinador del Doctorado en Sociología de la mencionada Universidad

postula que el cambio social es consecuencia de *nuevas formas de relaciones sociales* (Donati, P., 1993:29-51).

Estas diferentes perspectivas se correlacionan con dos modos predominantes de análisis social: la explicación y la comprensión. *“Quien piensa en determinismos o en operaciones dice querer explicar el cambio social. Quien... piensa en sujetos y, por lo tanto en acciones, dice querer comprender el cambio social”* (op.cit.:32); estableciéndose, así, una separación entre una lectura en término de funciones y una lectura en término de sentidos. Aunque, según el autor, la mayor parte de las teorías oscilan entre una perspectiva u otra, también existen aquellas que intentan diferentes combinaciones entre ambas.

Las teorías que entienden al cambio social como el resultado de fuerzas, factores, estructuras o sistemas -entidades colectivas tradicionales como las elites, los rangos, las clases sociales, las leyes; y más recientes como la autopoiesis de las estructuras sistémicas o los nuevos movimientos sociales, por ejemplo- sostienen una concepción determinista de la sociedad y del cambio. *“Quien obra el cambio social es la estructura o sistema social...”* (op.cit.:37) más allá de las diferentes concepciones acerca de estructura o sistema que sostengan distintos autores -Marx, Durkheim, Parsons, Luhmann-. Según el citado autor este paradigma se ha extendido ampliamente, encontrándose entre los estructuralistas clásicos como Lévi Strauss y contemporáneos como P. Bourdieu. La teoría estructural-funcionalista y la más reciente, sistémico-funcionalista representan versiones más complejas de esta perspectiva, motivo por el cual sería un error suponer que se encuentra superado. En este caso la comprensión sigue a la explicación, generalmente de tipo estructural o sistémico.

Por otra parte, pueden identificarse las teorías ubicadas dentro del paradigma individualista, accionista o interaccionista originadas en oposición a las anteriores. Estas entienden al cambio social como resultado de las acciones de los sujetos individuales, de su subjetividad e intersubjetividad; como producto de infinidad de *“...acciones individuales que pueden comprenderse antes que explicarse”* (op.cit.:38). Señala el autor que esta concepción *accionista e interaccionista* llega hasta la actualidad en una gran variedad de posturas y autores como Luckmann y Berger, por ejemplo, quienes postulan que aunque las instituciones son coercitivas los individuos pueden, voluntariamente, modificarlas.

Respecto de estas diferentes perspectivas, reiteradamente han existido tentativas de diálogo e integración. En la actualidad y a escala internacional, se destacan tres nombres

vinculados con los esfuerzos combinatorios entre ambas: A. Giddens, 1984; J. C. Alexander, 1990 y P. Sztompka, 1990 (op.cit.:40). Tales autores consideran que el cambio social podría entenderse como la emergencia de nuevas formas sociales a consecuencia de la dinámica relacional en un determinado contexto.

Una tercera perspectiva se encuentra caracterizada como *“teoría relacional”* (op.cit.:41). Desde este punto de vista la teoría del cambio social debe estudiar su objeto teniendo en cuenta una diferente concepción de la causalidad, entendiendo que ni un sujeto ni un sistema son motivo del cambio sino una multiplicidad de factores que se influyen entre sí dentro de los cuales se encuentra el sujeto que observa; una diferente concepción del tiempo en tanto el tiempo del cambio no es un tiempo estandarizado sino cultural, histórico y subjetivado; una diferente visión del determinismo y del indeterminismo que reconozca entre ellos una relación de reciprocidad.

Por consiguiente decir cambio social no tiene que ver con la evolución o el progreso de un estado a otro; sino con relaciones diferentes. Expresa el autor que hay cambio social cuando las relaciones propias de una situación social se constituyen con cualidades distintas de las que le anteceden configurando un nuevo código simbólico. Esta perspectiva –señala- hace posible interpretar la sociedad posmoderna, por ejemplo, ni como degradación ni como superación respecto de la sociedad moderna; sino como un nuevo tipo de sociedad caracterizado por la implosión/explosión de las relaciones sociales y una nueva configuración (op.cit.:42-46) *“Esta tercera manera de comprender, permite... observar el cambio social como el producto de sujetos que, moviéndose en un cierto contexto subjetivamente definido, han producido acciones que a su vez han generado relaciones capaces de modificar las formas institucionales existentes... (e)...intentar comprender el cambio social significa, entonces, intentar captar la íntima relacionalidad de lo social”* (op.cit.:48).

2.3.- Perspectivas sobre el cambio educativo

2.3.1.- Desde la modalidad de implantación hasta la búsqueda de un equilibrio entre lo externo e interno de la escuela

En los Estados Unidos y Europa y su influencia en Latinoamérica

Como se dijera en la presentación de este apartado, según los materiales analizados los mayores desarrollos de investigación en el campo del cambio educativo se han producido

en Estados Unidos, Canadá, el Reino Unido, Australia y los Países Bajos. Las perspectivas que han hegemonizado tales desarrollos –desde los años 70 en adelante- se inscriben en las tradiciones conocidas como “Eficacia Escolar” (*Effective Schools*) y “Mejora de la Escuela” (*School Improvement*), en el marco del *enfoque de sistemas*. Tales perspectivas, ampliamente expandidas en el mundo occidental a través de diferentes proyectos de transformación de la educación, muestran que la teoría y la práctica del cambio en educación han evolucionado *desde una posición más determinista* según la cual, éste, sería provocado por fuerzas externas a los establecimientos educativos, fundamentalmente originadas en los niveles centrales de la administración como decisiones político-técnicas; pasando luego por *una postura interaccionista*, dando relevancia al papel de los actores individuales y colectivos de cada organización educativa; posteriormente, convirtiendo al aprendizaje de los alumnos y la acción docente en el aula como el objeto privilegiado; hasta el momento actual, en el que existe una preocupación por comprender los procesos de cambio como situaciones complejas, multinivel y multidimensionales, contingentes y poco controlables. De manera tal que, la teoría sobre la innovación educativa ha transitado desde las ideas de implantación de proyectos de cambio al reconocimiento de su complejidad y de la incidencia fundamental de los rasgos propios de cada organización para la viabilidad de tales procesos (López Yáñez, J⁶, 2009:49-61). Es así que frente a los extremos pareciera que un nuevo paradigma aboga por un equilibrio entre la acción externa y la autonomía escolar (Bolívar, A⁷, 2005:s/p).

Durante los años 60, época conocida como de “optimismo pedagógico” se entendía que con conocimientos y recursos se podía provocar el cambio de la escuela y lograr que esta contribuya con el desarrollo social; aplicando una modalidad de implantación del cambio según el modelo IDDA (investigación-desarrollo-difusión-adopción). Los tres primeros procesos a cargo de la administración y de los expertos en educación; mientras que la adopción como tarea de las escuelas y de cada uno de los docentes. En esos momentos se sostenía que el cambio sería posible mediante la formulación y difusión de materiales ejemplares elaborados por expertos y que los docentes debían aplicar. El patrón común fue la formulación externa de las innovaciones y su transmisión a docentes, padres y alumnos considerados como “consumidores o usuarios” fundamentalmente pasivos (Murillo Torrecilla, J., 2003:2-22). Fernández Cruz⁸ hace referencia a este tiempo como “la

⁶ Doctor en Educación, docente e investigador de la Universidad de Sevilla, España, Grupo IDEA, Investigación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento.

⁷ Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, España. Docente e investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España.

⁸ Docente e investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España

década de la implantación” (Fernández Cruz, M., 2002:1-2) y Fullan, M.⁹ habla del mismo período como el de *“adopción de la reforma”* (Fullan, M., 2002:1-14) por parte de unos centros receptores, de gran cantidad de innovaciones que respondían –entre otros aspectos- a la preocupación originada en EEUU frente a los logros científicos y técnicos de los países del Este. Sin embargo y a pesar de los grandes recursos invertidos, el cambio ocurrido en las instituciones de la educación fue notablemente escaso en función de las expectativas puestas en tales procesos (Murillo Torrecilla, J., 2003:4).

A consecuencia de los fracasos derivados de la perspectiva señalada, *en la década de los 70* se decide poner la mira en la *“implementación”*, en lo que efectivamente sucede en los centros educativos con las grandes reformas (Fullan, M., 2002:6). *“El fracaso de las grandes reformas curriculares de los años 60 y parte de los 70 por cambiar la educación y, con ello transformar la sociedad, además del regusto de amargura y desánimo nos legó una serie de lecciones... Quizás la mas importante fue la aseveración de que los cambios son eficaces solo y solo si son asumidos por los docentes en forma individual y como colectivo en la escuela”* (Murillo Torrecilla, J., 2003:1). Si bien desde la política educativa se pueden iniciar cambios, estos no llegan a formar parte de la vida de las escuelas si los profesores no toman la decisión de hacerse cargo de su desarrollo. Los cambios educativos tienen que generarse sobre todo desde adentro, apoyando al centro para que desarrolle su propia cultura innovadora y considerando a cada establecimiento educativo como una realidad cultural más que como una unidad estructural del sistema educativo (Fernández Cruz, M., 2002:1-2). Es así que en esta década comienzan a publicarse los primeros resultados del movimiento de investigación sobre *“Eficacia Escolar”* y a expandirse esta nueva visión del cambio educativo en el que se destaca la importancia de la escuela, del centro en su conjunto como factor fundamental para la mejora de la educación. Uno de los trabajos de mayor influencia en esta etapa fue el denominado *“Rand change agent study”*¹⁰ (Agente de Cambio, Rand Estudio), desarrollado en los Estados Unidos. Se trató de un macroestudio basado en entrevistas telefónicas y trabajo de campo intensivo y, señaló, explícitamente la imposibilidad de que las escuelas cambien sobre la base de *“golpes normativos”*. También en estos tiempos nace en EEUU el movimiento teórico práctico de *“Mejora de la Escuela”*¹¹ como una reacción a las

⁹ Decano del Instituto de Educación de Ontario (OISE) en la Universidad de Toronto, Canadá

¹⁰ A cargo de Berman y McLaughlin, 1977, en J. Murillo Torrecilla, 2003, p. 5

¹¹ Según el *ISIP* “Proyecto internacional para la mejora de la escuela”, este movimiento se define como un esfuerzo sistemático dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas con la finalidad de alcanzar más eficazmente las metas educativas. La escuela es el centro del cambio desde una perspectiva multinivel, las reformas externas deben ajustarse a las escuelas individuales, los cambios deben superar los límites del aula, ser cuidadosamente planificados como procesos de varios años, es importante

reformas de carácter curricular y organizativo impulsadas y dirigidas desde el exterior de las organizaciones y que fueron la norma en todo el mundo a la largo de la década del 60. En coherencia con la tendencia del momento, este movimiento se origina con la idea fuerza de que la escuela debe ser el centro del cambio en un doble sentido: el cambio debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para cambiar la educación. A diferencia del modelo anterior (IDDA), el actual se define como IICP: iniciación de un cambio por parte del centro o su adopción de una iniciativa externa; implantación en el sentido de aplicación de las innovaciones; continuación en tanto proceso de institucionalización de la innovación y, productos referido a los resultados esperados del proceso (Murillo Torrecilla, J., 2003:1-5).

En relación con los dos movimientos a los que se hace referencia, los autores citados señalan que el denominado de “Eficacia Escolar” se basa más en la investigación y se ha preocupado por conocer qué hace que una escuela sea eficaz; que hace que sea distinta a otra y obtenga mejores resultados. Dentro de esta línea se entiende por *escuela eficaz* aquella que promueve de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa. La investigación ha indicado que tienen que ver con estos logros cuestiones como: el clima de la escuela (entendido como las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa), la cultura escolar (valores y metas compartidos en el centro), el liderazgo compartido y la participación; las altas expectativas de los profesores, las evaluaciones y el feedback frecuentes, el clima de aula y el apoyo del entorno (Murillo Torrecilla, J., 2005:s/p). Según este autor, al movimiento de Eficacia Escolar se le realizan tres críticas con escaso fundamento: por una parte se le achaca haberse preocupado excesivamente por los resultados académicos dejando de lado la formación en valores; por otra, el propio término “escuelas eficaces”, es utilizado –sobre todo en nuestros países- ofreciendo una imagen algo distorsionada de la corriente. Así el término inglés *effective schools* ha sido traducido como escuelas efectivas, en lugar de escuelas eficaces y, en otras situaciones, eficaz se ha convertido en eficiente, lo que le ha traído unas connotaciones economicistas que no posee, según el autor. Finalmente soporta la utilización sesgada de los resultados de investigación por parte de algunas Administraciones y organismos internacionales, lo cual ha traído como consecuencia que en nuestros países, términos como *eficacia* o *calidad* generen asociaciones mentales negativas. Probablemente sea esta serie de cuestiones la que haya conducido a algunos de los trabajos que se están desarrollando en

considerar el contexto y el cambio se habrá logrado cuando pase a formar parte del comportamiento de los profesores (J. M. Torrecilla, 2003, p. 2)

la actualidad a rechazar tales términos y utilizar otros tales como *Estudios sobre los factores asociados*¹².

El “Movimiento de Mejora de la Escuela” tiene un enfoque diferente. Su orientación es claramente práctica, está liderado por docentes y directivos y busca cambiar el centro educativo o, como su nombre indica, mejorarlo en su conjunto. El interés de este movimiento se dirige, fundamentalmente, a transformar la realidad de una escuela (más que a conocer cómo es o deber ser tal transformación), aunque al mismo tiempo ha ido dejando un conjunto de conocimientos para el cambio educativo. El mayor impulso para el desarrollo del Movimiento de Mejora de la Escuela provino de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) quien a través de su Centro de Investigación e Innovación Educativa, entre los años 1982 y 1986 auspició la investigación denominada “Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela” (*International School Improvement Project-ISIS*). La misma se extendió a lo largo de 5 años, involucró a 14 países diferentes y se centró en la revisión de diferentes estrategias de reforma escolar basadas en la escuela (Murillo Torrecilla, J., 2003:6) Como resultado ha reunido una serie de trabajos que reflexionan sobre procesos de mejora escolar y que se encuentran sistematizados en 14 volúmenes (Rodríguez López, J. M.,¹³ 1997:31).

Los aportes de este movimiento tienen que ver con: el valor de la autonomía escolar, la importancia de las presiones para el cambio (tanto internas como externas), las experiencias previas que hayan ido consolidando una cultura de cambio, el compromiso de la comunidad educativa y el liderazgo educativo centrado en el cambio. También ha aportado el concepto de *aprendizaje organizativo*, referido a la capacidad que las organizaciones educativas tienen para aprender y autotransformarse (Gonzalo Muñoz, 2008:s/p; Murillo Torrecilla, 2005:s/p).

Desde mediados de los años 80 se inicia la fase conocida como “la gestión del cambio” o “la capacidad para el cambio” (Fullan, M., 2003:7) caracterizada por la definición de políticas en diferentes países, destinadas a dotar a las escuelas de mayor autonomía. En esta etapa se producen, también, varios estudios de interés, dentro de los cuales se considera como uno de los más importantes el denominado “Mejora de la Calidad de la Educación para Todos” (*Improving the Quality of Education For All – IQEA*) de Ainscow, Southworth y West, 1994. El estudio se desarrolló como un trabajo conjunto entre

¹² Se trata de un enfoque de investigación que se orienta a identificar las variables organizacionales, contextuales y propias del aula que inciden más fuertemente en el logro de aprendizajes por parte de los alumnos. (Rodrigo, Chávez Cornejo y J. M. Redondo Rojo, 2007, pp. 155-175)

¹³ Docente e investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, España

profesores de la Universidad de Cambridge y docentes de 40 escuelas, centrado aplicar y evaluar un programa de mejora escolar (op.cit.:7-8). Los resultados de este programa de investigación indican que el centro docente no mejorará si los profesores no evolucionan individual y colectivamente; que es relevante la participación de los alumnos y de la comunidad; que el liderazgo no es una tarea individual sino compartida entre muchas personas; que es fundamental la comunicación y las interacciones formales e informales entre los docentes; que el cuestionamiento y la reflexión son esenciales para construir significados compartidos; que el cambio debe ser cuidadosamente planificado según la visión de la mejora que tenga el establecimiento y centrado en la práctica del aula (Murillo Torrecilla, J., 2003:7). Fullan, M. señala por su parte que es un tiempo en el que cobra importancia el significado del cambio educativo. Hace referencia a “*la década del significado*” (Fullan, M., 2002:6); en tanto, el descuido de la forma como las personas piensan e interpretan el cambio a diferencia de cómo fue planificado se encuentra en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las iniciativas. En esta década los estudios que se llevan a cabo comienzan a mostrar una orientación más cualitativa en la medida en que se interesan por la opinión de quienes participan en el cambio y se destacan los de carácter etnográfico llevados a cabo, principalmente, en el Reino Unido (Murillo Torrecilla, J., 2003:4-6).

Los años 90 han estado marcados por los intentos de articular estos dos importantes movimientos dando lugar a un nuevo movimiento teórico práctico denominado “Mejora de la Eficacia Escolar” (*Effectiveness School Improvement*). Aunque en la actualidad diferentes grupos de todo el mundo se encuentran trabajando en el desarrollo de este enfoque, el número de trabajos y la profundidad de los mismos no resultan suficientes para su consolidación. Dentro de tales estudios se señala como el de mayor importancia el titulado “*Capacidad para el Cambio y la Adaptación de las Escuelas en el caso de la Mejora de la Eficacia Escolar*” (*Capacity for change and adaptation of school in de case of Effective School Improvement*), llevado a cabo entre los años 1998 y 2001, en el cual participaron ocho países de Europa (Bélgica, Inglaterra, Finlandia, Grecia, Italia, Países Bajos, Portugal y España) bajo de la coordinación de Bert Creemers¹⁴. El propósito del estudio consistió en rescatar lo mejor de cada una de las dos tradiciones en vigencia (la de la Eficacia Escolar y la de Mejora de la Escuela). La estrategia de investigación implicó: revisar las tradiciones teóricas que fundamentan los movimientos señalados; analizar los programas desarrollados desde tales perspectivas para identificar sus resultados y elaborar un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar con la finalidad de que se convierta en referencia para el desarrollo de teoría dentro de este movimiento (Murillo

¹⁴ Director del Instituto de Investigación de la Universidad de Groningen (Países Bajos)

Torrecilla, J., 2003:12). Dicho marco señala la importancia del contexto -el interés por la mejora, los recursos y las expectativas-; así como factores internos al centro referidos a la cultura de la mejora -interés, metas compartidas, experiencias previas, liderazgo-, al proceso de mejora -diagnóstico, definición de tareas, de etapas, participación, compromiso, etc.- y los resultados referidos a la obtención de mejores logros de aprendizaje (op.cit:14).

En síntesis, el establecimiento educativo como organización se constituyó en los ochenta en la unidad básica del cambio dejando en un segundo plano el trabajo del aula; mientras que, actualmente, se vuelve a reivindicar el lugar clave del aula y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se trataría de una *“tercera ola”* (Bolívar, A., 2005:s/p) Luego de una primera caracterizada por las estrategias *“arriba-abajo”*; una segunda durante la cual la escuela se transformó en el eje del cambio; y la actual según la cual el foco lo constituye el aprendizaje de los alumnos y la escuela. Esta revalorización del aula y de la enseñanza exige centrarse en la formación de los docentes, en la escuela como entorno que permita aprender permanentemente sobre la enseñanza y en la evaluación y la rendición de cuentas como parte del ejercicio profesional. Hemos aprendido, señala, que cualquier cambio debe afectar el *“núcleo duro”* de la escuela, entendido como los modos en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento e intercambian entre colegas el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza y las formas en que estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aula. Afectar tal núcleo duro requerirá, además, cambios organizativos. Poner el eje en el establecimiento educativo o en el centro, tampoco ha resultado la panacea frente a la producción del cambio, señala. Actualmente se sostiene que debe darse una combinación de perspectivas: de *“arriba-abajo”* (*top-down*); de *“abajo-arriba”* (*bottom-up*); una articulación horizontal e interna (*inside-out*) y centrarse en las variables próximas al aula. *“En fin, en un cierto viaje de ida y vuelta estamos volviendo a lo que es el núcleo duro de la acción docente: los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula...”* (Bolívar, A., 2005:s/p).

En esta línea, Blase, J.¹⁵ sostiene que las actuales reformas educativas se encuentran orientadas a lograr una mayor democratización tendiente a devolver el poder al propio centro, a través de estrategias como: *“gestión basada en el centro”* (*site based mangement*); *“gobierno compartido”* (*shared governance*); *“toma de decisiones participativa”* (*participatory decisión-making*); *“descentralización”* (*descetralization*) y *“capacidad de liderazgo”* (*empowerment*) (Blase, J., 2002:1-15). A partir de la importancia

¹⁵ Professor en el College of Education de la University of Georgia

dada a lo que acontece efectivamente en cada escuela en relación con los procesos de cambio ha cobrado relevancia la micropolítica del cambio educativo, a la que el autor califica como *“un área emergente de la investigación educativa”* (op.cit.:3). Señala, al respecto, que ignorar las relaciones de poder restará fuerzas a cualquier proceso de cambio en la medida en que es una de las dimensiones de mayor incidencia y de las más difíciles de modificar en organizaciones complejas como son las escuelas. Estas relaciones de poder pueden observarse en la mutua influencia e interjuego de los diferentes grupos que las componen; como ser: la incidencia de la opinión de los padres sobre los docentes; las estrategias de manipulación de los directores sobre los profesores a través del lenguaje, el conocimiento u otras modalidades de poder como las alabanzas; los modos en que los profesores intercambian lealtad a cambio del apoyo de los directores frente a conflictos con padres o alumnos; las sutiles estrategias que los profesores emplean para resistir el control administrativo; la naturaleza *“negociada”* de la vida en el aula entre profesores y alumnos sobre aspectos didácticos y sociales. Los análisis micropolíticos muestran también el papel fundamental del director para facilitar u obstaculizar nuevos procesos; señalan que el liderazgo realizado a través de un gobierno compartido contribuye a incrementar el nivel de compromiso general; mientras que, por el contrario, el control por parte de los directores, la intimidación, la desinformación, el favoritismo o la exclusión interfieren drásticamente en las propuestas de cambio (op.cit.:3-7). Asimismo han encontrado que interfieren en tales procesos los factores micropolíticos relacionados con ciertos comportamientos de los docentes; especialmente las *“conductas territoriales”* relacionadas con el aula, actitudes proteccionistas con respecto a la presencia de agentes externos; como, también, la existencia en la escuela de grupos adversos con intereses en contraposición que impiden el intercambio y el trabajo conjunto; entre otros aspectos. En definitiva, señala el autor que los estudios *“...demuestran el papel crítico de las micropolíticas en el cambio educativo... como fuerza positiva y facilitadora, así como fuerza negativa y retardante para los esfuerzos escolares renovadores”* (op.cit.:8).

La convicción de que la escuela con sus rasgos idiosincráticos, los docentes como actores privilegiados y los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en ella acontecen son elementos centrales a la hora de promover un cambio, orienta, también, la práctica y la reflexión sobre el tema, en el contexto europeo (Romero, Claudia¹⁶, 2007:124-132), como se expone a continuación.

¹⁶ Doctora en Educación, docente e investigadora de la Universidad Complutense de Madrid, España

Blanco García, Nieves¹⁷ señala, en concordancia con la perspectiva presentada, que las reformas educativas que partieron del imperativo de que la escuela se adapte a los cambios requeridos por unas sociedades en transformación y, en tal sentido, promovidas por los niveles centrales de la administración, han sido sistemáticamente condenadas al fracaso. Es así que la investigación sobre la innovación ha llegado a la coincidencia de que es el centro escolar el referente del cambio, que este es posible si los docentes generan o hacen suyas las ideas tendientes a propiciarlos.

La investigación y la experiencia indican que el éxito y la perdurabilidad de las iniciativas de cambio se sostienen en la convicción, el deseo y el compromiso individual y grupal de las y los docentes que trabajan en las escuelas y, aunque las estructuras y los componentes organizativos y materiales son fundamentales, y aunque la aspiración de quienes conducen y gestionan los sistemas educativos sigue siendo la reforma a gran escala, su campo de acción debe limitarse a generar las condiciones que hagan posible el compromiso de los profesores “...a fin de que puedan liberar su deseo de educar” (Blanco García, N., 2005:372-381). En el marco de este enfoque la autora hace referencia a un amplio movimiento que se desarrolla en Italia denominado “Autorriforma Gentile” y que abarca desde al Jardín de Infantes hasta la Universidad. El mismo postula una reforma desde el interior de la escuela como un proceso autónomo no apoyado en las reformas gubernamentales pero tampoco en confrontación con ellas, tiene como punto de apoyo el deseo de transformación de docentes, padres y alumnos y el saber existente en la propia escuela sin ajustarse a la lógica empresarial y organizativa dominantes. Las escuelas se constituyen en una red abierta de intercambios y se reúnen periódicamente en jornadas destinadas a compartir sus prácticas, construir teoría y profundizar su sentido. Tomando palabras de Ana María Piussi¹⁸, Blanco García expresa que este movimiento se apoya en la práctica como tercera vía en lugar de las dos corrientes a las que parecen reducirse las posibilidades del cambio en el contexto europeo: “...la impostación nihilista y catastrófica que afirma la imposibilidad del cambio y deja a la escuela al arbitrio del mercado; y, la impostación prometeica de la reforma global y desde los niveles centrales que busca imponer un cambio descontextualizado y técnico” (op.cit.:378).

Antonio Bolívar haciendo referencia a lo que señala Gather Thurler¹⁹ (2004) desde la Universidad de Ginebra, expresa en el mismo sentido, que la experiencia y la

¹⁷ Doctora en Ciencias de la Educación, docente de la Universidad de Málaga, España, Integrante del IIEA, Grupo de Investigación e Innovación Educativa.

¹⁸ Docente e investigadora de la Universidad de Verona, Italia y promotora del mismo

¹⁹ Integra el equipo *Institutions scolaires et pratiques pédagogiques* que dirige Philippe Perrenoud en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra

movimiento se apoya en la práctica como tercera vía en lugar de las dos corrientes a las que parecen reducirse las posibilidades del cambio en el contexto europeo: “...la impostación nihilista y catastrófica que afirma la imposibilidad del cambio y deja a la escuela al arbitrio del mercado; y, la impostación prometeica de la reforma global y desde los niveles centrales que busca imponer un cambio descontextualizado y técnico” (op.cit.:378).

Antonio Bolívar haciendo referencia a lo que señala Gather Thurler¹⁹ (2004) desde la Universidad de Ginebra, expresa en el mismo sentido, que la experiencia y la investigación de los últimos treinta años demuestra que ninguna estrategia aplicada ha ejercido influencia sobre las prácticas pedagógicas y que, incluso innovaciones que, inicialmente, fueron bien recibidas por los docentes, nunca han llegado a formar parte de la vida de las aulas ni de las prácticas. La clave del cambio es el significado que este tenga para los docentes; en cuya construcción juega un papel de primer orden la cultura del centro ya que es ella la que va a determinar la aceptación o el rechazo del mismo. El cambio consistirá, en consecuencia, en hacer evolucionar las culturas de las instituciones para que se transformen en organizaciones que aprenden. Y para ello será necesario, en cada centro, reflexionar sobre la propia concepción de cultura; aprender de la experiencia a partir de la reflexión y el debate; aprender a negociar y a conducir procesos de cambio; fomentar la cooperación profesional y la responsabilidad compartida; ejercer un liderazgo compartido; tomarse tiempo y aprender a evaluar y a rendir cuentas. En ese marco corresponderá a la política educativa crear los dispositivos, apoyos y medios que permitan a los centros desarrollar sus proyectos. Debilitar la burocracia pero no caer en una desregulación que favorezca la fragmentación (Bolívar, A., 2004: s/p).

Sancho Gil, Juana M²⁰ considera que la investigación ha mostrado reiteradamente la imposibilidad de las políticas educativas y de las propuestas en general, de transformar la educación debido a una cultura escolar profundamente arraigada; de allí que, sea posible confirmar que el cambio educativo no radica tanto en su planificación como en su capacidad para poner en cuestión las creencias dominantes sobre educación. Señala que –en el caso de España- las grandes reformas –LGE Y LOGSE- aunque intentaron modificar las prácticas docentes, llegaron diluidas a las aulas, filtradas por las creencias y los conocimientos de los docentes. Según la autora las dificultades para el cambio radicarían

¹⁹ Integra el equipo *Institutions scolaires et pratiques pédagogiques* que dirige Philippe Perrenoud en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra

²⁰ Docente e investigadora de la Universidad de Barcelona, España. Coordinadora del grupo de investigación FINT (Formación, Investigación y Nuevas Tecnologías)

en la existencia de una “*gramática básica de la escuela*” (Sancho Gil, J. M., 2003:10-26) conformada por prácticas estandarizadas en cuanto al uso del tiempo, del espacio, de la clasificación de los alumnos y la organización del conocimiento; gramática que perdura y se sostiene por que representa el modelo en el cual los docentes parecen sentirse más seguros en tanto creen dominar el tiempo, el espacio, el contenido y la evaluación; por que las propuestas de cambio realizadas desde los años sesenta por la administración educativa no ha podido superar la perspectiva burocrática y racionalista de la gestión; por que las reformas se realizaron demasiado “intramuros”, limitadas al espacio profesional docente sin vincularse con la dinámica social y por que no se pusieron los medios suficientes en términos de formación profesional, recursos y condiciones de trabajo. Sin embargo –ante la posibilidad de iniciativas tomadas por los propios establecimientos educativos- , expresa que “...actuar en ámbitos reducidos al margen de la corriente principal²¹ y sin contar con las condiciones requeridas para llevar las ideas a la práctica hacen que su sostenibilidad sea muy reducida. Las habituales dificultades que se presentan como: la desaparición de los impulsores, el cansancio de tener que probar constantemente que se está “haciendo mejor” y el tener que buscar recursos adicionales para garantizar su funcionamiento, suelen ser letales para la supervivencia de las experiencias... Sin embargo son experiencias que suelen “marcar una diferencia” y... contribuir en forma significativa a la producción del conocimiento” (op.cit.:17).

En relación con lo que los diferentes autores citados vienen señalando, con referencia a los aspectos que favorecen o limitan las posibilidades del cambio, Marcelo García, Ca., analiza el problema de la *sostenibilidad*. Al respecto se pregunta ¿por qué los cambios e innovaciones no logran los impactos esperados?; ¿cuáles son los motivos por los que a pesar de las grandes inversiones humanas y económicas las escuelas siguen funcionando con esquemas considerados obsoletos? Señala que la investigación ha mostrado que aunque estos pueden surgir con cierta facilidad; la falta de recursos, la *desilusión*, las crisis internas, la falta de apoyo o reconocimiento se presentan como amenazas continuas a sus posibilidades de permanencia y consolidación. Hace referencia a tres condiciones que considera asociadas a la sostenibilidad: *las características de los docentes; el contenido de la innovación y el contexto de la innovación*. Respecto del *docente*, expresa que las creencias, en tanto preconceptos referidos a cómo deben hacerse las cosas influyen de manera determinante. Estas se constituyen a temprana edad sobre la base de la trasmisión cultural, tienen un carácter afectivo y una función

²¹ La autora se está refiriendo a la diferentes propuestas conocidas como Escuela Nueva, método Montessori, movimiento Freinet, Movimientos de Renovación Pedagógica y otros, aplicados en alguna escuela o conjunto de ellas pero sin el apoyo global de la política.

adaptativa. De allí que una condición para el cambio pareciera ser la compatibilidad entre lo que se propone, las creencias de los docentes y el conocimiento práctico que han ido desarrollando en el curso de su profesión. Al respecto señala que los estudios han mostrado que los docentes que son más reflexivos y conscientes de sus creencias son más flexibles y más predispuestos al cambio. Respecto del *contenido* de la innovación – además de su origen, del modo en que surgió la idea, de quienes participan en ella, etc.- la relevancia para el docente del contenido sobre el cual se innova parece relacionarse con el nivel de compromiso con el desarrollo de la propuesta de cambio. Por último, resultan de gran importancia tanto *el contexto externo como el interno*. El primero incluye no solo el entorno inmediato del establecimiento -los recursos económicos, los aspectos culturales, familiares, y su vínculo con el mismo-; sino también el discurso sobre la educación y sus actores, predominante en la sociedad en general. El segundo cuestiones como el clima, la cultura, las relaciones y el liderazgo, aspecto, este último considerado crucial para un proceso de cambio (Marcelo García, C., 2007:1-19).

Respecto del mismo tema López Yáñez, Julián en el artículo titulado “Cambio sostenible en educación. ¿Qué lo hace posible?”, comenta los hallazgos de una investigación cuyo tema: *“Liderazgo y desarrollo sostenible en las organizaciones educativas”*, se llevó adelante como estudio de casos aplicando metodologías etnográficas a través de entrevistas en profundidad, observación participante, no participante, entre otras; (López Yáñez, J., 2009:49) en diez escuelas españolas –cinco de educación primaria, cuatro de educación secundaria y una especial- acerca de las características que muestran en relación con la capacidad para sostener procesos de cambio a lo largo del tiempo. En este sentido señala que la *sostenibilidad* ha sido propuesta en los últimos años como uno de los problemas centrales de la innovación educativa; rasgo que se vincula más con la cultura de la organización que con los aspectos estructurales. Según esta investigación, en el curso de un proceso de innovación la organización produce un conocimiento idiosincrático sobre sus prácticas y sobre sí misma, que puede observarse en los discursos, en los objetos, en los valores, en la trama de símbolos. Se trata de un conocimiento práctico –explícito o no- que construyen los centros; un *“conocimiento acerca de la innovación”* (López Yáñez, J., 2009:49-61) que se reconoce actualmente de manera creciente como la clave para construir procesos de cambio sostenibles. El artículo presenta, además, lo que el autor considera respecto de los principales rasgos de las organizaciones que pueden sostener procesos de innovación a lo largo del tiempo. Entre ellos señala: *la relación con el contexto*, en tanto mientras en algunos centros las dificultades sociales y económicas pueden obstruir el camino de la mejora; son justamente estas las que para otros se constituyen en el estímulo para el cambio. Es posible, expresa, que este rasgo tenga que

ver con la capacidad institucional para instalar leyendas, relatos que resalten el valor de los esfuerzos realizados por la institución en su lucha contra las dificultades; *el liderazgo y la configuración del poder*: aunque el liderazgo es fundamental, en estas organizaciones este se encuentra más distribuido, hay una asunción colectiva de responsabilidades, líderes reconocidos en diferentes actividades, colaboración y confianza mutua. Por otro lado pareciera no estar claro un estilo de liderazgo como el mejor, sino una capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes y complejas; *la práctica de la innovación*: aparece como una actividad emergente y natural que se realiza por “ensayo y error”, con un control difuso, con grandes dosis de autonomía en función de la cual los docentes participan de diferentes proyectos según sus intereses, a diferencia de una situación donde predomine el proyecto formalizado, el control, la división rigurosa de tareas; *el clima interno* se caracteriza por el apoyo mutuo –tanto emocional como en ideas y herramientas de trabajo-, la confianza, la colaboración, la ausencia de amenazas o temor al fracaso; *la cultura organizativa* aparece como un herramienta central frente a los cambios; de manera tal que cuando estos se definen como parte del desarrollo evolutivo de la identidad de la organización consiguen el apoyo y el compromiso del conjunto. Por otra parte no se trata de una cultura ideológicamente posicionada a favor del cambio, no se registra una conducta militante respecto de la innovación, lo nuevo y lo viejo dialogan en función de las necesidades de la organización y la innovación no aparece como patrimonio de un grupo. En cuanto a las *relaciones externas y a los recursos*, estas organizaciones tratan de establecer fuertes lazos con la comunidad y poseen una política de obtención de recursos para atender a sus necesidades especiales, recurriendo a una amplia variedad de proyectos subvencionados (op.cit.:54-60).

En relación con el mismo proyecto de investigación Altopiedi, Marian y Murillo Estepa, Paulino²², en el artículo titulado “*Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades*” hacen referencia al tipo de cambios generados por estos centros a lo largo de su trayectoria de innovación. Señalan que en los casos analizados se observó un predominio de actuaciones innovadoras en el plano organizativo más que curricular, caracterizadas por su orientación hacia el ámbito socio comunitario. Dada la ubicación de los establecimientos analizados, según los autores esto tendría que ver con la necesidad de los actores institucionales de sentirse integrados a un proyecto compartido y a un colectivo, frente a un entorno difícil e incluso amenazante; mientras que las propuestas de innovación a nivel del aula se vivirían como limitadas a la práctica individual y, en tal sentido, menos contenedoras del conjunto. Por otra parte, la delimitación de las

²²Paulino Murillo Estepa es, también, docente e investigador de la Universidad de Sevilla España e integrante del grupo de investigación IDEA (Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento)

innovaciones al ámbito organizativo parecería evitar la puesta en cuestión de la eficacia profesional del docente y, en consecuencia, disminuiría el papel perturbador de la innovación (Altopiedi, M. y Murillo Estepa P., 2010:47-70). Este rasgo; contradeciría, de acuerdo con los autores, los resultados de otras investigaciones (Muijs y Cols, 2004; M. Fullan, 2008, en Altopiedi y Murillo Estepa, 2010:50) según las cuales el compromiso de los docentes con la innovación se encontraría relacionada con la vinculación de la misma con los temas de la enseñanza. También destacan los autores la cultura de la colaboración como otro rasgo de gran relevancia en el caso de generar y proponer innovaciones, sobre todo en centros ubicados en contextos socioeconómicamente desfavorables. Señalan al respecto que la construcción de *comunidades de aprendizaje* (op.cit.: 2010:51) aparece en la literatura más actual sobre el tema, como una de las condiciones relevantes para producir y sostener procesos de cambio, en tanto dan lugar a un entorno rico en información, abierto a su comunidad, que favorece la reflexión y una cultura positiva en la escuela basada en el reconocimiento de la potencia para actuar. El valor de las comunidades generadoras de conocimientos, vinculado a la posibilidad del cambio es ratificado en las conclusiones del X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (X CIOIE, diciembre 2008, s/p). Las mismas destacan, al respecto, la conveniencia de potenciar enfoques basados en el esquema *desarrollo + investigación*: se trata de que las personas que educan en los escenarios escolares, junto con quienes investigan, constituyan comunidades creadoras de conocimiento e impulsoras de avances útiles para mejorar la práctica.

Respecto del mismo tema, Hargreaves, Andy ²³ señala su importancia en entrevista realizada por Romero, C. Afirma, en tal sentido, que el cambio no se realiza de manera individual sino colegiada y colaborativa y lo que más promueve el cambio es lo que se ha dado en llamar "*comunidades de aprendizaje profesional*" (Hargreaves, A en Romero, C., 2007:63-69) las cuales reúnen, según el autor, tres características fundamentales: se trata de un grupo de docentes y a veces otros profesionales que trabajan colaborativamente; la colaboración se centra en el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje, en el trabajo en el aula; cada uno de ellos aporta información sobre los diferentes temas y no solo experiencia. Expresa, además, que construir una comunidad de aprendizaje profesional no se trata de un cambio puntual sino de una estrategia que modifica la cultura de la escuela y que los mayores aportes de tal estrategia a los procesos de cambio radican en la focalización en el aprendizaje de los alumnos y en el uso de evidencias para el mejoramiento de las prácticas.

²³ Sociólogo inglés. Docente e investigador en la Lynch School of Education del Boston College, Massachusetts

En Iberoamérica y Latinoamérica

En el contexto Iberoamericano y latinoamericano se han realizado estudios tendientes a detectar la pertinencia de los movimientos teórico práctico presentados; así como orientados a identificar los aspectos que hacen posible u obstaculizan los procesos de cambio.

El estudio “*Capacidad para el cambio y la adaptación de la escuela*” se desarrolló en cinco países Iberoamericanos –Chile, España, México, Perú y Venezuela- y se planteó llevar a cabo una validación del Modelo de Mejora de la Eficacia Escolar (MMEE) con el propósito de desarrollar propuestas mas ajustadas a tal realidad. Metodológicamente, en primer lugar, se llevó a cabo un estudio de los factores contextuales del sistema educativo a través de un estudio comparado; en segundo lugar, se analizaron los factores de mejora mediante una revisión de las investigaciones sobre eficacia escolar desarrolladas en los cinco países participantes, y, por último, se analizó la adecuación de los componentes del modelo a través de la opinión de investigadores sobre cambio escolar, inspectores y directivos de centros escolares implicados en procesos de cambio en cada país (Murillo Torrecilla, J., 2011: 49-83).

Zorrilla, M., y Ruiz, G.,²⁴ hacen referencia a los resultados de tal investigación en cuanto a *los factores internos y externos a los establecimientos educativos que favorecen u obstaculizan los procesos de cambio en estos contextos*. En coincidencia con los aspectos señalados en investigaciones llevadas a cabo en otros países; así como con el hecho de que los procesos de cambio son favorecidos u obstaculizados por una multiplicidad de aspectos puestos en juego; en cuanto a *los factores internos que favorecen el cambio* señalan: una dirección que apoya, estimula, tiene en claro los objetivos, es enfática en cuanto a ellos y flexible en lo organizativo; el trabajo colegiado de los docentes; la *convicción de que los alumnos son el centro y la razón del trabajo escolar*; el *buen clima escolar y la comunicación*; la disponibilidad de infraestructura y equipamiento adecuados, la existencia de normas y procedimientos adecuados; las experiencias previas de implantación de innovaciones; las prácticas de reflexión, evaluación y análisis acerca de la marcha de la escuela y la inclusión de los padres y de otros miembros de la comunidad. Entre los *factores internos que obstaculizan* consideran: la ausencia de sentido de la

²⁴ Docentes e investigadoras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

tarea, la desorganización, la ausencia de autonomía, la carencia de materiales, la falta de evaluación y de rendición de cuentas, la falta de compromiso de los docentes, la falta de capacitación, la falta de tiempo, la ausencia de equipos de trabajo y de una dirección que lidere y apoye. Como *factores externos favorables* al cambio aparecen: la disposición y apoyo de la familia, las expectativas positivas sobre la escuela y los alumnos, la infraestructura y el equipamiento, el compromiso de los gobiernos, la existencia de una supervisión escolar motivadora, la flexibilidad suficiente en el caso de que el cambio no sea iniciativa de la escuela y la simplificación de las cuestiones administrativas y burocráticas. Inversamente *perjudicarían los procesos de cambio* la falta de credibilidad y confianza en la tarea de la escuela, la falta de compromiso político con el cambio, la existencia de proyectos desarticulados, la crítica a la escuela en los medios de comunicación, la falta de apoyo de los gremios o asociaciones de docentes (Zorrilla, M., y Ruiz, G., 2007:200-204).

En Uruguay, la investigación “*Diálogo de las corrientes de la Eficacia Escolar y la Mejora Escolar a través de tres investigaciones empíricas*” (Aristimuño, Adriana; Baracchini, Lidia y Betancur; Liliana²⁵, (2007:271-276) fue llevada a cabo entre los años 2002-2005 y estuvo conformada por tres estudios específicos: uno de ellos centrado en la búsqueda de respuesta a los diferentes resultados que obtienen los alumnos de escuelas medias ubicados en contextos similares; la segunda a la incidencia del uso del “portafolio del alumno” en las prácticas evaluativas de los docentes y la tercera a la enseñanza de la lengua escrita en el nivel inicial. El primero de estos estudios –al cual se hace referencia puntualmente en función de esta investigación- fue realizado en el marco de la tradición de la Eficacia Escolar en diez centros de educación media pública del Uruguay. La metodología combinó estrategia cuantitativa consistente en el análisis de resultados de pruebas censales y cualitativas centradas en la recogida y análisis de información sobre dinámicas institucionales (op.cit.:271). Se centró en identificar las formas de trabajo pedagógico y organizacional predominantes en centros de enseñanza media distribuidos en diferentes lugares del país en contextos socio culturales poco favorecidos y estuvo orientado por uno de los interrogantes centrales de este movimiento: ¿por qué unos centros tienen éxito en alcanzar sus objetivos, mientras que otros, situados en contexto análogos, fracasan en esta tarea?

Señalan las autoras que el estudio les permitió arribar a la identificación de un conjunto de características, propias de las escuelas medias que obtienen mejores resultados y que son considerados en los momentos de producir cambios: los proyectos escolares toman

²⁵ Doctora en Ciencias de la Educación; Magister en Didáctica y Doctora en Ciencias Humanas respectivamente. Docentes e investigadoras de la UCUDAL, Universidad Católica del Uruguay.

al aprendizaje como tema central –en lugar de la convivencia, por ejemplo-, las normas de convivencia se encuentran consensuadas y se promueve la autorregulación por parte de los jóvenes, hay vínculos sólidos entre los adultos y los jóvenes así como entre las escuelas y sus familias. El cuerpo docente es estable, el clima institucional de pertenencia y compromiso, la cultura institucional de trabajo duro, logro y exigencia, se desarrollan actividades específicamente dirigidas a contener a los estudiantes, como tutorías y apoyos mas allá de lo prescripto en los planes y se da un conocimiento personal de los mismos.

Por otra parte, en la línea de los estudios sobre la micropolítica y los procesos de cambio (a lo que se hiciera referencia en páginas anteriores siguiendo lo expresado por Blase, J., 2002:1-15); pueden incorporarse los aportes de Almandoz, María Rosa ²⁶ y Vitar, Ana²⁷. Las autoras presentan conclusiones de estudios de caso realizados en el marco del proyecto de investigación *“La gestión escolar como escenario de innovaciones”*, patrocinado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura (OEI). Se trató de estudios de caso en el marco teórico metodológico de la tradición etnográfica. El propósito de la investigación –realizada en Argentina, Brasil y España- fue *“analizar cómo se apropian las escuelas de las innovaciones promovidas desde las instancias gubernamentales y cuáles son las posibilidades de instalación y sustentabilidad de las mismas”* (Almandoz, M. R. y Vitar, A., 2009:1-20). En Argentina el estudio se desarrolló en ocho escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y se denominó *“Programa de Fortalecimiento Institucional en las Escuelas Medias. Un estudio sobre los procesos de apropiación, negociación y resistencias en la relación política educativa y cotidianidad escolar”*²⁸. En Brasil el estudio *“El protagonismo de los alumnos y de los padres en la enseñanza media brasileña”*²⁹ --, se llevó a cabo en cinco escuelas de los estados de Ceará y São Paulo y se propuso mostrar, -entre otros aspectos- *“...las resignificaciones que sufre el programa gubernamental como consecuencia de los estilos de actuación de las escuelas y de las alianzas entre grupos e instituciones”*. Finalmente, en España, el estudio se llevó a cabo en ocho centros escolares de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de la Comunidad Autónoma de Valencia. Se denominó *“La Gestión de la Comprensividad en la Reforma Educativa Española”*³⁰, y planteó como hipótesis principal que la sostenibilidad de una innovación se explica en razón de los procesos de

²⁶ Lic. en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA, Directora del INET

²⁷ Lic. en Ciencias de la Educación, Especialista en temas de política educativa en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

²⁸ Dirigido por Liliana Sinisi

²⁹ Dirigido por Dagmar M. L. Zibas y Celso Ferreti

³⁰ Dirigido por F. B. LLavador; J. Jodar Rico y A. San Martín Alonso

apropiación en el escenario escolar, según sus propias racionalidades políticas; a su vez, ésta depende de las articulaciones entre los niveles macro y micro del sistema. Sobre la base de los estudios mencionados las autoras señalan que -sin negar las regularidades y los factores estructurales- la relación entre la política educativa y las escuelas no es lineal ni monolítica. Las políticas se proponen lograr la adhesión a determinados principios y valores; toman la forma de lo universal e intentan instaurar un marco de referencia común, respecto del cual los sujetos se reconozcan y actúen. Pero ello, se enfrenta con situaciones complejas que van compitiendo con las orientaciones originales y modificando los sentidos. Por una parte el sistema educativo no es una entidad homogénea, está atravesado por múltiples diferencias y relaciones de poder; existen múltiples micropolíticas puestas en juego tanto en el ámbito central como en las instancias intermedias y el centro escolar. Las iniciativas gubernamentales no son las únicas existentes en el campo de la educación, ya que éste se conforma como un conflictivo espacio en el que una diversidad de sujetos e instituciones disputan y tratan de instalar sus proyectos en la aspiración de fijar un determinado sentido al sistema educativo. Por otra parte, las escuelas no son el reverso de las políticas, la brecha entre las formulaciones políticas y los logros esperados no son “errores de implementación” y la concreción de una innovación no depende sólo de la validez de sus contenidos o la pertinencia de sus objetivos. Las propuestas innovadoras son recibidas e interpretadas a través de negociaciones entre los sentidos sugeridos por ellas y la identidad de cada organización, que da sentido a la experiencia escolar. Por consiguiente los significados que los actores institucionales darán a las propuestas están atravesados por la contingencia y por la imposibilidad de precisar de antemano la dirección que tomará la innovación definida por el gobierno, de qué manera va a ser nombrada en las escuelas y con qué otros discursos se va a articular. No siempre resultan consonantes con lo que directivos y profesores perciben como significativo, valedero y necesario en un momento dado. Frente a una innovación reaccionan en términos de sus propias opiniones y experiencias previas; pero también en función de la percepción de lo que ese cambio podrá requerirles en términos personales y profesionales. Estas representaciones, a su vez, están determinadas por su medio, su historia, su formación, el contexto escolar, entre otros aspectos. Los tres estudios ponen en cuestión las estrategias de inducción que implican un proceso de reconversión del profesorado, un cambio de su identidad profesional (op.cit.:12). Es así que propuestas tales como el trabajo colectivo o en equipo de docentes, condición de los cambios curriculares, es resistido por una cultura institucional fuertemente individualista y especializada, constituida históricamente en las escuelas. La resistencia del profesorado a las estrategias de inducción de las innovaciones se vincula también con sus condiciones de trabajo. Un dato recurrente en los casos

considerados es que los profesores trabajan en más de una institución, lo cual debilita las posibilidades de identificación y de pertenencia con la escuela, de generar trabajo colectivo, así como lazos con los estudiantes, los padres y la comunidad. Por otro lado, la tradición de no evaluación del trabajo docente se combina con la resistencia de las instituciones escolares a dar cuenta de su tarea a la comunidad. Esta zona oscura de su función social constituye una característica extendida de falta de transparencia del trabajo del profesor y de la escuela, que no facilita procesos de transformación. Las conclusiones obtenidas coinciden en señalar que no existe un único modelo innovador, sino múltiples procesos de innovación cultural e institucionalmente significados a consecuencia de que los profesores y las escuelas tienen una tradición y una cultura -que no puede obviarse-, puesto que toda innovación se construye sobre estas tradiciones, culturas y estructuras preexistentes, las que pueden transformar o reemplazar las nuevas propuestas. Señalan las autoras (op.cit.:17) que Michael Fullan ya había desarrollado este argumento en 1982, cuando hacía referencia al "significado del cambio" al decir que las innovaciones no entran en un terreno vacío, no sustituyen lo que hay; más bien, añaden complejidad y, el profesorado y las escuelas reconstruyen las estrategias de innovación. Así lo han advertido también otros autores, tras estudiar el modo en que las directrices educativas son reinterpretadas en el nivel local. Esto no supone una ausencia de conexión entre los diferentes niveles de la administración de los sistemas educativos, sino que las directrices emanadas de esos niveles son inevitablemente redefinidas en cada organización.

Ratificando el valor de la cultura institucional respecto de las posibilidades del cambio, Pérez Gomar, Guillermo³¹ se pregunta si son las organizaciones escolares un freno para los intentos de cambio y si es posible pensar en cambios en el marco de una institución que, por definición es un aparato conservador. Señala que para poder responder a estas preguntas se hace necesario superar la idea de que las organizaciones pueden ser controladas y cambiadas sobre la base de lógicas racionales; y que, en tal sentido, ninguna acción podrá ser tan innovadora que amenace la existencia misma de la organización. En una institución "*no se puede pensar lo impensable*" (Pérez Gomar, G., 2006a:1-9), pues ella misma le pone los límites al pensamiento, expresa. De allí que comprender las relaciones entre la organización y el cambio implica entender a la organización como una construcción social, entender la dialéctica entre estructura y prácticas, tener en consideración los aspectos irracionales de las acciones humanas y la dimensión institucional constituida por el entramado de reglas que limitan y condicionan

³¹ Docente e investigador de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.

toda posible alteración del orden logrado. En otro trabajo -formulado junto con su equipo de investigación³² plantea algunos avances referidos al impacto de la reforma de la enseñanza media en *Chile*, sobre la base del análisis de cinco establecimientos tomados como casos para el estudio. Señala al respecto que existen significativas diferencias entre *el cambio que propone el texto de la reforma y las prácticas de los centros educativos*. Esto se debe a que los docentes resignifican las propuestas adaptándolas a sus realidades personales y contextuales y, en consecuencia, no ocurre el cambio planeado, solo se modifican algunos aspectos parciales de la práctica. Mientras la reforma apuesta fuertemente al modo de gestión de los centros como estrategia de transformación; los hábitos, las inseguridades, las resistencias, la desorientación y la ausencia de apoyos sostenidos para el cambio, llevan a que no se produzcan modificaciones y se consoliden los estilos previos (Pérez Gomar, G., 2006b:1-9).

En Argentina

Luego de la reforma educativa de los años 90 parece haberse extendido la preocupación por el cambio en educación; así como los procesos que efectivamente se desarrollan en las escuelas. En opinión de Lucía, Garay³³ la reforma aludida adoleció de dos fallas fundamentales: por una parte intentó modificar la estructura del sistema quebrando un rasgo de identidad de la escuela primaria y de la escuela media; por otra, sobrevaloró los conocimientos instrumentales, las capacidades, las competencias y dejó de lado la socialización; de allí que el fracaso educativo es un fracaso en la socialización, en el aprendizaje de los organizadores, de la norma, de la ley. En consecuencia el desafío para todo proceso de cambio será recuperar la escuela como institución educadora, como institución de la norma, de la formación ciudadana. Para ello, señala la autora, la escuela deberá poseer autonomía, capacidad de decidir y de hacer, expropiadas por la *tecnocracia educativa* (Garay, L., 2003:107-114).

En función de lo señalado se presenta a continuación un conjunto de estudios interesados en comprender como se han desarrollado, en el país, proyectos de innovación educativa centrados en los propios establecimientos educativos, en sus propias características y

³² Del cual forman parte Andrea Miralles, Karen Oria, Inés Téllez, Pamela Valenzuela

³³ Investigadora en el Área de Educación del Centro de Investigaciones "María Saleme Burnichon" de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

posibilidades; como así también, algunos que analizan experiencias de cambio que proponen formas escolares diferentes, teniendo en cuenta poblaciones particulares.

Desde tal posición, la clave parece estar en el desarrollo de las condiciones internas y externas para que sean las mismas escuelas las que pongan en marcha los procesos de mejora.

Dentro de esta perspectiva Romero, Claudia presenta hallazgos de investigación en la ponencia titulada *"Gestión situada de la mejora escolar. Un estudio de caso en la ciudad de Buenos Aires"* (Romero, C., 2007:124-132). Dicho trabajo recoge los aspectos centrales de su investigación doctoral, en la cual estudiara 32 proyectos de mejora llevados a cabo por 15 escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires que, según la autora, concretaron con éxito proyectos de mejora entre los años 1998-2004 en tanto lograron revertir, en ese tiempo, los índices de fracaso escolar (repitencia y abandono) El propósito general del trabajo fue indagar acerca de formas emergentes de gestionar la mejora escolar, que no responden a la lógica centralizada de la reforma, sino que estarían en la línea del "cambio situado" con amplia participación de los actores escolares en su diseño e implementación. El diseño metodológico fue el de estudio de caso en un proceso de profundización sucesiva, con una combinación de técnicas (entrevistas, cuestionarios, análisis documental y observación participante) y se acudió a la triangulación secuencial de la información De manera tal que ubicada en el marco teórico de "la escuela como centro del cambio" señala que las nuevas perspectivas responden a modelos de gestión local y cambio situado que posicionan a la escuela en el eje y a los docentes como productores del mismo. En cuanto a los resultados de la investigación manifiesta que la misma hizo posible identificar un *"pattern de mejora"* (op.cit.:127) conformado por diez características comunes a los proyectos estudiados. Según la autora estas características actualizan empíricamente los principales aportes de las nuevas perspectivas sobre el cambio y guardan estrecha relación con otros estudios de caso realizados en contextos bien diversos como Canadá y países europeos. Los rasgos que incluye dicho pattern serían los siguientes: los proyectos nacen a partir de visiones compartidas y se elaboran y evalúan participativamente; buscan responder a necesidades del contexto social; tienden a revertir los índices de fracaso escolar; atienden especialmente los primeros años de la educación secundaria donde tales índices son mas significativos; se centran en el trabajo del aula; reciben asesoramiento sostenido en el tiempo sobre múltiples aspectos; promueven la formación de los profesores; favorecen el logro de aprendizajes

personales, grupales y organizacionales; producen cambios al nivel del aula, del tejido sociorrelacional y organizativo. Para el éxito del cambio, además, juega un papel preponderante un modelo de gestión -destacado en la literatura actual, como “nueva política de gestión del cambio”- en el cual cobra importancia tanto el nivel directivo como el “meso nivel”, ambos, orientados a la movilización de las energías internas con firmeza y compromiso pero sin imposiciones.

Durante el año 2008 el Área de Investigación de la Dirección de Planeamiento Educativo de la Secretaría de Educación de Córdoba realiza un análisis de la aplicación del Programa “Escuela Centro del Cambio” (PECC) que se pone en marcha en el año 2003 en los diferentes niveles del sistema, abarcando la mayoría de los establecimientos de educación media de la provincia. El informe correspondiente, titulado “Estudio de Seguimiento: Programa Escuela Centro del Cambio, Nivel Secundario, 2003-2007, Provincia de Córdoba, 2009” (Secretaría de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009:1-64) presenta los resultados de una investigación evaluativa que tomó como casos a 30 establecimientos educativos en los que se aplica el programa y utilizó técnicas cuantitativas y cualitativas de indagación; como encuestas institucionales, análisis estadísticos, análisis de documentos y entrevistas. De acuerdo con dicho estudio, el programa se propuso como objetivo poner en marcha procesos de mejora; promoviendo cambios en cuatro aspectos: la articulación entre el nivel primario y el secundario, el período de ambientación, la organización curricular en el 1º año, y el rol del preceptor. *En cuanto a la creación de nexos entre el último año de la escuela primaria y el primer año de la escuela secundaria*, aunque se encontraba contemplado desde los inicios del programa, se careció de los tiempos institucionales y de mecanismos administrativos y pedagógicos para llevarlo a cabo. El trabajo en terreno evidenció que la articulación fue “relegada” luego de un primer tiempo de implementación; continuándose actualmente con los modos tradicionales de requerir, al nivel previo, determinados conocimientos. *En cuanto al tiempo de ambientación* su definición y regulación quedó a cargo de cada institución educativa; de allí que lo acontecido consistió en la reiteración de rutinas ya establecidas y/o un trabajo de adaptación como iniciación en determinadas disciplinas. *En cuanto a la integración curricular*, el programa proponía transitar desde el trabajo individual al trabajo colectivo en la construcción y desarrollo curricular. La información relevada señala que la integración curricular tuvo escasa presencia en las instituciones educativas y, en la mayoría de los casos, se redujo al espacio denominado “cátedra compartida” consistente en una hora en común de dos docentes centrados en temas acordados. *En cuanto a la resignificación del rol del preceptor*, tendiente al acompañamiento y contención de los estudiantes que ingresan a 1º año, se observó una

retracción a la dimensión burocrático-administrativa de la tarea; mientras que las justificaciones más escuchadas giraron en torno de la cantidad de cursos, el tamaño de los centros, la falta de cobertura de cargos, las licencias, entre otras. De manera tal que según el informe correspondiente, los cambios propuestos no pudieron implementarse de acuerdo con lo previsto a raíz de la fuerte incidencia de las prácticas habituales y de la carencia de las condiciones necesarias para que el cambio se produzca –tiempos, espacios, normativas, apoyos, etc.-.

Cantero, G., y Celman, S.³⁴ muestran las características y los resultados de un proceso investigativo que, junto con otros investigadores³⁵, estuvo orientado a buscar explicaciones referidas a los éxitos y fracasos de una gestión escolar en condiciones adversas. El estudio se extendió a lo largo de cuatro años, abarcó un universo de ciento treinta y cuatro establecimientos educativos ubicados en zonas urbano-marginales y rurales de diferentes regiones del país y aplicó una metodología que combinó análisis cualitativo y cuantitativo. La primera parte de la investigación siguió estrategia focalizada y cualitativa, concentrando la atención en cuatro escuelas: dos de la zona de Santa Fe, y dos en la provincia de Entre Ríos con resultados pedagógicos positivos a pesar sus condiciones de desempeño. La segunda modalidad de investigación fue cuantitativa, extensiva. Para ello se eligieron de entre las ciento treinta y cuatro escuelas seleccionadas aquellas que se habían destacado por sus perfiles de gestión exitosa, teniendo en común su capacidad innovadora y su eficacia pedagógica. Las escuelas seleccionadas para esta segunda modalidad fueron diez y la investigación se orientó a confrontar análisis y conclusiones. El objetivo consistió en identificar los aspectos relevantes de una gestión exitosa en escuelas que habían obtenido buenos resultados en cuanto a autoestima, valoración de la propia identidad, capacidad crítica, convivencia escolar con baja agresividad, retención escolar y logros de aprendizaje en plazos esperados (Cantero, G. y Celman, S., 2001:17)- a pesar de condiciones consideradas poco favorables a la tarea escolar. Según señalan los autores se trató de un “...estudio sobre la trama de procesos y factores que permiten comprender y vincular el estilo de gestión y los logros poco frecuentes de algunas instituciones escolares que –en las condiciones señaladas- atienden a niños de sectores populares” (op.cit.:24). El trabajo investigativo se planteó entre otras, por las siguientes preguntas: ¿cuáles son los logros de estas escuelas?, ¿qué relación guardan los logros con los estilos de gestión? y ha permitido dar cuenta de que a pesar de la diversidad de proyectos y de situaciones, el común denominador entre los

³⁴ Docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Entre Ríos

³⁵ Z. Ulla de Costa, G. Andretich, M. Rafagheli, S. Altamirano, N. Grinóvero, P. Ortega y M. L. Chaperó, y los alumnos S. Fernández, P. Olivieri y M. Repetti

establecimientos analizados consistió en la presencia de un conjunto de aspectos como: la dimensión ética presente en sus acciones, la posibilidad de comprender la realidad de sus alumnos, la capacidad de tomar decisiones de manera participativa, la articulación del establecimiento con su comunidad, la preocupación de los docentes por su formación (Sendón, M. A., 2007: 4) y, muy especialmente, la incidencia de una dirección con intención de transformar la realidad. Así, respecto de la gestión, los autores encontraron que, para ello, estas personas y/o grupos, además de contar en su mayoría con estudios sobre conducción escolar, ponían en marcha acciones variadas y creativas que incluían diferentes estrategias destinadas a movilizar las fuerzas internas de cada institución, generar tendencia hacia el esfuerzo común y obtener los recursos adicionales que se presentaban como imprescindibles para llevar adelante proyectos institucionales con posibilidad de provocar, en un medio difícil, un impacto transformador. (Cantero y Celman, 2001:179 y 195) Podría decirse que esta investigación, entre otros aspectos, reafirma lo señalado por diferentes estudios en cuanto a la incidencia del clima interno y de un liderazgo que apoya y se muestra comprometido con el cambio.

Con motivo del III Foro de Educación y Psicología llevado a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba, Maserá, Marta; Ulla, Cecilia y Vargas, Laura³⁶ presentan avances referidos a la investigación, titulada “*Los cambios en la escuela secundaria*” (Maserá, M., Ulla, C., y Vargas, L., mayo, 2010: s/p) relacionados con la iniciativa denominada *Proyecto Escuela para Jóvenes* (PEJ), sobre la base del estudio de un establecimiento educativo tomado como caso. Se trata de un estudio cualitativo basado en el análisis de documentos con la finalidad de detectar las intencionalidades puestas en el proyecto e indagación de lo sentidos que los actores institucionales otorgan a una propuesta del Estado. En el año 2001 el Ministerio de Educación de la Nación pone en marcha dicho proyecto en un grupo de escuelas de siete provincias. Señalan que en la provincia de Córdoba se inició en el año 2001 y, en la actualidad, treinta y tres escuelas trabajan con el PEJ. El mismo se encontró constituido básicamente por dos componentes: la formación de Equipos de Trabajo para Profesores (ETP) como un espacio para repensar la tarea de enseñar y desarrollar prácticas colectivas de mejora de la enseñanza, y la creación de Centros de Actividades Juveniles (CAJ) destinados a realizar una oferta de actividades de desarrollo personal -socio-cultural, artístico y expresivo-, promover otros modos de aprender y operar como un modo de contención, de recreación a fin de favorecer la construcción de vínculos positivos entre jóvenes y adultos. Por otra parte se propuso instalar un nuevo modelo de organización institucional y curricular mas flexible e

³⁶ Docentes de la Escuela de Ciencias de la Información de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba

integrado que hiciera posible en la escuela el trabajo colaborativo en equipo docente; que de respuestas mas adecuadas a los “nuevos públicos” de la educación media, conformados a raíz del ingreso masivo de jóvenes insertos en una cultura mediática y que se adapte a diferentes demandas, entre otros aspectos. Previó capacitación y bibliografía para los docentes, horas institucionales para el trabajo conjunto; una organización horaria que diera lugar al seguimiento y apoyo a los alumnos y cargos de coordinadores de equipo. A partir del análisis del proyecto y de su puesta en marcha, las autoras identifican diferentes etapas en la implementación del mismo. En *una primera etapa (2001-2002) prevalecía el interés*, era bien recibido el apoyo brindado a los docentes en las instancias de capacitación y tenía importante incidencia un director con postura favorable al proyecto. En *una segunda etapa (2002-2003)*, luego de los primeros momentos de una cierta unidad de sentidos y de entusiasmo por parte de un grupo significativo de docentes, *comienzan a aflorar dudas y dificultades y a producirse una reinstalación de prácticas anteriores*: las reuniones de equipo son reemplazadas por reuniones de personal, los temas tratados en las reuniones tienen que ver con la disciplina escolar, el respeto por las normas institucionales, necesidad de contar con un servicio de vigilancia, etc.; algunos profesores consideran utópica la idea de conformar equipos de trabajo entre titulares e interinos en el marco del modelo de “profesor taxi”; varios consideran al CAJ como un espacio no formal cuya organización confrontaría con la propuesta curricular; se expresan críticas y desconfianza hacia los capacitadores; algunos docentes manifiestan que desde los inicios se experimentaron como ejecutores de un plan que no los tuvo como protagonistas. Se hacen manifiestas posturas en pugna: la que propicia el PEJ y la que propicia una vuelta a la escuela anterior, posición que estaría apoyada por un segundo director. Dado que el cambio se aplica en el Ciclo Básico dejando de lado el Ciclo de Especialización y dentro del CBU se priorizan algunas disciplinas, parece haber en la institución un sentimiento de que algunos son “los elegidos”; por otra parte durante el 2003 se produce un desplazamiento desde el Estado Nacional al Provincial en cuanto al sostenimiento financiero del proyecto lo que profundiza las dificultades. *Durante los años 2003-2005* la institución se encuentra a cargo de un tercer director quien señala haber percibido un fuerte desgaste entre los docentes que participaban del Proyecto. Frente a tal situación y en acuerdo con la supervisión escolar *promueve en la escuela la salida del PEJ, lo cual es aceptado por los docentes*. Las autoras consideran que el análisis realizado muestra, por un lado, la existencia de dificultades objetivas relacionadas con las condiciones para el cambio –carencia de apoyos, de presupuesto, falta de una normativa adecuada, entre otras- pero alerta por otro lado, sobre cuestiones subjetivas referidas al significado otorgado al proyecto de cambio y al vínculo con el mismo –temores, sospechas, desconfianza, sobreesfuerzo- que requerirían

de un análisis micro que revele los sentidos menos visibles que los actores construyen de sus prácticas y que obstaculizan los cambios.

Fernández, A. M.,³⁷ en el artículo titulado “*Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas*”, presenta avances de la investigación “*Autogestión, Estado y producción de subjetividad. Fábricas y empresas recuperadas en la Argentina*”, UBACyT P019, 2008-2010, (Fernández, A. M., 2009: s/p) que estudia el Proyecto Bachilleratos Populares. Se trata de una investigación exploratoria descriptiva, con una metodología cualitativa para el relevamiento y análisis de la información y un marco teórico multirreferencial que recurre a aportes de la psicología social, la psicología comunitaria, entre otros.

La citada propuesta de educación secundaria surge sobre la base de un trabajo articulado entre organizaciones sociales –habitualmente barriales– integrantes de fábricas recuperadas y miembros de la CEIP (Cooperativa de Trabajo de Educadores e Investigadores Populares de la Universidad de Buenos Aires), como respuesta a las crisis sociales y económicas vividas en el país en los años 90 e inicios de los 2000. Comienza a gestarse y a implementarse como un modelo diferente de escuela, se desarrolla fuera de la estructura de la escuela media tradicional –aunque no renuncia a ella–, presenta un formato original implementado para intentar dar una respuesta educativa y social al sector poblacional que se ve expulsado o no incluido en un sistema que, por sus características, no logra adaptarse a sus necesidades. Expresa la autora citada, que esta iniciativa presenta características diferentes en cuanto a elementos clave de la organización escuela; como ser: la organización del tiempo, del espacio, el lugar de los sujetos, el tratamiento de la disciplina, el vínculo con el contexto, el poder, entre otros. Se trata de una modalidad en la cual cobra relevancia lo colectivo en la búsqueda de encontrar, en conjunto, una alternativa para quienes han quedado excluidos de la educación instituida; colectivo que “...busca tomar distancia y revertir una lógica habitual en la institución escolar tradicional que opera en clave individual” (op.cit.: s/p). La investigación muestra que estas iniciativas, ponen de manifiesto, cuestionan y hasta revierten la problemática representada por un sistema educativo que no logra integrar a quienes requieren de un encuadre diferente. R. Elisalde y M. Ampudia³⁸, (2006: s/p), analizando, también, esta modalidad de formación secundaria expresan que reúne un conjunto de rasgos que la diferencian del modelo de escuela instalado en nuestra sociedad; en tanto: las escuelas son pensadas como organizaciones sociales articuladas

³⁷ El artículo que dirige A. M. Fernández, Profesora Titular. Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos, Facultad de Psicología, UBA

³⁸ Docentes e investigadores de la Universidad de Buenos Aires

con su comunidad de referencia, la formación que en ellas se ofrece se enmarca en la perspectiva de la educación popular, trata de evitarse la relación jerárquica docente-alumno, de manera tal que conviven y se articulan, en ella, diferentes saberes y el alumno es considerado un sujeto activo cuyos saberes se incorporan al trabajo de formación. Como parte de la investigación denominada *“Las luchas por el Derecho a la Educación en América Latina”* (2006-2007) Sverdlick, Ingrid y Costas, Paula (2007:34) señalan que la experiencia de los Bachilleratos Populares abre –entre otras cuestiones- un debate acerca del rol del Estado, de las organizaciones sociales, la incidencia de ambos en las políticas públicas y el derecho a la educación. Se trata de experiencias que ponen en cuestión, de manera inevitable, las concepciones predominantes sobre “lo público”; en la medida que muestran que dicho espacio *“...puede ser gestionado en el terreno de las organizaciones y movimientos sociales, cuando el Estado se corre de su responsabilidad”* (op.cit.:34).

En la investigación *“Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia Argentina”* (Tiramonti, G³⁹, 2007:1-115) se aboca, junto al equipo de investigación⁴⁰, al análisis de las *“Escuelas de Reingreso”* de la ciudad de Buenos Aires, como una alternativa de cambio a la tradicional “forma escolar”. Se trata de una investigación que sigue una metodología cuantitativa y cualitativa, que se desenvuelve según un diseño exploratorio y descriptivo a través del análisis de información estadística de fuentes secundarias, documentos oficiales, documentos producidos por las escuelas –ocho en total- material audiovisual, observaciones y entrevistas (op.cit:10-11).

Sobre la misma temática en el artículo *“Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos aires”* (Tiramonti, G., 2008:57-69) se señala que la ampliación y la heterogeneidad de la matrícula que en los últimos años se registra en la escuela media pone especial tensión el tradicional formato escolar caracterizado por la graduación de cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización por disciplinas, la promoción por año aprobado, etc. Este modelo operó, en muchos casos como expulsor, especialmente en relación con la población joven, social y económicamente más vulnerable. De allí que estas escuelas -que se ponen en marcha a partir del año 2004- se erigen como una propuesta alternativa que realiza el Estado para el reingreso de jóvenes que, por inadecuación del modelo escolar a sus necesidades, han abandonado la formación de nivel medio. Entre sus características se destacan: son escuelas pequeñas en cuanto al número de alumnos; en general de no

³⁹ Docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata

⁴⁰ Mariela Arroyo, Mariana Nóbile, Nancy Montes, Nadina Poliak, María Alejandra Sendón, Sandra Ziegler

mas de 150 jóvenes con el propósito de generar una relación “cara a cara” que haga posible el seguimiento y el apoyo mas personalizado de cada uno de ellos; se caracterizan por cambios curriculares de importancia basados en un número reducido de asignaturas de cursado simultáneo –las básicas del currículum- mientras que se hace posible la construcción de trayectos formativos diferenciales a fin de que cada uno avance según sus posibilidades; es así que no existe promoción basada en la aprobación del año escolar, sino que se va haciendo por asignatura y los estudiantes nunca repiten una asignatura aprobada.

La investigación plantea que estas escuelas procuran superar la forma escolar que tradicionalmente asumió la educación media, ofreciendo una respuesta mas acorde a la nueva heterogeneidad; lo cual también permite reflexionar en alternativas para el conjunto del nivel medio. En tal sentido, señalan, que el estudio realizado no solo da cuenta de las características diferenciales de este tipo de escuelas, sino que también deja al descubierto –por contraste- varias de las dificultades que se registran en las escuelas que responden a las formas más tradicionales de escolarización (op.cit.,:59-60). Según las autoras, los distintos establecimientos educativos se apropian de manera diferente, sobre todo en lo que tiene que ver con los trayectos, en tanto estos, al modificar los habituales modos de organización del tiempo, espacio y agrupamientos cuestionan el funcionamiento cotidiano de la escuela. En tal sentido dan cuenta de las tensiones a las que se encuentra sujeta la implementación de la propuesta, sobre todo en lo que tiene que ver con los trayectos de formación a raíz de sus diferencias con el modelo conocido y de la inercia de las formas convencionales. Señalan al respecto que “la gramática” propia de la escuela tradicional restringe las posibilidades de cambio, en tanto el formato escolar de la modernidad sigue operando como horizonte que demarca las posibilidades de funcionamiento de estas instituciones, poniendo en evidencia la permanente tensión entre instituido e instituyente (op.cit.:67).

En torno de la problemática a la que se hiciera referencia en el apartado anterior, Mas Rocha, Stella Maris ⁴¹ y Vior, Susana E. de la Universidad Nacional de Luján presentaron avances de investigación referido a: *“Un proyecto de educación secundaria en los 90. El caso de las Escuelas Municipales de Educación Media de la ciudad de Buenos Aires”*. Dichos avances fueron expuestos sobre la base de la ponencia titulada *“Las EMEM de la ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela para la contención”*, durante el IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa llevado a

⁴¹ Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina

cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo, en octubre de 2007 (Más Rocha y Vior, 2007:1-4). Señalan que la investigación se propuso analizar los fundamentos políticos-educacionales, explícitos e implícitos para la creación y sostenimiento de las Escuelas Municipales de Educación Media de la ciudad de Buenos Aires. Siguió un diseño cuantitativo y cualitativo recurriendo a Censos Nacionales de Población, Series Estadísticas elaboradas por la Secretaría de Educación del GCBA, resultados de los ONE, Normas legales que regulan la creación y funcionamiento de las EMEM, entrevistas en profundidad a partir de un cuestionario semiestructurado a estudiantes, docentes, directivos, supervisores y autoridades. Las escuelas se seleccionaron según una muestra intencional, una por cada año de creación de las EMEM (4 en total).

Señalan las autoras que tales escuelas se inician entre los años 1999 y 2000 con la finalidad expresa de favorecer el ingreso a la educación secundaria de los sectores más desfavorecidos de la ciudad; neutralizar las consecuencias sociales y educativas de las políticas de los 90, constituirse como una experiencia democratizadora y crear un nuevo tipo de escuela que diera lugar a un nuevos alumnos. El proyecto original pretendía recuperar algunos rasgos de otras propuestas como el Proyecto 13 –el asesor pedagógico como apoyo al docente más que a los problemas de los alumnos, docentes por cargo, docente tutor para apoyar a los primeros años, menor número de alumnos, entre otros. Sin embargo la investigación da cuenta de una distancia importante entre el proyecto original y el que finalmente se implementó, en tanto algunos rasgos técnico-pedagógicos que diferenciaban a las EMEM de otras escuelas, “solo quedaron en los borradores”. Las razones enunciadas con referencia a tal distancia tienen que ver con problemas presupuestarios; la designación del personal por horas cátedra y no por cargos, según lo previsto; problemas emergentes de los alumnos que condujeron a que el asesor pedagógico se ocupara de las dificultades puntuales más que del apoyo a la enseñanza y al aprendizaje; la predominancia de una concepción de escuela para pobres; entre otros. De manera tal que los datos parecen indicar que esta propuesta democratizadora se transformó en los hechos en un nuevo circuito diferenciado de educación destinado a los sectores más desfavorecidos de la población.

Las diferentes alternativas de cambio enfrentan, por otra parte, un tema crucial consistente en la necesidad de resolver la relación con el Estado en términos de autonomía-dependencia; aspecto que, según los diferentes análisis presentados adquiere relevancia para la supervivencia de las iniciativas. En tal sentido resulta de interés lo que

expresa Carranza, Alicia⁴² (2008:171-184). La autora presenta al respecto dos posiciones que tienen que ver con contextos específicos. Por un lado, en los países desarrollados parece predominar la idea de la inutilidad de las reformas impulsadas desde los niveles centrales; que, además, se considera, podrían obstaculizar procesos genuinos de las propias instituciones. En tales contextos se afirma que los gobiernos deben proporcionar los recursos, acompañar y estimular las innovaciones pero no intervenir en el terreno pedagógico, dejando que las escuelas produzcan los cambios que necesiten. Por otro lado, investigadores que no pertenecen al mundo desarrollado, aunque critican la modalidad de intervención del Estado – sobre todo en las reformas de los 90-, estiman necesaria la presencia del mismo para orientar los cambios. Ambas posiciones, en cambio, consideran importante la intervención del Estado en el mejoramiento de las condiciones estructurales: laborales, recursos, flexibilización de normativas, etc. La diferencia se manifiesta en relación con las cuestiones pedagógicas. Mientras para los primeros estas deben ser construidas por las propias escuelas en el uso de su autonomía; para los segundos, las políticas deben articular lo organizacional, lo laboral y lo pedagógico, en un programa que ponga al Estado en la responsabilidad de marcar el rumbo, tendiendo a un horizonte común (Carranza, 2008:180-181).

2.3.2.- Aportes del Análisis Institucional

Dentro de este enfoque conceptual o utilizando algunos aportes del mismo han podido ser identificados aportes provenientes de: la investigación doctoral de Altopiedi, Mariana en el marco del Programa de Doctorado de Didáctica y Organización de Instituciones Educativas del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE Universidad de Sevilla, España; los desarrollos de Fernández, Lidia desde el Programa de Investigación “Instituciones Educativas” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; así como los realizados por Ávila, Silvia desde la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Altopiedi, Mariana es autora de la investigación doctoral *“Crisis en la institución educativa: percepciones y respuestas de los docentes”*⁴³ desarrollada entre los años 2001-2003, e incluida en una investigación mayor llevada a cabo desde una perspectiva

⁴² Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

⁴³ Con la Dirección del Dr. J. López Yáñez

etnográfica. Este estudio se concretó a través de la aplicación de un cuestionario diseñado ad hoc, y entrevistas de validación de las conclusiones, en escuelas que llevaron adelante proyectos de innovación enmarcados en la convocatoria de Planes de Mejora de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Altopiedi, M., 2003:versión prefinal). De acuerdo con lo analizado, realiza aportes de interés relacionando las situaciones de crisis de unas instituciones educativas creadas para la modernidad y la posibilidad de incorporación de cambios en el marco de procesos de recuperación.

En cuanto a la situación de crisis aludida, por la que transitan las instituciones educativas, señala la autora que aceptando que la escuela es una institución que ha emergido en otro contexto histórico, es posible suponer que los profundos y extensos cambios sociales, respecto de la sociedad que le dio origen, han implicado una pérdida de su legitimidad y un quiebre en su identidad, situación que podría caracterizarse como crítica en tanto implica una ruptura en el devenir de los sucesos. Esta vivencia de ruptura parece situar a los docentes en tanto sujetos, ante una disyuntiva paradójica: por una parte la escuela se muestra con dificultades para cumplir con su función quedando en riesgo el sentido de su tarea; por otra realizar una transformación profunda en los modos de hacer aceptados implicaría un quiebre en la identidad de la institución que volvería a poner en peligro la de sus miembros –tanto a nivel profesional como personal-. Frente a esta situación resulta esperable que en muchos centros se registre cierta pasividad o resignación, mientras que en otros se busquen alternativas pedagógicas basadas en la recuperación del sentido de la tarea. Identificar los rasgos vinculados a este segundo tipo de respuesta representó el objetivo general del estudio.

Al respecto, los resultados obtenidos han permitido identificar algunos factores que parecen condicionar las posibilidades de introducir cambios en las organizaciones escolares. Entre ellos aparecen como de importancia: tanto el discurso que cada organización construye sobre sí misma y sus docentes, la coherencia de las nuevas iniciativas con la historia institucional y con la identidad profesional –colectiva e individual- de los docentes implicados. En los establecimientos cuya identidad se asocia a la innovación y a los nuevos emprendimientos, la aceptación de los mismos resulta más sencilla para quienes llevan años en el mismo y se sienten identificados con él. En cambio en los centros que se presentan como afianzados en la tradición, las resistencias operan con mayor fuerza en estos sujetos y los cambios aparecen enarbolados por las personas recientemente incorporadas al centro. En cualquier caso, la puesta en marcha de proyectos de carácter voluntario es uno de los factores vinculados al inicio de movimientos de recuperación institucional que dan progresivamente lugar a que cada

sujeto encuentre sus propios motivos para restablecer la pertenencia institucional, al tiempo que el colectivo adquiere la capacidad de definir un proyecto, marco de esta identificación individual.

Un requerimiento para que se inicie la recuperación parece ser que el nuevo proyecto se inserte en la historia institucional en la que se funda la identidad. La investigación muestra, en tal sentido, que los procesos de aceptación e incorporación de los cambios requieren de narrativas que unan e inserten el nuevo proyecto en dicha historia en tanto, la misma representa el marco en el que se funda la identidad institucional y la de sus miembros. Pero, además, para que los proyectos de cambio externamente impulsados incidan en el inicio de movimientos de recuperación es fundamental que se presenten ante los docentes como una demostración de su valía profesional; o sea deben ofrecerles la posibilidad de identificar su puesta en marcha con una cierta continuidad en una historia institucional de la que “son parte”, así como la relación entre ella y el motivo por el que alguna vez decidieron convertirse en profesores.

Fernández, Lidia por otra parte, ha realizado importantes aportes –muchos de ellos incorporados como parte del marco conceptual en esta tesis- desde el Programa de Investigación que dirige en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la FFyL, UBA, como se dijera inicialmente. Define a *las instituciones* como objetos de existencia “bifronte” (Kaes, R., 1996:22); o sea como marcos externos y objetos psíquicos internos (Fernández, L., 2007b:8). En consecuencia “*lo institucional*”, señala, no es sinónimo de organización sino “...una dimensión de la vida humana, siempre social, presente en todos sus hechos y en todos sus ámbitos de expresión” (Fernández, L., 1998:137) Tal dimensión expresa el poder de regulación social logrado por la acción conjunta de los marcos externos -las leyes, las normas, las pautas, los proyectos, las prácticas aceptadas, etc.- y de los marcos internos –los valores, los ideales, las identificaciones, la culpa, etc.- que rigen el comportamiento humano. Desde esta perspectiva *el análisis de lo institucional* tratará de indagar aquellos aspectos que expresan la operación de las instituciones lo cual implicará, para los sujetos involucrados, hacer contacto con aspectos profundos de la subjetividad (Fernández, 2007b:10).

Un aporte relevante de esta línea de investigación se encuentra precisamente en el hecho de que *las posibilidades del cambio están dadas en el desarrollo de las capacidades analíticas de los sujetos involucrados en las unidades educativas* y, por consiguiente, en el desarrollo de capacidades para superar las respuestas habituales frente a las dificultades, que se derivan y refuerzan el diagnóstico consuetudinario, situación en la cual queda obturada la posibilidad de volver a pensar. Son los mismos actores quienes sobre la base

de tal desarrollo pueden modificar las condiciones institucionales generando cambios en los modos de percibir y, por consiguiente, en la cotidianeidad. De allí que desde esta perspectiva se sostiene una diferente conceptualización sobre el cambio. En lugar de una intervención directa o indirecta orientada a producir modificaciones en función de un supuesto modelo, importa *generar un espacio de análisis respecto del diagnóstico consuetudinario* poniendo en cuestión las interpretaciones sobre la realidad y favoreciendo que sea percibida como cultural y, por consiguiente, cambiante. Entonces es posible iniciar un proceso de modificación de lo establecido sobre la base del deseo de cambiar de los mismos sujetos (Fernández, L., 2007a: s/p).

Para ello, la autora propone como herramienta un dispositivo analizador complejo denominado *"estado de situación institucional"* (Fernández, L., 2007b:13) a través del cual se procura producir avances en tres aspectos: la conformación o recuperación de un núcleo de confianza en la capacidad colectiva para transformar las condiciones institucionales; el desarrollo técnico y psicosocial de cada sujeto que garantice su intervención en las decisiones; y el logro de un mayor conocimiento sobre el suceder institucional que permita otorgar sentido a los hechos (op.cit.:15).

Desde el marco sintéticamente presentado la autora ha realizado el análisis de diferentes proyectos de cambio educativo e identificado *las vicisitudes por las que atraviesan tales proyectos y sus actores*. Señala que los mismos tienen las siguientes particularidades: se originan dentro del sistema apoyados en los fines expresos del discurso oficial; emergen en situaciones críticas como un movimiento de recuperación de la institución escolar, procurando generar un espacio de formación y de participación donde los fines de la educación se hagan realidad, especialmente para las poblaciones que sufren marginación social. Los grupos que inician movimientos de cambio orientados por tales intenciones, proponen nuevas formas de entender la institución escolar y se ven sometidos a grandes dificultades debido a que desafían el orden establecido, reaccionando frente a la aceptación pasiva de lo instituido y proponiendo formas de hacer educación, que son vividas como contrainstitucionales. A raíz de ello, tales proyectos son objeto de múltiples cuestionamientos y, por lo general, interrumpidos (Fernández, L., 1996a:198). En *"Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación en proyectos de innovación educativa"* (op.cit.:183-240) analiza, especialmente, lo que denomina *"el tiempo de iniciación"* dado que, según sus investigaciones, son los momentos en los que se produce la mayor parte de las pérdidas e interrupciones por que el sistema no puede incorporar sus rasgos alternativos y por que generan una dinámica compleja que no puede ser contenida por los grupos y la organización que lleva adelante el cambio (op.cit.:200). En tal sentido expresa que con frecuencia alarmante, el escaso conocimiento de lo que implica un

cambio para los sistemas instituidos y para los sujetos, produce la falta de consideración de las condiciones críticas por las que el mismo habrá de atravesar y no se realizan los trabajos consecuentes de preparación que deberían contemplar un análisis en profundidad de tales condiciones; la generación de condiciones más adecuadas y, dentro de ellas, la preparación de los actores para poder afrontar las conmociones externas e internas por las que habrán de atravesar (op.cit.:184).

En otro material consistente en la “*Evaluación pedagógica-institucional del proyecto Educación y Trabajo*” realizada en el año 1993 (Fernández, L., 1998:137-165), la autora da cuenta de las características y vicisitudes de un proyecto de cambio que se presentaba - para quienes lo formularon, para sus destinatarios y para las representaciones instituidas-, como una propuesta contrainstitucional respecto del modelo de escuela media socialmente aceptado. El proyecto se formuló como *una modalidad alternativa de enseñanza media para zonas aisladas* de la provincia de Chubut, y se planteó con diferentes propósitos: permitir la formación secundaria –inicialmente en el ciclo básico- de jóvenes y adultos de la zona rural; evitar el alejamiento y el desarraigo de los mismos con los consecuentes sufrimientos y riesgos derivados de alejarse de la familia; evitar también, el peligro de quedarse y no poder acceder a este nivel educativo y a sus beneficios. La propuesta tuvo un conjunto de características diferentes a la escuela secundaria habitual: la modalidad fue organizada con un *formato semipresencial* según el cual los profesores ubicados en el “núcleo central” en la ciudad de Rawson, formulaban los materiales de trabajo para los estudiantes –módulos con información y actividades-, los que eran acompañados por otros materiales impresos de ampliación, textos, casetes, videos. Los tutores en los “núcleos zonales” –lugares donde habitaban los estudiantes- tenían la tarea de orientarlos y operar de nexo entre ellos y el núcleo central. El *tiempo* se adecuaba a las características de vida del lugar: se podía ingresar a la formación en cualquier momento del año, avanzar al propio ritmo, dejar y retomar en otro momento según las posibilidades del sujeto. En cuanto al *espacio*, inicialmente no existía un edificio escolar identificado como “escuela media”, esta se constituía en cada lugar en que los estudiantes se encontraban con los materiales y llevaban a cabo la tarea. Por otro lado los encuentros con los tutores se realizaban en espacios diferentes y no eran obligatorios. Los *contenidos* se definían por áreas alrededor de un eje problemático y, además, existían talleres –de actividades agrícolas, corte y confección, tejido, etc.- elegidos entre los estudiantes, los padres, los tutores y la comunidad.

El material producido por la investigación, desde la perspectiva de este enfoque, mostró –entre otros aspectos- las problemáticas y vicisitudes por la que transitara el proyecto “Educación y Trabajo”: por su imbricación con la situación histórica y social de las

poblaciones a las que fuera destinado representó un escenario para la expresión de un drama nuclear de la región: “superar la predestinación que parecen marcar el desierto y el exterminio histórico del hombre de la tierra o sucumbir a ella...” (op.cit.:162); por su ideología y por su modelo organizacional y didáctico -en su formulación inicial- el proyecto operó un quiebre con el modelo convencional de escuela; a raíz de ello las personas en sus diferentes posiciones y roles vivieron la situación con incertidumbre y ambigüedad en cuanto al efecto que la propuesta tendría sobre sus destinatarios: la ausencia del modelo convencional exacerbaba la sospecha, la búsqueda de garantías y la exigencia de tener la seguridad de que se estaba en una “escuela de veras” y no frente a otro engaño y atropello de una población desguarnecida; problemática que se activaba en la medida en que la propuesta del proyecto violentaba profundamente la representación de escuela a la que se ligaban las poblaciones. En este sentido los gestores del proyecto en su búsqueda de formas alternativas no advirtieron el valor y las significaciones del modelo tradicional de escuela y llevaron adelante un reemplazo sin tomar conciencia de que ello reactualizaba la dramática de antiguas violentaciones (op.cit.: 163-164). Finalmente, expresa la autora que, la intervención llevada a cabo con motivo de la evaluación hizo posible a los grupos involucrados en la propuesta “volver a pensar” y entrar en un proceso de reformulación de los aspectos que estaban dificultando la vida del proyecto. (op.cit.:164).

Ávila, Olga Silvia⁴⁴ aborda el tema de la obligatoriedad extendida al conjunto de la escuela secundaria como un aspecto promisorio de la política educativa, pero especialmente como un desafío fundamental –que exige para su concreción cambios profundos en el modelo de la escuela secundaria- teniendo en consideración las condiciones sociales y educativas de nuestro país, las de sus destinatarios, los jóvenes; así como el hecho de que

⁴⁴ Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación. Vicedecana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Cabe señalar asimismo que otra investigación de la autora desarrollada, también, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, período 2008-2009 y que se titula *Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la escolarización de niños y jóvenes*, ha sido localizada vía internet. La información que pudo detectarse expresa que “El proyecto se sitúa en el estudio de las instituciones, los sujetos y las transformaciones sociales para proponer una mirada articulada entre la escuela, las experiencias de los niños y adolescentes y la escolarización en contextos específicos”. Señala, asimismo que la investigación reúne cuatro líneas de trabajo. La cuarta de ellas, denominada “reinenciones de lo escolar en la escuela pública: experiencias e intervenciones”, parece de interés para esta tesis en la medida en que pretende analizar las lógicas escolares y las propuestas instituyentes en relación con los niños y adolescentes en escuelas públicas. Sin embargo no ha podido ubicarse más información publicada, al respecto, que permita ampliar el conocimiento del proyecto y de sus avances.

nuevos sujetos y también nuevos sentidos ingresan en los territorios escolares (Ávila, O. S., 2009:8-11).

Expresa que la institucionalización del Ciclo Básico Unificado, en la provincia de Córdoba, desde hace doce años, brinda la posibilidad, como verdadero “laboratorio institucional” para revisar algunos procesos y resultados, para prever posibles dificultades relacionadas con la puesta en marcha de esta nueva etapa.

Al respecto el análisis de esta experiencia y el ingreso ampliado de los sectores populares ha permitido observar diferentes cuestiones que deben ser atendidas en pos de la inclusión: ha ido mostrando las tensiones entre el sujeto adolescente y la categoría de “alumno”; las múltiples representaciones que rodean tal categoría; y la intrincada relación entre los sujetos sociales, las instituciones y las barreras para la inclusión efectiva los jóvenes. La obligatoriedad, señala, coloca en un lugar central a las dinámicas específicamente institucionales, en tanto es en las instituciones donde se dirimen las cuestiones materiales y simbólicas que hacen posible o no la inclusión educativa. Asimismo se han puesto en evidencia los modos en que las escuelas van imprimiendo cierta direccionalidad a sus procesos institucionales que terminan por incluir o no a los jóvenes; y cómo resuelven las cuestiones de la filiación institucional, en el sentido de *“...crear condiciones, soportes, andamiajes, dispositivos, etc., que tejan puentes entre el sujeto social proveniente de los sectores vulnerables y el lugar de alumno”* (op.cit.:9).

El estudio de la institucionalización del Ciclo Básico Unificado arroja, también, una serie de elementos para comprender *“...su impacto variado y hasta contrapuesto según las escuelas, su historia institucional, las formas en que se asumió como proceso de cambio, el protagonismo de los actores, el contexto social en el que está ubicada. De esas observaciones surge la necesidad de atender la profunda heterogeneidad del universo de instituciones escolares, sus condiciones y circunstancias y contemplar con especial cuidado el lugar que ocupan los docentes, individual y colectivamente, como sector y como actores institucionales en cada establecimiento”* (op.cit.:10). La escolarización inclusiva implica, en consecuencia, transformaciones profundas en las concepciones y significaciones que organizan el pensamiento, las miradas, las relaciones y los lugares instituidos, los modos de hacer y encarar los problemas en las instituciones educativas y en la gestión política.

2.3.3.- El tema del “formato escolar”

Un área específica de investigación parece orientarse a revisar el formato de la escuela secundaria; en tanto aparece como uno de los principales obstáculos en los intentos de cambio en educación, que, según los autores, resulta fundamental revisar frente a la necesidad de expansión e inclusión que se presenta. Sobre este aspecto, los diferentes proyectos y propuestas analizadas: Proyecto Escuela Para Jóvenes (Masera, Ulla y Vargas, 2010) Proyecto Educación y Trabajo, (L. Fernández, 1998); Programa Escuela Centro del Cambio, (Dirección de Planeamiento, Secretaria de Educación, provincia de Córdoba, 2003); Bachilleratos Populares (Elisalde y Ampudia, 2006; I. Sverdlicky P. Costas, 2007; A. M. Fernández, 2009); Las EMEM de la ciudad de Buenos Aires, (S. M. Mas Rocha y S. Vior, 2007) y las Escuelas de Reingreso (G. Tiramonti, 2008) representan diferentes propuestas destinadas a producir cambios en dicho formato.

Sobre este tema, Terigi, Flavia⁴⁵ realiza un aporte de interés respecto del problema que se plantea en esta investigación. Expresa la autora que cambiar el formato de la escuela secundaria es necesario y posible; sin embargo resulta imprescindible tener en cuenta la complejidad de esta tarea, analizando con detenimiento los rasgos de este nivel de enseñanza que operan especialmente como obstáculos. Al respecto señala que la escuela media se estructuró en función de tres definiciones básicas, a lo que denomina un “trípode de hierro” (Terigi, F., 2008:63-71) constituido por: la organización de los currículos en disciplinas -que responde a un modo de entender el saber propio del siglo XIX-, la especialización de los profesores y la organización de su trabajo en horas cátedra. Según la primera de estas características las fronteras entre las disciplinas están claramente establecidas; esto determina la organización del sistema formador de docentes y su designación por especialidad y, consecuentemente, la lógica del currículum mosaico definió el puesto de trabajo por horas de clase a ser dictadas. *“Si siempre el cambio en el formato escolar afronta dificultades sustantivas, estas son mayores cuanto mas se corresponden la estructura curricular, los puestos de trabajo y el sistema formador”* (op.cit.:66). Señala, por otro lado, que el cambio de formato de la escuela media afronta otras dificultades. Por una parte la que se encuentra relacionada con el *discurso social imperante sobre la escuela*. En este sentido la extensión y legitimación de un determinado formato ha sido parte de la educación común, significado y socialmente legitimado como garantía de unidad e igualdad en el sistema educativo. Esta situación... plantea un obstáculo importante a cualquier iniciativa de ruptura de la homogeneidad

⁴⁵ Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

orientada a pensar otros formatos posibles. Por otra, expresa que los cambios de formato no son solo cambios pedagógicos en la medida en que un cambio en el plan pedagógico debería provocar *modificaciones correlativas en la administración escolar*. Las dificultades de la administración educativa para asumir cambios importantes en el formato escolar no se debe –manifiesta- a un mal funcionamiento de las burocracias; sino a que se encuentran preparadas para el funcionamiento y el tipo de respuestas que se les ha exigido históricamente; mientras que el cambio en el formato de la escuela les exigirá poner en cuestión el saber acumulado y rediseñar su funcionamiento. “...el cambio que se requiere en el nivel secundario de nuestro país involucra una transformación profunda en el formato escolar... y esa clase de transformación es extremadamente difícil...” (op.cit.:69). Según señala la autora, uno de los desafíos que se presentan a la investigación sobre los procesos de cambio en la escuela media tiene que ver con el tema de su formato y con su relación entre la diversificación del modelo y la promoción de mayor justicia.

También en este sentido expresa Carranza, Alicia que las actuales condiciones sociales han transformado de tal manera “*el mundo cotidiano de la vida*” (Carranza, A., 2010:s/p) que algunos científicos han reemplazado el concepto de crisis por los de “mutación epocal y cultural” o “desinstitucionalización”. En el campo de la educación esta situación exige que el requerimiento de formar ciudadanos, -viejo rol pedagógico-civilizador de la escuela- se resignifique en el sentido de formación del los jóvenes en la heterogeneidad de los códigos culturales, lo cual representa una tarea del altísima complejidad que requiere de nuevas formas de trabajar y estar en la escuela. Frente a ello, expresa la autora, que existe un consenso generalizado sobre la necesidad de cambiar la escuela secundaria como depositaria fundamental de la mencionada formación. Este reclamo pone el acento en su formato organizacional y curricular, en tanto se corresponde con el mundo de vida del siglo XIX. El currículum fragmentado por materias sin vinculaciones entre sí, la formación docente por disciplina y el trabajo por horas cátedra define un formato que se ha naturalizado en las representaciones sociales y, por consiguiente, un “núcleo duro” de modificar. La idea de que la escuela sostenga “lo común” y al mismo tiempo contemple las heterogeneidades y las diferencias es una situación para la cual no se cuenta hoy con el conocimiento suficiente; y se erige como nuevo desafío a la práctica y a la investigación en el campo del cambio educativo.

Como señala Torres, María Rosa⁴⁶ tras muchos años de intentos por cambiar la escuela, el modelo que se pretende cambiar sigue en pie; así como sus problemas, “*Se trata,*

⁴⁶ Investigadora y asesora en educación, ex Ministra de Educación de Ecuador

entonces, mas que de reformar los sistemas escolares, de cambiar los modos de pensar el cambio...” (Torres M. R., 2003:9) Se trata más que de un plan, de una estrategia sistémica a largo plazo que articule los múltiples componentes que entran en juego. No implica esto cambiar todo al mismo tiempo, ni aplicar una modalidad de shock que desequilibre a los actores. *Implica que el cambio educativo es fundamentalmente “...un cambio cultural general ya que el modelo escolar está enraizado no solo en los educadores sino en la sociedad en su conjunto”* (op.cit.10-11).

2.4.- Una recapitulación de aspectos relevantes del Estado de la Cuestión

En función de la información analizada es posible realizar una síntesis poniendo el acento en los aspectos que, actualmente, aparecen como relevantes a la hora de intentar procesos de cambio; señalando específicamente aquellos que parecen favorecer y obstaculizar tales procesos. Asimismo se enuncian los aspectos que los autores identifican como desafíos para la investigación en el tema y se realiza una referencia respecto de los modos de investigación que parecen encontrarse extendidos en el campo.

2.4.1.- Aspectos que la investigación indica como claves del cambio

La revisión de la literatura sobre el cambio y su recorrido histórico llama la atención sobre algunas cuestiones que los autores señalan como claves o de especial importancia al respecto. En el centro de estas cuestiones parece encontrarse *el reconocimiento del carácter cultural y situacional de los procesos de cambio*. Se señala en tal sentido que mas que un problema estructural, el cambio es una cuestión cultural y, en consecuencia, es aceptado cuando se presenta como parte del desarrollo evolutivo de la organización (J. L. Yáñez, 2009:49). Al respecto resulta de interés destacar:

Desde diferentes perspectivas parece haber acuerdo sobre que *los procesos de cambio* –aunque pueden surgir por iniciativa del propio establecimiento o del gobierno de la educación- *no pueden ser impuestos y deben tener como principales protagonistas a las escuelas y a los docentes*, quienes deben poder decidir y hacer con autonomía (Garay, L., 2003: 107-114). La clave parece estar en el desarrollo de las condiciones internas y externas para que sean las mismas escuelas las que pongan en marcha los procesos de mejora (Romero, C., 2007:124-132).

Esta relevancia dada al establecimiento educativo y a sus actores directos tiene que ver con *el reconocimiento de que el significado que el cambio tenga para los docentes, en función de la historia y de la cultura de cada organización* marcará en buena medida su destino. (Fullan., M., 2002:8). Las propuestas de cambio son recibidas e interpretadas en un proceso de negociación de sentidos: los sugeridos por ellas y los propios de cada experiencia escolar; de allí que sea imposible precisar de antemano la dirección que tomará la innovación (Almandoz y Vitar, 2009:1-20).

La sostenibilidad de los procesos de cambio es otra de las cuestiones consideradas cruciales en la actualidad. López Yáñez, J.,(2009:49-61) señala que en el curso de los procesos de implementación los establecimientos educativos desarrollan *un conocimiento propio acerca de la innovación* que pasa a formar parte de la cultura institucional. Este conocimiento –explícito e implícito- incidiría en la aceptación de los cambios y en sus posibilidades de continuidad.

La importancia dada a lo que acontece efectivamente en cada escuela ha puesto en un lugar relevante *la micropolítica del cambio*, a la cual J. Blase (2002:1-15) califica como un área emergente de la investigación educativa; que se pone de manifiesto en las relaciones de poder, la mutua influencia de los grupos, la existencia de conductas adversas o en las actitudes territoriales. Asimismo, en las relaciones de poder en el conjunto del sistema educativo y en el contexto social en general, donde se disputan diferentes orientaciones en relación con la educación (Almandoz y Vitar, 2009:1-20).

La relación entre las escuelas y el gobierno de la educación se presenta igualmente como un aspecto crucial. Para Bolívar, A., (2004, s/p) corresponde a la política crear los dispositivos, apoyos y medios que permitan a los establecimientos desarrollar sus proyectos; debilitando la burocracia pero sin caer en una desregulación que favorezca la fragmentación. Carranza, A., (2008:180-181) afirma que a diferencia de los países desarrollados donde se estima poco útil la intervención Estatal, en nuestro país es importante la autonomía de la escuela pero, también, el papel del Estado generando las orientaciones y las condiciones que aseguren educación de calidad para todos.

2.4.2.- Aspectos que la investigación señala como favorables a los procesos de cambio

Con referencia a los aspectos que favorecen los procesos de cambio, los diferentes autores destacan entre los más relevantes, los siguientes:

Una *cultura institucional* basada en valores y metas compartidas y en experiencias previas que hayan consolidado una cultura positiva respecto del cambio (Murillo Torrecilla, 2005: s/p; Marcelo García, 2007:1-19; Zorrilla M. y Ruíz, G., 2007:200-204).

El *clima de la escuela* entendido como las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; fundamentalmente de colaboración, ausencia de amenaza y de temor al fracaso (López Yáñez, 2009:49-61; Zorrilla M. y Ruíz, G. 2007:200-204).

El *liderazgo compartido*, la participación y la asunción colectiva de responsabilidades, una dirección que apoye, estimule, tenga claro los objetivos y otorgue autonomía para hacer (Gonzalo Muñoz, 2008: s/p; López Yáñez, 2009: 49-61).

Las *evaluaciones frecuentes* sobre el desempeño de la institución, el cuestionamiento y la reflexión permanentes acerca de la marcha y de los resultados de la tarea (Murillo Torrecilla, 2003:7; Marcelo García, 2007:1-19; Zorrilla M. y Ruíz, G. 2007:200-204).

La *cuidadosa planificación del cambio* según la visión de la mejora existente en la institución (Murillo Torrecilla, 2003:14).

Una *práctica de la innovación emergente y natural*, por “ensayo y error”, sin exceso de control, no “militante” respecto del cambio que haga de algún grupo depositario del mismo (López Yáñez, 2009:49-61) y basada en la *convicción, el deseo y el compromiso* individual y grupal de los docentes (García, Nieves B., 2005:372-381).

La *disponibilidad de infraestructura y recursos adecuados*; así como de *normas pertinentes* a la tarea (Zorrilla, M. y Ruíz, G., 2007:200-204).

Un *contexto que apoye*, brinde recursos, que tenga un discurso favorable hacia la educación y sus actores (Murillo Torrecilla, 2003:14; Marcelo García, 2007:1-14).

La participación en *comunidades de aprendizaje*, en tanto propician un entorno rico en información que favorece la reflexión y la conformación de una cultura positiva hacia la escuela basada en el reconocimiento de su potencia para actuar (Conclusiones del X CIOIE, Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, 2008: s/p; Altopiedi, M., y Murillo Estepa, 2010:51; Hargreaves, A., en C. Romero, 2007:63-69).

El *compromiso del gobierno de la educación*, una *supervisión escolar motivadora*, un modelo de gestión en el cual tanto el nivel directivo como el “meso nivel” se encuentren centrados en el cambio con compromiso y convicción (Romero, C., 2007:124-132, Zorrilla, M. y Ruiz, G., 2007:200-204).

Específicamente *desde la perspectiva del análisis institucional* se señala la importancia de cuestiones como: la *historia* y la *identidad* institucional y profesional; la coherencia de las iniciativas con esa historia e identidad (Altopiedi, M., 2003:5). Se considera también que el cambio puede ser propiciado sobre la base del desarrollo de *capacidades analíticas* y de la posibilidad de *poner en cuestión el diagnóstico consuetudinario* interpretando a la realidad como cultural y modificable; más que a partir de una intervención directa destinada a provocarlo en una determinada dirección (Fernández, L., 1996:184, 2007a, s/p).

2.4.3.- Aspectos que la investigación señala como obstáculos a los procesos de cambio

En general las dificultades al cambio se encuentran representadas por el reverso de los aspectos que lo favorecen; como ser: la ausencia de sentido de la tarea, la desorganización, la falta de autonomía, la carencia de materiales, la falta de compromiso en los diferentes niveles, la escasa formación y capacitación de quienes los llevan adelante, la falta de tiempo, de equipos de trabajo, de una dirección que conduzca y apoye, la falta de credibilidad y confianza social en la tarea de la escuela, la crítica a la misma a través de los medios de comunicación; así como la falta de apoyo del gobierno y gremios, entre otras (Zorrilla, M., y Ruíz, G., 2007:200-204). Se considera de importancia, al respecto, una *cultura de no evaluación* y resistencia de las instituciones escolares a dar

cuenta de su labor, conformándose una zona oscura o silenciada de su función social que no facilita los procesos de transformación (Almandoz y Vitar, 2009:1-20).

Algunos estudios hacen específicamente referencia al *modelo escolar* y a sus dificultades de modificación. En tal sentido señalan como obstáculos:

Una *gramática básica de la escuela* conformada por prácticas estandarizadas en cuanto al uso del tiempo, del espacio, de la evaluación y de la organización de los conocimientos; gramática que perdura por que representa el modelo dentro del cual el conjunto del sistema educativo cree poder dominar las variables nombradas (Sancho Gil, J. M., 2005:10-26; Tiramonti, G., 2008:57-69).

En coherencia con lo anterior, un *formato escolar* basado en la definición del currículum por disciplinas, la especialización de los profesores y la organización del trabajo por hora cátedra; formato que representa un “trípode de hierro” que sostiene el modelo de la escuela media. (Terigi, F., 2008:63-71; Masera, Ulla y Vargas, 2010, s/p).

En relación con tal formato escolar, *un discurso social imperante sobre la escuela*, que lo valida y justifica como garantía de educación común, de unidad y justicia en el sistema educativo; planteando un obstáculo especial frente a cualquier intento de proponer formas alternativas que modifiquen la homogeneidad. Asimismo *una administración de la educación habituada a dar respuestas en el marco de dicho formato* (Terigi, F., 2008:63-71) y que, desde los años sesenta, no ha podido superar una perspectiva racionalista y burocrática en la gestión (Sancho Gil, J. M., 2005:10-26).

La *falta de apoyo del gobierno de la educación* es una dificultad especial que en general afrontan los procesos de cambio, en tanto, muchas veces, los rasgos técnicos pedagógicos diferenciales y los apoyos para generarlos solo quedan “en los borradores” (Mas Rocha S., y Vior, S., 2007:1-4).

En especial, por el interés respecto de esta investigación, otras investigaciones abordan las *dificultades que parecen producirse en los primeros tiempos de desarrollo de un proceso de cambio, y las relacionadas con la situación de los proyectos que se recortan del conjunto del sistema*

Acerca de los primeros tiempos se señala que es en estos momentos, que abarcan los dos o tres primeros años de implementación, cuando se generan los mayores obstáculos, relacionados con la propia dinámica interna del cambio y con las relaciones entre el establecimiento y otros grupos y niveles del sistema educativo; así como, la mayoría de las interrupciones (Fernández, L., 1996:183-240; 1998:137-165; Dirección de Planeamiento Educativo, Secretaría de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009:1-64; Masera, C., Ulla B., y Vargas, L., 2010, s/p).

Acerca de las vicisitudes de un proyecto de cambio que se recorta, diferencia, distancia del sistema se señala que actuar en ámbitos reducidos, al margen del conjunto y sin contar con las condiciones necesarias para llevar las ideas a la práctica, somete a los proyectos de cambio a un conjunto de problemáticas como: la desaparición de sus impulsores, la exigencia de mostrar permanentemente que se está haciendo mejor, la necesidad de buscar recursos adicionales para garantizar su desarrollo; situación que suele ser letal para su supervivencia (Sancho Gil, J. M., 2003:17). Muchas veces, y a consecuencia de diferentes circunstancias internas y externas⁴⁷, los proyectos quedan inmersos –sobre todo en los primeros tiempos- en dinámicas de tipo heroico, militante y defensivas, mientras son hostilizados y/o abandonados por las estructuras de gobierno y contención (Fernández, L., 1996:197; Pinel, J-P 1998:59).

2.4.4.- En cuanto a los modos de investigación utilizados

Cabe señalar que en el marco de las tradiciones conocidas como “Eficacia Escolar” y “Mejora de la Escuela”, predominaron inicialmente –en la década de los 70 e inicio de los 80- los estudios cuantitativos, estadísticos, extensivos y comparativos orientados a explicar hechos o situaciones o a valorar la aplicación de modelos. Es así que, dentro de las investigaciones citadas, el *Rand change agent study* se trató de un macro estudio basado en entrevistas telefónicas y trabajo de campo intensivo (Murillo Torrecilla, J. 2003:5); el *International School Improvement Project–ISIP*; se centró en la revisión de diferentes estrategias de reforma escolar basadas en la escuela (Murillo Torrecilla, J., 2003:6) y el *Improving the Quality of Education For All – IQEA* se desarrolló como un trabajo conjunto entre profesores de la Universidad de Cambridge y docentes de 40 escuelas, centrado en aplicar y evaluar un programa de mejora escolar.

⁴⁷ Que se analizan en esta investigación de Tesis

Avanzando los años 80 y a partir de las modificaciones en las concepciones respecto del cambio educativo, los estudios que se llevan a cabo comienzan a mostrar una orientación más cualitativa en la medida en que se interesan por la opinión de quienes participan en tales procesos y, se destacan los de carácter etnográfico llevados a cabo, principalmente, en el Reino Unido (Murillo Torrecilla, J. 2003:4-6).

A pesar de estos avances algunos autores señalan que en los Estados Unidos, a comienzos de los 90, predominaba aún una perspectiva positivista y objetivista que privilegiaba los métodos experimentales y los análisis estadísticos. Dicha perspectiva fue evolucionando con el correr de los años, hacia un paradigma interpretativo y crítico; lo cual no significa el abandono de la perspectiva anterior sino solo la pérdida de su posición de privilegio (Casanova, Úrsula y David, Berliner⁴⁸, 1997:43-80).

La elaboración de modelos para el cambio o la detección de los aspectos que los favorecen representó, también, una preocupación vigente en muchos países europeos. La investigación internacional "*Capacidad para el Cambio y la Adaptación de las Escuelas en el caso de la Mejora de la Eficacia Escolar*" (*Capacity for change and adaptation of school in de case of Effective School Improvement*), llevada a cabo entre los años 1998 y 2001, en el cual participaron ocho países de Europa (Bélgica, Inglaterra, Finlandia, Grecia, Italia, Países Bajos, Portugal y España) planteó como propósito rescatar lo mejor de cada una de las dos tradiciones (la de Eficacia Escolar y la de Mejora de la Escuela), analizar los programas desarrollados desde tales perspectivas para identificar sus resultados y formular un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar con la finalidad de que se convierta en referencia para el desarrollo de teoría dentro de este movimiento (Murillo Torrecilla, J., 2003:12).

La investigación realizada en Iberoamérica y por investigadores iberoamericanos tiene, entre sus características destacables, dentro de las perspectivas señaladas, su carácter claramente aplicado y la influencia no sólo de los estudios "ortodoxos" de eficacia escolar sino también de los llamados "estudios de productividad escolar"; en tanto como se ha señalado, la investigación sobre eficacia escolar plantea entre sus objetivos, estimar la magnitud y propiedades científicas de los efectos escolares, así como determinar los factores escolares asociados con tales logros. La investigación Iberoamericana se ha dedicado prácticamente en exclusividad al segundo de los objetivos: en todos los casos se

⁴⁸ Docentes del College of Education. Arizona State University

ha supuesto la existencia de efectos escolares y los estudios se han centrado en la determinación de los factores asociados. El propósito es siempre conocer mejor los factores que ayudan a optimizar los niveles de calidad y equidad. Las cuestiones de investigación básica quedan relegadas por la imposibilidad de su aplicación inmediata (Murillo Torrecilla, J., 2003b:1-14).

En tal sentido el estudio titulado *“Capacidad para el cambio y la adaptación de la escuela”* desarrollado en cinco países Iberoamericanos –Chile, España, México, Perú y Venezuela- se planteó llevar a cabo una validación del Modelo de Mejora de la Eficacia Escolar (MMEE) con el propósito de desarrollar propuestas más ajustadas a tal realidad. Para ello se estudiaron los factores de mejora mediante una revisión de las investigaciones sobre eficacia escolar desarrolladas en los cinco países participantes, y, se analizó la adecuación de los componentes del modelo a través de la opinión de investigadores sobre cambio escolar, inspectores y directivos de centros escolares implicados en procesos de cambio en cada país (Murillo Torrecilla, J., 2011: 49-83).

Según Nazif, M. A.,⁴⁹ y Rojas Figueroa, A.⁵⁰ la investigación educativa en Latinoamérica, desarrollada en los últimos años de la década del 90, ha estado conformada en un 41,8 % por investigaciones desarrolladas en el marco de una lógica cuantitativa, dentro de las cuales predominan los estudios descriptivos basadas en la aplicación de encuestas, cuestionarios o realización de entrevistas simples; estudios cuasi experimentales y exploratorios; mientras que la investigación cualitativa ha conformado, aproximadamente, el 23,7% de la investigación, incluyendo estudios de caso, etnográficos e investigación-acción participativa. (Nazif, M. A., y Rojas Figueroa, A., 1997:1-29).

En nuestro país y de acuerdo con los análisis realizados para la construcción de este Estado de la Cuestión, parecen predominar los estudios que combinan modalidades cuantitativas y cualitativas. Las primeras basadas en análisis de datos secundarios, como censos de población, censos educativos, aplicación de pruebas de evaluación, entre otros; las segundas centradas en indagar los modos en que los cambios son interpretados, significados y gestionados por las instituciones educativas a través de observaciones, entrevistas, entre otros procedimientos. En relación con la investigación cualitativa se observa que, por lo general, el universo de indagación se conforma por varios casos o por casos amplios conformados por varias unidades de análisis que se estudian y comparan

⁴⁹ Investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

⁵⁰ Especialista en Programas de Educación en Población. UNESCO-OREALC.

entre sí. Es así, que lo señalado, se expresa en varios de los estudios incluidos en este trabajo; como puede verse entre los que se nombran a continuación:

“Gestión situada de la mejora escolar. Un estudio de caso en la ciudad de Buenos Aires” (Romero, C., 2007:124-132). ponencia basada en la investigación doctoral de la autora, que consistió en un estudio de caso sobre treinta y dos proyectos de mejora llevados a cabo por quince escuelas secundarias públicas en un proceso de profundización sucesiva, con una combinación de técnicas (entrevistas, cuestionarios, análisis documental y observación participante) y se acudió a la triangulación secuencial de la información.

“Estudio de Seguimiento: Programa Escuela Centro del Cambio, Nivel Secundario, 2003-2007, Provincia de Córdoba, 2009” (Secretaría de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009:1-64) una investigación evaluativa que tomó como casos a treinta establecimientos educativos en los que se aplica el programa y utilizó técnicas cuantitativas y cualitativas de indagación; como encuestas institucionales, análisis estadísticos, análisis de documentos y entrevistas.

“Gestión escolar en condiciones adversas”, (Cantero y Celman, 2001:8). El estudio se extendió a lo largo de cuatro años, abarcó un universo de ciento treinta y cuatro establecimientos educativos ubicados en zonas urbano-marginales y rurales de diferentes regiones del país y aplicó una metodología que combinó análisis cualitativo y cuantitativo. La primera parte de la investigación siguió estrategia focalizada y cualitativa, concentrando la atención en cuatro escuelas: dos de la zona de Santa Fe, y dos en la provincia de Entre Ríos con resultados pedagógicos positivos a pesar sus condiciones de desempeño. La segunda modalidad de investigación fue cuantitativa, extensiva.

“Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas” (Fernández, A. M., 2009:s/p), presenta avances de la investigación *“Autogestión, Estado y producción de subjetividad. Fábricas y empresas recuperadas en la Argentina”*, UBACyT P019, 2008-2010, que estudia el Proyecto Bachilleratos Populares. Se trata de una investigación exploratoria descriptiva, con una metodología cualitativa para el relevamiento y análisis de la información y un marco teórico multirreferencial que recurre a aportes de la psicología social, la psicología comunitaria, entre otros.

En la investigación *“Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia Argentina”* (Tiramonti, G., 2007:1-115) se aboca, junto al equipo de investigación, al análisis de las *“Escuelas de Reingreso”* de la ciudad de Buenos Aires, como una alternativa de cambio a la tradicional *“forma escolar”*. Se trata de una investigación que sigue una metodología cuantitativa y cualitativa, que se desenvuelve según un diseño exploratorio y descriptivo a través del análisis de información estadística de fuentes secundarias, documentos oficiales, documentos producidos por las escuelas –ocho en total- material audiovisual, observaciones y entrevistas.

“Las EMEM de la ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela para la contención”, Siguió un diseño cuantitativo y cualitativo recurriendo a Censos Nacionales de Población, Series Estadísticas elaboradas por la Secretaría de Educación del GCBA, resultados de los ONE, Normas legales que regulan la creación y funcionamiento de las EMEM, entrevistas en profundidad a partir de un cuestionario semiestructurado.

Para concluir esta síntesis relativa a los modos de investigar y, como se dijera en la introducción de este capítulo, parecen resultar escasos los estudios llevados a cabo desde la perspectiva del análisis institucional, que recurren para ello a estrategias de indagación destinadas a develar, en la singularidad de cada sujeto, grupo u organización, el juego no conciente de las instituciones como dimensión psicosocial.

Dentro de este marco se inscribe la línea de investigación de Fernández L., (1996, 1998); y la presente investigación basada en el análisis en profundidad de un caso a través de la reconstrucción histórica del mismo en la percepción de los actores y del análisis de los significados que, los acontecimientos, adquirieron para los mismos, en el marco de un proceso de cambio educativo.

2.4.5.- En cuanto a los desafíos para la investigación y la práctica del cambio en América Latina

Una de las cuestiones tiene que ver con el *“estado de la cuestión”* y con el *avance de la investigación*. Dice al respecto (J. M. Torrecilla, 2005, s/p) que es necesario *conocer y analizar las lecciones aprendidas por la investigación y la práctica del cambio educativo en todo el mundo y desarrollar estudios e investigaciones que indiquen qué y cómo*

cambiar las aulas, los centros y los sistemas educativos para incrementar sus niveles de calidad y equidad.

Otra, se relaciona con la *difusión y la utilización de los hallazgos de investigación* en este tema del cambio educativo. Expresa al respecto Marcelo García, (2007:14) que aunque existe investigación sobre el campo, ni los profesionales ni el público en general miran a la investigación para producir las innovaciones. En su lugar se espera que surjan a partir de prácticas imaginativas, de iniciativas externas o del interés de quienes los llevan adelante.

Dado que tras muchos años de intentos por cambiar la escuela el modelo que se pretende cambiar sigue en pie, mas que cambiar los sistemas escolares, el requerimiento pasa por *cambiar las formas de pensar el cambio* lo cual implica, mas que un plan, una estrategia integral de trabajo a largo plazo (M. R. Torres, 2003:9), que tienda mas que a un cambio de estructuras a una *reculturalización* de la escuela (A. Bolívar, 2005, s/p).

En relación con ello, el estudio de las condiciones internas y externas que hacen a la *sustentabilidad de los procesos de cambio* (J. L. Yáñez, 2009:49-61; M. Altopiedi y P. Murillo Estepa, 2010:47-70), parecería ser un tema de gran importancia a raíz de las recurrencia en las dificultades para llevarlos adelante e institucionalizarlos.

Según señalan F. Terigi (2008:63-71), G. Tiramonti, (2008:57-69) y A. Carranza, (2009:4--7) podría suponerse que los desafíos para la investigación en Argentina, sobre todo en relación con la escuela media, tienen que ver con la búsqueda y el análisis de *nuevas formas al formato escolar* que den cabida a la heterogeneidad y que logren sustentabilidad.

De acuerdo con O. S. Ávila (2009:8-11) en nuestro país se presenta el gran desafío de la inclusión de todos los jóvenes a la escuela media y, para ello, la investigación deberá proporcionar elementos que hagan posible repensar nuevos modelos y replantear el lugar del conocimiento, del alumno y del docente.

CAPITULO III

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se informa acerca del carácter del diseño de investigación y de los aspectos metodológicos que orientaron cada una de las etapas que conformaron su desarrollo.

3.1.- Tipo de estudio

En tal sentido cabe decir que se llevó a cabo una investigación enmarcada en la perspectiva *cualitativa*, que se concretó a través de *un estudio de caso* y se orientó, teóricamente, por diferentes desarrollos derivados *del análisis y la intervención institucional*, recurriendo, fundamentalmente, a los aportes teóricos de la *psicosociología* (E. Enriquez, 1979, 1992, 1996, 2000); del *análisis institucional* (G. Lapassade, 1977; M. Lobrot, 1977, 1980; L. Fernández, 1994, 1996, 1998, 2008); del *psicoanálisis y su aplicación a las instituciones* (R. Kaes, 1985, 1996); del *sociopsicoanálisis* (G. Mendel, 1974, 1993, 1995, 1996); del *análisis organizacional* (A. Schlemenson, 1987); entre otros, tal como se informa en el desarrollo del Marco Teórico.

La opción por un estudio cualitativo hermenéutico se realizó considerando su utilidad para abordar cuestiones relacionadas con la interacción y los procesos en organizaciones sociales; en tanto -tal lógica de investigación- coloca en lugar relevante la situación de los actores y el significado que estos otorgan, tanto a los hechos como a su propia conducta. Desde esta perspectiva la investigación tiende a considerar la situación total en la que los actores se sitúan y avanza sobre la base de un procedimiento comparativo, tratando de *formular interpretaciones y de construir conceptos teóricos en el mismo proceso de análisis* (Glaser y Strauss 1969:54). Por su parte, los desarrollos derivados de *los análisis institucionales* fueron considerados el enfoque teórico adecuado al propósito de “configurar la trama de interrupción”, en tanto hace posible develar la operación de lo institucional como dimensión de lo humano que permite comprender el sentido de los comportamientos individuales y grupales en tanto establece la distinción entre “lo permitido” y “lo prohibido” en la vida individual, organizacional y social (E. Enriquez, 1996:89).

3.2.- Planteo del problema

La participación directa en diferentes proyectos de cambio educativo¹ y la reflexión sobre lo acontecido con el desarrollo de los mismos, hicieron posible identificar un *recorrido crítico* que, en líneas generales, pareciera transitar tres grandes momentos: *un primer momento de inicio caracterizado por la estimulante experiencia de los primeros tiempos, cuando todo parece posible, cuando se “dibuja” la utopía*. A este momento inicial continúa el habitualmente extenso y trabajoso *período de concreción de lo pensado, de lo ideado, “el encuentro con la realidad”* (Enriquez, 1979, s/p) que, fundamentalmente, pone a prueba la utopía, las convicciones y las “fuerzas” de los actores. Finalmente *un tercer momento caracterizado por la recurrente y decepcionante experiencia de interrupción del cambio en marcha, disolución de los equipos de trabajo, pérdidas de los avances y logros*; situación que comienza a vislumbrarse ya en los momentos anteriores, pero cuyas señales “no se ven” a raíz de que se encuentran veladas por cuestiones de orden objetivo y subjetivo.

La situación descrita, que pareciera configurar un ciclo reiteradamente acaecido, dio origen y permanencia a través del tiempo, a inquietudes relacionadas con la búsqueda de los motivos que pudieran explicar la repetición de tales fenómenos: ¿qué es lo que sucede?, ¿qué elementos se conjugan generando tales desenlaces?, ¿por qué las propuestas de cambio, aunque surjan dentro de los ámbitos de gobierno son también desde allí reiteradamente interrumpidas?, ¿qué características de los proyectos y su situación se vinculan con la emergencia de diferentes obstáculos internos?, ¿cómo y por qué diferentes obstáculos parecen volverse insuperables?

En relación con tales interrogantes y partiendo de sostener que un proyecto de cambio se interrumpe a raíz de la combinación de diferentes acontecimientos que se producen dentro y fuera del establecimiento educativo que lleva adelante la propuesta²; *la preocupación se centró en comprender la trama; o sea la manera en que se va configurando esa situación de interrupción*; a través de la identificación y análisis de los acontecimientos considerados relevantes y de los modos en que se articulan, en relación con el caso objeto de estudio.

¹ El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER); El Plan Educativo Provincial (PEP) y el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (EMETA)

² Esta afirmación se fundamenta en la investigación de Maestría citada en la presentación de este informe

3.3.- Objetivo General

Aportar a la comprensión de las *vicisitudes por las que puede transitar un proceso de cambio educativo*³, que *obstaculizan su consolidación y favorecen su interrupción*, sobre la base de la reconstrucción histórica del caso en estudio, del análisis de la dinámica interna al establecimiento educativo, de las condiciones contextuales vinculadas con su desarrollo y de la articulación entre ambas; brindando, desde allí, elementos para la reflexión sobre los procesos de cambio en educación

3.4.- Objetivos Específicos

- 1.- Reconstruir la historia del proyecto de cambio desde el análisis de documentos y la percepción de los actores
- 2.- Identificar los problemas más recurrentes que adquirieron el carácter de dificultades principales en la dinámica del cambio, a lo largo de la historia del proyecto
- 3.- Identificar los riesgos que individuos y grupos del medio externo y del medio interno asocian con la implementación del cambio
- 4.- Identificar los rasgos del modelo institucional vigente que aparecían mas “amenazados” por la propuesta de cambio
- 5.- Describir la articulación de las “fuerzas” internas y externas que configuraron la trama de la interrupción.

3.5.- Relevamiento y análisis de información (técnicas y procedimientos)

Como se dijera, la investigación se centró en la reconstrucción histórica del proyecto de cambio tomando en consideración lo registrado en diferentes documentos y la percepción de los actores. Tal reconstrucción histórica representó la vía para la identificación de las dificultades que, según la información relevada y analizada, condujeron a que el proyecto no pudiera consolidarse, transitara diferentes instancias críticas y derivara en la decisión de su interrupción por parte de las autoridades educativas de la provincia.

A fin de llevar a cabo el relevamiento y análisis de la información se recurrió a las siguientes técnicas y procedimientos:

³ De las características señaladas en el Capítulo I, punto 1.3

- Reconstrucción de la MEMORIA del investigador con referencia a los proyectos de cambio en educación; en particular la correspondiente al proyecto objeto de estudio; tal como quedara registrada a partir de la experiencia personal en los mismos hechos que se investigan.
- Análisis de DOCUMENTACIÓN pertinente al tema y problema
- ENTREVISTAS de indagación institucional, a informantes clave
- Análisis de la IMPLICACIÓN, como tarea transversal que se sostuvo de manera permanente a lo largo del proceso de investigación

3.5.1.- Reconstrucción de la memoria del investigador

Aunque la reconstrucción de la memoria sobre los hechos que se investigan es importante en cualquier proceso de investigación; en este caso, cobró una relevancia especial teniendo en cuenta la particular posición de analista de unos acontecimientos de los cuales fuera actor directamente involucrado. En consecuencia se llevó a cabo, en primer lugar, un intenso y prologado trabajo con *la memoria*, rescatando los hechos tal como quedaron registrados en el recuerdo sin recurrir al soporte de documentos u otro tipo de referencias. Esta actividad de recordar y relatar –realizada antes de ingresar al trabajo con las fuentes y de llevar a cabo las entrevistas- permitió reconocer, por una parte, las emociones vinculadas con el recuerdo de los hechos y, por otra, los “errores” de la memoria, los olvidos, las desviaciones, aspectos sobre los cuales se trató de mantener especial atención al momento de trabajar con los documentos y con los actores.

Pero, este trabajo hizo posible, también, identificar lo que ya “se sabe” acerca del caso en estudio y confrontarlo con la información proveniente de otras fuentes; en tanto como señala H. Saltalamachia (2004)⁴ *el propio investigador es el primer entrevistado*, además de los expertos en la temática y los informantes clave.

En diferentes oportunidades posteriores se volvió a la producción resultante de *rememorar*; especialmente al promediar el análisis de documentación, y al promediar y al finalizar la toma de las entrevistas. En estas diferentes circunstancias se trató de identificar lo omitido, lo distorsionado y las similitudes con respecto de la información

⁴ Tomado como “notas de clase” en el Seminario de Doctorado, “El análisis de datos en la investigación cualitativa” dictado por el Dr. H. Saltalamachia, IDES y FFyL, julio de 2004

proporcionada por otras fuentes y otras personas. En cuanto al *tiempo de indagación*, el trabajo con la memoria fue realizado de manera libre y abierta a fin de permitir que la misma seleccione, en su transcurrir, tanto el tiempo total al cual referirse, como los diferentes momentos dentro del mismo.

3.5.2.- *Análisis de documentos*

Esta tarea fue realizada con un triple *propósito*: identificar las características y finalidades definidas para el proyecto de cambio, en su versión inicial, según los documentos escritos sobre el mismo; identificar los hechos o momentos significativos que hubieran quedado documentados y; los rasgos socio políticos del contexto de ubicación del establecimiento que pudieran detectarse a través de la lectura los diferentes materiales escritos. Se aplicó en esta tarea un *procedimiento de aproximaciones sucesivas* a la comprensión de los datos –igual criterio al que se recurriera para el análisis de las entrevistas- que contempló: una lectura general del documento a modo de primera aproximación; una segunda lectura destinada a identificar y registrar la información que brindaba en función de las áreas de indagación y detectar recurrencias y diferencias; una tercera lectura destinada a revisar la producción anterior y especificar, ajustar o corregir los hechos u acontecimientos que hubieran sido identificados; describirlos, fecharlos y registrarlos para la construcción de la historia del proyecto de cambio. Posteriormente los materiales eran revisados cada vez que la construcción del dato así lo requería.

Se tomaron en consideración *dos tipos de materiales*:

- Publicaciones –libros, revistas, noticias de prensa- informes de investigación y documentos –administrativos de gobierno- que proporcionaban información sobre la historia y características de la Provincia y del Consejo Provincial de Educación
- Publicaciones –libros, revistas, noticias de prensa-, informes de investigación y documentos –administrativos de gobierno y diferentes materiales elaborados por los grupos de trabajo que participaban en los proyectos de cambio educativo EMER y PEP, y documentos referidos específicamente al proyecto educativo EMETA

En relación con *la Provincia* se analizó información correspondiente a:

- Su origen
- Hechos políticos y sociales relevantes en su historia
- Características sociales y políticas, en función de su pertinencia respecto del tema y problema en estudio

En relación con el *Consejo Provincial de Educación* se analizó información referida a:

- Su origen
- Las vicisitudes por las que atravesara su conformación como tal, desde su origen a la actualidad.
- Normativas y material escrito en general, emitidos en relación con los proyectos de cambio en análisis

En relación con *los Proyectos de cambio educativo EMER y PEP* se analizó información referida a:

- Su origen (EMER,1978 / PEP, 1984)
- Características que reunieron en cuanto propuesta educativa: finalidades, ideales pedagógicos y sociales; cambios que se proponían realizar; tipo de relaciones con el medio social y político (dependencia, grado de autonomía)
- Las vicisitudes que condujeron a su interrupción

En relación con *el Proyecto de cambio objeto de estudio*, el de la Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria (EMETA-Neuquén)

- Sus antecedentes
- Su origen (1980-1987)
- Características de la propuesta original según los documentos
- Hechos y/o momentos significativos
- Personas relevantes en su historia

En este caso la documentación analizada estuvo conformada por: documentos técnicos pedagógicos que describían diferentes características de la propuesta de cambio; informes de evaluación de la experiencia, normas legales, publicaciones internas y periodísticas, registros de opiniones y testimonios de diferentes actores, Notas de la escuela, de padres, de autoridades educativas, registros de reuniones en el establecimiento educativo

3.5.3.- *Aplicación y análisis de entrevistas*

a) *Tipo de entrevista*

Se llevaron a cabo *entrevistas no estructuradas, individuales y grupales de indagación institucional*; o sea entrevistas que, al modo de un “dispositivo analizador” (Lapassade, G., 1979:22; Fernández, L., 1994, p. 42) hacen posible aproximarse a la comprensión de los modos en que operan las instituciones que orientan la vida individual y social y los modos en que los sujetos las perciben y las juzgan. De manera tal que las mismas

estuvieron destinadas a que los entrevistados recuerden y relaten su propia experiencia en relación con el proyecto de cambio, tal como ellos lo vivieron desde la posición institucional que ocupaban dentro o fuera del establecimiento educativo -según el caso- en los años que abarca el estudio.

b) *Selección de los informantes*

La selección de los entrevistados se definió respondiendo al criterio de *recorte intencional*. Dicho recorte se realizó según “tipos de informantes”, conformados por sujetos representantes de las diferentes posiciones institucionales que, se entendía, podían aportar a los objetivos de investigación. La selección de los miembros representantes de cada tipo de informante se efectuó según conocimiento del mismo investigador sobre los actores institucionales a entrevistar, e indicaciones dadas por otros actores institucionales ante la pregunta ¿a cuales ex docentes (ex alumnos, etc.....) se podría entrevistar para que relaten su experiencia en la escuela?

De esta manera fueron seleccionados y entrevistados:

1.- *Del medio externo al establecimiento educativo*

- a) Ex gobernador de la provincia, en cuyo momento diferentes ~~una~~ entrevista individual
- b) Militante político en el partido provincial y miembro de la familia del mencionado gobernador (una entrevista individual)
- c) Historiadores de la Universidad Nacional del Comahue (dos personas, una entrevista grupal)
- d) Militante del gremio docente (ATEN) y ex director del establecimiento (una entrevista individual)
- e) Supervisora de Enseñanza Media de la provincia (una entrevista individual)
- f) Padres de ex alumnos (dos personas, dos entrevistas individuales)

2) *Del medio interno al establecimiento educativo*

- a) Ex Director del Programa EMETA en la provincia y gestor del proyecto de cambio (dos entrevistas individuales)
- b) Ex Directores del establecimiento educativo. (tres personas, dos de ellas en una entrevista grupal; la tercera en dos entrevistas individuales)
- c) Ex docentes del establecimiento educativo (seis personas en una entrevista grupal y dos personas en una entrevista individual cada una)
- d) Ex Secretaria de Investigación y Extensión (una entrevista individual)
- e) Ex alumnos del establecimiento educativo (tres personas en una entrevista grupal)

- f) Ex Coordinador de Auxiliares docentes (dos entrevistas individuales)
- g) Ex Auxiliares docentes (seis personas en una entrevista grupal)
- h) Padres de ex alumnos (dos entrevistas individuales)

Se concretaron veinte (22) entrevistas, cinco (5) grupales y diecisiete(17) individuales

c) *Desarrollo de las entrevistas*

Las entrevistas se llevaron a cabo según una organización en *cuatro momentos*:

Primer momento: evocación libre de la historia tal como la recordaban los entrevistados, reconstruyendo la memoria desde esa particular posición institucional. La *consigna* dada fue la siguiente: “interesa que procures reconstruir tu historia con la escuela EMETA, pudiendo comenzar por donde resulte mas cómodo y seguir hasta el presente” y se les solicitó, mas específicamente, que traten de recordar cuáles eran las características mas importantes del proyecto de cambio, cómo vivían la experiencia en ese momento, que se decía entonces sobre por que sucedía lo que sucedía, cuáles eran los hechos y/o momentos mas importantes que pudieran recordar haciendo una descripción lo mas detallada posible de los mismos.

Segundo momento: profundización y ampliación de lo desarrollado sobre la base de una guía de preguntas elaboradas en función de las Áreas de Indagación. Tales preguntas tomaron los mismos aspectos señalados previamente en cuanto a las características del proyecto de cambio, los momentos o hechos mas importantes para el entrevistado –que sucedió, cuando, quienes participaron, que posiciones se manifestaron, que consecuencias tuvo para la institución, etc.-

Tercer momento: se les solicitó que reflexionaran por unos minutos y en forma individual, tratando de identificar la/las *emociones predominantes* en relación con el proyecto de cambio en su conjunto y con los diferentes momentos o hechos identificados

Una vez desgravada la entrevista y construida la historia del proyecto según lo aportado por el entrevistado se concretaba el cuarto momento

Cuarto momento: lectura de la entrevista desgravada y revisión de la historia ordenada según la información que proporcionada, con el propósito de que puedan aportar información ampliatoria, realizar ajustes o aclaraciones orientadas sobre la base de preguntas específicas (Este cuarto momento y según la disponibilidad de los

entrevistados, se llevó a cabo a través de un nuevo encuentro o enviando, el material vía mail)

d) Análisis de la información proporcionada por las entrevistas:

Este análisis se concretó, también, a lo largo de cuatro instancias. El producto de la tercera representó el material revisado con el informante correspondiente.

Registro del impacto – primer análisis: antes de iniciar el análisis de cada entrevista se realizó el *registro del impacto* producido por la misma en el investigador. Esta tarea resultó de especial importancia dado que, como se dijera, el investigador había sido protagonista directo de los hechos que se relataban, participando en la gestación, puesta en marcha y desarrollo del proyecto de cambio; por lo cual, en este caso el trabajo con la implicación tuvo un tratamiento continuo durante todo el proceso. Resulta de interés destacar que sin este momento de reflexión y escritura hubiera sido muy difícil avanzar en el análisis más sistemático del material recogido, a raíz de las intensas emociones que se generaban durante la escucha del relato de los otros actores.

Desgravación – lectura general – segundo análisis: en tiempos lo menos demorados posibles, se realizó la desgravación y primera escucha atenta del contenido de la entrevista. Luego de ese momento se llevó a cabo un nuevo registro del impacto producido por la escucha y comparación con el primero.

Identificación de hechos/momentos - tercer análisis: Se lleva a cabo una lectura general de la entrevista y se registran los acontecimientos/momentos señalados por los entrevistados. De acuerdo con las áreas de indagación definidas se van identificando los temas y subtemas relacionados con cada hecho relatado a fin de ir completando su descripción. La entrevista desgravada y esta producción es la que se pone a consideración de los entrevistados, según lo expresado anteriormente

Comparación – cuarto análisis: se realiza el ajuste o se completa cada entrevista según lo señalado por los entrevistados al hacer la revisión de lo producido y, posteriormente se concreta un análisis comparativo entre lo que expresara cada tipo de entrevistado, acerca de las características del proyecto de cambio, su experiencia en el mismo, los momentos o hechos significativos que hubiera identificado, entre otros aspectos.

e) *Construcción de la historia del proyecto de cambio*

Una vez identificados con suficiente claridad los acontecimientos señalados por los entrevistados y lo que expresaban acerca de los mismos; así como los acontecimientos registrados a partir del análisis de la documentación, se llevó a cabo la reconstrucción histórica del proyecto de cambio; la cual fue revisada y ajustada en reiteradas oportunidades cada vez que se volvían a revisar los datos y a establecer nuevas relaciones

Se procedió de la siguiente manera:

Confeción de una cronología desde el primero al último año mencionado. En relación con cada año mencionado se ubicaron los hechos a los que se referían, lo que decían acerca de los mismos y el número de veces que tales hechos aparecían en el recuerdo de las personas; así como la información detectada al respecto sobre la base del análisis de los documentos

Tomando en consideración tal cronología comenzó la tarea de *definición de las etapas* que caracterizaron el devenir del proyecto y los rasgos que aparecían como propios de cada una de ellas. El producto resultante en este aspecto requirió la elaboración y reelaboración reiterada del suceder de la historia del proyecto, hasta llegar a una identificación de etapas que parecieran dar cuenta de lo acontecido.

Se inició, posteriormente, la *escritura de la historia*, tomando la cronología como guía para su desarrollo; incluyendo los testimonios considerados más relevantes respecto de los diferentes acontecimientos; las diferentes opiniones o posiciones respecto de los mismos y la información extraída de los documentos analizados

Una vez obtenido un producto global sobre la historia del proyecto de cambio según los documentos y la opinión de los actores, se llevó a cabo una *reunión de devolución*. La misma tuvo como finalidad revisar lo producido para poder hacer nuevos ajustes. La convocatoria fue dirigida a quienes se habían desempeñado en el establecimiento educativo en los años de la implementación del proyecto de cambio –personal docente y no docente- y que habían participado de las entrevistas anteriores. Concurrieron seis personas -un ex directivo y cinco docentes- de las diecisiete invitadas. Las opiniones de los participantes y la información que proporcionaran durante el encuentro dieron lugar a una revisión de la historia del proyecto, realización de algunos ajustes y reescritura.

Presentación del producto a la dirección de tesis: señalamientos, comentarios; nuevo trabajo con la implicación y nueva escritura de la historia del proyecto de cambio

3.5.4.- Análisis de la implicación

Aunque este aspecto del trabajo de investigación se aborda, también, en el Capítulo IV referido a la “Historia Natural de la Investigación”, es importante hacer aquí una referencia al mismo; dado que se presentó, en este caso, como un problema a resolver metodológicamente

Teniendo en consideración la doble posición: actor directamente involucrado e investigador de unos hechos de los cuales se fuera protagonista, el problema de la implicación fue especialmente atendido a lo largo de todo el trabajo investigativo.

En función de ello se consideró pertinente la inclusión de las siguientes tareas:

- La reconstrucción de la *memoria del investigador* tal como se describiera en el apartado correspondiente
- La *reflexión sistemática* sobre el problema en las diferentes instancias del proceso, fundamentalmente en relación con el *impacto frente al decir de los entrevistados*, su registro en el cuaderno de campo y posterior análisis
- La *producción de informes o ponencias sobre dicho tema* con la finalidad de profundizar y sistematizar las dudas, dificultades y avances que se hubieran realizado. Es así que se llevaron a cabo tres producciones escritas, las cuales se citan en la bibliografía de este informe
- La *atención especial prestada a este aspecto por la dirección de tesis* en la reconstrucción de la historia del caso, a través del requerimiento, al investigador, de volver reiteradamente sobre lo construido desde la pregunta *¿quién lo dice?* Lo cual llevó necesariamente a reflexionar sobre el lugar desde la cual se decía lo que se decía, poniendo en evidencia la *tensión entre “posición de actor” y la “posición de investigador”*

3.6.- Áreas de indagación

Las áreas de indagación seleccionadas orientaron la búsqueda y análisis de información tanto en los documentos relevados y estudiados como durante el desarrollo de las

entrevistas; fundamentalmente, en el transcurso del segundo momento previsto respecto de las mismas. Fueron definidas considerando que la indagación en relación con las mismas podría proporcionar información relevante para la construcción de la trama de interrupción.

- A) La Provincia del Neuquén: rasgos sociales, económicos y políticos de interés en su historia
- B) El Sistema Educativo Provincial: origen, conformación, características
- C) Los Proyectos de cambio educativo: origen, los fundadores, principales características, vicisitudes de los proyectos de cambio educativo
- D) El Proyecto Educativo EMETA

d.1) *El Proyecto de cambio previo a la fundación de la escuela: antecedentes, experiencias y figuras precursoras; el origen: motivos del surgimiento del proyecto de cambio, los gestores (características, motivaciones e inserción institucional), el contexto de inserción (social amplio y el sistema educativo provincial), valoración de la educación en general y de la educación agropecuaria en particular; La formulación del proyecto fundacional: vicisitudes en el proceso de elaboración dentro del equipo de trabajo y su relación con el contexto; el Proyecto de cambio en su versión original, según los documentos: fines y objetivos; tesis implícita, componentes míticos y utópicos que lo caracterizaban; el modelo institucional en su dimensión curricular; el modelo institucional en su dimensión organizacional; las condiciones materiales: edificio, instalaciones y equipamiento.*

d.2) *El Proyecto de cambio en la Escuela: el devenir de la escuela desde los momentos iniciales en adelante: etapas identificadas por los entrevistados según el o los hechos significativos que las caracterizaron; emociones y riesgos vinculados con cada etapa: satisfacción/insatisfacción, placer/sufrimiento, seguridad/peligros; en este caso cuáles peligros?, por qué?; las principales innovaciones que se recuerdan y su relación con cada una de las etapas; los personajes que se identifican en cada etapa: héroes/villanos/otros, por qué?; temores asociados con las diferentes innovaciones o con otros rasgos del proyecto; valoración de la escuela en las diferentes etapas: del entrevistado, de otros grupos institucionales, de la comunidad, del CPE; identificación del mejor y del peor momento vivido dentro de la escuela; motivo/s de interrupción del*

proyecto de cambio según los entrevistados; relación de la escuela hoy, con la propuesta original. Aspectos del modelo original que se han mantenido y aquellos que se han modificado.

CAPITULO IV

HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.- Introducción

Tal como se desprende del relato que sigue, podría decirse que la totalidad del proceso investigativo se encontró atravesada por cuatro cuestiones fundamentales: la definición del tema y problema; la problemática de la implicación y, en relación con ella, la tensión entre la posición de actor y la posición de investigador y, la formulación de la tesis que sostiene la investigación. El tema y problema definidos estuvieron siempre ligados a mis intereses e inquietudes profesionales e investigativas; sin embargo diferentes vivencias derivadas de tal experiencia –que en el transcurrir del estudio analizo desde la perspectiva de la implicación- me impedían asumirlos como cuestiones a ser estudiadas desde una posición analítica. La elaboración de la tesis que se sostiene representó por su parte un problema que se fue esclareciendo a lo largo del proceso de trabajo. Respecto de esta definición –como en relación con otras cuestiones propias de la lógica de la investigación-, además de la dificultad señalada, se sumaban las dificultades inherentes al aprendizaje de la investigación en el marco del doctorado. En las páginas que siguen se trata de dar cuenta –en los aspectos considerados mas relevantes- de la historia de este trabajo de investigación

4.2. El interés por el tema¹

Desde los primeros momentos de mi historia profesional en la provincia del Neuquén, estuve vinculada con la formulación, puesta en marcha y desarrollo de diferentes proyectos de cambio en educación. En el año 1974 –habiendo arribado a la provincia unos meses antes y con un título de Profesora en Ciencias de la Educación obtenido poco tiempo atrás²- me incorporo como personal técnico, a la Dirección de Planeamiento Educativo del Consejo Provincial de Educación, organismo de reciente creación. Al

¹ Aunque parte de esta información se incluye en capítulo VI referido a la historia del caso, resulta necesario hacer, aquí, una referencia sintética a la misma, dada su vinculación con el interés por el tema

² Dicho título fue expedido por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Santa Fe. Recientemente había sido creada la carrera en la Universidad Nacional del Comahue; pero en el año mencionado, momento en el que se requieren profesionales para la constitución de organismos técnicos en educación, tal Facultad no contaba, aún, con egresados.

respecto la historia de Neuquén³ muestra que muchos de los sistemas, organismos, líneas de acción, etc., estaban siendo iniciados en estos años⁴; produciendo en quienes arribábamos, la percepción de que *“todo estaba por hacerse”*.

En el año 1977 se inicia –en la Nación y en diferentes Provincias- la elaboración del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (Programa EMER); y, aunque transcurría en el país el período dictatorial más cruel de su historia, paradójicamente el mencionado programa pudo llevarse a cabo en Neuquén, durante los seis años de extensión de la experiencia. Dentro de este programa trabajé en la elaboración de los lineamientos curriculares para las áreas rurales incluidas en el mismo; así como, en el desarrollo de otras iniciativas que se llevaron adelante en su marco.

Durante el verano 1983-1984, ya nuevamente en democracia, el mismo grupo de trabajo que había formulado el programa señalado y del cual formaba parte, protagoniza la gestación de un nuevo proyecto de cambio educativo, denominado Plan Educativo Provincial (PEP) con el propósito de extender la experiencia anteriormente realizada a la totalidad del sistema educativo. Simultáneamente el Programa EMER, que hasta ese momento había sido conducido desde un organismo autónomo a las estructuras educativas, pasa a depender directamente del Consejo Provincial de Educación y comienza a ser paulatinamente desarticulado. Por su parte, el Plan Educativo Provincial se desenvuelve con diferentes dificultades desde sus inicios y va siendo progresivamente interrumpido a partir del año 1987

Finalizando el año 1987, y luego de haber transitado por diferentes sectores del Consejo Provincial de Educación como consecuencia de la interrupción de los proyectos nombrados, comienza –en la Nación y en las Provincias- el desarrollo del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (Programa EMETA)⁵. Tal como se describe en la historia del proyecto educativo, el mismo es interrumpido en el año 1994⁶

De manera tal que esta experiencia, sintéticamente presentada, dio origen a un conjunto de interrogantes orientados a la búsqueda de comprensión de los motivos que parecen

³ Ver Capítulo V-5.1.- La provincia del Neuquén

⁴ Cabe recordar que en estos momentos hacia menos de veinte años que Neuquén había adquirido el carácter de provincia

⁵ Este proyecto de cambio educativo y sus vicisitudes en un establecimiento educativo, representa el caso analizado en esta investigación.

⁶ Ver Capítulo Vi-6.3.4.- Algunas referencias acerca de lo acontecido con los proyectos educativos EMER y PEP

haber conducido a las reiteradas interrupciones de los proyectos de cambio educativo y, en consecuencia al problema de investigación cuando los acontecimientos hacen posible encontrar un espacio para el trabajo sistemático en torno de esta preocupación

4.3.- El primer espacio de análisis: la Maestría en Didáctica

En el año 1995 comienza a desarrollarse, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Me incorporo a la misma con la expectativa inicial, de canalizar inquietudes e intereses que no encontraban un espacio de desarrollo a consecuencia del desmembramiento de los equipos de trabajo vinculados a los proyectos de cambio nombrados.

A medida que avanzaba el desenvolvimiento de la carrera, diferentes hechos coadyuvaron a la toma de conciencia de que la Maestría podía ser un espacio propicio para comenzar a trabajar sistemáticamente en torno de las primeras inquietudes sobre los motivos de interrupción de los proyectos señalados

Dos hechos se presentan puntualmente relacionados con el inicio del proceso investigativo y con la búsqueda del tema. El Seminario desarrollado a cargo de la Profesora Lidia. Fernández, *“Condiciones institucionales de la intervención didáctica”* me ofrece la oportunidad de iniciar el análisis del proyecto educativo EMETA –que cinco años después es definido como el caso objeto de estudio para esta investigación- En función de tal seminario elaboro el trabajo denominado *“Análisis del suceder crítico de un proyecto de innovación educativa”*, centrado en la identificación y análisis de un conjunto de aspectos, a los que denominara *“contradicciones”*, vinculadas con el desenvolvimiento crítico del mencionado proyecto de cambio. El título de este trabajo anticipa *el tema de investigación que acotaría mas tarde*. Otro hecho de importancia se encuentra relacionado con el *“Taller de Diseño, Ejecución y Evaluación de Proyectos de Investigación”* a cargo de la Profesora María T. Sirvent; quien, durante el mismo realiza una recomendación que resultó significativa: *“no alejarse de los temas o cuestiones sobre las que cada uno ya viene trabajando”*, temas o cuestiones que cada tesista conoce por su desempeño profesional y/o investigaciones previas. En esta ocasión realizo una *primera definición del tema: “La innovación educativa en la provincia del Neuquén durante los años 90”*, con el propósito de detectar a partir del análisis de diferentes proyectos de innovación educativa presentados en esa década, los intereses o preocupaciones predominantes respecto de la educación en la provincia.

Poco tiempo después, al momento de formular el proyecto de investigación para la tesis de maestría, decido junto con la dirección de tesis⁷ tomar como caso de estudio el último de los proyectos de cambio en los cuales participara. De allí que el tema de investigación queda definido de la siguiente manera: *“Institución y cambio educativo. Diferentes obstáculos que se presentan en la relación institución y cambio. El caso de la Escuela EMETA de Neuquén”*; representando una tercera definición de tema. Entre los años 2000 y 2001 llevo adelante el desarrollo del proceso de investigación correspondiente. En estos momentos, y bajo la incidencia de la implicación, predomina en mi percepción de lo acontecido, la convicción del fracaso del proyecto de cambio y, en consecuencia, de quienes fuimos sus gestores y actores. La investigación se desarrolló básicamente como análisis documental, realizando algunas consultas puntuales u ocasionales frente a dudas o vacíos de información. El contacto con otros actores no me resultaba posible, aún. Dado que este y los anteriores proyectos de cambio habían sido interrumpidos por las autoridades educativas provinciales; *una de los principales resultados de la investigación de Maestría* consistió en señalar que *aunque la interrupción se concreta como una decisión política, en realidad la misma articula tanto aspectos del ámbito externo como interno al establecimiento educativo en proceso de cambio que favorecen, facilitan tal interrupción; y que, estos aspectos se encuentran relacionados con el poder y la Autoridad* (G. Mendel, 1995:7) en los sujetos, los grupos y las organizaciones. Esta conclusión representa, mas adelante, el punto de articulación con la investigación de Doctorado, orientada a dilucidar el juego de lo interno/externo.

4.4.- El doctorado y un nuevo espacio de análisis sistemático

4.4.1.- La definición del tema y del problema

Durante el año siguiente a la finalización y aprobación de la Tesis de Maestría -2002- transito nuevamente la experiencia de tratar de concretar, especificar el tema y problema de investigación. Aunque siempre en vinculación con la innovación y el cambio educativo, intentaba alejarme, dejar de lado –como caso- el proyecto educativo EMETA; ya que su análisis me enfrentaba con vivencias de fracaso y de pérdida que deseaba olvidar. A lo largo de este tiempo intento avanzar en torno del tema definido durante el Seminario de la Prof. M. T. Sirvent y hago *una tercera definición* posible: *“La incidencia de la dirección de los establecimientos educativos en el desarrollo de cambios en la escuela”*. Sin

⁷ Lidia M. Fernández

embargo las orientaciones de la dirección de tesis que me mostraban que dicho tema – aunque interesante- no me permitiría aprovechar totalmente el conocimiento que ya había adquirido sobre el caso a lo largo de los procesos anteriores y; las lecturas de autores que abordan los temas del cambio y la crisis (especificados en la bibliografía) me indujeron a retomar el mencionado proyecto como objeto de estudio y, de esta manera, transitar el Doctorado como una oportunidad para ampliar y profundizar la comprensión de lo acontecido y, –en lugar de “olvidar”- intentar *suturar* las marcas de las crisis que en mí había provocado la interrupción del proyecto (R. Kaes, 1985:25-27).

En función de las conclusiones a las que me permitiera arribar el desarrollo de la Tesis de Maestría, formulo en este caso como tema, el siguiente: *“Autoridad, poder y cambio institucional. Articulaciones e interferencias en proyectos de cambio educativo. El caso de la provincia del Neuquén”*; representando la *cuarta definición de tema* en el proceso de investigación. El proyecto de investigación para el desarrollo del doctorado es aprobado con dicho tema en agosto del año 2003.

A partir de este momento seguí avanzando con las lecturas teóricas, buscando información para formular el estado de la cuestión y otras tareas inherentes. Sin embargo no lograba instalarme en el proceso de trabajo, me experimentaba demorada y algo desorientada sin saber a que atribuirlo.

4.4.2.- Un intervalo: la formulación de un libro sobre la base de la Tesis de Maestría

A pesar de los progresos realizados y del interés por avanzar en los estudios sobre el cambio a través del Doctorado, tenía conciencia de que las confusiones y las demoras se relacionaban, en parte, con las dificultades para abordar nuevamente el caso analizado, por las mismas razones señaladas. Es así que en los años siguientes (2004-2005) me aboco a la escritura de un libro que edita Magisterio del Río de La Plata–Grupo Ed. Lumen, en el año 2006, bajo el título *“Institución y cambio educativo. Una relación interferida”*. Este trabajo representó *un hito relevante en el proceso de conocimiento* a raíz de dos hechos principales: por un lado *la elaboración del mismo me exigió revisar en su totalidad el informe final de tesis, hecho que me permitió tomar conciencia de un cierto nivel de confusión entre descripción e interpretación* y, en relación con esto, *entre interpretación desde una posición investigativa e interpretación desde una posición de actor comprometido con los acontecimientos*. Por otro, en el prólogo de la obra, Lidia Fernández realiza un señalamiento que representó la posibilidad de volver a rever mi posición frente al proyecto de cambio. Dice al respecto que los proyectos que pretenden

instituir algo nuevo se encuentran, generalmente, destinados a la interrupción; y que “...no es un proyecto en sí lo que permite modificar una institución... (sino) una trama histórica en la que se van enlazando múltiples proyectos alentados por un poder colectivo que busca expresarse” (Fernández, L., 2006:7) Pero, además de lo señalado, con el tiempo pude comprender que en un proceso de investigación resulta habitual la confusión, la desorientación y los espacios de escasa producción.

4.4.3.- La definición del tema en función del cual se realiza la investigación

A lo largo de los dos años durante los cuales enfrenté y reflexioné sobre mis resistencias y avancé en el conocimiento de la lógica de la investigación, pude comprender con más precisión la relevancia de la definición de un tema y un problema lo más acotado y claro posible, aspecto que también se encontraba relacionado con la demora que experimentaba. Las lecturas, la asistencia a diferentes espacios de formación y la dirección de tesis me ayudaron a seguir reflexionando acerca de estos aspectos, de sus significados y alcances. Luego de varios intentos logro concretar una definición del problema que parece vincularse en forma más pertinente a lo que me interesaba en el plano del conocimiento. Dicho problema fue enunciado como *trama*, entendiendo que es una configuración de tal tipo la que se encuentra ligada a la generación de diferentes acontecimientos y procesos críticos vividos como experiencia en los distintos proyectos de cambio educativo. Es así que, finalmente, el tema y problema de investigación, en su quinta formulación, quedaron definidos como: “*El cambio en educación. Acerca de los aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción. Un estudio de caso*”. Esta definición representó un momento relevante en la medida en que, partir de allí, pude iniciar un proceso de trabajo sostenido que; sin embargo, debió enfrentar reiteradamente la problemática de la implicación.

4.4.4.- El trabajo de campo y sus consecuencias

Los años 2006 y 2007 estuvieron centrados en la organización, desarrollo y análisis de las entrevistas. Dicho trabajo marcó un tiempo de profundo impacto⁸. Por primera vez⁹ me

⁸ Situación que me puso en más de una ocasión ante la pregunta referida a continuar o no en esta línea de investigación

⁹ Como se dijera la investigación de Maestría se había desenvuelto, fundamentalmente, sobre la base de análisis documental, respecto de lo cual no estuvo ausente la conmoción relacionada con la presentación de los hechos de modo diferente al recordado por quien investigaba.

encontraba frente a otros sujetos que –como yo- habían sido actores de la experiencia de cambio. Los párrafos que siguen han sido extraídos de los registros que realizaba luego de cada entrevista; en ellos puede observarse algo del impacto que la escucha de los entrevistados provocaba.

Entrevistado 1: *“Esta entrevista me resultó especialmente dura, en varios momentos pensé que no quería seguir escuchando. Me resultaba conmoviente recibir una visión crítica de un proyecto en el que habíamos puesto el alma. Traté todo el tiempo de mantener la calma y la atención en lo que X me decía...”*

Entrevistado 2: *“Pude ver mi profunda implicación cuando la entrevistada hacía críticas al proyecto de cambio, mostraba aquellas cuestiones que no hicimos bien, aquellos aspectos en los que nos equivocamos; también, cuando me sentía complacida ante opiniones que se parecían mucho a lo que yo pensaba que debía ser una escuela”*

Con cada entrevista se llevó a cabo un proceso de trabajo como el señalado en el Capítulo III referido al Diseño de la Investigación. A lo largo de dos años me aboqué al trabajo con los datos (documentales y provenientes de los entrevistados) con el propósito de construir la historia del proyecto de cambio y avanzar en la comprensión de la trama que condujera a su interrupción.

En el año 2008 obtuve, lo que a mi consideración, fue el primer producto relevante de la investigación: la reconstrucción del caso a través de su historia. Se trató de un documento de aproximadamente 230 páginas que puse a consideración de la dirección de tesis. Sus señalamientos, comentarios y orientaciones marcaron otro hito fundamental en el proceso investigativo. Tales señalamientos me pusieron frente a una implicación no superada ni controlada que aparecía en el modo de relatar los hechos –modo que en diferentes momentos adquiriría el formato de justificación de lo acontecido-, en el tipo y extensión de los testimonios incluidos, entre otros aspectos. En este momento me pregunté si podría lograr realmente una distancia adecuada como para analizar, comprender y generar algo de conocimiento sobre el proyecto de cambio que analizaba. Ante tal situación opté por dejar momentáneamente el trabajo con la información y abocarme a completar, profundizar el marco teórico y el estado de la cuestión. Los acontecimientos posteriores me mostraron que resultó una decisión acertada en tanto, efectivamente, los autores ingresaron como “un tercero” que ayudaron a poner distancia y a reflexionar.

4.4.5- El trabajo con la implicación

Desde el año 2008 en adelante comenzó a desarrollarse un camino que evaluó como productivo y progresivo en relación con este aspecto. Los señalamientos de la dirección de tesis y las lecturas que realizara me condujeron a comenzar a trabajar en profundidad la problemática de la implicación. Entendía que si no podía avanzar en este terreno, tampoco podría hacerlo en el del trabajo con los datos.

El análisis realizado me permitió identificar cuatro dimensiones relacionadas con el tema señalado¹⁰:

- con el objeto de conocimiento “el cambio institucional en educación”;
- con el enfoque “las perspectivas institucionales”
- con el acto de investigar en sí mismo
- y con el caso objeto de estudio

Con *el cambio institucional en educación* porque detrás de ese objeto complejo que se explicita en proyectos, ideas, acciones, se encuentra el tema de la utopía, de un no lugar como espacio posible y futuro aun no construido o no encontrado o no recuperado. El cambio en educación encierra la posibilidad de ese mundo mejor, puede ser su vía de acceso en tanto cambiar es cambiar para lograrlo. Con *el enfoque* por la convicción que el cambio puede encontrar una alternativa de desarrollo en esa compleja articulación entre lo interno y lo externo que explican las perspectivas institucionales. En la articulación entre la crueldad o la benevolencia del propio mundo interno con la del mundo externo (Fernández, L, 1996a:205), los sujetos encontraremos mayores o menores posibilidades de modificar lo establecido. Con *el acto de investigar* por que conocer es en sí mismo un movimiento de apropiación del acto (Mendel, G. 1993:173) y, por consiguiente de autonomía, de libertad. Con *el caso objeto de estudio*, una escuela de enseñanza media que llevara adelante un proyecto de cambio, por que el trabajo de investigación sobre el mismo y, fundamentalmente la tarea de relatar los acontecimientos que marcaron su devenir me enfrentaron y me obligaron a reconocer la lucha y la tensión permanente entre actor e investigador. Posiciones que se confundían cuando, por ejemplo, se hablaba de “la escuela” como si fuera objeto de una representación compartida; en lugar de hablar de acontecimientos en tal escuela o en tal establecimiento; cuando se hacía

¹⁰ Este punto toma como referencia el trabajo de mi autoría titulado “Un análisis de la implicación en el proceso de investigación”, presentado en la II Jornadas Nacionales de la Red de Estudios Institucionales en Educación (REDEIE), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, USJB, Comodoro Rivadavia, Chubut, noviembre de 2009

referencia a “el proyecto” sin dilucidar la pregunta sobre ¿cuál era el proyecto?; cuando se incluían elementos que aparecían como informaciones pero que trataban de justificar algunos hechos; entre otros aspectos.

Efectivamente, la captación –aunque parcial por la naturaleza del fenómeno- de estas dimensiones en las que se muestra la implicación me permitió realizar un avance sustantivo en cuanto a la posibilidad de investigar, en tanto fue posible una distancia mas adecuada respecto del caso y una perspectiva investigativa en relación con el mismo. Esta situación me obligó a reescribir la historia del caso, buscar nuevas fuentes y preguntarme permanentemente durante la escritura, ¿quién lo dice, quien habla, el actor/ el investigador?

4.4.6.- La reescritura de la historia

Las diferentes reflexiones, análisis y producciones referidas al tema de la implicación, motivadas, sobre todo, por la toma de conciencia de la incidencia de tal fenómeno a partir de los señalamientos de la dirección de tesis, me indujeron a volver a los datos, buscar otros y reescribir la historia del caso. Ya había avanzado sustantivamente en la formulación del marco teórico y en la construcción del estado de la cuestión. Es así que a lo largo del año 2009 trabajé reconstruyendo tal historia y definiendo el “esqueleto” de la propuesta interpretativa, en un ir y venir entre el caso, el marco teórico y el estado de la cuestión.

Este fue un período especialmente productivo en el proceso de investigación ya que, a diferencia de los momentos anteriores, pude experimentar los beneficios de haber captado el significado de “estar investigador” (parafraseando a F. Ulloa en su expresión “*estar psicoanalista*”, en E. Carpintero, 2009:16) lo cual se tradujo en una actitud y unos modos de operar orientados a tratar comprender aceptando las diferentes posiciones y opiniones, superando la vivencia de culpabilidad y de fracaso que me acompañara a raíz de la *interrupción del proyecto de cambio*; pero, además por haber captado, también, el significado de la expresión de L. Fernández, (2006:7) cuando señala que no puede esperarse que un proyecto modifique una institución; sino que un cambio puede producirse en largos tiempos a través de intenciones y deseos que se expresan en acontecimientos que se entraman en una dirección y reaparecen en distintos momentos a través de diferentes actores. En esta nueva situación los datos comienzan a adquirir nuevos significados, otros datos se hacen significativos, aparecen relaciones no percibidas

al momento y el proceso de trabajo se vuelve más interesante y cobra un ritmo más sostenido.

Como resultado de este proceso, logro producir un nuevo documento sobre la historia del caso. Quedan precisadas las cinco etapas a través de las cuales parece haber transcurrido dicha historia, según la información brindada por el material escrito y la experiencia transmitida en las entrevistas, por los actores. Este avance ya me iba mostrando diferentes componentes de la trama, que habían participado en la interrupción del proyecto de cambio y podía ir construyendo la tesis que sostenía la investigación. Sin embargo su formulación final, tal como es presentada en este documento, debía aún superar un nuevo escollo vinculado, a mi entender, a dos aspectos principales: por una parte, nuevamente la implicación que se manifestaba, en relación con esta cuestión, en la dificultad para construir una tesis que fuera más allá del caso; por otra, en las dificultades de la escritura de una tesis de doctorado, en cuanto a precisión, claridad, coherencia y búsqueda de originalidad.

4.4.7.- La propuesta interpretativa y la Tesis

La construcción de la propuesta interpretativa que deseaba presentar; o sea una que pudiera dar cuenta de la trama de interrupción que operó en el caso; articulando acontecimientos producidos en el ámbito interno y en el ámbito externo al establecimiento educativo en proceso de cambio representó una instancia sumamente compleja del proceso investigativo. Naturalmente la formulación de tal interpretación – así como la de otros componentes de la investigación- no se iniciaba en este momento, ya que desde los primeros tiempos del proceso investigativo –que comenzara varios años antes con la Maestría y transcurriera, como se dijera, a través de diferentes instancias y producciones- se fueron dando sucesivas aproximaciones a lo que luego podría sistematizarse como una posible interpretación sobre lo acontecido. Tal como señala H. Saltalamacchia (2004)¹¹ la investigación avanza a través del ajuste y la especificación paulatina de un conjunto de conjeturas y el resultado de la investigación es una propuesta conjetural a la que pudo arribarse

Dos aspectos puedo identificar como los principales obstáculos propios de esta formulación. Uno de ellos tiene que ver específicamente con la búsqueda y establecimiento de relaciones significativas entre el marco teórico de la investigación y la

¹¹ En Seminario de doctorado: “El análisis de datos en la investigación cualitativa”, notas de clase, julio 2004

empiria; sobre todo teniendo en cuenta que tales relaciones significativas me exigían, desde la perspectiva teórica seleccionada, ir mas allá de la organización; abordar la dimensión de “lo institucional”, avanzar al nivel del juego de las instituciones, de las representaciones, de los significados, de los límites, tal como se definiera en el Marco Teórico. El otro de los obstáculos tuvo que ver también con una exigencia; la de realizar un aporte al conocimiento en el campo; situación generadora de importante ansiedad en tanto la profundización en la lectura de los autores parecía reafirmar mi percepción acerca de que “todo ya estaba dicho”

Frente a tales cuestiones, la salida resultó ser, efectivamente, una de las pautas metodológicas que debe guiar el proceso de investigación: “amasar” insistentemente la teoría y la empiria, exigiéndose una especial sensibilidad frente a los datos (M. T. Sirvent (1995)¹²; ir y volver entre uno y otro aspecto; avanzar por aproximaciones y de modo sistemático; tener siempre abierta la pregunta orientada a comprender: ¿qué parece haber acontecido acá?, ¿qué me dicen de ello los actores, los documentos, la historia...?.

Dado que el caso se encontraba organizado en su historia, la misma resultó un recurso de gran utilidad para formular estos interrogantes en relación con cada una de las etapas definidas. El análisis de los datos desde el marco teórico construido como “dispositivo analizador” (L. Fernández, 1994:43) hizo posible consolidar y dar contenido a la hipótesis que se sostenía desde la investigación de Maestría. La misma señala que las dificultades y la interrupción de un proceso de cambio en educación tienen que ver con la articulación de diferentes problemas entre el ámbito interno y el ámbito externo al establecimiento educativo; que tales problemas no se presentan abruptamente sino que se van generando de manera paulatina y poco evidente para los sujetos; y que en la generación de los mismos resultan cruciales los primeros tiempos de desarrollo del proyecto.

La Tesis que se sostiene es el resultado de este proceso y, por consiguiente, uno de los aportes del proceso de investigación, presenta los diferentes obstáculos que pueden gestarse en la evolución de un proyecto, dentro y fuera del establecimiento educativo en proceso de cambio; así como aquellos aspectos que parecen operar como articuladores entre ambos espacios. Su construcción me enfrentó nuevamente con la problemática de la implicación que se hacía presente en la dificultad para realizar una formulación que abordara el problema “la trama de la interrupción”, pero que fuera más allá del caso, que pudiera despegarse del mismo y, ahora, tratar de dar cuenta del interrogante que, reiteradamente me formulara la dirección de tesis: “luego de todo el proceso de

¹² En Taller de Metodología de la Investigación desarrollado en el marco de la Maestría en Didáctica en la FCE-UNCo, 1995

investigación realizado ¿cuáles pueden ser, en tales condiciones, los aspectos vinculados con la posible interrupción de un proyecto de cambio educativo?” El trabajo constante de ir a los datos, a la teoría y al impacto de cada aspecto en la propia subjetividad; el tomar distancia y reflexionar sobre estos elementos y sus relaciones, representó el prolongado proceso que hizo posible construir la tesis desde un lugar “más allá del caso”.

4.5.- Algunos aprendizajes logrados

Este proceso investigativo se encuentra en, esta instancia, llegando a su fin a raíz de diferentes motivos; entre ellos, por las condiciones lógicas de los estudios de Doctorado. A lo largo de su desarrollo he capitalizado importantes aprendizajes:

- Naturalmente los que tienen que ver con la *profundización del conocimiento* en el campo, propósito de la investigación y, por consiguiente, logro esperable.

Pero, además, otros que estimo especialmente significativos:

- La profunda experiencia de análisis institucional en su carácter de *doble análisis*: el de los hechos que se desean conocer y el de la propia subjetividad puesta en juego en tales hechos.
- La *comprensión, también profunda, del significado de estar en posición de investigador*, como alguien que busca conocer y comprender aceptando los hechos tal cual fueron o tal como los vivieron quienes los relatan
- La comprensión lograda, gracias a la posibilidad de transformar una experiencia propia en un problema de investigación y haber podido transitar el proceso correspondiente, de la *complejidad de los hechos sociales*.
- La comprensión profunda y real de que *la investigación solo se aprehende “si pasa por el propio cuerpo”*¹³; o sea en la medida en que insistentemente se persevera en la pregunta y en la búsqueda de alternativas que permitan un avance en el conocimiento.

¹³ Expresión de la Prof. María Teresa Sirvent, registrada como notas de clase, durante el Seminario de Metodología de la Investigación que desarrollara en el marco de la Maestría en Didáctica, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo, al cual asistí como parte de estos estudios de posgrado

SEGUNDA PARTE

EL CASO: SU ANÁLISIS

CAPITULO V

CONTEXTO HISTÓRICO SITUACIONAL

Se habla de contexto histórico situacional con referencia a algunas características de la provincia, del sistema educativo provincial y de la organización de la enseñanza en dicho sistema. Hacer referencia a la provincia y su desarrollo permite una aproximación a las condiciones en las que el mismo se fue produciendo, así como al tipo de respuestas que se fueron configurando desde el momento de su provincialización en adelante. Tal información resulta de interés teniendo en cuenta, por una parte, que algunas de estas respuestas¹ representan antecedentes del proyecto educativo objeto de análisis². Por otra parte, hace posible mostrar los profundos cambios que en el orden de lo económico, social y político se fueron produciendo desde el advenimiento de la democracia, configurando el contexto situacional amplio de implementación del proyecto educativo estudiado. Asimismo, describir algunas características del sistema educativo provincial —en especial del gobierno de la educación— y de la organización de la enseñanza, permite especificar más el contexto institucional de inserción del proyecto y sustentar la afirmación referida a que, el caso analizado, se trató de un proyecto de cambio en educación de “intención instituyente”, tal como fuera definido

5.1.- La provincia del Neuquén

El Territorio Nacional del Neuquén se erige sobre la persecución, muerte y sometimiento de la población indígena que habitaba la región. Su incorporación a la Nación se produce después de las campañas militares contra dicha población, realizadas a partir de 1870. Las mismas buscaban consolidar la soberanía nacional sobre esta zona sur del país y ampliar el espacio de pastoreo para los hacendados de La Pampa húmeda cuyos campos ya no admitían la utilización intensiva, ni mayor número de animales (Blanco, G., Gentile, B., y Quintar, J., 1998, p. 6; Dubinowski, Rodríguez, Laurenti y otros, 1999, p. 76; Arias Bucciarelli, M., 1999, p. 32, en Favaro, O., y otros, 1999)

Para el cumplimiento de tales objetivos, la población indígena que se encontraba en estos territorios fue expulsada de los lugares que habitaban, sometida o exterminada: “...la campaña militar dejó como saldo un gran número de indígenas muertos y otro tanto de prisioneros, ya sea como resultado de los combates o por presentación voluntaria ante los jefes militares (...) En efecto, las diferentes incursiones que se

¹ Se trató de las propuestas denominadas “Programación y evaluación del sector vivienda”, elaborada en el año 1975 y “Programación y evaluación del sector educación: infraestructura escolar” que se formula en los primeros meses del año 1976. Sobre las mismas se habla mas adelante

² Se hace referencia al Proyecto Educativo de la Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria (EMETA-Neuquén)

llevaron a cabo contra los indios en el período que va desde agosto de 1878 a mayo de 1879 y que culmina con la expedición del Gral. Roca al Río Negro, arrojaron las siguientes cifras: 1271 indios de lanza, prisioneros; 1313 indios de lanza, muertos en combate; 10.539 no combatientes, prisioneros; 1049 indios, reducidos voluntariamente” (Mases, E., 2000, p. 49). Posteriormente, esta población fue trasladada a lugares lejanos de aquellos en los cuales había nacido y crecido y, puesta en tareas ajenas a sus costumbres: “(...) el gobierno nacional resolvió la distribución de los mismos en diferentes destinos lejos de la frontera desmembrando a las familias de manera tal que, las mujeres y los niños fueron repartidos como personal doméstico, mientras que los indios adultos fueron destinados a cubrir las plazas en el ejército de línea y en la marina de guerra; incluso, algunos contingentes fueron enviados a provincias del norte y del litoral como mano de obra en ingenios azucareros y en establecimientos rurales” (Mases, E., 2000, p. 50)

Estas campañas militares sobre el territorio se completan con la sanción de la ley 1532 del 16 de octubre de 1884 por la cual se crea, entre otros, el Territorio Nacional del Neuquén

Luego de ello y durante más de setenta años, el territorio neuquino y sus habitantes sufrieron la explotación, el abandono, el aislamiento y la escasa atención por parte del Estado Nacional, subsistiendo en condiciones económicas, culturales y sociales rigurosas y desfavorables, pese a las reales posibilidades de desarrollo que ofrecían sus recursos naturales. Un extenso territorio incomunicado, de más de 94.000 km², con población dispersa y mínimos servicios e infraestructura social; aunque visualizado por algunos como una zona con un destino de grandeza. Sus tierras eran repartidas desde la Dirección Nacional de Tierras ubicada en Buenos Aires y la mayoría de las adjudicaciones se realizaban como reconocimiento a las tareas llevadas a cabo durante la “Campana al Desierto” o por relaciones personales o familiares con el poder central (Blanco, Gentile y Quintar, 1998, p. 7; Arias Bucciarelli, 1999, p. 33)

“(...) a pesar de las perspectivas de desarrollo económico, la educación y la salud que recibían los habitantes del Territorio eran totalmente deficitarias. La infraestructura era precaria y la escasez de profesionales, notoria. La enseñanza se encontraba regulada sobre la base de criterios y planes de estudio pensados en la Capital Federal, poco apropiados a la realidad territorial y a las necesidades del medio. A ello se sumaban las precarias condiciones en que funcionaban las pocas escuelas del territorio, construidas en adobe, con techos de paja que dejaban ver los rayos del sol, con pisos de tierra y sin calefacción en los difíciles inviernos neuquinos. En cuanto a la atención sanitaria de la población, para la década de 1920 solo existían dos centros asistenciales, uno en Neuquén capital y otro en Zapala, a los que luego se agregaron dos pequeños servicios en Aluminé y Chos Malal, creados por iniciativa de las Comisiones de Fomento (...) Solo existían en el Territorio seis pequeños pueblos (...) y, sus pobladores llevaban, en general, una vida caracterizada por el sacrificio y la pobreza (...)” (Blanco, Gentile y Quintar, 1998, p. 7)

Una carta del Gobernador Enrique Pilotto enviada en 1940 al Ministro del Interior de la Nación, se refiere a la situación del Neuquén de entonces, pero también llama la atención sobre otro aspecto: sus riquezas y potencialidades: *“(...) Son múltiples las necesidades mas apremiantes del Territorio, son serios los problemas a resolver, pero ninguno imposible. Debo agregar, además, que las necesidades generales y de orden social no han sido contempladas hasta ahora por la administración nacional con el espíritu de justicia y de equidad que le corresponde (...) El Territorio de Neuquén devuelve con exceso a la Nación, año tras año, lo que el presupuesto general destina a su administración. Es injusto, entonces, que las autoridades retarden indefinidamente la solución de los problemas fundamentales de una zona que está llamada, por sus grandes posibilidades, a ser una de las regiones mas privilegiadas del país. Neuquén tiene dentro de sus límites todas las condiciones que han hecho grande a los pueblos del mundo: hierro, carbón, petróleo en abundancia, fuerza motriz que fluye de sus grandes y numerosas corrientes de agua que por las características del terreno constituyen verdaderos torrentes; riego asegurado para cuando el aumento de su población justifique las obras necesarias para su suelo, que es muy fértil pese a su aridez aparente. Y no obstante todas estas circunstancias favorables (...) no hay todavía una sola escuela de instrucción media en los 94.350 kilómetros cuadrados que componen su superficie, limitándose así las aspiraciones de los hijos de los pobladores a las mas modestas tareas... No existe una sola cama para enfermos, salvo unas pocas en la precaria asistencia pública que funciona penosa y miserablemente en esta Capital, higiene y asistencia social están hasta ahora en abandono lamentable (...)”* (Archivo Histórico Provincial del Neuquén, Memoria del Gobernador Enrique Pilotto, en Blanco y otros, 1998, p. 8)

Algunas manifestaciones realizadas durante los debates parlamentarios -en relación con la ley de Territorios Nacionales- llevados a cabo en año 1954 reiteran la situación en la que los mismos se encontraban; así como el desconocimiento que había respecto de ellos, inclusive con referencia a su ubicación geográfica: *“Al cabo de cien años de organización constitucional llega recién para los territorios nacionales el momento de su organización. No hubiese querido y no era mi deseo referir la odisea de los territorios durante ese siglo de abandono y desorganización (...) Los que habitamos en ellos éramos verdaderos conquistadores que luchábamos en las peores condiciones para establecer una avanzada de la civilización en el desierto; carecíamos de caminos, ferrocarriles, escuelas, hospitales, obras públicas, electricidad, teléfonos, industrias, (...) No teníamos ninguna participación en la vida política del país y éramos verdaderos parias en nuestra patria (...) Durante cincuenta años he vivido en un rincón de la patria completamente abandonado por ustedes (...) No conozco los Territorios de oída sino que los he visto (...) Tienen ustedes un conocimiento tan profundo de los territorios nacionales que un diputado radical me preguntaba en que puerto desembarcaba cuando iba a Neuquén...”* (Archivo Histórico Provincial del Neuquén, en Blanco y otros, 1998, p. 10)

Los autores de referencia señalan que avanzados los años cincuenta la situación descripta seguía en general sin ser resuelta. Neuquén se presentaba como un inmenso territorio incomunicado, con falta de caminos adecuados entre sus poblaciones y de

otros medios de comunicación. Salvo algunos lugares mas poblados, los pobladores debían utilizar caminos secundarios o huellas para caballos y carretas, que frecuentemente se encontraban en malas condiciones o directamente intransitables debido a la nieve o a las abundantes lluvias, aislando a las poblaciones. Todo ello contribuía a que en términos económicos y sociales, y a pesar de los recursos naturales disponibles, Neuquén mostrara en esos años evidentes síntomas de atraso respecto del conjunto del país y recién cuando se transformó en provincia, parte de los recursos retornaron a ella (Blanco, Gentile y Quintar, 1998, p. 11)

Sin embargo ya en el año 1918 se había producido el descubrimiento del petróleo en Plaza Huincol y comenzaron a organizarse poblaciones en torno de tal actividad, entre ellas Cutral Có. En esos pueblos y desde comienzos del siglo se destacaría la presencia de sirios, libaneses, polacos judíos, italianos y españoles que casi en forma trashumante se desplazaban por el territorio para afincarse, finalmente, en algunos lugares donde pudieran vender su mercadería. *“Canaán Sapag³ eligió Zapala; pero, años mas tarde sus hijos Elías, Felipe y José se desplazarían a la pujante área petrolera de Plaza Huincol y Cutral Có”* (de entrevista a miembro de la familia Sapag).

La relevancia del comercio y de grupos de inmigrantes que se fueron articulando en función de tal actividad y configurando como sectores referentes en las comunidades, es destacada, también, por otros autores *“(…) la necesidad de abastecer a la población (...) y de intervencional al territorio con los mercados mas próximos explica la centralidad que van adquiriendo el comercio y la intermediación tanto en la composición de la economía como en el origen de los sectores dominantes (...) Dado que la acumulación generada en los rubros relativamente mas importantes de la producción: hidrocarburos y ganadería se realiza fuera del territorio (...) la obtención de ganancias por parte de los grupos locales se produce en actividades secundarias, principalmente el comercio”* (Arias Bucciarelli, 1999, p. 35) Tal situación parece representar una de las razones principales por la cual los sectores dominantes neuquinos se estructuran, inicialmente, a partir de la actividad comercial (Favaro, O., 1999, p. 25)

Neuquén adquiere su condición de estado autónomo en el año 1955 por ley 14.408 (Arias Bucciarelli, 1999, p. 33); mientras que en el año 1957 se sanciona su Constitución. Los debates parlamentarios muestran la intención de configurar un Estado que asuma la defensa de los recursos naturales, impulse su desarrollo global e intervenga directamente en la promoción de la salud, la vivienda y la educación. Se expresa en los referentes políticos neuquinos una vocación federalista, rechazo al centralismo, a la intervención del Estado Nacional en el control de los recursos provinciales y la intención de homogeneizar la población en torno de este principio. (Favaro, O, 1999, p. 23; Palermo, V., 1988, p. 102)

En la reglamentación y organización que en la Constitución se dio a los poderes públicos y a la estructura del aparato gubernamental se puede observar la idea de un Estado gestor del desarrollo, con una fuerte presencia en la esfera económica y social y una

³ Padre de quien años mas tarde gobernara la provincia por cinco periodos, que llegara al país y luego a Neuquén, desde el Líbano, en los primeros años del S. XX

tendencia a concentrar el poder político en manos del Ejecutivo. En los años posteriores a la sanción de la Constitución Provincial y a la elección del primer gobierno surgido de elecciones locales (1958), se fue definiendo un Estado moderno, con una clase política con particulares características, acentuándose la tendencia hacia una centralización institucional y hacia una línea económica de fuertes rasgos planificadores (Blanco, Gentile y Quintar, 1998, p. 25; Boron, A., 1999, p. 12, en Favoro. O., y otro, 1999)

Durante los años cincuenta, además, comienza a instalarse un modo de pensar el desarrollo basado en la idea de que en las áreas subdesarrolladas existía una gran potencialidad económica y social que debía promoverse a partir de una acción deliberada y planificada por parte del Estado. Dentro de esta perspectiva económica y social, la corriente desarrollista en la Argentina erige la producción petrolera en la clave de la política económica del gobierno. De esta manera el proceso de provincialización incluyó la puesta en marcha de una serie de medidas destinadas a concretar el desarrollo desde la concepción señalada y la nueva provincia fue, de alguna forma, “hija de esa concepción”, por cuanto el Estado Nacional buscaba establecer en Neuquén, un polo de desarrollo para la Patagonia a través de la explotación de su riqueza petrolera y energética. De esta manera las necesidades existentes y las ideas de progreso y desarrollo marcaron el camino a seguir y, en una provincia donde “todo estaba por hacerse” los recursos, su distribución y manejo representaban una cuestión prioritaria (Blanco, Gentile y Quintar, 1998, pp. 25-27) De aquí en adelante los esfuerzos estuvieron especialmente destinados a propiciar el desarrollo (infraestructuras básicas, vivienda, salud, educación, entre otras cuestiones) para atender las crecientes demandas de una población en acelerado aumento⁴ y que presentaba significativas carencias en tales aspectos⁵

En el año 1961 un grupo de habitantes del interior decide conformar un partido político provincial dando origen al Movimiento Popular Neuquino. El federalismo se erige en el principio ideológico por el cual el partido provincial (MPN) constituye su identidad, cuyo núcleo duro es la idea de que la provincia es expoliada por el gobierno nacional y, de allí, la estrategia de solución de los conflictos internos sustentada en el eje de la oposición estado provincial-estado nacional (Palermo, V. 1998, p. 102)

“Mientras en el orden nacional se ensayan variadas fórmulas para dar solución a la “cuestión peronista”, en Neuquén se pone en marcha una lógica política que privilegia la perspectiva de un movimiento policlasista, provincialista y neoperonista (...) En la nueva provincia los Sapag (...) concitan una intensa adhesión emocional y carismática que, sumada a los elementos materiales y simbólicos (...) culmina con la creación de una fuerza partidaria (...) hasta tanto se levante la prohibición del peronismo. No obstante (...) no solo no regresa al tronco partidario, sino que se instala como el mas fuerte

⁴ Según el Censo Nacional de Población de 1980, la evolución de la población en Neuquén registra los siguientes datos: 1960: 86.836 hab.; 1970: 154.570 hab.; 1980: 243. 850 hab. (En V. Palermo, p. 134)

⁵ Según datos de la Dirección Provincial de Estadísticas y Censos, en el año 1960 de cada 1000 niños que nacían vivos, cerca de 120 morían en la primera infancia; el doble que en el país; y, la expectativa de vida de sus habitantes no superaba los 47 años. Por otra parte, contaba con casi un 20% de analfabetismo.

contendiente del justicialismo “verticalista” local” (Favaro, O, Luorno, G y Palacios, S., 1999, p.119)

El origen social de los promotores de esta organización es señalado en el siguiente testimonio: *“Eran comerciantes, bolicheros que tenían la virtud de estar muy insertos en la comunidad, que estaban bien relacionados con la gente. Es esta gente que por peronistas en el 57, 58, 59 se cansan de votar en blanco (...) y dicen ‘no, hagamos un partido provincial’ (...) Tuvo la característica que unió a los hijos o a los nietos de esos inmigrantes excluidos del grupo de Neuquén capital y que se desarrollaron básicamente en el interior donde se encontraron con esa masa enorme de neuquinos criollos, recontra descendientes de chilenos y de mapuches mestizados. El MPN es para mí una alianza entre esos políticos del interior que eran fundamentalmente árabes, pero también algunos italianos y españoles...; comerciantes que se juntan con algunos sindicalistas ferroviarios de Neuquén y petroleros de Plaza Huincul y Cutral Có. (...) Hay una historia antioligárquica, de raíces propias, de proyecto propio en una conjunción muy extraña de inmigrantes excluidos de la Argentina próspera de la división internacional del trabajo, con los paisanos y los mapuches que quedaron del desastre que hizo el Ejército Argentino. Ese es el inicio del MPN (de entrevista a miembro de la familia Sapag)*

El 12 de octubre de 1963, Felipe S. asume, por primera, vez la gobernación de la provincia ocupando esta posición en cinco oportunidades desde este momento hasta 1999⁶. En coincidencia con lo que expresa el testimonio anterior, V. Palermo, señala: *“De origen humilde (...) fue capaz de crear una fuerza política perdurable (...) y lo hizo atreviéndose a desafiar nada menos que a Juan Domingo Perón y, -creo que se trata del único caso- ganándole la pulseada. Desde entonces gobernó o fue insoslayable punto de referencia en la política neuquina, siempre”* (Vicente Palermo, 1988, p. 7)

En cuanto al estilo de ejercicio del poder se fue configurando una modalidad de corte patriarcal-paternalista que, según el entrevistado, se relaciona con la cultura y tradición de origen. *“Yo creo que el estilo de poder fue muy libanés. En la casa de mis abuelos se hablaba árabe, mi viejo se socializó en árabe y cuando llegó a la primaria le costaba hablar en castellano y Elías nació en el Líbano. Y, bueno, la cultura familiar de los árabes –conocida por los argentinos por la gastronomía, el folklore y ‘las mil y una noches’- en realidad se estructura y funciona muy diferente a la argentina. Hay un sentido muy fuerte, desde ya, de la autoridad; de la autoridad del mayor o del jefe, del ‘sheikh’; pero, también un sentido de inclusión total. El que está adentro, está adentro. Por supuesto, respetando la jerarquía, pero ese tipo no se muere de hambre, si es necesario se lo protege y si es necesario, con la vida (de entrevista a miembro de la familia Sapag)*

Sobre la base de los aportes de la renta petrolera se puso en marcha un proceso inspirado en la perspectiva del Estado de Bienestar; un conjunto de políticas con orientaciones keynesianas propias de la Europa de posguerra que perdurarían hasta la

⁶ Se desempeñó como gobernador en los siguientes períodos: 1963-1966; 1970-1972; 1973-1976; 1983-1987 y 1995-1999

llegada del “fundamentalismo de mercado” del gobierno de Menem, especialmente con la privatización de YPF (Borón, A., 1998, en Favaro y otros, p. 11)

El desarrollo económico y social se orientó a la provisión de infraestructuras básicas, de comunicaciones y políticas de bienestar en general. A cubrir las carencias de educación, salud y vivienda para una población que –según los datos señalados- se incrementaba a un ritmo acelerado. La información indica que esta orientación se mantuvo en Neuquén con notable continuidad, incluso en los años de la dictadura militar; ya que, mientras a nivel nacional se producía el abandono de las concepciones desarrollistas y de promoción del bienestar, en la provincia se observaba su permanencia. *“(…) es durante el segundo gobierno constitucional (MPN, 1963-1966) y la permanencia de las figuras más destacadas del partido provincial durante los gobiernos de facto (...) cuando se afirman los rasgos característicos del estado neuquino. En este sentido, en las décadas del 70 y 80 se acentúan las tendencias hacia la centralización política y la intervención económica y (...) se sistematizan y profundizan políticas sociales que al extender el bienestar a mayor número de habitantes permite al entramado partidario convertirse en fuerza predominante (...)”* (Arias Bucciarelli, 1998, en Favaro y otros, p. 41)

Los años 60 y 70 fueron para Neuquén, épocas de grandes realizaciones; entre ellas: se lleva a cabo un plan de infraestructura vial, de comunicaciones y de vivienda con el propósito de articular un territorio caracterizado por la dispersión y la incomunicación; se sanciona la ley de creación del Consejo Provincial de Educación (1961); se crea la Universidad Provincial (1964) -antecedente de la actual Universidad Nacional del Comahue-; se crea el Consejo de Planificación y Acción para el Desarrollo (COPADE, 1964), se define e implementa el Plan Provincial de Salud (1971) destinado a revertir los elevados índice de mortalidad materno infantil; entre otros aspectos

En el marco de este proceso, entre los años 1975 y comienzos de 1976, se formulan las propuestas nombradas al inicio de este punto: “Programación y evaluación del sector vivienda” y “Programación y evaluación del sector educación: infraestructura escolar” que, como se verá, dan las bases para el primero de los proyectos educativos que se presentan y marca la línea a seguir en los proyectos que le suceden; representando, por lo tanto, antecedentes del caso analizado.

El período de facto 1976-1983 tuvo una expresión particular en Neuquén. Inicialmente, específicamente en los dos primeros años se aplicó en la provincia la misma estrategia de terror y captura de la administración pública como botín de guerra que en el resto del país. El número de desaparecidos entre las provincias de Neuquén y Río Negro fue de 31 personas; de las cuales, 18 fueron secuestradas en la ciudad de Neuquén (Blanco, Gentile y Quintar, 1998, p. 90) Simultáneamente se mantuvieron y desarrollaron en la provincia lazos de solidaridad y apoyo a los perseguidos, fundamentalmente en torno de la Iglesia neuquina (sacerdotes y obispo Jaime De Nevaes) y varias personalidades de la política local. *“(…) consecuencia de la actitud del obispado neuquino, de cobijar públicamente a las víctimas de la represión (...) fue la creación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos del interior del país, a mediados de 1976”* A partir del año 1978 se produce un cambio en la estrategia general de la dictadura en la zona; se observa una continuidad de las políticas implementadas en años anteriores al

golpe de estado caracterizadas por un estilo de crecimiento orientado por políticas desarrollistas y de bienestar. Según los autores consultados parece haberse tratado de una situación relacionada con la necesidad de evitar el despoblamiento del interior, especialmente en las áreas de frontera y continuar con el aprovechamiento de los recursos energéticos (Blanco, Gentile y Quintar, 1998, p. 91 y 92)

Según V. Palermo (1988, p. 53) este proceso se enmarcó en una primera etapa del MPN (desde su creación en 1961 hasta 1983) caracterizada por rasgos autonomistas-federalistas y por la incorporación al Estado de una tecnoburocracia que actuó con continuidad, capaz de adecuadas planificaciones, gestiones modernizantes y un crecimiento centrado en la obra pública y la rápida absorción de población tanto a la provincia como al partido.

A partir del advenimiento de la democracia comienzan a expresarse, en la provincia, importantes transformaciones en el plano político y social. Por una parte el escenario social se presenta más heterogéneo, más complejo, con nuevos actores organizados (los gremios, las agrupaciones de derechos humanos, organizaciones vecinales, la Iglesia, etc.) Un marcado nivel de movilización, de reclamos y de participación son algunos de los rasgos de la época. (Blanco, Gentile y Quintar, 1998, p. 97).

V. Palermo (1988, p. 54) hace, respecto de este nuevo tiempo, referencia a una segunda etapa en el gobierno del MPN durante la cual; fundamentalmente en los dos primeros años de gobierno posteriores a la dictadura enfrentó serios problemas en su relación con las distintas expresiones de la sociedad neuquina, que culminaron en la derrota en las elecciones parlamentarias de 1985. El nuevo escenario mostraba una provincia con población joven, calificada y activa, conformada principalmente por movimientos migratorios, sin una base cultural tradicional que pudiera funcionar como un factor de integración y con un partido gobernante con escasa flexibilidad para adaptarse a los reclamos del momento y mediar en el conflicto social. De allí que, aunque la escasez de recursos hacía difícil gobernar con el estilo histórico centrado en la expansión de la obra pública, pareciera que la dificultad principal se encontraba en que la “modernización” y diferenciación que se producían en la sociedad neuquina desbordaron la capacidad de un Estado de estilo paternalista que respondió a los reclamos y conflictos con una mayor concentración del poder decisorio (Palermo, V. 1988, p. 58)⁷

En este contexto se volvieron cada vez más visibles las luchas internas por el poder, las divisiones y la formación de bandos. A raíz de que la Constitución de la provincia impedía la reelección para gobernador de Felipe S. se decidió definir el cargo –por primera vez- mediante elecciones internas. Estas se llevaron a cabo en abril de 1987, inaugurándose un camino de duros enfrentamientos en el partido (Palermo, V., 1988, p. 73)

⁷ En este sentido: varias de las funciones del bienestar social son restadas al ministerio correspondiente y puestas en manos de la hija del gobernador quien desarrolló su tarea con criterio de asistencia directa y perfil clientelístico; las designaciones en el Poder Judicial siguieron criterios partidistas y el Poder Legislativo jugó como una pieza irrelevante (en Palermo, V, 1988, p. 58)

A partir de los años 90 las privatizaciones afectaron la ingerencia de la provincia sobre los recursos energéticos y la bandera del federalismo que hasta entonces parecía unificar a los neuquinos frente a la Nación, ya no se muestra como suficiente. *“Los 70 y buena parte de los 80 todavía tenían el sabor del Estado de Bienestar y parecía que estaba todo por crearse. Es mas, el 83 fue un regreso a la idea de que se podía crear todo en democracia. El PEP⁸ fue parte de eso (...) Ahora bien, creo que con los 90, la crisis hiperinflacionaria, la llegada de Menem, el abandono del imaginario del Estado de Bienestar se produce una segunda ola de reformismo, llega rápidamente esta idea del Estado modernizador. El Estado de Bienestar aparece como el pasado, ineficaz. Creo que el sobichismo es eso. En el gobierno de Sobisch el tema de salud, por ejemplo, apuesta claramente a la medicina privada. La ruptura política en términos ideológicos es con Sobisch. Sobisch hoy encarna la derecha del MPN. El sapagismo fue mucho más inclusivo. Uno dirá, bueno, no pudo cumplir un plan de Estado de Bienestar; pero un Estado de Bienestar en la Argentina que es periférica y en una provincia que también es periférica, es harto difícil. Lo de Sobisch es otra cosa, es la negación de esa imagen de inclusividad. Pero el Sapag que vuelve del 95 al 99 vuelve con la tradición y tuvo un conjunto de fracasos. Un de ellos Cutral Có. Un intento de volver al pasado que se tornó imposible (...)”* (de entrevista a historiadores UNCo). De manera tal que en un contexto marcado por los cambios que va sufriendo el capitalismo se vuelve cada vez más evidente la imposibilidad de mantener la estrategia intervencionista, planificadora y benefactora que caracterizó el funcionamiento del estado neuquino en años anteriores (Favaro y Bucciarelli, 1999, p. 261)

A esta altura el país y Neuquén eran totalmente diferentes a aquel territorio de los años 60. Los graves conflictos producidos en las localidades petroleras de Cutral Có y Plaza Huincul –en las cuales se inaugura la modalidad de piqueteros y la denominación correspondiente en los años 1996 y 1997- ligadas a la privatización de YPF fueron otra señal de una provincia diferente

La privatización de las empresas públicas encargadas de la explotación de los recursos fundamentales en los que se sustentó el desarrollo neuquino, redujeron las fuentes de ingresos y debilitaron el federalismo en tanto elemento simbólico de legitimación del estado provincial (Favaro, O., y Bucciarelli, M., 1999, p. 264)

En los años 2000 se profundiza esta tendencia. A comienzos de esta década se produce la prórroga anticipada de las concesiones para la explotación de las áreas hidrocarburíferas. *“En coincidencia con el fin del milenio llega también el fin del ‘Neuquén moderno’. Entramos en un período histórico distinto que daremos en llamar el ‘Neuquén globalizado’ una expresión tardía del neoliberalismo vigente en el país durante la década del 90 que encabezó el presidente Menem entusiasta del discurso liberal y asociado sin tapujos a los grandes grupos empresarios (...) Diez años mas tarde de lo ocurrido en el ámbito nacional, mediante un Decreto del Poder Ejecutivo, el*

⁸ Plan Educativo Provincial que se formula con el advenimiento de la democracia, le sucede y se propone expandir el proyecto denominado Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER, 1978-1983) y se ubica como uno de los antecedentes del acaso analizado

gobierno neuquino toma con entusiasmo las banderas del neoliberalismo a través de la contundente alianza estratégica con Repsol (...) El partido provincial, otrora expresión de las 'hordas del interior' y de los barrios pobres de la capital, se ufana de su apuesta como socio de Repsol-YPF" (Martinez G. R., 2004, p. 224)

La nueva instancia de gobierno se asienta en la Reforma del Estado y, desde esa concepción apoya la privatización de YPF, Gas del Estado e Hidronor. En el ámbito de lo político partidario se desarrolla una "lucha facciosa". El conflicto se centra en intereses particulares y recurre a un vínculo de subordinación a través de un mecanismo clientelar (Favaro, O., y Bucciareli, M., 1999, p. 264)

A modo de síntesis

Desde el año 1870 en adelante –aproximadamente a lo largo de 14 años- la zona sur del país y dentro de ella la que luego ocuparía el territorio de Neuquén, comienza a ser objeto de sucesivas campañas militares destinadas a ampliar las áreas de pastoreo para la Pampa húmeda. Durante este tiempo la población autóctona fue exterminada o sometida y, muchos de sus integrantes, alejados de los lugares que habitaban y destinados a trabajos ajenos a sus costumbres (ejército, trabajo doméstico, ingenios azucareros en el norte del país)

Creado el Territorio Nacional del Neuquén en el año 1884, las tierras son repartidas a modo de premios por la participación en la "campaña al desierto" o entre familiares y allegados. En este tiempo y a lo largo de más de 70 años la zona sufrió la explotación y el abandono por parte del gobierno central; mientras sus habitantes vivían en condiciones rigurosas y de pobreza, con escasez o ausencia de servicios básicos de salud, vivienda, educación y comunicaciones

Simultáneamente a tal situación, Neuquén también era visualizada como "una de las zonas más privilegiadas del país"; poseedora de recursos naturales que le auguraban un "destino de grandeza": hierro, carbón, petróleo, agua en sus caudalosos ríos, riego asegurado, suelo fértil; entre otros. En el año 1918, se había producido el descubrimiento de petróleo en la provincia y, grupos de comerciantes (sirios, libaneses, italianos, españoles, judíos polacos...) que ingresarán al país a principios del siglo, comienzan a desarrollar tal actividad, orientada a abastecer a la poblaciones que se constituían en torno de la actividad petrolera. Dentro de estos grupos de comerciantes se encuentra la familia Sapag, cuyos hijos juegan mas adelante un papel preponderante en la vida política neuquina. En los años cincuenta, la concepción desarrollista en la Argentina, parece ejercer decidida influencia en la zona, en función de la idea que el desarrollo podría promoverse sobre la base de la explotación petrolera y energética

En el año 1955 Neuquén es designada provincia y en el año 1957 se sanciona su Constitución Provincial. Lo que parece resultar de interés en este aspecto es la definición de las bases para la configuración de un Estado centralizador, interventor y

planificador en la esfera económica y social. En el año 1958 la provincia cuenta por primera vez con un gobierno electo por sus habitantes.

A partir del primer gobierno electo en la provincia se inicia un camino marcado por las circunstancias señaladas: importantes carencias en las diferentes localidades y sus pobladores; posición del Estado como centralizador, articulador y distribuidor y, las ideas de progreso y desarrollo sobre la base de la riqueza petrolera vigentes en ese momento.

En el año 1961 y en el marco de la proscripción del peronismo, grupos del interior provincial conforman un partido político al que denominan Movimiento Popular Neuquino (MPN); que en su acta fundacional promete volver al peronismo, lo cual finalmente no se cumple

En el año 1963 Felipe Sapag asume por primera vez la gobernación de Neuquén y repite este hecho hasta el período 1995-1999. Representa un poder fuerte, patriarcal, de estilo libanés según el cual la familia se ordena en torno del jefe o del mayor

Las ideas acerca del Estado de Bienestar y el soporte de la renta petrolera dan lugar a un movimiento de desarrollo basado en la provisión de infraestructuras básicas, salud, educación, vivienda, comunicaciones; tendencia que no se interrumpe, en la provincia, durante los gobiernos de facto

Desde fines de los años 80 y sobre todo en los 90 se va complejizando y modificando el escenario político y social de Neuquén: se decide, por primera vez, el candidato a gobernador por elecciones internas; se acentúan y hacen cada vez más explícitas las disputas por el poder dentro de un partido que parecía presentarse unido tras una figura carismática; comienzan a debilitarse las ideas propias del Estado de Bienestar y a predominar la corriente neoliberal; se vive la crisis de la hiperinflación, se privatizan las empresas proveedoras de energía, se producen intensas protestas sociales; entre ellos Cutral Có, piqueteros; cortes de rutas y puentes que se extienden, como modalidad, hasta la actualidad.

5.2.- El gobierno de la Educación

La información relevada respecto del gobierno de la educación en la provincia permite observar el lugar asignado al Consejo Provincial de Educación en la estructura de gobierno -como organismo creado para la conducción de tal sector- en cuanto a sus posibilidades de autonomía en relación con el Poder Ejecutivo, respecto de la tendencia centralizadora presentada en el apartado anterior

La Constitución Provincial sancionada en el mes de noviembre de 1957 establece que el gobierno de la educación estará a cargo de un Consejo Provincial de Educación concebido como un órgano colegiado y autárquico, conformado por cinco miembros -

dos representantes de los docentes en actividad, uno de los Consejos Escolares locales, y dos del Poder Ejecutivo- (Constitución Provincial Art. 264 y 265). Por su parte la Ley 242 de octubre de 1961, destinada a regular la organización y funcionamiento del Consejo Provincial de Educación dice al respecto: *“(...) la educación es un bien social que pertenece a todo el pueblo y que, por lo tanto, debe ser resguardado de las disputas partidarias y debe permanecer al margen de los vaivenes políticos. En función de ello, la autarquía le permite mantenerse independiente ante las presiones de grupos de poder (...) El gobierno colegiado, con participación de todos los sectores involucrados en la cuestión educativa responde a idéntico propósito: diseñar un Sistema Educativo que sirva a todos los ciudadanos por igual (...)”* (Aguilar, H, 1996, p. 27)

Sin embargo el mismo texto de la ley presenta una contradicción respecto de la autonomía que se declara, al establecer que *“(...) el Consejo Provincial de Educación (...) desarrollará sus actividades en natural relación de dependencia con el Poder Ejecutivo...”* Ya en los debates parlamentarios sobre dicha ley, uno de los diputados expresaba esta situación al señalar que un organismo autárquico no debe subordinarse jerárquicamente a ningún otro organismo administrativo, que sus atribuciones se derivan de la ley y que debe ejercerlas bajo su responsabilidad. Sin embargo gana la versión oficial según la cual el Consejo Provincial de Educación funcionará en situación de dependencia del Poder Ejecutivo (Aguilar, H., 1996, p. 31)

Durante mucho tiempo dicho Consejo de Educación -como Cuerpo Colegiado- no funcionó como tal. Solo se constituyó a mediados de 1962 con los representantes del Poder Ejecutivo (el presidente y dos vocales). Luego, hasta el año 1966 la conducción educativa estuvo a cargo de una Dirección General de Educación y Cultura de menor autonomía que el CPE. Durante el período 1966-1973 el gobierno educativo fue intervenido y en el año 1969 se crea, dentro del Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia de la provincia la Subsecretaría de Educación y Cultura; la cual debía hacerse cargo de la educación en la provincia (Dubinowski, Rodríguez, Laurenti, Cipressi y Machi, 1999, p. 107 y 120)

Durante el año 1992 (primer año de gobierno de Jorge S.) se constituye el Consejo de Educación según la normativa que regula su funcionamiento. Sin embargo esta situación se modifica rápidamente. Al finalizar el primer año de gobierno se produce la renuncia de su presidente y se crea la Secretaría de Estado de Educación con dependencia directa del Poder Ejecutivo, frente a la cual es designado -como Secretario de Estado de Educación y simultáneamente Presidente del Consejo-, el Ingeniero Mario M.⁹ hasta entonces Secretario de Gobierno y hombre de confianza del Gobernador Jorge S. (Aguilar, H., 1996, p. 74)

“(...) la composición del cuerpo en el primer período invita a pensar (...) que este organismo actuaría como cuerpo colegiado preservando la autonomía y la autarquía (...) En el segundo período hay una clausura del mandato constitucional y un fortalecimiento de la re-centralización. El nuevo presidente no solamente es un

⁹ Dos años mas tarde y tal como se explica mas adelante, esta gestión produciría la intervención del proyecto de cambio tomado como caso de estudio

funcionario de carrera política sino que, también, subsume en su persona dos competencias: la de Secretario de Estado de Educación y la de Presidente del Consejo (...) Esta presunción se fortalece por el hecho de que al poco tiempo de asumir el Sr. Mario M. en su calidad de presidente del Consejo, haciendo uso de su facultad de doble voto aprueba una Resolución mediante la cual delega en la Secretaría de Estado de Educación –es decir en sí mismo en calidad de Secretario de Estado- la ejecución y administración de todas las acciones derivadas de las acciones propias del Cuerpo Colegiado (...) (Aguilar, H., 1996, p. 75) Pero, además, respecto de esta tendencia a la centralización en el Ejecutivo, señala la autora (p. 117) que la administración de los recursos, la elaboración del presupuesto y su ejecución no son atribuciones asumidas por el mencionado Consejo sino, también por la Secretaría de Estado de Educación

Destaca, por otro parte, lo que denomina el “carácter clientelar” en el manejo del sector. Analizando el rubro movimiento de personal observa que la mayoría de las resoluciones adoptadas se refieren a la concesión de beneficios extraordinarios (licencias excepcionales, reubicaciones, no cómputo de inasistencias, etc.); *“mientras la solicitud de un beneficio establecido por la legislación implica el ejercicio de un derecho, la petición de una norma de excepción (...) implica la consecución de un favor. Este último procedimiento tiende a afianzar lealtades personales (...), fenómeno que parece mas bien vincularse con características clientelares que varios autores señalan como elemento propio de los fenómenos de burocratización”* (Aguilar, H., 1996, p. 121)

En la misma línea de carencia real de autarquía del gobierno de la educación, expresan Dubinowski y otros, (1999, p. 151) *“...en la provincia del Neuquén el CPE careció desde sus inicios de la autonomía necesaria para constituirse como cuerpo colegiado, a la vez que la autarquía enunciada y, por períodos cortos débilmente efectivizada, se fue quebrando a medida que la lógica neoliberal convertía al CPE en un órgano técnico-administrativo, meramente encargado de ejecutar las políticas diseñadas por el Poder Ejecutivo Provincial (...) Se devela de este modo un proceso que, en realidad, fue constitutivo del sistema educativo provincial. Expresiones tales como Cuerpo Colegiado, autarquía, participación, descentralización, presentes en la normativa de derecho, que organiza el funcionamiento y gobierno de la educación provincial, quedan neutralizadas por la normativa de hecho”*

Un estudio llevado a cabo por Guillermo, Villanueva entre los años 1998 y 1999¹⁰ (p. 40) muestra algunos rasgos de interés con respecto a la gestión educativa en la provincia. En la organización del sistema educativo –expresa- se pueden observar dos características sobresalientes: la *centralización* en cuanto a las funciones, lo cual incide en la tendencia a las tramitaciones y toma de decisiones de carácter burocrático y, la *desconcentración relativa* en los distritos regionales¹¹ en el sentido de delegación solo de algunas funciones administrativas. Desde la perspectiva del autor esta concentración

¹⁰ Se trata del estudio realizado a solicitud de la entonces Dirección Provincial de Planeamiento Educativo, denominado “Diseño de alternativas de gestión del sistema educativo”

¹¹ Los distritos regionales representan divisiones administrativas del nivel central de conducción, que se encuentran en diferentes lugares de la provincia y que tienen como tarea principal llevar a cabo gestiones en los temas de personal, sueldos y mantenimiento de la infraestructura edilicia

en la capacidad decisoria parecería fundarse en la *desconfianza* hacia los subordinados; en el *desconocimiento* de las tareas inherentes al cargo y de otros cargos del área; y hasta en *lealtades* personales. El funcionamiento del Cuerpo Colegiado, autoridad máxima en la conducción del sistema educativo provincial, revela lo anteriormente dicho. Ocupa gran parte de su tiempo en tareas de gestión operativa, en la toma de decisiones que deberían ser propias de niveles de menor jerarquía institucional en base a rutinas establecidas, y no en la formulación de políticas como podría esperarse de tal nivel de conducción. Por otra parte posee escasa injerencia en el presupuesto educativo, rubro que se encuentra fuertemente controlado por el Ministerio de Economía de la Provincia (Villanueva, G., 1999, p. 42 y 43)

En relación con las características señaladas describe el autor lo que presenta como *“como modelo cultural de gestión”*. Este consiste básicamente en la *conjunción de los siguientes aspectos: existencia de compartimentos estancos entre las distintas unidades; carencia de visión de conjunto, aún en los niveles de jefatura; fuerte influencia de experiencias negativas previas; falta de motivación de los niveles operativos y ausencia de documentos que expliciten las políticas de conducción”* (Villanueva, G., 1999, p. 44)

En la misma línea, la investigación de Barco, Silvia (2009) sostiene que la burocracia a cargo del gobierno de la educación se caracteriza por un sostenido proceso de centralización, anulación y conculcación de las funciones de los cuerpos colegiados reconocidos por las leyes provinciales, tendencia a multiplicar dependencias superestructurales y vaciamiento de funciones específicas a las instituciones educativas en un proceso de delegación hacia arriba. Señala por otro lado que la política educativa se encuentra reemplazada por medidas y acciones de carácter coyuntural, dirigidas a instituciones o grupos particulares, y que aparecen como respuestas ex post, fundamentalmente *destinadas a resolver conflictos* (pág. 14)

Algunos testimonios reafirman y completan lo expresado en los párrafos anteriores respecto de los fenómenos de centralización y burocratización del gobierno de la educación. Los mismo hacen referencia a la pérdida de poder de los funcionarios de carrera –específicamente los cuadros medios y los supervisores escolares-, la transferencia de sus funciones a niveles jerárquicos superiores y; la ingerencia de lo partidario en las estructuras de gobierno educativo. Al respecto expresan:

“(...) por el 93, cuando Susana C. estaba como directora de media –entonces yo era directora de escuela- empecé a ver mas desdibujado al supervisor, empecé a ver una aproximación de las direcciones de nivel a la direcciones de las escuelas. Iban directamente a las escuelas y no a través del supervisor (...) En el 97 entro como supervisora. Ya el supervisor no tenía autoridad, no siempre tenía la información antes que las escuelas, iba perdiendo de a poco el poder de decisión. Esto fue avanzando cada vez más y mas (...) Yo atribuyo esta política respecto de los supervisores a que somos personal de carrera y no acatamos a rajatabla las cosas. Nosotros tenemos un criterio propio y además tenemos conocimiento, conocemos la normativa, conocemos al sistema, tenemos cierta libertad y en un sistema verticalista no somos bien recibidos.” (de entrevista a Supervisora de Nivel Medio)

“(...) Antes de los 90 había un gran respeto por el funcionario de carrera (...) después se empezó a perder cada vez más hasta llegar a límites intolerables de partidismo –no de política- por que el partidismo es una cosa que necesariamente termina matando lo bueno. Un ejemplo de esto es la destrucción de los cuadros medios del Consejo Provincial de Educación, la gente que tenía la historia del Consejo, la parte reglamentaria del Consejo, el conocimiento del interior de la provincia. Esta gente se terminó yendo o los terminaron corriendo y empezaron a manejar las cosas chicos jóvenes amigos o parientes de alguien que está en el gobierno. No tienen trabajo en sus lugares y llegan con cargos altos” (de entrevista a Supervisor de Nivel Primario)

La misma persona expresa: *“Estos últimos gobiernos del MPN han sido muy proclives a nombrar administradores en educación y no ha habido un solo presidente del Consejo que pudiese siquiera administrar con ideas propias, por que siempre le ponían uno arriba, uno al costado (...) Entonces ningún gobierno de la educación se ha podido manejar con sueños, nadie se ha atrevido a soñar un poco (...) Para mi hoy es imposible que pueda existir un gobierno de la educación que se atreva a soñar, con la manejo del poder que hace el MPN” (de entrevista a Supervisor de Nivel Primario)*

5.3.- La organización de la educación: algunos rasgos de interés

Las características de la organización de la enseñanza en la provincia muestran que, globalmente, la misma se desenvuelve en el marco de un encuadre que podría ubicarse como tradicional en lo que se refiere a los aspectos estructurantes del funcionamiento de los establecimiento educativos: la selección, ingreso y evaluación del personal; la conducción de los establecimiento, la organización del tiempo, la relación laboral dentro del Estado, los programas de enseñanza; entre otros.

Los establecimientos educativos en la provincia dependen formalmente del Consejo Provincial de Educación a través de las diferentes direcciones de enseñanza y se rigen fundamentalmente por el Estatuto del Docente y otras normas específicas.

El *ingreso a la docencia* se realiza mediante los “concursos de cargos docentes”. Los mismos se basan en una valoración de los antecedentes y no en oposición y la selección de encuentra a cargo de un sector del Consejo de Educación; la Junta de Calificaciones integrada por cinco miembros docentes en actividad. Luego el ascenso, la promoción implica acceder a la titularidad dentro del sistema, para lo cual cuentan de manera importante la antigüedad en la docencia y los cursos de capacitación realizados. Solo en el caso de los cargos directivos se lleva a cabo concurso por antecedentes y oposición. (Tappatá, A., y Castro R. A., 1999, p. 23)

En cuanto a *la estabilidad en el trabajo*, los docentes neuquinos llevan a cabo sus tareas en un marco legal que les garantiza su permanencia dentro del sistema (Tappatá, A., y Castro R. A., 1999, p. 17) En tal sentido dicha estabilidad se encuentra establecida por

Constitución (Art. 286) siendo, según las autoras citadas: “un beneficio casi extraordinario” (Tappatá, A., y Castro R. A., 1999, p. 27)

La *evaluación de los docentes* se lleva a cabo en base a planillas oficiales, que definen los ítems a calificar por el responsable de cada unidad educativa. Según el material de referencia, a raíz de que la modalidad de aplicación del instrumento no se basa en pautas objetivas ni se aplica de manera sistemática, es habitual que la mayor parte de los docentes tengan calificaciones entre buenas y excelentes. Los casos que no las logran son solo los extremos –con sanciones disciplinarias- (Tappatá, A., y Castro R. A., 1999, p. 26)

Con referencia a *la organización anual del tiempo escolar*, el ciclo lectivo se extiende entre los meses de marzo y diciembre y; las vacaciones docentes se ubican en los meses estivales¹². Durante este tiempo las escuelas no desarrollan ningún tipo de actividad vinculada con la enseñanza. En cuanto a *jornada laboral*, esta se extiende mayoritariamente de lunes a viernes y organizada, independientemente, en dos turnos de trabajo: mañana y tarde

Respecto de la existencia de *tiempos para estudiar, preparar clases, reunirse, etc., dentro de la jornada laboral*, la investigación de Barco, S. (2009) habla de la ausencia de los mismos, en tanto la organización institucional burocrática que caracteriza a los establecimientos educativos impide la conformación de colectivos para la decisión, la acción y la evaluación e las prácticas (pág. 16)

Las vacaciones docentes deben tomarse, reglamentariamente, según la antigüedad en la docencia. Sin embargo “por costumbre” muchos docentes encuentran prolongado su período de descanso en tanto las escuelas cierran sus puertas alrededor del 20 de diciembre hasta el 8 o 10 de febrero aproximadamente (de entrevista con ex supervisor de enseñanza media)

La *conducción de los diferentes establecimientos educativos* se encuentra a cargo de un Director/a y uno o dos Vicedirectores según las dimensiones del mismo. Los Jefes de departamentos de materias afines –en el caso de la enseñanza media- forman parte del consejo consultivo pero no del ámbito de toma de decisiones (de entrevista con ex supervisor de enseñanza media)

Los *planes de estudio* en el nivel de enseñanza media consisten en la enumeración de las materias a desarrollar en cada año de cada modalidad (bachillerato, comercial o técnica) y sus correspondientes orientaciones o especialidades; así como la carga horaria definida para cada una de ellas. Son al decir del entrevistado “una cáscara” a la cual cada establecimiento da cuerpo con la definición de los programas de enseñanza. La enseñanza media no cuenta con lineamientos curriculares para el conjunto del nivel

¹² Son excepción en esta situación algunas escuelas primarias ubicadas en lugares del interior de la provincia que, por razones climáticas se ven imposibilitadas de funcionar en los meses de invierno. En este caso el ciclo lectivo es septiembre-mayo.

a pesar de que se llevaron a cabo varios intentos entre los años 80 y 90 (de entrevista con supervisor de enseñanza media). En relación con este punto señala Silvia Barco, (2009) que la tendencia identificada es “...*el abandono de la organización de los contenidos por área y su sustitución por una estructura en base a campos disciplinares compartimentalizados...*” (pág. 15)

A modo de síntesis

Desde sus orígenes el Consejo Provincial de Educación como ente autárquico, autónomo y colegiado nunca pudo consolidarse como tal y ejercer sus atribuciones en cuanto al gobierno de la educación. Por el contrario, desde su nacimiento, se observa una creciente tendencia del Poder Ejecutivo de concentrar el poder y el control sobre la educación y sobre el organismo de la cual depende

Desde los años 90 en adelante –tiempo de implementación del proyecto de cambio analizado- se muestra una profundización de esta tendencia lo cual se concreta con la constitución de la Secretaría de Estado de Educación a cargo de la presidencia de dicho Consejo y la centralización de las decisiones en este nivel; incluso las referidas al presupuesto y los recursos.

Se habla de una “cultura de gestión” caracterizada por comportamientos estancos, ausencia de una visión de conjunto, falta de motivación; como también de predominio de la desconfianza y de la apelación a las lealtades personales en los vínculos entre las personas. Características que son señaladas por diferentes autores como propias de la burocratización (Lapassade, G., 1977, p. 167, Lobrot, 1980, p. 71)

Otros rasgos vinculados con la centralización son señalados por los entrevistados; como ser: la pérdida de poder de los cuadros medios e históricos del sistema educativo, los que dejan de ser referentes de las instituciones educativas. La tendencia a poner el gobierno de la educación en manos de administradores –que dependen directamente del Poder Ejecutivo- y no de docentes de carrera. La autarquía, la colegialidad, la autonomía parecen ser reemplazadas por un comportamiento que prioriza los intereses del partido, señalado como “*partidismo insoportable*”, por el entrevistado.

Todo esto puede estar dando cuenta de una desatención de los aspectos sustantivos del sistema educativo provincial. La educación en su estricto sentido, sus actores, sus propuestas, sus iniciativas quedan subsumidas en una tendencia al control, al manejo administrativo; lo cual parece quedar sintetizado en la expresión de uno de los entrevistados que señala la “*imposibilidad de soñar en educación*”. Si esta es la situación, la inserción institucional del proyecto de cambio tomado como caso se presentaba claramente desfavorable desde los orígenes del mismo en tanto iba en sentido contrario a la tendencia predominante. Si es así podría suponerse, entonces, que el proyecto de cambio tenía desde su nacimiento “los días contados”

CAPITULO VI
RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL CASO OBJETO DE ANALISIS
Una caracterización a partir de testimonios y de fuentes documentales

6.1. - Introducción

El Proyecto Educativo del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (EMETA-Neuquén) y su desarrollo en la Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria de Neuquén, representa el caso objeto de análisis.

De acuerdo con ello el presente capítulo se centra en la reconstrucción de la historia de dicho proyecto, desde la perspectiva de quienes dieron sus testimonios y sobre la base de las fuentes históricas y documentales-administrativas analizadas. En tal sentido, la sistematización y análisis de la información ha permitido realizar dicha reconstrucción a lo largo de un lapso que abarca veintiún años, desde 1975 a 1996. Dentro del lapso señalado se han identificado las **cinco etapas** que se muestran en el *cuadro que sigue*:

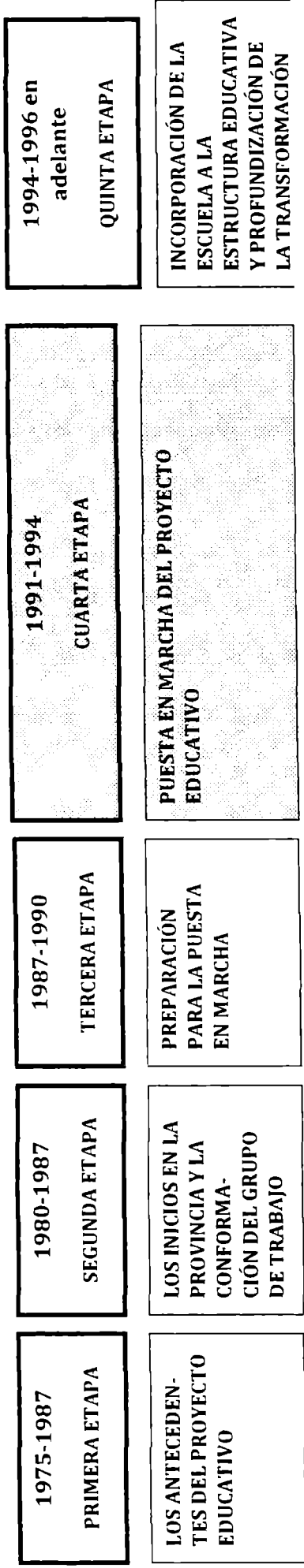
Antes de la puesta en marcha del Proyecto-caso			Puesta en marcha del Proyecto e interrupción			Luego de la interrupción
PRIMERA ETAPA 1975-1987	SEGUNDA ETAPA 1980-1987	TERCERA ETAPA 1987-1990	CUARTA ETAPA Enero 1991-mayo 1995			QUINTA ETAPA 1994-1996
Los antecedentes del Proyecto Educativo	Los inicios en la prov. y la conformación del grupo de trabajo	Preparación para la puesta en marcha	Primer Período	Segundo Período	Tercer Período	Incorporación de la escuela a la estructura educativa y profundización de la transformación del Proyecto de cambio
			Primer momento especialmente crítico	Segundo momento especialmente crítico	Tercer momento especialmente crítico	

Las tres primeras etapas agrupan los acontecimientos previos a la puesta en marcha del establecimiento educativo; mientras que la quinta se centra en lo sucedido luego de la interrupción de la experiencia. El desarrollo que aquí se presenta pone el acento, especialmente, en la cuarta etapa referida a los años de *puesta en marcha* del proyecto educativo en la Escuela Técnica Agropecuaria, desde enero de 1991 a mayo de 1994. En la página siguiente se muestran, gráficamente, las cinco etapas a las que se hace referencia. Posteriormente se describe cada una de ellas recurriendo a los materiales escritos y a los testimonios y, al finalizar el capítulo, se incluye un cuadro síntesis de los acontecimientos de la cuarta etapa.

Gráfico N° 1

6.2.- Etapas, Períodos y Hechos significativos

1975 - 1996



6.3.- Primera Etapa: Los antecedentes del Programa¹³ de Expansión y Mejoramiento de la Educación Agropecuaria (EMETA-Neuquén)

Diferentes propuestas y proyectos que se formulan y ponen en marcha entre los años 1975 a 1987 han sido identificadas como antecedentes del proyecto de cambio analizado. Un primer grupo de antecedentes se encuentra conformado por las propuestas y proyectos conocidos como: “Programación y evaluación del sector vivienda”, “Programación y evaluación del sector educación: infraestructura escolar”; “Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural-EMER” y el “Plan Educativo Provincial- PEP”. Un segundo grupo de antecedentes reúne a las tres iniciativas de educación media con orientación agropecuaria que se ponen en marcha en la provincia –además de la analizada-, con diferentes resultados.

6.3.1. - Los primeros antecedentes: las propuestas para vivienda y educación

En el año 1975 hacía veinte años que Neuquén había adquirido su condición de Estado Provincial (1955) y diecisiete que había comenzado a contar con gobiernos electos en su territorio (1958). Como se expresara en páginas anteriores, su población se incrementaba aceleradamente y una de las estrategias del gobierno de la provincia se centraba en el desarrollo de la obra pública como vía de inclusión poblacional (Palermo, V., 1988:53).

En ese año -1975- se le solicita a un grupo de profesionales que integraba la Dirección de Programación y Evaluación de la Subsecretaría de Obras Públicas de la Provincia, la formulación de una propuesta destinada a brindar algunas alternativas a los requerimientos de la época, en materia de vivienda, que fue denominada “*Programación y Evaluación del Sector Vivienda*”.

Hacia fines de ese año se pide, a las mismas personas, que formulen un segundo trabajo destinado, ahora, a afrontar la escasez y dispersión de la infraestructura escolar, que se denominó “*Programación y Evaluación del Sector Educación: Infraestructura Escolar*”. Su elaboración concluyó en el mes de abril de 1976 en el marco de un reducido grupo de

¹³Como se dijera en la Capítulo I se habla de Programa EMETA cuando se alude al nivel nacional; Programa EMETA-Neuquén cuando se hace referencia a su implementación en la provincia y, se identificará como *Proyecto Educativo, a la propuesta pedagógica institucional de la Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria de Neuquén*, que representa el caso de análisis en esta investigación

trabajo que continuó luego de la renuncia del Subsecretario de Obras Públicas, a raíz del golpe militar del mes de marzo¹⁴.

Frente a la necesidad de optimizar los recursos, esta segunda propuesta plantea una modalidad organizativa denominada nuclearización que -aunque se amplía mas adelante- consistió en el agrupamiento de un conjunto de escuelas para el aprovechamiento compartido de los recursos y de la infraestructura existente (“Escuelas Nuclearizadas”, Noviembre de 1983:4).

En el año 1976 el interventor del Consejo Provincial de Educación (Ing. M. Zapiola) presenta este proyecto en la Asamblea del Consejo Federal de Educación realizada en Misiones, donde es declarado de interés nacional. En el año 1977 el Ministerio de Educación de la Nación solicita a Neuquén adecuar dicha propuesta transformándola en un proyecto educativo mas que de infraestructura, con la finalidad de ser presentado al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para conseguir financiamiento destinado a educación, en tanto el gobierno nacional se encontraba gestionando un préstamo de dicho organismo para educación (“Escuelas Nuclearizadas”, noviembre de 1983:4). Es así que la propuesta “Programación y evaluación del sector educación: infraestructura escolar” representa, a nivel provincial, el antecedente más lejano de la propuesta de cambio educativo que le sucede, conocida como Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER).

6.3.2. - El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER)

El Programa EMER se pone en marcha en todo el país hacia fines de los años 70. Las primeras gestiones entre la Provincia y la Nación se inician en el 1977 y comienza a

¹⁴ Cabe recordar –como se dijera en páginas anteriores- que los años 1976 y 1977 fueron para Neuquén tiempos similares a los del resto del país (ocupación militar de la administración pública y sectores educativos, sanción de la Ley de Prescindibilidad N° 939; de la Ley N° 968 de suspensión del Estatuto del Docente; persecución y desaparición de personas. (Dubinowski y otros, 1999, p. 129-130) A partir del año 1978 comienza a producirse un cambio caracterizado por una recuperación y continuidad de las líneas de acción previas a 1976 y de los equipos técnicos a cargo de diferentes proyectos (Blanco y otros, 1998, p. 91) Como ejemplo en relación con lo dicho; en este segundo período el gobierno encabezado por el Gral. (R) D. Trimarco integra a su gabinete, en calidad de ministros, a dos profesionales del Consejo de Planificación y Acción para el Desarrollo (COPADE). También V. Palermo (1988, p. 53) se refiere a esta situación al hablar de una tecnoburocracia estatal que actuó con continuidad en lo que denominó primera etapa del MPN: 1961-1983

implementarse en el año 1979 (Boletín UEP Nº 1, noviembre de 1979:2)¹⁵; siendo formulado y conducido por quienes desarrollaran las propuestas anteriores.

El director provincial del programa fue el Arq. Ramón Martínez Guarino¹⁶ y la subdirectora la Socióloga Silvina Beláustegui¹⁷; ambos pertenecientes a la Subsecretaría de Obras y Servicios Públicos y adscriptos al Consejo Provincial de Educación para realizar la implementación del programa. Así el equipo de trabajo que llevara adelante la experiencia educativa queda integrada por los dos principales referentes de las anteriores propuestas, incorporando desde el sector educativo personal técnico de la Dirección de Planeamiento Educativo y Supervisores Escolares (Boletín UEP Nº 1, noviembre de 1979:2).

De acuerdo con documentos referidos a este programa, fueron sus notas particulares (en Boletines UEP Nº 1 de noviembre de 1979 al Nº 18 de noviembre de 1983).

Se planteó como objetivo fundamental contribuir, a través de la educación, al mejoramiento de la calidad de vida en las áreas rurales escogidas. Para ello se construyeron y refaccionaron los edificios escolares; se construyeron talleres de oficios (que se denominaron prelaborales) y aulas especiales; se les proveyó de nuevo equipamiento y materiales de trabajo; se formuló un diseño curricular regionalizado y se implementó un plan de capacitación docente.

Como se señalara anteriormente, se adoptó la modalidad organizativa denominada nuclearización. La misma sostenía que a partir de la suma de esfuerzos se podría superar la escasez de recursos, el aislamiento y la incomunicación en el que se desenvolvían las escuelas primarias rurales (debido a la falta de caminos adecuados, la carencia de medios de comunicación, el régimen de personal único, etc.) La nuclearización se concretaría por medio de una red de servicios interrelacionados –escuelas y otros recursos propios de la comunidad-, constituyendo un sistema dentro de un ámbito espacial específico, el cual se denominó distrito educativo.

¹⁵ Por Ley Provincial 1165 del 29 de junio de 1979 se crea la Unidad Ejecutora Provincial (UEP) del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER).

¹⁶ De nacionalidad Uruguaya, Arquitecto de la Universidad de la República, Uruguay. Exilado en Argentina a partir del año 1975 como consecuencia de la represión política en dicho país.

¹⁷ Oriunda de Luján, provincia de Buenos Aires, socióloga de la UCA y residente en la provincia del Neuquén desde el año 1975.

Cada distrito educativo estaba conformado por una escuela núcleo y un conjunto de escuelas satélites y vinculadas, según la distancia que tuvieran con el núcleo. La escuela núcleo, eje del distrito, era elegida como tal por que su ubicación geográfica y vías de acceso la volvían accesible a las restantes escuelas del distrito. Esta escuela contaba con materiales y personal destinado a todas las escuelas del distrito sobre la base de la utilización solidaria de los recursos; en tanto para muchas escuelas rurales y de baja matrícula resultaba muy difícil acceder a determinados beneficios, como docentes especiales, por ejemplo, o ciertos recursos tecnológicos de la época.

Asimismo, cada distrito manejaba sus propios recursos y era responsabilidad de una estructura de conducción descentralizada conformada por los directores de las diferentes escuelas que lo constituían (una Junta de Coordinación Distrital integrada por los directores de todas las escuelas del distrito y una Junta de Directores de Distrito, integrada por los seis directores que estaban a cargo de cada distrito educativo). En estos ámbitos se analizaban las necesidades de todas las escuelas y se tomaban las decisiones sobre el funcionamiento del conjunto y el destino de los recursos.

La puesta en marcha y desarrollo del programa estuvo a cargo de la Unidad Ejecutora Provincial (UEP), creada a tal efecto como uno de los requerimientos del préstamo a la provincia. La misma se desempeñó con amplias atribuciones y gran autonomía respecto de las autoridades del sistema educativo provincial. El Programa en su conjunto abarcó 67 escuelas primarias rurales, distribuidas y agrupadas en 6 distritos educativos conformados por 6 escuelas núcleo, 38 escuelas satélites y 23 escuelas vinculadas; y participaron del mismo, 6.074 niñas y niños y 344 docentes (Boletín UEP N° 1, noviembre de 1979:2).

6.3.3.- El Plan Educativo Provincial (PEP)

Con el advenimiento de la democracia, en el verano 1983-1984, el mismo equipo técnico que conformara, hasta este momento, la Unidad Ejecutora Provincial del Programa EMER, pasa a constituirse en Dirección de Planeamiento Educativo del Consejo Provincial de Educación (Plan Educativo Provincial, Documento Preliminar N° 1, febrero de 1984).

Su director, Ramón Martínez Guarino, responsable de los equipos que produjeran las propuestas de los años 1975 y 1976 así como del desarrollo del Programa EMER, señala en su entrevista que propone

“...al recientemente asumido Presidente del Consejo Provincial de Educación, Lic. Rubén Maidana¹⁸, aprovechar la experiencia del EMER para desarrollar un Plan Educativo Provincial” (señala en su entrevista quien fuera gestor del PEP, RMG). Es así como en el verano 83-84 dicho equipo elabora los Documentos Preliminares del PEP destinados a abrir la discusión en el sistema educativo¹⁹.

De acuerdo con los materiales analizados fueron sus notas fundamentales (Plan Educativo Provincial, documento Preliminar N° 1, febrero de 1984:8).

Se propuso como una vía para lograr una “*profunda*” transformación en el sistema educativo neuquino, tanto en su organización y funcionamiento como en aspectos sustantivos de la práctica pedagógica (nuclearización, distritos educativos, descentralización, transferencia de poder de decisión a las estructuras locales, articulación de decisiones en los niveles centrales, participación de la comunidad, democratización de las relaciones pedagógicas; entre otros aspectos) (Documento Preliminar N° 1:2-8)

Planteó como objetivo general del sistema educativo provincial contribuir a mejorar las condiciones de vida de toda la población, poniendo especial énfasis, por un lado, en los sectores mas carenciados y, por otro en la juventud en cuanto depositaria del futuro de la provincia en el marco de una sociedad democrática.

Definió como orientaciones de la política educativa provincial: la democratización de la educación –entendida como extensión de los servicios educativos y cambio sustantivo en la relación pedagógica en todos sus niveles- y, la vinculación de la educación al proceso de desarrollo provincial – considerando a la educación como

¹⁸ Oriundo de la provincia del Chaco. Lic. en Ciencias de la Educación. Organiza en Neuquén la Dirección de Planeamiento Educativo entre los años 1974-1975 y se radica fuera del país en los años de la última dictadura. Regresa a Neuquén en el año 1983 a cargo del Consejo Provincial de Educación

¹⁹ Sin embargo, mientras el equipo que había trabajado en la formulación y puesta en marcha del EMER, se aboca a la formulación e implementación del Plan Educativo Provincial, aquel que representaba su antecedente iba desarticulándose y desapareciendo como tal

parte de un sistema mas amplio de interrelaciones sociales, económicas y culturales- (Documento Preliminar N° 1:10).

En el plano operativo propuso -como se dijera- extender la nuclearización conformando e implementando distritos educativos en toda la provincia, tanto rurales como urbanos, con sus estructuras de conducción locales y abarcando, dentro de cada uno de ellos, los diferentes niveles de enseñanza²⁰. La nuclearización representaba así, la modalidad organizativa a través de la cual se pretendía descentralizar el poder y dar autonomía a los actores locales para tomar decisiones sobre la propuesta educativa en cada distrito.

A nivel central se creó - para el desarrollo del PEP - un espacio de articulación y concertación denominado "Junta de Planificación y Coordinación Educativa"²¹. La misma estuvo conformada por el Cuerpo Colegiado (Presidente y Vocales) y por los responsables de las diferentes Direcciones que conformaban el Consejo Provincial de Educación (Direcciones de Enseñanza de los diferentes Niveles; de Capacitación Docente; de Administración y de Planeamiento Educativo).

Los documentos preliminares (N° 0 "Metodología para la elaboración del Plan" y N° 1 "Fundamentos políticos, aspectos teóricos y metodológicos", ambos de febrero de 1984) señalan que el material elaborado se trató de un marco general de política educativa y de una estrategia de participación basada en que las escuelas, agrupadas en sus correspondientes distritos educativos, formularan y presentaran los proyectos concretos de acción según diagnósticos locales y definición de prioridades a ese nivel. Se dice al respecto: *"Este Documento Preliminar pretende ser un punto de partida para la discusión y elaboración del Plan Educativo Provincial (...) Se abre con el una instancia de deliberaciones que tiende a cambiar no solo la estructura y funcionamiento del sistema educativo sino también aspectos sustantivos de su orientación y práctica pedagógica. El primer paso será la elaboración del Documento Base con objetivos, políticas y metas para la educación provincial (...) A partir de la puesta en marcha del Documento Base comienza verdaderamente la implementación del Plan Educativo Provincial (...) Allí el Plan Se enriquecerá, modificará y ajustará sobre la base de la experiencia y la participación"* (Documento Preliminar N° 1:1).

²⁰ En el anterior Programa EMER los distritos educativos abarcaron 67 escuelas primarias rurales

²¹ Creada por Resolución 0448/84 del Consejo Provincial de Educación

6.3.4.- Algunas referencias acerca de lo acontecido con los proyectos educativos EMER y PEP

De acuerdo con la información incluida en los puntos anteriores, el desarrollo de la propuesta educativa denominada Programa EMER abarcó seis años (1978-1983); lo cual equivale a ubicarla en años de gobierno de facto y, -según la información incluida en el apartado "Contexto histórico situacional"- dentro del período caracterizado como de recuperación y continuidad, en la provincia, de políticas y estrategias de desarrollo previas a 1976. Sus principales referentes –Ramón Martínez Guarino y Silvina Beláustegui- venían trabajando juntos en este tipo de propuestas desde el año 1975. Ambos se encontraban cercanos al principal referente del partido provincial (MPN), el hasta entonces gobernador Felipe Sapag.

Paradójicamente y aunque en el año 1984 Felipe Sapag reasume la gobernación de la provincia, el Programa EMER va siendo paulatinamente desmantelado en forma simultánea al desarrollo del Plan Educativo Provincial, formulado por el mismo equipo de trabajo y que seguía las mismas líneas político-técnicas que el anterior.

Hacia fines del año 1983 se disuelve la Unidad Ejecutora del Programa EMER²² y éste comienza a funcionar directamente en la órbita del Consejo Provincial de Educación quien debía continuar con las acciones hasta el año 1993 (Escuelas Nuclearizadas, Informe de noviembre de 1983:3). Pero, a partir de ese momento se inicia su desarticulación con el fundamento oficial de *"un manejo poco claro de los fondos asignados que hacía cada distrito educativo"* (entrevista a ex director del programa, RMG.). Sin embargo, un material de difusión de años posteriores, permite pensar en otras razones. En el mismo puede leerse: *"Sería deseable que se evaluara el EMER seriamente, sin prejuicios ni enconos personales. Pocas veces el sistema educativo tiene la oportunidad de salir del discurso y observar una realidad que impactó en una serie de estructuras y dio origen al PEP. Sería deseable que se diera margen a las innovaciones (...) que el sistema educativo necesita para su transformación y no por eso sentirse amenazado..."* (RMG., en Boletín EMETA-Neuquén, Nº 3, agosto de 1988:3).

La desarticulación del programa EMER se va produciendo más bien como un proceso que como un suceso: son desarmados los talleres prelabolares de las escuelas de los distritos y

²² La Ley Nº 1165 de junio de 1979 que crea la Unidad Ejecutora Provincial, establece que esta sería disuelta una vez concretada la ejecución del Programa

distribuido su equipamiento entre otros establecimientos educativos; se da otro destino a los vehículos con los que contaba cada distrito para la vinculación de las escuelas rurales y para mantener la estructura distrital, se cierra la cuenta especial que el director de cada distrito tenía abierta en el Banco Nación para las necesidades del conjunto de los establecimientos educativos del nucleamiento, entre otros aspectos (de entrevista ex director de la escuela EMETA, que fuera en tiempos del EMER, director de un distrito educativo, EB).

Por otra parte y más allá de estas referencias, lo acontecido con el Plan Educativo Provincial aclara lo sucedido respecto del Programa EMER.

El Plan Educativo Provincial se formula e implementa en tiempos de democracia . Se encuentra a cargo de su desarrollo el mismo equipo de trabajo que había llevado adelante, hasta el momento, el Programa EMER. En este caso, disuelta la Unidad Ejecutora Provincial (UEP), se vuelve a constituir la Dirección de Planeamiento Educativo²³ del Consejo Provincial de Educación, con el ex equipo EMER.

“La disolución de la UEP y su transformación en Dirección de Planeamiento tuvo también la intención de separar el PEP del EMER ya que en educación –sobre todo entre los supervisores- se decía que la intención era “emerizar la provincia” (entrevista ex director del EMER y PEP, RMG).

Felipe Sapag reasume por cuarta vez la conducción de la provincia; siendo los responsables de la puesta en marcha del PEP adherentes a esta posición política, como se señalara anteriormente. Sin embargo, y recurriendo a lo expresado en páginas anteriores respecto del contexto social y político; estos eran tiempos convulsionados para la provincia: nuevos actores sociales organizados, nuevas y diferentes demandas al gobierno, una sociedad mas heterogénea, escasez de recursos, rigidez del gobierno para adaptarse a las nuevas épocas y apelación a la centralización y a la autoridad tradicional como forma de respuesta a la conflictividad social, fracaso del MPN en las elecciones parlamentarias

²³ Las vicisitudes de la Dirección de Planeamiento Educativo del Consejo Provincial de Educación requerirían un estudio aparte. Sin embargo cabe señalar que fue creada en el año 1975, posiblemente en el marco del proceso de desarrollo provincial ya relatado y de la incidencia de las corrientes desarrollistas y planificadoras de la época. Ocupa, luego del desmantelamiento del Plan Educativo, un lugar de escasa incidencia dentro del sistema educativo provincial. No existió como tal por algunos años y en el año 1997 es creada nuevamente pero en la órbita de la Subsecretaría de Educación. En la actualidad funciona dentro del Consejo Provincia de Educación en tareas de estadística educativa y de estudio de la infraestructura escolar.

de 1985, inicio de luchas al interior del partido que desembocan en las elecciones internas de 1987 en la cual es derrotado el líder histórico del mismo.

Mientras esto acontecía, la puesta en marcha del Plan Educativo Provincial estaba generando una importante movilización en los sectores docentes. *“En el marco definido por el PEP muchos distritos educativos comenzaron a transformarse en ámbitos de participación y generación de propuestas que reivindicaban la posibilidad de decidir en forma autónoma (...) La movilización que produjo en las bases fue más allá de la participación esperada por el gobierno (...) Por lo tanto no es casual que el PEP “naciera oficialmente neutralizado” (Dubinowski, Rodríguez, Laurente, Cipressi y Machi, 1999:132 y148).*

Por su parte, dentro del Consejo Provincial de Educación, se iban mostrando resistencias al Plan. En general desde los niveles intermedios de conducción y, fundamentalmente, desde el sector de los Supervisores Escolares, especialmente desde los supervisores de nivel primario; que no habían participado del Programa EMER pero que formaban parte del nivel que había estado involucrado en dicho programa. En este sentido la lectura de las Actas de diferentes reuniones de la Junta de Planificación y Coordinación Educativa muestran la resistencia a la que se alude: la Directora de Enseñanza Primaria expresa *“su preocupación por el accionar de los supervisores (...) no se ve bien que el Plan sea tratado por los distintos partidos políticos (...) (como tampoco) que se haya dado tanta injerencia a ATEN²⁴”*. El Director de Planeamiento Educativo a cargo del PEP señala *“que las estructuras intermedias (...) incluso, han saboteado el Plan (lo que puede observarse en) los retrasos a nivel central (...) absorbido por muchos problemas”*. Uno de los Vocales del Consejo de Educación manifiesta *“la necesidad de información para atacar el “sabotaje” especialmente de los supervisores de primaria (...)”*. Otro funcionario del Consejo señala *“que en las escuelas se observan distintos comportamientos: están los que participan, los que acatan, los que silencian y los que acusan y rechazan el Plan (y que) el nivel intermedio se manifiesta en forma negativa (...) y que la mayor cantidad de resistencias se generan por (...) bajar directivas negativas” (Acta N° 1, 9 de abril de 1984:2, 4, 5 y 7).*

Durante la segunda reunión de esta Junta, la Directora del Centro de Orientación y Asistencia al Escolar al informar sobre reuniones mantenidas en el interior de la provincia con motivo del Plan expresa que *“deberá aclararse muy bien lo que significa la*

²⁴ ATEN representa el gremio docente provincial: Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén

participación de padres y/o comunidad pues los docentes presentaron serias dudas y se detectó falta de orientación a nivel de los supervisores” (Acta Nº 2, 16 de abril de 1984:12).

En otra reunión la Directora del Nivel Primario señala que *“para evitar que los organismos intermedios sean un obstáculo... a la difusión del PEP se hará una reunión con supervisores de la provincia...” (Acta Nº 3, 24 de abril de 1984:19).*

En momentos de analizar las estrategias de difusión del Plan, el Director de Planeamiento Educativo (RMG) y a cargo de la puesta en marcha del mismo expresa *“que existe un problema de fondo en tanto habría un grupo de gente que es irrecuperable...” (Acta Nº 8, 22 de mayo de 1984:37).*

Por otra parte, según testimonio de un ex supervisor de Nivel Primario existía en el año 1984 –inicios del PEP- preocupación en el gobierno vinculada con la nuclearización, la organización distrital y la autonomía de los actores locales:

“...en una reunión en la casa de gobierno, un alto funcionario del gobierno manifestó su preocupación acerca de si los distritos educativos no estarían transformándose en “unidades básicas” (entrevista ex director de la escuela EMETA, que fuera en tiempos del EMER, director de un distrito educativo, EB).

Frente a las resistencias y presiones crecientes –fundamentalmente del sector de supervisores- *“...las autoridades del Consejo de Educación optan por apoyar a tal sector” (de entrevista a quien estuviera a cargo de la puesta en marcha del Plan, RMG), volviéndose cada vez más evidente que la transformación propuesta por el PEP no iba a ser posible. Entre julio y agosto de 1984, a siete meses de haberse iniciado la construcción del Plan Educativo, sus gestores abandonan la tarea y vuelven a la Subsecretaría de Obras Públicas. El desarrollo del Plan continúa a cargo de otro equipo de trabajo hasta el año 1987²⁵, aunque –según se señala a continuación- comienza a disminuir el acento puesto en la descentralización de las decisiones y en la participación de los actores locales.*

²⁵ Como se señalara anteriormente, por primera vez en el año 1987 se realizan elecciones internas en el MPN. Con este acontecimiento se ponen de manifiesto las luchas por el poder y los enfrentamientos dentro del partido gobernante. La siguiente gestión de gobierno se inicia en diciembre de 1987 a cargo del Ing. P.Salvatori, quien asume con el apoyo de F. Sapag. En la otra línea política -derrotada en las elecciones internas- denominada Movimiento de Acción Política (MAPO) que, paradójicamente también contó con el apoyo del líder del partido (F S.), queda ubicado quien estuviera a cargo del EMER, del PEP y actualmente del desarrollo del Programa EMETA. *“...al viejo y experimentado líder le sobró habilidad para mantenerse al margen de la disputa bendiciendo, a lo Perón, urbi et orbi” (Palermo, V, 1988:73)*

Por una parte se fortalece la centralización del Consejo Provincial de Educación en niveles superiores de la jerarquía de gobierno; una centralización que según Dubinowski, y otros contradice los postulados del Plan Educativo. Aunque en diciembre 1987 el Plan Educativo es aprobado por Ley Nº 1773; simultáneamente, la ley Orgánica de Ministerios Nº 1734 reafirma la dependencia del CPE al Ministerio de Educación, indicando que serán sus competencias: *“Fijar las políticas educativas de la provincia... en todas las modalidades, implementando el Plan Educativo Provincial a través del CPE como instrumento de aplicación en materia técnico pedagógica”*.

Por otra parte, por Resolución Nº 00137 del mes de septiembre de 1988, se crea la Dirección General de Promoción y Desarrollo de los Distritos Educativos atribuyéndole ser el único canal para los reclamos, propuestas y demandas. Señalan las autoras citadas que, la mencionada norma legal define a los distritos como ámbitos de aprendizaje –no de participación- debiendo priorizar en su futuro accionar el eje pedagógico curricular (Dubinowski y otros, 1999:149).

En cuanto a la participación, una Resolución del año 1990 (Nº 148) planteaba al respecto que: *“participar no es desorganizar sino generar otro orden..., hay que respetar reglas y plazos..., verticalizar la ejecución..., una vez tomadas las decisiones es necesaria su ejecución absolutamente disciplinada...”* (op.cit.:150).

“Otra vez más –señalan las autoras- ...se abortó un proyecto que podía haberse constituido en una real alternativa democrática. El PEP se reglamentó cuando comenzaba su agonía” (op.cit.:150).

6.3.5.- Iniciativas relacionadas con la educación agropecuaria en la provincia

De acuerdo con la información relevada sobre la educación agropecuaria en la provincia existieron diferentes iniciativas, la mayoría de ellas comunitarias, para desarrollar la educación agropecuaria en diferentes zonas de su territorio. De todas ellas pudo concretarse una en el norte provincial, además de la escuela que se crea en el marco del Programa EMETA.

El Centro Provincial de Enseñanza Media (CPEM) Nº 10 de la localidad de Loncopué se creó en el año 1983 con orientación agrotécnica, respondiendo a un pedido de la comunidad. En

1985 se cambia tal orientación y se transforma en un Bachillerato con Orientación Docente (BOD) sobre la base de los siguientes argumentos: por saturación de egresados en la población, por ser un plan de seis años sin beneficios adicionales frente a otros de menor extensión y por ausencia total de infraestructura y equipamiento para las prácticas de los alumnos (*Bases la para la formulación del Proyecto Educativo EMETA, 1989:52*).

En el año 1987 se crea, con apoyo de la presidencia del Consejo Provincial de Educación, la Escuela Provincial de Educación Agropecuaria Nº 1 (EPEA 1), en la localidad de las Ovejas, al norte de la provincia. Se organizó como un bachillerato con orientación en la mencionada especialidad y continúa funcionando en la actualidad; (*Bases la para la formulación del Proyecto Educativo EMETA, 1989:53*).

Por otra parte, en el año 1987 se crea la Escuela Agrícola Técnica Industrial en la localidad de San Patricio del Chañar (al este provincial y a 50 km. de la capital neuquina). Aunque el grupo local que promoviera su creación presentó una propuesta de plan de estudios, se adoptó el plan de estudios de las escuelas agrotécnicas nacionales. En la actualidad funciona como Escuela Comercial y conserva la orientación agrotécnica como una modalidad optativa. Dicha transformación se operó sobre la base de las siguientes justificaciones: no hubo una correcta planificación para su puesta en marcha, la escuela no contaba con terreno y las prácticas debían realizarse en chacras y empresas del medio, con las correspondientes dificultades. (*Bases para la formulación del Proyecto Educativo EMETA, 1989:52*).

6.4.- Segunda Etapa: Los inicios en la provincia y la conformación del grupo de trabajo (1980-1987)

El Programa EMETA comienza a implementarse en la provincia en el año 1987. Las gestiones para su puesta en marcha abarcan un tiempo previo que se extiende desde el año 1980 en el cual se inician las negociaciones entre la Provincia y la Nación y entre esta y el BID para poner en marcha un programa destinado a la educación agropecuaria de nivel medio; hasta la constitución de la Unidad Ejecutora Provincial de Neuquén (UEP) que lleva adelante el Programa, en octubre de 1987.

6.4.1.- Definición y aprobación del Programa EMETA Neuquén

En el año 1980 y en tiempos de ejecución del Programa EMER, se inician las primeras negociaciones entre la Provincia y la Nación para poner en marcha el Programa de *Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (EMETA) a partir de un financiamiento compartido entre el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Estado Nacional.*

Este programa –al igual que el EMER- fue de aplicación nacional. Participaron en él veintiséis jurisdicciones – veintidós provincias y cuatro Universidades Nacionales (de Tucumán, del Sur, de Santiago del Estero y de Salta) . Para su desarrollo , al igual que para el programa EMER, se constituyó en el Ministerio de Educación de la Nación una Unidad Ejecutora Central (UEC) y en cada provincia una Unidad Ejecutora Provincial (UEP).

En el mes de junio de 1980 se presenta ante la Unidad Ejecutora Central (UEC) el Anteproyecto EMETA-Neuquén sobre cuya base se realizarían las negociaciones y los acuerdos destinados a obtener los fondos para la puesta en marcha del programa en la provincia; el cual fue formulado por el mismo equipo base que llevaba adelante el Programa EMER. Entre los años 1980 a 1983 se desarrolló un proceso de reformulación y ajuste de anteproyectos, y negociaciones entre la Nación y el BID; y entre las Provincias y la Nación (Boletín de la Unidad Ejecutora Provincial, Nº 6, abril de 1980:5).

Con el advenimiento de la democracia y el consecuente cambio de autoridades en todos los sectores de la administración pública, el Programa EMETA queda a nivel nacional momentáneamente interrumpido hasta el año 1984 (Dellacorte, S, 1993:3).

Luego del impasse señalado, el Programa EMETA-Neuquén es reajustado en junio de 1984 –fundamentalmente en los aspectos de financiamiento- y, en el año 1986 se lleva a cabo la formulación definitiva para la obtención del crédito que hizo posible su implementación en la provincia (op.cit.:3).

En esos momentos, tal como se dijera al hablar de los antecedentes del caso, -desarmado el equipo inicial de formulación e implementación del PEP, ex equipo EMER-, el trabajo es coordinado desde la Subsecretaría de Obras y Servicios Públicos, lugar de origen y al cual retornan los principales referentes de estos proyectos educativos (RMG y SB). Allí se reconstituye el equipo base para la formulación de este último ajuste al Programa en cuestión; equipo conformado por los dos profesionales nombrados y la Prof. Nora Yentel²⁶ de la Dirección de Planeamiento Educativo (Tomo 1 del Programa EMETA-Neuquén, marzo de 1986).

“El Programa EMETA fue elaborado por primera vez en abril de 1980. A partir de esa fecha sufrió una serie de ajustes y cambios metodológicos. En junio de 1984 se presentan y aprueban las provincias que forman parte de la muestra, entre ellas, Neuquén. El material que hoy se presenta recoge todos esos antecedentes y se apoya, sobre todo, en el proyecto elaborado en 1984. El tiempo transcurrido y los cambios de orden político y económico hicieron aconsejable un ajuste dentro de los lineamientos generales (...) para lo cual se contó con parte del equipo inicial y con el asesoramiento del Arq. R.M. G., que fuera Director de los Programas EMER y EMETA de la provincia del Neuquén” (Tomo 1 del Programa EMETA-Neuquén, marzo de 1986).

En abril de 1986 se crea la Unidad Ejecutora Provincial del Programa EMETA-Neuquén, con amplias atribuciones, como organismo autárquico y descentralizado (Decretos 0989/86 y 0102/86) poniéndose a su cargo a Pastor Gutiérrez, ex Diputado Provincial por el Movimiento Popular Neuquino (MPN) que finalizaba recientemente su mandato.

²⁶ Oriunda de Reconquista, provincia de Santa Fe. En esos momentos, Profesora en Ciencias de la Educación, y residiendo en la provincia del Neuquén desde el año 1975. Había formado parte de los equipos de los proyectos educativos antecedentes en las áreas de desarrollo curricular y capacitación docente

6.4.2.- Reconstitución del grupo que formulara el programa EMETA-Neuquén y la incidencia de la política partidaria

Como ya se señalara al hablar del “*contexto histórico situacional*”, en abril del año 1987 se realizan por primera vez elecciones internas dentro del partido provincial. Triunfa en las mismas la línea opositora al gobierno y comienzan a hacerse cada vez más explícitas las divisiones y luchas internas de un sector político que, hasta el momento, parecía cohesionado tras la figura de su líder histórico, Felipe Sapag. RMG, gestor y principal referente de los proyectos educativos nombrados, queda ubicado fuera del grupo que gana estas elecciones internas.

Ante tal circunstancia, antes de finalizar su cuarto mandato, el gobernador Felipe Sapag nombra al frente de la Unidad Ejecutora Provincial de Programa (UEP) a RMG quien venía ocupando un cargo político en la estructura de gobierno como Director Provincial de Arquitectura. RMG asume en octubre de 1987 la dirección de la mencionada Unidad a cargo del Programa EMETA en la provincia. Se reconstituye, así, el equipo básico que venía trabajando en estos diferentes programas desde el año 1978; quedando como coordinadora del programa SB.; y cargo del área educativa del mismo NY, desde noviembre del mismo año (Decreto N° 3929, 20 de octubre de 1987).

Es así que *a lo largo del desarrollo del programa sus principales referentes se encontrarán ubicados en el sector opositor al grupo en el gobierno*; dado que para el período 1987-1991 es gobernador de la provincia Ing. Pedro Salvatori, quien gana las elecciones internas antes señaladas y, durante el periodo 1991-1995, Jorge Sobisch; siendo nuevamente superado en las internas el tradicional líder del partido y su grupo (Blanco, Gentile y Quintar, 1998:127).

6.5.- Tercera Etapa: Preparación para la puesta en marcha (octubre de 1987 a diciembre de 1990)

El tiempo señalado y considerado de “preparación para la puesta en marcha” se extiende desde el momento en el que se reconstituye el equipo de trabajo que había formulado el Programa para la Provincia y comienza a preparar la puesta en marcha de la Escuela –y de los centros no formales, conocidos como Puestos de Capacitación Agropecuaria- hasta la conformación del primer grupo de docentes, momentos previos al inicio de las actividades en el Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria. *Considerando que las características y el desarrollo del proyecto educativo en la Escuela EMETA representa el caso objeto de estudio, este tiempo se centra específicamente en las acciones llevadas a cabo en función de la puesta en marcha de dicho establecimiento educativo*

6.5.1.- El equipo de trabajo en la Unidad Ejecutora Provincial (UEP) realiza las tareas orientadas a la puesta en marcha del programa

Entre octubre de 1987 a diciembre de 1990 el equipo de trabajo en la UEP trabaja con vistas a definir los rasgos que caracterizarían a la Escuela EMETA de Neuquén y a concretar las acciones que desembocarían en el inicio de su funcionamiento. Para ello se llevan a cabo diferentes tareas como: *realizar estudios diagnósticos; definir el marco normativo; escribir el proyecto pedagógico; diseñar, construir, equipar y organizar el establecimiento educativo; organizar el equipo docente inicial;* entre otras cuestiones que se especifican a continuación. También es un tiempo durante el cual *se marca la separación del programa respecto del sistema educativo de la provincia* a través de un conjunto de normas propias que le permiten diferenciarse del resto de las escuelas.

Específicamente, a lo largo de estos años, las cuestiones que concentraron la tarea del equipo en la UEP tuvieron que ver con:

- *Negociaciones con las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia y del Consejo Provincial de Educación* destinadas a definir las normas que dieran al programa el margen de autonomía suficiente como para poder provocar los cambios previstos sin ceñirse a los límites de la normativa vigente.

Dichas normas incluyeron la Ley 1694/86 y sus decretos reglamentarios. La mencionada Ley crea la Unidad Ejecutora Provincial como ente autárquico y descentralizado con amplias atribuciones para definir y conducir el programa en la provincia; los Decretos N° 0989/86 y N° 0102/86 establecen las atribuciones y competencias de la Unidad Ejecutora Provincial. Por otra parte el Decreto N°3929/87 designa como Director de la UEP a Ramón Martínez Guarino y Subdirectora a Silvina Beláustegui; el Convenio de diciembre de 1987 entre la UEP y la Subsecretaría de Obras Públicas de la Provincia establece la colaboración en la construcción del edificio de la Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria y el Convenio de 1990 entre el Consejo Provincial de Educación y la UEP según el cual el CPE acuerda otorgar a la mencionada Unidad el poder de definir la modalidad de ingreso a la escuela de docentes y personal en general; seleccionar y nombrar al personal docente y no docente; elaborar y aplicar un sistema de evaluación del personal de la escuela; definir la modalidad de ingreso de los alumnos; definir la estructura de conducción del establecimiento educativo y seleccionar a las personas que ocuparían tales posiciones; definir el diseño curricular que se aplicaría en la escuela; decidir sobre los bienes y los recursos del establecimiento; realizar convenios y acuerdos múltiples con diferentes sectores públicos y privados del medio; ejecutar contratos para diferentes actividades vinculadas con la producción y con la capacitación de las personas y, el Decreto N° 3943/90 crea el establecimiento educativo (Ley N° 1694/86; Decreto N° 0989/86; Decreto N° 0102/86; Convenio Obras Públicas-UEP, 1987; Convenio CPE-UEP, 1990, Decreto N° 3943/90).

- *Diagnósticos, denominados “Estudios de Base”* destinados a brindar elementos para la toma de decisiones referidas a las prácticas y orientaciones agropecuarias que habrían de desarrollarse dentro del establecimiento educativo para la formación de los alumnos; la organización para la producción y manejo de la chacra; la organización y conducción de la escuela, etc. Para la realización de tales estudios se contrataron especialistas en diferentes temas vinculados con los aspectos económicos, sociales y productivos de la provincia. Los mismos versaron, entre otras, sobre las siguientes temáticas: “Mercado laboral de la provincia y de la región”; “Perfil profesional de los egresados”; “Perfil profesional del docente de enseñanza media”; “Modelo de estructura organizativa y funcional de la escuela y centros de educación no formal”; “Análisis de la capacidad productiva de la escuela y su comercialización” (Dellacorte S., 1993:22).

- *Búsqueda y selección del predio en el cual se construiría el edificio escolar y dar existencia al mismo* lo cual incluyó, en coordinación con la Subsecretaría de Obras Públicas de la Provincia la definición del diseño arquitectónico, la construcción del edificio, definición y adquisición del equipamiento correspondiente. La escuela se construyó en un viñedo de 29 hectáreas -adquirido por el gobierno provincial y desmantelado al efecto- sobre la Ruta Nacional Nº 22, a 10km de la ciudad de Neuquén y 5km de la ciudad de Plottier, dentro de cuyo ejido quedó ubicada. (Convenio de diciembre de 1987 entre la Subsecretaría de Obras Públicas y la Unidad Ejecutora Provincia y Descripción del Partido Arquitectónico, Escuela EMETA-Neuquén, UEP, 1990).
- *Formulación el proyecto pedagógico para la escuela* definiendo los rasgos que habría de tener el establecimiento educativo (una síntesis del mismo se incluye en el apartado siguiente). Dicho proyecto incluyó: definiciones acerca de lo que se entendía por proyecto educativo, escuela, enseñanza, aprendizaje, currículum, docente, alumno, y evaluación; una primera propuesta de diseño curricular que daría inicio a las actividades con los alumnos; definiciones relativas a la organización de la escuela en cuanto a: los modos de ingreso de los docentes, el tipo de relación laboral por contrato, los tipos de cargos, la organización del ciclo lectivo en función del ciclo productivo, la participación de los docentes en el desarrollo del proyecto educativo y en la formulación de diseño curricular.
- *Selección y nombramiento a las personas que habrían de desempeñarse en el establecimiento educativo*, en los diferentes sectores: enseñanza, producción agropecuaria, conducción, mantenimiento del edificio, comedor, laboratorio, etc. (Decreto Nº 3943/90).
- *Formación inicial de los docentes y selección* –sobre la base de tal formación- de aquellos que conformarían *el primer grupo de profesores* de la escuela -16 personas-; así como concretar *los términos de la relación laboral* en base de la figura del contrato. (Decreto 3943/90, Actas-UPE de noviembre y diciembre de 1990).
- *Dar a conocer el programa* a través de diferentes acciones de difusión, encuentros, prensa local, etc.

6.5.1.1.- El Proyecto Pedagógico inicial (síntesis)

Como se dijera, el Proyecto Pedagógico inicial estuvo conformado por un conjunto de definiciones referidas a: concepciones básicas destinadas a orientar la tarea educativa; *definiciones relativas al currículum escolar y a la organización de la escuela*. El material titulado “Proyecto Educativo EMETA- Neuquén” (1990) se encuentra conformado por dos partes; la primera referida al conjunto de conceptualizaciones básicas y la segunda al diseño curricular. Por otra parte en el Decreto de creación de la escuela (3943/90) y en el material denominado “Características de la Escuela EMETA-Neuquén” (1990)²⁷ se encuentran las definiciones acerca de la propuesta de organización escolar.

A) En cuanto a las conceptualizaciones básicas y a la propuesta curricular

Se entendía por Proyecto Educativo...

“...una propuesta integral destinada a orientar un proceso de intervención educativa en un sector de la realidad”; como tal -se decía- no debía limitarse a la definición de estrategias metodológicas ni a la formulación de postulados teóricos. Se consideró que “...un proyecto educativo, requería asumir un compromiso con la realidad sin reducirla ni parcializarla; situarse en la realidad, comprenderla desde una mirada totalizadora que considerara el entorno social, natural y cultural; no desde categorías preelaboradas para confirmarlas, sino problematizando los propios juicios y definiendo, desde principios orientadores, cómo actuar en ella” (Proyecto Educativo, Parte I, 1990:9-10).

Según el citado documento, se consideró que un proyecto educativo debía ser:

El resultado de un proceso de búsqueda de respuestas, de carácter provisorio

Un proceso complejo basado en el diálogo y la convergencia de posiciones diversas.

Una forma intencional de actuar en la realidad

Un pensamiento en términos de futuro, que de lugar a la utopía

Un proceso instituyente que, como tal, requiere de la creación de espacios de desenvolvimiento, no siempre contemplados dentro del orden instituido (Proyecto Educativo, Parte I, 1990:11).

²⁷ Que formara parte de los materiales utilizados para la formación de los docentes que constituyeron el primer grupo de profesores de la escuela en cuestión.

Se definió a la educación...

Como “...una práctica social, necesaria e intencional; una intervención consciente de los hombres en el aprendizaje de otros hombres con el objetivo de orientarlos en una determinada dirección; una actividad social dirigida a transformar las circunstancias a través de la transformación de los sujetos, interviniendo en sus procesos de aprendizaje” (Proyecto Educativo, Parte I, 1990:6).

Y se consideraron *principios orientadores* que la educación debía ser:

Integral: destinada a incidir en el pensar, en el sentir y en el hacer de los sujetos

Vinculada al trabajo; propio de la realidad en la cual se concretaba

Vinculada al conocimiento cotidiano propio del mundo cultural inmediato

Vinculada a la ciencia o a un modo de conocer racional y sistemático

Vinculada a la tecnología, como producciones destinadas a satisfacer necesidades y resolver problemas

Presupuesto de justicia social: asegurando el acceso y la permanencia dentro del sistema educativo, de aquellos sectores sociales históricamente excluidos (Proyecto Educativo, Parte I, 1990:13).

Se definió a la escuela...

Como “...una institución emergente de una realidad determinada, creada para cumplir con la función de enseñar mediando entre el alumno y la cultura; abierta, para recuperar los aportes del contexto; comprometida con un proyecto común de transformación social; ámbito de justicia contra las desventajas socioculturales, la deserción y la segregación asegurando una pedagogía del éxito para todos, asumiendo el comienzo diversificado y la heterogeneidad” (Proyecto Educativo, Parte I, 1990:8).

En cuanto a sus funciones se consideraron las siguientes:

Transmitir y generar conocimientos de relevancia científica y social

Favorecer el aprendizaje de los procesos de producción científica; el reconocimiento del espacio de participación social; el desarrollo de capacidades contextuales mas que específicas que permitan afrontar condiciones laborales cambiantes y adversas.

Desarrollar capacidades para cambiar, comprometerse, cooperar y crear.

Promover el pensamiento dialéctico que visualice las contradicciones al interior de los fenómenos y las múltiples conexiones de la realidad

Promover el desarrollo de actitudes de solidaridad, colaboración y cooperación en el trabajo y en el estudio; la revalorización del trabajo rural y el desarrollo del sentido de pertenencia a la actividad productiva... (Proyecto Educativo, Parte I, 1990:7).

Como sus características se definieron:

Carácter experimental: experiencia educativa regida por normas específicas, asegurando su desarrollo, evaluación y transferencia

Alta dedicación: mayor permanencia y pertenencia a la institución, tanto de los jóvenes como de los adultos en función de la construcción de un proyecto educativo

Vinculación al desarrollo: con el mundo del trabajo a través de la participación en proyectos de desarrollo provincial.

Alta capacitación: en el sentido de lograr una escuela estrechamente vinculada con la ciencia y con la tecnología

Flexibilidad: como capacidad de adecuación a los cambios tecnológicos y a las necesidades de capacitación de los alumnos.

Autofinanciamiento: sobre la base de un proyecto productivo destinado a proveer los fondos para los gastos de funcionamiento del establecimiento

Participación de la comunidad, especialmente de las organizaciones de productores, en la conducción y en el desarrollo institucional.

Eficiencia, con la finalidad de que los esfuerzos y la inversión se traduzcan en resultados positivos en cantidad y calidad (Proyecto Educativo, Parte I, 1990:16)

La enseñanza fue conceptualizada...

Como la función específica y central de la escuela y se señaló que esta debía basarse en la indagación de la realidad: *"...enseñar desde la realidad entendiendo que esta contiene a los contenidos que, como aspectos significativos de la misma resultaba de interés abordar a través de la investigación y recurriendo al conocimiento acumulado"* (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:5).

Y se consideró que el aprendizaje...

Es un proceso que se produce *"...cuestionando y enfrentando al objeto que no se presenta traslúcido a nuestra percepción ni es, siempre, tal como se lo plantea desde posiciones de*

autoridad No aprendemos, por consiguiente, a pensar por repetición, por procesos identificatorios pasivos, en una relación asimétrica de dependencia” (Proyecto Educativo, Parte I, 1990:16).

Se esperaba que el docente reuniera las siguientes características:

Conocimiento de la realidad nacional y de las economías regionales;

Conocimiento de la realidad provincial en sus aspectos socios históricos, económicos, políticos y culturales;

Que sea un sujeto con creatividad, reflexivo y crítico; estudioso de los conocimientos a desarrollar con sus alumnos; dispuesto al trabajo en equipo y a la capacitación permanente (Proyecto Educativo, 1990:8).

Se definió al conocimiento...

No solo como “...una cuestión pedagógica y técnica, (sino, también) una cuestión ideológica y política que se traduce en determinadas resoluciones educativas... (Se decía que) generalmente el conocimiento no se problematiza como objeto de conocimiento, es por lo común algo no enunciado, no explicitado. En cambio analizar qué se conoce y cómo se conoce implica cuestionar la relación sujeto objeto, reconociendo que en ella hay contradicción y que el objeto es, fundamentalmente, aquello que se oculta al entendimiento.” (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:2).

“...El conocimiento es un proceso complejo que no resulta de la contemplación de los fenómenos, sino que surge como forma y producto de la actividad del hombre en la producción de su vida. Se presenta Como una construcción histórica de visiones del mundo que poseen la categoría de verdaderas para un período histórico determinado, dando cuenta de los diversos modos en que los sujetos se autoperciben y perciben al mundo. No replantear esta problemática lleva inevitablemente a reproducir modelos curriculares desvinculados de la temática central de la práctica docente y, por consiguiente, inhabilitados para producir los cambios que, muchas veces, desde enunciados teóricos se proponen” (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:4).

“...En cambio si consideramos al conocimiento como una construcción relativa al momento histórico en que se produce, no podemos hablar de verdades absolutas sino de verdades relativas, frente a una realidad compleja. Así el conocimiento racional, “objetivo” y científico es una particular forma de interpretar lo real pero no es lo real y se revaloriza el conocimiento cotidiano, la cultura. El curriculum, por consiguiente, se vuelve significativo para el docente dado que se vincula con su práctica, en tanto implica un proceso permanente de reflexión acerca de los tres

interrogantes fundamentales: ¿ qué enseñar?, ¿para qué? y ¿cómo?..” (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:5).

Se conceptualizó al currículum...²⁸

Como el proceso de selección y organización de los conocimientos que habrían de ser enseñados dentro de la escuela, para el logro de los objetivos educativos. Se consideró que tanto su construcción como sus resultados, debían traducirse en *“...una propuesta instrumental, en tanto instrumento de la práctica docente, generado en el marco de una teoría de la enseñanza y construido en proceso sobre la base de la selección y organización de los conocimientos que aportan a la comprensión y develamiento de problemáticas de la realidad”* (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:6). Los materiales expresan también que se consideró a la selección y organización de los contenidos como problemas fundamentales; en tanto implican decidir que habrían de aprender los alumnos y, por consiguiente, qué visión de la realidad y de su rol en ella desarrollarían con la intervención de la escuela, dado que *“... todo currículum lleva implícito el rol que el alumno ha de cumplir dentro de la estructura social al constituir un medio para el desarrollo de capacidades”* (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:6) .

Se definieron sus características en los siguientes términos: ser *sintético, estructurante e integrativo:*

Sintético: implicó definir un diseño conformado por los conocimientos fundamentales –en su doble dimensión de contenido y método- que, *“como aportes de las disciplinas, harían posible abordar problemáticas de la realidad...”* (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:6).

Estructurante, tuvo que ver con la idea de *“conocimientos estructurantes”* ; determinadas prácticas y saberes que se presentaban de manera constante, articulando toda la propuesta curricular (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:7).

Integrativo, se refirió al hecho de integrar enseñanza e investigación, en torno de problemas de la realidad seleccionados como objetos de conocimiento vinculados con la formación profesional e integrando aspectos teóricos y prácticos para en resolución de tales problemas (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:7).

²⁸ El Gráfico Nº 2 que se incluye al finalizar este punto, fue extraído del Diseño Curricular EMETA-Neuquén. Muestra los diferentes componentes curriculares y su relaciones (Proyecto Educativo EMETA-Neuquén, Parte II, 1990:31)

Se formularon, asimismo, diez “*principios*” destinados a guiar la construcción curricular. Ellos fueron definidos de la siguiente manera:

- *“La temática central del currículum es la problemática del conocimiento*
- *El conocimiento implica tanto los saberes como el proceso de construcción. Es contenido y método.*
- *Los contenidos de enseñanza son aspectos significativos de la realidad vinculados a la especificidad de la escuela; así como aportes de las disciplinas destinados a facilitar la comprensión de la realidad.*
- *La realidad como objeto de conocimiento puede ser abordada desde diferentes perspectivas: científica, cotidiana, estética, ética, tecnológica, etc..*
- *La intencionalidad de esta escuela es la formación de un sujeto social e históricamente comprometido.*
- *Dicha intencionalidad se concreta a través de la formación de técnicos agropecuarios generalistas, desarrollando capacidades específicas y contextualizadas.*
- *Por consiguiente la problemática de la producción agropecuaria es el eje de la formación*
- *Las disciplinas aportan a la comprensión de la realidad a través del esclarecimiento de dicha problemática*
- *La enseñanza y la investigación a través del trabajo, representan los modos de operar en la realidad, en un proceso continuo de reflexión acción.*
- *La separación entre formación general y formación tecnológica, entre teoría y práctica se resuelve, en tanto el aprendizaje es un proceso integral, inclusivo y continuo de construcción de conocimientos en torno de problemas reales”* (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:10).

En cuanto a la modalidad de construcción del currículum se consideró que esta debía llevarse a cabo a través de “*dos instancias: diseño y desarrollo*” (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:11).

Acerca del diseño

La *instancia de diseño* se refirió a la definición de la estructura curricular básica. Dicha estructura quedó constituida de la siguiente manera (gráfico N°2):

- Variables de análisis de la realidad agropecuaria
- Eje estructurante
- Dimensiones en cuanto al conocimiento (disciplinas y prácticas agropecuarias)
- Perfil del egresado (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:11)

Las *variables de análisis* se refirieron a los rasgos característicos de la actividad agropecuaria en general y propia de la zona de inserción del establecimiento, en particular. Tales variables se consideraron respuestas a interrogantes como: ¿qué recursos naturales existen?, ¿cómo se encuentran distribuidos?, ¿a qué tipo de uso se los somete?, ¿cómo se organiza el productor para el trabajo?, ¿existe legislación adecuada?, ¿es conocida?, ¿qué tecnologías se aplican?, ¿quiénes acceden a ellas?, etc. (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:12-13).

El *eje estructurante* se conformó con problemáticas relativas a la especificidad profesional de la escuela que representaban situaciones concretas que habrían de afrontar los alumnos en el desenvolvimiento de su actividad profesional (autoabastecimiento, producción para el mercado, etc.). Las problemáticas del eje se consideraron articuladoras de las prácticas agropecuarias y de las disciplinas, proporcionando a los docentes “...un punto de convergencia para la programación de la enseñanza” (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:13.16).

En cuanto al conocimiento las *dimensiones* hacían referencia a las *disciplinas* y a las *prácticas agropecuarias*. Respecto de las *disciplinas de formación general*, el currículum incluyó las materias habituales en la mayoría de los planes de estudio de la escuela media. Se entendía que cada una de ellas, podía aportar dos elementos fundamentales: su propia *reserva de información en relación con un determinado objeto de estudio* y una *forma de pensar en relación con el mismo* (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:18). Se decidió que se seleccionaran contenidos *amplios* (en el sentido de ideas básicas de cada disciplina) y *estructurantes* (en el sentido de que se encuentren presentes todos los años a diferente nivel de profundidad). Respecto del eje curricular se decidió, en este caso, un funcionamiento *convergente-divergente* definiendo contenidos en función de lo agropecuario y en función de la lógica disciplinar (Proyecto Educativo, Parte II, 1990: 19-22). Las *prácticas agropecuarias* fueron agrupadas en: producción vegetal (fruticultura, horticultura, parques y jardines, etc.) y producción animal (cunicultura, avicultura, etc.). Cada una de ellas fue considerada “...un tipo de respuesta ante las problemáticas de la realidad productiva” (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:24).

Para la organización y desarrollo de las prácticas agropecuarias se definieron *cuatro principios básicos*:

- Fomentar una “cultura del trabajo y de revalorización del trabajo rural”
Fomentar el “saber hacer, con actitud reflexiva”
- Fomentar “la observación de la realidad, registro y análisis de información”

- Contemplar la “*totalidad del proceso productivo*” integrando los momentos de producción, transformación y comercialización inherentes a la actividad (Proyecto Educativo, Parte II, 1990: 24-25).

En cuanto al *perfil del egresado*, se definieron un conjunto de rasgos generales que se esperaba desarrollen los alumnos, a lo largo de su trayectoria escolar:

- Comprometido con una cultura del trabajo
 - Que conozca críticamente los problemas del sector y actúe para modificarlos
 - Que sea capaz de enfrentar situaciones de incertidumbre
 - Que busque informarse y actualizarse para mejorar los resultados de su esfuerzo
 - Que desarrolle una visión integrada del proceso productivo
 - Que valore el trabajo productivo sobre formas especulativas de acción
 - Que valore y genere formas asociativas de producción
- Que se vincule a la naturaleza desde una actitud de respeto y defensa de la vida (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:31).

En cuanto a la trayectoria del alumno en el establecimiento educativo se definieron *cuatro ciclos*:

Durante el *primer ciclo* se esperaba que los alumnos pudieran desarrollar una “*percepción global e integrada de la realidad agropecuaria*”; para lo cual la escuela en su conjunto representaba el ámbito de aprendizaje y de trabajo, durante ese período. No existía aquí la intención de producir calidad para la venta o la industria sino de producir para vivir, a través del trabajo, el proceso productivo con destino al consumo familiar y a la comercialización de excedentes.

Durante el *segundo ciclo*, se pretendía que los alumnos desarrollen “*conocimientos y capacidades aplicadas al logro de productos agropecuarios de calidad comercial*”,

Durante el *tercer ciclo*, se pretendía que los alumnos pudieran desarrollar “*conocimientos y habilidades propias de sistemas productivos desde criterios de rentabilidad*”. Este propósito implicaba que la producción debía ser planificada y desarrollada teniendo en cuenta el mercado consumidor al modo en que lo consideraba una empresa agropecuaria.

El *cuarto ciclo* fue definido como la instancia de *síntesis de un proceso de seis años de formación en y para el trabajo, y de especialización*. Este último año, dentro de las prácticas agropecuarias estaría destinado, fundamentalmente, al aprendizaje alguna de las orientaciones que ofrecía la

escuela dentro del campo de la producción animal o vegetal (Proyecto Educativo, Parte II, 1990: 26-31).

Acerca del desarrollo

Los materiales señalan que el desarrollo estuvo a cargo de los docentes una vez iniciada la tarea escolar. Expresan, asimismo que estos abordaron la construcción curricular en el marco del diseño desarrollado previamente y en un proceso de acción (experiencia) - reflexión (conceptualización, revisión y fundamentación) - acción (modificación de la práctica) (Proyecto Educativo, Parte II, 1990:9).

B) En cuanto al diseño organizacional inicial

Organizativamente la escuela se estructuró sobre la base de un conjunto de decisiones que se adoptaron con antelación a la puesta en marcha de la experiencia (Decreto N° 3943/90). Tales decisiones, que se describen específicamente al abordar el modelo institucional en su dimensión organizacional, se refirieron básicamente a los siguientes aspectos:

- La dependencia del establecimiento educativo: de la Unidad Ejecutora Provincial y, esta, del Ministerio de Educación de la Provincia
- La Unidad Ejecutora Provincial: con amplia autonomía respecto de la estructura de conducción educativa, sobre la base de una normativa especial
- La estructura de conducción: definida como equipo de trabajo (un Director y cinco Secretarios de Área: de Producción, de Investigación, de Extensión, Pedagógico y de Administración)
- La organización del ciclo lectivo: adecuado al ciclo productivo
- La jornada escolar: de doble escolaridad tanto para alumnos como para el personal del establecimiento.
- La modalidad de vinculación laboral: basada en un contrato a término
- La conformación de un Consejo Asesor con participación de la comunidad y sectores de la producción

DIMENSIONES EN CUANTO AL CONOCIMIENTO

Gráfico Nº 2

PERFIL DEL EGRESADO

DISCIPLINAS

APORTAN CONTENIDOS Y METODOS PARA LA COMPRESION Y DEVELAMIENTO DE LA REALIDAD

- Idioma
- Literatura
- Matemática
- Estadística
- Historia
- Geografía
- Biología
- Química
- Física
- Música/Plástica
- Plástica

curricular

SE DEFINEN SOBRE LA BASE DE DOS ELEMENTOS: ENFOQUE O POSTURA ACERCA DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO Y ESTRUCTURA CONCEPTUAL DE LA DISCIPLINA

SE DESENVUELVEN EN UNA DOBLE RELACION RESPECTO DEL EJE ESTRUCTURANTE: CONVERGENTE/ DIVERGENTE
SE INTEGRAN EN UN ESPACIO DE ARTICULACION: EL AREA

EJE ESTRUCTURANTE

LA FORMULACION DE UN CURRICULUM ESTRUCTURANTE E INTEGRATIVO se resuelve en base de la definición de un conjunto de problemáticas relativas a la especificidad profesional de la esc

LA PRODUCCION AGROPECUARIA intensiva y extensiva a escala local, zonal y regional como problemática social y natural

VARIABLES DE ANALISIS: razgos propios de la actividad agrop que ubican a las practicas como problemas y no como simples haceres

LA PRODUCCION DESTINADA AL CONSUMO FAMILIAR Y COMERCIALIZACION DE EXDENTES

1er Ciclo-1er AÑO
GLOBALIZACION DE LA VIDA RURAL.

LA PRODUCCION INTENSIVA COMO RESPUESTA TECNOLÓGICA PROPIA DE LA ZONA, CON CRITERIOS DE CALIDAD

2º Ciclo-2ºy3º
ANALISIS, PROFUNDIZACION Y OPCION

LA PRODUCCION INTENSIVA Y EXTENSIVA CON CRITERIOS DE RENTABILIDAD

3º Ciclo-4ºy5º años
SINTESIS Y PRACT. PROF

LA PROBLEMÁTICA DE LA INSERCIÓN LABORAL A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE LA ESPECIALIDAD

PRACTICAS AGROPECUARIAS

PROCESOS PRODUCTIVOS destinados a generar respuestas frente a las problemáticas de la realidad agropecuaria

SE DEFINEN Y ORGANIZAN EN FUNCION DE LAS VARIABLES DE ANALISIS: CULTURA DEL TRABAJO / SABER HACER REFLEXIVO/ OBSERVACION, REGISTRO Y ANALISIS DE LOS FENOMENOS/ INTEGRACION DEL PROCESO PRODUCTIVO
SE INTEGRAN EN UN ESPACIO DE ARTICULACION: EL AREA/

SUJETO SOCIAL COMPROMETIDO CON UNA CULTURA DEL TRABAJO QUE

Comienza críticamente los problemas del sector y opere para modificaciones

Sea capaz de afrontar situaciones de incertidumbre

Busque informarse y actualizarse para mejorar los resultados de su esfuerzo.

Desarrolle una vision integrada del proceso productivo.

Valore el trabajo productivo sobre formas especulativas de accion

Valore y Genere formas asociativas de produccion

Se vincule a la naturaleza desde una actitud de respeto y defenza de la vida

6.5.2.- Se conforma el primer grupo de docentes (noviembre/diciembre de 1990)

Aunque fuera señalado en el punto anterior como una de las tareas de este período, parece importante realizar una referencia particular a la conformación del primer grupo de docentes de la escuela, por su relevancia dentro de la historia del proyecto.

En relación con este hecho se concretó un proceso de capacitación y selección entre los meses de noviembre y diciembre de 1990 sobre la base de un mecanismo diferente al usualmente aplicado en la provincia. Este proceso transitó las siguientes instancias (Decreto 3943/90, Actas-UEP de noviembre y diciembre de 1990)

- llamado público de aspirantes en la prensa local (en este momento se inscribieron aproximadamente 70 personas)
- capacitación inicial, evaluación y selección según los resultados de la evaluación (se constituye un grupo de 16 personas)
- establecimiento de la relación laboral sobre la base de un contrato a término.

Según lo que expresa el testimonio que sigue -que corresponde a uno de los docentes que participara en este proceso-, estos momentos fueron vividos con entusiasmo y elevadas expectativas; pero también, con temores y tensiones vinculados con la diferente modalidad de ingreso y la inusual relación laboral

“El curso que se hizo para ingresar a la escuela, el curso de ingreso fue lindo, fue muy interesante; ahí se generaron muchas expectativas..., Lo bueno, lo bueno, bueno de EMETA fue el inicio, la capacitación, las evaluaciones periódicas que se hacían antes de empezar el trabajo en la escuela. Era la época en que éramos dieciséis; pero recuerdo que ya en diciembre del 90, hacia fines del proceso de capacitación algunos docentes del grupo inicial manifestaban dudas sobre los contratos, si firmarlos o no tal como estaban, o sobre lo que ello implicaba” (entrevista a ex docente y ex director, EF).

Simultáneamente a este hecho y en el marco de los Decretos de creación de la UEP (0989/86 y 0102/86); y del Convenio entre este organismo y el Consejo Provincial de Educación de diciembre de 1990, el director de la UEP designa, sin ajustarse a las normas vigentes para las otras escuelas –especialmente el Estatuto del Docente Provincial- al primer director de la escuela, el Ing. O. Braceras.

6.5.3.- Acerca del clima²⁹ en los momentos iniciales

Finalmente corresponde hacer una referencia *al clima que, en el decir de sus actores, se vivía en esta etapa*. Al respecto, ex docentes de la escuela que se incorporan al programa en estos momentos previos, para la formulación del proyecto educativo, recuerdan esta época y la consideran vinculada con la decisión que tomaron de continuar, luego, trabajando en el establecimiento educativo:

“Yo me enganché en la escuela por lo potente que fue la etapa de elaboración del proyecto” (entrevista ex docente de historia que participara en la formulación del diseño curricular con anterioridad a la inauguración de la escuela, GC).

“Para mi la primera etapa fue una etapa muy linda, fue la etapa de la utopía, de la construcción del proyecto en la UEP” (entrevista ex Secretaria de Investigación y Extensión que participara en la formulación del diseño curricular con anterioridad a la inauguración de la escuela, OB).

RMG, director de la Unidad Ejecutora Provincial de la cual dependía el programa (UEP) señala, respecto del tiempo descripto, que este desarrollo y la posibilidad de darle el carácter innovador que lo diferenció tuvo que ver en buena medida con la profesionalidad del grupo de trabajo, con su autonomía y con la posesión de recursos propios para hacer lo que se pensaba.

“Pudimos hacer lo que hicimos por que contábamos con el mejor equipo de profesionales, además de los recursos propios” (entrevista a ex director de la UEP, RMG).

Sin embargo, la misma persona advertía que el contexto en el cual este proceso se desarrollaba ya comenzaba a perfilarse como adverso para el equipo de trabajo y el proyecto. El riesgo que esto implicaba era señalado en los siguientes términos

“Y hay que proteger el programa, hay que construir un paraguas atómico” (entrevista a ex director de la UEP, RMG).

²⁹En este caso se entiende por clima al ambiente propio de una organización, producido y percibido por los sujetos en interacción; según condiciones objetivas –posición, libertad de acción, recursos, retribuciones, relaciones, entre otras- y sus representaciones, creencias, ideologías, etc. (Méndez Álvarez, 2006: 108).

6.6.- Cuarta Etapa: “Puesta en marcha del Proyecto Educativo” (enero de 1991 a mayo de 1994)

Como se señalara en la Introducción de este capítulo, es en esta etapa en la que se concentra especialmente el análisis, dado que abarca los años de desarrollo de la propuesta experimental en el establecimiento educativo. Es así que se considera *etapa de puesta en marcha* a la que se encuentra centrada en la implementación de las definiciones realizadas durante la etapa anterior y en la definición de nuevos componentes del modelo, en forma simultánea al funcionamiento escolar.

Esta etapa se extiende desde el mes de enero de 1991, momento en el que se inicia el “armado” de la escuela para recibir a los primeros docentes y alumnos; hasta el mes de mayo de 1994, fecha en que se produce la interrupción de la experiencia por las autoridades de la Secretaría de Educación de la Provincia³⁰. Entre los meses de mayo y julio de 1994 abandonan el establecimiento los dos integrantes del grupo original: Ramón Martínez Guarino³¹ y Nora Yentel³².

Fue un tiempo que, según los recuerdos y relatos, se presenta caracterizado por un conjunto de circunstancias como: inicio de las actividades escolares; puesta a prueba de enfoques, definiciones y procedimientos formulados en la etapa anterior; acciones tendientes a lograr, sobre la marcha, nuevas definiciones acordes con la escuela que se pensaba construir; acciones tendientes a demostrar que una escuela nueva y diferente era posible; puesta a prueba de las fuerzas y capacidades existentes en las personas para llevar adelante el cambio propuesto y sucesivas crisis.

Es una etapa que, según los materiales analizados, se desarrolla a lo largo de **tres períodos y tres momentos especialmente críticos**. Los tres períodos abarcan los tres ciclos escolares a lo largo de los cuales se desarrolló el proceso experimental y cierran con un conjunto de hechos que marcan lo que se ha denominado “momentos especialmente críticos”. Es así que el primer período se inicia en enero de 1991 con la preparación del establecimiento educativo para el trabajo con docentes y alumnos hasta marzo de 1992, fin del primer ciclo escolar. El segundo

³⁰ Secretario de Educación, Mario Morán; Subsecretario de Educación, Raúl Giménez; Directora Provincial de Educación; M. Otaño y Directora Provincial de Nivel Medio, Susana Cayuela de Uez

³¹ En estos momentos, director de la Unidad Ejecutora Provincial de la cual dependía la escuela

³² En estos momentos, secretaria pedagógica del establecimiento educativo

período abarca el segundo ciclo escolar, abril de 1992 a marzo de 1993 y, el tercero comprende el tercer ciclo lectivo hasta la interrupción del proyecto educativo, en mayo de 1994

CUARTA ETAPA		
Enero 1991-mayo 1994		
Primer Período "Tiempo de inicio y puesta a prueba" Enero 1991-marzo 1992	Segundo Período: "Tiempo de agudización de las dificultades y deslizamientos" ³³ Abril 1992- marzo 1993	Tercer Período: "Tiempo de intolerancia y hostilidad interna y externa" Abril 1993- mayo 1994
Primer momento especialmente crítico Diciembre 1991-marzo 1992	Segundo momento especialmente crítico Nov./dic. 1992- marzo 1993	Tercer momento especialmente crítico Mayo 1994

6.6.1.- Primer Período: Tiempo de inicio y puesta a prueba

Este período que se extiende desde el mes de enero de 1991, momento de armado del establecimiento educativo hasta el mes de marzo de 1992³⁴, finalización del primer ciclo lectivo. Puede ser caracterizado como *tiempo de inicio y puesta a prueba* en tanto durante el mismo se realizan los primeros ensayos respecto del tipo de escuela que se pretendía construir y comienzan a mostrarse las dificultades y limitaciones.

Un tiempo que, según los documentos y testimonios, predominaba un clima instituyente de alta motivación:

"Iniciamos la etapa ansiada de convertir los sueños en realidad" (Libro Histórico EMETA-Neuquén, 1991-1993:6).

³³ En este estudio se utiliza el término *deslizamiento* según la 9ª acepción que otorga al mismo, el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE): *"evolucionar paulatinamente hacia una determinada actividad, forma de ser, postura ideológica, etc."* Vigésima segunda edición, drae.rae.es – Consulta realizada en febrero 2011

³⁴ Durante el verano continuaban las actividades escolares en función de que el ciclo lectivo se adecuaba al ciclo productivo. Como se verá más adelante, este representó un punto de alta conflictividad.

“Fue la etapa de la utopía, de la construcción del proyecto y del aprendizaje” (entrevista a secretaria de investigación y extensión, OB).

“Un tiempo ascendente en cuanto a la posibilidad de crear, de innovar” (entrevista a ex coordinador auxiliares docentes CP).

“El primer año..., una ilusión, un enamoramiento” (entrevista a ex docente y ex director, EF).

“Era la ilusión de ser parte de algo que nacía, ser fundador” (entrevista a ex auxiliar docente, ER).

“...nos metimos en algo nuevo, en algo que nos presentaron como bueno, como renovador, por eso asumimos un compromiso diferente...con esas ganas, con todo el tiempo disponible para la escuela” (entrevista a ex docente, AP).

También, un tiempo de adaptación, de acomodamiento, de alta dedicación que se experimentaba acelerado, de gran exigencia y presiones; atravesado por dudas y temores:

“Íbamos a lo tonto y a lo loco. Un primer año de acomodarse al proyecto (entrevista a ex docente, MGD).

“Un primer tiempo desordenado pero lindo” (de entrevista a ex docente, AP).

“...en este primer tramo de la vida de la escuela estábamos tan imbuidos, tan con el acelerador puesto para poner en marcha la escuela... Yo estaba todo el día en la escuela.” (entrevista a ex director CM).

“...para nosotros era todo nuevo... aprendimos de cero...En esos momentos los docentes también éramos sujetos que aprendíamos” (entrevista a ex docente, GC).

“Yo era cero docente...a la que le gustaba por vocación la docencia. Ahora soy una docente “emética” y no me voy a sacar eso de encima; pero, en algunos momentos esto se sentía como una imposición, una se sentía obligada a demostrar que podía responderle al proyecto lo que el proyecto exigía.” (entrevista a ex docente MGD).

“Sí, era una presión demostrar que vos merecías estar acá adentro... y había tantas variables a considerar: que la convivencia, que los contenidos, que la metodología, que la salida al campo, que la evaluación, que actividades alternativas, etc., etc.,” (entrevista a ex docente AP).

“Para mí la mayor presión fue tener que trabajar con otros, interdisciplinariamente, acordar los marcos...Fue demasiado para muchos de nosotros y boicoteamos desde lo inconsciente, creo” (entrevista a ex docente, GC).

6.6.1.1.- Los hechos que caracterizaron a este primer período

A) Se arma el establecimiento educativo: recepción y ordenamiento del equipamiento (enero de 1991)

Entre los meses de noviembre y diciembre del año 1990 se había concretado la capacitación, selección y conformación del primer grupo de docentes que trabajaría en el establecimiento educativo a partir del mes de febrero de 1991. De allí que, el mes de enero, fue el tiempo de armado del establecimiento educativo para la recepción de las personas. Dado que el edificio fue construido y equipado para la concreción del proyecto, durante este mes se realiza la recepción, identificación, inventario y distribución de los muebles y del equipamiento en general, con destino a los diferentes espacios escolares: aulas, biblioteca, laboratorio, boxes de trabajo docentes, salas de reuniones; espacios de producción agropecuaria, comedor, etc.

“En enero de 1991 comencé a trabajar en el edificio de la Ruta 22 con el cargo de vicedirector. Me acuerdo bien cuando llegaban los camiones con los muebles. Había que hombrear mesas, sillas, de todo, había que inventariar. Me acuerdo que había un aparato eléctrico con el que se marcaban las mesas, las sillas... Yo andaba al comando de los grupos, ya estaban nombrados los muchachos, los auxiliares docentes. Esos fueron los prolegómenos del inicio de las clases” (entrevista a ex director, CM).

La misma persona recuerda las características de la vida en la escuela en estos momentos iniciales en cuanto al esfuerzo y a la intensidad de trabajo que la puesta en marcha requería

“Para mi este primer tramo del año fue de gran presión de trabajo porque había que vestir una casa y dejarla habitable, porque la gente llegaba a una escuela y cuando vos venís a una escuela tiene que estar todo armado para que cada uno sepa lo que tiene que hacer. Así que esa etapa, enero, febrero, marzo, fue demoledora; sobre todo por que yo venía de un trabajo en el cual estaba todo medianamente armado. Yo tenía muchísimas dificultades de tipo social en la escuela donde estaba antes, pero en esta no solo había que poner la cabeza para pensar, sino que había que poner el hombro, poner los brazos, hacer fuerza y no teníamos todo el recurso humano para decir ‘llévenme esto para acá, esto para allá’. Esta etapa fue para mí muy dura en cuanto al trabajo; pero bueno, uno lo hacía con gusto, quizás era el envión de la cosa nueva” (entrevista a ex director, CM).

B) Se ponen de manifiesto, por primera vez, problemas de continuidad en la construcción de la infraestructura agropecuaria. Quiebra la empresa constructora G. (febrero de 1991)

El establecimiento educativo comienza a funcionar con parte de las obras de infraestructura agropecuaria sin finalizar. El director de la UEP (RMG) señala que tal decisión se basó en el momento de escolarización de los alumnos, en los plazos de financiamiento y en los tiempos políticos.

“Por un lado la mayor parte de esa infraestructura no iba a ser utilizada en forma inmediata por los alumnos; por otro teníamos que cumplir con los plazos de ejecución en función del financiamiento y, además era necesario producir hechos para instalar el programa en una situación política que nos era desfavorable... Las obras se detienen durante el primer año de funcionamiento de la escuela por el quiebre de la empresa” (entrevista a ex director de la UEP, RMG).

A raíz de la crisis económica que vivía el país y de su agravamiento en los años 1988-89 la empresa G. a cargo de la construcción del establecimiento educativo comienza a tener dificultades, las que se precipitan en convocatoria y posterior quiebra, a principios del año 1991.

“La primera etapa de la escuela estaba terminada: aulas, baños, comedor, laboratorio, microcine, gimnasio, administración, dirección, boxes para los docentes y otros sectores de servicio, faltaba la segunda etapa correspondiente a las obras agropecuarias: las agroindustrias, corrales, galpones, etc. En esos

momentos la empresa se declara en quiebra, esto trajo muchas complicaciones, hubo que realizar un trámite de rescisión del contrato, recuperar la obra y hacer una nueva licitación. Toda esta situación nos demoró el reinicio de las obras hasta el 92, con una nueva empresa” (entrevista a ex director de la UEP, RMG.).

En el año 1992 se realiza contrato con una nueva empresa. Sin embargo, por razones similares, los problemas comienzan rápidamente y la construcción de las obras correspondientes a la infraestructura agropecuaria se caracteriza, así, por un acontecer crítico desde los inicios del proyecto educativo hasta su interrupción. Esta problemática se verá en mayor detalle cuando acontecen tales sucesos, en el año 1992.

C) Llega a la escuela el primer grupo de docentes (febrero de 1991)

Luego del proceso de capacitación realizado entre los meses de noviembre y diciembre de 1990 que concluye con la selección, conformación del primer grupo de docentes y firma de los contratos con los que establecían su relación laboral con la escuela, en el mes de febrero de 1991 comienzan su trabajo en el establecimiento educativo.

Dado que el Proyecto contemplaba para los docentes tiempos para el estudio, la planificación, el encuentro en pequeños grupos, entre otras tareas, mas allá de las horas frente a alumnos, el edificio escolar contaba con un sector destinado para estas actividades. El día de la llegada a la escuela la conducción del establecimiento les propuso que decidieran entre ellos como distribuir tales espacios y que seleccionaran y dispusieran los muebles que necesitarían para las horas de trabajo, en los mismos.

“Finalizado el período de capacitación para el ingreso quedó establecido que en febrero de 1991 volveríamos a encontrarnos como equipo de trabajo en la escuela. La escuela contaba, además de aulas y otros sectores destinados a la enseñanza, con un sector destinado a los docentes: boxes para equipos de pocos miembros destinados fundamentalmente al estudio y la planificación. Cuando llegamos a la escuela la propuesta fue elegir ese lugar de trabajo, colocar dentro de él los muebles que se necesitarían, disponerlos según pareciera a quienes iban a ocuparlo, comenzar a armar desde lo físico el espacio en el cual transcurrirían muchos momentos de la vida institucional. Creo que esta primera experiencia fue, aunque tal vez no de la misma manera para todos, un primer paso hacia la

pertenencia, una segunda elección después de la elección por el ingreso” (ex secretaria pedagógica en Revista Temas-EMETA, 1993:12).

Otro de los integrantes del proyecto recuerda este hecho como un acontecimiento positivo para quienes llegaban al nuevo lugar de trabajo

“Llegar a la escuela y que nos propusieran apropiarnos de los lugares en los cuales íbamos a trabajar; que nos digan “vení, elegí vos”, eso fue fantástico para todos” (entrevista a ex secretaria de investigación y extensión, OB).

D) Se inicia la elaboración del currículo y se definen las formas el trabajo con los alumnos (febrero/marzo de 1991)

Dado que las clases comenzarían en el mes de abril y no se contaba con un currículo previamente definido en todos sus términos, sino con un diseño curricular base y definiciones referidas a la organización de la actividad escolar y de la enseñanza³⁵; los meses de febrero y marzo fueron destinados a planificar la enseñanza y a realizar acuerdos acerca de cómo trabajar con los alumnos.

³⁵ Estas definiciones se encuentran expuestas en dos documentos: *“Proyecto Educativo EMETA-Neuquén”* y *“Características de la Escuela Técnica Agropecuaria”* ambos del año 1990. **El primero** define que se entiende por *proyecto educativo* (posición prospectiva, instituyente); explicita *diferentes concepciones* (educación, escuela, conocimiento, características de la escuela, de los docentes, del futuro técnico agropecuario, los fines, valores y objetivos del proyecto, las características de la escuela: experimental, de alta dedicación, vinculada al desarrollo, de alta capacitación, flexible en cuanto a la innovación, con autofinanciación, participativa y eficiente); conceptualiza que se entiende por *currículo* (instrumento de la práctica docente centrado en los contenidos), explicita sus características (sintético, estructurante e integrativo); establece la organización de ciclos con criterios diferenciados (1º año, de globalización; ; 2º y 3º años, análisis; 4º y 5º años profundización; 6º año especialización); define que el eje curricular serán las problemáticas de la realidad agropecuaria; señala las características de tales problemáticas; define dos dimensiones en cuanto al conocimiento (las disciplinas y las prácticas agropecuarias); establece los criterios para la selección de los contenidos (el enfoque de la disciplina; su estructura conceptual, la identificación de conceptos estructurantes y la características de los alumnos); expone los criterios para la organización curricular de la prácticas agropecuarias (cultura del trabajo, vinculación con la realidad, actitud crítica, percepción de la totalidad del proceso productivo, propósitos de la formación agropecuaria por ciclo); explicita que disciplinas y áreas conforman el diseño curricular y su posición en el currículo; diferencia la etapa de diseño (previa a la puesta en marcha de la escuela) y la etapa de desarrollo (junto con los docentes en la institución); vincula la elaboración del currículo con la capacitación (proceso de reflexión-acción-reflexión). **El segundo** –entregado como material informativo a los docentes que se incorporaran al proceso de capacitación previo, de los meses de noviembre-diciembre de 1990.

En dos materiales de la época en que esto acontecía, un libro de autoría de dos de los gestores del proyecto y la Revista “Temas” publicada por la UEP, miembros del grupo gestor, hablan específicamente de esta tarea en los términos que siguen:

“No contábamos con un currículo prescripto que en ese momento hubiera facilitado la tarea disminuyendo nuestro nivel de ansiedad... Contábamos con nuestras historias y experiencias previas, con la capacitación inicial, con un proyecto-fin, con un primer desarrollo curricular general construido entre los años 1989-1990 que ofrecía criterios y contenidos básicos para los tres primeros años de la carrera” (ex secretaria pedagógica, en Revista Temas-EMETA, 1993:13).

Comienza a elaborarse *un diseño por módulos* siguiendo la idea de un diseño curricular modular previsto durante los años de trabajo en la UEP. El primero de ellos (y único, ya que a partir de la segunda mitad del año se retoma el trabajo por área y disciplina) se denominó: *“Nuestra escuela: una realidad a conocer y a construir”*

“...cuando hablamos de la escuela... no nos estamos refiriendo solamente a una construcción conceptual. En muchos aspectos la construimos materialmente: definición y armado de espacios, de los sistemas de organización, las normas, la limpieza, el riego, etc.... Al elegir este punto de partida nos propusimos desarrollar el sentimiento de pertenencia, conformarnos como grupo, consolidarnos como proyecto, conocer y conocernos” (ex secretaria pedagógica, en Revista Temas-EMETA, 1993, p.15).

Aunque el testimonio que sigue es extenso, resulta de interés para comprender la posición de quienes conducían el proyecto educativo en estos tiempos iniciales (RMG y NY), ya que se trata de ideas que aparecen en el libro de autoría de las personas señaladas, publicado hacia fines del 1º año de la experiencia. Las mismas hacen referencia al modelo pedagógico que se pretendía llevar adelante, las dificultades relacionadas con el supuesto de falta de referentes y con la exigencia de hacer algo nuevo y mejor en que se embarcaba el grupo que se abocaba al desarrollo de la propuesta

“No podría ser cierta la participación del alumno... si la misma no estuviera contemplada y favorecida en el proceso pedagógico. No queríamos pensar en el alumno como aquel que recibe y devuelve mecánicamente en la dinámica del conocer. Queríamos pensarlo como un sujeto vivo, lleno de energías y de posibilidades... como alguien capaz de ir elaborando su propio conocimiento, de

experimentar el asombro y la satisfacción de aprender... Cuando abordamos con los docentes de la escuela la resolución didáctica de estos propósitos pudimos comprobar, una vez mas, que no existen fórmulas o recetas a las cuales apelar directamente, logrando así (aunque resulte contradictorio) una rápida solución y un gran alivio. Nos dimos cuenta que debíamos pensar, prever y experimentar nuestro propio camino; actitud que también íbamos a pedir a nuestros alumnos.

Nos propusimos plantear y tender hacia una visión integrada e integradora del conocimiento y sabíamos que necesitábamos para ello: la convergencia de los aportes de las distintas disciplinas; la posibilidad de erigir a la realidad como fuente de conocimiento y la participación e intervención de los alumnos. ¿Por dónde comenzar?; ¿cuál sería el elemento convocante, ¿qué podría aparecer como común mas allá de las diferencias?, ¿debíamos comenzar por Plottier por ser el lugar de asentamiento de la escuela?, ¿tal vez por el Alto Valle y su producción? Sabíamos que no podíamos comenzar por los programas tradicionales... porque nuestra intención estaba puesta en conocer la realidad.

Avanzando en esta dirección comenzó a visualizarse...la necesidad de encontrar un eje común que nos permitiera integrar las particularidades. ...frente a nuestra intención de ir construyendo una escuela nueva decidimos que no habría mejor punto de partida que nuestra propia escuela. De esta manera ese ámbito de convivencia y de trabajo se transformó en el eje convocante...al cual habrían de converger los aportes de todas las disciplinas” (Yentel, N., y Martínez G. R. 1991:8-9). “Nada de lo relatado estuvo exento de conflictos. La ausencia de un currículo prescripto generaba bastante inseguridad agravada por la necesidad de realizar una propuesta curricular diferente...Esta demanda exigía dejar de lado o modificar cosas muy arraigadas en todos nosotros en cuanto al tipo de conocimientos válidos o al tipo de conocimientos que entendíamos poseer y su forma de organizarlos. El conocimiento de la realidad y el lugar instrumental de las disciplinas era (y sigue siendo) un requerimiento muy fuerte en relación con la programación curricular. Fueron dos meses intensos de reflexión y producción” (ex secretaria pedagógica, en Revista Temas-EMETA, 1993:14).

Sobre la forma de trabajar con los alumnos los materiales citados expresan:

“Poco antes de comenzar las clases pensamos, también... como habríamos de recibir a los alumnos. Sabíamos por concepción que un mensaje nunca es cerrado... que se va construyendo con otras miradas. La planificación de la enseñanza se constituyó, para nosotros, en este mensaje y, las otras miradas serían las de

nuestros alumnos... En cuanto al inicio decidimos que cada docente dedicaría el tiempo que fuera necesario para acordar con sus alumnos como habría de ser el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello las primeras clases estuvieron destinadas a plantearles lo pensado al respecto, explicando cuales eran los propósitos de la enseñanza, cuales los contenidos seleccionados, de qué forma habría de trabajarse, de qué forma y qué habría de evaluarse. Este trabajo estaba destinado a construir un encuadre en el que debían constar los acuerdos básicos logrados entre el docente y los alumnos. Resultó una tarea fuertemente desestructurante. No estamos acostumbrados a dar lugar a que los otros opinen sobre su propio aprendizaje, no estamos acostumbrados a modificarnos a partir de ello; sobre todo teniendo en cuenta que el encuadre debió contemplar, también, que esperaba el docente de los alumnos y que esperaban estos del docente. Los alumnos pidieron responsabilidad, respeto, que se les enseñara y se les permitiera opinar. En cuanto al desarrollo se decidió partir desde los propios alumnos: ¿qué sabían ellos sobre lo que les proponíamos aprender?, ¿qué ideas o representaciones tenían acerca de la realidad a ser conocida? Decidimos comenzar, junto con los alumnos, a tratar de buscar respuestas a estos interrogantes. Todos los docentes se abocarían a un proceso de investigación acerca de las ideas previas de los estudiantes...

Pensando en el crecimiento de los alumnos, en su protagonismo durante el aprendizaje se incluyeron, además, como formas de trabajo: la investigación y la producción grupal. La disciplina lengua, por ejemplo, apuntaba a que cada uno de los alumnos pudiera buscar en sí mismo y expresar con libertad lo que a través de la palabra oral o escrita se encontraba en condiciones de manifestar...Lo importante era que descubriera que él podía expresarse, que se valorara y que se diera cuenta que tenía mucho para decir...

“La tarea grupal, por otra parte, representó una forma irremplazable de aprendizaje. Los alumnos aprendieron a disentir y a acordar, lo cual no resultó nada sencillo. Se hizo hincapié en el respeto, en la existencia de ideas diferentes, en el esfuerzo por escuchar y enriquecernos de los otros...Se tendió a que el aula fuera permanentemente un grupo de aprendizaje...

En cuanto a la evaluación...nos propusimos pensarla como un proceso de búsqueda de información... incluyendo a todos los actores del quehacer educativo. Eliminamos la idea de entenderla como sinónimo de calificación o como suma de resultados...la centramos en la observación permanente de cada uno de los alumnos y del grupo en su conjunto... Habíamos decidido que ellos opinaran sobre cómo iban aprendiendo, que cosas entendían o que aspectos de la enseñanza no

habían sido comprendidos. Como parte del encuadre se había acordado con los alumnos qué y cómo habría de evaluarse. Estos acuerdos, manejados tanto por los docentes como por los alumnos permitieron que estos tuvieran la posibilidad de ir analizando su propio proceso de aprendizaje. Creímos realmente importante que la evaluación saliera del lugar de lo oculto o no explicitado, manejado solo por el docente...” (Yentel, N., y Martínez G. R 1991:10-14).

E) Se produce el primer cambio en la dirección de la escuela (febrero de 1991)

Como se dijera al hablar del Proyecto Educativo en su dimensión organizativa³⁶ la estructura de conducción de la escuela fue definida en el Decreto N° 3943/90, de creación de la misma. Allí se indicaba la conformación de la planta funcional del establecimiento y se especificaban los cargos de conducción: un cargo de Director EMETA y cinco cargos de Secretarios de área (de producción, de administración, pedagógica, de investigación y de extensión) y otorgaba a la conducción de la UEP la atribución de designar al director, definir las áreas o secretarías que conformarían la estructura y las funciones de las personas a cargo de estas.

Hacia fines del año 1990, durante la etapa de capacitación y selección del primer grupo de docentes, el director de la UEP (RMG) designa como Rector del establecimiento al Ingeniero Agrónomo antes nombrado (OB) que –según explica- había sido recomendado por contar con experiencia en el campo de la formación y de la extensión. O.B se hace cargo de la escuela en el mes de enero de 1991, momento en que se realizaba la recepción y distribución del equipamiento, antes del inicio de las actividades escolares (de entrevista a ex director de la UEP, RMG).

Según recuerda RMG, la persona designada a cargo del establecimiento (OB) se radicaba recientemente en la zona y tenía dificultades de vivienda. A raíz de ello se le facilita provisoriamente un lugar, en parte de las instalaciones que iban a estar destinadas a la Secretaría de Extensión del establecimiento. Tales instalaciones no fueron ocupadas por la mencionada Secretaría pero sí por la UEP; la cual, aproximadamente hacia fines del mes de febrero se traslada desde el centro de Neuquén a las mismas. A consecuencia de ello se le solicita que deje el espacio. Se producen tensiones que, según los testimonios, se suman a otras dificultades. El director de la UEP decide solicitarle la renuncia al cargo y

³⁶ Ver: Capítulo VI-6.5.1- 6.5.1.1 El Proyecto Pedagógico inicial

asume la dirección del establecimiento educativo. Este hecho implica que desde fines del mes de febrero de 1991 hasta el receso de invierno del mes de julio, (RMG) desempeña los cargos de director de la UEP y director de la escuela (de entrevista a ex director de la UEP, RMG).

“Si, OB era un tipo conflictivo, finalmente no andaba, creo que tenía problemas con la gente de área agropecuaria; pero además tuvimos un encontronazo por el tema de la vivienda que se la habíamos prestado un tiempo, por que no tenía” (entrevista al ex director de la UEP, RMG).

Los problemas entre este primer rector de la escuela y el director del programa son también señalados por otro de los miembros de la institución:

“El problema de OB. estuvo con la UEP. Era un tipo que sabía bastante pero veleta, estuvo muy poco tiempo. Se comentaba mucho que había habido un despelote con la casa o algo por el estilo, porque estaba viviendo donde estaba la UEP” (entrevista a ex docente y ex director del establecimiento, E. F.)

Más allá de las definiciones formales, la función de dirección del establecimiento educativo fue sufriendo modificaciones desde el inicio de las actividades escolares en cuanto a su denominación y en cuanto al perfil de las personas que los desempeñaron. El cuadro que sigue trata de mostrar estas diferentes modificaciones:

Fecha	Denominación	Personas
Fines de 1990 a febrero de 1991	Director Vicedirector	Ing. Agrónomo Docente de Nivel Medio
Fines de febrero a julio de 1991	Director Vicedirector	Arquitecto (Director de la UEP) El docente de Nivel Medio
Julio de 1991 a enero de 1992	Director Vicedirector	El docente de Nivel Medio No se cubre
Febrero de 1992 a junio de 1993	Director Vicedirector	Un Director y Supervisor de Nivel Primario que desempeñaba el rol de Secretario de Extensión Docente de Nivel Medio que ocupaba la Secretaría de Investigación
Julio a octubre de 1993	Coordinador Vicedirección	No docente que ocupaba el cargo de Secretario de Administración de la Escuela No se cubre
Octubre de 1993 a marzo de 1994	Coordinador Vicedirección	Secretaria Pedagógica de la Escuela No se cubre
marzo a mayo de 1994	Coordinador Vicedirección	Ing. Agrónomo, docente del Área Agropecuaria No se cubre

A partir del año 1993 se profundizan las dificultades referidas a la conformación de la estructura de conducción del establecimiento. Por este motivo se presenta tal situación dentro de los acontecimientos del año mencionado.

F) Se conforma el primer grupo de alumnos (febrero/marzo de 1991)

Simultáneamente al armado del edificio escolar y a la organización de la enseñanza; siguiendo un mecanismo definido por el Director de la UEP a cargo de la conducción de la escuela (RMG) se lleva a cabo, entre los meses de febrero y marzo de 1991, el proceso de conformación del primer grupo de alumnos.

“Cuando se realizan inscripciones en las escuelas de enseñanza media, con vistas al ingreso de los alumnos es habitual que se utilicen diferentes mecanismos como inscribir hasta cubrir los cupos existentes por orden de llegada o resolver el problema a través de un sorteo... Creímos ante esta situación que debíamos hacer un esfuerzo e implementar un sistema de ingreso que, aunque algo más complejo, permitiera una participación más explícita y directa tanto de los alumnos como de sus padres. Habíamos decidido que la escuela comenzaría con 10 grupos de 12 alumnos cada uno, lo que daría un total de 120; teniendo en cuenta que una de las innovaciones más importantes de la escuela tiene que ver con el trabajo grupal; con la conformación de equipos de trabajo que sustituyeran las tradicionales secciones de grado” (Yentel, N y Martínez, G, R, 1991:19).

Dicho mecanismo contemplaba:

- *Reuniones explicativas para adultos y jóvenes.* Durante el mes de noviembre de 1990 se habían realizado en el comedor del establecimiento, las primeras reuniones de este tipo, destinadas a padres y potenciales alumnos. Asistieron, aproximadamente unas 400 personas (Diario Río Negro, 4 de noviembre 1990:2).
- *Inscripción del aspirante con presentación de cartas,* una propia y otra de los padres destinadas a explicitar, especialmente, el interés por la escuela y la vinculación con el sector agropecuario, documentación personal y sobre el desempeño escolar previo. Para la selección de los alumnos se estableció una escala de ponderación de los diferentes elementos: vinculación con el sector

agropecuario; lugar de residencia; interés expresado en las cartas; calificaciones del 7º grado o 1º año según el caso. Una comisión conformada por docentes y autoridades del establecimiento se encargó de llevar a cabo esta tarea de evaluación en función de los diferentes ítems.

- Participación en una *Semana de Preingreso*, un tiempo antes del inicio de las clases

“La primera inscripción de alumnos mostró que la escuela había despertado gran expectativa. ¡Era una gran expectativa. Toda la gente esperando! Teníamos un cartel muy grande en la sociedad de acá y del área de influencia. Muy grande, muy grande la presión por ingresar y, después la selección interna fue un trabajo difícil, muy complejo. Me acuerdo que era acotada la cantidad de chicos que entraban y recuerdo haber visto pibes que se sentaban en el suelo llorando porque no habían entrado, por que no estaban en la lista. Y ver eso, después de haber estado en una escuela donde nadie lloraba por entrar, evidentemente era una diferencia abismal” (entrevista a ex director, CM).

Las *cartas* escritas por los jóvenes y sus padres expresaban los motivos de interés por el ingreso a la escuela. A continuación se incluyen dos de ellas:

Aspirante (1)

“Mis motivos para ingresar a dicho establecimiento son: siempre me gustó el contacto con la naturaleza (plantas y animales) y tengo práctica desde chico debido a que con una de mis abuelas sembramos juntos y, además, manejo la huerta de mi familia. Tengo 15 años y estoy cursando 3º año de la EPET Nº 1 de Cutral Cò, en esta escuela me siento obligado a estudiar algo que no me gusta. En cambio en la EMETA voy a estudiar algo que me gusta por vocación. Estoy tan interesado en estudiar en la EMETA, que así tenga que volver dos años, realmente no me interesa. Cuando terminé 7º grado de la escuela primaria tenía muchas ganas de estudiar para agropecuario, pero me quedaba tan lejos que se me hizo imposible cumplir mis deseos. Ahora que en Neuquén existe esta escuela, puedo realizarlo. Tengo 1º y 2º años hechos sin adeudar ninguna materia” (de un joven que ingresara en 1991).

Sus padres (1)

“Nuestro deseo es que X ingrese a la EMETA por que el lo ha elegido así y nosotros lo apoyamos, por que tuvo inclinación desde muy pequeño por la naturaleza. El

hecho de ingresar a esta escuela le ocasiona retroceso ya que en la escuela técnica, donde asiste, está cursando tercer año; pero debemos respetar su voluntad ya que su vocación es la agropecuaria. En las vacaciones y en su tiempo libre trabaja ayudando en la chacra de (...) ubicada en la zona de chacras de la localidad de Plaza Huincul que consiste en producción hortícola, frutícola y granja (cosa que podemos certificar) y en casa atiende una pequeña huerta con animalitos”

Aspirante (2)

“Quisiera concurrir a la EMETA ya que me gusta todo lo referente al campo y a los animales. Además creo que en esta escuela voy a adquirir todo el conocimiento necesario para obtener un título de lo que mas me gusta hacer, que es trabajar en el campo. Actualmente me encuentro viviendo en una granja en la cual trabajo con toda clase de animales, además atiendo la quinta y muchas cosas más. Por eso quiero concurrir a la EMETA, por que en la agricultura está mi futuro” (de un joven que ingresara en 1991).

Su madre (2)

“Me dirijo a ustedes con el fin de hacerles saber los motivos y razones por los cuales deseo que mi hijo se prepare en esa escuela, y sea ese ambiente en el que termine su formación. Considero que todo lo que tenga relación con la tierra es el futuro del mundo y en especial el de la Argentina por sus grandes extensiones de tierra sin cultivar, aún. Por haberme criado en el campo y saber por experiencia lo que ello significa y ser de una familia de colonos campesinos. Por haber visto en mi hijo una tendencia hacia los animales y la tierra, y no hacía otra cosa. Porque actualmente vivimos en una granja en la cual se cultivan frutillas y frambuesas y que le ha permitido darse cuenta que la tierra demanda trabajo físico y ha podido comparar, a pesar de sus cortos años, con otras actividades y ha podido decidir. Porque el me lo pidió y no fue una imposición”

El 25 de febrero de 1991 dio comienzo la *Semana de Preingreso* que se extendió hasta el 1º de marzo y participaron en ella 132 alumnos entre titulares y suplentes. Docentes, auxiliares docentes y personal de conducción desempeñaron el rol de tutores acompañando un grupo de 12 a 14 alumnos cada uno. Cada tutor con su grupo desarrolló un conjunto de actividades programadas, como: reconocimiento del establecimiento educativo, tareas en la chacra, uso del comedor, limpieza del establecimiento, reuniones de evaluación. También en ese tiempo se llevaron a cabo visitas guiadas y reuniones con los padres (Libro Histórico, EMETA-Neuquén, p.5).

Este tiempo tuvo como objetivos “que los alumnos y padres conozcan la escuela y su proyecto”, “que la escuela conozca a sus alumnos y a sus padres” y “poner a prueba formas de trabajo” (Yentel, N., y Martínez, G. R 1991:25).

Finalmente el primer grupo de alumnos de la escuela tuvo una conformación heterogénea y quedó integrado por 132 jóvenes, algunas de cuyas características fueron:

- En cuanto a la ocupación del padre: 53,9% hijos de trabajadores rurales (17,1% peones de chacra; 10,2% encargados de chacra y 26,6% pequeños productores); 5% hijos de productores rurales de mediana complejidad; 15,3% hijos de técnicos y profesionales; 19,6% hijos de empleados y docentes; 6.2% hijos de comerciantes.
- En cuanto al sexo: 78,8% de varones y 21,2% de mujeres.
- En cuanto a la procedencia: 21,9% provenientes de parajes, chacras o poblados de menos de 2000 habitantes; 36,3% provenientes de Neuquén capital y 28% de localidades de 15 a 20 mil habitantes, principalmente de la localidad de Plottier cercana a la escuela (Libro Histórico EMETA- Neuquén:5).

El 1º de marzo se llevó a cabo el acto de cierre de la Semana con la participación de los padres. Algunas de las expresiones de los mismos que pudieron ser registradas en esos momentos señalaban:

“Estamos satisfechos con la experiencia”; “Esperamos que el sistema continúe de esta manera”; “Los padres nos comprometemos a colaborar para que este sueño de una escuela nueva se haga realidad”; “Esta escuela nos abre una posibilidad nueva, es una esperanza ya que cuenta con un proyecto”; “Hay consenso sobre el alto nivel de expectativas de los alumnos, la alegría de concurrir, la importancia de la autodisciplina, la buena predisposición para participar en la limpieza del edificio” (registro de reunión realizado al finalizar la Semana de Preingreso, por la secretaria del establecimiento. NS).

Las siguientes son algunas de las opiniones dadas por los jóvenes que participaron de la mencionada Semana. Las mismas fueron expresadas durante los momentos de evaluación de las actividades y registradas por los tutores a cargo de los grupos:

“Las largas caminatas se hacen paso a paso, demos el primer paso juntos. Todos juntos podemos recorrer el camino en EMETA”; “Me gustó cosechar, sacar yuyos más o menos, pero ya me voy a acostumbrar”; “Me gustó el gimnasio pero no me gustaron los chicos agrandados”; “Yo creo que fueron muy tontos los chicos que ensuciaron los baños”; “Lo que me gustó del día de ayer es sacar yuyos porque creo que eso se debe hacer para que no se mueran las plantas”; “La semana fue buena, agradable, diferente, novedosa, extraña, divertida, más o menos agradable”; “En la semana me sentí bien, distinta, cansada, confundida”; “Sentí bronca por no encontrar animales, por que se ensuciaron los baños, por la pérdida de dinero”; “El día de hoy fue muy interesante. Lo que más me llamó la atención fue la cosecha de zapallo. El tema que nos gustaría seguir tratando es el de los baños”; “El día de hoy fue muy interesante porque aprendimos a cosechar y a desmalezar sin dañar las plantas”; “Nunca me imaginé tener la naturaleza tan cerca y al alcance de las manos”; “Lo que más me gustó fue conocer la herramientas y saber para qué es cada una”; “En un cierto momento, no es para que se enojen, pero mientras sacaba yuyos fue como que me sentí como un peón, o algo así. Lo comentamos con la profesora y entonces me di cuenta que estaba equivocada, que después de todo este lugar es para nosotros y si no lo cuidamos nosotros no lo va a cuidar nadie”; “Lo que más me impactó fueron las herramientas”; “Lo que más me impactó fue el invernadero”; “Quiero aprender sobre pelo de conejo y sobre cultivos orgánicos”; “Elegí EMETA porque me pareció que siendo una escuela nueva el nivel de enseñanza sería alto” (registro de tutores a cargo de los grupos, en Yentel N, y Martínez, G. R, 1991:24).

Durante esta Semana de Preingreso se llevaron a cabo reuniones diarias de evaluación con los adultos participantes. En notas tomadas por la secretaria pedagógica durante tales reuniones, quedaron registrados algunos puntos de tensión que, en el transcurrir de la historia institucional, aparecen reiteradamente como aspectos no resueltos: por una parte, la necesidad de definir el lugar de las disciplinas de formación general y de las correspondientes a la formación agropecuaria. En este sentido docentes de la escuela señalaron que se dio *“...una marcada tendencia a valorizar la tarea práctica”* Por otra, expresaron que *el rol de tutor de pequeños grupos* resultó muy movilizador al requerir estar con jóvenes sin una materia que enseñar; mientras que también representó un impacto el hecho de encontrarse con los alumnos reales:

“No solo este rol diferente nos impactó. En esta circunstancia nos encontramos por primera vez con nuestros alumnos reales y concretos. Algunos docentes expresaron

que los habíamos idealizado, otros que los habíamos subestimado. Lo cierto es que no eran como los habíamos pensado, eran ellos, distintos y reales". "Los hechos fueron mucho mas importantes y desbordaron nuestras previsiones. Todos quedamos "de cama", pero con la sensación de que algo nuevo nacía" (ex docentes de la escuela que participaron como tutores, en Revista Temas EMETA-Neuquén, 1993:15).

Más allá de lo que indican los documentos citados que relatan los primeros tiempos de la vida en la escuela; también se refirieron a esta modalidad de selección e ingreso ex alumnos que se incorporaron al establecimiento de esta manera; ex docentes y ex directivos entrevistados. Como puede leerse en los testimonios que siguen *"la elección de la escuela"* es valorada como uno de los factores vinculados con el sentido de la formación; la motivación y la disposición a sostener el esfuerzo que requiere el aprendizaje, mas allá de las condiciones socio económicas poco favorables de algunos jóvenes

Los ex alumnos entrevistados expresaron al respecto:

- *"Me acuerdo de la inscripción y de la cantidad de chicos que quedaron afuera; yo inclusive si no entraba en EMETA iba a hacer hasta el 3º año, el ciclo básico, e iba a ir a estudiar a Córdoba en una escuela agropecuaria, porque quería estudiar eso" (ex alumno, GC).*
- *"Sí, si yo quedaba afuera me iba a Bahía Blanca" (ex alumno, RM).*
- *"Cuando nosotros entramos a la escuela el requisito era que tenía que ser un chico relacionado con el campo. El campo es sacrificio, es constancia, no es cosa sencilla. Mi mamá siempre trabajó en el campo, mi abuelo fue encargado de chacra, mi papá trabajaba en una avícola. Yo terminé la escuela... pude perdurar porque sabía lo que era la agricultura, sabía lo que era estar en la chacra, siempre me gustó... (ex alumno, MR).*
- *"Lo que yo veo es que la forma de enseñanza funcionaba porque uno estaba interesado; te decían 'vaya y averigüe esto', pero vos solo, ibas y lo hacías por que estabas interesado... (ex alumno, GC).*

- *Creo que en ese momento, todos los que estábamos estudiando en la escuela era porque nos gustaba... “Además, antes ibas al colegio porque sabías que ibas a obtener un título de Técnico Agropecuario, entonces tenías otras expectativas ya que ibas a salir del colegio y ‘bueno, no sé si sigo estudiando o no pero tengo un título de técnico agropecuario y voy a conseguir laburo en esto” ” (ex alumno, MR).*

Ex docentes del establecimiento opinaron, durante su entrevista, sobre el mismo tema. Coinciden con los alumnos respecto de que la elección de la escuela y la conformación de la matrícula con un número importante de jóvenes del interior y de la zona rural aledaña favorecían la pertenencia y el sentimiento de identidad con la escuela.

- *“Antes teníamos otra realidad, teníamos alumnos que eran hijos de chacareros, chicos que venían del interior, un grupito que venía del centro, unos pocos. Ahora la escuela es una guardería, ‘vamos, los depositamos ahí y se acabó” (ex docente, MD).*
- *“Sí, los alumnos de antes sentían pertenencia al proyecto porque tenían interés por lo agropecuario” (ex docente, AP).*
- *“Como dijo M., por el sistema de inscripción, eran chicos de distintas zonas, muchos de la zona rural y tenían tal identidad que cumplían, iban temprano así nos les funcionara el colectivo. Hoy en día el sistema absorbió a la escuela, las inscripciones son abiertas, no hay ningún porcentaje destinado a cada zona, la mayoría de los chicos son urbanos...” (ex docente, MGD).*

Luego de esta primera experiencia realizada en el primer año escolar; aunque en los años siguientes se continuó con un sistema similar, el mismo comenzó a sufrir una serie de ajustes y modificaciones. En el año 1992, luego de evaluada la documentación presentada por el aspirante (las cartas y la documentación personal y escolar) si el número de los que alcanzaban el puntaje requerido superaba el cupo establecido para el ingreso a 1º año, se realizaba un sorteo y la extensión del preingreso se redujo de cinco a tres días. Por otra parte, con el segundo ingreso de alumnos, los grupos reducidos de trabajo se transformaron en grupos de 25 integrantes cada uno –aproximadamente- *“el personal que teníamos no alcanzaba para tantos grupos”* (entrevista a ex auxiliar docente, SL).

En el año 1993 y 1994 se repite la modalidad de sorteo aplicada el año anterior y, la extensión del preingreso vuelve a reducirse de tres a dos días. En 1993 el preingreso se

lleva a cabo los días 22 y 23 de marzo y, los tutores ya no son los docentes de la escuela y miembros de la conducción, sino alumnos del último año, apoyados por los auxiliares docentes (Boletín Informativo "Temas", EMETA- Neuquén febrero 1993:3).

G) Se realizan los primeros intentos de organización del tiempo en función de la articulación de disciplinas y tareas (marzo de 1991)

La organización del tiempo en la escuela incluyó definiciones referidas *al desenvolvimiento de las tareas cotidianas y, al ciclo lectivo*³⁷.

La organización del tiempo para las tareas cotidianas contempló:

- La concurrencia de los alumnos desde las 8 a las 17 hs. (8 hs. de actividades curriculares y 1h. para el almuerzo en el mismo establecimiento);
- La *formación específica agropecuaria* que se iniciaba desde el 1º año escolar y no como orientación en el ciclo superior
- La carga horaria del personal del establecimiento (20 o 40 hs. Semanales, jornada completa o media jornada -mañana o tarde) Parte del tiempo lo destinaban al desarrollo disciplinar con alumnos y parte a otras diferentes tareas institucionales;
- La organización del currículo orientada a coordinar contenidos y prácticas de diferentes disciplinas³⁸
- La inclusión de diferentes actividades no habituales en una escuela, como parte del proceso formativo³⁹

(En *Características de la Escuela Técnica Agropecuaria EMETA-Neuquén*, 1990:2-6 y Proyecto Educativo EMETA-Neuquén, Parte II, 1990:1-10).

En función de lo expresado el horario semanal incluyó -para docentes y alumnos- espacios destinados a:

³⁷ En este apartado se aborda el primero de los aspectos señalados y se deja el tema de la organización del ciclo lectivo para el momento en que la decisión adoptada al respecto, comienza a implementarse a fin del año 1991 marcando "el primer momento especialmente crítico"

³⁸ El primer intento lo representó el inicio de la organización por módulos al que siguieron otros -que se desarrollan mas adelante- con similares propósitos

³⁹ Este rasgo puede observarse en cuestiones como: la participación en la limpieza y el cuidado del edificio escolar; la participación en comisiones de trabajo con docentes y padres; la participación en el consejo asesor del establecimiento, cuestiones que también se abordan en el avance de esta presentación

- El desarrollo de las disciplinas propias de la formación de nivel medio
 - El desarrollo de las prácticas agropecuarias, propias de la orientación del establecimiento
 - Una hora semanal de encuentro de coordinación o convivencia grupal; dando *continuidad al rol de tutor iniciado en la Semana de Preingreso*
 - Dos a tres horas semanales de TEA (trabajo, estudio y apoyo con la atención de docentes y auxiliares docentes);
 - Desarrollo de un programa especial de apoyo para alumnos con dificultades (que se inicia en 1992)
 - Tiempos especiales de enseñanza de disciplinas, denominados “de recuperación”
 - Talleres optativos que comenzaron a implementarse a partir del año 1992;
 - Y espacios exclusivos para los adultos –docentes, secretaría pedagógica y auxiliares docentes- para:
 - Atención de padres,
 - Tareas de estudio libre y planificación
 - Reuniones de evaluación y/u orientación con la secretaria pedagógica
 - Participación en la formulación del currículo de la escuela -disciplina, área e interárea-
 - Encuentros de capacitación
 - Participación en los encuentros de evaluaciones conjuntas
 - Participación en comisiones de trabajo –convivencia, evaluación del personal, problemas de la escuela, entre otras-
- (En Informe de gestión de la Secretaría Pedagógica, diciembre 1992-junio 1993:1-5).

Un documento entregado a los docentes aspirantes durante el período de capacitación, previo a la inauguración del establecimiento, señalaba respecto del tiempo en la escuela y de lo que los gestores esperaban de quienes se integraran a la experiencia, lo siguiente:

“...el trabajo docente en la escuela técnica agropecuaria... no se limitará al dictado de las disciplinas de enseñanza, sino que (los docentes) se integrarán a trabajar en un Proyecto Educativo que implica comprometerse activamente en la construcción de esta experiencia educativa” (“Características de la Escuela técnica agropecuaria”, noviembre de 1990:9).

El Vicedirector en este tiempo relata las dificultades relacionadas con la organización del horario escolar:

“Antes de que empezaran las clases, en marzo de 1991, me acuerdo de todo el armado de los horarios. Resulta que uno tenía la cabeza cuadrículada por la cátedra y en esta escuela no era así. ¡Fue un trabajo tremendo! que me llevó una semana, un montón de horas, de días encerrado con un gran tablero que era como un gran pizarrón, hasta armarlo, para que todo el mundo quedara con los tiempos de clase frente a alumnos y con los tiempos fuera de clase que les coincidieran para poder hacer trabajos conjuntos. Fue un trabajo muy complejo, muy complejo porque había que olvidarse de toda la estructura mental que uno tenía. Yo venía armando horarios de escuela desde hacía veinte años, como director; pero me tocó esta escuela y fue un quebradero de cabeza. Había que hacer coincidir muchas cosas, además habíamos organizado las semanas en función de las áreas; es decir, en los diferentes días de la semana tenían que coincidir las materias que tenían mayor vinculación. Por ejemplo, los días en que los chicos tenían salidas al campo, a los cuadros de la chacra, en ese día tenían que estar las materias de formación agropecuaria y las biológicas de manera que no quedara desconectado para ellos, lo que se hacía diariamente” (entrevista a ex director, CM).

Sin embargo, también expresa durante la entrevista que este tiempo no era aprovechado para articular tareas, tal lo supuesto.

“Me acuerdo que en la segunda mitad del año comenzamos a tener problemas con las horas institucionales. Observábamos que había mucha pérdida de tiempo, que no se hacían los trabajos previstos para esos tiempos: trabajos interárea, trabajos de investigación o trabajos con los alumnos, porque la gente, por ahí, usaba ese tiempo para otra actividad o para tomar mate y comer galletitas. Había posibilidades muy concretas de preparar, desde los marcos teóricos de algunas disciplinas, las cosas que iban a hacer los chicos como prácticas en el campo. En cambio me acuerdo, por ejemplo, quien estaba en biología les hizo hacer un germinador. También había una especie de organización cerrada de la gente de prácticas agropecuarias, era como que se desconectaban del funcionamiento general de la escuela..., jamás se sentaban en las oficinas de los otros y los profesores tenían una actitud como de ponerse en un escalón más arriba. Evidentemente la gente venía imbuida de las prácticas que tenían en otras escuelas donde nadie se tocaba con nadie” (entrevista a ex directivo, CM).

Respecto de la *organización del tiempo para las tareas cotidianas* se probaron entre los años 1991 y 1994 diferentes alternativas

- durante los años 1991 y 1992, se resolvió agrupando en determinados días de cada semana disciplinas pertenecientes a un área, con la finalidad de favorecer la articulación de disciplinas y personas;
- durante el año 1993 se prueba una organización epocal, consistente en el agrupamiento de disciplinas relacionadas que trabajaban en forma intensiva con los alumnos a lo largo de quince días; mientras las restantes desarrollaban tareas de estudio, planificación y demás actividades institucionales. Se reiniciaba el ciclo con otro grupo de asignaturas.
- hacia fines de 1993 y parte del 1994, se realizó el intento de organizar algunas materias cuatrimestrales y otras anuales

Por otra parte, la experiencia educativa contó entre los años 1991-1993 con el seguimiento y la evaluación de parte del equipo de investigación del Programa “Instituciones Educativas” (IICE-FFyL-UBA) dirigido por Lidia Fernández. Dos informes de evaluación señalaban, entonces:

“...el horario de trabajo escolar ha sido elaborado una y otra vez sin alcanzar una forma que conforme y se considere acorde con la propuesta pedagógica. Exigido de albergar actividades disciplinarias y de campo, obligatorias y optativas, individuales, de pequeño grupo y de grupo amplio, talleres, proyectos, reuniones...y todo eso para todos... se subdivide... cada vez mas...” (Fernández, L, Informe sobre el estado de situación, abril-diciembre 1992:20).

“La prueba con organización epocal encuentra una opinión balanceada. Para algunas áreas...resulta útil; para otras... no responde a las características del aprendizaje en las disciplinas... El intento que se ha propuesto en 1994 – organización de materias anuales y cuatrimestrales- puede resultar una mejor solución siempre que se vea acompañada de otras modificaciones en la concepción del currículo (Fernández, L., Informe sobre el estado de situación, marzo de 1994:10).

En esta línea, el testimonio de un ex integrante del establecimiento expresa que no resultó posible sostener una organización articulada y flexible del tiempo:

“Lo que se tendría que haber seguido trabajando es el tema del horario, de un horario flexible, articulado, porque sino se te reparte todo. Ese fue el eje pero nadie ha logrado entenderlo; inclusive hoy la supervisora sigue dándose por la cabeza ‘¿por qué esto?’, ‘¿por qué aquello?’. El tema del horario era como el puntapié para pensar en esto de que la teoría y la práctica van, vuelven y se juntan; esta cuestión que inauguró cosas absolutamente innovadoras. Creo que eso fue fundamental. Por ejemplo que el profe de física en lugar de explicar cómo fermenta se vaya al campo con el de horticultura y vean allí como es la fermentación... Me acuerdo que los chicos habían estado todo el año cursando física, estábamos en enero, febrero moviendo guano en pleno proceso de fermentación, y les digo, ‘miren chicos si ustedes tocan esto, está caliente’. Si hubiese estado el profe de física, de química, de biología, ¡listo!. Esa era la idea, que tenía que ver con tiempos de trabajo conjunto y no con la división que hoy perdura de ‘animales’ y ‘vegetales’, de ‘quien trabaja más’ y ‘quien trabaja menos’” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

H) Se pone en marcha el proyecto “Las huertas individuales y la relación hombre naturaleza”(marzo de 1991)

En el mes de marzo, el director de la UEP, a cargo de la dirección de la escuela presenta a los docentes el proyecto denominado “Las huertas individuales y la relación hombre naturaleza”. Uno de sus rasgos principales consistía en la entrega, a cada alumno, de una porción de tierra en la que debía llevar adelante una producción hortícola. Según el mencionado documento el mismo tenía como finalidad definir una modalidad de formación agropecuaria que permitiera fomentar la responsabilidad individual (y sobre dicha base la grupal) al poner un proceso productivo a cargo de cada alumno. Esta característica referida a la responsabilidad individual sobre una parcela de tierra aparecía fundamentada, por quien la ideara, de la siguiente manera:

“...un clima de libertad solo es posible en un marco de responsabilidad; y esa responsabilidad pasa, no solo por el conjunto, sino por cada uno, por cada individuo...No es posible obtener mayores logros cuando la responsabilidad se diluye en un abanico colectivo, cuando bajo el discurso...de lo antiindividualista termina en una irresponsabilidad o, a lo sumo, en el trabajo de unos pocos” (RMG en Proyecto “Las huertas individuales y la relación hombre naturaleza, 1991:55).

La presentación de esta propuesta puso de manifiesto diferentes posiciones entre los docentes del establecimiento. Mientras algunos apoyaron la propuesta, otros manifestaron oposición referida a que el carácter individual de las parcelas fomentaría el individualismo entre los alumnos.

“Si, hubo un poco de lío en el área agropecuaria, algunos cuestionaban la entrega de parcelas individuales, sobre todo G.L, pero yo creo que mas tenía que ver con que R. había decidido como hacer, en lugar de los agrónomos” (entrevista a ex docente y ex directivo, EF).

El proyecto contemplaba la delimitación de un espacio de aproximadamente 1ha. al frente del edificio escolar. Dentro de la misma y según la cantidad de grupos de la escuela (10, de 12 a 14 integrantes) se definieron diez conjuntos de 12 a 14 *parcelas individuales* de, aproximadamente, 3 x 9 m. cada una. En la cabecera de cada conjunto se definió una *parcela de mayores dimensiones (5x9m.)* para tareas colectivas como la preparación de almácigos, de compost, entre otras, o como aula al aire libre.

“Estamos en una escuela agropecuaria en la cual se educa a individuos para trabajar con la naturaleza...Es esencial que desde un comienzo los alumnos establezcan una relación directa con la tierra. Que sean capaces de observarla, sentirla y quererla... Los niños y jóvenes crecen en una cultura que le presta poca atención a la relación hombre-naturaleza... no se logra ...o se logra de una manera enajenante, agresiva...Este tema difícil tiene que ser modificado en la escuela a través de múltiples caminos y en forma permanente. El joven tiene que aprender, antes que nada, a querer la tierra. Para eso tiene que conocerla, sentirla, palparla, sufrirla, trabajarla y recoger sus frutos. A partir de allí será mas fácil lograr una cultura del trabajo, nuestro principal objetivo” (RMG en Proyecto “Las huertas individuales y la relación hombre naturaleza”, 1991:1).

La mencionada propuesta definía, además, que la porción de tierra a ser trabajada sería entregada a cada alumno bajo la firma de un *contrato* entre este y el establecimiento educativo. A lo largo de un año cada alumno debía trabajar dicha porción de acuerdo con los compromisos asumidos en el respectivo contrato⁴⁰ y según el plan de trabajo que

⁴⁰ El mismo explicitaba que se entregaba al alumno X una parcela de 27 m² para su puesta en producción a lo largo de un año. Que el alumno se comprometía a llevar a cabo dicha producción según un plan de trabajo previamente definido; que la escuela se comprometía a proporcionar las herramientas, asistencia técnica y

realizara con los docentes del área de prácticas agropecuarias; que contemplara: indagar sobre las características, posibilidades y condiciones de los diferentes cultivos; definir que cultivar; diseñar las parcelas y organizar el trabajo, realizar la siembra, los cuidados posteriores, las cosechas, la cosecha y la comercialización o transformación a escala familiar para el autoabastecimiento.

El proyecto comienza a implementarse en el mes de mayo con un acto durante el cual se realiza la firma de los contratos y se hace entrega de la tierra al primer grupo de alumnos

“Me acuerdo de la entrega de las parcelas en un hermoso acto que se hizo en la escuela. Los chicos las comenzaron a trabajar en esa primavera y los frutos fueron para ese primer verano. Recuerdo que para mí fue muy grato eso, ver a los pibes fabricando una maderitas⁴¹ que era como el título de propiedad” (entrevista a ex directivo CM).

En un Boletín de la Escuela, denominado por los alumnos “Chauchas y Palitos”, elaborado por alumnos y docentes en el año 1992, puede leerse la opinión de un grupo de jóvenes sobre esta experiencia, luego del trabajo de un año realizado en las mismas

“A través de esta breve nota, nosotros, los chicos, queremos expresar lo que sentimos frente al proyecto parcelas. Fue hermoso comprometerse por medio de un contrato, a cuidar de una pequeña porción de tierra, que era nuestra, que la teníamos que preparar para la siembra, realizar diferentes labores culturales en ella y, lo más importante, hacerla producir. No todo fue satisfacción, las plagas no se ausentaron, las malezas tampoco. Mientras se destruían unas, crecían otras. El riego, en ciertas ocasiones fue escaso, hubo semillas que no resultaron y hay que aceptar que a veces...a veces ¡nos quedábamos charlando un ratito!. Pero ese ratito no significaba nada comparado con el empeño y las ganas que poníamos para sacar nuestro terreno adelante

los insumos, aunque estos también podían ser proporcionados por el alumno; que este podía recurrir a diferentes formas asociativas con otros compañeros aunque la responsabilidad en la parcela era individual e indelegable; que también podían participar los familiares de los alumnos pero no sustituirlos; que los productos obtenidos de la actividad productiva serían propiedad del alumno. Se contemplaba también que el alumno podía devolver la parcela mediante una presentación fundada y que en caso de abandono de la misma perdía vigencia el contrato firmado. EMETA-Neuquén, mayo de 1991.

⁴¹ En ellas se encontraba inscripto el número de la parcela, que debían ubicar en la misma como identificación

Por eso, a pesar de todo estamos orgullosos, por que por ser el primer intento, los primeros pasos que nos ayudan a construir la escuela, lo hicimos bien y lo decimos desde el corazón. Nos sale muy desde adentro y es una satisfacción grande poder decirles a todos que somos alumnos de la EMETA” (Nota de alumnos que ingresaron a la escuela en el año 1991).

Por su parte, la madre de un ex alumno recordó al trabajo en las parcelas como uno de los hechos positivos vinculados con la formación de los chicos

“Las parcelas a cargo de los chicos fue una experiencia muy interesante. Ellos estaban super entusiasmados, eran felices cuando cosechaban las verduras que habían cuidado durante todo el año. Además era muy bueno que pudiéramos participar los padres, íbamos algunos fines de semana. Lástima que no todo el mundo las apoyó de la misma manera y faltaron algunos controles por parte de la escuela, sobre todo en el verano cuando algunos chicos se metían con las parcelas de otros” (entrevista a madre ex alumno, EM).

En el verano 1991-1992 se aplica por primera vez el criterio que establecía que el ciclo lectivo se adecuaba al ciclo productivo con el propósito de continuar con la tarea en las parcelas. Como se verá más adelante -cuando se aborda la problemática del ciclo lectivo- se presentaron problemas con el cuidado de las mismas en este ciclo de verano (falta de atención, resistencia de los adultos a ocuparse del acompañamiento de los alumnos en el período estival, robos, destrucciones).

En el mes de agosto de 1992 se realiza la entrega del segundo conjunto de parcelas individuales a los alumnos ingresantes a 1º año y de parcelas colectivas a los alumnos de 2º y 3º que habían desarrollado el proceso de parcelas individuales en el año anterior

En el año 1993, continúa la misma modalidad y desde el año 1994 en adelante, las parcelas son grupales, desaparece el inicial carácter individual que había originado los desacuerdos con el área agropecuaria. En la actualidad se mantienen con dicho carácter para 1º y 2º años.

“Las parcelas hoy son comunitarias. Es lo que todavía se mantiene para 1º y 2º años. Todo el curso elige los cultivos y trabaja sobre la misma parcela. Es como que los pedacitos que teníamos nosotros se juntaron todos y lo hacen todos los chicos. Lo que producen se lo llevan como hacíamos antes” (entrevista a ex alumno, RM).

I) Se inicia la actividad con el primer grupo de alumnos (1º de abril de 1991)

Transcurrido un mes desde la finalización del preingreso, el 1º de abril de 1991 se da comienzo al ciclo escolar con el grupo de docentes y alumnos que inician la experiencia educativa. Desde la creación formal de la escuela, en octubre de 1990 varios acontecimientos habían comenzado a dar entidad a la institución:

- Las reuniones informativas con padres y alumnos en noviembre de 1990
- La capacitación inicial y conformación del primer grupo de docentes (16), entre noviembre y diciembre de 1990 y la firma de los primeros contratos
- El armado de la escuela, la recepción y distribución del equipamiento en los diferentes espacios, en enero de 1991
- La llegada a la escuela del primer grupo de docentes y del personal que se ocuparía de los diferentes sectores de la institución: conducción, chacra, comedor, servicios, entre otros, en febrero de 1991
- La conformación de primer grupo de alumnos, febrero/marzo de 1991
- La organización del tiempo, de los espacios y de las tareas, febrero- marzo 1991
- La planificación de la enseñanza para el primer año escolar, febrero/marzo de 1991
- La definición del proyecto "Las huertas individuales" en marzo de 1991
- Y ahora, el inicio de las clases a tiempo completo, abril de 1991.

El Libro Histórico de la Escuela se refiere a este momento de la siguiente manera:

"El lunes 1º de abril de 1991 comenzó el período escolar... Reunidos frente al mástil del edificio, alumnos, docentes y no docentes acompañaron el izamiento de las banderas nacional y provincial iniciándose así el primer día de clase. Iniciamos la etapa ansiada de convertir los sueños en realidad... Para todos y desde todos suerte, coraje y trabajo. Feliz comienzo. Nosotros" (Libro Histórico EMETA-Neuquén, 1991:6).

Ciento treinta y dos alumnos conformaron la matrícula inicial, organizados en ocho grupos de 1º año de 13 alumnos cada uno y, dos grupos de 2º año de 14 alumnos cada uno.

El comienzo parece haber representado el momento de poner a prueba lo previsto en cuanto al funcionamiento de la escuela y en cuanto a la enseñanza. Considerando el encuadre para la tarea definido entre febrero y marzo la idea fue, según los documentos analizados, comenzar acordando con los alumnos acerca del proceso de trabajo a realizar;

acerca de lo que esperaba el docente de ellos y de lo que esperaban ellos del docente; indagando sobre lo que pensaban en relación con los temas y trabajos a realizar y sobre la evaluación.

En este sentido y según opiniones recogidas en estos momentos resultó una situación novedosa para los docentes:

“Nunca pensé que podría hacer este camino”; “Tuve que incorporar nuevos temas y desechar otros que había pensado”; “Pensar que antes hablábamos y hablábamos y casi nunca nos enterábamos de que les pasaba a los chicos” (registro de opiniones de docentes luego del primer encuentro con los alumnos, realizado por la secretaria pedagógica de la escuela, NY).

Una situación en la que también se ponen de manifiesto dudas e inseguridades

“No estoy segura de que esté bien lo que estoy haciendo, necesitaría otro docente de la misma disciplina para discutir, comparar” (ex docente de historia, G C, en la misma ocasión).

Hacia mediados de ese primer año ingresa al establecimiento una nueva docente de geografía. Un relato de su primer encuentro con los alumnos da cuenta de la línea de trabajo pedagógico que se pretendía instaurar y de algunas de las dificultades que podían generarse frente a ello:

“...entré en la clase y les indiqué la tarea del día. Iba a ponerme a explicar y Juan pidió la palabra para decirme si me parecía...que podíamos relacionar esto con lo que estábamos haciendo en historia y lengua... Le dije que lo iba a pensar. Iba a comenzar la clase y... María... pidió la palabra insistiendo. Parecía que me tomaban el pelo. Les dije: ¡bueno basta, terminada la conversación y nos ponemos a trabajar!... María se paró lo mismo y me dice: profesora ¿por qué se enoja con nosotros?, usted es nueva aquí y se toma a mal cuando damos alguna idea, pero en esta escuela nosotros podemos dar ideas...” (Fernández, L. 1994:138 de material de evaluación institucional).

J) Se lleva a cabo la inauguración oficial del establecimiento educativo (3 de abril de 1991)

Al tercer día de iniciadas las clases se realiza la inauguración oficial de la escuela con la presencia del Gobernador de la provincia (Ing. Pedro Salvatori), el Ministro de educación provincial (Est. Alberto M. Fernández), la Directora de la UEC⁴² (Prof. Selva Matzkin) y otras autoridades de la Provincia y de la Nación. (Diario “El diario de Neuquén”, 2 de abril de 1991:9; Diario Río Negro, 4 de abril de 1991:9).

“El ministro de educación de la provincia dijo, al inaugurar el ciclo lectivo en la escuela media experimental técnica agropecuaria del Plan EMETA, que el gobierno podía estar más que satisfecho y contento por haber cumplido los compromisos electorales asumidos...” (Diario Río Negro, 4 de abril de 1991: 9).

Para quien fuera director de la UEP dicho acto tuvo otros significados:

“Fue un acto con la presencia, poco usual para este tipo de eventos, del Gobernador de la Provincia; del Vicegobernador; del Ministro de Educación; Ministro de Economía, de Bienestar Social, de Obras y Servicios Públicos; de la Directora Nacional del Programa y muchas autoridades. Un acto con gran exposición: banda, discursos, banderas de ceremonia, prensa. No estuvo organizado por la escuela sino por las autoridades de la provincia. Se hizo con toda la ‘pompa’. No fue un acto más del gobierno, allí se quiso mostrar que Neuquén ponía en marcha un programa con préstamo internacional. Nosotros tuvimos muy poca participación; es más, ninguno de los discursos estuvo a cargo nuestro” (entrevista a ex Director de la UEP, a cargo de la escuela, RMG).

Al día siguiente dos alumnos de la escuela le entregan al Director una nota en nombre del grupo, en la cual expresaban su disconformidad con la modalidad asumida en la inauguración del establecimiento

“Sr. Director, nos dirigimos a usted muy atentamente anunciándole que la inauguración oficial del establecimiento nos resultó muy “monótona”. Por esa razón quisiéramos realizar una inauguración de esta escuela mas juvenil (una tertulia), a la

⁴² Unidad Ejecutora Central, ubicada en el Ministerio de Educación de la Nación, de la cual dependía el Programa EMETA a nivel nacional

que van a concurrir los profesores y alumnos. Grupo N° 4. ¡Gracias!” (Alumnos de 2º año, 1991).

Según lo señalado la inauguración oficial del establecimiento educativo se lleva a cabo pocos días después de iniciadas las actividades escolares y, según dicen los testimonios que se incluyen, tuvo escasa participación de los integrantes del establecimiento educativo

El director a cargo (RMG) lo califica como un acto político de “exposición” de un logro del gobierno de la provincia. El ministro de educación del momento habla del hecho como “de cumplimiento de los compromisos electorales” asumidos previamente; mientras que un grupo de alumnos lo califica como un acto “muy monótono” y solicita se lleve a cabo uno para los jóvenes.

K) Se produce el primer daño al edificio escolar y se formula el régimen de convivencia (abril de 1991)

En las primeras semanas de funcionamiento se produjeron entre los jóvenes algunos hechos que, según los testimonios que siguen, resultaron inesperados en relación con el comportamiento que, se suponía, iban a mostrar: se suscitaron peleas y fue dañada la puerta de un baño. Este acontecimiento produjo un impacto importante entre los jóvenes y adultos de la institución.

“No, no se toleraba que se pelearan entre ellos y que hubieran roto la puerta de un baño, no era lo que se esperaba” (entrevista a ex auxiliar docente, SC).

Algunos pasajes de un libro escrito por los gestores⁴³ hablan de dicho impacto relacionado con la expectativa referida a que las instalaciones fueran sentidas y cuidadas como propias

“Los primeros días de clase estuvieron llenos de excitación y nerviosismo. Las expectativas de alumnos, docentes y padres se notaban a cada momento... Un trajín que es difícil relatar si no se vive. Los resultados de esa ebullición fueron diversos, desde el entusiasmo hasta los problemas de convivencia... Hubo peleas,

⁴³ Por su relevancia en cuanto al problema, se hace referencia a la aparición del libro en el momento en que se produce; o sea, hacia fin de este primer período.

violaciones de candados de los roperos donde los chicos guardan sus cosas, y hasta una puerta de baño fue dañada. Allí estaba la escuela de verdad, con todos sus conflictos. Cuando apareció la puerta dañada el vicedirector la sacó y convocó a una reunión general con alumnos y todo el personal. La respuesta tradicional de las amonestaciones colectivas o las investigaciones... no eran apropiadas. Tampoco el hecho podía dejarse pasar inadvertido.

Acá esta, esto ocurrió hoy ¿qué hacemos?, fue el interrogante que les planteó a los alumnos. El método conmocionó por que más que represivo era una reflexión sobre si eso era lo que queríamos, si esa era la manera de apropiarnos de la nueva escuela. Hubo indignación generalizada, expresiones de desagrado y opiniones muy severas por parte de los mismos chicos...

Si las sanciones y los métodos represivos tradicionales no nos servían ¿qué hacer entonces? Los resultados de la aplicación de las normas de disciplina habituales en los colegios son conocidos: edificios dañados, baños que no funcionan, paredes rayadas, las relaciones con los profesores difíciles en la mayoría de los casos

El tema se discutió entre directivos y docentes. Teníamos dos cosas claras: 1) que los sistemas represivos no dan resultado 2) que necesitábamos una 'disciplina para el trabajo'. Como el fracaso de la disciplina para el orden está en que ese orden que pretende imponer la institución educativa no es el orden habitual del adolescente...lo más práctico fue convocarlos para que elaboraran las normas de relacionamiento entre ellos y con el conjunto. De allí surgió la idea de la 'Semana de la Convivencia' (Yentel, N, y Martínez, G, R.1991:45).

El Libro Histórico del establecimiento se refiere a este hecho en términos similares; resaltando la importancia de lograr un clima que haga posible el trabajo:

“La necesidad de toda comunidad educativa de lograr un clima de trabajo basado en la libertad, el respeto y la responsabilidad, y de enfrentar uno de los problemas que normalmente afecta a los establecimientos educativos: la disciplina; hizo que EMETA buscara la solución trabajando del 22 al 25 de abril “La semana de la convivencia”. De esta manera, reunidos alumnos y docentes, se asumió el compromiso incorporándolo al conocer y construir la escuela...” (Libro Histórico, 1991:9).

La *Semana de la Convivencia* surgió a propuesta del director de la UEP a cargo de la escuela, se organizó sobre la base de los supuestos señalados en las citas precedentes y se llevó a cabo entre el 22 y el 25 de abril de 1991.

El proceso se inició a partir de un material preliminar formulado por la Dirección de la escuela y la Secretaría Pedagógica en el que se explicitaba la concepción que se sostenía respecto de la convivencia y se solicitaba a los alumnos que, a lo largo de dicha semana y en diferentes instancias, reflexionen y lleguen a acuerdos sobre las siguientes relaciones: alumnos con alumnos; alumnos con docentes y personal directivo; alumnos con auxiliares docentes; alumnos con personal de administración, servicio y chacra; alumnos con el edificio escolar, equipamiento, instalaciones y chacra.

Durante tres jornadas de trabajo (22, 23 y 24 de abril) los diferentes grupos precisaron qué comportamientos serían considerados inadecuados para cada tipo de relación, los procedimientos de corrección y/o reparación y las sanciones a aplicar.

Posteriormente dos delegados por cada grupo expusieron las diferentes propuestas en una 'asamblea de delegados' llevada a cabo el 25 de abril. Los adultos a cargo del proceso compatibilizaron todos los materiales; estos fueron a los diferentes grupos a través de sus delegados, se hicieron los ajustes correspondientes y, en una nueva asamblea, fue aprobado el documento final.

De acuerdo con el "Documento básico de la Convivencia Escolar", las conductas que se consideraban sancionables con respecto a las relaciones entre los sujetos eran las que ponían de manifiesto *falta de respeto, de responsabilidad y de solidaridad*; mientras que las conductas no aceptadas en relación con el edificio y los materiales eran las que se traducían en *falta de cuidados o destrucción de los elementos*.

El tratamiento de los comportamientos inadecuados en las relaciones humanas contempló el *diálogo* como primer paso en todos los casos; pudiendo llegarse a la *suspensión* cuando estos se reiteraban. En cambio frente al daño al edificio, los equipos o instalaciones, la primera medida adoptada consistió en *reposición o reparación* de lo dañado, pudiendo llegar a la *expulsión* en el caso de daños reiterados (Documento Básico de la Convivencia Escolar en Libro Histórico EMETA-Neuquén, 1991:10).

C. M, vicedirector de la escuela a cargo del proceso relatado, señaló durante su entrevista:

“Uno de los trabajos interesantes lo hice con A. C⁴⁴. El tema era como regular la disciplina en la escuela. La escuela nace y nosotros teníamos dos opciones: adoptar todos los mecanismos, los reglamentos de las escuelas de enseñanza media o generar unos nuevos. En las reuniones que hacíamos como equipo de conducción no estábamos de acuerdo con el sistema de sanciones que había en el resto de las escuelas. Entonces... ¿te acordás del episodio de la puerta del baño?, eso fue “mundial”. “Buen día, buen día...” les digo. Estaban todos formados y aparecen los dos muchachos a los que les había pedido que saquen la puerta del baño y muestran la puerta nueva, barnizada pero rallada con una P de puto. Eso fue un impacto para los chicos, tuvieron una fuerte reacción, dijeron “¡no, no... eso no es lo que queremos!” Entonces con Adriana piloteamos un proyecto de trabajo con los alumnos para construir un código de convivencia. Me acuerdo que las reuniones se hacían en la biblioteca. Eso para mí fue muy lindo, muy lindo, muy impactante. Me acuerdo que con Adriana mirábamos a los chicos cuando trabajaban y generaban las propuestas y resulta que nosotros teníamos que decirles que suavizaran algunas cosas por que ellos era muy duros con los castigos que ellos mismos se ponían. Y ese sistema se aprobó por disposición interna de la escuela, por que como directivos podíamos hacer disposiciones. Quedó en uso en la escuela al menos durante ese tiempo que estuve yo. Ahora sé que tienen el sistema de amonestaciones comunes como el resto de las escuelas” (entrevista a ex director CM).

En los años siguientes, aunque se sostenía la vigencia del documento formulado con la participación de los alumnos, este fue siendo objeto de sucesivas modificaciones:

“Durante los primeros meses del ciclo lectivo 1992-1993 comenzamos a percibir... algunas dificultades, diferentes interpretaciones... respecto del régimen de convivencia y su forma de aplicación...”

El problema fue analizado en dos reuniones de coordinadores con la conducción de la escuela (13 y 18/05) llegándose a las siguientes conclusiones: se encuentra vigente el régimen de convivencia elaborado en 1991; se proponen algunos ajustes a seguir frente a las posibles transgresiones...:

⁴⁴ Asistente Social que, en esos momentos, integraba la secretaria pedagógica del establecimiento en programas de apoyo a alumnos con dificultades y a los que provenían del interior de la provincia y sufrían problemas de desarraigo

- *Diálogo con el alumno*
- *Diálogo con el grupo, en estas dos primeras instancias puede corresponder o no “llamado de atención” según la seriedad del hecho; de cualquier manera se registra en la “ficha de seguimiento del alumno”...*
- *Llamado de atención, esta sanción indica falta seria o reiteración de falta ya que a los tres llamados de atención, la situación pasa al Cuerpo Consultivo*
- *Cuerpo Consultivo, quien según los antecedentes del alumno y la situación puede decidir: Acta de Compromiso; Acta de Corrección, con tres alternativas: sola; con suspensión o con expulsión...*

Frente a una falta grave o muy grave (daño a las personas o a los bienes, por ejemplo) se pasa directamente al Cuerpo Consultivo quien decidirá la sanción correspondiente. Las actas de corrección son acumulativas numéricamente dentro del mismo año y de un año a otro funcionan como antecedentes. Dentro del mismo año se pueden acumular hasta dos (2) actas de corrección. La tercer acta de corrección implicaría la expulsión. Todo alumno tiene derecho a realizar su descargo frente al cuerpo consultivo cuando la sanción implique acta de corrección en adelante

Este documento fue tratado primeramente en las diferentes áreas (miércoles 19 y jueves 20) y posteriormente presentado a cada grupo de alumnos a través de sus delegados, el día viernes 21 del mes en curso. Finalizada esta ronda de consultas es considerado norma dentro de la institución” (Boletín Informativo, “Temas”, febrero 1993:2-4).

De acuerdo con el testimonio que sigue en años posteriores, luego de interrumpida la situación experimental, dicho sistema de convivencia fue perdiendo relevancia y vigencia dentro del establecimiento y asimilándose cada vez mas a la modalidad de sanciones basadas en amonestaciones existentes en las escuelas de nivel medio en general

“El cuerpo consultivo perduró un tiempo mas pero se fue vaciando de contenido. El ‘llamado de atención’ había perdido sentido. El docente nuevo que venía decía: ‘¿un llamado de atención, cuanto le ponemos, cinco amonestaciones mas o menos?’ Cosas ficticias en realidad, por que se conservaban las denominaciones...pero se habían vaciado de sentido y los chicos jugaban a ver quien amontonaba mas” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

L) Se realiza el primer acto escolar y se inaugura una modalidad de participación: las “Evaluaciones Conjuntas” (25 de mayo de 1991)

Las clases habían comenzado el 1º de abril, por lo tanto el 25 de mayo representaba el primer acto de conmemoración de una fecha patria, en el establecimiento educativo. Su formato fue propuesto por el Director de la UEP, a cargo de la dirección del establecimiento (RMG) con la idea de concretar un evento diferente a los que habitualmente se llevaban a cabo en las escuelas del medio; reemplazando el formato tradicional por un diseño que permitiera la participación e interacción de los diferentes participantes: docentes, familia, alumnos, conducción e invitados especiales.

“Para definir el diseño de la fiesta patria me inspiré en las murgas uruguayas. Hacía poco había estado en Montevideo y había visto un espectáculo que me impresionó por la interacción entre los murguistas y el público; de allí pensé que un acto patrio también podía ser mas interactivo y superar el modo tradicional⁴⁵” (entrevista a ex director de la UEP a cargo de la escuela).

Simultáneamente, se preveía poner en marcha una modalidad de participación que se denominó *“Evaluaciones Conjuntas”*, un espacio-tiempo en el cual los distintos sectores de la escuela (alumnos, docentes, no docentes y personal de conducción) mas los padres de los alumnos, analizaran y explicitaran –en grupos heterogéneos- sus opiniones sobre la marcha de la misma.

“Festejamos el 25 de mayo con trabajo y alegría. Con este lema y en una sencilla pero muy significativa reunión se conmemoró el sábado 25, a partir de las 15 hs., la fiesta Patria del 25 de mayo. El primer acto escolar de la EMETA con la

⁴⁵ El acto fue presidido por una mesa conformada por autoridades de la escuela, docentes, alumnos, padres y abuelos; que comenzó con la presentación de un conjunto de palabras a las que los alumnos, días previos, habían dado significado con los docentes (libertad, unión, justicia, trabajo, amor, solidaridad, responsabilidad, patria y alegría). Durante el acto se escuchaba primero una composición de Bach como fondo musical, disminuía el volumen y dos alumnos se desatacaban entre el público, uno levantaba un cartel con la palabra impresa y el otro expresaba su significado. Así hasta finalizar con las diez palabras. Posteriormente todos los alumnos se ubicaban la frente del salón levantando sus carteles. El tramo siguiente del evento consistió en la presentación, por parte de algunos alumnos, del régimen de convivencia y, luego, se concretó de la primera evaluación conjunta en comisiones y con presentación de conclusiones en plenario.

participación de sus alumnos. Cada grupo trabajó y elaboró una reflexión en base a las siguientes palabras significativas: libertad, unión, justicia, trabajo, amor, solidaridad, responsabilidad, patria y alegría. Las conclusiones se leyeron ante todos los presentes” (Libro Histórico de la Escuela 1991-1993:14-15).

Transcurrido este tramo del acto, el desarrollo de las actividades continuó con la exposición a cargo de dos alumnos de lo realizado durante la *Semana de la Convivencia*. Los mismos explicaron los propósitos de su elaboración, la metodología de trabajo y las conclusiones a las que arribaron.

“...los alumnos ChD. y NB. expusieron el sentido de la Semana de la Convivencia y sus principales conclusiones lo cual fue seguido con atención por parte de los adultos, por momentos incrédulos de que los propios alumnos fueran capaces de fijar sus límites y normas para regular su comportamiento dentro de la escuela” (Yentel, N., y Martínez, G. R.1991:73).

Concluida esta instancia, el encuentro continuó con la experiencia de la *Primera Evaluación Conjunta*, momento durante el cual los participantes al evento conformaron diferentes comisiones y reflexionaron sobre la marcha del establecimiento con la guía de algunas consignas abiertas y un encuadre proporcionado por la secretaria pedagógica del establecimiento. Posteriormente presentaron sus conclusiones en plenario:

“El sábado 25 de mayo se llevó a cabo la primera reunión de evaluación conjunta con asistencia de alumnos, padres, directivos, docentes y no docentes. La evaluación abarcó los distintos aspectos de la experiencia vivida en estos cuarenta y cinco días de clase. Especialmente se tuvieron en cuenta aspectos pedagógicos, normas de convivencia de la escuela, infraestructura física (comedor, gas, etc.). NY., jefa del área pedagógica hizo un encuadre de la evaluación⁴⁶ que

⁴⁶ *“Uno de los propósitos fundamentales de la institución en estos dos primeros meses fue que los alumnos se sintieran bien en la escuela, que tuvieron ganas de venir y de quedarse en ella. Aunque parezca que esto es muy simple, es posible solamente en tanto los alumnos sientan que en la escuela sucede lo que realmente debe suceder: aprender; lo cual implica abordar dos preguntas de compleja resolución: ¿qué es aprender? y ¿qué debe aprenderse? Aprender puede entenderse como recordar lo que alguien enseña o puede entenderse...como crecer en la capacidad de resolver problemas creativamente. En el primer caso se aprenden las materias, en el segundo se aprenden problemáticas de la realidad. En este proceso de resolver problemas en forma creativa el error adquiere un lugar o una dimensión diferentes. Ya no es aquello que hay que corregir, castigar u ocultar, sino un elemento siempre presente en el camino de quien aprende. Solo quien está aprendiendo se enfrenta con el riesgo de equivocarse, error que irá siendo superado dentro del mismo proceso. Por ello en este marco EMETA se define como experimental, con capacidad para crear,*

posteriormente se trabajó en grupos para concluir con un plenario. Finalizó en encuentro con música, baile y mate a la canasta” (Libro Histórico de la Escuela, 1991-1993:15).

Durante el plenario las cinco comisiones que trabajaran analizando la marcha del establecimiento expusieron lo que se sintetiza a continuación.

Comisión 1

“La escuela ha logrado sensación de independencia, de apropiación. Los niños van adquiriendo responsabilidad, sentido común para resolver problemas. Se viene a la escuela con entusiasmo. Hay participación, hay bromas y alegría, lo cual no significa falta de respeto. Sería importante tratar temas como el de educación sexual; los límites, no como represión sino como aprendizaje de conductas, de autocontrol. Temas en donde debería haber coherencia entre padres y escuela”

Comisión 2

“Consideramos que nuestra escuela ha brindado a nuestros hijos: alegría, libertad, compañerismo y comprensión, cariño al establecimiento, responsabilidad y entusiasmo, expectativas, ayuda mutua, igualdad de oportunidades, trabajo solidario (el trabajo grupal), ejecutores (constructores), amistad, participación, respeto mutuo... Por el corto tiempo de actividades no es fácil observar errores”

Comisión 3

“A pesar del corto tiempo se destaca: libertad de expresión, sentido de responsabilidad, mucho compañerismo, deseos de asistir al colegio, entusiasmo por la labor que desarrollan, posibilidad de acceder a una instrucción distinta a la conocida. Permitir a nuestros hijos la elección. Se prioriza el proceso mas allá del resultado en sí, la importancia de trabajar en equipo solidariamente. Integración. Posibilidad de expresarse libremente. Deseos de venir,... Coherencia docente,... Posibilidades de salida laboral. Firma del contrato de la parcela. El aporte personal al colegio es válido. Amor al colegio. Responsabilidades como la limpieza y el orden por parte de los alumnos que son aceptadas con gusto. ¿Cómo se va a realizar la calificación? Insertar a la escuela en la comunidad y relacionarla con otras escuelas para evitar el aislamiento”

corregir y modificar; se sustenta en el trabajo y en la alegría como fuerzas que hacen posible crecer” (documentación de circulación interna y en Yentel, N, 2005, p. 169)

Comisión 4,

“Según la opinión de los chicos esta escuela les ha dado la oportunidad de expresarse y de aprender distintos temas. Pueden participar en todos los aspectos y están incentivados para crear... Están aprendiendo a convivir y a organizar las funciones y, entre ellos mismos hacen que se cumplan. La responsabilidad comienza desde la firma en el libro de asistencia y continúa en las distintas tareas asignadas. El tiempo que están afuera de nuestros hogares está muy bien aprovechado, ya que dentro de las ocho horas cumplen con la parte intelectual, física y moral. Los padres están de acuerdo con que los alumnos usen todos los lugares que ocupan, ya sea el baño, el comedor, etc. Los alumnos hacen que entre ellos mismos se fijen los límites para la expresión: (escritura en los bancos, en los baños, en las paredes), para preservar los elementos que permanentemente los acompañan... Los padres estamos aprendiendo ya que venimos de otras modalidades de enseñanza y no hemos vivido un sistema como este... Una de las preocupaciones es que queremos que el alumno pueda mejorar su escritura y su expresión, juntamente con la enseñanza específica de cada disciplina”

Comisión 5

“Creemos que la escuela ha brindado a nuestros hijos la posibilidad de ser responsables e independientes, de tomar decisiones y de participar en la resolución de los problemas que se les presentan. Yo tuve que venir a la escuela en una oportunidad a entregar un certificado (acota una madre) y fui invitada por el director a conversar en su despacho; viví la experiencia de ser escuchada y atendida que nunca había tenido. Por su parte, alumnos que participaron en esta comisión, expresaron: Nosotros queremos decirle a la chicas que los problemas no se resuelven solos, de estar y de compartir... con ellas, que nos sentimos muy bien realizando juntos las tareas. Sobre el tema de los aspectos a ser corregidos no podemos decir nada por ahora” (Yentel, NS y Martínez Guarino, R., 1991:74-77)

Por otra parte, a dos personas invitadas al evento como observadores externos se les solicitó que elaboraran sus apreciaciones por escrito. La transcripción de los principales tramos de ambas opiniones resulta de interés para comprender, en parte, el clima que se vivía en estos momentos:

Testimonio 1:

“La consigna ‘Festejamos el 25 de Mayo con trabajo y alegría’ determinó las características del acto que estuvo lleno de sorpresas. Es evidente que lejos estaba de ser un festejo como los que estamos acostumbrados a presenciar en la mayoría de las escuelas... Esta jornada tuvo peculiaridades que se notaron durante todo su

desarrollo. Empezando por la convocatoria del director a que padres, docentes, no docentes, alumnos y abuelos lo acompañaran en el escenario preparado, que mas que un escenario donde siempre aparecen los actores fue una gran mesa larga como una gran familia que se disponía a compartir un momento...La presencia de casi todos los padres y demás familiares mostró el interés por estar y participar. Apenas comenzado el acto las palabras sencillas pero sentidas del director crearon un clima en el que, me animaría a decir, tuvo una dimensión distinta entonar las estrofas del Himno Nacional cantado por algunos presentes con emoción. Esto de la emoción tuvo su momento mas intenso cuando los alumnos comenzaron a intervenir con sus carteles escritos con palabras que definieron el contenido del acto. Hubo padres que lloraron, pero también algunos docentes hicieron lo mismo cuando todas las palabras y todos los aplausos colmaron el salón. No era para menos, en estos momentos de desazón y angustia, palabras como libertad, trabajo, creatividad, alegría, patria, amor, justicia, solidaridad y unión, entrelazadas con la esperanza y las ganas de generar ámbitos diferentes, estaban puestas de manifiesto...Todo fue sorpresa. Con total libertad los alumnos comentaron el reglamento de la escuela elaborado y discutido por ellos mismos en la 'Semana de Convivencia'. Fue novedoso y muy importante, era como decir 'la estamos formando nosotros'. Para mucha gente que presenciaba el acto debe haber sido mas que una sorpresa que 130 alumnos hubieran estado discutiendo durante una semana qué actos, que actitudes eran pasibles de sanción y qué era una sanción realmente. Ellos, a través del diálogo y del trabajo elaboraron su reglamento. Las palabras sencillas de la Secretaria Pedagógica... dejaron en claro qué significaba evaluación. No eran discursos, eran palabras entendibles y sentidas y animaban a sentarse a trabajar para evaluar el trabajo mano a mano, padres, docentes y alumnos. Diez grupos se reunieron durante cuarenta minutos a evaluar la marcha de estos dos primeros meses de la vida de la escuela. Era una forma diferente de festejar el 25 de Mayo, no había dudas. Evaluando, hablando de los errores, escuchando a los demás, criticando e intentando mejorar. Mucho mas que una sorpresa para unos cuantos...Convocar a festejar el 25 de mayo sin que se hable de paraguas y cintas celestes y blancas repartidas por patriotas. Se convocó a festejar y conmemorar el 1810 con un solo discurso: el trabajo. Simple, tan simple que pudo emocionar a los presentes... Se pudo comprobar que es posible hacer cosas diferentes, que gratifican y que sirven al docente, al alumno y a los padres. Se marcan nuevos rumbos, nuevos aires que vienen bien...Pero habrá que

defenderlos... Ojalá sigan estos nuevos aires y cubran todo Neuquén” (AMCH⁴⁷, en Yentel y Martínez G., 1991:78).

Testimonio 2:

“Siete de la tarde, día patrio, cerca de cuatrocientas personas entre padres, hermanos o parientes que han querido compartir con un chico de su familia que va a la escuela, ¿cómo? La introducción trata de marcar lo extraño de encontrar a tanta gente compartiendo una jornada de convivencia, no con un hijo deportista, triunfador, mundano, modelo, artista, sino con un simple estudiante. Cuando llegué eran casi las siete y la reunión había comenzado pasadas las tres, con la conmemoración del 25 de Mayo. Se vivía un clima de cordialidad, y la charla obligada en todas las mesas era el cambio operado en cada uno de sus hijos a partir de su experiencia en la escuela; cambio operado no solo en lo estrictamente escolar sino en la forma diaria de relación en el hogar y en ciertas actitudes de colaboración que no se les conocían

Para quien ha pasado su vida compartiendo la labor pedagógica, tratando de transformar escuelas en instituciones con un marco de mayor amplitud, fue un impacto vivificante. De inmediato pensé en nuestro sistema educativo, tan propenso al cambio en el discurso y tan pusilánime a la hora de tomar las mínimas decisiones conducentes al cambio real; tan deseoso del despegue..., tan celoso, sólido y destructivo cuando aparecen algunos intentos de romper el status quo que camina paralelo a los verdaderos intereses de nuestros niños y adolescentes. Tal vez, ojalá así sea, una experiencia como esta produzca algunos efectos que permitan avistar el inicio del cambio real, de la construcción curricular, de la responsabilidad personal, del crecimiento, del aprendizaje significativo y de la libertad experimentada en cada una de las acciones escolares” (EB⁴⁸, en Yentel y Martínez G., 1991:79).

Luego de este primer encuentro de Evaluación Conjunta, entre los años 1991 y 1993 se llevaron a cabo tres mas, completándose cuatro encuentros en total. No se han encontrado registros del 2º y del 3º encuentros, sí se incluye lo expresado por los padres durante el último de ellos, llevado a cabo en agosto de 1993.

⁴⁷ Lic. en Comunicación Social, egresada UNCo

⁴⁸ Docente de Nivel Primario, en esos momentos Secretario Técnico de Enseñanza Primaria; luego director del establecimiento educativo

El segundo encuentro de Evaluación Conjunta se concretó a fines del mismo año, el 18 de diciembre de 1991, simultáneamente con una muestra de actividades por disciplina y fue organizada por docentes, auxiliares docentes y alumnos.

“El miércoles 18 de diciembre, al comenzar el receso de verano, alumnos, padres y docentes fueron convocados para realizar la 2ª Evaluación Conjunta. Reunidos por grupos discutieron distintos aspectos de la vida escolar. En plenario, todos reunidos en el gimnasio del establecimiento, un representante de cada grupo expuso las conclusiones finales, concluyendo la reunión con mate, música y baile” (Libro Histórico Escuela EMETA Neuquén, 1991-1993:33).

El tercero se llevo a cabo a mediados del año 1992:

“Organizada por la Comisión de Convivencia, el sábado 27 de junio se llevó a cabo en la EMETA la 3ª Evaluación Conjunta y Jornada de Convivencia entre padres, alumnos, docentes y no docentes, de 15 a 18 hs. Organizados en grupos se lograron conclusiones que se expusieron en afiches. En plenario, un representante de cada uno leyó las mismas...Se finalizó participando de una gran mesa de dulces y mateada” (Libro Histórico, Escuela EMETA-Neuquén, 1991-1993:50).

Sin embargo en esta oportunidad había disminuido considerablemente el nivel de participación tanto de padres como de otros integrantes de la institución. Es así que de 400 asistentes que registró el primer encuentro llevado a cabo en mayo de 1991, en esta ocasión asistieron poco más de 70 personas.

“Recuerdo como un momento crítico a la 3ª Evaluación Conjunta a la cual concurrió mucha menos gente” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

Dada la disminución del nivel de participación, padres que integraban el Consejo Asesor de la Escuela enviaron una nota al resto de los padres tratando de interesarlos a concurrir al 4º encuentro de evaluación. La misma expresaba lo siguiente:

*“A los 555 padres de la EMETA
La escuela de nuestros hijos sigue creciendo, ya se ha realizado una parte de la segunda etapa de obras (sector agroindustrias), el cuerpo docente y directivo se ha enriquecido con la experiencia en la aplicación del Plan de Estudios; parte de un Proyecto educativo muy innovador respecto de los modelos en aplicación en las*

escuelas públicas. Ni el crecimiento de las paredes, ni el proceso de enseñanza aprendizaje ha escapado a la influencia de la realidad general que vivimos. Hace muy poco se paralizó la obra y se debió rescindir el contrato con la empresa ejecutante. Se ocasiona, así, una pérdida de valioso tiempo, pero la conducción del proyecto busca la rápida reiniciación de los trabajos. Las exigencias de un Proyecto de enseñanza que propone al docente el gran esfuerzo de superar los marcos tradicionales de la transmisión de conocimientos han puesto a prueba energías y vocaciones, generando crisis y una lógica selección. También las modalidades de relación entre los distintos protagonistas de la vida escolar han puesto a prueba capacidades y conductas, ya que viejas tradiciones hacen, para algunos, difícil sobrellevar un diálogo franco y desprovisto de imposiciones jerárquicas o autoritarias.

Creyendo reflejar a las tres generaciones de chicos que hoy se educan en la EMETA... nuestro balance es que los errores, pérdidas y retrocesos han sido superadas por los aciertos, logros y progresos. Este resultado superavitorio creemos que se corporiza en nuestros hijos en un aspecto intelectual y en otro anímico; ellos están aprendiendo a pensar por si mismos; ellos, a pesar de criticar alguna falla o deficiencia, quieren mucho a su escuela. ...

Los cambios en la dirección del establecimiento suscitados en 1992 interrumpieron el acercamiento de los padres a la vida de la escuela. Así cayó de 400 a 75 el número de presencia en las reuniones de evaluación conjunta.

La EMETA es una de las pocas escuelas que busca institucionalizar en el máximo nivel posible la participación de los padres. Se trata de otro aspecto de avanzada del Proyecto...En el curso del corriente año, con el auspicio de las conducciones de la UEP y de la escuela, los padres nos venimos sumando a la vida de la escuela. Si bien los padres representantes de cada curso hemos sido elegidos, en varios casos, en reuniones con escasa presencia, unos cuantos estamos participando con relativa regularidad, dos fuimos designados miembros titulares del Consejo Asesor; siendo a su vez, uno de ellos, presidente de dicho organismo. Cualquiera sea el nivel de participación de los padres de cada alumno, será siempre positivo. Ningún padre se debe sentir prescindible para esta institución que le abre sus puertas para intervenir en una etapa decisiva de la vida de su hijo. Por eso lo invitamos a compartir nuestro deseo: el 28 de agosto a las 15hs. seamos 555 padres" (Nota enviada por los padres miembros del Consejo Asesor, agosto de 1993).

La cuarta y última jornada de Evaluación Conjunta se desarrolló el sábado 28 de agosto de 1993, con la participación de 130 personas entre padres, alumnos y personal de la escuela

Uno de los entrevistados la recuerda como una buena práctica dentro del establecimiento que, sin embargo, se interrumpieron por temor de los docentes.

“Para mi fueron muy buenas las evaluaciones conjuntas, pero se interrumpieron. Creo que por temor del docente de que los padres se metan mucho en la escuela” (entrevista a ex docente y ex director de la escuela, EF).

Los padres también realizan una valoración positiva de esta práctica dentro de la escuela. Señalan sin embargo que no todos los docentes tenían la misma disposición frente a las críticas u opiniones que ellos podían realizar; así como frente a otros aspectos innovadores.

“Hubieron varias cuestiones positivas en la escuela, pero para sostenerlas hacia falta el convencimiento y el compromiso de todos. El régimen de convivencia hecho por los chicos fue algo bueno; las evaluaciones conjuntas a muchos nos gustaban, aunque la presencia de los padres fue disminuyendo, también la de los docentes. Me parece que algunos sentían que era demasiado” (entrevista padre de ex alumno, EP).

La realización de este cuarto evento se había informado, además, a través de un boletín mensual que emitía el establecimiento. En el mismo se anunciaba que para esta ocasión se proponían tres temas de reflexión: “enseñanza-aprendizaje”; “relación escuela-padres” y “convivencia” y se invitaba a comenzar a dejar opiniones, al respecto, en un buzón instalado en el hall del establecimiento, días previos al encuentro.

“Con el propósito de poder analizar algunos aspectos en profundidad, con varios días de antelación a la fecha del encuentro definimos y damos a conocer los tres temas esenciales sobre los que vamos a trabajar...: relación escuela padres;... enseñanza aprendizaje y... convivencia... Invitamos a reflexionar por anticipado sobre estos temas con la finalidad de enriquecer la jornada con el aporte de muchas opiniones...Para ello, a partir del próximo martes 10, instalaremos un buzón en el hall central de la escuela. Todas las opiniones que se hagan serán presentadas el día del encuentro... Con posterioridad la escuela sistematizará las opiniones de la totalidad de los grupos haciendo llegar... un informe relativo a las mismas” (Boletín Informativo “Temas”, agosto de 1993:1-2).

Sobre estos diferentes aspectos se cuenta con un registro realizado por integrantes de la Secretaría Pedagógica del establecimiento, que recoge la opinión de los padres que participaron del evento y los clasifica en “aspectos positivos” y “aspectos a corregir”.

	Aspectos positivos	Aspectos a corregir
Enseñanza-aprendizaje	<p>El contenido de las materias/ El método de enseñanza/el carácter práctico de la enseñanza/ la formación humanística/ la existencia del área de expresión/ La formación integral de la persona/ la evaluación que incluye todos los aspectos/ los tiempos de recuperación/ el mejoramiento de la enseñanza respecto del año anterior</p> <p>La participación de los alumnos</p> <p>El apoyo en las horas de TEA</p> <p>La doble jornada</p> <p>La organización por épocas</p>	<p>Mucho tiempo destinado a las guardias de verano</p> <p>Enseñanza poco exigente en algunas materias: matemática, lengua, historia y geografía/ Escaso trabajo de investigación en los alumnos/</p> <p>Escaso material en la biblioteca</p> <p>Ausencia de profesores/ Poca dedicación de algunos profesores</p> <p>Incremento de las horas libres</p> <p>Falta de apoyo en las horas TEA</p> <p>La organización por épocas. Volver a la org. Tradicional</p>
Relación escuela-padres	<p>La comunicación/ información/ la actitud abierta de la escuela para escuchar/ el tipo de relación franca y fluida/ la participación que se promueve en los asuntos de a escuela/ las reuniones de padres/ las evaluaciones conjuntas</p>	<p>La baja asistencia de padres cuando somos citados/ bajo interés de los padres por participar/ las reuniones en horarios de trabajo/ poca frecuencia de las reuniones/ necesidad de mas reuniones con los profesores/ poco conocimiento acerca de si se producen los cambios en los temas tratados/ escasa información en algunos temas como: la filosofía de la escuela, el contenidos de las asignaturas, motivos de horas sin clase, etc.</p>
Convivencia	<p>Es buena entre alumnos y profesores/ el sistema de convivencia ayudó para que los chicos crezcan y se responsabilicen/ se fomenta el respeto y la solidaridad/ ha bajado el nivel de rivalidad entre los/los alumnos son bien tratados/ se manejan con libertad/ hay diálogo con los alumnos/ participan/ es importante el rol del auxiliar docente/ las horas de coordinación/ el delegado de cada curso</p>	<p>No es muy buena entre los chicos de los diferentes grupos/ falta algo de compañerismo/ problemas con un profesor que parece no tratarlos bien frente al grupo/ profesores que no entienden el sistema de convivencia/ el tema robos que aún no se ha corregido/ debería haber mas control y mas disciplina</p>

M) Los docentes inician la tarea de coordinación de grupo (mayo de 1991)

Como se dijera al hablar de la modalidad de ingreso de los alumnos, durante la *Semana de Preingreso* llevada a cabo entre febrero y marzo este año -1991- los diferentes grupos de aspirantes estuvieron a cargo de un docente-tutor que tenía como tarea principal acompañarlos y orientarlos en actividades de conocimiento de la escuela y su funcionamiento. RMG (director de la UEP a cargo de la escuela) propone dar continuidad a este rol bajo la denominación de *coordinador*. El mismo debía hacerse cargo de la organización y desarrollo de una reunión semanal -1 hora aproximadamente- con un grupo de alumnos. Dicha reunión semanal entre los alumnos y el coordinador se denominó *hora de coordinación o encuentro de coordinación*.

El espacio creado como “hora de coordinación” fue destinado a tratar temáticas de interés del grupo de alumnos o concretar actividades o proyectos que también surgieran del mismo.

Las temáticas que habitualmente se abordaban tenían que ver con las relaciones entre los miembros del grupo; con otros miembros de la institución; dificultades con algunas disciplinas; con el tratamiento de cuestiones que preocupaban a los jóvenes como drogadicción o sexualidad y dificultades específicas de algunos alumnos para continuar en la escuela –desarraigo, falta de recursos-. Era también un espacio para la elaboración y desarrollo de proyectos productivos, recreativos, comunitarios u otros, según propuestas del grupo de alumnos.

La secretaria pedagógica del establecimiento (NY) explicaba esta tarea de la siguiente manera:

“... cada docente tiene a su cargo un grupo de 13 a 14 alumnos con los cuales lleva a cabo una reunión semanal... por espacio de algo más de una hora reloj. A lo largo de estos primeros meses fuimos definiendo y dando contenido a esta función, partiendo de algunas premisas básicas que pudimos acordar como resultado de muchos intercambios de ideas y discusiones. Entendimos que este momento no es una hora de clase pero sí una hora de trabajo; que la intención principal consiste en asegurar un espacio que posibilite la autogeneración de proyectos por parte de los alumnos, con la ayuda de su coordinador...” (Yentel N., y Martínez G. R 1991:15-16).

Un material del año 1993 permite conocer la opinión de una docente del área agropecuaria que actuara como coordinadora de grupo. La misma señala que dicho espacio fue entendido como un tiempo de *“escucha, reflexión y aprendizajes diferentes a los disciplinares”*; que en el grupo a su cargo se trataron temas de preocupación de los jóvenes; que también se llevaron a cabo actividades vinculadas con la convivencia y que los alumnos valoraban este momento de encuentro.

“El trabajo de coordinación fue planteado a los docentes coordinadores como un espacio de escucha, de reflexión, en donde se produciría otro tipo de aprendizaje diferente al propuesto en las distintas disciplinas. De esta forma fue explicado a los alumnos aclarándoles, además, que su coordinador y co-coordinador actuarían como tutores brindándoles un espacio de ayuda en lo individual y en lo grupal. Para comenzar con esta actividad se propuso trabajar en el conocimiento de los integrantes del grupo, con el objetivo de mejorar la convivencia y consolidar al mismo. Al inicio de la hora de coordinación los alumnos se sentaban en ronda y comenzaban a hablar en forma voluntaria sobre su lugar de residencia, como estaba constituida su familia y como llegaban a la escuela, ya que algunos vienen de lugares distantes. Estas preguntas... dieron cabida al tratamiento de otros temas que fueron surgiendo, como: la adopción, el amor, la relación entre hermanos, la relación con los padres y con el lugar de origen. Este último punto es importante sobre todo para aquellos chicos que debieron trasladarse desde el interior para poder asistir a la escuela y sufrieron desarraigo familiar. Los chicos del grupo 9 esperan la hora de coordinación de los días viernes, no solo por el trabajo de integración sino también para poder plantear sus conflictos grupales, intergrupales y con distintos docentes. (ex docente, en Revista Temas, 1993:65, PH).

Opiniones recogidas durante la entrevista grupal realizada a ex alumnos de la escuela que participaron de esta experiencia, valoran la misma por haber representado un espacio de *“contención”* y de *“escucha”* de sus intereses y dificultades:

“Me acuerdo de las horas de coordinación o de convivencia; eso era bueno por que servían para hablar, para ver lo que nos pasaba. Hoy no existen. La escuela en aquel entonces lo que tenía para mí, lo que me gustó mucho fue que hacía mucha contención (entrevista a ex alumno, MR).

“Sí, podía haber peleas y rivalidades pero eran temas que se trataban en la hora de coordinación. Lo charlábamos al tema y se solucionaba” (entrevista a ex alumno, GC).

“Si, y todo esto hacía a la calidad de la persona, por que con los chicos que yo me junto, que son todos los que fuimos compañeros en la escuela,... que se yo,... yo me junto con el y me parece que todavía estamos en la escuela. Es una amistad que hoy perdura” (entrevista a ex alumno, RM).

En el mes de noviembre de 1991 se lleva a cabo una evaluación institucional de las tareas realizadas en el año. En Notas de la reunión tomadas por la Secretaria pedagógica del establecimiento (NY) muestran que, según opiniones de docentes que desempeñaban el mencionado rol, este presentó dificultades vinculadas con la novedad y la falta de preparación para el mismo. Asimismo como expresa el testimonio, también se mostraban resistencia frente a la actividad de limpieza y mantenimiento del edificio escolar en forma colectiva:

“...quisiera reflexionar sobre el tema coordinación ya que no se si he cumplido bien con dicha tarea, ya que nunca la había realizado” (ex docente, MD).

“...En la segunda mitad del año algunas actividades se fueron desvirtuando. Algunas las recibí por imposición (limpieza de los viernes...) En algunas casos (coordinación...) experimenté un salto al vacío por la escasez de preparación, como forzada a dar algo que no me encontraba en condiciones de dar... Creo que debería hacerse un mayor aprovechamiento de lo que uno trae y no forzar lo que no se trae...” (ex docente, GC).

“...a raíz del resultado con los alumnos como coordinadora, deseo tener mas instrumentos para trabajar “grupo”. Me dio mucho trabajo ayudarlos en la integración y no puedo ver un resultado objetivo” (ex docente, CB).

Para el ciclo lectivo 1992-1993 la tarea de *coordinación de grupo* continúa desarrollándose como en el ciclo anterior. Sin embargo no todos los docentes están dispuestos a asumir dicha tarea. A consecuencia de tal situación, la secretaria pedagógica del establecimiento debe tomar uno de los grupos de alumnos a su cargo, para esta actividad.

“Era una actividad interesante, sobre todo para los chicos, pero no todos querían hacerla. Creo que a raíz de ello te hiciste cargo del grupo 2” (entrevista a ex auxiliar docente, AC).

Según el recuerdo de un docente, se suspenden momentáneamente en los primeros meses de 1993.

“Resultaba difícil sostener la coordinación, había quienes trataban de no hacerse cargo de ella, por ello se interrumpen por unos meses en 1993 y luego se retoman” (entrevista a ex docente, SB).

Finalmente de acuerdo con el testimonio de uno de los alumnos que participara de la entrevista grupal (MR), el establecimiento no cuenta ya con este espacio de trabajo grupal. *“Hoy no existen”*, expresa, refiriéndose a las horas de coordinación. Por su parte un ex docente, en su entrevista señala que la tarea de coordinación no cuenta actualmente dentro de la institución, con un tiempo destinado a su desarrollo

“...hoy no existe nada de eso, nada de la apoyatura general, ni el tiempo de coordinación, ni las horas de TEA...” (entrevista a ex docente, ER).

N) Se ponen de manifiesto, por primera vez, cuestionamientos al director de la UEP –a cargo del establecimiento educativo- (junio de 1991)

Este hecho es relatado por el director de la UEP y, en esos momentos a cargo de la dirección de la escuela. Según su recuerdo, *en forma sorpresiva* –por no haber registrado manifestaciones previas en tal sentido- un grupo de docentes realiza cuestionamientos centrados en la *falta de confianza* en relación con la conducción del programa y del establecimiento. Relata el hecho de la siguiente manera:

“Me acuerdo que no me encontraba en Neuquén por que había viajado a Buenos Aires por trámites del programa. Cuando regreso me entero que un grupo de docentes, la mayoría del área de ciencias sociales, estaba planteando falta de confianza hacia la conducción del programa, específicamente hacia mi. Me sorprende, por que, aparentemente no se habían producido expresiones anteriores sobre esto. No eran todos los docentes de la escuela ni siquiera la mayoría de los docentes. Decido, entonces, encarar la situación y les propongo hacer algunas

reuniones en las que se especifiquen los aspectos que motivaban la desconfianza. Recuerdo perfectamente la primera de estas reuniones, hasta me acuerdo donde estaba sentado, y les digo “bueno, me interesa que esto se aclare, que se pongan las cosas sobre la mesa y que se diga que es lo que genera desconfianza. Hasta que no quede todo claro nos seguiremos reuniendo”. Finalmente se dijeron generalidades, nadie pudo plantear nada concreto, la cantidad de docentes que iba a estas reuniones era cada vez menor, la docente que encabezaba el movimiento (o vocera del grupo, no se,) se fue replegando y ahí se terminó. Pero creo que hicimos como tres reuniones” (entrevista a ex Director de la UEP a cargo de la escuela, RMG).

Aunque según el testimonio no pudieron aclararse los motivos de tal desconfianza, frente a la pregunta sobre qué suponía que la generaba, expresa

“Supongo que la desconfianza tenía que ver con quien tenía el poder sobre el proyecto, con la participación” (entrevista a ex Director de la UEP a cargo de la escuela, RMG).

O) Se crea el Consejo Asesor de la escuela. Se definen progresivamente diferentes espacios de participación (junio de 1991)

El Decreto Nº 3943 de 1990 que crea la escuela EMETA, establece en su Art. 8 que la misma habría de contar con un Consejo Asesor destinado a favorecer la participación de los sectores estatales y privados vinculados con el quehacer agropecuario. Dicho artículo expresaba en tal sentido:

“La EMETA Neuquén, con el fin de lograr una mayor participación e integración de los diversos sectores interesados en el quehacer agropecuario contará con un Consejo Asesor, que deberá ser organizado, reglamentado y puesto en funcionamiento por la Unidad Ejecutora Provincial, fijando sus atribuciones y funciones...En el mismo procurará la presencia de representantes de la Municipalidad de Plottier⁴⁹, COPADE⁵⁰, Consejo Provincial de Educación, Recursos Naturales, productores de la zona, docentes, padres y otros sectores vinculados con la actividad desarrollada por el establecimiento...” (Art. 8, Decreto 3943/90).

⁴⁹ Localidad de ubicación del establecimiento educativo. Casco urbano, aproximadamente a 5 km. de la Escuela.

⁵⁰ Consejo de Planificación y Acción para el Desarrollo (organismo provincial de planificación del desarrollo)
TESIS DE DOCTORADO - NORA SUSANA YENTEL FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

El 22 de junio de 1991 se lleva a cabo la Asamblea constitutiva de dicho Consejo y, el mismo queda integrado de la siguiente manera (Libro Histórico EMETA-Neuquén, 1991-1993:18).

- Director de la UEP
- Director de la Escuela
- Secretaria Pedagógica de la Escuela (por el sector docente)
- Coordinador de Auxiliares Docentes (por el sector docente)
- Dos integrantes de entidades rurales
- Dos padres de alumnos
- Dos alumnos
- Un no docente
- Un miembro de la Municipalidad de Plottier
- Un miembro del INTA
- Un miembro del COPADE (Consejo de Planificación y Acción para el Desarrollo)
- Dos miembros del Consejo Provincial de Educación

Se designa como presidente de este Consejo a uno de los padres; como secretario al representante del INTA y como secretaria de actas a la representante de los no docentes de la escuela.

Por otra parte, entre los años 1991 y 1993 se van definiendo e implementando diferentes modalidades de participación que respondían, según se observa, a la necesidad de ir dando respuestas a problemas que se presentaban en la institución. Las mismas fueron:

- El 25 de mayo se inicia el espacio denominado *Evaluaciones Conjuntas* –modalidad descripta en páginas anteriores-
- *Comisiones de trabajo* conformadas por padres y miembros de la escuela. “El día 15 de junio... se reúnen directivos, docentes y padres a los fines de organizar comisiones de trabajo destinadas a posibilitar la participación de los padres que dispongan de tiempo y deseos de colaborar con la escuela” (Libro Histórico, p. 18) En esta ocasión quedaron conformadas tres comisiones: Edificio y comedor; Transporte, recreación y campamento; Producción, comercialización y finanzas
- Durante el año 1992 se conforman *grupos de trabajo* destinados al análisis y al planteo de alternativas de solución frente a los siguientes temas: ciclo lectivo; robos; comedor; limpieza del edificio; trabajo, estudio y apoyo (TEA); uso de

espacios comunes; recreación; evaluación del personal; comunicación interna; organización del tiempo; dificultades frente alumnos.

- Las *áreas curriculares*: espacio en el cual los docentes participaron en la definición del diseño curricular de la escuela.
- El *Centro de Estudiantes*: 1º de junio de 1992 se llevan a cabo las elecciones para la constitución del *centro de estudiantes*, cuya comisión asume el 3 del mismo mes y tuvo como finalidad, entre otras “*representar a los alumnos dentro y fuera de la escuela..., defender a los alumnos, sus derechos, sus cosas y hacer cumplir el régimen de convivencia, promover la integración de los alumnos*” (Libro Histórico, p. 40)
- El *Cuerpo Consultivo* se conforma, también, en el año 1992. Integrado por docentes, alumnos, no docentes y personal de conducción tenía como finalidad abordar los problemas de convivencia de los alumnos en la escuela
- La *Comisión de Evaluación* para la evaluación del personal de la escuela, conformada por representantes los diferentes sectores institucionales (Acta N° 1 de constitución de la Comisión de Evaluación, diciembre de 1992)
- La *Comisión de padres* integrada por veinte miembros, dos padres representantes de cada grupo de alumnos, destinada a analizar, proponer y operar en torno de problemáticas que tuvieran que ver con la escuela en su conjunto o con un grupo de alumnos en particular
- El *grupo de delegados de alumnos*, de manera similar que el anterior se integró con un número de veinte jóvenes, dos por cada grupo, con el propósito de representar al grupo en todas las instancias institucionales en que ello lo requiera
- Los *coordinadores de área*, electos en cada área curricular a partir del año 1993 tenían como tareas la, articulación del área correspondiente y la participación junto con otros miembros de la escuela y la conducción, en situaciones en las que era necesario deliberar y resolver temas de interés general.

A pesar de estos espacios, la percepción sobre la participación no era coincidente dentro de la escuela. Los padres parecían tener una opinión favorable al respecto. Los representantes de los padres en el Consejo Asesor expresaban:

“La EMETA es una de las pocas escuelas que busca institucionalizar en el máximo nivel posible la participación de los padres...” (Nota de padres en el Consejo Asesor a los otros padres de la escuela, con motivo de la 4ª Evaluación Conjunta, 1993).

A diferencia de ello otros testimonios señalan que entre los docentes existía una diferente percepción acerca de la participación.

“... los docentes, ¿cómo se sentían?, decían que todo bajaba, bajaba, bajaba. Se decía que se participaba entre comillas pero que ya estaba resuelto...” (entrevista a ex docente y ex directivo, EF).

“Hubo gente que... en relación con la participación, en relación con la propiedad del proyecto empezó a decir: ‘bueno, no, me están vendiendo una cosa que no es?’ y empezó a irse” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

P) Un tercer Director asume la conducción del establecimiento educativo (julio de 1991)

Transcurridos los seis primeros meses de trabajo en la escuela, el director de la UEP -que había asumido provisoriamente la dirección de la misma -a consecuencia de haberle solicitado la renuncia al primer director-, ofrece el cargo a quien se desempeñaba como vicedirector del establecimiento. Asume, entonces, el tercer director, CM., quien recuerda este hecho; así como el intenso nivel de trabajo que caracterizaba la vida de la escuela en esos momentos.

“Hasta junio de 1991 fui vicedirector de la escuela, hasta que se corrió R. Llegó un momento en que R. me llamó y tomando unos mates me dijo ‘mirá, yo no puedo dirigir la escuela, primero porque no soy del oficio y por el otro lado hay cosas pendientes en la Unidad Ejecutora’. ‘Hagamos una cosa, me dice, yo me quedo en la Unidad Ejecutora y quiero que vos te quedes como director de la escuela; además, en los hechos durante estos cuatro meses, prácticamente el director has sido vos’ Y sí, en la práctica cotidiana fui el director desde el principio: recibir a los chicos, organizar el comedor, la provisión de los víveres, los horarios, la administración de la maquinaria agrícola, la relación con los proveedores, etc. etc.” (entrevista a ex director, CM).

Los hechos posteriores parecen dar cuenta de que el director de la UEP sigue teniendo importante injerencia en la vida de la escuela, aspecto que motiva cuestionamientos desde los docentes y tensiones con la dirección del establecimiento.

Q) Ingresar a la escuela quien se hará cargo de la secretaria de extensión (julio de 1991)

En el mes de julio, EB⁵¹, docente de nivel primario, de larga trayectoria en la zona y ex director de un distrito educativo del anterior Programa EMER, deja su cargo de Secretario Técnico de la Dirección de Enseñanza Primaria por diferencias con la conducción de dicho sector. El director de la UEP le ofrece, entonces, ingresar a la escuela como secretario de extensión, uno de los cargos de conducción de la misma.

“Yo ingresé a la escuela en julio de 1991 cuando vos estabas como Director (dirigiéndose a CM el otro participante de la entrevista) para desempeñarme como Secretario de Extensión. Hasta entonces había sido Secretario Técnico de Primaria y, bueno,... ya no me llevaba bien con la conducción política, digamos. Ese no era un cargo político, era un cargo técnico, pero después se convirtió en un cargo político. Como Directora General de Primaria estaba MO. Yo trabajé muy bien con M. durante un año y, en la segunda mitad de la gestión no nos pudimos poner de acuerdo. Yo pensaba que a las instituciones se las maneja mejor con la reglamentación que desde lo partidista, pero no hubo acuerdo y decidí volverme a la escuela 260 donde era titular. Ahí estuve muy poco tiempo porque en el ínterin me llegó el ofrecimiento de R. para ir a EMETA, cosa que me entusiasmó mucho por que yo ya había trabajado varios años en el EMER e iba a tener la función de coordinar la parte de cultura y de extensión” (entrevista a ex directivo, EB).

R) Un encuentro de capacitación se configura como un escenario para la expresión de conflictos (julio de 1991)

En el mes de julio de 1991 se retoman las tareas de formación del primer grupo de docentes. Se llevan a cabo diferentes encuentros de capacitación, dentro de los cuales se desarrolla el denominado “*la clase escolar y su vida cotidiana*”, a cargo de Marta Souto, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dicha docente, en un informe escrito en esos momentos, señala que el trabajo llevado a cabo con los docentes abarcó la tarea de aula, la de coordinación de grupo y la situación del mismo grupo docente.

⁵¹Se incorpora a la escuela como Secretario de Extensión y a los pocos meses ocupa el cargo de Director por renuncia de quien lo desempeñaba

“...hemos realizado en la semana un trabajo de formación para los docentes en lo que hace al trabajo con el grupo de alumnos, en dos tipos de tareas que se hacen dentro de la escuela⁵². También se ha hecho, durante la semana, un trabajo sobre el grupo de docentes como equipo y las situaciones que se van presentando en ese equipo...Hemos trabajado en el entrenamiento de los docentes en su tarea de coordinación grupal... hemos analizado el grupo de docentes... hemos hecho un trabajo muy costoso desde lo personal...” (Informe de la docente a cargo del encuentro de capacitación, (en Yentel N., y Martínez G. R, 1991:92).

Un segundo informe con destino exclusivo a la Secretaría Pedagógica del establecimiento se refiere a la situación de crisis entre los docentes y las dificultades para la consolidación del grupo. En el mismo señala:

“El grupo está en un momento de fuerte crisis. Hay desgaste por lo infructuoso que ha resultado el tratamiento de las dificultades grupales y la persistencia en las diferencias, faltas de acuerdo y, sobre todo, falta de respeto entre las personas. El grupo se vive como bloqueado, separado, desunido, sin comunicación, con diálogos “por detrás”, cobardía, tienen miedo, cada cual por su lado...Esto trae por un lado “cansancio mortal”, desgaste... peligros de que el proyecto explote, peligros de muerte, “nos morimos” como proyecto...”

Frente al presente los rasgos que aparecen muestran un grupo en etapa de gestación, en la cual no han encontrado aún elementos que faciliten la fusión. Lo común está aun en las diferencias de subgrupos (ideologías, grados de compromiso con el proyecto, grados de eficiencia, etc.) y diferencias individuales...

Se vive el SER DOCENTE EMETA como un cambio profundo y fuerte que cuesta. Pero esto es verbalizado por los miembros más seguros, no por el resto...Por detrás está el miedo a fracasar, a que se lo conozca tal cual es..., inseguridad por no tener en el bagaje previo como docentes, formas de trabajo y estrategias para poner en práctica. Este funcionamiento lleva a resistirse al cambio, lo cual aparece como no apostar al proyecto...

... parte del grupo, con sus conductas, parece impedir la consolidación del proyecto mientras el resto no tiene la fuerza para imponerlo. De esta manera se daría en la escuela un “gira-gira”... en términos de avizorar lo nuevo, el cambio y arreglárselas desde la conflictiva imperante para seguir en el no cambio. En esto juegan un papel central las representaciones previas acerca de la escuela, el alumno, el docente, el

⁵² La tarea docente habitual y la tarea de coordinación de grupo

directivo, etc. que cada uno tiene y que actúan como orientadores, aun a nivel inconsciente... El "gira-gira" consistiría en salir de la enseñanza tradicional, meterse en un proyecto novedoso y volver a lo tradicional por no comprometer los niveles de cambio necesarios..." (Informe de la docente a cargo del curso, a la Secretaria Pedagógica de la Escuela, 1991).

S) Se realiza la segunda inscripción de alumnos (octubre de 1991)

Durante la segunda inscripción de alumnos para conformar el grupo que iniciaría el 1º año en ciclo lectivo 1992-1993 se pone de manifiesto una importante demanda por ingresar al establecimiento.

Quien se encontraba en esos momentos a cargo de la dirección de la escuela (CM) recuerda esta circunstancia señalando el elevado interés por la escuela; así como la existencia de una oportunidad concreta, a partir del interés suscitado, que no se pudo aprovechar

"A lo largo del primer año la escuela pegó muy fuerte dentro de lo que era Plottier, Neuquén, Centenario e inclusive Río Negro. En octubre de ese primer año se hizo la inscripción para el segundo ingreso a la escuela y nosotros ingresábamos 40 o 50 chicos, nada más. Nunca me voy a olvidar lo que era el comedor, ¡400 personas querían ingresar a la escuela, era un mundo de gente!. A esa reunión la dirigimos, no me acuerdo con quien, alguien estuvo conmigo ahí en el comedor, jera un mar de gente! Evidentemente teníamos todas las posibilidades de haber gestado un modelo diferente que sea sostenible, no? Tuvimos la oportunidad y no la pudimos aprovechar" (entrevista a ex directivo, CM).

T) Se conoce, en la escuela, un libro elaborado por los gestores del proyecto, que no genera las reacciones esperadas (noviembre de 1991)

En el mes de octubre de 1991 se conoce en la escuela el libro titulado "*Cuando el alumno trabaja y participa. Una escuela diferente: EMETA Neuquén*"; cuyos autores fueron el director de la UEP (RMG) y la secretaria pedagógica de la escuela (NY); ambos, integrantes del grupo gestor del proyecto educativo (Libro Histórico, Escuela EMETA-Neuquén, 1991-1993:28 y diario Clarín del 26 de noviembre de 1991).

Según recuerdan los autores, no se manifestó ninguna reacción explícita al respecto por parte de los restantes miembros de la institución. Nadie expresó un reconocimiento ni una crítica abierta frente al hecho. Se hizo silencio sobre ello tanto desde los autores que no promovieron una presentación, como por parte del resto de las personas
Consultado sobre esto al ex director de la UEP expresa:

“Si, es cierto, no recuerdo que nadie se haya manifestado al respecto. El libro pasó sin pena ni gloria; había algo de malestar, creo” (entrevista a ex director de la UEP, RMG).

Sobre este mismo hecho un docente expresa durante su entrevista que el libro representó para ellos

“...algo que también era utilizado como parte de un proyecto político de la conducción de la UEP” (entrevista a ex docente, AP).

U) Se decide que no habría repitencia en la escuela y que debía asegurarse la permanencia de los alumnos (noviembre de 1991)

Llegando a fin del primer año, en proximidades de concretar la primera promoción de alumnos se toma la decisión de que no habría repitencia dentro de la escuela y que debía tenderse a la permanencia de todos los alumnos. La misma queda fundamentada en un documento de circulación interna elaborado por la Secretaria Pedagógica:

“A fines del primer año escolar, con acuerdo general de los docentes de la escuela se define el criterio de promoción vigente en la EMETA. El mismo indica que para ser promovido al año siguiente, el alumno deberá aprobar la totalidad de las disciplinas contempladas en el Plan de Estudios de la escuela, no existiendo posibilidad de repitencia. Esta pauta de promoción se adopta en el convencimiento de que la casi totalidad de los alumnos se encuentra en condiciones de aprender, con un adecuado planteo pedagógico y una atención directa y permanente ante las dificultades que se le vayan presentando”⁵³. Por otra parte,...instaurar la repitencia

⁵³ Una de las ideas incluida en materiales de circulación interna en las cuales se basó esta decisión estuvo representada por lo que puede leerse en el texto *“Como aprender para lograr el dominio de lo aprendido”* de Blok, Bloom (1979), quienes señalan que: “la gran parte de los estudiantes (quizás mas del 90%) son capaces de dominar lo que se les enseña. Nuestra tarea educativa básica es definir lo que entendemos por

en la escuela puede llevar a entender que el alumno 'que repite' es quien debe hacerse cargo del problema, cuando en realidad el es solo un factor mas de una compleja trama de elementos pedagógicos, didácticos, psicosociales e institucionales que configuran la situación. Al no permitir la repitencia es la escuela, a través del rol y rol de sus miembros, y la familia quienes debe hacerse cargo de la problemática, tratando de asegurar un aprendizaje eficaz para todos" (Informe sobre Promoción de alumnos, EMETA-Neuquén, abril de 1993).

Sobre la base de tal decisión, la totalidad de los alumnos de la escuela son promovidos al año siguiente en el ciclo lectivo 1991-1992. Se sustentaba la idea de que los alumnos que en el año cursado no hubieran alcanzado los aprendizajes esperados lo lograrían, con las ayudas adecuadas, en el transcurso del año siguiente.

¿Te acordás que algunos chicos pasaron a 2º y que en el proceso de 2º tenían que recuperar el 1º año y, al ingresar a 3º ya estaría saneado? pero no se pudo..." (entrevista a ex coordinador auxiliares docentes, CP).

En el mes de junio de 1992 se envía una nota a los padres, en la cual se da a conocer la decisión de la no repitencia, y sus fundamentos. La misma expresaba:

"Estimados padres

Por la presente nos dirigimos a ustedes con la finalidad de hacerles conocer las pautas de promoción y convivencia adoptadas por la escuela. Nuestro sistema de promoción se fundamenta en los siguientes aspectos:

- *el aprendizaje es un camino que se va transitando diariamente. Es un proceso, una tarea cotidiana. No correspondería, entonces, 'llevarse' alguna o algunas materias y 'aprenderlas' al final del año para dar un examen. Se aprende todos los días y no es posible aprender, después, todo junto*
- *la finalidad esencial es formar personas, es brindar una educación lo mas completa posible, orientada hacia lo técnico agropecuario; por lo cual se consideran importantes y necesarias todas las disciplinas de enseñanza y de aprendizaje incluidas en el Plan de Estudios de la escuela*

En función de estos aspectos se ha decidido que, para ser promovido al año siguiente, el alumno deberá aprobar la totalidad de las disciplinas que conforman

dominio de una materia y descubrir métodos y materiales para ayudar a la mayoría de nuestros alumnos a alcanzar esa meta"

el Plan de estudios de la misma. Para que esto sea posible la escuela ha definido: 1) el nivel mínimo necesario que cada alumno debería alcanzar en cada disciplina, para poder aprobarla; 2) un sistema de apoyo permanente destinado a todos aquellos alumnos que presenten dificultades durante el aprendizaje...⁵⁴ En el marco de este conjunto de acciones de apoyo permanente y, sobre todo, teniendo en cuenta lo dicho respecto del aprendizaje, no podrá haber repitencia. De cualquier manera, podemos asegurar que se agotarán todas las posibilidades para asegurar la continuidad y permanencia de los alumnos en la escuela, dado que esa es nuestra intención... Aquellos alumnos que, llegado el fin de año requieran algún apoyo para promover, sin que ello implique tener que rever la totalidad de alguna materia, y hayan demostrado esfuerzo e interés, contarán con un nuevo período de recuperación y de nueva evaluación, antes de tomar la decisión final.

Es fundamental señalar que las acciones que emprenda la escuela serán eficaces en la medida en que cuenten con el apoyo de los padres, cuyo valor ha quedado demostrado en varias oportunidades. En principio podemos afirmar que casi la totalidad de los alumnos pueden ser promovidos si ponen esfuerzo e interés personal, si apoyan los padres y si apoya la escuela..." (Nota a los padres sobre promoción alumnos, EMETA- Neuquén, junio 1992).

Por otra parte, también en el año 1992, la secretaría pedagógica del establecimiento elabora un material titulado "*Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje*" destinado a definir el encuadre teórico y metodológico para llevar a cabo dicha tarea. En el se señala que el objeto de la evaluación es "la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje" a partir de registrar y analizar información sobre el mismo; se establece la diferencia entre evaluación, acreditación y calificación y se ofrece una propuesta de trabajo con los alumnos, basada en cortes periódicos destinados a la reflexión individual y grupal acerca de los contenidos de enseñanza, el grupo de trabajo, la tarea en el aula, la tarea del docente.

⁵⁴ Se explicitan en la nota de la siguiente manera: a) una hora de coordinación semanal destinada a fortalecer la convivencia grupal, tan necesaria para el aprendizaje; b) las horas TEA durante las cuales los alumnos pueden consultar a los docentes de las diferentes disciplinas, para realizar sus tareas; c) un momento especial de apoyo en cada clase, durante el cual los docentes pueden distribuir tareas de diferente complejidad entre los alumnos, dedicándose especialmente a aquellos que manifiesten dificultades de comprensión y d) un momento especial de apoyo pedagógico y psicopedagógico que consiste en trabajar grupal e individualmente con los alumnos que presenten dificultades o pueden llegar a presentarlas, destinado a mejorar sus procesos de pensamiento. Estas actividades incluyen, también, encuentros de trabajo con los padres.

El criterio de promoción definido pudo mantenerse para las promociones 91-92 y 92-93. La documentación consultada se expresa acerca de lo dificultoso que resultaba mantener la no repitencia. Ya no se aplica en la promoción 93-94; y cambia nuevamente para la promoción 94-95.

“...Transcurrido el año 1992 fuimos observando que llevar a la práctica estos principios se tornaba muchas veces difícil, no por entender que se encontraban errados, sino por no contar con la totalidad de las herramientas conceptuales y metodológicas requeridas para evitar el fracaso escolar...

En el marco de estos supuestos, en el mes de julio de 1992 comienza a implementarse un ‘proyecto de apoyo pedagógico y psicopedagógico’ para los alumnos con dificultades. Posteriormente se organizan e implementan dos períodos que denominamos de ‘recuperación’... con la intención de ayudar a los alumnos a acceder a los niveles mínimos deseables para la promoción...” (Informe sobre promoción de alumnos, EMETA-Neuquén, abril de 1993).

Los tiempos denominados “de recuperación” fueron ubicados durante los momentos de receso de invierno y de verano. Durante el verano 1992-1993 –y teniendo en cuenta que el ciclo lectivo finalizaba con el ciclo productivo anual- se implementa un tiempo de recuperación de alumnos con dificultades, de 45 días de extensión y 1,30 h. diaria; abarcando desde el 16 de diciembre al 30 de enero (un grupo de alumnos, en un primer turno de verano) y desde el 1º de febrero al 12 de marzo (otro grupo en un segundo turno de verano). El material de referencia señala:

*“De 8 a 10 hs. alumnos, docentes de prácticas agropecuarias y auxiliares docentes desarrollarán las actividades programadas por el área de prácticas agropecuarias. Docentes de las restantes áreas trabajarán en el desarrollo del plan de estudios
De 10,20 a 12 hs. alumnos y docentes –exceptuando prácticas agropecuarias- desarrollarán el “programa de recuperación y profundización de los aprendizajes”. Docentes de prácticas agropecuarias trabajarán en el desarrollo del plan de estudios”* (Ciclo Lectivo, EMETA-Neuquén, 1992).

Se dice acerca de la recuperación que el objetivo es llevar a cabo una “atención mas personalizada y directa a los alumnos... que no han logrado ciertos aprendizajes básicos (y que) la recuperación significa ayuda, apoyo... acción reparadora a fin de evitar en la medida de lo posible el fracaso escolar y sus negativas consecuencias en quien lo sufre” (Pautas para la recuperación de alumnos, EMETA Neuquén, julio 1993).

Una publicación del mes de octubre de 1993 da cuenta que las dificultades no estaban siendo solucionadas y que persistía la problemática de los alumnos que no lograban los niveles requeridos para la promoción.

“Nuestra concepción educativa sustenta que casi la totalidad de los alumnos se encuentra en condiciones de aprender en un proceso de enseñanza y apoyo adecuados. A pesar de todo ello no resulta sencillo encontrar las formas adecuadas para ayudar a todos los alumnos, y nuestras expectativas se ven dificultadas en los momentos en los que hay que definir la promoción de quien no ha alcanzado, a pesar de los esfuerzos realizados, los aprendizajes considerados básicos. Hoy nos encontramos en una instancia de revisión de estos mecanismos, ya que nuestra aspiración es no solo evitar la repitencia en tanto propiciadora del fracaso escolar, sino evitar que los alumnos abandonen la escuela” (Secretaría Pedagógica, Revista Temas, 1993, EMETA-Neuquén: 18).

En coincidencia con las dificultades para sostener el criterio de un ciclo lectivo acorde al ciclo productivo en el cual participaran todos los adultos de la institución, para el verano 1993-1994 se reducen los tiempos de recuperación de alumnos al limitarse la permanencia de los docentes en la escuela, durante el período estival. Una nota enviada a los padres en noviembre de 1993 da cuenta de esta situación:

“...3 de diciembre finalización del desarrollo de clases...6 al 14 de diciembre recuperación de alumnos que no han aprobado la totalidad de las materias...” (de la Nota enviada a los padres informando sobre el cronograma de trabajo del período de verano, EMETA-Neuquén, 8 de noviembre de 1993).

Frente a la aparente imposibilidad de convalidar para algunos alumnos el logro de los aprendizajes básicos esperados y ante la no aceptación de la repitencia en la escuela, al momento de producirse la promoción entre los años 1993-1994 docentes y conducción toman la decisión de que tres de ellos deben dejar el establecimiento educativo. Este hecho es recordado con dolor y como un momento crítico por uno de los entrevistados; aunque no por los docentes durante la entrevista.

“...Creo que esa fue para mí una situación no sé si de crisis pero personalmente muy dolorosa, cuando le tuvimos que decir a los alumnos que no podían seguir. Todavía hoy no la entiendo.... Me duele porque yo también estuve ahí presente, en

eso no me saco el sayo para nada. ¿Viste?, son esas cuestiones que te quedan dando vuelta en la cabeza. ¡No entiendo por qué decidimos eso!... Yo lo relaciono con esto de que algunos trabajábamos y otros no tanto, lo relaciono con eso porque creo que se podía. Me incluyo entre los que trabajábamos. Nos reuníamos a hablar, a ponernos las pilas, pero después algunos íbamos a trabajar y otros al fondo a rosquear, a tomar mate; y eso implicó que en el espacio destinado al apoyo no estuviera el trabajo y, entonces no pudiera hacerse la recuperación. Y algunos chicos estaban para repetir pero les habíamos planteado a los padres y a los alumnos que no se podía repetir en la escuela ya que habíamos realizado todos los esfuerzos, todos los apoyos para que avanzaran y no lo habían logrado.” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

Otro testimonio señala:

“En definitiva creo que los docentes aflojaron y comenzaron a plantear la ineficacia de la propuesta porque no comprendían la esencialidad de una forma distinta de evaluar y evaluarse. Lo lógico era que estos alumnos ‘desaparecieran’ en tanto no era posible asumir una forma diferente de evaluación de los alumnos en relación con lo traumático de la propia evaluación” (entrevista a ex secretaria de investigación y extensión, OB).

Por otra parte, según el testimonio que sigue es posible que estas ideas acerca de la no repitencia y la continuidad de los alumnos, no fueran compartidas por todos los docentes de la escuela. En tal sentido se cuestionaba a la secretaria pedagógica el interés especial puesto en los alumnos.

“En cuanto a la secretaria pedagógica y en relación con la no repitencia de los chicos y con la idea de que continuaran en la escuela se le cuestionaba que se le daba demasiada importancia al alumno y se decía que no tendría que haber sido así” (entrevista a ex docente, ER).

Documentos del año 1994 dejan explícita la incorporación de la repitencia dentro de la escuela; sin embargo, condicionada a una instancia de decisión por parte de los adultos de la institución.

“Serán promovidos al año inmediato superior todos aquellos alumnos que, al finalizar el ciclo lectivo común y los períodos de recuperación hayan aprobado la

totalidad de las asignaturas del Plan de Estudios o adeuden hasta dos de ellas. Repetirán el curso aquellos alumnos que adeuden más de dos asignaturas. La primera situación de repitencia podrá tener carácter automático, salvo casos excepcionales que requieran un tratamiento particular. La segunda decisión de repitencia quedará a decisión del cuerpo docente y conducción de la escuela” (Reglamento interno EMETA Neuquén, marzo de 1994).

La información analizada permite señalar que la evaluación y la promoción de los alumnos fueron temas abordados dentro de la escuela en diferentes oportunidades. En abril de 1994 se formula con destino a los docentes, una encuesta de carácter individual, elaborada por la Secretaría Pedagógica, destinada a recabar información y avanzar en la definición de acuerdos; pero, poco tiempo después, en mayo del mismo año se interrumpe la experiencia.

V) Se manifiesta preocupación por la falta de cumplimentación de documentación de alumnos requerida por el Consejo de Educación (noviembre de 1991)

Hacia fines del primer año algunos integrantes de la institución, señalan que no se estaba cumplimentando cierta documentación sobre el desempeño de los alumnos. Según los testimonios que se refieren a este hecho, en la escuela se habían definido el sistema de convivencia y el régimen de asistencia pero no se habían resuelto otras cuestiones referidas a la documentación correspondiente a alumnos. Al respecto se señala que no se cumplimentaba un documento de registración académica denominado “libro matriz” que se utilizaba en otras escuelas de enseñanza media.

Quien estaba en esos momentos a cargo del establecimiento (C.M) señala que durante su gestión comenzó a elaborarse el libro matriz para los jóvenes que venían de otras escuelas pero que no sabe que sucedió luego, a partir del año 1992, luego de su renuncia

“El régimen de asistencia de los alumnos se construyó propio de la escuela, el régimen de convivencia era propio de la escuela; en el tema de la registración académica...nosotros habilitamos un libro matriz donde se transcribieron los analíticos que los chicos traían. Los chicos que cursaban el 1º año en el 91, recién tenían que aparecer en el libro matriz a partir de marzo del 92...Lo que no puedo decirte es como se fue registrando después en el libro matriz... Además el libro matriz no tiene que ser preocupación de los docentes, es un problema de los

alumnos y de la administración de la escuela. Un pibe se va y yo le tengo que dar el analítico” (entrevista a ex director, CM).

Quien fuera coordinador del grupo de auxiliares docentes (CP) afirma que la mencionada documentación no se estaba realizando y que la conducción de la escuela se había “cerrado” pretendiendo hacer absolutamente todo de nuevo:

“Otro problema es habernos cerrado a cuestiones que tenían que ver con el sistema; o sea, era un proyecto innovador pero había un montón de cosas del entorno para rescatar y para asegurarnos. Yo me acordaba que C. M⁵⁵ siempre decía ‘no estamos haciendo el libro matriz’, ‘no estamos haciendo el libro matriz’ y cuando se interviene la escuela y tenemos que dar cuenta del cursado de nuestros alumnos no teníamos registro... La cuestión es esta, hacer todo absolutamente nuevo, que terminamos poniéndonos en un brete del que no podíamos salir. ¿Volvemos a lo viejo que habíamos despreciado, descartado? Es lo que te decía del libro matriz. Es algo viejo que existió siempre, pero es como el DNI que es viejo pero igual te sirve. Si vos no tenes DNI... No existís para el Consejo que te tiene que dar el certificado!” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

Otro testimonio coincide con este último señalando lo siguiente:

“Al ser experimental ni siquiera llevábamos la documentación de registro de alumnos que llevaba el resto de las escuelas Yo ya había trabajado varios años dentro de educación, entonces sabía. Las notas de los alumnos estaban en planillas, no había libro matriz⁵⁶, ni RAC⁵⁷” (entrevista a ex docente y ex director, EF).

Quien asume la dirección del establecimiento en el año 1992 reitera que el libro matriz seguía sin cumplimentarse y que no se encontró una solución al problema debido que la escuela tenía una modalidad diferente de calificar a los alumnos.

“Un problema fue el libro matriz. Yo que no estaba acostumbrado a trabajar con el libro matriz y que tenía mil quilombos diarios, no lo tuve en cuenta hasta que me lo

⁵⁵ Se trata de la misma persona que –en el testimonio anterior– afirma que el libro matriz se estaba realizando

⁵⁶ Documentación de cada establecimiento educativo donde se registra la totalidad del recorrido académico de cada alumno.

⁵⁷ Registro Anual de Calificaciones

hizo notar O. Con mucha prudencia me advirtió primero. Yo entre tanta cosa que tenía que resolver le dije sí, sí!, pero no se resolvió. Entonces después ya no me lo dijo con tanta prudencia y le digo: ‘bueno, mirá, yo sé que es importante el libro matriz, pero vos sos la vicedirectora, ocupate y hacé vos lo que sabés hacer’. Y ahí empezó ella a hacerlo con algunas dificultades que no se pudieron resolver por que el sistema de calificaciones por concepto chocaba con el sistema de calificación numérica del Consejo y había que hacer una adaptación... Ella se encontró con estas dificultades y tampoco lo pudo resolver” (entrevista a ex director EB).

6.6.1.2.- Primer momento especialmente crítico

Hacia fines de 1991 y comienzos de 1992, al producirse la finalización del primer ciclo lectivo y organización para el siguiente -que se inicia en abril de 1992- se articula un *momento especialmente crítico* que parece particularmente vinculado con la puesta en práctica de la pauta referida a que *el ciclo lectivo debía adecuarse al ciclo productivo*, a lo que se suman otros acontecimientos de importancia como la renuncia de algunos docentes del grupo inicial, la nueva renuncia de un director y el ingreso de nuevos docentes.

Un informe de evaluación institucional de 1992, relativo a la intervención realizada en el mes de mayo de ese mismo año, hace referencia a la crisis por la que atravesaba la institución, a raíz de los hechos señalados:

“...la escuela vive una crisis...que moviliza un fuerte conflicto respecto de los compromisos que exige la pertenencia. Este conflicto planteado por un proyecto que exige fuerte sacrificio personal ubica su origen explícito en el tema vacaciones/guardias de verano/accidentes en la parcelas individuales; se liga... con la renuncia de algunos docentes y...con el ingreso de docentes nuevos que deben hacerse cargo sin preparación especial...” (Fernández, L, Trabajo de evaluación institucional. Informe sintético, julio 1992:3).

Los hechos que caracterizaron a este momento:

W) Se pone en marcha el “ciclo de verano” (diciembre de 1991/ febrero de 1992)

Una de las decisiones adoptadas en el marco del proyecto educativo establecía que el ciclo lectivo se adecuaba al ciclo productivo de la zona, empezando anualmente en el mes de abril y culminando en el mes de marzo del año siguiente, una vez concluido un proceso de producción agropecuaria anual. Se entendía que el establecimiento debía seguir funcionando en el período estival, teniendo en cuenta la intensidad del trabajo agropecuario en esa época y el proceso de aprendizaje que los alumnos venían desarrollando, al respecto.

La modificación del ciclo lectivo implicaba hacer del tradicional tiempo de receso, un tiempo de trabajo, redefiniendo los tiempos de descanso. Pero, además, se había tomado la decisión que los adultos con responsabilidades sobre la formación de los alumnos (docentes en general, auxiliares docentes y personal de conducción) participaran durante estos momentos acompañando a los grupos y apoyando la tarea de los docentes del área específica.

“El ciclo lectivo se organizará y desarrollará acorde con el proceso productivo dado que de esta manera se hará efectivo el principio de educar en el trabajo, lo que implica un régimen diferente de vacaciones para docentes y alumnos” (Características de la Escuela Técnica Agropecuaria, UEP-Neuquén, 1990:1).

Por su parte, hablaba también del mismo tema, un “Boletín Informativo” elaborado con motivo de la primera inscripción de alumnos:

“La EMETA, Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria está destinada a formar técnicos estrechamente vinculados al trabajo agropecuario que requiere la zona. Formar técnicos agropecuarios implica poner el acento en el trabajo agropecuario, motivo por el cual este proyecto educativo se organiza en base a dos definiciones fundamentales: los alumnos aprenderán los procesos de producción agropecuaria, trabajando y desarrollando una cultura del trabajo; y, la escuela adecuará su funcionamiento según los ciclos productivos (Boletín Informativo EMETA, ingreso 1991-2).

El primer ciclo de verano, 1991-1992, tenía como objetivo continuar con el trabajo de los alumnos en la *parcelas productivas* y, realizar otras tareas de mantenimiento de la chacra en general. Se decidió realizar guardias semanales rotativas con la participación de alumnos, docentes, auxiliares y personal de conducción. Según el testimonio que se cita esta organización no fue adecuada a los propósitos planteados por que los alumnos participaron más de lo previsto, en otras tareas del sector productivo y resultaron escasos para atender las parcelas; por que algunos adultos manifestaron resistencias y tuvieron dificultades para acompañar a los alumnos en esta tarea y por que se produjeron daños en algunas parcelas.

“El llegar el mes de diciembre la atención de las parcelas se resolvió con guardias semanales de diez alumnos por la mañana y diez por la tarde. Esta organización no arrojó resultados positivos ya que los alumnos resultaron escasos para atender las parcelas, participaron demasiado en tareas del área de producción, en algunas guardias los adultos responsables tuvieron dificultades para acompañar y asesorar a los alumnos por no estar relacionados con la actividad y, además, hubo problemas de robos y destrozos” (Docente de prácticas agropecuarias, EF, en Revista Temas, 1993: 51).

Sandra Nicastro, como parte de su proyecto de investigación⁵⁸ tuvo, en esos momentos a la escuela EMETA como uno de los casos de análisis. En dicho marco solicitó a los miembros del establecimiento identifiquen entre otros aspectos, “los acontecimientos mas felices” y “los acontecimientos mas difíciles” vividos dentro del mismo. Dentro de estos últimos fue señalado el “ciclo de verano”:

“En el 1º año, al llegar el verano, se dispuso que se realizaran guardias entre los docentes para acompañar la producción de la escuela en esa época. Si bien formaba parte de la contratación se tenía la sensación de que se iba a la escuela porque había que acompañar a los agrónomos en esta tarea.

Significado para la escuela: se vivió como un conflicto difícil que provocó peleas, discusiones, enojos entre los docentes de las distintas áreas y con la conducción”, (Nicastro, S., 1994:9).

⁵⁸ “El origen y la historia institucional y su relación con el desempeño y la representación de los roles directivos”. IIICE, FFyL, UBA, 1994, Dirección, L. Fernández.

Para el verano 1992-1993 se define una nueva organización dando lugar a la demanda de los docentes de formación general referida a no participar en tareas de acompañamiento en la formación agropecuaria; pero sosteniendo su concurrencia al ciclo de verano. Se establecieron, dentro del ciclo lectivo anual, un *período común* y un *período especial*. El *primero* abarcaba desde el comienzo del ciclo lectivo hasta el mes de diciembre, destinado al desarrollo curricular de la totalidad de las disciplinas. El *segundo* se extendía desde mediados de diciembre a fines de marzo y se dividía en dos turnos de 45 días cada uno y de 4 horas diarias. La mitad de la escuela concurría a un turno y la mitad a otro; por lo cual la mitad del personal tenía sus vacaciones desde mediados de diciembre hasta fines de enero y la otra mitad desde principios de febrero a mediados de marzo. En cada turno, los docentes de prácticas agropecuarias continuaban trabajando con los alumnos en el desarrollo de las disciplinas y prácticas del área; mientras que los docentes de las disciplinas de formación general implementaban actividades de profundización o recuperación de los aprendizajes, como apoyo a los alumnos en el marco del criterio de “no repitencia”. Todos los docentes, además, dedicaban parte del “ciclo de verano” a la elaboración del currículo de la escuela.

En este momento, a diferencia del período anterior, el acompañamiento y el apoyo a los alumnos en lo que respecta al proceso de aprendizaje agropecuario queda, fundamentalmente, a cargo de los docentes del área específica y de los auxiliares docentes. Sin embargo se sigue sosteniendo que ciclo lectivo de la escuela debía finalizar acorde al ciclo productivo. (Documento interno “Ciclo lectivo EMETA-Neuquén, 1992:1).

Con vistas al ciclo de verano 1993-1994 se produce un nuevo cambio respecto de la articulación ciclo lectivo/ciclo productivo: los docentes de las disciplinas de formación general ya no participan, a partir de este momento, de las actividades estivales. Estas quedan a cargo de los docentes del área agropecuaria, auxiliares docentes y algunos miembros de la conducción, que se organizan en turnos para ello. En ese momento el *período común* se dio por finalizado el 3 de diciembre, implementándose entre el 6 y el 16 de diciembre el período de recuperación y, luego, dos turnos de actividades exclusivamente agropecuarias, en horario de 8 a 10 hs. Sin embargo, aún se mantiene el mes de marzo del año siguiente –coincidiendo con el “cierre” de las actividades productivas- como el momento de finalización del ciclo lectivo y promoción de los alumnos (en Nota enviada a los padres, 8 de noviembre/93).

El testimonio que sigue da cuenta de lo señalado anteriormente y de la conflictividad interna que la concurrencia a la escuela en los meses de verano generaba entre los docentes

“En el verano 93-94 se hace una reunión en la sala del fondo, la grande y es allí donde se decide que las guardias las van a hacer los agropecuarios, los auxiliares docentes y los alumnos y que, los docentes van a venir en febrero. Fue una reunión de coordinadores docentes. RM⁵⁹ representaba el voto de los docentes, yo el de los auxiliares docentes, E⁶⁰ el de la conducción; creo que también estaba M⁶¹. La propuesta que representaba RM. es la que triunfa determinando una nueva organización para el verano. Fue un gran, un gran quiebre. Había vencido el grupo de docentes contra el de los agropecuarios en esto de acompañar el ciclo productivo (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

En el mes de marzo de 1994 un documento interno titulado “Reglamento interno EMETA Neuquén” muestra la división entre ciclo lectivo/ciclo productivo, en tanto el ciclo lectivo se adecua a la pauta generalizada en la mayoría de los establecimientos de enseñanza media de la provincia. De acuerdo con el mencionado documento los cambios que se producen son los siguientes: si, hasta el ciclo anterior la promoción quedaba pendiente hasta que el alumno completara la formación agropecuaria, en este momento el ciclo finaliza en diciembre para todas las disciplinas mientras que, los procesos de aprendizaje agropecuario que requerían mas tiempo serían incluidos en el ciclo lectivo siguiente. A pesar de ello se sigue sosteniendo el hecho que los alumnos concurren durante el “ciclo de verano” para la atención de los sectores productivos (Reglamento interno EMETA-Neuquén, marzo de 1994:1).

El siguiente testimonio se refiere a este hecho y expresa que la concurrencia a la escuela en los meses estivales debería haber sido una opción para los docentes de formación general; pero, señala también que tanto los docentes de formación general como los docentes del área específica no tenían interés en sumarse a esta modalidad:

“Al que es docente, docente con el título de docente, docente de formación general, profesor de matemática u otros, no le interesa la formación agropecuaria. Tendría

⁵⁹ En esos momentos docente del establecimiento que, según los testimonios, promoviera varios de los movimientos de oposición al proyecto de cambio

⁶⁰ En esos momentos, director de la escuela

⁶¹ Otro ex docente

que haber sido 'si te interesa metete, no te ensucies las manos poniendo una plantita pero mirá como se hace'. Entonces llegó un momento en el que los otros decían 'es mejor que nunca hubiesen venido', porque se ponían en la sombra mientras los chicos trabajaban. Fue una cuestión que generó muchas resistencias en los adultos. Al profesor de matemática no le interesa venir en diciembre al campo; pero, sinceramente, a la gente del área agropecuaria tampoco. La escuela tendría que haber sido septiembre-mayo, entonces si la normativa hubiera dicho 'mirá, es de septiembre a mayo' se podría haber exigido. Pero nunca estuvo la normativa fija. ¿Te acordás?, desde noviembre en adelante se empezaban a armar los despelotes" (entrevista a ex docente y ex director, EF).

Otro docente señala que parte del problema tenía que ver con la ubicación del establecimiento educativo; en tanto el mismo se encontraba muy próximo a zonas urbanas y tanto los docentes como muchos de los alumnos, provenían de las mismas.

"El problema con el ciclo de verano tuvo que ver, para mí, con que el contexto de la escuela no era rural. En el campo la cuestión ni se discute" (entrevista a ex docente, AP).

La secuencia señalada puede sintetizarse de la siguiente manera: 1990: definición del ciclo lectivo acorde al ciclo productivo, en documentos originales del proyecto; 1991-92: guardias semanales rotativas entre jóvenes y adultos; 1992-93: ciclo común y ciclo especial; dentro de este, dos turnos de 45 días cada uno; los docentes de formación general concurren al establecimiento pero no participan de tareas agropecuarias; 1993-94: el ciclo de verano queda solo a cargo del área agropecuaria, auxiliares y otro personal; 1994-95: el ciclo lectivo cierra en diciembre al igual que las otras escuelas medias y no en marzo según el ciclo productivo.

Según el testimonio que se incluye, las actividades agropecuarias en el período estival quedan actualmente a cargo de personal adulto del establecimiento y personal contratado estacionalmente; sin concurrencia de los alumnos.

"Desde 2006 los chicos no van mas en el verano, se contrata gente externa al establecimiento" (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

X) Se produce la primera renuncia de algunos docentes y otros reducen el tiempo en la escuela de 40 a 20 hs. semanales(diciembre 1991-febrero 1992)

Finalizando el primer año escolar tres docentes de la escuela deciden renunciar a sus cargos. De acuerdo con el testimonio que se incluye, estas primeras renunciaciones tuvieron que ver con haber *idealizado el proyecto* y, luego, darse cuenta que no era lo esperado; o porque *no funcionaba la producción* o porque consideraban que *no era cierta la participación*.

“Algunos se fueron por que se prendieron al mito del proyecto y eso los sobrecargó muchísimo, como que hicieron un cortocircuito, como que lo tenían idealizado. Por otro lado hubo gente que no estaba de acuerdo con el manejo de la producción y otra que vislumbró el tema de la propiedad del proyecto y empezó a decir ‘bueno, no, me están vendiendo una cosa que no es y empezó a irse” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

Además de la renuncia de algunos docentes; otros comienzan a expresar que 40 hs. semanales en la escuela es mucho tiempo, que tienen otras actividades o que les resulta muy cansador. El siguiente testimonio se refiere a esta situación

“A principios del segundo año empezó a surgir la preocupación por la cantidad excesiva de horas y entonces hubo que solucionar ese problema. Algunos no querían tiempo completo y pasaron a tener 20hs., y allí hubo que ingresar a otra gente. Había muchos a los que la actividad los había agotado” (entrevista a ex secretario de extensión y ex director, EB).

La revisión de datos estadísticos acerca de la reducción de la carga horaria muestra que:

- En el año 1991 la escuela contaba con 25 docentes; de los cuales 17 tenían cargos de 20 hs. semanales y 8 (32%) de 40 hs. semanales
- En el año 1992, la escuela incrementa la cantidad de docentes a 32; de los cuales 25 se desempeñan con cargos de 20 hs. por semana y 7 (22%) con cargos de 40 hs. (Estadísticas EMETA-Neuquén, marzo de 1992, material de circulación interna)

Y) Ingresan nuevos docentes (febrero-marzo de 1992)

A raíz de la ida de algunos docentes y del incremento de la matrícula, a partir del ciclo lectivo 1992 se produce el ingreso de nuevos docentes, situación que es vivida como otro momento difícil en la escuela.

Siguiendo, en parte, la modalidad aplicada para el ingreso del primer grupo de profesores se realiza llamado público a través de la prensa local, preinscripción, evaluación de antecedentes y entrevista personal con cada aspirante. En tales entrevistas participaban docentes del área a la cual pertenecía la disciplina para la que se convocaba e integrantes de la conducción de la escuela.

En estos momentos las personas que se inscribieron no transitaron un proceso de capacitación previo al ingreso a la escuela. La socialización se llevó a cabo a través de reuniones con la secretaria pedagógica, lectura de los materiales referidos al proyecto educativo y a la propuesta curricular de la escuela y, elaboración de su propuesta de trabajo en el espacio del área correspondiente.

Los docentes entrevistados que conformaran el grupo inicial se refirieron a esta situación, comparándola con la modalidad de ingreso por la que ellos transitaran. Uno de ellos expresó dirigiéndose al grupo que participaba en la entrevista:

“Yo los escucho y me doy cuenta que hablamos pensando que una institución debería haber sido homogénea cuando decimos ‘fulano dio clases así y después yo digo otra cosa’ y, en realidad, todas las instituciones y todos los proyectos son contradictorios, pero por ahí en ese momento no pudimos soportar eso y quisimos mantener la homogeneidad. Por ahí pensamos en un núcleo de personas con una fuerte impronta del proyecto original y después la escuela se fue ampliando, fueron entrando muchas nuevas personas que no tuvieron la misma impronta. Nosotros habíamos hecho toda una capacitación previa, entonces veníamos con una cosa muy fuerte y después los que iban entrando... (entrevista a ex docente, G.C).

“Yo me acuerdo, nosotros nos fijábamos, lo discutíamos y decíamos ‘ah, pero los nuevos que van llegando no tienen la misma formación, ¿dónde queda todo lo que aprendimos?’. Como que sentíamos una pérdida de esta cosa inicial. Obviamente cada uno trae lo que trae, entonces la escuela se fue haciendo algo diferente, un poco se fue desdibujando por la lógica de que no todos sostenían de la misma

manera... Y por ahí pienso que no resistimos eso, esa pérdida del original, del proyecto original” (entrevista a ex docente, SB).

Otros reafirman esta idea acerca de considerar, a los que ingresaban, “no preparados” para estar en el proyecto; no solo por no haber tenido la misma capacitación previa sino por que se suponía no tenían el mismo nivel de compromiso

“Sí, nos quejábamos y decíamos ‘¡mirá los que entran, que poco apoyo les hacen con respecto a todo lo que hicimos nosotros!’, y te vas unos años después y decís ‘¡ojalá tuvieran un poquito de eso!’ (entrevista a ex docente, MGD).

“Sí, el crecimiento de la escuela es algo que se volvió en contra. No es que no estuvieran capacitados. Lo que pasa es que nosotros teníamos el compromiso y la obligación de llevar a la práctica las nuevas concepciones pedagógicas” (entrevista a ex docente AP).

Z) Un cuarto director asume la conducción de la escuela (febrero-marzo de 1992)

Hacia comienzos del año 1992 se produce por cuarta vez, en un año, el cambio de director de la escuela. Por la profusión de testimonios referidos a este hecho y por el tono de los mismos, pareciera que a partir de este momento el tema de la dirección va creciendo en conflictividad. Se van agudizando las críticas, la desconfianza y hasta la falta de respeto hacia quien desempeña esta tarea. En el año 1993, como podrá verse, la conflictividad parece alcanzar un punto especialmente elevado a raíz de las dificultades para estabilizar la posición.

“En los primeros años hubo mucho cambio de directores. Se decía que venían de arriba, entonces había resistencia. Se veían digitados y siempre de afuera de la escuela. EB., divino el tipo, pero resistido. FP., creo que ahora es abogado, gente piola, pero había resistencia. La resistencia tenía que ver con que estaban digitados. Además los directores cambiaban tanto porque era muy estresante y encontraban algo mejor, menos tenso afuera y se iban. Muchos en la escuela decían ‘esto es un trampolín político’” (entrevista a ex docente y ex director, EF).

En el mes de febrero de 1992 quien venía desempeñándose en el cargo de director (CM) recibe el ofrecimiento de asumir en forma interina un cargo de supervisor de nivel medio

y anuncia su decisión de irse de la escuela. El mismo actor se refiere a este ofrecimiento al que agrega dificultades que vivía dentro del mismo establecimiento educativo, vinculadas a las relaciones con la UEP, y que incidieron en su alejamiento

“Yo estuve en la escuela un año, desde que empezó en enero de 1991 hasta el 28 de febrero de 1992. Hasta junio de 1991 como vicedirector y desde allí en adelante como director. En febrero del 92 me llamaron de enseñanza media y me ofrecieron un interinato de supervisión. Me fui de la escuela por eso pero, también, comenzaron a aparecer dificultades y... quizás, tarde o temprano esas dificultades se hubieran transformado en mi ida de la escuela... Las dificultades eran las interferencias que hacía la dirección de la Unidad Ejecutora en la vida escolar... No tengo identificado cuáles eran esas cosas, pasaron muchos años, pero era en las cuestiones cotidianas en donde esto se generaba. Por ahí eran cosas minúsculas que se iban agregando o quitando todos los días. Quizás yo hubiera seguido trabajando en la escuela durante el año 1992; pero bueno, en algún momento eso iba a eclosionar. Lo que pasaba es que cuando yo tomé la dirección, es como si R. hubiera dicho ‘me corro pero estoy’, al menos así lo vivía yo. Pero bueno, ahí se dio justo, además, el tema de la oferta de la dirección de media y se me planteó la gran duda. Evidentemente mi carrera docente... estaba en el ámbito del Consejo. La escuela tenía todavía carácter experimental y yo sabía que si no me subía a ‘ese tren’ que me estaban ofreciendo... Así que en líneas generales es como que se dio una combinación, la de la interferencia que tarde o temprano iba a eclosionar y lo de la oferta de trabajo que apareció” (entrevista a ex director, CM).

En la entrevista al director de la UEP, sobre las relaciones con la escuela, especialmente sobre esta situación, su opinión parece confirmar la experiencia que relata quien estaba en el cargo de director:

“Sí, CM no me inspiraba la confianza suficiente como para estar al frente de esta escuela. Lo veía como a alguien que estaba en las cosas minúsculas” (entrevista a ex director de la UEP, RMG).

Sobre la relación entre el cambio de directores y la UEP se refiere también el siguiente testimonio. El mismo hace referencia a los desencuentros señalados y, además, a la debilidad de esa posición a raíz de la inestabilidad que la caracterizaba

“Siempre me pregunté por qué se fue C. tan rápidamente. Yo creo que hubo un encontronazo importante con R. en temas de cómo conducir la escuela y de cómo conducir el proyecto. Es lo que me imagino porque nunca lo hablamos directamente con C. El me dijo ‘me fui porque me ofrecieron esto’, ‘ivení a enroscarme la víbora! En cambio yo creo que el cambio permanente de directores fue porque el fusible estaba puesto ahí, en el lugar del director de la escuela y no en el de la UEP. Entonces ¿quién saltaba frente a las dificultades, frente a la imposibilidad del cambio, ante la resistencia del otro?, para colmo era un puesto terrible. Era el fusible porque era el que recibía la presión desde abajo y desde arriba y saltaba. ¿Cómo se vivía esto de los cambios?, que estaba C. y como recambio estaba E.; ingresa E., después viene otro, como que preparaban el terreno para... Vos mirabas al banco y siempre tenías a alguien...” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

Cuando CM se va de la escuela debe cubrirse nuevamente el cargo de director y se recurre, para ello, a quien desempeñaba en esos momentos la tarea de secretario de extensión, (EB⁶²). El mismo se refiere a las dificultades de la posición relacionadas con las diferentes demandas que se le planteaban:

“Después que vos te vas, yo asumo como Director en marzo de 1992 y estuve hasta mediados de 1993. Durante ese tiempo el trabajo en la escuela fue muy, muy arduo. Cada uno tenía una visión muy particular de lo que debía hacer la escuela, cada uno armaba su escenario y la realidad no era tan sencilla de manejar... Algunos padres pretendían que la escuela fuera como su casa; los de la chacra que querían matar a todas las abejas por que los atacaban cuando andaban con los tractores; los de las técnicas agropecuarias que ‘a ver cuando íbamos a sacar a L. que no servía para nada’; así que cada uno tenía su preocupación y vos decías: ‘bueno, pará... no podemos con todo’” (entrevista a ex director EB).

Sintetizando lo presentado sobre este tiempo

El primer período de la cuarta etapa, que se extiende entre enero de 1991 y marzo de 1992, ha sido caracterizado como un tiempo “de inicio y puesta a prueba” a raíz de que, durante el mismo, se ponen en marcha las definiciones tomadas en el período anterior

⁶² Docente de nivel primario y ex director de escuela en el anterior programa EMER

(años de trabajo en la UEP) y nuevas definiciones realizadas simultáneamente al trabajo en el establecimiento escolar. Las personas entrevistadas se refieren al mismo como un tiempo: *de utopía, de construcción, de aprendizaje; tiempo ascendente en cuanto a la posibilidad de crear e innovar; de estar imbuidos, con el acelerador puesto, de mucho trabajo, de gran presión de trabajo, exigencias, aprendizaje y temores.*

Los acontecimientos muestran, en el relato de sus actores, que junto con las ganas, el entusiasmo, el interés por estar y participar, algunas situaciones –manifestaciones de desconfianza hacia el director de la UEP, manifestaciones de dificultades en los vínculos entre los docentes, reiterados cambios en la conducción del establecimiento- van dando cuenta de conflictos y malestares entre las personas.

La puesta en marcha del primer ciclo de verano para acompañar el proceso de aprendizaje productivo de los alumnos, la renuncia de algunos docentes, la solicitud de disminución de la carga horaria de otros, el ingreso de nuevos docentes y el nuevo cambio de director marca lo que, según los análisis realizados, puede denominarse “*primer momento especialmente crítico*” con el cual culmina el período analizado y el primer ciclo lectivo escolar.

6.6.2.- Segundo Período: Tiempo de agudización de las dificultades y deslizamientos (abril de 1992-marzo de 1993)

El transcurrir del ciclo 1992-1993 muestra, por una parte, una profundización o *agudización de dificultades* que ya se habían presentado en el período anterior –relacionadas con la puesta en marcha de *la producción*, con el desarrollo de *la infraestructura agropecuaria* y dificultades *entre las personas*- que, como se verá, tienen continuidad en el siguiente.

Por otra parte se observan, también, dificultades para sostener algunas de las iniciativas tomadas y comienza a transitarse un *corrimiento o deslizamiento* hacia las formas instaladas en el sistema educativo. Simultáneamente acontece un hecho valorado positivamente por los docentes, consistente en la *formulación del diseño curricular* con la participación directa de los mismos, aunque también transitando desde un diseño articulado en torno de un eje curricular institucional hacia un diseño mas centrado en cada una de las disciplinas de enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido, testimonios recogidos durante las entrevistas señalan al segundo año de vida institucional como un tiempo en el que parece imponerse la realidad y no logran resolverse las problemáticas generadas en el año anterior.

“En el segundo año seguía el enamoramiento pero ya sabes que hace ‘pis’ y... algo mas” (entrevista a ex docente y ex directivo, EF.).

“Se mantiene el impulso inicial pero va disminuyendo” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP.).

“Aunque la etapa de la construcción curricular durante el segundo año, fue de libertad y de creatividad, se da el desencantamiento” (entrevista a ex docente, MG D).

6.6.2.1.- Los hechos que caracterizaron a este período

A) Se agudizan las dificultades en diferentes aspectos de la vida institucional

A.1) Se vuelven más explícitas las dificultades para poner en marcha la producción

A medida que transcurre el año 1992 se van haciendo más explícitos los problemas vinculados con la puesta en marcha de la producción. Según la información analizada, un conjunto de aspectos parecen ser los motivos relacionados con tal situación, desde la perspectiva de los actores y desde los documentos analizados:

La chacra no producía aún lo suficiente como para autoabastecerse según los propósitos del proyecto inicial (“Características de la escuela, en Proyecto Educativo EMETA-Neuquén”, 1990:16); los fondos circulantes en estos momentos iniciales no resultaban suficientes para el desarrollo de la producción y las autoridades educativas no proveían de los recursos necesarios al funcionamiento del establecimiento⁶³ (de entrevista con ex director de la UEP, RMG); otros entendían que las limitaciones de fondos tenían que ver con que se encontraban en tensión proyectos diferentes, el de la escuela y el de la UEP; el nivel de expectativas era elevado en relación con las posibilidades y algunos sectores

⁶³ Los fondos BID-Nación para el proyecto educativo contemplaban la implementación del mismo pero no gastos operativos de funcionamiento, estos debían ser provistos por el gobierno provincial

tenían una complejidad que parecía no poder manejarse con los recursos y la formación existente en las personas (de entrevistas a docentes) y; las obras de infraestructura agropecuaria se presentaban demoradas por los problemas financieros de las empresas constructoras y de los trámites administrativos que les dieran curso (de entrevista al director de la UEP y documentos). Los testimonios que siguen se refieren a tales dificultades:

“Lo que nos afectaba mucho en esa época, en el funcionamiento, era la falta de fondos circulantes para gastar en el momento, en lo que eran insumos de uso inmediato. Eso no existía y se fue desarrollando, al menos en lo agropecuario, con esfuerzos personales de padres, donaciones. .. Por ahí faltó este aspecto en el proyecto” (entrevista a ex docente, AP).

Docentes del área agropecuaria señalan los *problemas en el desarrollo de la producción* como una de las causas relacionadas con la interrupción de la experiencia y responsabilizan a la UEP por la situación

“Una causa interna que para mi fue una presión bastante grande, que hizo caer el proyecto mas allá de si lo político lo apoyó o no, fue la falta de recursos para el funcionamiento de la escuela. Es lo que hizo que muchos padres que reclamaban respuestas concretas en lo que hace a la producción, se volvieran en contra de la UEP... Lo que sí sentí fuerte es esto de quedar ‘guacho’ en el campo” (entrevista a ex docente, AP).

“Sí, un problema grande fue que el crecimiento de la escuela no estuvo acompañado por los recursos. Por eso la representación que me hago es de EMETA como una ‘cáscara vacía’, uno veía el edificio, pero...” (entrevista a ex docente MGD).

Los testimonios relacionan, además, la *falta de fondos* con la *existencia de dos proyectos*: el de la UEP, respecto del cual se decía que utilizaba la escuela en función de un proyecto político de quien la dirigía; mientras que los docentes del establecimiento sostenían un proyecto pedagógico.

“Fondos había, lo que pasaba era que la UEP los destinaba a otras cosas, a los Puestos de Capacitación Agropecuaria, por ejemplo, pero no para comprar

semillas. Para mi hubo una desatención de lo interno, hubieron dos cosas paralelas, la UEP y la escuela” (entrevista a ex docente, AP).

“La UEP era una figura administrativa... con ganas de mostrar rápido, hacia fuera, algo que todavía era ficticio, algo en formación, por que el monte frutal estaba abandonado, no había alambres ni postes para los frutales, los animales no existían salvo los donados. Cuando se habló esto de la falta de recursos y la pregunta sobre como seguimos, apareció el tema de la Fundación, pero muchos docentes no querían saber nada con eso...” (entrevista a ex docente, MD).

Por otra parte el establecimiento educativo contaba con un invernadero de 6x24 metros, aproximadamente. Sin embargo, según los testimonios recogidos, su funcionamiento se encontraba también dificultado por el problema de la falta de recursos; así como por los desacuerdos en cuanto a la organización para su puesta en marcha, su sobredimensionamiento, la falta de formación de los docentes del área agropecuaria para atender dicho sector y las dificultades para replantear la situación haciendo la propuesta de comenzar con un menor nivel de complejidad.

Respecto de las dificultades en cuanto a *la organización* uno de los entrevistados expresa:

“Creo que el invernadero es una síntesis de los desacuerdos: poníamos el nylon/faltaban los calefactores; poníamos los calefactores/se rompía el nylon; poníamos los calefactores, el nylon y decíamos, ¿sembramos ahora, no, hacemos los plantines/ hacíamos los plantines/se quemaban; íbamos a comprar plantines/ya era fuera de tiempo. Nunca se pudo hacer funcionar y eso que era un invernadero de los mejores. Hubo momentos de sacrificio. Recuerdo cuando se hace la primera plantación: no teníamos gas por que no habían venido los de Obras Públicas, estaba C. C⁶⁴ cuidando el invernadero, íbamos y prendíamos fuego pero cayó una helada y no quedó nada” (entrevista a ex coordinador auxiliares docentes, CP).

Respecto de la *carencia de formación de los docentes* del área para hacerse cargo de la producción, en especial del invernadero, otro de los entrevistados señala:

“¿Por qué nunca funcionó el invernadero?, una persona una vez me dijo: ‘un médico, ¿que es lo que tiene?, un consultorio, ¿un abogado?, su bufete; ¿por qué

⁶⁴ Trabajador rural que se desempeñaba en la chacra de la escuela

un ingeniero agrónomo nunca tiene una chacra?'. Lo mas lógico es que uno tenga su propia chacra, su producción y que la luche, entonces sabés de lo que estás hablando. Si a lo mejor al invernadero lo hubiese llevado alguien que hubiese tenido un invernadero, hubiera funcionado de diez. En cambio decíamos: '¡me tengo que ocupar de comprar el nylon, de esto, de lo otro, mas dar clase!!!' ¿Por qué tampoco funcionó la cría de cerdos?, ¿por qué no dio muy buenos resultados todo lo que era en si la producción?, hasta las parcelas individuales que en un primer momento eran un lujo también fueron decayendo. Lo que digo es que no supimos nosotros inyectar e ir creciendo intelectualmente. Faltaba formación y práctica profesional en los docentes, por que tenes que estar capacitado. Hay muy pocos ingenieros agrónomos que sean exitosos productores (entrevista a ex docentes y ex director, EF).

La misma persona se refiere, por otra parte, al *elevado nivel de expectativas y a las dificultades para plantear las propias limitaciones a raíz de las expectativas planteadas.*

El invernadero al nivel que estaba pensado tendría que haber sido lo último; haber ido, a lo mejor más despacio. Era un sector complejo, con una alta tecnología. A lo mejor se hubiera hecho lo mismo con algo más simple, macrotúneles o invernaderos fríos. Pero tampoco nosotros tuvimos la capacidad de verlo en ese momento, uno lo ve ahora. Tendríamos que haber dicho 'no lo sé manejar, lo paramos acá, lo sellamos y hacemos una cosa mas chica. Que se yo, era tanta la presión de los padres, de los chicos: 'el invernadero está ahí y no se hace nada', siempre fue el 'caballito de batalla'. Lo mejor hubiera sido decir 'mirá, a la avioneta la dejamos ahí y vamos a andar en coche, o primero en bicicleta... Creo que en lugar de partir por el piso se partió por el techo. Pero, claro, esto es algo que vemos ahora.

Creo que se empezó con muchas expectativas, con un gran vuelo. Me acuerdo el parque de maquinarias, teníamos dos tractores, un colectivo, un camión, una camioneta, otra camioneta. O sea, partís de una base muy alta y después mantener todo eso, ese nivel se vuelve muy difícil. Después si necesitabas semillas 'no, porque si te doy 10 kg. de semillas no tengo para darle de comer a los animales, o para el gasoil de los tractores, etc., etc.,'. Vos fijate que haber partido con un nivel muy alto de expectativas jugó en contra porque pensábamos: 'la escuela tiene tres agroindustrias, un matadero que si se llega a aprobar va a ser de tránsito federal, tenemos para procesar 2000 litros diarios de leche, tenemos un minitambo', pero nunca se trabajó con las tres agroindustrias, hasta hoy. La avioneta estaba parada,

eso jugó mucho en contra. La escuela podría haber sido un polo de desarrollo...”
(entrevista a ex docente y ex director, EF).

Por su parte, el ex director de la UEP expresó en su entrevista que las dificultades estaban, pero muchas de ellas tenían más que ver con las expectativas que con la imposibilidad de trabajar con los alumnos

“Sobre si se podía trabajar o no, la escuela tenía tierra, herramientas, los insumos básicos, ingenieros agrónomos y veterinarios como para concretar las tareas de aprendizaje con los chicos. Lo que pasa es que no se tenía todo lo que se esperaba, pero con lo que había se podía” (entrevista a ex director de la UEP, RMG).

En cuanto a las obras de infraestructura agropecuaria, y como se dijera anteriormente, a raíz de la crisis por la que atravesara el país en los años 1988-1989 la empresa constructora G. se declara a comienzos de 1991 en concurso de acreedores. Y a partir del año 1992 se registra una secuencia crítica que no se resuelve en tiempos del proyecto experimental.

La construcción se reinicia en este año luego de los trámites de finalización del contrato con la primera de las empresas y nueva licitación. Sin embargo el desarrollo de esta etapa; ahora a cargo de la empresa R. se lleva a cabo con inconvenientes desde los primeros momentos. Señala al respecto quien fuera el Director de la UEP, en estos momentos:

“La ley de convertibilidad congeló las variaciones de precios. A la inflación la tuvieron que absorber las empresas. Mientras las obras provinciales tuvieron un ajuste no sucedió lo mismo con la de la escuela EMETA que era de financiamiento nacional. A raíz de ello la empresa pierde interés por terminar la obra, empieza a ‘bajar los brazos’ y a tener conflictos laborales” (entrevista a ex director de la UEP, RMG).

Como se verá a lo largo de la presentación del tercer período, el desarrollo de las obras de infraestructura agropecuaria enfrenta –de acuerdo con la documentación analizada y con lo que expresaran las personas entrevistadas- diferentes obstáculos derivados de las dificultades financieras de las empresas constructoras y de la falta de resolución por parte de la burocracia gubernamental. Las obras se encuentran paralizadas a lo largo de un año a partir del mes de junio de 1993 (Nota UEP Nº 079/94).

A.2) Se agudizan las dificultades entre las personas

Entre los años 1992-1993 parecen agudizarse las dificultades entre las personas, cuyas primeras manifestaciones se habían producido en los meses de junio y julio de 1991⁶⁵. Según los testimonios tales dificultades se manifestaban en los docentes, entre estos y los auxiliares docentes; entre la dirección del establecimiento educativo y los docentes y, entre estos y la dirección de la UEP.

A.2.1) Acerca de las dificultades de y entre los docentes y auxiliares docentes

Según las expresiones realizadas al respecto se señala que las mismas tuvieron que ver con: el *diferente nivel de trabajo y de compromiso* y la consecuente *pérdida de tiempo* para las tareas grupales y el *apoyo a los alumnos*; las *propias limitaciones y las dificultades para reconocerlas* recurriendo, por el contrario, a la externalización, las acusaciones, las comparaciones y la queja; la *escasa disponibilidad al trabajo conjunto* entre docentes y entre estos y los auxiliares docentes; el *temor de ser observados, criticados*, en los primeros.

Respecto de las dificultades relacionadas con el diferente nivel de trabajo y de compromiso; pérdida de tiempo en los espacios destinados al estudio, al trabajo en área, al apoyo a los alumnos; los testimonios expresaron lo siguiente:

“Hacia adentro hubieron quiebres importantes; por una parte, en relación con esta cuestión de que todos trabajábamos y yo creo que no, que no todos trabajábamos; que no todos vivíamos el proyecto. Tenías docentes que se trabajaban todo en el sentido de interrogarse, plantear cuestiones, ir y venir; para otros la innovación era el contacto afectivo con los alumnos, la ‘buena onda’. Te diría que el 30% estaba metido laburando bien y casi un 60% que mmmm!!! En este sentido, por ejemplo, el espacio contraepocal⁶⁶ era fundamental para el trabajo dentro del área y para el trabajo de apoyo a los alumnos. Nunca se logró esta segunda instancia. La cuestión

⁶⁵Ver: Capítulo VI-6.6.1- N) Se ponen de manifiesto por primera vez, cuestionamientos al director de la UEP y R) Un encuentro de capacitación se configura como un escenario para la expresión de conflictos

⁶⁶ Como se dijera al tratar el tema sobre la organización del tiempo, “las épocas” fueron una de las alternativas de organización que se intentaron en el 2º año de funcionamiento de la escuela

era si la cosa estaba asentada en el trabajo o no...” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

“...en cuanto al tiempo de trabajo en los boxes hubo grupos en los que esto fue tomado muy livianamente, casi un abandono de las propias responsabilidades. Hubo cargos de 40 hs. muy mal aprovechados en donde no se hacían los trabajos y eso produjo daño” (entrevista a ex docente, MP).

Respecto de las dificultades relacionadas con las propias limitaciones; su externalización; quejas relacionadas con el trabajo –tipo y cantidad-; comparaciones entre lo que hacían unos y otros, o lo que recibían unos u otros y, utilización de los espacios de trabajo para confabular. Se dice, además, que si los docentes hubieran sido objeto de mayor apoyo y contención dentro de la escuela esto podría haberse resuelto, y se pone como ejemplo a los alumnos que, por la contención recibida, fueron evolucionando favorablemente.

“... Yo digo que el tema era el docente porque con los padres no teníamos problemas, con los alumnos tampoco. Era la incapacidad que teníamos de ver las cosas buenas. Si hubiésemos crecido igual que los pibes podríamos haber actuado de otra manera; en cambio ¿qué pasaba? nos quejábamos, decíamos ‘¡loco, pero me tengo que encargar desde el tornillo a lo pedagógico! ¿y ustedes que hacen?’. El problema era el docente, o sea, la gente grande que no sabemos cómo solucionar nuestros problemas y los mandamos afuera, lo mismo pasa en la escuela en la que estoy ahora. Siempre en el ‘chusmerío’ barato: ‘¿qué hace aquel?, ¿por qué a este le pusieron bien y a mi mal?’. Por eso te digo, en ese primer momento, en el que estábamos todos desestructurados, era el momento como para haber dicho ‘yo tengo un grupo de personas: psicólogos sociales, pedagogos, no sé, que apoye a los docentes, y no sólo a los docentes, también a la conducción” (entrevista a ex docente y ex directivo, EF).

“Los cargos era esenciales..., los rescato como una de las cosas mas positivas de la experiencia, pero orientados a la tarea. Este aspecto que podría haber sido una fortaleza, cuando se descentró la cuestión, se transformó en un ‘nido’, en varios ‘nidos” Además se dividió muy fuerte: los agropecuarios y los no; hacia adentro de los agropecuarios los de producción animal y los de producción vegetal; dentro de los de producción vegetal, los que estaban en el monte frutal y los de horticultura. Aún hoy perdura la división clara entre lo agropecuario y lo no agropecuario. Me acuerdo cuando L. veía estas cuestiones y decía ‘pucha... acá no hay posibilidad de

abordar los problemas, hay dilemas y bandos enfrentados”. Te diría que esta cuestión de enfrentamiento inhabilitó todos los espacios de construcción” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docente, CP).

“...lo que pasó es que fue demasiado para muchos de nosotros y boicoteamos desde lo inconsciente... Buscamos las formas mas raras, no pudimos expresar nuestra propia incapacidad, hacernos cargo de nuestras debilidades y trabajar para superarlas” (entrevista a ex docente, GC).

Respecto de las dificultades para el trabajo conjunto entre docentes⁶⁷ y entre estos y los auxiliares docentes; los siguientes testimonios expresan que los primeros no se encontraban dispuestos a resignar espacio en el aula; que consideraban a los auxiliares docentes de menor jerarquía y no les reconocían la formación agropecuaria que tenían como técnicos; que no tenían muy claro el rol de los mismos y vivían con temor o desconfianza su presencia en los momentos de trabajo con los alumnos. En su entrevista grupal los auxiliares docentes señalaron:

-“Hubo un quiebre importante con algunos de los docentes que no querían resignar su espacio en el aula y nos consideraban de segunda o de cuarta a quienes éramos auxiliares docentes, parecía que éramos de otra casta; sin embargo la mayoría teníamos formación agropecuaria” (entrevista a ex auxiliar docente, ER).

-“Es que nosotros entrábamos al aula, nos sentábamos y era como que los observábamos, o que algunos podían alcahuetear. No tenían muy claro que es lo que hacíamos nosotros ahí adentro. Al final yo casi, con algunos docentes, ni iba al aula porque sentía como un rechazo, digamos” (entrevista a ex auxiliar docente, SC).

-En el discurso sí, ‘que el auxiliar acompañe al grupo’; pero, en los hechos concretos, vos te querías sumar a trabajar con biología o con física, por ejemplo, para trabajar las plagas u otras cuestiones de las plantas, que era en lo que más formación teníamos y te decían ‘¡a no, soy yo la profesora de biología, vos no!’ (entrevista a ex auxiliar docentes, SL).

⁶⁷ Ya al hablar del primer período de la cuarta etapa (Capítulo VI-6.6.1) se incluyeron testimonios que hacían referencia a la escasa disponibilidad de los docentes para realizar trabajos conjuntos entre áreas.

Por su parte, uno de los padres hace referencia a que la conflictividad dentro del grupo de docentes tenía que ver con que algunos de ellos se sentían muy inseguros en relación con su tarea

“No todos los docentes, pero algunos estaban asustados y a la defensiva, no sabían muy bien si lo que hacían era lo que se esperaba para esta escuela. Estaban acostumbrados a que lo que ellos decían era lo correcto y acá era diferente” (entrevista a padre de ex alumno, EP).

A.2.2) Acerca de las dificultades entre la dirección del establecimiento y los docentes

Aunque por los testimonios recogidos ya en el período anterior, las dificultades entre los docentes y la dirección del establecimiento son una constante desde el inicio de las actividades escolares y, como se verá, hasta la interrupción del proyecto experimental; la persona que ocupara tal posición en este período (1992-1993), se refiere específicamente a esta situación. Señala al respecto que las dificultades que vivía en relación con los docentes tenían que ver con *la falta de una formación adecuada* a las exigencias del proyecto; con *la propia idiosincrasia docente* y con *la falta de trabajo*. Asimismo, hace referencia a la presión derivada del *estilo de trabajo de la secretaria pedagógica* del establecimiento, dando cuenta, desde su perspectiva, de otra fuente de conflictividad.

“... Las dificultades más grandes, para mí, fueron con los profesores; no con todos, porque había algunos frente a los cuales uno se sacaba el sombrero. Algunos, no se si entendían los objetivos del proyecto o si su formación profesional les impedía estar a la altura de las circunstancias. Con grupos pequeños de alumnos tenían dificultades grandes. En la escuela media común, tradicional, muchas dificultades pasan desapercibidas por que nadie les da demasiada pelota mientras el profesor vaya y esté en el aula.... Pero acá yo pensaba ¿cómo puede ser que esta persona que está formada no haya podido entender los objetivos básicos de este proyecto y sobre todo lo que a su especialidad le está demandando? Así que las dificultades mas grandes para mí fueron con los profesores. Estas dificultades se empezaron a subsanar muchísimo cuando vos empezaste a hacer las reuniones por área e interárea (refiriéndose a la ex secretaria pedagógica). Eso para mí empezó a ser un gran alivio y a la vez me trajo una preocupación adicional que era la ansiedad tuya. Vos querías todo ya, y me decías ‘tenés que tomar tal o cual determinación’. Si tengo que ser sincero, con el cariño que nos une, lo vivía como una presión

adicional. Y bueno, sé que me tenía que poner las pilas para resolver; incluso varias veces yo te decía 'mirá, dejame un poco con mi ritmo porque a mí me cuesta, no soy de determinaciones ya'. Por personalidad soy un tipo que se toma tiempo, demasiado por ahí..." (entrevista a ex director, EB).

En otra parte de su entrevista la misma persona señala:

"Por otro lado te digo como buen docente que soy, los docentes estamos bastante acostumbrados a que todo nos favorezca. Como tenemos un Estatuto del Docente que está muy armado para favorecer mas al docente que al alumno; como que se llama Estatuto del Docente -no lo estoy criticando sino que estoy diciendo la realidad normativa- entonces, a los docentes, nos cuesta cuando tenemos un régimen diferente. Todo aquello que nos desfavorece entre comillas, 'jah, eso es una cosa terrible!', en cambio, lo que nos favorece, 'jah, eso está bárbaro!'. Por que cuando hubo que crear la zona B, hacer todo un espiche para mostrar que EMETA tenía las mismas características y eso les significó más plata, nadie se quejó. Ahora, cuando había que trabajar en el verano para que la cosecha no se perdiera, 'jah, esto es terrible, una inseguridad bárbara, porque yo planifique mis vacaciones'! De modo que hay una mezcla de cuestiones que tienen que ver con el ser propio del docente, con su matriz institucional o con nuestra matriz institucional, con la idiosincrasia propia del docente" (entrevista ex director, EB).

También hace referencia a esta situación el testimonio de una docente que ingresara al establecimiento entre el segundo y el tercer año de la experiencia; señalando la falta de capacidad de la conducción, y su utilización para justificar la baja predisposición al trabajo:

"Cuando yo entré ya había un importante nivel de estridencia con la conducción; pero, para mi los enfrentamientos con la dirección tienen un doble abordaje: por una parte es cierto que una dirección poco idónea funciona como un obturador; pero, por otra, es una muy buena excusa para no laburar. Y se dieron las dos cuestiones" (entrevista a ex docente, MP).

A.2.3) Acerca de las dificultades entre docentes y la conducción de la UEP

De acuerdo con lo que expresan los diferentes testimonios las dificultades entre los docentes la conducción de la UEP se van agudizando a lo largo de este año, aunque sus

primeras manifestaciones se registran en el año 1991.. Aunque los testimonios referidos a este período 1992-1993 centran las dificultades entre los docentes y la mencionada conducción; cabe recordar que en febrero de 1992 la tercera persona que renuncia al cargo de director del establecimientos (CM) incluía dentro de los motivos de tal renuncia a la injerencia de la conducción de la UEP en la escuela.

Los testimonios expresan que, en este caso, los problemas tenían que ver con la *concentración del poder sobre el proyecto*, con la *demanda de autonomía de la escuela* respecto de la UEP, vinculada a la percepción de *la existencia de proyectos diferentes* —el de la UEP, un proyecto político; el de la escuela un proyecto pedagógico—

“Dentro de la escuela hubo quiebres importantes. ¿Vos te acordás la reunión en la UEP en 1992? Resulta que se hace una reunión en la UEP, estaba E. como director, nos cita a los que éramos coordinadores y R. plantea ‘el jefe y el que dirige el proyecto acá soy yo’ e hizo toda una extensa cuestión como figura central. El motivo fue que habíamos manifestado la necesidad de tomar las decisiones en la escuela; lo cual, aparentemente no estaba previsto en la agenda de R. Eso rompió con unas cuestiones importantísimas del proyecto. Sin duda que hay una cabeza visible; en todos lados, en la familia, en la escuela; pero la historia era separada. Para nosotros la escuela era para un lado y la UEP para otro. La UEP con una dimensión fuertemente política; y la escuela, con una cuestión fuertemente innovadora en lo pedagógico. Yo recuerdo perfectamente los comentarios de los que habíamos estado y como se replicó después. Esta situación se vivió como ‘un golpe de Estado’ y lesionó muchísimas formas de relacionarse” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

En esta misma línea de cuestiones en cuanto *al poder y a la toma de decisiones* diferentes testimonios hacen referencia a un evento relacionado con la parquización de la escuela

“Algo que me generaba contradicción era que en el discurso se decía que la escuela era todo un espacio de aprendizaje. ¿Se acuerdan cuando en el 92 plantamos todos los arbolitos para el estacionamiento de adelante (dirigiéndose a los otros docentes que participaban de la entrevista grupal), que hicimos todo un marco de aprendizaje con los chicos acerca de la función de los árboles, de la convivencia y demás y, después por decisión de R. nos volaron todos los arbolitos a la miércoles! Eso para mí fue terrible, fue una de las cosas que más me molestó porque fue desconocer el discurso. Si la escuela era toda un espacio de aprendizaje, si yo me

compenetro de ese discurso, coincido con el y desarrollo una práctica docente desde ahí... y de golpe y porrazo un día llegué y... En primer lugar pensé en el alumno, ¿qué pasó con el arbolito?, ¿qué pasó con todo lo que traté de construir para plantar el arbolito y ahora no está? O sea, me parece que la escuela administrativa y políticamente iba disociada de los procesos didácticos y pedagógicos que se daban en lo cotidiano. Había una disociación, una contradicción” (entrevista a ex docente, MGD).

Otros docentes, se refieren también expresamente a la *concentración de poder en la dirección de la UEP*, respecto del proyecto en términos de: *imposibilidad para escuchar, sensación de autoría, de propiedad, de una palabra que inmovilizaba, de autoridad y poder político en la escuela, de temor frente a la posibilidad de que ese poder deshaga lo hecho por los docentes*. Se incluye a continuación parte del intercambio realizado por los docentes durante su entrevista grupal, sobre la conducción de la UEP y la relación con la escuela:

“Lo que pasaba era que R. era como una topadora. Tenía una concepción de lo que quería con la escuela e iba. No creo que haya sido su intención no escuchar, pero el tenía tan claro lo que quería que iba, iba, entonces eso, me parece, no le daba la posibilidad de escuchar. Y esa misma sensación de autoría, de propiedad del proyecto, si estás muy ensimismado, no te permite abrir los canales...” (entrevista a ex docente, MD).

“Yo me acuerdo haber comentado con algunas compañeras y compañeros que la palabra de R. inmovilizaba, lo que R. decía...no es que fuera palabra santa, pero inmovilizaba e impedía otras opiniones u otras perspectivas. Podía haber discusión y podía haber espacios de construcción pero lo que quedaba planteado era la representación de la autoridad, del poder político instaurado en la escuela. Y esto de la propiedad del proyecto era una cosa bastante cerrada como se vivía, no se si realmente era así...” (entrevista a ex docente, GC).

“En realidad nosotros temíamos un poco cuando venía R. a decir algo. Temíamos que el trabajo tuyo⁶⁸ con nosotros fuera dejado de lado. Por ahí nosotros hacíamos las cosas en conjunto pero... ‘y, si, bueno, van a borrar lo que hicimos con los pibes’, como pasó con la plantación de los arbolitos” (entrevista a ex docente, AP).

⁶⁸ Dirigiéndose a la ex secretaria pedagógica de la escuela, ahora en el rol de investigador.

-“Es que éramos como distintos propietarios del proyecto. Por un lado el propietario mayor era Ramón y después vos eras la segunda propietaria⁶⁹ con todos esos pequeños propietarios que te acompañábamos en la tarea. Yo tengo muy marcado eso de la cantidad de material que has elaborado, muchas horas de trabajo, de estar sentada con nosotros. Con vos podíamos construir desde ese lugar de la propiedad, pero no a otros niveles del proyecto educativo...” (entrevista a ex docente, SB).

Otro docente del área agropecuaria que en momentos previos a la interrupción de la experiencia quedara a cargo del establecimiento educativo y con quien se realizara una entrevista individual en su carácter de ex directivo, coincide con la representación acerca de la dirección de la UEP, que circulaba en la escuela.

“Ya en el segundo año siempre estaba el fantasma de R., de la UEP que digitaba todo políticamente. A mí me llamaba la atención, cada vez que nos venían a evaluar, M., L., decían ‘hay muchos fantasmas en los pasillos que están dando vueltas’, ‘¿de que están hablando pensaba yo?’ Y después, a través del tiempo ves que empiezan los comentarios; ¿qué se comentaba?, se comentaba acerca de R. y de su conexión con el MPN... Se decía que la UEP era una cosa totalmente distinta de la escuela, que tenía que ocuparse de la infraestructura y de proveer a la escuela y, que la escuela en sí, era la que tenía que llevar adelante el proyecto educativo. Pero, siempre había líneas desde la UEP hacia la escuela. Eso era algo que circulaba y que no se mató desde un primer momento. Eso hubiese sido bueno. Los docentes decían que todo bajaba, bajaba, que la participación era entre comillas. Bueno, dentro del equipo de la Secretaría Pedagógica tendría que haber habido alguien que vea al grupo docente y vaya evacuando todos los fantasmas, todos los miedos. Lo que pasó es que les dimos demasiada ‘pelota’ a los chicos en contención grupal. Trabajábamos con grupos de 16 chicos, nos preocupábamos que todas las semanas tuvieran una catarsis dentro de los grupos ¡y dio resultado!. Fijate las primeras promociones ¡excelentes!, y nos olvidamos de los docentes. Estaba todo pensado en función de los chicos y no del docente. Hubo una gran falencia en la Secretaría Pedagógica. Ahí tendría que haber habido un grupo fuerte, no únicamente en cuanto a lo pedagógico, sino en cuanto al manejo grupal con gente adulta. Vos

⁶⁹ Nuevamente con referencia a la ex secretaria pedagógica

fijate que hubieron docentes que se fueron mal de la escuela (entrevista a ex docente y ex directivo, EF).

Los alumnos, desde otra posición dentro de la institución, muestran una perspectiva diferente de la relación entre la UEP y la escuela. Uno de ellos, que luego ingresa a trabajar al establecimiento como maestro de enseñanza práctica, señala que ya siendo grande se entera de que quien mandaba era el Director de la UEP; lo cual permite pensar que, muy probablemente, recoja la opinión de los adultos de la escuela.

“Yo desconocía todo lo que era la UEP, de grande me vine a enterar. Las personas no lo decían por que cuidaban su puesto de trabajo y en la provincia eso te puede jugar en contra; pero, por gente que está desde que la escuela era EMETA me enteré que estaba dirigida desde la UEP. La UEP era la que decidía, dependía de ahí y quien la comandaba era Don R.” (entrevista a ex alumno, MR).

“Para mi la UEP, como su nombre lo dice, era una Unidad Ejecutora Provincial que coordinaba los programas, el Centro de Picun Leufú, los centros no formales, se encargaba de la capacitación de la gente de los centros” (entrevista a ex alumno, GC).

“Sí, yo la veía como algo que, si bien estaba en el mismo programa, era como algo independiente del colegio. Inclusive a los que trabajaban en la UEP, por ahí ni los conocíamos. Bueno, R. estaba ahí porque venía trabajando en el programa EMETA” (entrevista a ex alumno, RM).

B) Se producen deslizamientos desde la propuesta de cambio hacia las formas vigentes en la enseñanza media de la provincia

Como puede observarse, a lo largo de la reconstrucción del período anterior se optó por mostrar lo que aconteció con las diferentes iniciativas tomadas, desde su implementación hasta el momento de la interrupción de la experiencia. Por tal motivo dentro de este apartado se realiza una presentación sintética de los aspectos de la vida institucional que, siendo objeto de cambio, comenzaron a mostrar un deslizamiento del modelo hacia las formas instituidas. De acuerdo con las fuentes consultadas y el decir de los actores es posible señalar que tales deslizamientos se produjeron en los siguientes aspectos y de las siguientes formas:

La formulación del diseño curricular institucional; aunque dicha tarea concentró – como se expone en el apartado siguiente- el interés de los docentes y fue altamente valorada por ellos, también puede observarse, en base a los testimonios y documentos analizados, un paulatino corrimiento desde un diseño curricular organizado según un criterio de articulación y de integración de contenidos y prácticas hacia un diseño curricular que va centrándose en una lógica más disciplinar (Revista Temas-EMETA Neuquén, 1993:10).

El ingreso de alumnos; se producen tres modificaciones respecto de la conformación del primer grupo de alumnos. Por una parte, luego de una primera selección, si el grupo de aspirantes supera el cupo establecido, se incorpora el sorteo como forma de resolución; por otra se reduce la extensión de período de preingreso de cinco a tres días, primero y luego a dos. Finalmente, este tiempo, queda a cargo de los alumnos mayores y no de los adultos de la escuela (Ciclo lectivo EMETA-Neuquén, 1992).

El régimen de convivencia; formulado inicialmente por los alumnos es objeto de diferentes modificaciones. Por una parte son los adultos de la escuela quienes las realizan en primer lugar y, luego, las proponen a los alumnos; por otra, parece otorgarse mayor responsabilidad al alumno en lugar de al diálogo y reflexión inicial; ya que este debe, ante una falta, firmar un “acta de compromiso” con la institución y, se crea un órgano denominado Cuerpo Consultivo encargado de analizar las situaciones de indisciplina y decidir la sanción. (Boletín EMETA “Temas”, septiembre de 1993:2-3).

Las Evaluaciones Conjuntas. Fueron propuestas como un espacio amplio de participación –docentes, alumnos, padres, sectores de la producción- en la marcha del establecimiento. La modificación o pérdida de esta modalidad parece comenzar a producirse como una reducción en el número de participantes -400 personas en el primer encuentro; 70, en el tercero; interrumpiéndose luego de concretarse en una cuarta oportunidad. (Nota de padres sobre la IV Evaluación Conjunta, 1993).

La tarea de coordinación de grupo. Propuesta como un espacio de escucha, contención y orientación a los alumnos, a cargo de los docentes de la escuela, encuentra dificultades para concretarse en el 2º año de la experiencia en tanto los docentes aducían falta de tiempo y de preparación. Se interrumpe

momentáneamente en el año 1993, se reinician a partir de junio-julio de este año y luego se suspenden a partir de la finalización de la experiencia.

La promoción de los alumnos. La no repitencia y la permanencia de los alumnos en la escuela se decide colectivamente a fin del año 1991. A lo largo del año 1992 se ponen en marcha diferentes estrategias de apoyo a los alumnos; sin embargo comienzan a hacerse expresas las dificultades para sostener los espacios de apoyo a los jóvenes con dificultades. Finalizado el ciclo 1992-1993 se decide la promoción de todos los alumnos; al concluir el ciclo 1993-1994 se decide el alejamiento de la escuela de dos alumnos que no obtuvieron los logros esperados y luego se instala la repitencia a partir de 1994 (Informe sobre promoción de alumnos, EMETA-Neuquén, abril de 1993).

La organización del ciclo lectivo que inicialmente fuera planteada en coincidencia con el ciclo productivo de la zona, comienza a ser objeto de cuestionamientos - sobre todo por parte de los docentes de las disciplinas de formación general-; marcando el primer momento especialmente crítico, correspondiente al ciclo de verano 1991-1992. Esta pauta se va modificando en los años siguientes instalándose la organización del ciclo lectivo propia de las escuelas de nivel medio de la provincia: febrero-diciembre.

La conducción de la escuela. Definida inicialmente como un equipo de conducción a cargo de las diferentes áreas de la vida escolar, los hechos dan cuenta, no solo de que no pudo constituirse un equipo de trabajo completo y con cierta permanencia; sino que los protagonistas de la experiencia —en especial los padres y los docentes- comienzan, frente a estas dificultades, a requerir la realización de un concurso para un cargo de director y un cargo de vicedirector, siguiendo el formato de conducción vigente en las demás escuelas medias de la provincia

C) El desarrollo del currículo de la escuela concentra el interés de los docentes y muestra un paulatino deslizamiento

Como se señalara anteriormente el inicio de las actividades en la escuela estuvo signado, entre otros aspectos, por una decisión previa: la elaboración del diseño curricular sería una de las tareas de los docentes; por lo cual, existía un marco general y algunas líneas de

trabajo; pero no un currículo prescripto al cual ajustarse⁷⁰. De acuerdo con el material que se cita, lo que debía ser enseñado y como, eran cuestiones a decidir (Características de la Escuela Técnica Agropecuaria y Proyecto Educativo EMETA-Neuquén, 1990).

“Ya comentamos que la llegada a la escuela estuvo marcada en parte, por la ausencia de un currículo prescripto; que contábamos con un documento donde se explicitaba nuestro “proyecto fin”, así como un documento curricular base. La falta de mayor cantidad de definiciones, en este campo, fue motivo de ansiedad y reclamos que manifestaban la necesidad de contar con planteos mas claros y a mas largo plazo. Hoy entendemos en este sentido, que lo importante hubiera sido encontrar un punto de equilibrio que de elementos pero que deje al docente y a la escuela el suficiente margen de libertad y de autonomía como para construir la enseñanza. Desde la concepción educativa planteada y, fundamentalmente, desde nuestra representación acerca del ser docente, definimos que la construcción curricular estaría dentro de la escuela y en manos de sus protagonistas directos... Por ello una de las primeras y mas importantes definiciones, en este sentido, consistió en que el docente no ingresa a una escuela dentro de la cual debe desarrollar un predeterminado programa de enseñanza correspondiente a una disciplina específica. Ingres a un proyecto educativo que sostiene una determinada concepción de la enseñanza y del aprendizaje...” (Secretaria Pedagógica en Revista Temas EMETA- Neuquén, 1993:19)

En este marco, en los primeros meses del año 1991 docentes y secretaria pedagógica se abocan a la planificación de la enseñanza y a la definición de acuerdos referidos al trabajo con los alumnos⁷¹.

Durante las entrevistas de indagación institucional los docentes que participaron de las mismas recordaron como una de las experiencias mas positivas el haber intervenido directamente en la formulación del currículo de la escuela.

A partir del año 1992 en adelante dicha tarea parece volverse central en la actividad de los docentes; en tiempos de poca atención de alumnos: según los documentos que tratan de este tema, el diseño curricular planteado tenía la intención de lograr una propuesta de enseñanza y de aprendizaje integrada vertical y horizontalmente; no segmentada en

⁷⁰ Ver: Capítulo VI-6.5.1.1 El proyecto pedagógico inicial

⁷¹ Ver: Capítulo VI-6.6.1- D) Se inicia la elaboración del currículum de la escuela y se definen las formas de trabajo con los alumnos.

disciplinas autónomas con finalidades en sí mismas; sintética, no analítica, no enciclopédica; que vinculara los conocimientos con problemáticas que vivían los adolescentes en general y con las que debería afrontar un técnico agropecuario, en particular y que esta tarea fuera resuelta por los docentes a lo largo de un proceso de reflexión sobre la práctica y desarrollo curricular (Proyecto Educativo EMETA-Neuquén 1990; Parte II, Diseño Curricular:7)⁷²

Así, la formulación del diseño curricular representó, al decir de sus actores, una de los trabajos de mayor interés. *Testimonios de la época en que este trabajo se encontraba en marcha (1992-1993)*, expresan en este sentido:

“La elaboración del currículo implicó la posibilidad de llevar a cabo algunas ideas que, de alguna manera siempre se intentaron plasmar sin lograrlo totalmente. Significó tomar decisiones desde el inicio sin partir de verdades previas ni autoridades académicas indiscutidas. Básicamente se insistió en la construcción de la asignatura a partir de ciertas concepciones de carácter ideológico y pedagógico compartidas. Resulta importante destacar que las condiciones institucionales permitieron realizar esta tarea: espacio institucional para el trabajo compartido, apertura en cuanto a las ideas y enfoques propuestos, los cuales fueron respetados. En este marco fuimos identificando problemas e intentando resolverlos...” (ex docente de historia, en Revista Temas EMETA Neuquén, 1993:36).

El testimonio siguiente, de una veterinaria, docente del área de prácticas agropecuarias, habla de esta tarea como *posibilidad de interrogarse y decidir sobre la práctica* y destaca la *experiencia de formación* relacionada con la revisión de la disciplina en la práctica

“Desde el comienzo, el conocimiento de que la planificación curricular se encontraba a cargo de los docentes me produjo una sensación de libertad, pero con una gran carga de responsabilidad frente a este desafío de poder determinar cuántos y cuáles eran los contenidos indispensables para un técnico agropecuario en el área de producción animal. Había algo que tenía muy claro y era el aspecto clínico sanitario..., espacio de estricta incumbencia para los médicos veterinarios. Pero, ¿qué pasaba en lo referente a la producción animal, específicamente?, ¿cuáles eran los contenidos que era necesario que estuvieran presentes en el currículo? El análisis derivó entonces a ¿qué debía realizar un técnico como mano

⁷² Ver: Capítulo VI- 6.5.1.1. El proyecto pedagógico inicial

derecha de un veterinario o agrónomo, pero sin convertirlo en un mero reproductor de recetas infalibles. Mi respuesta fue que pudiera resolver determinadas situaciones prácticas en cualquier momento o zona del país, aplicando el pensamiento crítico, la observación, el registro y el análisis. La siguiente cuestión fue, ¿de qué modo lograr estos aprendizajes? Tenía muy en claro que la enseñanza teórica, exclusivamente, no lo lograría; así que la planificación trató de integrar una gran cantidad de prácticas con las conceptualizaciones pertinentes...En algunas de las disciplinas... fue de gran ayuda la experiencia en el tema... En otras, la cuestión se hizo más difícil por lo que traté, entonces, de revertir los procesos tradicionales de aprendizaje por los que había pasado en mi formación técnica. En la medida en que fui dando mis clases en base a dicha planificación, me di cuenta que los temas podían desarrollarse pero sin la comprensión acabada, por parte de los chicos, de la importancia de la observación, el registro, el análisis y la resolución de hipótesis. Esto les llegaba como un consejo, como una sugerencia que no era totalmente internalizada. Es más, no le veían sentido al registro de los datos posteriores a una práctica. Por lo tanto mi pregunta fue, ¿cómo resolver esto? Decidí, entonces, desarrollar una clase acerca del método científico mediante una práctica de observación y registro respecto de un objeto...Dicha práctica, por cierto exitosa, me demostró la importancia de incorporarla a la planificación curricular. En este momento el currículo no me parece tan perfecto como cuando lo desarrollé. Lo bueno de esta propuesta es la posibilidad de desarrollarla permanentemente, en base a la experiencia diaria” (ex docente en Revista Temas EMETA-Neuquén, 1993:49).

Docentes que formaran parte del área de ciencias naturales se expresaron también acerca de la importancia de poder *plantear lo que habría de ser enseñando y preguntarse sobre lo que iban realizando*; y su incidencia en la propia formación y la de los alumnos:

“Frente al desafío de definir qué y cómo enseñar y de participar en la elaboración de currículo institucional sentimos libertad, necesidad de redefinir el rol docente, de desestructurarnos... Nos motivó la posibilidad de planificar de manera diferente el proceso de enseñanza aprendizaje fundándonos en los postulados del proyecto educativo: vinculación con la realidad, organización del conocimiento en función de conceptos estructurantes, articulación con la producción agropecuaria, respeto por la heterogeneidad, integración en el área, etc. La carga de responsabilidad nos hizo sentir miedos e inseguridades frente a este nuevo desafío. Con el tiempo y la experiencia se fueron superando ante los logros obtenidos. Continuamente nos

planteamos diversos interrogantes: ¿qué función cumple la escuela?, ¿cuál es el rol docente?, ¿cuál es el perfil del alumno?, ¿cuál es la necesidad de la población de la zona?, ¿qué enseñó?, ¿de dónde partimos?, ¿qué jerarquización de contenidos hacemos?... Con la experiencia de estos dos años y medio fuimos acomodando los tiempos, los recursos, los objetivos, la metodología; realizando los ajustes necesarios sin perder el objetivo último. Nos sentimos satisfechos por los logros y avances obtenidos en este proceso que se desarrolló tanto en el rol del alumno como en el rol del docente” (ex docentes en Revista Temas EMETA-Neuquén, 1993:38).

Mientras los testimonios precedentes representan opiniones de los docentes en los años del proyecto educativo; *durante las entrevistas* se hizo explícita la valoración otorgada a la experiencia de formular el diseño curricular en la escuela.

Quien dirigía la escuela en estos momentos señala que el hecho de que sean los docentes quienes definan lo que debe ser enseñado les permite encontrar la ubicación de su disciplina en la escuela y darle sentido.

“Hubieron cosas que fueron muy determinantes en la escuela... Desde el principio estuve muy interesado en todo lo que tenía que ver con la construcción curricular...que, a lo largo de los años creo, fue una de las cosas que marcaron fuertemente el proyecto... Me di cuenta cuánto habíamos avanzado, cuánto habíamos aprendido cuando fuimos a un encuentro a Huerta Grande, en el 92, de todos los EMETA del país. Ahí me di cuenta ahí...lo importante que había sido, por que todos los horarios se fueron corriendo cuando hablamos nosotros. A C. le tocó hablar del tema del trabajo, de cómo trabajaban los chicos y a mi me tocó hablar del tema curricular. Nos daban 15’, llevábamos 40 y nos seguían haciendo preguntas, se habían corrido todos los horarios a raíz del EMETA Neuquén... Ahí es donde uno se da cuenta si hay sustancia o no hay. La verdad que fue una experiencia muy, muy buena. Yo creo que nunca voy a poder darle el lugar exacto a lo que fue el proceso de construcción curricular EMETA. Para mi fue muy importante y... me di cuenta que la esencia de la cuestión pasaba por ahí, sin ninguna duda; o sea que lo dejen al docente definir lo que va a enseñar y a encontrarle el sentido. De ahí la pregunta que les hacíamos ¿para qué mi disciplina en esta escuela?” (entrevista a ex director, EB).

Otros docentes entrevistados se refieren la experiencia de formulación curricular como uno de los mejores tiempos vividos dentro del establecimiento educativo. Dicen que fueron tiempos de libertad, de creatividad, en los que el conocimiento fue el centro de la actividad escolar y a cuya construcción se aportaba desde el conjunto.

“La etapa que a mí me encantó fue la de la construcción curricular a partir del segundo año. Empezamos a funcionar como una escuela y a centrarnos en el conocimiento a partir de la construcción curricular. Aun hoy me parece que eso es lo que hay que hacer en las escuelas, que son los propios actores los que deben construir lo que debe ser enseñado. Fue una etapa de libertad en las prácticas áulicas, de innovación, de creatividad permanente, de poder proponer” (entrevista a ex docente, MGD).

“Fue muy buena la construcción del currículo como una propuesta donde todos aportaban al conocimiento. Por ejemplo, por el 1º año se había definido como eje el ‘consumo familiar’ y ahí, todos aportaban” (entrevista a ex docente, AP).

Los testimonios que se incluyen a continuación corresponden a dos docentes (uno de matemática y el otro de lengua) que ingresaron al establecimiento entre los años 1993 y 1994; o sea no formaron parte de grupo inicial y, al momento de su incorporación, la experiencia de formular el currículo ya tenía algunos avances realizados.

El testimonio que sigue destaca el valor de un currículo integrado sobre la base de ejes y conceptos estructurantes que, según dice, permite a docentes y alumnos otorgar sentido a la formación.

“A mí me llamó mucho la atención el currículo organizado por ejes. Si bien yo llegué después que habían analizado todo el tema curricular; porque yo llegué en un momento en el que ya se habían estudiado los ejes estructurantes y se había discutido, me impactó muchísimo la organización curricular, el diseño curricular que se había hecho, esta cuestión de discutir los ejes estructurantes y los conceptos estructurantes por área, en función de una problemática que transversalizaba toda la carrera. Eso me impactó muchísimo. No tenía muchas herramientas como para hacer aportes, pero el ir intercambiando con los docentes, con la gente, me permitió ir haciendo aportes. Yo ahora, a la distancia, leyendo de nuevo todo eso, me parece espectacular..., ahora que me toca estar en un cargo directivo, tomé todas esas producciones y las volví a leer y pensaba ‘¿cómo puede ser que en esa

época se hablara de todo esto y uno no lo viera, no lo pudiera ver?'. Yo charlaba el otro día con un docente que me decía 'no veo sentido en lo que enseñan porque no hay un eje conductor, ¿hacia dónde vamos?', es como enseñar esto por enseñarlo, enseñar esto otro por enseñarlo' Entonces yo digo "¡claro, por esto se produce este desgano en las instituciones por parte de los alumnos! que te dicen ¿para qué voy a estudiar esto?" (entrevista a ex docente, ER).

El siguiente testimonio tiene el interés de pertenecer a una docente que, a lo largo de toda la entrevista, dejó en claro que se ubicaba en una posición crítica respecto del proyecto EMETA en varios de los aspectos que lo caracterizaron como experiencia educativa. Al momento de la entrevista se desempeñaba en la escuela, habiendo ingresado a la misma en el año 1994 (pocos meses antes de la interrupción de la experiencia). Respecto del currículum pone el acento en la importancia de permitirse cuestionar el conocimiento instituido.

"Yo me quedé pensando mucho luego de tu llamado (se refiere a la invitación para participar de la entrevista) y me preguntaba que significó EMETA para mí en ese momento inicial?. Visto desde hoy significó una habilitación, una certificación habilitante para la transposición didáctica. Vos dirás ¿qué raro, no? Pero no, la concepción de departamento, de área en ese entonces que se instaló en EMETA nos habilitaba en tanto profesionales a meter las manos en el contenido!, a establecer nuevos paradigmas, a cuestionar, diría yo, los paradigmas académicos y a construir nuevos paradigmas en función del aprendizaje de nuestros alumnos. Eso para mí fue clave. Es clave en toda mi labor docente y en mi labor como formadora de docentes, la posibilidad de hacer el currículum en la propia escuela y la posibilidad de pelearse con el conocimiento académico. Porque ¡cuánto cuesta eso! y en unos pocos lugares he encontrado yo esa osadía o creatividad... Uno está en diálogo con un sujeto que no es el académico. Sin embargo hay tal autoritarismo dentro del saber académico, y está tan internalizado en nosotros... y la EMETA a mi me permitió sacudirme eso de encima. Eso para mí fue invaluable...hay una cuestión de concepción artesanal de la enseñanza en función de un sujeto concreto, de material concreto, y 'a ver como trabajo con esa realidad'. Pero esto me lo enseñó EMETA, a mi no me lo enseñó otro lugar. Pero no era fácil, era toda una búsqueda, una pelea, una discusión al interior del área; era fuerte no solo en el aspecto positivo. Tenés que ponerte a discutir años de autoridad académica, enfrentarte con ello. Por supuesto, es una cuestión de extrema osadía! Y esto ha sido clave para los alumnos, era muy bueno para los alumnos. Poder trabajar sobre los contenidos

es muy bueno, porque no hay peor cosa que un docente condenado a la repetición. Se murió la clase, se murió, tiene el acta de defunción de entrada” (entrevista a docente, MP).

Mientras el trabajo de elaboración y revisión permanente del currículo representaba una de las experiencias más valoradas se iba produciendo un paulatino centramiento en las disciplinas en dirección a una organización en la que cada una de ellas –y no las problemáticas de la realidad propias de la orientación de la escuela- se iban transformando en el eje de la planificación de la enseñanza.

Esta situación de *corrimento* o *deslizamiento* desde una propuesta curricular más integrada a otra más centrada en lo disciplinar, queda expresado en los relatos que siguen. Los mismos pertenecen a docentes del área de ciencias sociales, por una parte y, de matemática, por otra, que trabajaban en el establecimiento en aquellos momentos:

“...En términos generales, hasta el momento, hemos venido considerando que lo que da sentido y validez a la historia como asignatura es la posibilidad de explicar (y de explicarse) problemáticas de la realidad vistas en proceso. No obstante, entre el año 1991 y principios de 1993 el enfoque, ejes estructurantes y conceptos básicos de historia sufrieron una fuerte modificación. Esto ocurrió en función de una pregunta que nos hicimos desde el comienzo: ¿cuál es el rol que debe jugar esta asignatura dentro de una escuela agropecuaria de estas características? En el año 1991 la propuesta pedagógica institucional enfatizó la construcción de ejes conceptuales por año centrados sobre aspectos globalizadores de la realidad agropecuaria. A partir de ellos debía producirse una articulación conceptual de todas las asignaturas... No obstante algunos aciertos de este enfoque la sensación nuestra durante el año 1992 era que debíamos revisar y replantear la propuesta, notábamos que nos habíamos corrido hacia un reduccionismo peligroso donde quedaba desvirtuado el objeto de conocimiento propio de la historia. Se perdían contenidos valiosos y no nos acercábamos a las metas generales planteadas desde un principio. Y, de todos modos –quizás por el mismo forzamiento de la disciplina- la integración entre las diversas asignaturas tampoco manifestó los logros esperados. Con esta experiencia, en febrero y marzo de 1993 pensamos un nuevo enfoque; pero, esta vez, desde el interior de la disciplina misma... Volvimos a centrar la disciplina en su objeto, propósitos y contenidos específicos, buscando una articulación conceptual coherente, principalmente con geografía y lengua. En grupo discutimos nuestros puntos de vista que, en principio, fueron diversos debido,

sobre todo, al diferente nivel de experiencia docente...El intercambio, desde luego, cumplió la ambivalente función de complicar y enriquecer la tarea...Actualmente no consideramos la propuesta definida hasta el momento como una producción cerrada ni acabada. Todo lo contrario...” (ex docente de Historia, en Revista Temas, 1993:36-37).

En esta dirección otro docente del establecimiento expresa en tal sentido, durante su entrevista, que

“Existía temor de que se desdibujaran las fronteras de las disciplinas al trabajar en función de un eje articulador común” (entrevista a ex docente, AP).

Por otra parte de acuerdo con el siguiente testimonio la articulación de perspectivas, contenidos, modos de trabajo, actividades, proyectos, etc., dentro de una escuela, aparece como un cambio significativo ante una cultura escolar generalizada, mas asentada en el trabajo individual de cada docente:

“Las concepciones que se manejaban en EMETA eran muy, muy distintas a las que uno practicaba en otras escuelas. Además, socialmente, había una concepción contraria a trabajar en forma relacionada. Esta concepción decía: ‘la matemática va por un lado, la física por otro, la biología por otro’ Había una presión desde afuera de los mismos docentes, que hacía que esa pretendida interdisciplinariedad fuera muy difícil. Creo que las dificultades para hacer una mirada articulada de tu materia, de integrarte con el resto como el mismo proyecto te demandaba y, como la gente empezó a tener problemas personales, empezaron a decir ‘y bueno, soluciono mi problema –tal vez no explícitamente-, soluciono mi problema volviendo a mi hora cátedra y no tratando de experimentar otras alternativas’ (entrevista a ex docente, ER).

Según los datos precedentes la secuencia referida a este aspecto podría sintetizarse de la siguiente manera: 1990 se elaboran las orientaciones generales dentro del Proyecto original; 1991, 1º semestre, se organiza el primer módulo “Nuestra escuela una realidad a conocer y construir”, segundo semestre cada disciplina comienza a planificar en el marco del área en función de ejes generales de la escuela; 1992 tendencia a trabajar en función de cada disciplina, aunque aún se planifica en función de ejes estructurantes centrados en la formación agropecuaria; 1993 en adelante se profundiza el centramiento en cada disciplina y área alejándose de la planificación por ejes institucionales

6.6.2.2.- Segundo momento especialmente crítico (noviembre, diciembre 1992, marzo de 1993)

De acuerdo con los documentos y con los testimonios, hacia fines de 1992 y comienzos de 1993 -2º ciclo lectivo- dos acontecimientos parecen elevar el nivel de conflictividad institucional; siendo posible hablar de un *segundo momento especialmente crítico*. Tales acontecimientos fueron identificados como:

- La aplicación del sistema de evaluación de los adultos de la escuela y su relación con la situación laboral por contrato.

“Yo creo que ahí empezaron los temas serios de cuestionamientos: ‘nosotros hacemos un trabajo muy bueno de recuperación, de asistencia, atendemos a este ser humano chico que tenemos adelante y de algún modo a mí también me están respaldando, pero... viene la evaluación y...” (entrevista a ex secretaria de investigación y extensión, OB).

- Un nuevo ciclo de verano en función de la actividad agropecuaria del establecimiento

“...Acordate que desde noviembre en adelante comenzaban a armarse los quilombos por el ciclo de verano” (entrevista a ex docente y ex directivo, EF).

D) Se aplica por primera vez el sistema de evaluación de adultos

Según lo expuesto en el punto referido a la conformación del primer grupo de docentes⁷³, en el mes de diciembre de 1990, previo al ingreso al establecimiento educativo se lleva a cabo la firma de los contratos, con una extensión de dos años, figura que definía (según el Decreto Nº 3943/90 de creación de la escuela) el tipo de relación laboral dentro de la misma. Es así que el personal que ingresaba a EMETA no contaba con la estabilidad habitual en los puestos de trabajo dentro del Estado. En esta situación y también según el mencionado Decreto los docentes con horas interinas o titulares en otros

⁷³ Ver: Capítulo VI-6.5.2- Se conforma el primer grupo de docentes

establecimientos del sistema conservaban su lugar de trabajo en situación de licencia mientras participaran de la experiencia EMETA.

De acuerdo con lo que puede leerse en Decreto 2857/92 (Derechos y obligaciones del personal de la escuela) en enero de 1993 se vencía el plazo del contrato para los docentes y no docentes del establecimiento que ingresaran en 1991. Frente a ello y ante la necesidad de decidir la renovación o no de los mismos, se recurrió al mecanismo de la evaluación. Aunque el propósito de la misma (como se verá según el diseño definido) no se reducía a la renovación o no de los contratos; como las personas lo señalan fue el instrumento al que se recurrió para tomar este tipo de decisión.

Durante el año 1992 se formula el sistema de evaluación del personal de la escuela que se aplica, por primera vez, en el mes de noviembre de este año. Tal dispositivo fue definido con la participación de los integrantes adultos de la institución. En una primera instancia trabajó una comisión conformada por representantes de los diferentes sectores y personal directivo; luego, fue puesto a consideración del conjunto de sus integrantes y, finalmente aprobado el 27 de noviembre de 1992 por Decreto 2857.

Un boletín informativo elaborado en la escuela se refiere al tema en los siguientes términos:

“La EMETA cuenta con un sistema de evaluación del personal que tiene como objetivo principal acompañar en su crecimiento y mejoramiento a cada uno de los miembros de la institución, como así también, definir la finalización de un contrato o el cambio de funciones cuando la adecuada marcha del proyecto educativo así lo requiera. Este sistema de evaluación fue elaborado durante el año 1992 con la participación de todo el personal de la escuela. Contempla auto evaluación y evaluación con la participación de pares y de la conducción...” (Boletín Temas, EMETA-Neuquén, 1993:18).

Su conformación final resultó definida por los siguientes componentes: *propósitos; frecuencia; instancias del proceso; instrumento de evaluación y sectores involucrados.*

- Planteó como *propósitos*: asegurar el cumplimiento de los objetivos del proyecto educativo y, favorecer el crecimiento de los miembros de la institución
- En cuanto a la *frecuencia*, se estableció una aplicación semestral

- El *instrumento* de evaluación contempló: aspectos; ítems y subítems para cada uno de los sectores institucionales. Los aspectos y los ítems se reiteraban para todos los sectores; mientras que los subítems marcaban la especificidad de cada uno de ellos.

Haciendo una síntesis del instrumento de evaluación, se definieron como *aspectos e ítems*:

- *Integración y aportes al proyecto educativo*:
 - Desempeño en el cargo
 - Colaboración y participación
 - Responsabilidad y respeto
- *Capacidad profesional*
 - Actualización y capacitación permanentes
 - Información y actualización
- *Cumplimiento de los acuerdos según el sistema de acuerdos de la escuela*⁷⁴

En cuanto al *proceso* se establecieron tres instancias: *autoevaluación; evaluación por el responsable del sector y evaluación por una comisión* conformada por representantes de los diferentes sectores:

- *Autoevaluación*: cada miembro de grupo o sector institucional realizaba un informe escrito tomando en cuenta los aspectos, ítems y subítems establecidos; el cual era entregado al responsable directo del sector.
- *Informe del responsable del sector*: consistente en una opinión fundada que se anexaba a la autoevaluación.
- *Informe de la comisión de evaluación*: esta comisión analizaba los informes correspondientes a cada persona, así como otra documentación que resultara pertinente. Realizaba por escrito y en forma fundada un informe breve, definiendo la calificación conceptual correspondiente
- *En el caso del personal de conducción*, además de la autoevaluación, se había definido que todos los sectores de la escuela emitieran su opinión a través de un informe breve que, luego, sería tomado en cuenta por la comisión de evaluación. En el caso del Director del establecimiento, la evaluación final la realizaba el director de la UEP
- *Los sectores de la escuela* incluidos en el sistema fueron: el personal docente; el personal auxiliar docente; el personal no docente (administración, cocina, chacra y

⁷⁴ También durante el año 1992 se decidió que las relaciones entre los adultos serían reguladas por un Sistema de Acuerdos conformado sobre la base de lo resuelto por la mayoría del personal de la escuela e incorporado al Reglamento interno de la misma.

mantenimiento) y el personal de conducción y apoyo pedagógico (dirección y secretarías)

En cuanto a la *calificación* resultante de la evaluación se establecieron diferentes puntajes, cada uno de los cuales tenía distintas consecuencias respecto de la continuidad en el establecimiento educativo. Dichos puntajes fueron los siguientes: sobresaliente, 40 puntos; muy bueno, 30 a 39 puntos; bueno+, 25 a 29 puntos; bueno, 20 a 25 y; regular, 15 a 19. Se señalaba asimismo que el personal podía cesar por propia voluntad; por vencimiento del contrato; por puntaje inferior al mínimo admisible en la evaluación y por cesantía o exoneración. Se fijó como el mínimo admisible en la evaluación la calificación bueno+; aceptándose una evaluación con resultado bueno. En caso de obtener menor puntaje la persona debía volver a concursar para su reingreso a la escuela (Decreto N° 2857/92)

En el mes de noviembre de 1992, cuando el sistema de evaluación es aplicado por primera vez, dos docentes dejan el establecimiento como consecuencia del mismo. El impacto que esto produjo, fundamentalmente en el grupo de docentes, queda expresado en el informe presentado por Sandra Nicastro quien, como se dijera, tomara a la escuela EMETA como uno de los casos de estudio, en el marco del proyecto de investigación "El origen y la historia institucional y su relación con el desarrollo y representación de los roles directivos" Tal informe expresaba que al solicitar a los docentes que identificaran '*los acontecimientos más felices*' y '*los acontecimientos más difíciles*' vividos en la escuela señalaron, dentro de estos últimos, las consecuencias de la aplicación del sistema de evaluación:

"...a fin del año 1992 se puso en marcha, por primera vez, el sistema de evaluación del personal, elaborado en la escuela. Luego de esta aplicación a dos docentes no se les renovó el contrato, razón por la cual este hecho es vivido como una consecuencia directa o resultado de esta aplicación. Es decir, que quedó directamente vinculado el sistema de evaluación y el sistema de contratación. En algunos casos se entiende que la evaluación se basa en la idea de proceso a lo largo del cual se irían realizando los ajustes necesarios... Al darse, seguidamente, evaluación y finalización de los contratos no se dio el tiempo suficiente para que este proceso se desarrollara. En otros casos se evidencia que el sistema de evaluación se utilizó para tomar la decisión de finalización del contrato por parte de la conducción... En algunos casos la gente entiende que una cosa quedó 'enganchada' con la otra provocando inseguridad, desconfianza, pérdida de

entusiasmo y de interés en participar, desilusión, sensación de culpabilidad, desgano, etc. En este sentido algunos dicen que se calla la crítica, la protesta o el desacuerdo, por miedo a que se repitan los hechos o que se margine o que se etiquete al que critica. Otros perciben una sensación de engaño por que se planteó una cosa y se hizo otra; en este sentido el espíritu de la evaluación no tenía que ver con despedir a ninguna persona. Algunos comentan que se relaciona evaluación con continuidad o recontractación en lugar de relacionarse con una situación de aprendizaje. El clima es de tensión, tirantez y bajón...” (Informe presentado a la Dirección de la Escuela, Nicastro, S., marzo de 1994:7).

El Director de la escuela en ese momento hace referencia al impacto que significó que dos personas dejaran la escuela y, también, la sorpresa frente a dicha conmoción, ya que se suponía que las dificultades de tales personas se encontraban reconocidas por el colectivo.

“La evaluación del personal fue un momento definitorio en la escuela ya que ahí es donde quedan afuera algunas personas; por ejemplo G., que sacó bueno y no le pareció bien. Era una persona muy, muy inteligente y de muy buena formación, aparentemente lo que más influyó es que tuvo problemas personales. De por sí ella tenía una formación académica bastante más inclinada a la investigación y con los chicos se le dificultaba el trabajo. También se fue R. Fue todo un golpe porque lo que parecía que no le iba a importar a nadie terminó siendo muy conmocionante” (entrevista a ex director, EB).

Asimismo, el impacto que produjo la aplicación de este sistema queda explícito en las expresiones de quienes fueron entrevistados a raíz de esta investigación.

Los *docentes* hablaron de los temores, dudas, inseguridades, contradicciones que la aplicación del sistema de evaluación les generaba. Lo que sigue presenta el intercambio que, sobre el tema, realizaron en su entrevista grupal:

-“...como docentes no estamos acostumbrados a esta cuestión del contrato y de la evaluación de tu tarea. Una persona que trabaja en cualquier otra dependencia pública o privada está más acostumbrada a que el contrato tiene un vencimiento y que eso tiene que ver con tu evaluación anual. O sea, esto es una cosa que también generaba ruido dentro de la escuela; generaba ruido porque a la evaluación la hacían seres humanos y podía deslizarse algún dejo de subjetividad en la

evaluación que estaban haciendo de mi desempeño docente. Eso es algo que cuando se habla de evaluación uno no lo puede negar” (entrevista a ex docente, MGD).

-“Lo que pasaba es que en las otras escuelas no corre la evaluación para el docente, corre solo para el pibe. En cambio eso fue muy fuerte en la EMETA. En las escuelas comunes la mirada de arriba hacia abajo es implacable, la evaluación pasa por ahí” (entrevista a ex docente, ER).

-“Por mi parte me acuerdo haber vivido como una contradicción muy fuerte esto de pensar ‘hacia el interior de la escuela el valor del conocimiento, del trabajo, de la educación desde una forma muy buena para el sujeto adolescente, desde una concepción bastante humana; pero después, a fin de año, a mi me podían rescindir el contrato’, por ejemplo. A esto yo lo vivía como una contradicción muy fuerte, me parecía que estaba en dos mundos que no terminaban de conciliarse entre sí. O sea, ‘si yo propongo esto al interior de la escuela, como es que a mí me tratan de otra manera que no tiene nada que ver’. Por otro lado no era fácil plantear las dudas y las contradicciones por que el trabajo dependía del contrato, estábamos atados” (entrevista a ex docente, GC).

-“Si me preguntás a mí, como era el primer trabajo que tenía, ¡que me iba a poner en contra!, no me importaba mucho el contrato. Pero después escuchando a otros docentes, ¡no!, ¡tenían más temor que el diablo con ese tema!” (entrevista a ex docente, AP).

-“Me parece que al menos la figura del contrato nos exigía, y ahora no, ahora todo es ‘light’. Eso de decir ‘mire esta es su función y hay que cumplirla’, eso ya no existe” (entrevista a ex docente, MD).

Quien fuera en estos años coordinador del grupo de auxiliares docentes señala la problemática de la relación entre la evaluación y la continuidad laboral:

“La evaluación era una cuestión muy rica, el tema era de donde partíamos para evaluar y como nos evaluábamos. Evaluarnos, pero poder hacerlo como una cuestión que significase señalar aspectos a modificar, a avanzar, a crecer y valorar... Yo creo que en un momento hicimos así, nos dimos vuelta, nos desviamos de la evaluación respecto del proyecto. El proyecto iba para un lado y la evaluación

para otro y eso significó desangrarse, por que el par te estaba evaluando pero, al mismo tiempo, la evaluación iba junto con la continuidad laboral, entonces... 'jeeeh, yo te dejo sin trabajo! La cuestión era que la evaluación significaba la posibilidad de quedarte sin trabajo. Generaba inestabilidad, inseguridad. Estaba como una sombra, como una cuestión que circulaba. Creo que no estuvo pautada. Si vos tenés la reglas claras de cómo te van a evaluar, te generará ansiedad, malestar, pero bueno, te puede gustar o no, si te gusta te quedás, si no te gusta te vas. Pero las reglas no estaban claras" (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

Otro testimonio referido a este tema es proporcionado por uno de los ex docentes y directores de la escuela. Manifiesta que el sistema de evaluación estaba sospechado de ser un arma de las autoridades del proyecto

"Entre las cosas que fueron mellando están las evaluaciones del personal, porque a ellas estaban condicionados los contratos. Se decía que la evaluación era 'un arma de doble filo' que tenía la UEP. En este sentido los problemas empezaron cuando se hizo la primera evaluación del personal. Ahí empezaron los resquemores y se empezó a boicotear. Eso fue el boicot desde adentro" (entrevista a ex docente y ex directivo, EF).

Por su parte el grupo que se desempeñara como *auxiliares docentes* expresó reconocer la preocupación y el temor que la evaluación producía en otros, fundamentalmente en los docentes. Señalan que no era la experiencia de la mayoría de ellos y lo relacionan con la circunstancia de que la escuela representaba, para varios, su primer lugar de trabajo. Sin embargo expresan que, posiblemente, en estos momentos, con más antigüedad y mayores compromisos, compartirían tales preocupaciones. Lo que sigue representa el intercambio que realizaron durante su entrevista grupal:

-“Creo que hubo un quiebre importante cuando se hizo una famosa evaluación, cuando se supeditó la renovación de los contratos a esa famosa evaluación. Yo creo que ahí hubo un quiebre. Hasta ahí me parece que no había problemas, pero cuando se dio el caso de que quedó una persona afuera, creo que ahí hubo un quiebre que hasta ese momento no se había dado. Yo creo que ese fue un quiebre importante que sirvió para tomar consciencia de que no estábamos estables sino que dependía de una evaluación" (entrevista a ex auxiliar docente, ER).

-“Lo que más preocupaba adentro era el tema de la estabilidad laboral. Parecía que uno no podía involucrarse mucho más de lo que ya estaba por que no sabías en qué momento te podían decir ‘bueno, hasta acá llegaste, negro’” (entrevista ex auxiliar docente AC).

-“No, yo no sentía inestabilidad” (entrevista a ex auxiliar docente, SL).

-“No, yo tampoco. Vos sabés que para mí no había inestabilidad, yo no la sentía, yo creía que tenía la estabilidad del mundo. Bueno, lo que pasa es que era ignorante en este sentido. Nunca tuve la sensación ‘¡uy!!, ¡me voy a quedar sin laburo si no hago esto o aquello!’” (entrevista a ex auxiliar docente, AC).

-En las ‘troicas’ que se armaban estas cosas sí se hablaban y nosotros no éramos partícipes. Pero a mí sí me interesaban por que uno, mal que mal, se informaba, escuchaba distintas campanas. Entonces yo pensaba ‘pero, entonces, a mí me conviene estar en una escuela como interino y no acá como contratado’, porque, ¿de quién dependían en realidad los contratos que uno tenía?, del buen humor o del mal humor del fulano que estaba enfrente, esa era la realidad. Porque por más que hubiera un tribunal examinador, alguien, al final tenía que poner el ‘chogan’ y si ese alguien no lo quería poner vos no tenías laburo” (entrevista a ex auxiliar docente, ER).

-Realmente yo no lo vivía así” (entrevista a ex auxiliar docente, SL).

-Sí, yo tampoco” (entrevista a ex auxiliar docente, MG).

-“...hay que tener en cuenta que dentro de la escuela había gente que no estaba de acuerdo con el sistema de la escuela, gente que había entrado como nosotros pero que no estaban de acuerdo con esa forma de entrar ni con los contratos. Eran enemigos, totalmente” (entrevista a ex auxiliar docente, SC).

-“Pero ponete a pensar hoy, -por que había gente vieja con experiencia, con años de experiencia-, hoy después de diez o quince años como tenemos nosotros en docencia entrar en un sistema de contratos no me darían muchas ganas. En ese momento nosotros éramos nuevitos, solteros, sin familia. Pero en este momento, con una familia atrás, con un montón de experiencia que uno tiene, ¿entrar a un sistema así? y... lo pensás mucho” (entrevista a ex auxiliar docente, MG).

El proceso descrito se pone en marcha a fines de 1992 con el propósito inicial de aplicarlo con una frecuencia semestral. La segunda aplicación se realiza en el mes de junio de 1993 y se anuncia la tercera para el fin del mismo año pero no vuelve a realizarse una nueva evaluación. Un material de fines de 1993 hace referencia a la complejidad del sistema, a las dificultades que ocasionaba y al propósito de revisarlo y modificarlo. Dicho material señalaba:

“Hemos concretado... dos cortes de evaluación hasta el momento, uno en noviembre-diciembre de 1992 y otro en junio-julio de 1993. La observación y seguimiento de estas dos instancias nos ha permitido arribar a la conclusión de que es necesario volver a discutir el tema a nivel institucional, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: resulta un proceso largo y trabajoso; genera importantes niveles de ansiedad y, creemos que es posible ajustar el sistema poniendo especialmente el acento en el crecimiento personal y profesional de los miembros de la institución” (Revista Temas, EMETA Neuquén, octubre 93:18).

E) Se desarrolla el segundo ciclo de verano

Entre los meses de diciembre de 1992 y marzo de 1993, se concreta el segundo ciclo de verano. Como se explicara al desarrollar el “Primer momento especialmente crítico”⁷⁵ en esta oportunidad los docentes de las materias de formación general ya no participan del acompañamiento a los alumnos en las actividades agropecuarias. Concurren al establecimiento en turnos de cuarenta y cinco días cada uno para llevar adelante la recuperación de alumnos con dificultades y planificar el currículo de la escuela⁷⁶. Luego de esta ocasión y, como se verá a través de la presentación de los hechos del ciclo lectivo siguiente, la participación en el ciclo de verano se erige como uno de los puntos de mayor resistencia y va deslizándose hacia la pauta vigente en el sistema educativo de la provincial.

“Yo digo que fue una desventaja que el proyecto se desarrollara en función de una carrera formadora de técnicos, porque la base del proyecto era que todos, desde los alumnos hasta los adultos nos hacíamos cargo del trabajo y del aprendizaje,

⁷⁵ Ver: W) Se pone en marcha el primer ciclo de verano

⁷⁶ Ver: Capítulo VI-6.6.1.2- W) Se pone en marcha el ciclo de verano

también en lo que correspondía a la formación agropecuaria. Eso, claro, fue maravilloso al principio, pero no se pudo sostener a través del tiempo” (ex secretaria de investigación y extensión, OB).

Sintetizando lo presentado durante este segundo período

Se observa, por una parte, una *agudización de dificultades* en áreas claves del funcionamiento institucional, que ya se habían anunciado en el período anterior. Se *agudizan las dificultades en el área de la producción agropecuaria* a raíz de un conjunto de cuestiones de diferente índole, identificadas en los documentos y señaladas por los testimonios, como: falta de fondos, desacuerdos organizativos, falta de formación de los docentes del área, elevadas expectativas y presiones, dificultades para plantear las limitaciones personales y redefinir la tarea, sucesivos quiebres de las empresas encargadas de las obras de infraestructura y demoras en la resolución del problema desde las autoridades provinciales y, suposición acerca de la existencia de dos proyectos –el de la UEP/el de la escuela.

Se señala asimismo a este ciclo lectivo (1992-1993) como un tiempo en el cual *se profundizan las dificultades entre las personas*: entre los docentes; entre estos y otros sectores de la escuela y entre estos y la dirección de la escuela y de la UEP.

Por otra parte los documentos y el decir de los actores muestran un *paulatino deslizamiento desde las propuestas de cambio hacia sus formas establecidas en el modelo escolar en vigencia*; en los siguientes aspectos: el ingreso de los alumnos; el régimen de convivencia de los alumnos; las evaluaciones conjuntas y la participación; la tarea de coordinación de grupo; la no repitencia y la permanencia de los alumnos en la escuela; la *formulación del diseño curricular* y la organización del tiempo.

Se ubica también en este tiempo un hecho especialmente valorado por los docentes, consistente en la *formulación del currículum de la escuela*; aunque respecto del mismo se produce, igualmente, un paulatino corrimiento desde una propuesta articulada en torno de un eje curricular común, hacia un trabajo centrado en las áreas y disciplinas correspondientes.

Finalmente el período cierra con lo que se ha denominado *segundo momento especialmente crítico* conformado por la primera aplicación del sistema de evaluación de los adultos de la escuela y el segundo ciclo de verano.

6.6.3.- Tercer Período: Tiempo de intolerancia y hostilidad interna y externa (abril de 1993 a mayo de 1994)

De acuerdo con lo que expresan los testimonios, desde abril de 1993, hasta mayo de 1994 –momento de interrupción de la experiencia- a las *dificultades* que no pueden resolverse - respecto de la producción, las relaciones entre las personas, los cambios en la dirección de la escuela y al avance de los deslizamientos-; se suman las *manifestaciones cada vez más explícitas de hostilidad* hacia el establecimiento educativo por parte del entorno -otras escuelas, colegas de los docentes que trabajaban en la escuela, autoridades de la Secretaría de Educación de la Provincia, miembros del gremio docente, profesores de la Universidad donde docentes del establecimiento asistían como alumnos, entre otros-, situación que marca lo específico de este período y que parece favorecer el incremento de tensiones en el clima interno.

“El tercer año fue la realidad, ahí empezamos a ver que nos daban de todos lados” (entrevista a ex docente y ex directivo, EF).

“No nos quería nadie, nos daban y nos daban. Eso pegó muy fuerte en la escuela” (entrevista a ex docente, SB).

“Durante el tercer año el impulso de detiene, hay una caída, es un tiempo de desilusión, de quiebre que prepara el terreno para la intervención” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

6.6.3.1.- Los hechos que caracterizaron este período

A) Continúan y se profundizan las dificultades con las obras de infraestructura agropecuaria

Como se dijera los problemas de la producción agropecuaria en la escuela no se resuelven hasta después de interrumpida la experiencia. Este desarrollo con dificultades parece alcanzar su punto culminante en el mes de junio de 1993 momento en el que se paralizan

las obras correspondientes a la infraestructura agropecuaria y se inicia un nuevo proceso de trámites y gestiones tendientes a lograr la rescisión del contrato con la empresa R. y el inicio de un nuevo llamado licitatorio. El proceso de rescisión dura diez meses y la obra permanece paralizada a lo largo de un año (junio 93 a junio 94, según Nota UEP N° 079/94). Se reinicia un mes después de interrumpida la experiencia.

Sobre esta situación se detectaron diez (10) Notas de la dirección de la UEP, entre julio de 1993 y mayo de 1994, solicitando dar continuidad a las obras e informando sobre las gestiones realizadas: nueve (9) a las autoridades de la provincia –varias de ellas sin respuesta- y una (1) a los Diputados Provinciales requiriendo de sus “buenos oficios” frente al tema, ante la falta de respuestas de las Notas mencionadas. Tal situación permite dar cuenta de esta problemática; como también, de la creciente ausencia de apoyo al proyecto por parte del gobierno provincial:

“Si, tuvimos que recurrir a la intervención de los Diputados por que no encontrábamos respuesta en el gobierno y se vencían los plazos del financiamiento... Ya no me acuerdo cuantas, pero varias Notas ni siquiera tuvieron respuesta, inclusive una donde ofrecí mi renuncia” (entrevista a ex director de la UEP, RMG).

Una presentación sintética de tal material explicita lo dicho previamente:

6 de julio de 1993, Nota N° 188 del Director de la UEP al Subsecretario de Obras Públicas de la Provincia, en la que le informa acerca de la situación de la obra, de los inconvenientes que esto genera en la escuela y del riesgo en que se pone el financiamiento otorgado por la Nación a raíz de los atrasos.

“...En otro orden quiero puntualizar que el atraso en la obra está generando graves inconvenientes en el proceso de enseñanza aprendizaje. El no poder contar con las instalaciones de talleres, aulas especiales, depósitos, tinglados para la cría de animales, entre otros, tiene un perjuicio directo sobre la formación de los alumnos...”

Con la misma fecha, otra Nota, la 192 del Director de la UEP al Subsecretario de Obras Públicas, a través de la cual le hace llegar un informe del Coordinador de la Escuela sobre la situación respecto de este tema; en la cual señalaba

“...los problemas ocasionados por el retraso de la obra contratada a la empresa R.”, a lo cual “...se suma a una paralización de casi treinta días”

7 de septiembre de 1993, Nota Nº 228 del Director de la UEP al Subsecretario de Obras Públicas de la Provincia, por la cual se envía la nueva documentación preparada en la UEP para proceder con la obra, una vez que se solucione el trámite de rescisión.

29 de octubre de 1993, Nota Nº 275 del Director de la UEP al Subsecretario de Obras Públicas haciéndole conocer la preocupación de docentes, alumnos y padres, y señalando que

“... a la fecha ya han transcurrido 143 días de la paralización de la obra sin que se visualice una solución... las consecuencias sobre el proyecto educativo se agravan en la medida en que se prolonga esta situación”

(Pocos días antes se había producido la renuncia del Coordinador (4º director) de la escuela y el inicio de las Notas por parte de los padres manifestando preocupación e interviniendo en esta situación)

9 de noviembre de 1993, Nota Nº 285 del Director de la UEP al Subsecretario de Obras Públicas de la Provincia (con copia al Subsecretario de Educación) en la cual se refiere a la crítica situación de la obra de la Escuela:

“Por la presente me dirijo a Ud. a los efectos de darle mi opinión sobre la situación crítica que se presenta en la obra EMETA...que desde hace cinco meses se encuentra abandonada. Como es evidente esto ha significado innumerables inconvenientes en un establecimiento educativo que...necesita de las instalaciones de talleres y galpones para la cría de animales, lo cual se manifiesta en una inquietud creciente de padres, alumnos y docentes. Tal como ya se lo he expresado en forma oral y por escrito, con el tiempo la situación se agrava y... puede derivar en hechos no deseados. Estas posibilidades, hasta el momento, han podido ser contenidas por la conducción del establecimiento pero, cada vez, resultará más difícil ya que, como todos sabemos, en todas las escuelas el método es otro. Basta que se rompa un calefactor o se tapen las cloacas para que se suspendan los servicios, se corte la ruta, se recurra a los bombos y a la prensa con el ánimo de presionar a las autoridades...Por momentos da la impresión que la empresa apuesta a un desgaste en los cuadros técnicos de esa Subsecretaría y especialmente a un conflicto con la comunidad educativa que obligue a la

administración a aceptar una serie de pretensiones que, a mi juicio, son inaceptables. Lamentablemente y tal como lo veo hoy creo que estamos mas próximos a un conflicto y a la pérdida del financiamiento que a solucionar el problema que tiene un proyecto que ha generado muchas expectativas en la provincia y en el país”

Con fecha 30 de noviembre de 1993, la Nota N° 304 del Director de la UEP a la Subsecretaría de Educación expresa que por un acuerdo entre la empresa R y la Subsecretaria de Obras Públicas, la primera estaría en condiciones de entregar la obra, que la UEP se encuentra realizando el inventario de todo lo que entrega, que se acordó que sea esta Unidad quien elabore la documentación para la próxima licitación previéndose el nuevo llamado a licitación pública para el 31 de diciembre de 1993.

17 de marzo de 1994, Nota N° 128 de la Unidad Ejecutora Nacional del Programa al Secretario de Educación de la Provincia, señalando que como al momento no se resolvió la rescisión del contrato con la empresa, se fija como fecha tope para la resolución del trámite el 31 de marzo de 1994, después de lo cual dicha Unidad no se haría cargo de la financiación de la obra. (La misma nota va a la Subsecretaria de Obras Públicas y a la Subsecretaria de Educación).

20 de abril de 1994, Nota N° 054 del Director de la UEP al la Subsecretaria de Obras Públicas de la Provincia para enviarle la documentación requerida para dar continuidad a la obra y señalar, nuevamente la urgencia que la misma tiene para la escuela:

“...ya sobrepasada las instancia conflictiva que planteara la empresa R., entiendo que están dadas las condiciones para terminar esta obra... Por último deseo resaltar lo que ya es de conocimiento del Sr. Subsecretario, la urgencia de ejecutar la obra. Eso se debe a dos importantes razones: la primera es que el establecimiento está en marcha y el proceso educativo necesita de las instalaciones, tal como lo han reclamado reiteradamente alumnos, docentes y padres...”

Nota UEP N° 079/94, a la Subsecretaria de Educación de la Provincia sobre los atrasos respecto a las obras y la urgencia de resolver este problema. Los términos de la Nota son de interés en relación con lo señalado en el párrafo anterior:

“...me dirijo a usted a los efectos de solicitar su intervención en lo referente a la obra ‘terminación de la escuela de Plottier’. La necesidad de contar con dichas instalaciones y el peligro cierto de perder el financiamiento por ser una partida nacional del presupuesto 1994, hicieron que a las 48 hs. de terminarse el trámite de rescisión con la empresa R. (que duró mas de 10 meses) esta UEP elevara a la Subsecretaria de Obras Públicas, con fecha 20/04/94, la nueva documentación para que...pudiera terminarse la obra. Transcurridos dieciocho días de ese trámite que creíamos urgente ante la perentoriedad de los plazos, creo oportuno que el Sr. Subsecretario conozca esta situación. Cabe señalar que el próximo 6 de junio se cumple un año de paralización de una obra...que no tuvo y no tiene problemas de financiamiento ya que los fondos provienen de la Nación. Por último no sería fiel a la realidad si no le informara... que la inquietud de padres, docentes y alumnos es creciente ante un problema cuyos plazos de solución resultan difíciles de explicar”

-Nota UEP Nº 082/94 al Subsecretario de Obras Públicas manifestando la preocupación por este tema y la necesidad de su pronta resolución.

Nota UEP Nº 084/94 a Diputados Provinciales solicitando colaboración en las gestiones referidas a la terminación de la obras de la Escuela ante el no avance de la gestión en los despachos oficiales. En la misma se hace un informe de lo acontecido al momento y se señala que toda la documentación para el llamado a una nueva licitación se encuentra sin trámite en el despacho del Subsecretario de Obras Públicas:

“...En razón que cada día que pasa se dificulta mas el cumplimiento de esta meta y que el expediente hace 21 días que está en el despacho del Sr. Subsecretario de Obras y Servicios Públicos (al cual no he podido acceder) es que me permito recurrir a los Sres. Diputados y padres de alumnos para solicitar sus buenos oficios”

Finalmente el 16 de mayo de 1994 por Nota Nº 088 el Director de la UEP hace llegar a la Directora de la UEC (Unidad Ejecutora Central del Programa), una copia del modelo de convenio entre la UEP y la Municipalidad de Plottier, la cual se haría cargo del desarrollo de las obras de la escuela. Sin embargo las obras de infraestructura agropecuaria no se reinician hasta luego de la intervención de la escuela.

Un docente del área agropecuaria señala, durante su entrevista, la presión que vivía en relación con esta situación:

“Me acuerdo que la presión mas grande que yo sentía era que la comunidad educativa veía que todo ese monstruo no funcionaba, no estaban las calderas, no estaban las agroindustrias, estábamos haciendo dulce en una ollita... (entrevista a ex docente área agropecuaria, AP).

Otra perspectiva presentan, en su entrevista, ex alumnos de la escuela. Uno de ellos expresa que aunque el no funcionamiento de las agroindustrias a raíz de la demora en las obras de infraestructura se presentaba, para ellos, como una preocupación relacionada con la formación; no aparecía como algo de suma importancia.

“Las agroindustrias estuvieron recién en los últimos años, cuando nosotros salíamos. La preocupación que podíamos tener en ese momento era decir ‘uuuhhh, bueno, nos vamos a ir, no está la agroindustria, no está el tambo. Pero era simplemente eso, no era tanto. Lo que pasaba es que estábamos pasando por un período económico muy complicado” (entrevista a ex alumno, GC).

Otro de los alumnos señala que los problemas en este aspecto tuvieron que ver con que la apertura de la escuela se realizó con la intención de generar el hecho de la puesta en marcha del establecimiento educativo, sin haber estado finalizadas las obras agropecuarias

“Y creo que abrieron la escuela diciendo “¡se abrió la escuela agrotécnica de Neuquén!”, pero lo que estaban eran las aulas. Me parece que dijeron “metamos a los chicos y empecemos con lo que hay, pero después toda la parte productiva no se pudo terminar” (entrevista a ex alumno, MR).

B) Continúan y se profundizan las dificultades entre los docentes

Según lo que expresan los testimonios que siguen, a lo largo de este año las relaciones parecen teñirse de *hostilidad* y de *intolerancia*, fundamentalmente, entre los docentes y, entre estos y la conducción. En la percepción de los actores los espacios de trabajo se ven transformados en espacios para *confabular, criticar, desvalorizar, dividir y oponerse al cambio*

“...en el 1993 las reuniones en los boxes ya eran imposibles, era ponerle ‘sal y pimienta’ y llevar todo a la reunión general. Eso cada vez iba ‘increcendo’ mas y

mas. Así, a las reuniones generales había algunos que iban con los ‘tapones de punta’. Se llegó a un punto que era la desvalorización del otro por la desvalorización misma. Era un corrillo. Las de sociales y las de lengua, ¡mmmm!, ante cualquier cambio que se quisiera producir, ¡mmmm!. Los más duros entre los docentes fueron los de sociales, los de lengua y los veterinarios. Dentro del box de veterinarios uno o dos, las de sociales el 100%, más las de lengua y ya tenés, te cagaron la reunión, te cagaron el trabajo. Recuerdo también al de informática que se oponía a todo y tenía facilidad de palabra, era un pobre boludo, un resentido. Era como que siempre quería sobresalir.... ¿Gente comprometida?, MD., por ejemplo, sano, laburador y también muchas veces descalificado por no ser ingeniero (entrevista a ex docente y ex directivo, EF).

De acuerdo con lo que se señala, las rivalidades y competencias entre los docentes parecen reemplazar al trabajo conjunto

Había rivalidades entre las personas: veterinarios e ingenieros agrónomos; área agropecuaria y los otros docentes. La rivalidad era en cuanto al conocimiento. Eran mucho más elevados los proyectos de la parte animal que vegetal. Los de vegetal éramos bastante pobretones. Por otro lado dentro de nuestro box, también estábamos divididos (entrevista a ex docente, AP).

Otros testimonios vuelven sobre el tema de la *competencia* que existía entre los grupos, el tratamiento de algunos temas en *grupos cerrados* y fuera del establecimiento educativo.

“Había competitividad por los contratos, por temor a perder el trabajo. Inclusive se habían armado grupos por fuera de la escuela para tratar ciertos temas y hablar de ciertas personas, de los compañeros. Los agrónomos se reunían todos los sábados a comer juntos, pero no entraba nadie que no fuera del grupo de ellos. De los auxiliares, salvo C. que era el jefe de auxiliares, no iba ninguno” (entrevista a ex auxiliar docente, ER).

“Sí, ya desde el 92 y mas en el 93 los agrónomos se juntaban siempre, todas las semanas se juntaban un día a comer. El único que entraba era C., después nadie más nunca fue invitado. Era la ‘troica’ (entrevista a ex auxiliar docente, AC).

C) Continúan y se profundizan las dificultades con la conducción de la UEP. Su relación con la iniciativa para refundar el proyecto

Las dificultades con la dirección de la UEP se van profundizando en la línea que comenzara a hacerse expresa en el año 1991. Se centran fundamentalmente, en el poder sobre el proyecto educativo, en su posición política y, en las intenciones supuestas de tal persona respecto del proyecto. En este año 1993, el director de la UEP presenta a miembros de la escuela y luego a la Secretaría de Educación de la Provincia, una propuesta denominada “Complejo Didáctico Productivo” destinado a promover la refundación del proyecto de cambio.

El testimonio que sigue hace referencia a estos aspectos y tiene la particularidad de corresponder a un docente que ingresa a la escuela en el año 1993, que llega a la provincia poco tiempo antes, con escaso conocimiento de la trama política y social. De allí que su percepción permite, por una parte, observar la insistencia sobre este aspecto desde el lugar de un actor que no integrara el grupo inicial; por otra, recoger la percepción de alguien que mira desde una posición de menor conocimiento de la trama interna configurada al momento.

“Frente a los problemas siempre el foco era R. y su extracción política. Yo no conocía Neuquén y tampoco conocía al estamento político, ni las internas, ni nada por el estilo. Me fui enterando de a poco. Para mí el grupo de la escuela era excelente, al menos yo lo veía así. Pero, bueno, evidentemente había gente que tenía otros espacios y conocía un poco más, o un poco menos, o tocaba de oído y dejaba traslucir cuestiones muy jodidas de internas y autoritarismo; sin embargo, yo personalmente no lo viví. Yo escuchaba esos comentarios sobre el autoritarismo pero no lo vivía así. De las reuniones en las que participé con R. jamás me dejó traslucir eso. Siempre decía ‘tiremos todos juntos hacia delante como para que esto no resulte tan pesado’. Después, con el tiempo uno ve cual es la interna. Una de las cuestiones principales fue la forma de designar a la gente de la conducción: ‘vos sos esto, vos sos esto y vos sos esto’. Impactó mucho como se manejaba el tema del director, sin concurso, fuera del Estatuto, sin tener en cuenta la experiencia docente. ‘Por que esto es una escuela’, se decía” (entrevista a ex docente, ER).

Otro testimonio, en este caso correspondiente a un docente del grupo inicial, manifiesta:

“¿Te acordás que se hablaba de los fantasmas, de los ecos en los pasillos? En el 93 esto se va haciendo mas complicado, se hablaba de R. de lo político, de si todo esto no era un engaño...” (entrevista a ex docente y ex directivo, EF).

Como se señalara previamente, en el mes de abril de 1993, el director de la UEP presenta ante el Consejo Asesor de la Escuela la propuesta del “Complejo Didáctico Productivo”, como, según sus palabras

“...una respuesta a los deslizamientos, ya que parecía necesario refundar el proyecto” (entrevista ex director de la UEP, RMG).

La misma contemplaba la conformación de un sistema de formación agropecuaria integrado por la escuela, los centros de educación no formal y la otra escuela agropecuaria existente al norte de la provincia. Proponía asimismo que el sistema dependiera de un ente autárquico conformado por sectores de educación y de producción (Propuesta Complejo Didáctico Productivo, marzo de 1993:2-3). De acuerdo con los materiales analizados al respecto –que se incluyen en el Capítulo VII destinado al desarrollo de la propuesta interpretativa- este hecho incide en el clima interno en dirección a las dudas e incertidumbres.

“Una cosa que impactó mucho fue el tema de los cambios permanentes. Se decía que se producía un cambio, no alcanzábamos a evaluarlo y se producía otro y que eso generaba mucha inseguridad” (entrevista a ex docente, ER).

D) Continúan y se profundizan las dificultades con la conducción del establecimiento

De acuerdo con el tratamiento que se hace en el apartado que sigue, puede observarse que continúan *los cambios de directores*, no lográndose una dirección estable, situación que es señalada, como crítica, por los actores de la experiencia. Las personas –en especial los docentes- manifiestan que las dificultades con la conducción del establecimiento tuvieron que ver con: el *modo de designación* –directa, fuera del Estatuto, “a dedo”-, con la *falta de conocimiento* de las personas para el cargo, con la idea de que el lugar funcionaba como *espacio de protección política* para personas en oposición al gobierno; todo lo cual, señalan, producía alejamiento y falta de confianza. Para quien fuera el último

director antes de la interrupción de la experiencia, la dirección de la escuela aparece como un lugar sometido a fuerte *estrés, desvalorizada*, lugar de *catarsis* para otros, e *incapacitada para responder* ante los agravios (de entrevista a ex docente y ex director, EF).

D.1) Se reiteran los cambios en la dirección de la escuela y las dificultades para estabilizar la posición, según requerimientos de sus miembros

Como se dijera al abordar esta problemática dentro del primer período “tiempo de inicio y puesta a prueba”⁷⁷ que coincide con el primer ciclo escolar, las dificultades para conformar y estabilizar un equipo de conducción son una constante desde esos momentos iniciales. A partir de este año 1993 dicha problemática asume una conflictividad especial, motivada por la reiteración de los cambios y la falta de respuestas del Consejo Provincial de Educación para cubrir el cargo de director de la escuela por concurso, según las aspiraciones y solicitudes de sus integrantes. Lo dicho puede verse a continuación en los testimonios y en las gestiones llevadas a cabo –siete (7) Notas de padres a la dirección de la UEP y de esta a padres y a las autoridades educativas –estas últimas no respondidas-; así como, una reunión extraordinaria del Consejo Asesor del establecimiento y una entrevista entre los padres y el Subsecretario de Educación de la provincia. La expectativa de cubrir los cargos de director y vicedirector por concurso, buscando la permanencia de los mismos en el cargo; es una situación que se resuelve con el nombramiento por Decreto - Nº 0973/94- de un Rector Organizador, lo cual acontece en mayo de 1994, provocando la renuncia de los dos miembros del equipo gestor que se encontraban con cargos de conducción en la experiencia.

D.1.1) Asume como quinto director, quien se encontraba a cargo de la Secretaría de Administración –julio de 1993-

Hacia el mes de julio de este año se produce por cuarta vez la renuncia del director de la escuela (EB). El director de la UEP nombra, entonces, a cargo de la misma a quien desempeñaba el cargo de Secretario de Administración (FP). Debido que esta persona no poseía título docente se modifica el nombre de la función, siendo designado como Coordinador. De acuerdo con la información relevada, esta situación agrega importantes motivos de conflictividad en relación con una posición ya fuertemente cuestionada.

⁷⁷ Ver:Capítulo VI-6.6.1- E) Se produce el primer cambio en la dirección de la escuela

En función de los testimonios referidos a este hecho, en el año 1993 abundan las gestiones destinadas a estabilizar la posición -reuniones, notas con pedidos de solución, intervenciones de la UEP, de los padres y de docentes- Sin embargo –al igual que en el tema de las obras y recursos para la producción agropecuaria- la conducción del establecimiento no se resuelve hasta luego de la interrupción de la experiencia por parte de la Secretaría de Educación de la Provincia⁷⁸

Los testimonios que siguen ponen el acento en la modalidad de nombramiento y, especialmente, en el impacto que produce la designación de la persona que asume en el mes de julio de 1993

“Uno de los quiebres es cuando asume FP. Ahí se vivieron como dos cuestiones: una que no era docente y entonces hubo que cambiarle el nombre a la función; otra, la dirección como reducto de protección para FP, por que políticamente pertenecía a la otra línea del MPN. Eso fue una cuestión importante... fue un aviso” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes. CP).

“Lo que impactó muchísimo, a eso lo viví yo, fue lo de FP., que mas allá de ser un tipo carismático se le cuestionaba su formación. En este sentido creo que hubo varias cuestiones por las cuales no fuimos capaces de defender el proyecto. Una el quiebre que se dio entre la conducción de la escuela y el cuerpo de docentes, por que llegó un momento en que dentro del cuerpo de docentes se generaron muchos cuestionamientos hacia la conducción. Decían que algunas cosas aparecían en unos y otras aparecían en otro. De FP se decía que no tenía conocimientos básicos de educación; de otros se decía que podía llegar a tener conocimientos de educación pero que no podía conducir. Se decía que cambiaban mucho por falta de capacidad. Parecía que no se acertaba nunca. Esas cosas fueron creando una desconfianza y empezó a haber una separación.” (entrevista a ex docente, ER).

⁷⁸ Que subsumía –continuando así en la actualidad- al Consejo Provincial de Educación; organismo establecido por la Constitución para la conducción del sistema educativo en la jurisdicción.

D.1.2) Asume como sexto director, la Secretaria Pedagógica de la escuela –octubre de 1993-

En el mes de octubre de 1993 y a solo tres meses de haber tomado el cargo la persona anteriormente nombrada, recibe el ofrecimiento de ocupar un cargo de su interés en el gobierno municipal de la ciudad de Neuquén y presenta la renuncia. Este hecho impacta, además, fuertemente en los padres quienes interpretan el permanente cambio de directores como uno de los motivos de la disminución de la participación en las diferentes convocatorias del establecimiento, entre ellas en la 3ª Evaluación Conjunta⁷⁹. A partir de este momento, y como se verá en los testimonios y documentación que se cita, el tema de la conducción del establecimiento se vuelve central en la preocupación de los actores institucionales y se produce una movilización de diferentes sectores (docentes, UEP, padres, fundamentalmente) destinados a lograr una solución a dicha cuestión.

La Nota enviada por los padres a la Dirección de la UEP, el 27 de octubre de 1993, habla de la preocupación que produjo esta nueva renuncia:

“La repentina renuncia del Sr. F.P e inmediato abandono de sus funciones de Coordinador de la dirección de la EMETA que venía desempeñando, nos enfrenta... a un cambio imprevisto, inconsulto e inoportuno en la máxima conducción de ese establecimiento. Son diversos los enfoques bajo los cuales se puede y sería muy útil para todos analizar estas situaciones vividas, en particular, por su actualidad, la última de ellas. Pero a nadie puede escapar la incidencia negativa sobre la vida y sobre la marcha del establecimiento al desdibujarse, de esta manera, la definición, prestigio y jerarquía que deben caracterizar al cuerpo de conducción para poder desempeñar el decisivo rol que le compete en la consolidación del Proyecto EMETA... Creemos que urge dar una respuesta como anticipo a la definición de un nuevo esquema de conducción para la escuela y el complejo didáctico productivo... La Comisión de Padres propone la designación de un Director y un Vicedirector mediante el procedimiento de un concurso abierto, por antecedentes y oposición. Creemos que las bases del concurso deben prever que uno de los directivos sea ingeniero agrónomo y, en ambos casos, disponer de antecedentes docentes suficientes. Entendemos también, fundamental, que el jurado esté integrado por

⁷⁹ Como se dijera al describir esta modalidad de participación, 400 personas asistieron al primer encuentro denominado Evaluación Conjunta, en mayo de 1991; mientras que la concurrencia disminuyó a 70 personas para el tercer encuentro llevado a cabo en junio de 1992 (Capítulo VI-6.6.1)

todos los sectores que conviven en la EMETA: docentes, estudiantes, padres y jurados externos a la institución. Asimismo se debería estudiar la modalidad contractual que garantice una permanencia en los cargos de, como mínimo, tres años. Solicitamos a Ud. el análisis e implementación de nuestro pedido, en los tiempos adecuados, para que el próximo ciclo lectivo se inicie con los directivos a designar, ya en funciones...” (Nota de padres a la dirección de la UEP).

A partir de la renuncia de FP a la coordinación de la escuela, la secretaria pedagógica (NY) asume dicha función en forma provisoria a la espera de una solución definitiva tal como solicitan los padres en la nota anterior, haciéndose cargo de la misma desde octubre a diciembre de 1993. Mientras tanto continuaban las gestiones destinadas a resolver este tema, con la meta de conformar un equipo de conducción que asumiera por concurso y con el compromiso de una permanencia no menor a tres años en el cargo.

Una nueva Nota de los padres al Director de la UEP, del 15 de noviembre de 1993, da cuenta de que la anterior fue respondida⁸⁰ y que continuaban los trámites relacionados al tema en cuestión, al que se le suma la necesidad de abordar el problema de la no conclusión de las obras de infraestructura agropecuaria:

“Deseo expresar a Ud. mi coincidencia con los términos de la nota de referencia. Leí la misma en la reunión del 13 del corriente de representación de padres, centro de estudiantes, docentes, auxiliares y dirección del establecimiento, donde surgieron propuestas para normalizar la conducción de la escuela en el sentido que usted expone. Entiendo que la mencionada reunión, tanto por la representatividad como por la calidad de la discusión y de las propuestas, resulta evidencia importante de la madurez y seriedad de los sectores protagónicos, como lo señala Ud. en su nota y que estimo es fruto de la aplicación del plan institucional que ha permitido establecer un marco de diálogo y participación democrática.... Se puso en claro, también, que nadie visualiza urgencia alguna en desligar a la Escuela de la UEP, se ratificó una vez mas la importancia primordial de la autarquía que ese vínculo facilita y la necesidad de estudiar con tranquilidad una propuesta adecuada para salvaguardar los rasgos fundamentales del proyecto educativo una vez que la UEP cese en sus funciones. También se coincidió... constituir una comisión para formular una propuesta única de estructura de conducción y simultáneamente avanzar en la formulación de los perfiles de un concurso para elegir esas autoridades. Por ello se

⁸⁰ No fue posible localizar dicho texto

solicita a Ud. convocar a sesión extraordinaria del Consejo Asesor, en fecha lo más inmediato posible, para que formule el análisis y asesoramiento que le compete. Me parece importante incluir en el orden del día, un segundo punto referido al plan de obras a ejecutar, otro tema clave y crítico para la vida de la institución, sobre el cual la opinión e intervención del Consejo Asesor resultará útil...” (Nota de los padres al Director de la UEP).

El 1º de diciembre de 1993 se lleva a cabo la solicitada reunión extraordinaria del Consejo Asesor y un padre a cargo de la presidencia de dicho Consejo envía el 3 de diciembre, una Nota al Director de la UEP explicitando lo resuelto sobre el tema de la conducción.

“Cumpló en poner en su conocimiento lo resuelto por el Consejo Asesor de la EMETA respecto al tema de la conducción del establecimiento, según lo tratado en la sesión del primero del corriente mes. El Consejo Asesor consideró necesario el llamado a concurso para cubrir los siguientes cargos: Director, Secretario de Investigación y Extensión y Secretario de Producción. Consideró correctas las bases que, para tal llamado propuso la UEP con fecha 30-11-93, con las siguientes modificaciones: no concursar la Secretaría Pedagógica, en cambio concursar la Secretaría de Investigación y Extensión. Los representantes de los padres en el jurado del concurso serán los dos delegados en el Consejo Asesor o los dos padres que la Comisión de Padres específicamente designe para esta tarea. Además se invitará a la Lic. L.F a asesorar al jurado. El Consejo Asesor consideró que el jurado adopte como parte de su documentación la propuesta de llamado a concurso consensuada entre la Comisión de Padres, el Centro de Estudiantes y representantes de docentes y auxiliares, oportunamente ajustada y corregida con esa Dirección. Agradeceré a Ud. que cuando esté elaborado el texto oficial del llamado a aspirantes a utilizar para la difusión pública, haga llegar copia del mismo a todos los miembros del Consejo Asesor” (Nota del Consejo Asesor a la UEP).

El mismo 3 de diciembre de 1993 el Director de la UEP hace llegar a la Secretaría de Educación (a cargo del CPE) la Nota N° 303 en la cual le hace saber lo resuelto por el Consejo Asesor respecto del llamado a concurso y le comunica que, de no mediar inconvenientes, se realizará tal llamado para cubrir los cargos de conducción de la escuela.

La Secretaría no responde la Nota mencionada y, ante ello, los padres piden una entrevista al Secretario de Educación. El 21 de diciembre de 1993 son atendidos por el

Subsecretario. Lo conversado durante la misma es comunicado por Nota al Director de la UEP, el 26 de diciembre del corriente año:

“Informo a Ud. que respondiendo a una inquietud de los padres obtuvimos una entrevista con el Lic. R G., en el Consejo Provincial de Educación. La misma tuvo lugar el pasado 21 y los representantes de los padres procedimos a explicar a dicho funcionario... el proceso vivido en la escuela EMETA de Plottier, y la conclusión del mismo en una propuesta de llamado a concurso para seleccionar a un director y los secretarios de producción, y de investigación y extensión, resultado de un rico debate y del logro de un consenso entre los sectores protagónicos de la institución.... El Lic. G... coincidió con la preocupación de los padres de dotar de una conducción adecuada al establecimiento para el inicio del ciclo lectivo 1994. Aunque señaló que la modalidad de selección podía ser o no por concurso. Todo lo conversado con el Subsecretario...fue para nosotros la primera información oficial de que el CPE se prepara para incorporar a la EMETA en su Dirección de Enseñanza Media, concluyendo su dependencia de la UEP. El Sr. Subsecretario estimó en un año el período de inevitable transición que implicará la transferencia. Nosotros, a su vez, pusimos de manifiesto nuestra opinión de que el inmediato llamado a concurso no impedía o complicaba el posible proceso de transferencia y reiteramos al Subsecretario nuestra solicitud de autorización del aviso de publicidad del concurso que la UEP había elevado al Consejo. El Lic. G. expresó la no disponibilidad de esa Subsecretaría de proceder en tal sentido. Al mismo tiempo se comprometió a concretar una entrevista entre la Directora de Enseñanza Media y la Comisión de Padres. Deseamos señalar al Sr. Director con la sinceridad que nos ha caracterizado, que al culminar el año –coincidiendo con lo que quizás sea un difícil momento de inflexión en la vida de la EMETA- nos resulta la sensación de un divorcio entre los lineamientos y las instancias jerárquicas superiores y nuestras necesidades. Nos preguntamos si es correcto y justo que sea en lo referido al tema de la conducción de la escuela, como en el de la paralizada obra del sector de agroindustrias (ambas cuestiones claves)... resulten supeditadas en tiempos y modos de resolución, a reorganizaciones institucionales de carácter esencialmente superestructural... Como entendemos que ninguna norma explica que estos organismos...no actúen la decisión que hemos requerido nos vemos obligados a trasladar nuestra inquietud a la máxima instancia del Poder Ejecutivo, al Sr. Gobernador” (Nota del Consejo Asesor de la Escuela al Director de la UEP).

D.1.3) Asume como séptimo director, un docente del área agropecuaria (EF)

Finalizando el mes de diciembre debe resolverse nuevamente un cambio en la conducción del establecimiento en tanto, la secretaria pedagógica a cargo del mismo había anunciado su compromiso hasta fin de este año y presenta su renuncia (Nota del 11 de marzo de 1994). El director de la UEP hace entonces el ofrecimiento a un integrante del área de prácticas agropecuarias quien se hace cargo de la escuela a partir de ese momento; lo cual implica que por primera vez un docente de la escuela ocupa esta posición. Este hecho produce nuevas conmociones en el ámbito escolar que se manifiestan en divisiones entre los docentes, ataques y críticas a quien ocupa la coordinación del establecimiento e intensificación de contactos diversos con el CPE para resolver la problemática de la conducción.

“La conmoción generada por el nombramiento de E. fue algo que me sorprendió ya que era uno de los docentes que contaba con mas consenso dentro de la escuela” (entrevista a ex director de la UEP, RMG).

Resulta significativo el testimonio de la persona que sume la dirección del establecimiento en estos momentos, quien se refiere a la reacción de los docentes y a las presiones vividas desde tal posición

“Me acuerdo cuando me llamó R. Estaba con un grupo de padres y me dijo, ‘E. queremos que seas el Coordinador de la Escuela’, ‘¿te parece R. le dije, tendrías que hablar con los docentes’. Los padres me apoyaban, pero después...! El que estaba como docente de informática fue uno de los que hicieron la reunión cuando yo asumí y me dijo que los había traicionado a todos por haber aceptado. Muchas veces me sentí re solo, parecía que estaban esperando cualquier movimiento para darte con todo. Me decían, ‘uy! vos estás haciendo esto porque seguro te vas a proponer para otra cosa! Fue así, la dirección de esa escuela siempre estuvo muy cuestionada y se utilizó para hacer catarsis, para depositar. Siendo Director, hicieras o no hicieras ‘te daban’, era como una catarsis, era suficiente que subieras para darte y eso nunca se trató en su momento, nos daban con un caño, siempre había algo. A E. (nombra a otra persona que ocupara la dirección) le daban con ‘un caño’, le decían ‘chapatín’ por la forma de caminar; o sea que la crítica no se centralizaba solo en la tarea sino que se mezclaba lo personal. Era una desvalorización continua del que estaba arriba. Fijate, ¿quién te cuestionaba a vos cuando estabas en la secretaría pedagógica?, nadie, al contrario, vos te ganaste el lugar, nadie nunca pudo haber dicho que vos te quedaste tomando mate en un box,

al contrario, pensabas que eras San Cayetano por que pasabas por los boxes y dejabas trabajo. En cambio cuando estuviste en la dirección... ¡por favor!. Me acuerdo de la última reunión, me habías dicho 'E. quiero que me acompañes' con la famosa teoría del 'piloto', pero era pura catarsis. No solo te daban a vos, le daban a todo el que subía; sin embargo, ninguno de los que estuvimos en la conducción tiramos la pelota de vuelta a los docentes...parecía que estábamos incapacitados de responder, no se por qué, a lo mejor porque no se pudo trabajar como equipo de conducción con las cinco Secretarías juntas, no se." (entrevista a ex docente y ex director, EF).

Mientras esto acontecía dentro de la escuela, la dirección de la UEP daba continuidad a los trámites destinados a resolver la conformación de la conducción con vistas al ciclo lectivo 1994. Las diferentes Notas enviadas a la Secretaría de Educación, no habían tenido respuesta.

Igualmente, el 23 de febrero de 1994, el director de la UEP hace llegar al Subsecretario de Educación del CPE, una nueva Nota (la N° 028/94) en la cual se reitera la solicitud de autorización para cubrir por concurso el cargo de dirección de la escuela en la cual se adjunta el modelo de llamado público. En la misma se señala que el jurado estaría constituido por el Presidente del Consejo Asesor de la Escuela (un padre); por un representante de la Dirección General de Enseñanza Media y un representante del sector docente

La información relevada indica que hacia fines de abril 1994 este tema seguía sin resolución. Una nueva Nota de la UEP (N° 062/94) al Subsecretario de Educación, con fecha 25 de abril de 1994 da cuenta que no se había logrado la respuesta solicitada y que se continuaba reclamando el llamado a concurso para cubrir al cargo de Director del establecimiento:

"Por la presente me dirijo a Ud. en relación con el concurso de Director de la Escuela EMETA. Como ya lo expresa anteriormente creo importante el llamado a concurso de ese cargo ya que, de esta manera, se estaría dando un paso importante en la conformación de equipo de conducción que requiere el Proyecto Educativo" (Nota del Director de la UEP al Subsecretario de Educación).

Mientras tanto se encontraba a cargo de la conducción del establecimiento el Ing. Agrónomo, docente del área de prácticas agropecuarias. Su testimonio parece hacer

referencia, además, a la conflictividad relacionada con modalidad de designación de los directores

“Yo fui el último Coordinador EMETA y el primer Director de EPEA por concurso. ¿Sabés por que tomé la dirección de EPEA en 1995?, para demostrarle a M. y a todo ese grupo que no era por ‘dedo’ que asumía la dirección, sino también por concurso...” (entrevista a ex docente y ex director, E..F).

En el mes de mayo de 1994 este tema seguía sin respuestas por parte de la Secretaría de Educación y sin poder ser resuelto desde la escuela. A mediados de este mes las autoridades educativas nombran un ingeniero agrónomo externo al establecimiento como rector organizador (CA), cargo refrendado por Decreto Nº 0973/94 del Poder Ejecutivo.

E) Se vuelven más explícitas las amenazas del contexto

De acuerdo con la información precedente, la situación del establecimiento educativo se tornaba cada vez más crítica en tanto a las dificultades internas se sumaban las posiciones de diferentes sectores del entorno que iban configurando, para los miembros de la institución, la vivencia de un contexto amenazante. Según la información analizada tal contexto amenazante parecía manifestarse a través de tres cuestiones:

- *ausencia de respuestas* a necesidades planteadas por el establecimiento educativo;
- *comentarios atribuidos a los diferentes sectores o grupos y articulación de estos sectores* en la crítica y,
- *percepciones* de los integrantes del establecimiento, referidas al *poder político* local.

E.1) Sobre la ausencia de respuestas a las necesidades de funcionamiento del establecimiento

Según la información analizada, y tal como quedara expuesto en los apartados anteriores, esta situación se manifestaba en la falta de respuestas de las autoridades de la provincia a las gestiones que se realizaban ante la Secretaría de Obras Públicas y la Secretaría de Educación, en relación con la producción agropecuaria –obras y recursos y la conducción

del establecimiento; a lo que se suman las faltas de respuestas a otros aspectos, como puede verse a continuación

Hacia fines de 1993 la Unidad Ejecutora Central (UEC) anunciaba que se acercaba la finalización del financiamiento para los cargos especiales del programa. Ante ello, el 6 de diciembre de 1993 el director de la UEP (RMG) hace conocer su opinión a las autoridades educativas provinciales, señalando la importancia de dar continuidad al equipo de trabajo para no perjudicar el desenvolvimiento del proyecto.

“...el fin del financiamiento... no afecta a nuestra Unidad Ejecutora ya que en previsión de esta situación hemos venido reduciendo el personal a un mínimo que está dentro de la planta provincial. Debido a la idoneidad técnica de este organismo y a su relación con las unidades educativas a evaluar... estimo que es esta unidad ejecutora a quien le compete continuar con el seguimiento hasta tanto no se cuente con un marco institucional específico. En relación a ese marco institucional creo importante mantener la continuidad del programa y evitar lo ocurrido en otras provincias donde decisiones políticas han impactado sobre los proyectos innovadores perdiéndose el esfuerzo de años e importantes inversiones; y lo que es más grave, arrastrando consigo alumnos, profesores y padres por el camino de la frustración. En el caso de nuestra provincia el Proyecto Educativo de la Escuela y de los Puestos de Capacitación están en pleno arranque y, por lo tanto, en su etapa más crítica y sensible a los avances y retrocesos...”

Dado que esta nota no obtuvo respuesta (de entrevista al ex director de la UEP, RMG), en una nueva Nota del 27 de diciembre de 1993 plantea la situación crítica por la que atravesaba el establecimiento, deja explícita la falta de apoyo político y pone a consideración de la Secretaría de Educación su continuidad en el cargo, lo que tampoco es respondido.

“Por la presente me dirijo a usted a los efectos de informarle que las unidades educativas del Programa EMETA (la escuela y los cuatro centros de educación no formal) viven un momento de incertidumbre debido a la indefinición que se presenta para el futuro del proyecto. La Unidad Ejecutora no tiene respuesta sobre ese futuro, por lo tanto tampoco puede contribuir a que se trabaje con la serenidad necesaria en un proyecto que siempre se ha caracterizado por un alto grado de motivación. No es momento de hablar de los logros del Programa, pero creo, sí, que es conveniente que se escuche a los principales protagonistas y especialmente a los

sectores productivos. Sería interesante conocer la opinión de todos los sectores que participan en el proyecto a través del Consejo Asesor...

En lo que a mí respecta le debo manifestar que el EMETA Neuquén ha sido diseñado como un Proyecto didáctico-productivo destinado a incidir, directamente, en el sector agropecuario y, de esta manera, contribuir al cambio cultural que necesita imperiosamente la provincia.

Desaprovechar el trabajo de años y una inversión superior a los 5 millones de dólares no parece lo más oportuno. La crisis ha posibilitado que proyectos de este tipo despierten expectativas en sectores tradicionalmente distantes de la educación, como son las organizaciones de productores. Hoy en día podemos decir que el Programa EMETA tiene estrechas relaciones con CANEFI⁸¹, CAFI⁸², las Cuatro Cámaras de Productores –Neuquén, Plottier, Centenario y San Patricio del Chañar-; Cooperativa de Productores Independientes; Asociación Rural del Norte Neuquino y organizaciones de fomento rural. Esto quiere decir que hay un puente entre la educación y la producción, sectores tradicionalmente divorciados.

Por todo esto le solicito al Sr. Secretario de Educación un reunión que permita profundizar estos aspectos e incluso evaluar, con franqueza, la conveniencia o no de que el suscrito continúe al frente del Programa; ya que, tal como se vienen presentando los acontecimientos me inclino a pensar que no tengo el respaldo necesario por parte de esa Secretaría, para la tarea; por lo tanto lo mas conveniente sería que deje una función que, desde octubre de 1987 vengo desempeñando junto con un equipo que a puesto lo mejor de sí (Nota del Director de la UEP al Secretario de Educación de la Provincia a cargo del CPE).

El 31 de enero de 1994, por Nota 014 el director de la UEP invita a la Directora Provincial de Enseñanza Media (SC) a visitar la Unidad Ejecutora Provincial, la Escuela EMETA y el Puesto de Capacitación N° 1 de Plottier.

“Esta visita nunca se concretó y la funcionara concurre por primera vez a la escuela el día en que se produce la interrupción del proyecto” (entrevista a ex director de la UEP, RMG).

El 9 de mayo de 1994, pocos días antes de la interrupción de la experiencia, el director de la UEP envía la Nota 078 –que, según su testimonio, tampoco obtiene respuesta desde la

⁸¹ Cámara Neuquina de Fruticultores Integrados

⁸² Cámara Argentina de Fruticultores Integrados

Secretaría de Educación- donde vuelve realizar la propuesta que ya presentara en el año 1993 a personal del establecimiento y al Consejo Asesor de la Escuela:

Crear un *complejo didáctico-productivo* que funcione como un sistema que articule la escuela, los centros de educación no formal y otras instalaciones productivas. Se estaría hablando en este caso de

“...un establecimiento experimental del sistema educativo, dependiente del CPE, pero ligado a un complejo autárquico donde intervienen otros sectores ligados al quehacer agropecuario...: el Ministerio de la Producción, INTA, COPADE, las cámaras, los productores, etc. El complejo podría ser la institución aglutinante de un proyecto de transformación agropecuaria, basado en el conocimiento, la tecnología y la investigación...”

Con fecha 11 de mayo de 1994, el Director de la UEP (RMG) da a conocer un Informe de carácter interno titulado: *“En que temas no hemos tenido respuestas”* en el cual especifica la crítica situación respecto de las relaciones entre la dirección del Programa y las autoridades educativas de la provincia. En el mismo expresaba:

“Referente a la obra: un año parada, infinidad de Notas, gestiones personales mías, del Presidente del consejo Asesor, de los padres, de los chicos (ante el Subsecretario de Obras Públicas y autoridades de Educación)”⁸³

Concurso para la conducción de la escuela: gestiones personales ante el Subsecretario de Educación; Notas en diciembre, febrero y abril; gestiones de un grupo de padres que intentaron hablar con el Ing. M (Secretario de Educación), pero los recibió el Subsecretario

Planta de personal: Nota y expediente con dictamen favorable de la Supervisora del CPE solicitando la ampliación de la planta funcional docente de la escuela para atender el incremento de matrícula, en noviembre de 1993 y hasta el momento sin ningún tipo de respuesta.

⁸³ Cabe recordar que sobre esta situación se detectaron diez (10) Notas de la dirección de la UEP solicitando dar continuidad a las obras e informando sobre las gestiones realizadas: nueve (9) a las autoridades de la provincia en su mayoría sin respuesta- y una (1) a Diputados Provinciales requiriendo de sus “buenos oficios” frente al tema. Tales notas configuran una situación que permite dar cuenta de esta problemática; como también, de la creciente falta de apoyo al proyecto por parte del gobierno provincial (Capítulo VI-6.6.2-A.1) “Se vuelven mas explícitas las dificultades para poner en marcha la producción”)

Invitaciones: reiteradas veces se ha invitado a las autoridades educativas a concurrir al establecimiento; por ejemplo, participar en la entrega de parcelas a los ingresantes 93 (estuvieron los Municipios, el Concejo Deliberante, el Consejo Asesor, padres, etc.). Primer encuentro de alumnos y productores en noviembre 93. Participaron los productores..., el Ministro de la Producción, los Intendentes..., mas de 200 personas con delegaciones de los EMETA del interior; Educación ausente. Invitación por Nota y telefónica en febrero 94, a la Directora de Enseñanza Media, para conocer el proyecto. Promesas de concurrir hasta ahora no concretadas. A las reuniones del Consejo Asesor de la Escuela concurren, además de los delegados de los sectores (padres, alumnos, docentes, no docentes), INTA, COPADE, Municipalidad de Plottier y Universidad. El único que no participó nunca fue el representante del CPE. A fin de año hubo una reunión en la Unidad Ejecutora con la participación de las más altas autoridades de las cámaras de productores de la zona..., el motivo fue conocer el proyecto y ver sus alcances. Fue una experiencia muy interesante para la relación educación – producción. Las autoridades educativas no estuvieron

Aspectos puntuales: los aspectos puntuales si bien son menores hacen al funcionamiento de la institución y por momentos generan graves problemas; como ser el retiro del personal de seguridad (aparentemente por falta de pago). Debido a la ubicación de la escuela y al tipo de bienes, el riesgo es muy grande y ya se han producido robos de animales, entre otras cosas. Las cubiertas para la camioneta, la inclusión en el plan de mantenimiento de edificios escolares, conexión de gas a dos aulas nuevas, aprobación del plan de estudios, entre otros

Audiencias: Durante el año 1993 le pedí audiencia al Sr. Secretario de Educación ocho veces. Siete de ellas telefónicamente a través de la secretaria, tal como me lo indicare él mismo y, la última, por escrito. Nunca hubo respuesta de ningún tipo. En esa última puse a disposición la renuncia como una forma de subsanar los problemas, pero tampoco supe el resultado. Con el Sr. Subsecretario, con quien me une una amistad de muchos años me resulta muy difícil tener contacto. Ni siquiera telefónico”.

E.2) Sobre comentarios atribuidos a los diferentes sectores o grupos

En este aspecto las personas entrevistadas señalan haber sido destinatarias de comentarios o haber escuchado expresiones adversas acerca del establecimiento educativo y sus características. Expresaron que lo que se decía o lo que les decían acerca de la escuela impactaba fuertemente en ellos haciéndoles sentir dudas acerca del

proyecto, sensación de desprecio, de abandono y amenaza de exclusión por parte de otros sectores del sistema educativo. “...era muy fuerte lo que se veía desde afuera” , señalaba uno de los docentes en su entrevista.

Tales comentarios se referían al financiamiento del programa (préstamo BID); a la organización de la escuela y del trabajo (formas de ingreso, cargos, vinculación laboral por contrato, ciclo lectivo, evaluación) y a las instalaciones y equipamiento como condiciones que la hacían diferente del resto de los establecimientos de la provincia. En relación con ello se señalaban los perjuicios que el proyecto iba a ocasionar al conjunto de la educación; los privilegios con los que contaba y la injusticia que esto implicaba para el resto. Sin embargo son prácticamente inexistentes las referencias al modelo de enseñanza y al diseño curricular que se trataba de implementar en el establecimiento.

Estas críticas provenían, según los entrevistados, de personas o grupos vinculados al quehacer educativo y de otros miembros de la comunidad; críticas que, según señalan, se articulaban en oposición al proyecto de cambio. Los sectores a los que aludieron fueron los siguientes:

- Supervisores escolares,
- Vocal –gremial- del Consejo Provincial de Educación
- Otros integrantes del gremio docente,
- Docentes de diferentes escuelas,
- Director de la otra escuela agropecuaria de la provincia (EPEA 1),
- Docentes que se fueron de la escuela,
- Docentes que no pudieron ingresar,
- Docentes de la Universidad,
- Padres de chicos que no ingresaron
- Otras personas de la comunidad vinculadas a miembros de la escuela

Supervisores de Enseñanza Media

Se les atribuye *haber señalado peligros* para el sistema educativo derivados de la aplicación del proyecto en términos de *caos y desorganización* y, *haber responsabilizado* a quienes participaban en el mismo. Uno de los testimonios expresa que este sector reaccionaba en oposición a todo cambio que se intentara hacer dentro del sistema educativo, no solo con referencia a EMETA.

“Yo sabía de colegas supervisores que “tiraban aceite caliente”. “Es un quilombo esa escuela” decían. Lo que pasaba es que la comparaban con la escuela de en frente que tenía una reglamentación con documentos establecidos, con un régimen de división del año académico igual que todas las escuelas de la provincia, que era igual a todo lo que estaba dentro del sistema; entonces, a esto, lo veían como un quilombo. En realidad era otro orden, pero no lo entendían...” (entrevista a ex director, CM).

“...la comunidad educativa de afuera, específicamente los supervisores de otras escuelas que no tenían mucha cabida acá decían muchas cosas. Yo conocí a algunos que me decían “ustedes se están cavando la propia fosa” o, “ustedes sigan con eso que nos van a llevar arrastrados a todos al mismo lugar” (entrevista a ex auxiliar docente, ER).

“Para los supervisores cualquier cosa diferente es una afrenta a los largos años de servicio profesional y no solo EMETA. O sea, lo distinto era visto como amenazador y la EPEA 2 sigue siendo distinta porque es la única escuela agropecuaria de la Confluencia y por que no tiene nada que ver con la EPEA 1 de Las Ovejas (entrevista a ex docente, MP).

Vocal por el gremio docente, en el Consejo Provincial de Educación

El testimonio hace referencia a la posición de tal autoridad educativa en momentos en que, ya interrumpido el proyecto experimental, miembros del establecimiento buscaban apoyo para sostenerlo. Según se señala la persona mencionada mostró una actitud de venganza por haber sido dejado afuera de la experiencia y, paradójicamente, desacuerdo con los modos de selección e ingreso; en tanto, de haber ingresado lo hubiera hecho a través de las formas que cuestionaba

“¿Vos estabas cuando estuvo este que era Vocal del Consejo, un tal AR? (dice el entrevistado dirigiéndose a la entrevistadora que fuera secretaria pedagógica del establecimiento) Se hizo una reunión grande en la biblioteca para ver como se armaba la defensa de la escuela. Era una reunión en la que se estaba peleando la continuidad de la experiencia, del sistema, las características, los tiempos, los espacios. O sea, se estaba peleando el proyecto. Habíamos salido a buscar apoyo

de todos los Vocales y el tipo se vino con un 'facturón'. Fue a poco de la intervención, lo primero que dijo fue ¿se acuerdan cuando se hizo la selección para esto y yo no pude entrar? O sea, vino con factura A, B, C...Fue lo primero que dijo y ese que era un' pelagato', así que imaginate mas arriba. Cayó a la escuela endilgando que no había podido ingresar; pero, además, diciendo todo lo que había significado la escuela en cuanto a poner en tela de juicio el Estatuto del Docente, iniciar otra forma de selección del personal, etc.”(entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

Otros integrantes del gremio docente (según integrantes del establecimiento)

Según lo que se señala, integrantes de gremio docente se oponían a la organización del trabajo definida: cargos, formas de ingreso, contratos, evaluación del personal, dependencia del establecimiento, entre otros aspectos. Asimismo y a raíz de tales características y del aporte financiero del BID calificaban al establecimiento como: privilegiado, que generaba injusticia, privatista, que provocaba precarización laboral, que implicaba la entrada a la Ley Federal de Educación. Algunos testimonios destacan, por otra parte, que el gremio temía que el proyecto se instalara modificando las normas laborales y desarticulando la organización gremial.

“Yo he tenido discusiones aberrantes con gente del gremio, ¡cuánto les molestaba que fuéramos diferentes! Decían por ejemplo “ustedes generan una diferencia abismal con otros docentes por que tienen plata del BID y a eso no lo podemos defender”. Decían también “los cargos son un privilegio enorme para una sola escuela, es algo para unos pocos” (entrevista a ex secretaria de investigación y extensión, OB).

“El gremio nos detestaba porque decían que nos pagaban en dólares, porque estábamos contratados, porque ese contrato dependía de una evaluación interna, porque no estábamos en el listado y porque teníamos lo que todos los docentes deseaban ¡trabajar en una sola escuela! Tampoco nos querían por la dependencia de la escuela de la UEP y de esta del Ministerio de Educación” (entrevista a ex docente y ex director, EF).

“Yo me acuerdo que el gremio decía “esto es una escuela privada”. En muchas reuniones nos preguntaban si era una escuela privada o una escuela pública,

¡cuántas veces tuvimos que explicar que no, que era una escuela pública! Decían esto por la forma de ingreso diferente, en comparación con la provincia” (entrevista a ex auxiliar docente SC).

“El gremio estaba en contra de la forma de ingreso y de que fuéramos contratados. Le tenía miedo al proyecto, parecía que el sistema que tenía EMETA los iba a desarticular, a desmembrar” (entrevista a ex auxiliar docente, MG).

“...había algo como de cambio mucho más profundo, como de experimento para algo mucho más grande a nivel general. Por ejemplo del tema de los contratos se decía... que tal vez era una prueba piloto para el futuro, que si andaban bien y daban resultado se podía generalizar. Se decía, además que era la entrada para la Ley Federal de Educación” (entrevista a ex auxiliar docente, ER).

“Del sindicato yo he escuchado mucho. Decían que era la privatización, la precarización laboral, la escuela manejada por la empresa, por el BID, que era engrosar la deuda externa. Decían que EMETA era un proyecto del Banco Mundial. Pero no decían que en realidad el temor de ellos era que les cambien las normas de relación laboral...” (entrevista a ex director de la escuela, CM).

“Gente del gremio nos decía que en la escuela formábamos “peones rurales” (entrevista a ex docente, AP).

“Si bien tengo muchas diferencias con las conducciones gremiales, sí creo que el sistema de contratación de EMETA se enmarcaba en las prácticas de precarización laboral de los 90” (entrevista a ex docente, MP).

Docentes de otras escuelas del sistema

Los siguientes testimonios expresan que docentes de otras escuelas señalaban las diferentes condiciones de trabajo logradas a raíz del financiamiento especial con el que contaba la experiencia. En este caso el acento era puesto en las instalaciones, en el equipamiento y, al igual que las opiniones anteriores, en la situación de privilegio que tales condiciones generaban. Coinciden con la organización gremial en calificar al establecimiento como una escuela privada. También algunos testimonios señalan una coincidencia con los dichos provenientes del gremio referidos al temor que generaba la

experiencia por la posibilidad de que a partir de la misma se modifiquen “las reglas de juego”, se cambien las horas cátedra por cargos, perjudicando a aquellos que con un número reducido de horas podían acceder al beneficio de la obra social.

“Esas condiciones diferentes que teníamos era lo que repercutía en otras escuelas. Yo, como trabajaba en otras escuelas veía lo que estaba pasando. ¡Ah ustedes tienen plata del BID por eso funcionan, por eso trabajan así” se decía. Y uno tenía que revertir toda esa subjetividad y defender, sola, todo el trabajo que una estaba haciendo. Eso fue terrible. En mi caso una sensación de desprecio, de abandono...” (entrevista a ex docente, SB).

“Había oposición desde adentro pero también ataque desde afuera. Los docentes de otras escuelas decían “¡ah vos vas a EMETA, mirá que equipamiento que tienen, que gimnasio, que instalaciones! Encima nosotros, cuando venía alguien teníamos la costumbre de mostrar: “¡miren la biblioteca que tenemos...! las sillas que teníamos! Todas las semanas se hacía limpieza general entre los docentes y los alumnos, ¡Y nosotros mostrábamos!” (entrevista a ex docente, MD).

“Sí, creo que los docentes de otros establecimientos, en general, vieron a la EMETA como un lugar de privilegio” (entrevista a ex docente, MP).

“Había docentes que tenían miedo que les cambien las reglas de juego. Varios eran profesionales o técnicos que tenían otro laburo y en la hora cátedra encajaban bien y tenían obra social. Entonces con dos horitas, tres horitas... En cambio el proyecto parecía que venía a cambiar esas reglas de juego, por lo tanto muchos que estaban solo con unas horitas para tener instituto⁸⁴ quedaban fuera del juego y a eso no lo querían” (entrevista a ex auxiliar docente, SC).

Director de la Escuela Provincial de Educación Agropecuaria N° 1 (EPEA 1)

Como se explicara al desarrollar el “contexto histórico situacional” (Capítulo V), en el norte de la provincia se había fundado en el año 1986 –y continúa funcionando en la actualidad- un bachillerato con orientación agropecuaria.

⁸⁴ Se refiere al Instituto de Seguridad Social de Neuquén, la obra social de los empleados públicos de la provincia

El testimonio que sigue expresa que el director de dicho establecimiento manifestaba su enojo frente a las condiciones de infraestructura y equipamiento con las que contaba EMETA a diferencia de la falta de las mismas, que caracterizaba el funcionamiento de la escuela que dirigía.

“Yo estuve trabajando en Las Ovejas⁸⁵, en la EPEA 1 y, después, el director estuvo varias veces en la escuela. Ver lo que teníamos les daba mucha bronca. Ellos, hace, recién, más o menos cuatro o cinco años que tienen un edificio. Era una escuelita chiquita, habían pedido un aula y le mandaron un tráiler. Y decían “ustedes tienen de todo” (entrevista a ex docente y ex director. EF).

Docentes de la Universidad

Algunos docentes de la escuela cursaban, simultáneamente, estudios en la Universidad Nacional del Comahue. Son ellos los que comentan sobre expresiones de docentes de dicha Universidad. En este caso el establecimiento educativo era calificado como aislado y cerrado, también a consecuencia de las diferentes condiciones de trabajo, de organización y de recursos con las que contaba.

“En algún momento, en algunos de los exámenes que teníamos en la Universidad, la profesora que nos tomaba me dijo: “¿ustedes no piensan que fueron un gheto?” Y lo decía con bronca porque teníamos todas esas condiciones tan anheladas por todos. Otros decían lo mismo” (entrevista a ex docente, AP).

“Yo me acuerdo de una materia que teníamos en la Universidad, se llamaba “Problemática...”. Habíamos hecho un trabajo sobre EMETA, decíamos como era, la estructura que tenía y demás y la profesora nos preguntó, en un momento, si no creíamos que eso era una isla... En la Universidad algunos siempre tiraban cosas en contra, otros te preguntaban...” (entrevista a ex auxiliar docente, AC).

Docentes que se fueron de la escuela

⁸⁵ Localidad del norte de la provincia, departamento Minas, donde se encuentra ubicada la EPEA1
 TESIS DE DOCTORADO - NORA SUSANA YENTEL FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Ya se señalara al relatar los hechos acontecidos del primer período “Tiempo de Inicio y puesta a prueba”⁸⁶ que, hacia fines de 1991 y comienzos de 1992 tres docentes dejan el establecimiento educativo. Según los testimonios incluidos en el punto al que se hace referencia, las personas que se van del establecimiento planteaban desacuerdos con referencia al manejo de la producción y críticas acerca de la participación.

Por otra parte, los siguientes, expresan que los motivos de alejamiento tenían que ver con dudas y falta de confianza respecto del manejo de los recursos materiales y económicos con los que contaba el establecimiento; así como con el poder sobre el proyecto.

“Hubo gente que se fue mal de la escuela y que se sumaron a los de afuera. Planteaban cuestiones sobre quien se hacía cargo del comedor, quien hacía las compras, como se manejaba el dinero, como se manejaba el pañol, que el pañol era un lugar de poder. También tenían planteos sobre las parcelas, el ciclo de verano” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

“Una de las críticas fuertes era el manejo de los fondos, de los recursos. Había desconfianza respecto del manejo de los fondos del comedor, por ejemplo. De esto se hablaba adentro y afuera” (entrevista a ex docente, AP).

Docentes que no pudieron ingresar

Tal como se dijera anteriormente⁸⁷, en la escuela se aplicaba un sistema de selección de los profesores basado en presentación de antecedentes, y entrevista con una comisión de miembros de la institución especialmente conformada para ello. Dicho mecanismo de selección e ingreso funcionaba fuera de las normas fijadas por el Estatuto del Docente Provincial

Los testimonios manifiestan que aquellos aspirantes que no eran seleccionados para ingresar al establecimiento criticaban, luego, la modalidad, señalando que el ingreso había sido “a dedo”; y derivando de tal situación sentimientos de enojo, de haber sido rechazados y de venganza.

⁸⁶Ver:Capítulo VI-6.6.1-6.6.1.2.- Primer momento especialmente crítico, Y) “Se produce la primera renuncia de algunos docentes y otros reducen el tiempo en la escuela”

⁸⁷ Ver:Capítulo Vi-6.6.1- Y) “Ingresan nuevos docentes”

“Yo me acuerdo que cuando había que cubrir un cargo se presentaba todo el mundo; que se yo, sesenta personas y entraba una o dos; y esas personas que no pudieron entrar, después decían que el que entró lo hizo “a dedo”. Era un montón de gente que ya tenías en contra y en el próximo llamado se presentaban otra vez y, por ahí, eran nuevamente rechazados. “De hecho ‘el interventor’⁸⁸ dijo en una reunión que él había sido rechazado y que ahora ‘se lo iba a cobrar’ (entrevista a ex docente, SB).

“Me da la sensación de que mucha gente hablaba desde el dolor que le produjo no haber podido entrar a pesar de que tenían un buen currículo. Fue muy fuerte eso del no ingreso por el listado. Eso pegó muy fuerte” (entrevista a ex auxiliar docente, MG).

“Yo he recibido muchas veces comentarios desde afuera, de gente que intentó ingresar y no pudo y que decían “¡que espanto aquello!”. Y creo que sí, que a raíz de eso hubo muchas instancias de venganza” (entrevista a ex docente, MP).

Padres de chicos que no ingresaron

También tal como se dijera al describir la modalidad de selección e ingreso de los alumnos⁸⁹; la misma seguía un conjunto de pautas no habituales dentro del sistema educativo y, dado que anualmente era reducido el número de ingresantes, muchos aspirantes quedaban sin poder formar parte de la escuela.

Algunos testimonios hicieron referencia a esta cuestión; señalando que los padres de los chicos que no podían ingresar al establecimiento, luego, realizaban críticas hacia tal modalidad.

“De la misma manera que hubieron muchos docentes que no pudieron entrar, hubieron muchos chicos que no pudieron entrar y esa gente hacía fuerza en contra. Yo me acuerdo cuando el hermano de Y. no pudo entrar, que el padre siempre tiraba comentarios” (entrevista a ex auxiliar docente, MG).

⁸⁸ Se refiere al rector organizador que es designado por Decreto en mayo de 1994 al momento de ser interrumpida la experiencia.

⁸⁹ Ver:Capítulo VI-6.6.1.1- F) “Se conforma el primer grupo de alumnos”

“Si, me acuerdo de L. que quedó muy enojado porque no entró su hijo y después iba y protestaba con gente del gobierno porque tenía amigos allí” (entrevista a padre de ex alumno, EP).

Personas de la comunidad vinculadas con miembros de la escuela

El testimonio señala, en este caso, haber recibido comentarios de otras personas de la comunidad en la que vivía, que también criticaban al establecimiento por sus condiciones de trabajo que estimaban privilegiadas y diferentes de las que poseían los otros establecimientos de enseñanza

“Me parece que el proyecto estaba muy adelantado para su tiempo... y que fue muy difícil llevarlo adelante porque la misma comunidad se encargó de “bombarlo” desde distintos lugares. Nadie te lo va a decir públicamente, pero todos desde su lugar van a echarte una paladita de arena para que se entierre. Te digo esto porque yo vivía en Plottier y a mí me chicaneaban todos los días con que “ustedes cobran en dólares, ustedes son los VIP”, y me lo decía gente común (entrevista a ex auxiliar docente, ER).

E.3) Sobre la articulación de sectores en la crítica

E.3.1) Entre sectores del entorno

Los testimonios señalan, asimismo, que *diferentes sectores habitualmente en oposición se articularon entre sí en la crítica y hostilidad hacia el establecimiento educativo*. Se dice en tal sentido que se produjo una convergencia en la crítica entre supervisores escolares, docentes de otras escuelas, Consejo de Educación y gremio docente

“En provincias chicas como esta, los factores de resistencia que se dan en diferentes sectores, se unen al momento de volcar algo abajo. Supervisores que odian al gremio comienzan a tomar el discurso del gremio; el gremio que odia a algunos supervisores comienza a tomar lo que dicen estos. Se alían, nunca para soñar algo mejor porque a todo lo que sea diferente ya sabemos lo que le pasa” (entrevista a ex director, EB).

“...a eso de la escuela privada lo decían todos, incluso docentes de distintas escuelas que no estaban de acuerdo con el gremio. Les decías la palabra gremio y les salía urticaria, sin embargo eran coincidentes en esa postura respecto de EMETA” (entrevista ex auxiliar docente, SL).

“Nada se pudo sostener, ¿por qué?, porque el gremio, el Consejo y otras escuelas se sumaban diciendo cosas terribles y nosotros nos preguntábamos ¿dónde me inserto después de haber estado en esto?; porque no nos olvidemos, el ámbito externo nos marginó, nos marcó, nos daban parejo y nos daban” (entrevista a ex docente, SB).

E.3.2) Entre el adentro y al afuera institucional

Las personas entrevistadas expresan, por otra parte, que *se produjo una articulación entre el adentro y el afuera de la escuela* reforzando los factores adversos al proyecto experimental. En tal sentido señalan que las dificultades que se vivían dentro de la escuela se veían potenciadas por las amenazas que percibían desde el contexto; que estas eran producto de la envidia; que la presión externa hacía dudar a los miembros de la escuela; que las contradicciones y dudas internas y el estar socializados dentro de una encuadre vertical debilitaron al conjunto frente a tales presiones; que dentro del establecimiento hubo personas que buscaron afuera, apoyo ante sus dudas y temores.

“Lo externo influyó por que no nos quería nadie a los de EMETA. Eso fue desastroso, fue un fantasma muy grande, pero grande, grande que circulaba adentro” (entrevista a ex docente y ex directivo, EF).

“Desde afuera era muy duro lo que venía... Para mí era producto de la envidia, mientras tanto, adentro, se vivía la presión del afuera... Los docentes de la escuela decían, por ejemplo, “pero yo en la otra escuela en 1º año enseño esto, ¿por que acá no?”. Ahí se notaba la presión. Eso jugó muchísimo en el área nuestra. Yo vivía una fuerte contradicción entre el adentro y el afuera que a veces me hacía dudar” (entrevista a ex docente, ER).

“...Pienso que... las situaciones internas operaron restándole fuerza al conjunto. Nuestras propias contradicciones internas y las dudas que teníamos no opusieron

ninguna resistencia o poca resistencia a lo que se venía imponiendo desde afuera de la escuela” (entrevista a ex docente, GC).

“Como tenemos años de cultura vertical dentro del sistema educativo entonces pegaba muy fuerte lo que venía de afuera, lo que tironeaba desde afuera. Creo que existieron fuerzas distintas de adentro y de afuera de la escuela que colaboraron con la hecatombe” (entrevista a ex director, CM).

“Hubo gente que jugó a dos aguas dentro del grupo de padres y dentro del grupo de docentes. Estaban de un lado y del otro: con los padres que querían ayudar y por otro lado daban manija afuera. Era gente que tenía conexiones con el gobierno, porque sino no me explico cómo es que hicieron la intervención” (entrevista a ex docente y ex director, EF).

“En relación con el tema de la falta de estabilidad hubo mucha gente que empezó a negociar por afuera viendo cómo hacer para que el contrato fuera más largo, o que pasáramos a planta, o que quedáramos interinos. Este tema de la estabilidad era una cuestión muy fuerte que irrumpía, pero creo que por nuestras debilidades” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

E.4) Sobre las percepciones de los actores referidas al poder político local

Otro de los factores que conformaron parte del contexto adverso al proyecto aparece representado por los modos en que se percibía el ejercicio del poder político local. Se dice al respecto que es difícil lograr algo frente a un poder político solo responde a las medidas de presión; que se tenía gran temor frente a un poder que se consideraba omnipotente; que el proyecto fue castigado por la posición política con la que quedara identificado, en tanto quedar en la oposición “se paga”:

“...en un principio pensaba que si adentro... no hubieran habido tantos temores y contradicciones, y hubiéramos sido una comunidad educativa fortalecida, entonces el proyecto se hubiera sostenido. Antes éramos utópicas y ahora somos pragmáticas... Desde lo que estoy viendo últimamente, desde mi función⁹⁰ no sé si uno puede desde una comunidad educativa fortalecida quebrar el poder político local. Y me duele en el alma decirlo, porque se quiebra el poder político con

⁹⁰ En esos momentos incorporada como técnica en el nivel central del Consejo Provincial de Educación

medidas de presión que responden a demandas que pudieran canalizarse si la intencionalidad estuviera puesta en la calidad educativa, con la cual todo el mundo se llena la boca” (entrevista a ex docente, MGD).

“Mucho impactó el estamento político, ese temor que uno tiene, ¡como tienen tanto poder que pueden hacer y deshacer!, me parece que ahí uno agacha la cabeza y, al no tener respaldo de nadie ¡por que no teníamos respaldo de nadie y uno se sentía muy solo! Te doy un ejemplo... un grupo de docentes hicimos una carta documento para que nos respeten los cargos. Bueno, cuando la estábamos haciendo algunos decíamos “y mirá si yo hago esto y después no puedo entrar más al sistema” Había un gran temor, un gran temor. Como igualmente mandamos la carta documento pero no tuvimos respuesta, para muchos fue un alivio, por que al no tener respuesta dijimos “bueno, está bien, voy a seguir inserto en el sistema, en otro lugar quizás, pero dentro del sistema” (entrevista a ex docente, ER).

“Las cuestiones partidarias nos atravesaron. Hasta hoy siguen padeciendo pases de facturas quienes trabajan en la institución. En las cuestiones políticas creo que sin estar la totalidad de la gente del proyecto en una línea política, el proyecto se identificó con una línea política. Y eso acá se paga” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP)⁹¹

Esta es una percepción compartida por los dos historiadores de la Universidad del Comahue entrevistados con motivo de la investigación. Señalan al respecto:

“...si estás en la Universidad no te persiguen, te halagan, te coquetean; pero, si estás en el Estado me parece que la cosa ahí es distinta. Es como ser hincha de Boca o de River, claramente estás identificado y las internas se pagan caro, aún hoy el que pierde paga caro la osadía de perder” (entrevista a historiadores de la UNCo, EM y GR).

⁹¹ Cabe recordar, como se dijera al hablar del “Contexto histórico situacional” (Capítulo V) que el principal referente del proyecto educativo había quedado ubicado, políticamente, en la línea interna opositora a quienes gobernaban la provincia. Puede verse en 6.4.2.- “Reconstitución del grupo que formulara el programa EMETA- Neuquén y la incidencia de la política”.

6.6.3.2.- Tercer momento especialmente crítico: se produce la interrupción del proceso experimental y nuevas autoridades llegan a la escuela (mayo de 1994)

El 20 de mayo de 1994, mientras en el establecimiento educativo se estaban desarrollando las actividades del día, arriba al mismo una comitiva conformada por el Secretario de Educación de la Provincia (MM), el Subsecretario de Educación (RG); la Directora Provincial de Educación (MO); la Directora Provincial de Enseñanza Media (SC) y el nuevo Rector Organizador (CA).

“Sabíamos que algo podía pasar pero nunca ese día ni de esa manera, sin previo aviso, un avasallamiento. No lo esperábamos, estábamos trabajando reunidos en la biblioteca y de pronto alguien nos dice que estaban en la escuela...” (entrevista a ex docente, SB).

Un Decreto del Poder Ejecutivo pone en funciones al Rector, encargándole la incorporación de la escuela al sistema educativo provincial.

“DESIGNASE con carácter de Rector Organizador de la Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria al Ing. Agrónomo CA. El profesional designado deberá presentar a la Secretaría de Estado de Educación... un programa de transición que permita la gradual incorporación de la Escuela al Sistema Educativo Provincial...” (Decreto 0973/94)

Este hecho produce la inmediata renuncia del director de la UEP (RMG.) y dos meses después la de la secretaria pedagógica (NY); ambos miembros del grupo gestor del proyecto educativo. El 21 de mayo de 1994, el primero de ellos, hace llegar a los miembros de la escuela y de los puestos de capacitación agropecuaria, una Nota de despedida en la que señalaba:

“...quiero saludarlos con motivo de mi alejamiento de la Dirección del Programa EMETA, cargo que ocupé desde octubre de 1987... De todas maneras era un episodio previsible como se los manifestara ya, en reuniones anteriores...En lo personal he vivido una experiencia valiosa y, como tal, he tenido momentos muy gratos y otros no tanto. Tengo la sensación de que hay un camino recorrido muy importante (me viene a la memoria cuando este lugar, que hoy tiene 5000 m2 cubiertos y mucha vida, era tan solo una chacra con plantas de vid semi abandonadas...) Quiero decirles que a mi juicio en este proyecto hay mucha gente

comprometida y, por lo tanto, también muchos intereses disímiles que armonizar... En lo que a mí respecta les puedo asegurar que han sido de tipo técnico, movilizado por las utopías que dan entusiasmo para vivir todos los días...estoy convencido que lo único que puede armonizar la pluralidad son las ideas convocantes, los proyectos. Por eso me atrevo a diagnosticar que al EMETA le pueden ocurrir dos cosas: que afiance su proyecto, que lo profundice, lo enriquezca, reencuentre una idea convocante; o que... se convierta en un campo de batalla de esa pluralidad de intereses... A un proyecto de este tipo no lo veo posible dentro de las reglas de juego del sistema educativo actual... lo veo más asociado a las demandas del sistema productivo y manteniendo un carácter autárquico; de allí la idea de Complejo Didáctico Productivo que planteaba en marzo de 1993 en el Consejo Asesor de la Escuela y que me permito adjuntar a este saludo..."

Algunas de las personas entrevistadas caracterizaron a este momento de la llegada de las autoridades educativas y de la interrupción de proyecto como una instancia *terrible, difícil, traumática, un corte abrupto*; Mientras que otras, como un hecho *esperado, previsible* y, por algunos, *deseado* en tanto "pondría orden" y el establecimiento quedaría integrado al sistema provincial. Expresan también los diferentes *motivos* que consideran concurrieron a que tal hecho se produzca, así como algunas *cuestiones que podrían haberlo impedido*. A continuación se incluyen diferentes expresiones sobre este tema, a través de las cuales se pone de manifiesto lo señalado.

"Cuando llegó CA (el rector organizador) fue un momento terrible..." (entrevista a ex director, EF).

"La intervención fue un momento difícil, un corte abrupto desde afuera. Pero ya se habían dado situaciones que nos llevaban a eso. Era como decir 'se nos viene la tormenta, se nos viene la tormenta y, llegó'. Al no habernos 'eyectado' a tiempo cuando se cae quien conduce el proyecto se cae todo el proyecto...Yo insisto en esto por que busco los por qué. Porque la cuestión del esfuerzo, del laburo, del acompañamiento a los alumnos, al menos hasta que yo estuve, seguía funcionando. Es porque en eso no nos habíamos equivocado en nada. Entonces vos decís, 'pucha, ¿en que nos equivocamos... en las decisiones políticas, en cómo nos representaban afuera y adentro.'" (entrevista a ex coordinador de auxiliares docente, CP).

“Al principio se vio la llegada de CA (rector organizador) como la posibilidad de arreglar las cosas, de ‘meter en caja’ cosas que parecía que no tenían contención, que no tenían un marco. Por ejemplo cuando producíamos algún cambio, alguna modificación, es como que no llegábamos a evaluarla en profundidad y producíamos otro cambio. Se cambiaba por otra cosa y eso producía mucha inseguridad. Además estaba la idea de que en la escuela había una ‘mano blanda’; entonces, cuando llegó este tipo CA, el dijo ‘bueno, esto se va a cumplir así, así y así’ y eso como que gustó, ‘¡bueno, por fin viene un tipo que hace, que define!’. Es como que se añoraba lo que uno ‘mamó’ antes y eso generó cierta tranquilidad. Pero después, cuando se vio lo que era, cuando se vio que estaba errado totalmente, ya era tarde, ya era tarde, ya estaba metido adentro. Esto lo viví yo con el grupo de gente con el que compartía. En definitiva no hubo un grupo homogéneo para defender al proyecto” (entrevista a ex docente, ER).

Los docentes se extienden acerca de los motivos de la interrupción, poniendo el acento en las diferencias *políticas partidarias*. Al respecto expresan que fue una decisión basada en la *bronca* y en el *capricho* de algunos. Asimismo señalan –en especial quienes se desempeñaban como docentes del área de prácticas agropecuarias- la *falta de recursos* para el funcionamiento del establecimiento como uno de los motivos asociados a la interrupción y la *ausencia de un grupo interno fuerte* que se opusiera a las presiones externas.

“...fue una cuestión más bien política y caprichosa, no le encuentro otra explicación por que, a mi modo de ver, había tenido resultados pedagógicos y didácticos mas que suficientes. La primera promoción que tuvimos, que eran chicos de la calle, chicos que no tenían nada y salían siendo técnicos. O sea, había más que muestras de que se trabajó, de que se hizo y de que el sistema funcionaba” (entrevista a ex docente, SB).

“Nos volcaron por bronca y por capricho; pero, una causa interna que para mí fue una presión bastante grande y que hizo caer el proyecto más allá de lo político, fue la falta de recursos para el funcionamiento de la escuela. Si hay algo que ahora funciona, son los sectores didáctico-productivos. En ese momento, en esos tres años que duró la EMETA eso estaba todavía por verse. Entonces, esa presión aportó un granito de arena para que todos quisieran destruir a la EMETA y que venga la intervención. (entrevista a ex docente, AP).

“Yo creo que faltó que nuestra cabeza, que en su momento era R. nos hubiese escuchado y entonces, con la fuerza de todos nosotros... Porque después el Consejo nos mandó para los insumos pero hubo que hacer tomas , sentadas , carteleadas. No sé, si con R. hubiésemos hecho una petición, capaz que en este momento seguiría funcionando la escuela como EMETA. Es decir, si nosotros hubiéramos sido el cuerpo completo R. no hubiera aflojado, no hubiera bajado los brazos.”
(entrevista a ex docente, MD).

Quienes en épocas del proyecto de cambio se desempeñaron como auxiliares docentes de la escuela, también ponen el acento en *cuestiones políticas*, como motivos de la interrupción del mismo, vinculadas con las internas del grupo en el poder:

“Eran cuestiones políticas, cuestiones del internismo del partido provincial: ‘que RG. estaba en una parte del MPN y otra era la que estaba en el gobierno’. Eran bandos, uno lo vivía así” (entrevista a ex auxiliar docente, SC).

“Sí, el tema fue netamente político. La idea que a uno le queda es que había que venir a sacar a RMG. y poner a la gente de ellos. Después no sabían que hacer o como llevar adelante la escuela porque A. (se refiere al rector organizador) no resolvió absolutamente nada tampoco” (entrevista a ex auxiliar docente, AG).

“...La decisión política fue intempestiva y fuera de lugar. Yo se lo planteé al Director General de Enseñanza Media cuando vino con su intervención y dijo: ‘bueno, ahora se cambia todo y pasamos a ser esto’ En realidad nunca se nos dio una explicación de por qué se interrumpió, nadie nunca vino y nos dijo ‘esto fue un fracaso por tal cosa o tal otra’. Y no fue un fracaso porque muchos de nuestros egresados están ocupando cargos de relativa importancia en el ámbito de la producción de la provincia” (entrevista a ex auxiliar docente, ER).

Quienes fueron, en aquellos momentos, directores del establecimiento educativo se refieren a los motivos de la interrupción; diciendo que esta se debió a no haber logrado, internamente, *un colectivo fuerte* del cual participaran los padres y, a que toda innovación *es vista como peligrosa* por las estructuras educativas:

“Yo creo que fue un error de todos nosotros, porque fue una oportunidad histórica... Hasta el ‘desembarco del Consejo’, en esos tres años y medio tendríamos que haber construido fortalezas internas para evitar el ataque. Por que vos imaginate, con la

participación de los usuarios ¡que desembarque CA (se refiere al rector organizador), o quien sea, y que se les vengan doscientos padres y les digan '¡no señores, acá no!'. Eso es lo que no se pudo generar'" (entrevista a ex director, CM).

"EMETA se interrumpió por que para el gobierno de la educación todo aquello que es novedoso se transforma en peligroso, todo tiene que ser igual para que 'a mí no me moleste' El CPEM 29, por ejemplo, hizo una innovación pero no escapó a las normas generales; la hizo adentro y tocando algunas cositas, nada más; sin embargo hoy esa experiencia no existe más, hoy es un CPEM igual que el que está a la vuelta. Se mantuvo mientras estuvo la directora y después desapareció..." (entrevista a ex director, EB).

Modelo convencional y principales problemas que

6.7.- Cuadro síntesis de los cambios propuestos, sus deslizamientos hacia el n
no pudieron ser resueltos⁹²

Los cambios propuestos, su deslizamiento y abandono	Enero de 1991 a marzo de 1992 Primer Período: Tiempo de inicio y puesta a prueba	Abril de 1992 a marzo de 1993 Segundo Período Tiempo de agudización de la deslizamientos	Abril de 1993 a mayo de 1994 en adelante Tercer Período Tiempo de intolerancia y hostilidad interna y externa
El ingreso de los docentes (6.5.2)	Se definió –fuera de las normas en uso– sobre la base de un llamado público, posterior proceso de capacitación y selección. Los docentes seleccionados establecieron una relación laboral por contrato en cargos de 20 o 40 hs. por semana; parte de tiempo frente a alumnos y parte en tareas de planificación, estudio, apoyo a alumnos y otras actividades institucionales. Según testimonios algunos docentes manifestaron dudas al momento de firmar los contratos.	La instancia de capacitación por es reemplazada por un socialización dentro del estatuto de docentes del primer grupo s que ingresaron de esta mane formación ni el compromiso figura del contrato fue uno de mayor conflictividad, en este años de la experiencia	Sigue la misma modalidad de ingreso. Luego de interrumpida la experiencia los cargos son reemplazados por horas cátedra y desaparece la figura del contrato. Se obtiene así la estabilidad propia del personal docente de la provincia.
El currículo (6.6.1.1-D)	Se planifica el currículo con el propósito de construir una propuesta de enseñanza y de aprendizaje articulada, a fin de superar la	A partir del año 1992 la formul curricular se vuelve central en los docentes, en tiempos de formación	Continúa la tendencia a centrarse en cada disciplina y área. Luego de interrumpida la experiencia se

⁹² En cada uno de los aspectos incluidos se indica en que punto del documento puede ampliarse la ir

	<p>segmentación disciplinar. Se formula un primer módulo de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Luego del receso de invierno no se retoma la planificación por módulos. Se define un eje institucional común conformado por problemáticas que habría de afrontar un técnico agropecuario en su futuro desempeño profesional. Se planifica por disciplinas y áreas, las que debían organizarse en torno del eje estructurante</p>	<p>alumnus y una actividad altamente valorada por los docentes. Sin embargo comienza a centrarse en cada disciplina debilitándose la idea de un diseño organizado en función de un eje curricular institucional. Los docentes expresan temores relativos a desvirtuar el objeto de conocimiento propio de cada disciplina, perder las fronteras entre las disciplinas; entre otros.</p>	<p>formula un nuevo plan de estudios enmarcado en la normativa provincial. No se aplica el currículo construido en los años previos.</p>
El ingreso de los alumnos (6.6.1.1-F)	<p>Se conforma el primer grupo de alumnos según un mecanismo que contempla la obtención de un puntaje a partir de la valoración de un conjunto de ítems (desempeño escolar, cartas manifestando interés por la escuela, vinculación con lo agropecuario) y una semana de preingreso a cargo de los adultos de la escuela.</p>	<p>Se incorpora el mecanismo del sorteo, si se excede el cupo de ingresantes, luego de una primera selección sobre la base de la documentación presentada. La extensión del preingreso se reduce de cinco a tres días.</p>	<p>En el año 1993 y 1994 se repite la modalidad aplicada el año anterior; la extensión del preingreso vuelve a reducirse de tres a dos días; quienes acompañan a los ya no son los docentes y miembros de la conducción, sino alumnos del último año, apoyados por los auxiliares docentes</p>
El horario articulado (6.6.1.1-G)	<p>Se pretendía desarrollar un proceso educativo que articulara contenidos y prácticas de diferentes disciplinas y que generara espacios para el trabajo grupal de los docentes. Durante los años 1991 y 1992, se resolvió agrupando en determinados días de cada semana, disciplinas pertenecientes a un área, con la finalidad de dejar tiempo sin alumnos, para el estudio y la planificación, a las personas de disciplinas afines. Se señala pérdida de</p>	<p>Durante el año 1993 se prueba una organización epocal, consistente en el agrupamiento de disciplinas relacionadas que trabajaban en forma intensiva con los alumnos a lo largo de quince días; mientras las restantes desarrollaban tareas de estudio, planificación y demás actividades institucionales. Se reiniciaba el ciclo con otro grupo de asignaturas.</p> <p>Se profundizan las dificultades para el trabajo conjunto.</p>	<p>Hacia fines de 1993 y parte del 1994, se realizó el intento de organizar algunas materias cuatrimestrales y otras anuales; sin embargo no pudo encontrarse una forma que cumpliera con el criterio de articulación y diera lugar a las distintas actividades en la escuela. Luego de la interrupción de la exp. se vuelve a la organización horaria centrada en disciplinas autónomas.</p>

<p>Las huertas individuales (6.6.1.1.-H)</p>	<p>tiempo y dificultades para el trabajo conjunto. Definidas como una estrategia de formación agropecuaria basada en la entrega, a cada alumno, de una porción de tierra en la que debía llevar adelante a lo largo de un año, una producción hortícola, en el marco de un contrato firmado con la escuela y de un plan de trabajo elaborado con los docentes del área agropecuaria. En el año 1992 se entregan las primeras parcelas a los alumnos ingresantes. Algunos docentes del área agropecuaria señalan que tal carácter individual fomentaría el individualism</p>	<p>En el mes de agosto de 1992 se realiza la entrega del segundo conjunto de parcelas individuales a los alumnos ingresantes a 1º año y de parcelas colectivas a los alumnos de 2º y 3º que habían desarrollado el proceso de parcelas individuales en el año anterior</p>	<p>En el año 1993, continúa la misma modalidad y desde el año 1994 en adelante, las parcelas son grupales, desaparece el inicial carácter individual que había originado los desacuerdos con el área agropecuaria. En la actualidad existen parcelas colectivas solo para los alumnos de 1º y 2º años.</p>
<p>El régimen de convivencia de los alumnos (6.6.1.1.-K)</p>	<p>En los primeros días de clase un grupo de alumnos daña la puerta de un baño. Se decide organizar la "semana de la convivencia" durante la cual los jóvenes formulan las normas que regularían sus conductas. Esto da origen al "Régimen de convivencia de los alumnos" caracterizado por un tratamiento formativo de la disciplina, basado en el diálogo, la reflexión sobre los hechos y la reparación.</p>	<p>Se realizan modificaciones con una participación de los alumnos mediada por los adultos de la escuela y se formaliza mayor responsabilidad sobre el alumno en tanto se incluye la firma de un "acta de compromiso" entre este y la institución.</p>	<p>En este ciclo continúa en vigencia la norma según los ajustes realizados en el año anterior. Luego de interrumpida la experiencia se reinstala el sistema de amonestaciones que se aplica en las escuelas medias de la provincia.</p>
<p>Las Evaluaciones Conjuntas (6.6.1.1.-L)</p>	<p>Un espacio-tiempo en el cual los distintos sectores de la escuela (alumnos, docentes, los padres de los alumnos, debían analizar y explicitar, semestralmente, sus opiniones</p>	<p>El tercero se llevo a cabo a mediados del año 1992. En esta oportunidad había disminuido considerablemente el nivel de participación tanto de padres como de otros integrantes de la institución. De 400 asistentes que registró el</p>	<p>El cuarto y último encuentro, el 28 de agosto de 1993, con la participación de, aproximadamente, 130 personas entre padres, alumnos y personal de la escuela. Uno de los entrevistados las recuerda</p>

	<p>sobre la marcha de la misma. Este primer evento contó con la asistencia aproximada de 400 personas. El segundo encuentro de Evaluación Conjunta se concretó a fines del mismo año, el 18 de diciembre de 1991, simultáneamente con una muestra de actividades por disciplina.</p>	<p>primer encuentro en esta ocasión asistieron poco más de 70 personas. Los padres señalan que la disminución tuvo que ver con los cambios en la conducción, los problemas con las obras agropecuarias y las características de un proyecto innovador que exige a los docentes superar los marcos tradicionales de desempeño.</p>	<p>como una buena práctica dentro del establecimiento que, sin embargo, se interrumpieron por temor de los docentes, de la injerencia de los padres en la escuela. No se realizan mas luego de interrumpida la experiencia.</p>
<p>El rol de coordinador (6.6.1.1-IV)</p>	<p>La propuesta consistía en que los docentes con una dedicación de 40 hs. semanales, se hicieran cargo de la organización y desarrollo de una reunión semanal -1 hora aproximadamente- con un grupo de alumnos. Dicha reunión semanal se denominó <i>hora de coordinación</i> y tenía como finalidad ayudar al grupo a abordar problemáticas o concretar proyectos de su interés.</p>	<p>Algunos docentes plantean resistencias para hacerse asumir esta tarea aduciendo que carecían de formación para ello y/o que les restaba tiempo para el trabajo con la disciplina. A raíz de ello la Secretaría Pedagógica se hace cargo de uno de los grupos de alumnos</p>	<p>Ante las dificultades para cubrir todos los grupos, se suspende transitoriamente en los primeros meses de 1993 y se reinicia aproximadamente en el mes de junio. Según los testimonios el espacio desaparece luego de interrumpida la experiencia.-</p>
<p>La limpieza y el mantenimiento del edificio escolar (idem)</p>	<p>Una de las innovaciones consistía en que en la limpieza y mantenimiento del edificio habrían de participar los adultos y los jóvenes de la escuela, con el criterio de colaborar con el cuidado del espacio. Para ello se habían implementado grupos con turnos rotativos, los días viernes.</p>	<p>Se mantiene, aunque comienzan a manifestarse resistencias para llevar a cabo esta tarea. En su testimonio uno de los docentes señala que le quitaba tiempo para abocarse a lo que efectivamente sabía: la disciplina.</p>	<p>Progresivamente va quedando a cargo de los alumnos y auxiliares docentes. No se implementa mas luego de interrumpida la experiencia.</p>

<p>La promoción de los alumnos (6.6.1.1-U)</p>	<p>Llegando a fin del primer año se toma la decisión de que no habría repitencia en la escuela y que debía trabajarse para la permanencia de todos los alumnos; entendiendo que es la escuela, el alumno y la familia quienes debían hacerse cargo del problema. En 1991-1992 todos los alumnos son promovidos al año siguiente y se ponen en marcha un conjunto de estrategias de apoyo frente a las dificultades.</p>	<p>Se esperaba que en el transcurso de 1992 se fueran superando las dificultades de algunos alumnos; pero documentos de la época señalan que sostener esta decisión se tornaba difícil, no por entender que se encontraba errada, sino por no contar con la totalidad de las herramientas conceptuales y metodológicas requeridas para evitar el fracaso escolar</p>	<p>Una publicación del mes de octubre de 1993 da cuenta que las dificultades no estaban siendo solucionadas y que persistía la problemática de los alumnos que no lograban los niveles requeridos para la promoción. Frente a la dificultad de convalidar –para algunos alumnos- los aprendizajes básicos esperados y ante la no aceptación de la repitencia, al momento de producirse la promoción 1993-1994 docentes y conducción toman la decisión de que tres de ellos deben dejar el establecimiento educativo. A partir del ciclo 94-95 se reinstala la repitencia en la escuela</p>
<p>El ciclo lectivo (6.6.1.1-W)</p>	<p>El ciclo lectivo debía adecuarse al ciclo productivo de la zona a fin de que los alumnos no interrumpieran el proceso productivo que llevaban adelante. Todos los adultos de la escuela acompañarían a los jóvenes en estos momentos participando de actividades agropecuarias. La decisión implicaba también adecuar el tiempo de receso de jóvenes y adultos. El primer año se resuelve con guardias rotativas semanales. El verano transcurre con dificultades por que varios adultos (docentes principalmente, según los testimonios) muestran resistencias frente a esta tarea.</p>	<p>Para el verano 1992-1993 se define una nueva organización dando lugar a la demanda de los docentes de formación general de no participar en tareas de acompañamiento en la formación agropecuaria. Siguen concurriendo al ciclo de verano en dos turnos de 45 días cada uno, para realizar tareas de apoyo a alumnos con dificultades y planificación curricular.</p>	<p>Para el ciclo de verano 1993-1994 los docentes de las disciplinas de formación general ya no participan de las actividades estivales. Estas quedan a cargo de los docentes del área agropecuaria, auxiliares docentes y algunos miembros de la conducción. Sin embargo el ciclo lectivo finaliza con el ciclo productivo. Documentos de la escuela dejan constancia que el ciclo lectivo 94-95 finaliza en la misma fecha que el resto de las escuelas medias de la provincia Desde el 2006 los alumnos tampoco concurren a atender la producción en el</p>

<p>La evaluación del personal de la escuela y la relación laboral por contrato (6.6.2.2-D)</p>	<p>La relación laboral sobre la base de un contrato a término (de dos años) se establece para el ingreso a la escuela. Sin embargo, según testimonios, es un aspecto que genera dudas y temores en los docentes desde los inicios de la experiencia, como se señalara anteriormente.</p>	<p>Durante el año 1992 se formula el sistema de evaluación del personal de la escuela que se aplica, por primera vez, en el mes de noviembre de este año. Fue definido con la participación de los integrantes adultos de la institución. Dado que el personal –excepto el de planta- se encontraba contratado, el sistema tuvo como uno de sus propósitos decidir sobre la renovación o no de los contratos. Como consecuencia de esta primera instancia dos docentes dejan el establecimiento lo cual provoca gran impacto en la institución y se habla de pérdida de interés en participar, desilusión, sensación de culpabilidad, desgano y sensación de engaño ya que entendían que la evaluación no estaba ligada a los contratos.</p>	<p>verano. Queda a cargo de personal de la escuela y otro contratado</p> <p>Se aplica por segunda vez en junio de 1993 y se anuncia la tercera para el fin del mismo año; sin embargo, no llega a concretarse otra instancia evaluativa</p> <p>A comienzos de 1994 documentos internos hablan de que el sistema estaba en revisión con el propósito de poner el acento en el crecimiento y desarrollo de las personas. Este proceso queda trunco –posiblemente por interrupción de la experiencia-. Actualmente se aplica la modalidad de evaluación en uso en las escuelas medias de la provincia.</p> <p>Asimismo la inestabilidad laboral vinculada con la figura del contrato aparece como uno de los mayores temores entre los docentes y, consecuentemente, el logro de estabilidad aparece como uno de los aspectos buscados en la relación con el sistema educativo</p>
---	--	--	---

Simultáneamente a las dificultades que se presentaban al modo de *deslizamientos*, para el desarrollo y afianzamiento de diferentes cambios al modelo escolar en vigencia, *otra serie de problemas* se iban manifestando durante su desenvolvimiento; como ser: carencia de fondos necesarios para el funcionamiento de la escuela; dificultades para continuar la construcción de las obras de infraestructura agropecuaria; dificultades para conformar un equipo de conducción estable; falta de apoyo de las autoridades educativas para la resolución de estos inconvenientes; así como las hostilidades entre las personas y grupos internos del establecimiento educativo y las manifestaciones cada vez mas explícitas de hostilidad desde el contexto.

<p>La infraestructura agropecuaria, la carencia de fondos y el desarrollo de la producción (6.6.1.1-B, 6.6.2.1-A, 6.6.3.1-A)</p>	<p>Las actividades escolares se inician con la infraestructura agropecuaria en construcción. A principios de 1991 quiebra la primera empresa a cargo de la misma por problemas financieros. Los fondos para el funcionamiento de la escuela debían derivarse de la producción y de aportes del gobierno de la educación</p>	<p>Se van haciendo más explícitas las dificultades para poner en marcha la producción. Según la información analizada diferentes problemas concurren a ello; como ser: la chacra no producía aún lo suficiente como para autoabastecerse y los fondos circulantes no resultaban suficientes; las autoridades educativas no proveían de los recursos necesarios; algunos sectores tenían una complejidad que parecía no poder manejarse con los recursos y la formación existente en las personas; el nivel de expectativas era elevado en relación con las posibilidades y las obras de infraestructura agropecuaria se presentaban demoradas por los problemas financieros de la segunda empresa constructora y de los trámites administrativos de una nueva licitación. La carencia de fondos era vivida como especialmente limitante por los docentes del área agropecuaria.</p>	<p>En el mes de junio de 1993 se paralizan las obras correspondientes a la infraestructura agropecuaria y se inicia un nuevo proceso de trámites tendientes a lograr la rescisión del contrato con la empresa y un nuevo llamado licitatorio. El proceso de rescisión dura diez meses y la obra permanece paralizada a lo largo de un año. La información da cuenta de once notas de la dirección de la UEP a las autoridades educativas, la mayoría sin respuesta. Las obras se reanudan luego de interrumpida la experiencia</p>
---	---	---	--

<p>La conducción de la escuela (6.6.1.1-E, 6.6.3.1-D, 6.6.3.2)</p>	<p>La estructura de conducción de la escuela fue pensada como un equipo que atendiera los diferentes aspectos del funcionamiento institucional: un Director y cinco Secretarios de área: de producción, de administración, pedagógica, de investigación y de extensión. Entre los años 1991 y 1992 tres personas diferentes ocupan la posición directiva</p>	<p>Entre los años 1992 y 1993 otras tres personas se hacen cargo de la conducción del establecimiento</p> <p>Los testimonios señalan que los cambios se debían a la ingerencia de la dirección de la UEP en la escuela y a lo estresante y difícil que era la función; por lo cual cuando encontraban algo mejor afuera se iban, utilizando al cargo para acceder a algo más beneficioso. Expresan también que los directivos eran designados fuera de las normas en uso y que no tenían conocimiento de lo que era una escuela. Los cargos de Secretarios de área también fueron fluctuantes y en ningún momento pudo constituirse el grupo en su totalidad</p>	<p>Una séptima persona se desempeña como director de la escuela. A partir de 1993 dicha problemática asume una conflictividad especial, abundan las reuniones, notas con pedidos de solución, intervenciones de la UEP, de los padres y de docentes y ausencia de respuestas desde las autoridades educativas de la provincia frente a las aspiraciones de los integrantes del establecimiento, de estabilizar la posición a través de un concurso. La conducción del establecimiento no se resuelve hasta luego de la interrupción de la experiencia por parte del Consejo de Educación. En mayo de 1994 la Secretaría de Educación nombra un Rector Organizador por Decreto. Luego de un período de transición se cubre según establece el Estatuto del Docente.</p>
<p>Las relaciones entre la escuela/ los docentes y la conducción</p>	<p>Quien fuera director de la UEP y, en estos momentos a cargo de la dirección de la escuela, señala que en junio de 1991 y en forma sorpresiva, por no haber registrado manifestaciones previas en tal sentido- un grupo de docentes realiza cuestionamientos centrados en la falta de confianza en relación con la conducción del programa y</p>	<p>Los testimonios señalan que a lo largo de año 92 se van profundizando las dificultades con la dirección de la UEP. Se la acusa de intervenir en cuestiones de la escuela; de ostentar el poder real; ser el propietario principal del proyecto - que una segunda propietaria era la secretaria pedagógica y luego, los docentes pequeños propietarios-. Se señala que</p>	<p>Las dificultades entre el personal de la escuela -fundamentalmente los docentes- y la conducción de la UEP se suceden permanentemente, relacionadas con el poder sobre el proyecto educativo de quien se encontraba a cargo de la misma, con su posición política y,</p>

<p>ción de la UEP/ La propiedad del proyecto La credibilidad en la participación (6.6.1.1-N, 6.6.2.1-A, 6.6.3.1-C)</p>	<p>del establecimiento. Entre los años 1991 y 1993 se crean diferentes espacios de participación para los miembros de la escuela. Mientras los padres expresaban que La EMETA era una de las pocas escuelas que buscaba institucionalizar en el máximo nivel posible la participación de los padres; los docentes señalaban que todo bajaba resuelto. Hacia fin del primer ciclo tres docentes del grupo inicial renuncian a la escuela aduciendo que no era cierta la participación</p>	<p>avanzaba sin escuchar; que era una "topadora"; que inmovilizaba con su palabra e impedía otras opiniones/otras perspectivas. Se temía que desarmara lo armado entre los docentes y la secretaria pedagógica. Se decía que representaba la autoridad, el poder político instaurado en la escuela. Se comentaba acerca de su conexión con el MPN y se afirmaba que había dos proyectos: el de la UEP, político; el de la escuela, pedagógico.</p>	<p>consecuentemente, con las intenciones supuestas de tal persona respecto del proyecto. Se lo acusa de autoritarismo representado, para algunos, en los modos de designar a las personas de la conducción. Esta situación parece agravarse con la presentación de una propuesta para refundar el proyecto de cambio, frente a los deslizamientos, que realiza en abril de 1993.</p>
<p>Las relaciones entre los docentes (6.6.1.1-R, 6.6.2.1-A2), 6.6.3.1-B)</p>	<p>En el mes de julio se lleva a cabo un encuentro de capacitación durante el cual se expresan conflictos en el grupo de docentes. La persona a cargo del mismo elabora un informe en el cual dice: El grupo de docentes aparece como un grupo en proceso de gestación que no ha encontrado un elemento que le permita la integración. Persisten las diferencias individuales y grupales, la comunicación clandestina y la ausencia de un diálogo franco. Se experimenta un profundo cansancio vinculado con las dificultades para la conformación grupal, para superar las diferencias. Se vive una sensación de temor frente a las exigencias del cambio, a quedar expuesto en la propia ignorancia.</p>	<p>Diferentes testimonios señalan que a lo largo de este ciclo se muestran quiebres y enfrentamientos entre los docentes de formación general y los de formación agropecuaria y; entre los de producción animal y los de producción vegetal. También, que los espacios de trabajo sin alumnos se habían descentrado de la tarea y se habían transformado en "nidos" para el "chusmerío", para "confabular"</p>	<p>Igualmente según los testimonios, en el tercer año los espacios de trabajo se ven transformados en espacios para confabular, criticar, desvalorizar a otros, dividir y oponerse al cambio: "...en el 1993 las reuniones en los boxes ya eran imposibles, era ponerle 'sal y pimienta' y llevar todo a la reunión general. Eso cada vez iba 'in creciendo' mas y mas..." Se señala también que había rivalidades entre las personas basadas en el conocimiento del proyecto y competitividad a raíz de los contratos</p>

	Según las expresiones de los entrevistados, desde el primer año de puesta en marcha de la experiencia el personal del establecimiento, sobre todos los docentes, se sentían fuertemente exigidos a raíz de las altas expectativas puestas en el proyecto, de los cambios personales que ello les requería y por los temores a ser vistos en las propias limitaciones o no saberes.		
<p>Las relaciones con un contexto que se presenta- ba adverso (6.6.1.1-B y J, 6.6.3.1-E)</p>	<p>El testimonio del director de la UEP acerca del inicio de las clases sin las obras de infraestructura agropecuaria finalizadas, parece dar cuenta de la adversidad del contexto en los inicios de la experiencia. Señala al respecto que haber comenzado las clases en tales condiciones se debió a la necesidad de producir hechos en un contexto político que aparecía como poco favorable. Asimismo la modalidad que asumiera la inauguración oficial del establecimiento es interpretada por miembros de la escuela como otra señal en tal sentido</p>	<p>A lo largo de 1992 la escuela atraviesa dificultades relacionadas con la escases de recursos; mientras las autoridades educativas no asisten al establecimiento educativo con las ayudas necesarias para su funcionamiento, y se demoran las gestiones requeridas para poner en marcha las obras de infraestructura agropecuaria, detenidas a consecuencia del quiebre de la empresa que la llevaba adelante</p>	<p>Las posiciones de diferentes sectores del entorno van configurando, para los miembros de la institución, la vivencia de un contexto amenazante. Empezamos a ver que nos daban de todos lados, decían. Tal contexto amenazante se expresa a través de: ausencia de respuestas de las autoridades educativas a necesidades planteadas por el establecimiento educativo; comentarios atribuidos a los diferentes sectores o grupos significativos; convergencia de sectores que se unen en la crítica; y, percepciones referidas al poder político local, como un poder que podía hacer lo que quisiera y vengarse de quienes se le oponían.</p>

Sintetizando lo acontecido en este tercer período de la cuarta etapa

De acuerdo con los acontecimientos analizados podría decirse que durante este tercer período se observa una *continuidad y la profundización de dificultades* que se inician con la puesta en marcha de la escuela; mientras que, por otra, aparece cada vez con mayor claridad para los actores las *manifestaciones hostiles del entorno*.

Las dificultades que continúan y se profundizan tienen que ver con: la paralización de las obras de infraestructura agropecuaria; las relaciones entre los docentes, la conducción de la UEP y la conducción del establecimiento y, en este tercer caso, con la reiteración de los cambios de personas en la posición de director. Asimismo, y según lo expresado por las personas entrevistadas, las amenazas del contexto se presentan a modo de ausencia de respuestas a las necesidades de la escuela, críticas y amenazas de diferentes sectores significativos y modos de ejercer el poder político y temor al mismo. Diferentes testimonios señalan que, además, *se va produciendo una articulación entre el espacio interno y el externo al establecimiento* educativo en torno de los problemas mencionados.

Este tercer período finaliza con la interrupción de la experiencia que se concreta con la designación de un rector organizador y la renuncia de los miembros del grupo gestor, situación que se ha denominado *tercer momento especialmente crítico*. Los actores de la experiencia expresan que la *interrupción* se debió fundamentalmente a la conjunción entre una decisión política basada en cuestiones partidarias con la falta de un grupo interno fuerte, consolidado capaz de defender al proyecto de tales embates e impedirlos. Relacionar tal debilidad con las dudas, temores, contradicciones y problemas que se vivían internamente. Sin embargo, a pesar de que se califica al momento y a la decisión en términos negativos, también se dice que para algunos fue una decisión esperada y hasta deseada sobre el supuesto de que a partir de allí se resolverían los problemas que afectaban al establecimiento

6.7.- Quinta Etapa: Incorporación de la escuela a la estructura educativa y profundización de la transformación del proyecto de cambio (mayo de 1994 a abril de 1996 y, en adelante)

Tal como se dijera en el apartado anterior, en el mes de mayo de 1994 y por Decreto Nº 0973, la escuela pasa a depender de la Secretaría de Educación de la Provincia⁹³

De acuerdo con materiales escritos y testimonios recogidos sobre este tema, se profundiza a partir de este momento un proceso de acomodación⁹⁴ del establecimiento educativo a los marcos de funcionamiento establecidos para las escuelas dependientes del Consejo Provincial de Educación. Dicho proceso dura aproximadamente dos años; aunque según algunos de los testimonios continúa en la actualidad, en tanto, luego de catorce años de iniciado⁹⁵ persisten cuestiones del funcionamiento institucional no resueltas, como: la comercialización de la producción agropecuaria, la formulación de una normativa que contemple tiempos de trabajo y cargos diferentes -de comedor y de chacra, por ejemplo.

“...es el día de hoy que la escuela no puede vender su producción porque educación no hace la reglamentación que la escuela necesita...No es reconocida como una escuela agrotécnica, estamos como un CPEM⁹⁶...” (entrevista a ex alumno que trabaja en el establecimiento, RM).

En el mes de abril de 1996 la EMETA cambia de denominación comenzando a llamarse EPEA Nº2: Escuela Provincial de Enseñanza Agropecuaria Nº 2⁹⁷

En función de la información relevada sobre este momento se ha decidido organizarlo en dos apartados. El primero hace referencia al modo en que los actores de la experiencia vivieron y relataron el proceso de adecuación de la escuela a las normativas de la

⁹³ Quien se encontraba a cargo del Consejo Provincial de Educación, absorbiendo sus funciones.

⁹⁴ Se habla de profundización de un proceso de acomodación en tanto, previamente a su interrupción por las autoridades educativas, diferentes innovaciones que se habían puesto en marcha en la escuela ya habían comenzado a modificarse en dirección a las prácticas establecidas, como se señalara en términos de deslizamientos

⁹⁵ Al momento de llevar a cabo el trabajo de campo, entre los años 2006 y 2007

⁹⁶ Denominación que se da a las escuelas secundarias de la provincia: Centro Provincial de Enseñanza Media.

⁹⁷ Como se dijera anteriormente, la EPEA 1 había sido creada en el año 1987 en la localidad de Las Ovejas, Departamento Minas, al norte de la provincia.

Secretaría de Educación de la provincia; el segundo a los señalamientos que realizaran respecto de cómo quedó configurada la escuela luego del proceso de transición de EMETA a EPEA.

6.7.1.- Adecuación del establecimiento educativo a las pautas de funcionamiento del Consejo Provincial de Educación (mayo de 1994 a abril de 1996)

A partir de mayo de 1994 el Rector Organizador (Carlos Abadie) se encuentra a cargo de llevar a cabo el proceso de transición señalado. Esta persona desempeña dicha tarea hasta fines de 1995, período durante el cual, según señalan los testimonios, se vive en el establecimiento educativo una situación de gran confusión. En el año 1995, y en el marco de una nueva gestión de gobierno, la Presidenta del CPE (Fenny Goransky) asigna esta tarea al nuevo Director de Enseñanza Media (Daniel Machado); mientras que la dirección del establecimiento es cubierta por concurso interno, asumiendo un docente del mismo (E.F), que había estado a cargo del establecimiento hasta la designación del Rector.

“En el año 1995 cuando asume FG. a la presidencia del CPE... lo llama a DM. que había estado a cargo de la dirección de privada y le dice que quiere que siga en privada -esto es relato de D. conmigo-. Se levanta D. para salir del despacho y F. le dice: ‘venga, venga, venga que tengo otra cosa para usted..., le ofrezco la dirección general de media. ‘Y bueno, si usted cree que se puede... avanti’, le contesta DM. Entonces F. agarra un ‘mapotreto’ –como decía una colega supervisora- y le dice: ‘tome esto y resuelva’. Se trataba de EMETA; así fue. Tenía que completar el trabajo que había empezado A –el Rector Organizador- y que, según dicen, había hecho bien poco, por cierto” (entrevista a ex director de la escuela y supervisor del sistema, en momentos en que acontece el hecho que relata, CM).

Paulatinamente se va incorporando al establecimiento educativo dentro de los modos de organización y funcionamiento vigentes en las demás escuelas de la provincia. Es así que a lo largo del verano 1995-1996 se produce la adecuación de los cargos docentes y no docentes que conformaban la planta de personal de la escuela, tiempo que es recordado de la siguiente manera:

“Yo me acuerdo del verano 95 al 96 que nadie se tomó vacaciones. Era venir todas las semanas, darse una vuelta y ver qué novedades había, ¿qué iba a pasar? Nos llamábamos por teléfono para ver qué pasaba, íbamos, veníamos, dábamos vuelta

por la escuela, nadie se iba de vacaciones, estábamos de vacaciones pero seguíamos viniendo a la escuela todas las semanas” (entrevista a ex auxiliar docente, ER).

“El día en que llegó el Consejo a entregar los cargos, que en realidad fueron dos o tres días, y dijeron ‘bueno, venimos a entregar los cargos’, estábamos ahí que no sabíamos que hacer. Todos sentaditos en el pasillo, no sabíamos qué cargo nos iban a dar, si nos iban a dar horas, si nos iban a dar algo. Bueno, fue organizado de manera que nos quedáramos todos” (entrevista a ex auxiliar docente, MG).

En abril de 1996 el establecimiento educativo inicia sus actividades con nueva denominación. Una noticia de prensa señalaba que la escuela había sido readecuada:

“La EMETA fue creada a través de un proyecto especial del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y fue provincializada por Decreto del Poder Ejecutivo Provincial en enero pasado... El problema de fondo es que EMETA pasó de ser una escuela experimental a una escuela media más. Como su estructura no condice con las demás escuelas fue necesario hacer una adecuación y dar los pasos de selección del personal según la normativa vigente... Así es que la provincialización de la EMETA obligó a compatibilizar los programas de estudio con el de los demás colegios agrotécnicos de la provincia⁹⁸” (director de enseñanza media, DM, en Diario Río Negro del 3 de abril de 1996).

“Si, cuando se termina el proceso de acomodación lo que se escuchaba decir era: la escuela EMETA ahora se ha provincializado (entrevista a ex director, CM).

El proceso de transición fue profusamente descrito por las personas entrevistadas; las que se refirieron al mismo como uno de los peores períodos en la vida institucional, durante el cual hubo que “acomodarse” a una nueva estructura para la cual no se encontraban preparados, se produjeron pérdidas de aspectos importantes del proyecto (los cargos docentes, los cargos especiales de la gente de chacra y de comedor, el diseño curricular, los espacios de trabajo en equipo por ejemplo), se profundizaron las dificultades entre las personas y se llevaron a cabo intentos fallidos para “salvar” al proyecto.

⁹⁸ Cabe señalar que el otro establecimiento de educación agropecuaria es el nombrado previamente

Docentes que se desempeñaran en la escuela se refieren a la imposibilidad de la adecuación; a las tensiones en los vínculos relacionadas con la distribución de horas de trabajo; de cargos; a la reformulación del diseño curricular en un clima de tensión:

“...el pase al Consejo en lugar de ser transición fue colocar un círculo dentro de un cuadrado, porque un proyecto innovador atiende a la heterogeneidad y a la diversidad de alumnos, de docentes y de la comunidad educativa; pero el sistema educativo es homogenizador aunque intente decir lo contrario. Una cuestión tan heterogénea en tantos aspectos como tenía EMETA, en su propuesta pedagógica, en su propuesta productiva, en su propuesta de convivencia, de capacitación docente, hubiera sido imposible aunque hubiéramos trabajado en la transición, para elaborar un marco reglamentario. Por ejemplo, mantuvieron las asignaturas de un proyecto educativo que estaba enmarcado en una determinada modalidad de trabajo, de horas, de cantidad de docentes y lo pasaron a un sistema de hora cátedra. Fue imposible sostener un principio ideológico o filosófico o como lo queramos llamar a este proyecto educativo, en una estructura estanca, con una reglamentación que además no nos cabe” (entrevista a ex docente, MGD).

“Las relaciones personales se complicaban cada vez mas. Eso fue lo que a mi mas me marcó, eso tuvo que ver con la disputa por las horas. Las cosas se complicaban, yo sentía que no había nada que me retuviera, ya no había una pertenencia, era como que había perdido todo el encanto y esa sensación de progreso que tenía al principio...Ahí renuncié” (entrevista a ex docente, SB).

“... durante esa etapa fue terrible la repartija de los cargos, de las horas, ifue terrible!. Cada uno buscaba quedar bien posicionado, con un cupo de horas y el resto... Si alguien quedaba afuera, o se alguien quedaba con poquitas horas, no interesaba, no estaba la intencionalidad de decir ‘bueno, repartamos en forma equitativa como para que todos estemos bien” (entrevista a ex docente, ER).

“Fue una etapa de acomodación feroz, nos encuadraron, apareció la lucha entre lo que uno creía que seguía respondiendo al proyecto y lo que te querían hacer hacer. Aparece también la disputa por las horas. En medio de esa vorágine de las clases te iban llamando y te decían: ‘¿a esta materia que le ponemos?’, ‘no sé, ponele dos, ponele tres’. Eso en el medio de un bolonqui de cambio, de transición. Fue una etapa de acomodarse y de tratar de seguir sosteniendo el proyecto. En esos momentos pensaba ‘que bueno que pudimos aprender esto de ser autogestivos,

porque a partir de ahora parece que nos vamos a tener que arreglar solos'. Con la transición empezó la decadencia" (entrevista a ex docente, MGD).

"Si, a la elaboración del plan de estudios⁹⁹ que se hizo durante la transición la siento como algo muy negativo, ya que con el propósito de 'agarrar' horas cátedra y acomodar a la gente que estaba trabajando, se armó con muchas disciplinas y muy compartimentado... Ahí la interdisciplinariedad se perdió por completo" (entrevista a ex docente, AP).

Ex Secretaria de investigación y extensión habla, en el mismo sentido, de las pérdidas y de la imposibilidad de la adecuación por la carencia de un marco adecuado:

"Cuando pasamos al consejo ya nada se pudo sostener. Lo primero que se ajó, todo, fue la cuestión de la enseñanza y, aparejado se relajaron todos los valores que se habían conseguido y ahí... bueno. No había conducción pedagógica para la construcción del plan de estudios. Pienso que si hubiera sido un bachillerato la transición al modelo tradicional o al marco tradicional no hubiera sido tan detonante. Pero sostener esto en un marco que no atendía a los mínimos requerimientos de cargos, espacios, insumos; todo lo que hacía falta para que no se transformara en el depósito que es hoy" (entrevista a ex secretaria de investigación y extensión, OB).

Coordinador de auxiliares docentes señala que en estos primeros momentos podría haberse peleado por reafirmar el proyecto; lo cual no fue posible por la carencia de un colectivo dispuesto a ello:

"Cuando asume CA, hubo un espacio en el que perdieron absolutamente el control... Ese hubiese sido un espacio más que rico para legitimar el proyecto si hubiésemos podido, nosotros, elaborar una cuestión interesante e inteligente. Y lo hubiesen firmado con los ojos cerrados por que firmaban cualquier cosa. Firmaron por ejemplo que la comisión de padres fuera la revisora de cuentas, ¡que facturase!, algo que aún hoy la escuela no consiguió...Pero, faltó escuchar al otro, el debate, la opinión del otro" (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes CP).

⁹⁹ El Plan de Estudios original de la Escuela EMETA había sido aprobado el 3 de abril de 1991 por Resolución N° 0403 y ratificado por Decreto N° 1496, el 18 de abril de 1991. En este tiempo se elabora un nuevo Plan.

Auxiliares Docentes en su entrevista grupal, relacionan la transición con decadencia; se refieren a este tiempo en términos de desorientación, desconocimientos del Rector organizador y esfuerzos por sostener rasgos del proyecto:

“A partir del 94 la experiencia quedó trunca. Ahí vino la decadencia o transición, no había de donde agarrarse. Eso fue desde el 94, desde la intervención. Esos años fueron terribles, de reuniones, de no saber que corno hacer, para que lado disparar, que venía uno, que venía el otro, un tipo que no le daba bola a nadie” (entrevista a ex auxiliar docente, ER).

“Yo me acuerdo que A. (el ex Rector Organizador) entraba a la sala nuestra y decía ‘ustedes sigan como si nada hubiera pasado’. No tenía conocimiento, en absoluto, de nada. Era una persona a la que no se podía respetar en cuanto al trabajo por que trataba de huir para poder sobrevivir. Entonces nos mirábamos entre nosotros y decíamos ‘estamos solos’” (entrevista a ex auxiliar docente, MG).

“Sí, tuvimos que adaptarnos al sistema cuando cambiamos en el 94. Pero esto de EMETA siguió en un montón de aspectos, siguió con las costumbres EMETA; las llevábamos en los hombros para ver donde las podíamos poner (entrevista a ex auxiliar docente, SL).

Esta docente, que ingresara al establecimiento poco tiempo antes de su intervención aporta una mirada positiva de la incorporación de la escuela al marco de trabajo del Consejo Provincial de Educación

“...yo me alegré mucho cuando la escuela se transfirió a la provincia por que la escuela se veía y era vista como una elite... esa elite ilustrada de Juvenilla, esta cuestión de ‘demostramos que se puede hacer otra cosa’. Sí, pero en la escuela pública ‘hacer otra cosa’ es mucho más que hacer otra cosa ‘dentro de mi boliche’. Me parece que el aire fresco que provino de la incorporación de gente nueva le hizo bien a la institución” (entrevista a ex docente, MP).

Desde fines de 1995 y a lo largo del año 1996 asume a cargo del establecimiento, por medio de un concurso interno, el docente del área agropecuaria que había sido el último director de la escuela antes de la interrupción de la experiencia (EF). Esta persona hace referencia a las dificultades y obstáculos que imponía la administración –desconocimiento

de la escuela, carencia de normas adecuadas, falta de apoyo- ante las necesidades de funcionamiento de la escuela; y alude, también, a las pérdidas que implicó este proceso:

“La etapa de transición desde ser autónomos y autárquicos hasta la entrada al Consejo fue lo más traumático que hubo. No teníamos normas. Dentro del Consejo había una normativa que la mayoría no conocía y decíamos ‘pero si antes lo hacíamos así’, y nos contestaban ‘pero ahora no’. Hubo que reencuadrar todo. La escuela necesitaba un cocinero, íbamos al CPE y nos decían ‘¿un cocinero?, no está en la norma, entonces no existe comedor’. ‘Pero tenemos el comedor’ les respondía; ‘pero ninguna escuela secundaria tiene comedor’ me decían. Cuando éramos autárquicos teníamos cocinero, tractorista, pañolero; pero dentro del sistema no existe el comedor en Media, entonces el cargo de cocinero no entraba, era un auxiliar de servicio a cargo de la cocina y un cocinero cobraba mas, así que imaginate. Antes, también salíamos a hacer trabajos afuera...Que un tractorista salga a las cinco de la mañana a enfardar era lo más común Después cuando pasamos al Consejo había que cumplir otra normativa, otros horarios. Pasaron todos a ser auxiliares de servicio, entonces trabajaban hasta las 13 y a las 13 y 10 ¡dejaban de trabajar!

Otra cuestión fue el tema de los cargos. Antes estábamos con cargos de 40 y de 20 hs.. Después con la hora cátedra los profesores empezaron ‘llego, doy mi hora y me tengo que ir urgente a otra escuela’. ‘Tenes que venir a una reunión’, les decía; ‘no, me queda muy lejos, tengo otra escuela’ Así se fue perdiendo el compromiso que teníamos antes, se fue muriendo el proyecto.

Los conflictos y rivalidades entre las personas siguieron. Antes de enfermarme fui al Consejo y pedí un equipo técnico para que vaya y vea lo que estaba pasando, porque era imposible, era el cambio de lo autárquico a lo convencional, era un parto, era insoportable, era un caos. Les dije ‘si ustedes tienen un equipo técnico, ¿por qué no van y se instalan en la escuela?’; ‘no, para eso estás vos’ me decían; ‘pero yo soy ingeniero agrónomo! viste?’ Si, la etapa de transición fue dura, terrible” (entrevista a ex docente y ex director de la escuela, EF).

6.7.2.- La configuración de la escuela, posterior a la transición (1996 en adelante)

En la percepción de los actores, paulatinamente en el establecimiento educativo, se van produciendo determinados cambios y reinstalando un conjunto de rasgos que lo alejan de la propuesta experimental. Según los testimonios –además de la transformación de los

cargos en horas cátedra- tales cambios tuvieron que ver fundamentalmente con los siguientes aspectos:

- La conformación de la matrícula a raíz de la modificación del sistema de ingreso;
- La propuesta pedagógica, fundamentalmente en lo referente a:
 - El diseño curricular
 - Los espacios de trabajo conjunto
 - La organización del tiempo – el ciclo lectivo
 - La formación agropecuaria
 - Los mecanismos de apoyo y contención a los alumnos
 - El rol del auxiliar docente
 - El sistema de convivencia alumnos
 - El mantenimiento y cuidados de los materiales y edificio
- El edificio y los materiales
 - El estado actual de los materiales y edificio
- La producción agropecuaria y las obras de infraestructura para la producción
 - Desarrollo de la producción

A) Respecto de la conformación de la matrícula a raíz de la modificación del sistema de ingreso;

Se aplica en el establecimiento educativo el mismo mecanismo de ingreso que en el resto de las escuelas del sistema, básicamente inscripción sin selección hasta cubrir el cupo y luego sorteo. Se señala en tal sentido que el cambio en la modalidad de ingreso transformó a la escuela en una “guardería”, se vio afectado el interés por la orientación agropecuaria y la relación entre los alumnos y los docentes a raíz de la mayor cantidad de estudiantes.

“Cuando en la época de EMETA se hacía el ingreso seleccionado de los alumnos había un gran interés por parte de los chicos y de los padres. Pero después se abrió, se hizo el ingreso irrestricto, no había condiciones, ingresaba cualquiera... los padres metían a sus hijos ahí porque era una especie de guardería...” (entrevista a ex docente, ER).

“Antes teníamos alumnos que eran hijos de chacareros, que venían del interior, un grupito que venía del centro, que eran unos pocos y ahora la escuela es una guardería...” (entrevista a ex docente, MD).

“Hoy los chicos son otros. Yo, en cambio, decidí ir a la escuela porque me gustaba...” (entrevista a ex alumno, MR).

“Me parece que uno de los pilares que tenía el programa EMETA fue la menor cantidad de alumnos, la matrícula limitada. Eso te permitía una mejor relación con el docente y entonces los contenidos te entraban de otra manera. Cuando se incrementa la cantidad de alumnos, ya no sos Marcos o Ricki, sos un número...” (entrevista a ex alumno, GC).

B) Respetto de la propuesta pedagógica

Se habla fundamentalmente de la falta de orientación pedagógica, del trabajo en solitario sin articulación, de la carencia de una propuesta curricular integrada y de la pérdida de los espacios, dispositivos y organización del tiempo para llevar adelante tal articulación e integración. En cuanto a la formación específicamente agropecuaria, señalan al respecto cambios positivos; mientras que, destacan como poco favorables la falta de articulación entre ciclo lectivo-ciclo productivo; así como a la diferente posición de los alumnos respecto del trabajo en el campo. En tal sentido señalan:

En relación con el eje curricular común y la articulación de disciplinas

“... no hay un eje curricular institucional y no hay un seguimiento, cada cual en el aula hace lo que cree que puede resultar. Nadie orienta, es como una escuela común (entrevista a ex docente, AP).

“...a mi me impactó mucho cuando una de las veterinarias tomó una de las materias que forman parte del proyecto didáctico y dijo que para ella eso era una materia aislada y que no le interesaba y que no tenía relación con nada. Hasta a los mismos pibes les impactó...” (entrevista a ex docente, ER).

“Yo veo a la escuela hoy totalmente desarticulada, se volvió a la materia, a la organización mosaico y cada cual en lo suyo sin importar mucho el eje...”(entrevista a ex docente, MD).

En relación con espacios de trabajo conjunto

“Había más trabajo areal... se destruyó con gente que ingresó sin conocer el proyecto, sin preguntarse ni interiorizarse demasiado. Se va pareciendo a otras escuelas: “yo soy responsable de esto y esto es lo que hago”, “yo estoy en esta línea y voy a seguir en esta línea y me importa tres pepinos esto, dicen” (entrevista a ex docente, SB).

“Y al no tener un espacio común y compartido... Yo creo que la falta de espacios, que no los tendremos por mucho tiempo por que pareciera que son un gasto innecesario, y uno cada vez los ve como más necesarios...si no hay va a seguir pasando lo que viene pasando” (entrevista a ex docente, OB).

En relación con la organización horaria para la articulación

“El horario se fue vaciando cada vez mas de contenido sobre la base de una áspera disputa para pasar todo lo agropecuario a la mañana y todo lo otro a la tarde y viceversa; o sea, haciendo dos escuelas. Ese sería el último “tuch”, el “tiro de gracia”, un horario sin articulación, poniendo una cosa acá y la otra allá...” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

“... ahora escuchás “a la mañana damos esto y a la tarde esto” Bueno, cada uno fue construyendo dialectos particulares, cada uno se fue encerrando en su propio sector: los MEP al fondo; vegetal a un costado; animal un poco al fondo, un poco al medio; lo otro al centro” (entrevista a ex director, EF).

“...al trabajar por horas cátedra en otras escuelas y en esta pareciera que si yo tengo segundo acá, segundo allá y allá, yo ya armé mi cuadernillo y puedo replicar esto acá, allá y allá...” (entrevista a ex docente, ER).

En relación con la formación agropecuaria: la articulación del trabajo; el trabajo en ciclo de verano y las parcelas productivas

“En cuanto a la producción y específicamente a la formación agropecuaria, ahora funcionan los sectores productivos; pero,... cada uno es una chacra, una quintita personal... Parece que hoy los sectores productivos funcionan bien pero cerrados en si mismos” (entrevista a ex docente, MD).

“...el último año que yo estuve¹⁰⁰ se decidió cortar en diciembre y volver en febrero y se contrató gente para que hiciera el mantenimiento...” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

“Las parcelas es lo que se mantiene para 1º y 2º años, pero son comunitarias. Todo el curso trabaja sobre la misma parcela. Es como que todos los pedacitos que teníamos nosotros se juntaron todos y lo hacen todos los chicos...”(entrevista a ex alumno, RM).

“... hoy a los proyectos¹⁰¹ los provee el colegio, esa es una diferencia fundamental; antes el proyecto era nuestro, a la chancha la compramos nosotros, los recursos eran nuestros y la producción era nuestra; el colegio te daba el lugar físico. Imaginate yo vendí la chancha y me fui de viaje a Camboriú” (entrevista a ex alumno, GC).

“Antes teníamos más interés, nos gustaba lo que hacíamos, teníamos ropa de trabajo, ropa para ir al campo. Hoy los chicos van a la escuela con su mejor ropa, no quieren ensuciarse, se trabajan menos horas en el campo” (entrevista a a ex alumno, MR).

En relación con los apoyos y la contención para el aprendizaje

“Toda la apoyatura, las horas TEA¹⁰², todo eso se ha perdido totalmente. Creo que influye que hayan ingresado docentes sin que se les diera a conocer la propuesta pedagógica” (entrevista a ex docente, ER).

¹⁰⁰ Se refiere al año 2006

¹⁰¹ Se refiere al proyecto productivo que cada alumno desarrolla durante el 5º y el 6º años de la carrera según la orientación que haya elegido: vegetal o animal

¹⁰² Trabajo Estudio y Apoyo a los alumnos en horas escolares

“...los viernes hacíamos análisis de lo que nos había pasado en la semana, de lo que íbamos a hacer en la siguiente... de que le pasaba a los chicos. Ahora no preguntamos qué les pasa a los chicos, lo único que decimos es el que aprobó y el que no aprobó. Ya no estamos preocupados de ¿qué le pasa a este que no aprende?” (entrevista a ex docente, MGD).

“...se hablaba mucho en la escuela con nosotros, se compartía mucho... Era como que nosotros podíamos sacar lo que teníamos adentro. Ahora no, es la cátedra, la clase, se trabaja eso y nada más” (entrevista a ex alumno, RM).

“La escuela en aquel entonces lo que tenía, para mí, que me gustó mucho era que hacía mucha contención. Nosotros teníamos un auxiliar solo para el grupo, que estaba siempre con nosotros, nos respaldaba, nos ayudaba en todo. También me acuerdo de las horas de coordinación, de convivencia, eso era bueno porque también servían para hablar, para ver lo que nos pasaba. Hoy no existe la hora de TEA ni la de convivencia” (entrevista a ex alumno, MR).

En relación con el rol del auxiliar docente

“Cuando éramos auxiliares docentes¹⁰³ éramos los referentes del grupo. Lo que pasaba en el grupo se trataba con el auxiliar. Fuimos también una herramienta para evitar la deserción por la contención. En esa época, inclusive, los íbamos a buscar a la casa, veíamos que les pasaba, como se los podía ayudar. Eso ahora no está y la deserción en primer año es impresionante. Imaginate, cuando pasamos al sistema los chicos nos venían a buscar y les teníamos que decir “no, ya no soy más tu auxiliar” (entrevista a ex auxiliar docente, ER).

En relación con el sistema de convivencia de los alumnos

“Se fue vaciando de contenido... se conservaban las denominaciones “llamado de atención”, “acta de compromiso”, pero se fueron equiparando a las amonestaciones...” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

¹⁰³ En la actualidad quienes se desempeñaron como auxiliares docentes se encuentran a cargo de diferentes sectores productivos

“Hoy los chicos compiten por un llamado de atención: “ah! Tengo 25, tengo más que vos!. Le pones un llamado de atención y es una risa” (entrevista a ex alumno MR).

En relación con el cuidado y limpieza del edificio y los materiales

“Otra cosa que habíamos aprendido era esa mística de que todos teníamos que cuidar. Me acuerdo que cuando empezaba el año se hacía un inventario de las cosas que había en el aula al terminar el año tenían que estar las cosas. Si rompías algo lo tenías que arreglar, tenías obligaciones, tenías que cumplir. Para nosotros eso era enseñanza, sabíamos que cada uno estaba pendiente del otro y eso pesaba mucho y el curso cuidaba” (entrevista a ex alumno, GC).

“Si, era justamente ese compromiso. Si veíamos que un compañero rompía le decíamos: “no seas boludo, ¿para que rompés si después lo tenés que arreglar?” (entrevista a ex alumno, RM).

“Tampoco se limpia mas la escuela entre todos, eso no se hace mas...” (entrevista a ex alumno, RM).

C) Respetto del edificio, los materiales y el equipamiento

“En cuanto al edificio la escuela hoy está destruida, hecha pedazos. El GUM dejó de tener funciones, el pañol está o estaba en una de las aulas al lado del comedor; tenías un taller de herrería que estaba completo y se fueron llevando algunas partes; un taller de carpintería completo y creo que no quedó nada” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

“La escuela cuando pasó a ser EPEA se vino abajo. La provincia se llevo los vehículos que correspondían a la escuela. Yo una vez vi el colectivo y no lo podía creer. Sacaron el colectivo en un abuso de poder, también se llevaron otras cosas” (entrevista a ex alumno, RM).

“La camioneta está hoy guardada en el galpón con el chasis partido. El camión perdura medio hecho bolsa... Cuando pasó a la provincia desaparecieron montones de cosas, todo el material didáctico para hacer los emprendimientos se perdió... Te

da lástima, te dan ganas de llorar si entrás a la EMETA ahora. ¡Que le van a decir a los chicos que cuiden si están todos los vidrios rotos, no hay armarios...!” (entrevista a ex alumno, MR).

“...me habían llamado para empezar a trabajar y ya me habían advertido como estaba la escuela. La entrada está espantosa, vidrios rotos, los armarios no están más, los chicos tienen que ir con las mochilas para todos lados, las cajoneras de las aulas destruidas, los pizarrones destruidos...” (entrevista a ex alumno, RM).

“...cuando éramos EMETA cada aula tenía su escritorio, ahora le tengo que pedir la mesa a un alumno para apoyar las cosas...” (entrevista a ex docente, MD).

D) Respetto de la producción

Las opiniones indican que este es el aspecto que logró un desarrollo ausente en los años del proyecto educativo y que en la actualidad funciona mejor que en aquellos tiempos; aunque en forma desarticulada

“Lo que no estaba hecho en aquel momento era lo de los animales, lo de la producción. En esos momentos no había nada, se construyó a posteriori” (entrevista a ex coordinador de auxiliares docentes, CP).

“Hoy en la escuela hay un tambo habilitado, hay una caldera, se hace dulce en una paila nosotros hacíamos dulce en una olla... Los que eran auxiliares, ellos siguieron con las mismas ganas, las mismas garras y fueron los que llevaron estos sectores adelante...” (entrevista a ex alumno, MR).

“También lo bueno de hoy es el parquizado de punta a punta que antes no estaba. A todo eso lo hicimos nosotros, el lateral, el frente, los árboles del estacionamiento con A. R. Los árboles que pusimos están ahí, en el lugar que los pusimos” (entrevista a ex alumno, RM).

“Hoy la parte agropecuaria funciona por sectores y entre sectores tienen sus disputas: porque horticultura necesita más tierra y está ocupada por fruticultura; porque los animales se sueltan y te comen el trabajo. Hay 25 vacunos y se necesita una ha. por animal; así que necesitaríamos toda la escuela para tener vacas. Y

bueno, es así, hay disputas entre los docentes que dan las materias y entre los docentes del campo; entre los MEP, los instructores y los docentes agropecuarios” (entrevista a ex auxiliar docente, MG).

En síntesis, podría decirse con referencia a esta quinta etapa que

La transición, definida como el tiempo de adecuación del marco de funcionamiento del establecimiento educativo a las normas que rigen las escuelas dependientes del Consejo Provincial de Educación, fue un proceso de dos años, entre el mes de mayo de 1994, tiempo de interrupción de la experiencia, hasta el mes de abril de 1996 momento en que la escuela inicia un nuevo ciclo lectivo con una diferente organización y nueva denominación. Se modifican los cargos docentes por horas cátedra; los cargos de pañolero, cocinero, y personal de chacra se transforman en auxiliares de servicio y deben ajustarse a las horas de trabajo de la administración pública; se formula un nuevo plan de estudios; se modifica el sistema de ingreso de alumnos y docentes; los cargos directivos se cubren según se establece para el resto de las escuelas medias; la escuela cambia su nombre por EPEA 2 y su dependencia, entre otros aspectos. A pesar de las fechas indicadas, según señalan los testimonios la transición continuaba, aún, en el tiempo en que se llevaron a cabo las entrevistas, entre los años 2006 y 2007.

Para muchas personas, sobre todo para aquellas que habían constituido el grupo inicial de la experiencia de cambio, esta transición representó un tiempo de confusión, de dolor, de tensiones y peleas entre los compañeros, de lucha por seguir sosteniendo algunos rasgos del proyecto de cambio y de pérdidas. Para otros, sobre todo para aquellos que habían ingresado al establecimiento hacia el tercer año de la experiencia significó, una oportunidad de abrir la escuela y articularla con el conjunto del sistema educativo.

CAPITULO VII

PROPUESTA INTERPRETATIVA

Avances a partir del referencial teórico

7.1.- Introducción

Este capítulo se encuentra destinado a presentar *los análisis* a los que fueron sometidos los materiales que describen el caso en su historia, desde el marco teórico construido con la intención de que opere como “dispositivo analizador” (Lapassade, G., 1979:22; Fernández, L., 1994:43) y considerando los aportes del estado de la cuestión sobre el tema. Tales análisis hicieron posible ir encontrando nuevos significados a los hechos y realizar un avance en la comprensión de las dificultades que incidieran en el desarrollo del proyecto de cambio y que impidieran su consolidación; o sea formular *una interpretación acerca del problema de investigación: la configuración de la trama de interrupción del proyecto analizado*.

Para la formulación de esta propuesta interpretativa se siguió la misma lógica utilizada para la descripción del caso; o sea, se desarrolla a lo largo del análisis de los datos referidos al contexto y de las etapas que transcurren entre el origen y la interrupción del proyecto de cambio –primera a cuarta-¹. En el marco de dicho criterio, el trabajo llevado a cabo permitió identificar aquellos aspectos que parecen mostrar los rasgos más significativos de cada momento. Los mismos fueron calificados de esta manera por su reiteración en los materiales escritos y en los testimonios de los entrevistados; así como por las relaciones que muestran con otros hechos de la misma u otras etapas. Este es el caso, por ejemplo, de “los modos de hacer política” y su incidencia en la vida de las organizaciones, que aparece en materiales resultantes de investigaciones de historiadores de la Universidad del Comahue como, reiteradamente, en el decir de los actores desde la “Etapa de inicio” hasta la de “Incorporación de la escuela a la estructura educativa provincial”.

¹ La quinta etapa referida a “La incorporación de la escuela a la estructura educativa de la provincia”, se incluye al modo de información de lo acontecido con el proyecto de cambio luego de su interrupción

De manera tal que el avance interpretativo que se presenta en este capítulo se aboca, especialmente, a articular el marco teórico formulado al efecto de esta investigación y la reconstrucción histórica del proyecto de cambio realizada sobre la base de documentos y testimonios en el capítulo anterior. Dado que tales acontecimientos fueran *exhaustivamente presentados en el capítulo VI*, se hace aquí una referencia a los mismos como soporte de lo que se va señalando interpretativamente y se indican, en que capítulo (V referido al contexto, VI a las etapas por las que transcurriera el proyecto o VII a la propuesta interpretativa) y dentro de que título, se encuentran las referencias utilizadas. En cada etapa y período se realiza, inicialmente, una breve presentación de los puntos salientes que orientan la propuesta interpretativa correspondiente y; seguidamente se lleva a cabo su apertura y desarrollo.

7.2.- Acerca del contexto histórico situacional

El contexto histórico situacional del proyecto educativo objeto de estudio se considera conformado por diferentes dimensiones; cuyos rasgos parecen haber constituido en parte, las condiciones que caracterizaron los tiempos de su puesta en marcha y desarrollo –mediados de los años 80, mediados de los años 90- Tales dimensiones han sido identificadas como:

- *La situación socio-económica de la provincia*
- *Las características del poder político provincial*
- *Las características del gobierno de la educación y de la organización de la educación en la provincia*
- *Los comentarios acerca del proyecto que los actores del mismo atribuyen a distintos sectores significativos; así como la percepción que manifiestan acerca del poder político local y su incidencia en el establecimiento educativo.*

En el presente apartado se abordan las tres primeras dimensiones con el propósito de hacer referencia a los rasgos del contexto de inserción del proyecto de cambio en sus inicios y, en el punto 7.6.3 –que presenta la propuesta interpretativa sobre el tercer período de la cuarta etapa- se aborda específicamente la dimensión nombrada en cuarto lugar, ya que es en dicho período cuando las anteriores parecen manifestarse cada vez *con mas claridad para los actores de la experiencia, a través de las posiciones hostiles de diferentes sectores del medio.*

A) En cuanto a la situación socio-económica de la provincia

Como se dijera, el proyecto de cambio analizado se gesta y pone en marcha entre los años 80 y mediados de los años 90; lo cual indica -según las fuentes consultadas- que su desarrollo se ubica en *un escenario social y económico convulsionado para el país y para Neuquén* caracterizado por una elevada inflación, el incremento de la deuda externa, las privatizaciones, el decaimiento de la producción y el descenso en las tasas de crecimiento y del gasto público con su impacto negativo en el empleo y en los salarios reales, y el consecuente temor al desempleo o a la pérdida del empleo y a la exclusión. Los años 90, en particular, traen una profundización del neoliberalismo, en el país con el gobierno de Carlos Menem y, en la provincia, con el gobierno de Jorge Sobisch y el consecuente agravamiento de los problemas señalados²

Se trataría de un contexto que puede caracterizarse como desfavorable, adverso o “turbulento” en tanto provienen de él, hacia las organizaciones sociales, amenazas de disgregación, clima de violencia, temor, incertidumbre, inestabilidad y confusión (Schlemenson, A., 1987:179 y 233). En términos de Bo de Besozzi, Brzustowski y otros, un contexto caracterizado por *la incertidumbre y la inseguridad*. Lo propio del sufrimiento en estos momentos, señalan, “...es la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección (situación vinculada con)...*la caída del Estado Nación como paninstitución dadora de sentido, con la pérdida de una lógica totalizadora que es reemplazada por un devenir no reglado*” (Bo de Besozzi, Brzustowski y otros, 2001:24-25). Señalan al respecto, estos autores, que *la lógica ciudadana propia de la vigencia del Estado y la ley deja lugar a una regulación basada en las reglas del mercado y con ello, la competencia, la violencia y los intereses particulares rigen la vida social* (op.cit:25).

Dos dificultades de importancia que se presentan reiteradamente en el devenir del proyecto tienen, en parte, relación con la situación descripta: por un lado las demoras y la suspensión de la construcción de las obras de infraestructura agropecuaria, en la medida en que las dos empresas que sucesivamente estuvieron a cargo de las mismas, entran en convocatoria y quiebra³; por otro, en este contexto, la figura de la relación laboral docente sobre la base de un contrato –aunque los sujetos conservaban en licencia sus cargos

² Ver:Capítulo V-5.2- “La provincia del Neuquén”

³Ver: Capítulo VI-6.6.1-B) Se ponen de manifiesto, por primera vez, problemas de continuidad en la construcción de la infraestructura agropecuaria.

previos- se vinculó en el transcurrir del proyecto, según lo expresado por los actores, con la vivencia de *inseguridad, inestabilidad social, precarización* laboral y *temor* de quedar sin trabajo, que se experimentaba)⁴

B) En cuanto a las características del poder político en el ámbito provincial

De acuerdo con los hechos analizados podría decirse que, en la provincia del Neuquén, el poder político se configuró según las características del fenómeno de la *Autoridad desarrollado por Mendel, G., (1974: 61; 1993a:4)* pero, también, sufrió las consecuencias de su *descondicionamiento (op.cit., 1974:88)*. Por una parte los documentos y testimonios expresan que a lo largo de cuarenta años se fue consolidando un estilo de gobierno *basado en un poder fuerte, patriarcal y paternalista; en el poder del mayor, o del "sheik"*⁵. De acuerdo con este modo de ejercer el poder, señala Mendel que los superiores jerárquicos son vividos como figuras parentales a las que hay que obedecer y, en consecuencia, la Autoridad –como fenómeno psicosocial- se expresará en cada uno, como miedo inconsciente de perder la protección paterna cada vez que a partir de los propios deseos o actos se pretenda modificar lo establecido e ir en una dirección diferente a lo que supuestamente esas imágenes parentales desearían (op.cit.:75).

La segunda de las afirmaciones hace referencia al hecho de que desde el advenimiento de la democracia, en la provincia, comienzan a hacerse explícitas ciertas señales de una declinación paulatina de esa Autoridad, a consecuencia de los cambios sociales, del envejecimiento del líder y de la instalación de otros modos de hacer política en un mundo en el cual pierden relevancia la edad, la experiencia y la tradición frente a la innovación, el conocimiento y la competencia. Se trataría de un *descondicionamiento de la Autoridad (Mendel, G., 1995:7)* representada por los Padres del mundo. Frente a este fenómeno y ante la ausencia de otro principio global de regulación, expresa el autor que la vida social parece apoyarse en las relaciones de fuerza de unos sobre otros (op.cit, 1974:58). En la provincia, el debilitamiento de la autoridad tradicional y su reemplazo por la fuerza parece mostrarse –entre otros aspectos- en las formas de dirimir las diferencias al interior del

⁴Ver: Capítulo VI-6.5- 6.5.2.-Se conforma el primer grupo de docentes

⁵Ver: Capítulo V-5.2- La provincia del Neuquén

sector en el poder, a través de modos de actuar que optan por el clientelismo, las luchas facciosas, la venganza y la exclusión (Favaro, O., y Bucciareli, M., 1999:264)⁶.

De acuerdo con lo expresado y con lo que puede observarse en los desarrollos siguientes, podría decirse que las características señaladas respecto del poder político, parecen haber incidido en la vida del proyecto de dos maneras diferentes: por una parte a través del temor de los actores de contradecir, con el cambio, a quienes representaban la Autoridad y, por consiguiente, ser rechazados y excluidos –este aspecto queda mas claro hacia el último período del proyecto, momento en el cual los sujetos ubican la creciente hostilidad de contexto⁷-; por otra, a través de la ausencia de apoyo y rechazo al proceso de cambio por parte de las autoridades políticas, al quedar su principal referente, a lo largo de su implementación, en la línea opositora a quienes gobernaban la provincia, en esos años⁸

C) En cuanto a las características del gobierno de la educación y de la organización de la educación en la provincia

Según estudios de Aguilar, H., y Villanueva; G., la *centralización y la burocratización* aparecen, entre otros, como rasgos de la estructura de gobierno de la educación en la provincia (Aguilar, H., 1996:31 y 74; Villanueva; G., 1999:42)⁹

Respecto del fenómeno de *burocratización* expresa Lapassade G., que en las organizaciones caracterizadas por este tipo de funcionamiento, la centralización de las decisiones –hasta las de menor relevancia-, la exclusión de quienes se diferencian, la preferencia por los sujetos sumisos y adaptados y, fundamentalmente, la transformación de la organización en un fin en sí misma la configuran como un espacio en el cual se *“rechaza el cambio y la historia”* (Lapassade, G., 1977:200). En el universo burocrático, agrega el autor, predomina una necesidad de orden, de control y de uniformidad que podría sintetizarse en la frase *“no me vengan con historias”* (op.cit.:296). En coincidencia con este pensamiento, Enriquez, E., señala que la organización burocrática rechaza el conflicto y, en ella gustan los sujetos conformistas y ritualistas y no se aprecia la presencia

⁶Ver: Capítulo V-5.2- La provincia del Neuquén

⁷ Ver:Capítulo VI-6.6.3- E) Se vuelven más explícitas las amenazas del contexto

⁸ Ver: ver en Capítulo V-5.2 – La provincia del Neuquén

⁹ Ver: Capítulo V-5.3- El gobierno de la educación y 5-4- La organización de la educación en la provincia. Algunos rasgos de interés.

de los innovadores; lo cual, señala el autor es “...una manera de instituir la pulsión de muerte” (Enriquez, E., 2001:101).

Consecuentemente con un gobierno de la educación de los rasgos señalados, predomina en el ámbito provincial un modelo de escuela media adecuado a tal marco de funcionamiento¹⁰. De acuerdo con las fuentes analizadas el mismo se caracteriza, básicamente, por la implementación de planes de estudio definidos centralizadamente y según una lógica disciplinar; la ausencia de diseños curriculares institucionales que articulen una propuesta de enseñanza; una organización del tiempo que se lleva a cabo en función de una lógica laboral basada en horas cátedra distribuidas en diferentes establecimientos; la ausencia de tiempos laborales para estudiar, planificar, etc.; y un modo de evaluar entendido como prerrogativa de los docentes (Tappatá y Castro, 1999:26; Silvia Barco, 2009:14).

Este modelo de escuela se presenta como un “*formato escolar*” internalizado en las representaciones en cuanto a lo que debe ser la escuela y, por consiguiente, con la fuerza de un “*trípode de hierro*” (Terigi, F., 2008:63-71) constituido por la organización del currículo en disciplinas, la especialización disciplinar de los profesores y la organización del trabajo en horas cátedras por disciplina y; encuentra su refuerzo y complemento en una administración preparada para responder a sus características y en una sociedad que lo valora como reaseguro de igualdad. La vigencia de este formato parece operar como condición determinante en tanto se ubica como horizonte, incluso en los momentos de cambio, demarcando sus posibilidades. (Tiramonti, G., 2008:57-69).

Finalmente corresponde señalar que la investigación ha permitido observar que las señales en cuanto a la adversidad del contexto se encuentran desde los inicios del proyecto y son percibidas por quien lo conduce. Ya en la etapa de “Preparación para la puesta en marcha”¹¹, tal persona señalaba la necesidad de construir un “*paraguas atómico*” (de entrevista a ex director de la UEP, RMG) basado en el apoyo de sectores interesados, sobre todo, los de la producción, para protegerlo de las adversidades del contexto. La misma persona expresa que la búsqueda del terreno donde construir el establecimiento educativo se encontraba guiada, entre otros criterios, por la necesidad de ubicarlo en un lugar visible “*para que no lo abandonen*” (de entrevista a ex director de la UEP, RMG). Es así que ocupa

¹⁰ Ver: Capítulo V – 5.4.- La organización de la educación. Algunos rasgos de interés

¹¹ Ver: Capítulo VI-6.5.3- Acerca del clima en los momentos iniciales.

un predio de 29 hectáreas sobre la Ruta Nacional 22 –que recorre el Alto Valle del Río Negro y Neuquén- con un frente de 380 m. hacia la misma. Por otra parte, y como se verá mas adelante, justifica el inicio de las actividades escolares sin la totalidad de la infraestructura agropecuaria concluida diciendo “...era necesario producir hechos en un contexto político que nos era desfavorable” (entrevista a ex director de la UEP, RMG).

Al respecto, acerca de la articulación entre una organización y su entorno, señala Schlemenson que el mundo circundante no se presenta nítido a la organización y que esta actúa según lo que percibe y cree acerca de ese mundo. De allí que la tarea de dar un sentido al contexto es responsabilidad principal de quienes la conducen; siendo tales personas las que deben realizar la “*legitimación del ambiente*” (Pfeffer y Salancik, 1978 en Schlemenson, A., 1987:242-243); o sea, presentarlo al conjunto de una manera determinada, según la cual se habrá de conducir. En esta operación, señalan los autores, pueden cometerse cuatro errores: no percibir correctamente todos los grupos externos que inciden en la organización; percibirlos pero realizar una evaluación errónea o parcial de las demandas; captar las demandas contradictorias y dar respuesta a algunos grupos de interés sin haber evaluado las reacciones de los otros; y, por último realizar las cosas como se las ha hecho siempre sin una evaluación a fondo de sus resultados (op.cit:243).

Es posible decir, en base a los datos referidos al contexto, anteriormente presentados; a los antecedentes del caso a las medidas que se fueron adoptando para proteger al proyecto de cambio y a los modos en que el contexto fue incidiendo en el desenvolvimiento del mismo¹² que, en la relación entre la organización y su contexto en el caso analizado, probablemente estuvieran presentes estos distintos problemas y que, ampliar la comprensión relativa a la idiosincrasia y demandas de cada uno de los sectores o grupos de poder; a los modos en que quienes conducen la organización llevan a cabo la legitimación del ambiente y, sus relaciones con el devenir del proyecto de cambio, puede representar una de las líneas importantes a profundizar en futuros procesos de investigación, desde un enfoque psicosocial.

¹²Ver: Capítulo VI-6.5.1- El equipo de trabajo en la Unidad Ejecutora Provincial (UEP) realiza las tareas orientadas a la puesta en marcha del programa; 6.6.2.- Tiempo de agudización de las dificultades y de deslizamientos; y 6.6.3.- Tiempo de intolerancia y de hostilidad interna y externa

7.3.- Acerca de la primera etapa: “los antecedentes del proyecto educativo”

Según lo señalado¹³, los antecedentes del proyecto educativo objeto de estudio dan cuenta de *una historia de interrupciones* en iniciativas que estuvieron a cargo de las mismas personas que, luego, llevan adelante el proyecto que se analiza. En tal sentido, en función de los datos del contexto explicitados en el apartado anterior y los riesgos percibidos al respecto por el director del programa en la provincia (RMG), es posible pensar que la amenaza de interrupción existía desde los inicios del proyecto de cambio en cuestión.

Como expresa Fernández, L., con respecto de los proyectos de cambio educativo de las características del analizado; se trata de iniciativas que se desarrollan dentro del Estado, “...en los márgenes de libertad que este ofrece y casi siempre fundándose en el discurso explícito de sus fines formales” (Fernández, L., 1996a:198) y proponiendo, desde allí, modificaciones a lo instituido. Pero, precisamente a raíz de tales características, a poco de andar, este tipo de proyectos es objeto de fuertes resistencias y desconfianza, hostilizado, criticado y, muchas veces interrumpido por la misma gestión de gobierno que lo originó (op.cit.:198). Por otra parte, como también afirma la autora, el surgimiento de estas iniciativas dentro del Estado, las deja atadas “...a una gestión política” (op.cit.:209), sujetas a los tiempos de la misma y con la posibilidad cierta de interrupción, que puede acontecer con el cambio de los grupos de gobierno.

En función de la información analizada y del marco teórico en uso, es posible pensar que en estas conductas –la de los grupos de gobierno que le dieron origen, la de los grupos que asumen una nueva gestión y la de los mismos actores del cambio- se exprese una dimensión menos manifiesta, experimentada como temor al cambio, temor a la discontinuidad de los hechos, a la discontinuidad del acontecer cotidiano que el mismo puede provocar. Lo dicho parece expresarse en diferentes testimonios: uno de ellos referido a las dificultades que enfrentan estos proyectos por *prejuicios* en el sistema educativo, *enconos* personales y sensación de *amenaza* frente al cambio; otro referido a la asociación que hacían las autoridades del gobierno, entre la participación que lo mismos

¹³ Ver: Capítulo VI-6.3. Los antecedentes del proyecto educativo

estimulaban, con el riesgo de que los grupos de docentes se transformen en *unidades básicas*¹⁴.

El temor a la ruptura de la continuidad –anteriormente señalado- podría ser comprendido, en función de lo dicho hasta aquí, en el marco del concepto de “*contrato narcisista*”, como “*formación intermediaria*” (Kaes, R., 1996:47-48). El autor denomina formaciones intermediarias a aquellas construcciones psíquicas que no pertenecen en propiedad al sujeto individual ni al grupo, sino a la articulación entre el sujeto y el conjunto, grupo u organización (op.cit:33).

En tal sentido, siguiendo lo que plantea el autor, la interpretación que aquí se propone se centra en analizar las sucesivas interrupciones desde la perspectiva del concepto de *contrato narcisista* que, en tanto dimensión intermediaria hace a la *articulación sujeto-estructura*. Al respecto parece haber elementos como para reafirmar la tesis de Kaes, R., acerca del temor, en momentos de cambio y crisis, de la ruptura de ese *contrato* que sostiene tanto al sujeto como al conjunto. Todo sujeto, expresa el autor, tiene “...una doble existencia; por una parte persigue su propio fin; por otra, se percibe como miembro de una cadena a la que se encuentra sometido sin intervención de su voluntad.... Cada uno, cada recién llegado debe asegurar la continuidad del conjunto y, con esa condición, el conjunto le brinda un lugar. (Es así que el contrato narcisista)...exige que cada sujeto singular ocupe el lugar ofrecido por el grupo y significado por el conjunto de las voces...” (op.cit: 45-46), previas a él. Desde esta perspectiva el cambio pone en peligro el objeto compartido, se presenta como la posibilidad de hacer efectiva su discontinuidad, se vivencia como un riesgo de quiebre, de fragmentación provocada por su ruptura, porque un sujeto o un grupo no asume el discurso del conjunto, no se ubica en el lugar predeterminado según lo establecido y propone algo diferente (en este caso, un modelo diferente de escuela).

El cambio es percibido, así, como un movimiento de apropiación –que alguien- hace de una parte que pertenece al conjunto y, ese sujeto o grupo es visto, en consecuencia, como capaz de poner en peligro el objeto compartido en la medida en que se apropia de esa parte y la sustrae de la comunidad. “*El objeto narcisista común corre el riesgo, si se*

¹⁴ Ver: Capítulo VI-6.3.4-Algunas referencias acerca de lo acontecido con los proyectos educativos EMER y PEP

privatiza, de destruir la comunidad (en tanto) reformar es refundar, por consiguiente es destruir en el fantasma, la comunidad institucional" (op.cit:49). Sí es así, señala el autor, todo fundador puede ser percibido como un "homicida" en la medida en que es capaz de deshacer la institución para fundar otra mediante ella. El fundador es el que se comporta de manera disonante, es "extraño" y considerado literalmente fuera de la ley. Sin embargo, es justamente el alejamiento respecto del contrato el que hace la historia, lo que da lugar a la posibilidad de cambio (op.cit:46-49).

Podría decirse, en términos de Fernández, L., que los proyectos de cambio, cuando efectivamente pretenden instituir algo nuevo, algo diferente, son en rigor proyectos de corta vida y están, por lo general, destinados a la interrupción. *"No es un proyecto en si lo que permite modificar una institución... (sino) una trama histórica en la que se van enlazando múltiples proyectos alentados por un poder colectivo que busca expresarse"* (Fernández, L., 2006b:7). De manera similar, expresa Enriquez, E., que todo cambio, por comunicar un mensaje nuevo, manifestando una conducta que se diferenciará de las normas de la institución o de la organización se encuentra siempre amenazado de interrupción. *"La nuevas ideas –dice- son cosa de un pequeño número de personas –a veces de una sola persona- que lucha contra lo que Ibsen llama "la mayoría compacta", encarnación de lo establecido... Pero a menudo saben que tienen pocas chances de triunfar..."* (Enriquez, E., 1992:5).

7.4.- Acerca de la segunda etapa: "los inicios en la provincia y la conformación del grupo de trabajo"

De acuerdo con lo señalado en los apartados anteriores, los acontecimientos vinculados con el inicio del programa en la provincia indican que el mismo se produce en condiciones caracterizadas como desfavorables: turbulencia del contexto en su dimensión socioeconómica y política; una estructura de referencia directa, burocrática y centralizadora que rechaza lo diferente; un "formato escolar" socialmente sostenido como modelo aceptado de escuela media y, por consiguiente de difícil modificación; y, una historia de interrupciones en proyectos que lo antecedieron¹⁵.

¹⁵ Ver: Capítulo V- 5.2-La provincia del Neuquén, 5.3-El gobierno de la educación, 5.4-La organización de la educación y, Capítulo VI-6.3- Los antecedentes del proyecto educativo

A estas condiciones se suman en esta etapa, dos nuevos aspectos que muestran continuidad a lo largo de la historia de la experiencia de cambio y que se erigen –hacia adelante- como verdaderas dificultades para su desarrollo y consolidación:

- *La recomposición del grupo gestor vinculada a las vicisitudes políticas provinciales, sobre todo a los modos de ejercer el poder.*
- *La separación del proyecto; el corte con el sistema como modo de funcionamiento*

En cuanto a la conformación del grupo gestor

Como se dijera anteriormente, la derrota de Felipe Sapag, en las primeras elecciones internas partidarias deja al principal referente del programa (RMG) -quien ocupaba en esos momentos el cargo de Director Provincial de Arquitectura en dicho gobierno-, en la línea opositora a quien, gana las elecciones para el período 1987-1990, Pedro Salvatori¹⁶, años que abarca la etapa de “preparación para la puesta en marcha” del proyecto.

Aunque no es posible afirmar que la recomposición¹⁷ del grupo gestor –disuelto como tal luego de abandonar la implementación del Plan Educativo Provincial- se produce como consecuencia de tal acontecimiento, sí resulta vinculado al mismo ya que, frente a los hechos señalados y a la proximidad de la finalización del mandato, FS nombra a RMG, a cargo de la Unidad Ejecutora Provincial (UEP) de la cual dependía el programa en la provincia. Este hecho vuelve sobre el riesgo que implica estar en un lugar opuesto a quienes ostentan el poder, lo cual es reiteradamente señalado por los testimonios a través de expresiones como, en la provincia *perder las internas “se paga”*¹⁸.

Sin embargo, siguiendo a Lapassade, G., podría decirse que esta situación no es exclusiva de quedar en oposición a quienes gobiernan; sino, que resulta otro de los rasgos propios de un sistema burocratizado y centralizado -características observadas en los modos de conducir y en la estructura provincial de conducción educativa-. En este tipo de

¹⁶Ver: Capítulo VI-6.4.1-Definición y aprobación del Programa EMETA Neuquén

¹⁷ Se habla de recomposición en tanto se trata del grupo básico (RMG, SB y NY) que había formulado los proyectos antecedentes, El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación rural –EMER- y el Plan Educativo Provincial –PEP-

¹⁸Ver:Capítulo VI-6.4.2-Reconstitución del grupo que formulara el programa EMETA-Neuquén y la incidencia de la política partidaria

estructura, señala el autor, se espera que cada sujeto se comporte como un buen miembro del grupo volviéndose, en lo posible, sumiso al líder o a la organización; mientras que, *“...quienes se encuentran en una posición diferente a la del grupo en el poder son considerados enemigos y excluidos”* (Lapassade, G., 1977b:200-226). Esta situación es la que se presenta cada vez con mayor claridad a medida que avanza el desarrollo del proyecto y, se vuelve explícita, como se dijera, hacia el final del proceso experimental, a través de los comentarios hostiles y la quita de apoyo al proyecto¹⁹.

En cuanto a la separación del proyecto respecto del sistema

Aunque en una aparente paradoja frente a la centralización, es en estos momentos de inicio cuando se establece *la separación* sobre la base de acuerdos entre la conducción educativa y la conducción del programa. La decisión de que la Unidad Ejecutora Provincial (UEP) actuara como un organismo autárquico y descentralizado, con amplias facultades, y que el programa dependería del mismo, marca formalmente el corte con el sistema educativo²⁰.

En tal sentido y siguiendo lo que expresa Fernández, L., por lo general en este tipo de proyectos de cambio, se toma la decisión de separar la innovación de las estructuras establecidas *“...con la idea de protegerla de la burocratización y el control. En realidad estos se intensifican... (ya que la mera existencia del proyecto) se erige como una descalificación para las personas que pueden demostrar una hoja de vida dentro del sistema..., Así la innovación queda a merced de sus propias fuerzas pues sería ilusoria que esperar ayuda de sus futuras víctimas”* (Fernández, L., 1996:210); situación que se hace explícita hacia el tercer período de la cuarta etapa, *“Tiempo de intolerancia y hostilidad interna y externa”*²¹.

Sin embargo, tal situación de amenaza no parece presentarse totalmente clara en los primeros momentos, para el conjunto de los actores; lo cual puede estar relacionado con dos cuestiones: con los altos niveles de ilusión e idealización propios de estos tiempos –lo cual se expresa con claridad en la etapa siguiente- , y con el diferente comportamiento de

¹⁹ Ver: Capítulo VI-6.6.3-E.2-Sobre comentarios atribuidos a diferentes grupos o sectores.

²⁰ Ver: Capítulo VI-6.4.1-Definición y aprobación del programa EMETA- Neuquén

²¹ Ver en Capítulo VI-6.6.3

los sectores del gobierno, según la etapa de desarrollo del proyecto. En relación con este segundo aspecto, dado que las máximas jerarquías gubernamentales –gobernador y ministerio correspondiente- aprueban su desarrollo en los términos en que se encuentra planteado emitiendo las normativas correspondientes, el gobierno de la educación por su dependencia y subordinación al poder político no hostiliza, inicialmente, su desenvolvimiento y parece apoyar su surgimiento, colaborando a través de la formulación de las normas y la concreción de acuerdos que le darán entidad y autonomía. Sin embargo tal como aparece en la reconstrucción del proyecto, en el momento en que el establecimiento educativo comienza a necesitar para su funcionamiento, el aporte de recursos del sistema educativo, los apoyos iniciales desaparecen y la escuela y su proyecto son objeto de ataque, crítica y abandono; todo lo cual se va haciendo cada vez mas expreso y manifiesto hacia el tercer año de la experiencia²²

7.5.- Acerca de la tercera etapa: “Preparación para la puesta en marcha”

En este contexto y con tales antecedentes, el grupo de trabajo en la UEP ingresa al *tiempo de preparación para la puesta en marcha* y, durante estos tres años –octubre de 1987 a diciembre de 1990- se aboca a la definición del proyecto que se deseaba hacer realidad, escribiendo los documentos iniciales y realizando las definiciones que empezarán a dibujar la propuesta de cambio.

Tres aspectos parecen caracterizar a esta etapa, que se profundizan en los primeros momentos de la siguiente:

- La incidencia de *la ilusión, la idealización y la creencia*;
- La *profundización de la separación*; y
- La *ausencia de análisis detallados y realistas* acerca de las posibilidades del proyecto en sus condiciones.

²²Ver: Capítulo VI–6.6.3-Ese vuelven mas explícitas las amenazas del contexto).

En cuanto a la ilusión, la idealización y la creencia

El grupo a cargo del proyecto imagina la escuela: su diseño arquitectónico, sus espacios, su equipamiento, los modos de trabajo y funcionamiento; y al hacerlo comienza a marcar la distancia con lo conocido. En estos primeros momentos se producen los documentos iniciales que describen la propuesta de cambio, generalmente, una diferente organización institucional y un nuevo diseño curricular (Fernández, L., 1996:207). Pero, a través de estos primeros materiales el grupo trata de mostrar la diferencia con los modos de hacer educación respecto de la enseñanza media de la provincia, dibuja el futuro deseado, y lo hace “...con una impregnación mística que impide discriminar la ilusión de lo posible” (op.cit:207). Los actores hablan de este tiempo en términos de *utopía, potencia, entusiasmo*, entre otras, refiriéndose a esta etapa de elaboración²³.

Posiblemente para poder producir y trabajar en las condiciones contextuales desfavorables señaladas, el grupo o algunos de sus miembros, deben creer en la potencia del mismo y en su capacidad de sobrellevar la adversidad. “Contábamos con el mejor equipo de profesionales” (decía quien lo conducía)²⁴ Es así que la ilusión hace posible pensar que el grupo es el mejor, que existe un Yo Ideal común que reemplaza al yo individual (Anzieu, D., 1986, en Diccionario de Psicoanálisis, 2010: 2); mientras que el proyecto idealizado aparece como un *objeto engrandecido e incuestionable* (Laplanche, J., y Pontalis, J. B., 2004:182).

“...la ilusión, la idealización y la creencia deben hallarse presentes en la elaboración de un proyecto común, otorgando consistencia y aura excepcional tanto al proyecto como al grupo que lo sostiene, (pero, también), es preciso que el proyecto se presente como inatacable transformándose así, en un sistema de creencia” (Enriquez, E., 1992:4). La imposibilidad de someter el proyecto a análisis, críticas y ajustes se encuentra –como se verá en el siguiente apartado- fuertemente relacionada con la separación y el corte; en la medida en que cortar con las instituciones de encuadre y contención obliga a los actores del proyecto a ser necesariamente mejores y temer a propios los errores y a las propias limitaciones.

²³ Ver: Capítulo VI-6.5.2-Se conforma el primer grupo de docentes

²⁴ Ver: Capítulo VI-6.5.2

En cuanto a la profundización de la separación

En el dibujo del proyecto, del futuro deseado se profundiza la separación, el corte con el sistema; lo cual es facilitado por que el equipo de trabajo cuenta con recursos propios y *normas especiales que le otorgan gran autonomía*. La modalidad de designación del primer director del establecimiento y de la conformación del primer grupo de docentes –acontecida antes de la puesta en marcha de la escuela- son algunas de las señales fuertes de separación, en la medida en que se producen fuera de lo que establece el Estatuto Docente Provincial que regula la actividad. Los actores describen en sus entrevistas esta situación en términos de *cerrarse, desvincularse* y hablan de las consecuencias, para la escuela, en términos de *observación, control y venganza* derivados de ello²⁵.

Pinel J-P., señala que todo proyecto innovador nace de un deseo de diferenciación y, para que tome forma y realidad *“...suele ser necesario que esa diferenciación se afirme de manera radical,... se enuncie como un corte,... como un rechazo de las instituciones antiguas, que de instituciones de afiliación que eran, adquieren el rango de objeto malo, violentamente repudiado...”* (Pinel J-P., 1998:59). El pacto fundador parece ser –señala el autor- *“...‘nada de nuestro funcionamiento será asimilable al pasado’... Desde ese momento quedan desautorizadas la duda, la ambivalencia, las contradicciones y las ambigüedades capaces de sacudir los fundamentos de la fundación... el trabajo de la crítica se ve interceptado. La ideología fundadora no puede tolerar la refutación y, en consecuencia, no puede admitir un pensamiento dialéctico modelo-contramodelo... (de esta forma) la desligación patológica de lo vínculos institucionales está sellada en el zócalo de la institución”* (op.cit, 1998:59 y 78).

De manera tal que bajo la influencia de la ilusión, la idealización y la creencia que se encuentran en la base de la desafiliación, se toman un conjunto de determinaciones que avanzan en dirección de la separación y que, luego, juegan al modo de obstáculos en el devenir del proyecto de cambio. La investigación muestra que es en los primeros momentos del proyecto cuando esto acontece con mayor fuerza; o sea, en esta etapa de *“Preparación para la puesta en marcha”* y en el primer período de la cuarta, *“De inicio y puesta a prueba”*²⁶

²⁵ Ver: Capítulo VI- 6.5.2- Se conforma el primer grupo de docentes; en L) en Primer acto escolar los testimonios de los invitados especiales; y en V) Se manifiesta preocupación por la falta de cumplimentación de documentación de alumnos requerida por el CPE

²⁶ Ver Capítulo VI-6.5.1 y 6.6.1.

En cuanto a la ausencia de análisis detallados y realistas

Considerando que no se encontraron ni en los materiales analizados ni en los testimonios, indicios de la realización de análisis formalizados, acerca de la marcha del proyecto en sus condiciones²⁷; *podría decirse que este rasgo se encuentra vinculado con el fenómeno de creencia*, ya que el mismo lleva a no poder criticar o cuestionar el proyecto que se lleva adelante. Teniendo en cuenta las señales que enviaba el contexto y las anteriores experiencias de interrupción en proyectos educativos que operaran como antecedentes parecería, que los fenómenos antes presentados y las amenazas provenientes del entorno *impidieron o limitaron al menos, la realización de diagnósticos detenidos, realistas, anticipatorios y en profundidad* en relación con algunos puntos cruciales; como ser: las posibilidades de desarrollo del proyecto en ese contexto y con esos antecedentes; el posible comportamiento del sistema educativo en relación con el apoyo, en general y con la asistencia económica en particular que demandaría la escuela para su funcionamiento y, las posibles consecuencias en la vida de las personas y de la organización, de las decisiones que se iban tomando en este tiempo.

En este punto cabe hacer referencia al tema de *la formación para el cambio*. Aunque en el caso analizado los docentes, auxiliares docentes y personas de la conducción tuvieron formación previa a la puesta en marcha del proyecto y, luego, durante el desarrollo del mismo²⁸; el impacto de los acontecimientos en los sujetos y en el colectivo institucional (*estábamos desarmados, desestructurados, éramos sujetos que aprendíamos, nos faltó contención y apoyo profesional*; señalaron los docentes en sus entrevistas, como motivos de sus dificultades) permite volver sobre tal formación y observar que puede haber resultado escasa, y/o mas centrada en los aspectos didácticos, y/o sin la permanencia y la profundidad necesaria para la comprensión de los impactos frente al cambio, desde una perspectiva psicosocial. Como señala en tal sentido Fernández, L., *“Inmerso en el esfuerzo de generar el modelo fundacional... el grupo fundador olvida las mas de las veces dos puntos cruciales: el trabajo preparatorio para la inserción del proyecto en el medio... y el*

²⁷ Entre los años 1991-1993, Lidia Fernández y su equipo de investigación, llevaron a cabo la evaluación del proceso experimental incluyendo devoluciones y momentos de reflexión con los actores institucionales. Sin embargo, fuera de este hecho, no se constataron instancias de análisis de la marcha del proyecto, promovidas por el colectivo institucional.

²⁸ Ver: Capítulo V-6.5.2-Se conforma el primer grupo de docentes

trabajo interno de preparación de los equipos... En muchas ocasiones esto se hace... (pero) las características y dinámicas de la misma innovación permanecen sin considerar” (Fernández, L., 1996:211).

7.6.- Acerca de la cuarta etapa: “Puesta en marcha del proyecto educativo”

Según se dijera en el capítulo anterior esta etapa se encuentra centrada en la implementación de las definiciones destinadas a configurar la escuela diferente prevista en los documentos que describen el proyecto de cambio. La misma se extiende desde el mes de enero de 1991, momento en el que se inicia el “armado” del establecimiento educativo con la disposición de los equipamientos, para recibir a los primeros docentes y alumnos; hasta el mes de mayo de 1994, fecha en que se produce el nombramiento por Decreto de un Rector organizador y la renuncia de los miembros del grupo gestor que ocupaban cargos directivos en el establecimiento educativo.

Dado que según las fuentes escritas y los testimonios se consideró pertinente organizar esta etapa en tres períodos²⁹; la propuesta interpretativa que se desarrolla seguidamente presenta los análisis llevados a cabo con respecto a cada uno de ellos, sobre la base de la información incluida en el capítulo mencionado.

7.6.1. - En cuanto al primer período: “Tiempo de inicio y puesta a prueba”

Este período se extiende desde el mes de enero de 1991 -momento en el que se lleva a cabo el armado del establecimiento educativo- hasta el mes de marzo de 1992, -finalización del primer ciclo lectivo-.

Los materiales y testimonios permiten decir que se trata de un *tiempo instituyente*; descrito por las personas entrevistadas como de *enamoramiento, utopía*; durante el cual había *posibilidad de crear, ser fundador, iniciador*³⁰

²⁹ Ver: Capítulo VI-6.6-Cuarta Etapa

³⁰ Ver: Capítulo VI-6.6.1- Tiempo de inicio y puesta a prueba

De acuerdo con Baremlitt, G., se trata de un tiempo *“movilizado por fuerzas productivo-deseantes... que tienden a fundar instituciones o a transformarlas..., orientado por utopías activas”* (Baremlitt, G., 2005:165). Tal afirmación se basa en que es durante este período cuando se ponen en marcha la mayoría de las innovaciones al modelo en vigencia, que caracterizaron al proyecto de cambio; mientras se van realizando e implementando nuevas definiciones en una tensión permanente entre “lo nuevo-lo viejo” o entre instituido-instituyente.

La sistematización y análisis de los acontecimientos³¹ hacen posible caracterizar a este primer período como un tiempo en el cual continúan operando fenómenos detectados en el período anterior y otros cobran presencia.

En tal sentido se muestra la continuidad de la *idealización*, la *ilusión* y la *creencia*; por consiguiente de la falta de análisis y de reflexión; así como la *tendencia a la separación* y a la *diferenciación* respecto del sistema educativo;

Mientras que, como más propio de este tiempo, se produce una *aceleración del proceso de cambio*; se muestra una *tendencia a “hacer todo de nuevo”* planteando un elevado nivel de *incertidumbre* y de *exigencia*; a raíz de lo cual, para los sujetos, el proyecto de cambio *parece volverse voraz*. También se hacen presentes señales de *desilusión* y de *desidealización* en la medida en que, a lo largo del mismo, se *frustran algunas expectativas, aparecen dudas, temores y sospechas*.

Según Enriquez, E., toda organización-institución se presenta para los sujetos que forman parte de ella, como una *“...institución divina... como la única que promete, a quienes la habitan, la redención y la salvación”*. (E. Enriquez, 1996:89-90). Si estos fenómenos acontecen en cada organización-institución –como señala el autor-, es posible pensar que se encontrarán potenciados en aquella donde se esté implementando un proceso de cambio de intención instituyente; o sea destinado a modificar aspectos del modelo escolar tradicionalmente criticados y, así, *convertir los sueños en realidad; crear; fundar; ser parte de algo nuevo, bueno, renovador*³², como expresaran los testimonios.

³¹ Ver: Capítulo VI-6.6.1.1.-Los hechos que caracterizaron a este Período Primer Período.

³² Ver: Capítulo VI-6.6.1- opiniones de las personas referidas a los tiempos de inicio

En relación con este primer período, dicho rasgo puede observarse en diferentes testimonios de los actores entrevistados; quienes señalaron; por ejemplo: el asombro y el estupor que produjeron los primeros problemas de convivencia entre los alumnos; diciendo que *no era lo que se esperaba, no se toleraba*³³; lo cual hace posible suponer la existencia de la expectativa de una convivencia armónica y sin dificultades entre y con adolescentes, como algo que pudiera lograrse de antemano por la misma pertenencia a la escuela y la adhesión a sus fines.

Se muestra, igualmente, en la expectativa –sobre todo, según los testimonios, de quienes condujeran la escuela- referida a que los docentes se autorregularan y aprovecharan productivamente los espacios de trabajo sin alumnos, sin requerir mayor organización, control y formación para ello, sobre la base de la adhesión al proyecto. Frente a los hechos que mostraban que no sucedía lo esperado, se brinda una explicación centrada en errores de las personas; al modo de *había pérdida de tiempo, la gente no se sentaba a trabajar junta, los tiempos destinados al trabajo en grupo se usaban para otras cosas, tomar mate o “rosquear”, por ejemplo*³⁴.

Igualmente, muestra la operación de la idealización, la decisión de la no repitencia a partir de suponer que *todos los alumnos –o casi todos como expresan los documentos- iban a poder “salir adelante”* sobre la base de la enseñanza proyectada, de los apoyos que brindara la escuela y del entusiasmo, ganas e interés del conjunto de los actores. Cuando los hechos vuelven evidente que el colectivo se encuentra frente a un imposible –ya que *no se modificaron otras cuestiones del modelo escolar, que dieran lugar a la no repitencia y aseguraran la permanencia, -como la graduación de la enseñanza, por ejemplo-* los miembros de la institución se ven “entrampados” y se produce lo que se deseaba evitar: la pérdida de algunos alumnos. Como señalara, al respecto, uno de los testimonios *ya se había planteado que no se podía repetir y se habían realizado todos los esfuerzos*³⁵.

Asimismo, otras decisiones que afectaban la tradicional organización escolar o “*el formato escolar*” (Terigi, F., 2008:63) en vigencia hacen posible considerar la presencia de este

³³ Ver: Capítulo VI-6.6.1- K) Se produce el primer daño al edificio escolar y se formula el régimen de convivencia

³⁴ Ver: Capítulo VI-6.6.1- G) Se realizan los primeros intentos de organización del tiempo en función de la articulación de disciplinas y tareas

³⁵ Ver: Capítulo VI-6.6.1- IU) Se decide que no habría repitencia en la escuela y que debía asegurarse la permanencia de los alumnos

rasgo. El ciclo lectivo adecuado al ciclo productivo, el vínculo laboral por contrato, la evaluación de los adultos y su relación con la continuidad en el establecimiento y; la ausencia de un trabajo de formación específica que promoviera la posible aceptación de tales pautas por parte del colectivo, permiten pensar que se esperaba se mantuviera la conformidad con las mismas -expresada antes de la puesta en marcha de la escuela-, a partir de una adhesión incondicional al proyecto.

Por otra parte, la *ilusión* acerca del grupo unido y sin fallas presente en la etapa anterior, opera también, como se dijera, en estos momentos. Volviendo a lo que expresan Kaes y Enriquez al respecto; señala el primero de estos autores que se trata de “...la creencia en la coincidencia entre la expectativa individual y su cumplimiento por el grupo”. (Kaes, R., 1999:59). Expresa Enriquez, por su parte que implica “...suponer que la pertenencia institucional ‘nos hace uno’, que somos iguales, que pensamos de la misma manera, que tenemos los mismos objetivos... (se trata de) la ilusión de la unidad, de cuerpo, negando la fragmentación que nos enfrenta a nuestra propia debilidad y a la diferencia que nos vuelve inevitablemente responsable de nuestros actos”. (Enriquez, E. 1996:86).

Es posible considerar, por una parte, que bajo la influencia de la ilusión, se hubiera supuesto que el conjunto de los actores pondrían sus esfuerzos en la misma dirección, sin mayores diferencias y sin mayores conflictos. Una muestra de ello es la primera propuesta de enseñanza que toma a la misma escuela como objeto de conocimiento y define un módulo denominado “*Nuestra escuela: una realidad a conocer y a construir*” a cuya resolución debían concurrir en forma convergente, todas las disciplinas del plan de estudios; rompiendo con la especificidad de cada una y, “*trabajando en un clima de respeto, solidaridad y disfrutando de ello*” (Yentel y Martínez. G., 1991:4). Sin embargo, como indican los materiales escritos, luego de este primer módulo se vuelve, paulatinamente, a una planificación por disciplinas y áreas; tendencia que se profundiza en los períodos siguientes³⁶.

La ilusión en el sentido de cuerpo, de un yo común aparece, por otro lado, en la expectativa de un grupo unido, homogéneo y sin fisuras que se pone de manifiesto en expresiones como: *pensamos en una institución homogénea, en un núcleo fuerte de*

³⁶ Ver: Capítulo VI-6.6.1- D) Se inicia la elaboración del currículo y se definen las formas el trabajo con los alumnos

personas cuya ruptura, con el ingreso de nuevos docentes *no se pudo soportar*. O también en la idea de que la escuela *se fue desdibujando* con la incorporación de nuevas personas³⁷. De acuerdo con lo analizado, tales situaciones tendrían que ver con lo que señalara Fernández, L., en la reunión de cierre del primer encuentro de evaluación institucional llevado a cabo en la escuela “...uno de los puntos de riesgo tiene que ver con la sensación de que hay que estar de acuerdo con todo y que no tiene que haber ninguna fisura o fractura...” (abril de 1991).

Simultáneamente se va profundizando el proceso de *separación, diferenciación y corte*; de “*desafiliación*” en términos de Pinel, J-P. (1998:59), iniciado en la etapa anterior. El organismo de referencia, de filiación se transforma en aquello de lo que hay que diferenciarse, el objeto malo; en tanto la idealización conduce a colocar “...los aspectos malos en otro grupo o en el producto de otro grupo”, como expresa Fornari, F., (1996:148). La mayoría de las decisiones adoptadas referidas a las normas especiales, a las formas de ingreso, a la conformación del equipo de conducción, al tipo de relación laboral, a la evaluación, a la organización del tiempo, entre otras³⁸ dan cuenta de la decisión de diferenciarse, separarse del sistema educativo. Es lo que parece manifestarse en expresiones de los entrevistados que señalaban: *uno de los problemas fue habernos cerrado*; o al decir que *lo otro es visto como malo y uno es visto como malo desde lo otro*.

En tanto el organismo de filiación es aquello de lo que hay que separarse y diferenciarse, frente a cada cuestión a resolver –la convivencia de los alumnos, los actos escolares, la evaluación de jóvenes y adultos, la promoción, los contenidos a ser enseñados, entre otros aspectos- se muestra una tendencia a dejar de lado las referencias, actuar como si tales referencias no existieran o no sirvieran; probando, iniciando caminos, experimentando. Va instalándose, así, una dinámica caracterizada por *hacer todo de nuevo* respecto de los modos en uso en las escuelas medias de la provincia. Es un rasgo que parece manifestarse en expresiones como *debíamos experimentar un camino propio* – con referencia al diseño curricular y a la enseñanza-; *no poder volver a lo viejo, por que era lo despreciado, lo descartado* –con referencia al conjunto de las decisiones-³⁹. Pero, además, a esta modalidad de hacer todo de nuevo se agrega, como otra característica,

³⁷ Ver:Capítulo VI-6.6.1.2- Y) Ingresan nuevos docentes en Primer momento especialmente crítico

³⁸ Ver:Capítulo VI-6.6.1- D) Se inicia la elaboración del currículum; F) Se conforma el primer grupo de alumnos; G) Se realizan los primeros intentos de organización del tiempo

³⁹ Ver: Capítulo VI-6.6.1- V) Se manifiesta preocupación por la falta de cumplimentación de documentación de alumnos requerida por el Consejo de Educación.

que los nuevos modos y/o sistemas no se encontraban pensados y definidos de antemano –el diseño curricular, por ejemplo, aparece como problema a ser resuelto con los docentes en la escuela- o; en otras ocasiones, se pensaban y definían frente a los acontecimientos – el manejo de la disciplina con los alumnos, problema que se estudia frente al primer acto de indisciplina, por ejemplo-; incrementando *la incertidumbre y las dudas propias de todo proceso que intentaba cambiar lo establecido.*

Asimismo el proceso de cambio asume *un desarrollo acelerado.* Numerosas innovaciones se ponen en marcha en este tiempo en el modelo escolar. La vivencia es la de un tiempo que no alcanza; en tanto aparece como un tiempo en el cual se impone la necesidad de “...*crear, innovar, probar...*”, todo simultáneamente (Nicastro, S., 1994:16)⁴⁰ Este rasgo de la dinámica parece especialmente vinculado con el estilo de liderazgo de su referente principal, quien imprime a los primeros tiempos un estado de cambio permanente; descrito en sus palabras que *la innovación es como andar en bicicleta, si se detiene se cae.* Mientras tanto, para los docentes, esta situación parece haber incrementado las dudas y las incertidumbres, lo cual fuera expresado, señalando que *se producían cambios sin evaluar los cambios anteriores, lo cual generaba gran inseguridad.*

Dada las características señaladas, este tiempo se presentaba para las personas con *un elevado nivel de exigencia; vivido especialmente por los docentes, como exigencia de lograr una nueva forma; aprender de cero; demostrar que se merecía estar en el proyecto, temor a fracasar; y por los miembros de la conducción como de gran presión* entre otras expresiones representativas⁴¹

La ausencia de un diseño curricular prescripto y su formulación dentro de la escuela en torno de un eje curricular transversal constituido por problemáticas de la producción agropecuaria⁴², aunque posiblemente una propuesta atractiva para los actores -según lo expresan los testimonios- como un claro ejercicio del “*poder sobre los propios actos*” (Mendel, G., 1996:21) dejaba a los docentes sin la base de apoyo para el desempeño, que otorgan los planes oficiales. Y, dado que tales planes de estudio se encuentran aprobados

⁴⁰ La escuela EMETA representó uno de los casos en la investigación titulada: “El origen y la historia institucional y su relación con el desempeño y representación de los roles directivos”, S. Nicastro, IICE, FFyL, UBA, con dirección de Fernández, L., marzo de 1994

⁴¹ Ver: Capítulo VI-6.6.1- R) Un encuentro de capacitación se configura como un escenario para la expresión de conflictos

⁴² Capítulo VI- 6.5.1.2.- Gráfico N° 2: Esquema síntesis de la estructura curricular inicial

y avalados por quienes ocupan los lugares de poder, su cuestionamiento posiblemente implicara enfrentar a la Autoridad internalizada (Mendel, G., 1974:61). Es de interés, en este mismo sentido, lo que señala Enriquez, E., respecto de los programas de enseñanza. El autor dice que las instituciones “...se fundan sobre un saber que tiene fuerza de ley...y que se presenta como expresión de la verdad...” (Enriquez, E., 1996:85) y ubica a las materias escolares que conforman los programas de las instituciones educativas, en el lugar de ese saber indiscutible. En tal sentido, los profesores calificaron al hecho de formular el currículum en la escuela como un acto de *libertad, creación, posibilidad de encontrar sentido* a lo que se hacía; pero, también como una *osadía* que generaba *miedo e inseguridad*⁴³.

La modalidad de selección e ingreso de los alumnos representó otro punto especialmente exigente para los adultos de la institución. Dado que se establecía un número reducido de ingresantes a raíz de las características del trabajo agropecuario, no todos los que deseaban podían ser parte de la propuesta educativa que se ofrecía; situación que, según las expresiones registradas –*la selección fue un trabajo muy difícil; impactaba ver que quienes no podían ingresar se sentaban en el suelo llorando, entre otras*- posiblemente pusiera a los que hacían la selección, ante la exigencia de hacerse cargo de la exclusión. Asimismo la no repitencia y el requerimiento de lograr la permanencia de todos los alumnos, haciendo recaer la responsabilidad fundamental en la escuela y eliminando el diagnóstico habitual, según el cual “*repite porque no estudia, no tiene interés, etc.*” ponía a los adultos de la institución, especialmente a los docentes, ante la exigencia de una práctica exitosa, aunque no estaban dadas todas las condiciones institucionales⁴⁴.

El elevado nivel de expectativas de estos primeros tiempos incrementaba el nivel de exigencia que se experimentaba. En tanto se temía el error y la exposición de las propias limitaciones se reducía la posibilidad de plantearlas y buscar alternativas. Esta situación fue dicha en diferentes testimonios a través de expresiones como *los docentes también éramos sujetos que aprendíamos; se temía quedar expuesto en el no saber; se vivía la*

⁴³ Ver: Capítulo VI- 6.6.1- D) Se inicia la elaboración del currículum y en 6.6.2- C) El desarrollo del currículum de la escuela concentra el interés de los docentes.

⁴⁴ Ver:Capítulo VI-6.6.1- S) Se realiza la segunda inscripción de alumnos y U) Se decide que no habría repitencia en la escuela y que debía asegurarse la permanencia de los alumnos

*obligación de ser DOCENTE EMETA o; el proyecto reclamaba un gran esfuerzo personal (Capítulo VI- 6.6.1)*⁴⁵

De acuerdo con la dinámica descrita *el proyecto de cambio parece volverse voraz* en sus demandas y exigencias; situación que se experimentaba –según las expresiones de los sujetos-, como riesgo de ser devorados, vaciados, agotados por el cambio (Klein, M., 1971:12 y 26). En diferentes testimonios este rasgo aparece expresado como *culpabilidad por no poder entregar todo lo supuestamente esperado por la institución; preguntas sobre qué y cuánto esperaba el proyecto de las personas; dudas sobre si los méritos alcanzaban como para pertenecer, ser parte del proyecto; sensación de que la escuela no era un trabajo sino parte de las vidas de las personas*, entre otras⁴⁶.

Por otra parte, a lo largo de este primer período, en forma simultánea a la idealización, a las ilusiones y a la intensidad del trabajo, se hace evidente para los sujetos la existencia de *expectativas que no pueden cumplirse; aparecen dudas, temores y sospechas* que van abonando la *desilusión y la desidealización*. “...*la prueba de la realidad impide mantener la idealización...*”, como expresa Fornari, F., (1996:140).

Expectativas que no pueden cumplirse:

A lo largo de este período –y de acuerdo con lo señalado anteriormente- varios hechos fueron dando cuenta de la imposibilidad de sostener la ilusión –del grupo unido sin fisuras- así como la idealización –del mejor proyecto- Según señalan los testimonios tales hechos parecen centrados en: el diferente nivel de compromiso, que se manifestaba en el *desaprovechamiento del tiempo de trabajo sin alumnos* destinado al estudio, a la planificación y al apoyo a los alumnos con dificultades; las *resistencias planteadas frente a tareas que excedían el trabajo en el aula*, como la coordinación de un grupo de alumnos o la participación en la limpieza del edificio escolar, expresadas diciendo que implicaba pérdida de tiempo, falta de preparación, entre otras; las *dificultades para llevar adelante un trabajo curricular articulado entre disciplinas y áreas* situación señalada por los testimonios diciendo que las personas no se sentaban a trabajar juntas; las *dificultades*

⁴⁵ Ver: Capítulo VI-6.6.1- R) Un encuentro de capacitación se configura como un escenario para la expresión de conflictos y, 6.6.1.2.- Primer momento especialmente crítico.

⁴⁶ Ver: Capítulo VI-6.6.1- en Primer Período: Tiempo de inicio y puesta a prueba, las expresiones de los docentes entrevistados, con referencia a dicho tiempo.

para conformar y consolidar un grupo de conducción y sus reiterados cambios; la ida de algunos docentes del grupo inicial y el ingreso de otros con ideas diferentes. Esta situación se manifiesta con fuerza especial hacia el fin de este primer ciclo lectivo cuando se muestra la imposibilidad de establecer un ciclo lectivo diferente, poniendo en evidencia la fuerza de lo instituido en tanto en el período estival “no existe actividad escolar”; resistencia que no solo se mostraba en los docentes de formación general sino, según se señala, también entre los ingenieros agrónomos y veterinarios que conformaban el área de formación agropecuaria⁴⁷

Dudas y temores

Las dudas y temores parecen plantearse en relación con:

- *La relación laboral por contrato: Al respecto, es posible suponer, que la figura del contrato, totalmente ajena al modelo de relación laboral de los docentes de la provincia, -quienes cuentan con estabilidad fijada por la Constitución Provincial-, introdujera en la escuela una situación de extrañamiento y profundizara la vivencia de inseguridad vinculada al puesto de trabajo que iba caracterizando los 90; aunque los docentes conservaban en licencia sus cargos previos a la experiencia. Los testimonios se refieren a este hecho en términos de *precariedad laboral, miedo a quedarse sin trabajo, miedo a tener que irse de la escuela*⁴⁸*
- *El tipo de formación que habría de privilegiarse en la institución: Esta duda se presenta ya en la semana de preingreso a través de preguntas como ¿cuál es la formación que debe predominar en esta escuela: la formación general o la formación agropecuaria?; problemática que pareciera no resuelta en la actualidad, situación señalada en los testimonios diciendo aún hoy *se discute sobre cual es la escuela que se quiere ser; si se quiere o no se la escuela agropecuaria del Alto Valle*⁴⁹*

⁴⁷ Ver: Capítulo VI-6.6.1- B) Se ponen de manifiesto problemas de continuidad de las obras de infraestructura agropecuaria; E) Se produce el primer cambio en la dirección de la escuela; G) Se realizan los primeros intentos de organización del tiempo; M) Los docentes inician la tarea de coordinación; P) Un tercer director asume la conducción del establecimiento, entre otros.

⁴⁸ Ver: Capítulo VI-6.5.2- Se conforma el primer grupo de docentes y 6.6.2.2- D) Se aplica por primera vez el sistema de evaluación de adultos

⁴⁹ Ver: Capítulo VI-6.6.1- F) Se conforma el Primer grupo de alumnos

- La *tarea docente en la institución*: Esta situación se manifiesta a través de cuestionamientos a diferentes tareas que exceden la actividad centrada en la propia disciplina; como: la coordinación de grupo; la participación en la limpieza y mantenimiento de la escuela; la participación en el ciclo de verano, fundamentalmente. Los materiales analizados señalan que los docentes decían que se *desaprovecha lo que sabían* -el trabajo con la disciplina-; que *no se sentían preparados* para este tipo de tareas, entre otras expresiones⁵⁰. Siguiendo lo que plantea Garay, L., “...la enseñanza de una disciplina en el espacio del aula sintetiza, habitualmente para el docente, el motivo de estar en la escuela... (Según ello), la escuela en su conjunto no aparece como problema y lo que excede al aula es problema de otros” (Garay, L., 1994:17).

Desconfianza, sospechas

A seis meses de iniciadas las actividades escolares diferentes acontecimientos dan cuenta de un nivel de conflictividad entre los docentes y entre estos y la conducción de la UEP.

- En el primer caso y según la información detectada –el informe elaborado por la docente a cargo del encuentro de capacitación interna del mes de julio- esta situación se expresa como *desunión, críticas y temor* a no poder concretar el cambio profundo que se supone, el proyecto exige: ser docente EMETA⁵¹
- En el segundo caso y según los testimonios comienza considerarse *excesivo el poder* de quien conduce la UEP, a instalarse un *descreimiento respecto de la participación y la sospecha* de que quien conduce la UEP usa el proyecto con *finés políticos personales*. Lo dicho se expresa para las personas en el modo de nombramiento y/o renuncia de quienes ocupan el cargo de director de la escuela, en la injerencia de la mencionada persona en la vida de la escuela y en la aparición del libro -escrito por los gestores con cargos en el establecimiento- que representa

⁵⁰ Ver: Capítulo VI-6.6.1- M) Los docentes inician la tarea de coordinación de grupo; W) Se pone en marcha el primer ciclo de verano.

⁵¹ Ver: Capítulo VI-6.6.1- R) Un encuentro de capacitación se configura como un escenario para la expresión de conflictos

para las personas una muestra de que se trataba de un proyecto político personal⁵².

Finalizando este primer período –“De inicio y puesta a prueba”- de la etapa de “Puesta en marcha del proyecto educativo” podría decirse que, simultáneamente a la ilusión y a las elevadas expectativas, comienza a gestarse –aunque sin la fuerza y la contundencia con que se presenta mas adelante- una “*situación polemógena de características paranoides*” (Schlemenson, A., 1987:263) o un estado de “*paranoia en la organización*” (Kernberg, O., (1999:151-152) que se expresará cada vez con mayor claridad en el transcurrir del segundo y del tercer período, alentado por las dificultades internas para poder concretar los cambios previstos y los obstáculos derivados del entorno de la escuela; sobre todo en términos de recursos y de apoyo político al proyecto de cambio.

7.6.2.- En cuanto al segundo período: “*Tiempo de agudización de las dificultades y deslizamientos*”

Como se dijera en el Capítulo VI (6.6.2) este período se extiende desde el mes de abril de 1992, momento en el que se inicia el segundo ciclo lectivo, hasta el mes de marzo de 1993, momento de su finalización.

Tres conjuntos de fenómenos se vuelven más explícitos en este período. Mientras los que se presentan en primer y tercer lugar ya habían comenzado a mostrarse en el período anterior simultáneamente al entusiasmo y a las elevadas expectativas; el que se incluye en segundo lugar, ha sido identificado como un fenómeno propio de este tiempo.

Por una parte, los materiales escritos y testimonios permiten decir que se trata de un tiempo durante el cual *se agudizan las dificultades en áreas significativas del funcionamiento institucional*, situación que parece ir favoreciendo la configuración de un clima interno caracterizado por un avance de la *desidealización y la desilusión; la imposibilidad de sostener la creencia y el reemplazo del análisis por*

⁵² Ver: Capítulo VI-6.6.1- N) Se ponen de manifiesto por primera vez cuestionamientos al director de la UEP; T) Se conoce en la escuela un libro elaborado por los gestores del proyecto que no genera las reacciones esperadas; Y) Se produce la primera renuncia de algunos docentes y otros reducen el tiempo en la escuela.

la queja, la externalización de las dificultades y la instalación de una situación regresiva de enojos, y desconfianza y sospechas.

Asimismo, el avance de la desidealización y de la desilusión a raíz de las dificultades que no pueden resolverse o de “...la prueba de la realidad” –como se dijera en términos de Fornari (1996:140); sumado a la pérdida de ciertas regularidades que el cambio va produciendo y; con ello, del poder basado en los marcos habituales para el desempeño de la tarea; los temores con referencia a si está bien lo que se está haciendo; la sensación de que el cambio demanda más de lo que se puede dar, que es una “*empresa voraz*” (Klein, 1971:12; Fernández, L., 1996a:221) parecen generar las condiciones para los *deslizamientos* en tanto regreso progresivo a lo conocido, como una forma de recuperar el encuadre anterior y, por consiguiente, la estabilidad perdida.

Por otra parte se otorga un poder casi absoluto a la dirección de la UEP, a quien se hace responsable de los problemas que se van presentando y que obstaculizan la concreción del cambio, situación que aunque se había hecho presente en el período anterior cobra especial relevancia en este y en el siguiente.

En función de lo dicho, los problemas que no pueden resolverse en áreas cruciales del funcionamiento institucional, sobre todo aquellos que tienen que ver con la producción agropecuaria, en tanto orientación formativa de la escuela; los enojos y separaciones que genera la aplicación del primer ciclo de verano; así como la ida de algunas personas que *formaron parte del grupo inicial enunciando críticas al proyecto y a la participación*; muestran a las personas la imposibilidad de sostener la creencia (Enriquez, E., 1992:4) de que se está en el mejor proyecto, en la mejor escuela; situación expresada durante las entrevistas como *desencantamiento, pérdida del impulso inicial*; entre otras expresiones⁵³.

Asimismo parecen presentarse importantes obstáculos para sostener la ilusión del grupo unido, del grupo de iguales, del grupo-cuerpo (Enriquez, E., 1996:86) en la medida en que se hacen explícitas las diferencias entre las personas; ya que, según se señala no todos trabajan con el mismo compromiso, la falta de formación de algunos hace peligrar el proyecto, *no todos están dispuestos a trabajar en conjunto*; algunos se van enojados del establecimiento y otros ingresan cuestionando la idea del *grupo homogéneo*.; se habla de

⁵³ Ver: Capítulo VI-6.6.2- Segundo Período: Tiempo de agudización de las dificultades y deslizamientos

quiebres en las relaciones, abandono de las propias responsabilidades por parte de algunos, “chusmerío”, transformación de los espacios de trabajo en “nidos”; entre otras⁵⁴

Pero, además, una muestra de que no es posible sostener la convicción de estar en el mejor lugar se hace presente, también, en la ausencia de respuestas de las autoridades de la provincia frente la interrupción de las obras relacionadas con la infraestructura agropecuaria. Once Notas de la dirección de la UEP no respondidas por las autoridades educativas, van volviendo evidente para las personas la adversidad del contexto, lo cual se hace inocultable en el período siguiente, lugar donde se analiza⁵⁵

Aunque, como se dijera, la desidealización y la desilusión se presentan ya en el período anterior a raíz de las dificultades, exigencias, dudas, temores, y sospechas que se van manifestando en ese tiempo; es en este segundo período cuando un acontecimiento especial comienza a mostrar la dirección que va tomando el desenvolvimiento del *proyecto de cambio: se trata específicamente del fenómeno identificado como de deslizamientos*⁵⁶

En el marco de los desarrollos de Kaes, R., es posible decir que dicho fenómeno no solo es consecuencia de la pérdida de la ilusión y del ideal, sino, fundamentalmente de la imposibilidad de tramitar la desilusión. Como se dijera, el autor señala que la ilusión es necesaria para poder fundar un proyecto y convocar al esfuerzo que el mismo demanda (Kaes, R., 1996:60); sin embargo negar la ilusión conduce a no poder enfrentar la desilusión y; así, los deslizamientos como regreso a las prácticas que se pretendían superar, como regreso paulatino a lo conocido muestra *“el fracaso de la desilusión”* (op.cit:60). Cuando el doloroso trabajo de la desilusión no se efectúa, señala el autor, *“...la institución es atacada...o ataca a sus sujetos...o a su propia tarea”* (op.cit:60). En términos de Enriquez, E., se trataría del *trabajo de la muerte que hace posible la vida* cuando los grupos y las organizaciones son capaces reconocerlo y aceptarlo como parte de la dinámica institucional. Es este trabajo el que rompe *“...lo que está fuertemente vinculado... quiebra las identidades defensivas... condena a la institución a ver sus problemas y a tratar de superarlos”*(Enriquez, E., 1996:118). Sin embargo, expresa el autor, las organizaciones sucumben cuando no pueden dar lugar a la separación, a las

⁵⁴ Ver: Capítulo VI-6.6.2- A.2) Se agudizan las dificultades entre las personas

⁵⁵ Ver: Capítulo VI-6.6.2- A.1) Se vuelven más explícitas las dificultades para poner en marcha la producción

⁵⁶ El término fue definido en el punto 6.6.- Cuarta Etapa: “Puesta en marcha del Proyecto Educativo”, como evolución de una situación a otra, según el Diccionario de la Real Academia Española, edición digital, 2010

diferencias, a la agresividad, a la dislocación y hasta a lo informe (op.cit:119). Es lo que según este análisis se pone de manifiesto en expresiones como: *haber boicoteado desde lo inconsciente; haber estado asustados y a la defensiva; no haber podido enfrentar los problemas por la existencia de bandos enfrentados; entre otras, y se concreta en el proceso de deslizamientos señalado, como una vuelta progresiva a lo conocido; que se afianza en el período siguiente*⁵⁷.

Por otra parte, las expresiones de las personas entrevistadas muestran que de la mayoría de los problemas que se presentan al desenvolvimiento del proyecto de cambio se hace responsable a la dirección de la UEP. Se dice que dicha persona transmitía su *autoría*, su posición de *propiedad* sobre el mismo, que tenía *imposibilidad para escuchar*, que su palabra *inmovilizaba*, que se vivía *con temor su presencia* por la posibilidad de que *deshaga* lo hecho por los docentes; que era *el poder político* en la escuela y se asociaba tal poder con su pertenencia político-partidaria señalando que *digitaba todo políticamente*⁵⁸

Como sostiene Fernández, L., aunque uno de los rasgos de este tipo de proyectos consiste en la toma colectiva de decisiones ,se produce, contrariamente, una búsqueda continua de la Autoridad (Mendel, G., 1974:38) movida por dos necesidades: la de asegurarse alguien que sepa y la de liberarse de las propias culpas y responsabilidades (Fernández, L. 1996a:215). Tal es el caso del sistema de evaluación de los adultos de la escuela, por ejemplo, resuelto con la participación de todos sus miembros adultos y luego señalado como *arma de la UEP*⁵⁹

Diferentes cuestiones parecen asociarse a esta percepción referida al poder de la dirección de la UEP sobre el proyecto de cambio. Por una parte y como se dijera, quien se encontraba al frente de la mencionada Unidad, había participado en la construcción de dicho proyecto, desde sus inicios como gestor del mismo y de los otros proyectos de *cambio educativo señalados como antecedentes*⁶⁰; por otra, la *normativa especial* elaborada para la puesta en marcha de la experiencia educativa le otorgaba un amplio

⁵⁷ Ver: Capítulo VI-6.6.2- A.2) Se agudizan las dificultades entre las personas

⁵⁸ Ver: Capítulo VI-6.6.2- A.2.3) Acerca de las dificultades entre los docentes y la conducción de la UEP y D) Se aplica por primera vez el sistema de evaluación de adultos, en el Segundo Período especialmente crítico.

⁵⁹ Ver: Capítulo VI-6.6.2- D): Se aplica por primera vez el sistema de evaluación de adultos en Segundo momento especialmente crítico

⁶⁰ Ver: Capítulo VI-6.3- Primera Etapa: Los antecedentes del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Agropecuaria

poder formal⁶¹ -designar al director del establecimiento y a los diferentes ocupantes de los cargos de conducción; contratar a los docentes; rescindir los contratos según los resultados de la evaluación; decidir sobre el destino de los recursos; entre otros aspectos-; asimismo, poseía un estilo de conducción caracterizado por una importante capacidad de iniciativa (Nicastro, S., 1994:24) -la mayoría de las innovaciones implementadas durante el primer año de la experiencia fueron propuestas por dicha persona-; y, aunque no formaba parte de la escuela mantenía una relación permanente sobre la marcha de la misma, señalada por los testimonios en términos de *injerencia, líneas permanentes* desde la UEP a la escuela. Es posible considerar entonces que estos diferentes rasgos de la posición favorecían que se otorgara a la mencionada persona una importante cuota de poder -de *propiedad, de autoría, como se decía*-.

Pero, además, ser gestor, ser iniciador, haber conducido al equipo que “dibujó” la propuesta de cambio lo ubicaba en *una posición de poder estrechamente ligada con el saber*. Como expresa Fernández, L., “*desde el principio existe en estos proyectos un saber privilegiado que es el saber acerca del proyecto en sus ideas originales,... algunos -los profundadores- quedan señalados como dueños de ese conocimiento... (y, por tratarse de proyectos educativos)... el tema del conocimiento se liga al de la autoridad*” (Fernández, L., 1996a:215-216). Asimismo, los rasgos mencionados -el poder formal, el estilo de conducción, la posición política- se ofrecían como condiciones suficientes como para investir a quien estaba a cargo de la UEP con los atributos de la *Autoridad* (Mendel, G., 1974:38,61; 1993a:4): omnipotencia, misterio, lejanía, verticalidad, que quedara expreso en las manifestaciones de las personas, anteriormente citadas⁶²

Una muestra clara de esta percepción parece presentarse en relación con los recursos para la producción. En tal sentido, *la falta de recursos* generaba, según lo dicho en los testimonios, fuerte *frustración y enojo* y se responsabilizaba de ello a la dirección de la UEP, señalando que disponía de los recursos para otros fines y no para las necesidades de la escuela. *Fondos había pero La UEP los destinaba para otras cosas, se decía*. En relación con ello se insiste en la *existencia de dos proyectos*: el de la UEP dirigido hacia fuera, hacia los sectores de la producción, con una intencionalidad política, -la aparición de un libro sobre la experiencia, escrito por los gestores, representó para las personas una muestra de tal intencionalidad- el de la escuela dirigido hacia adentro, centrado en la formación,

⁶¹ Ver: Capítulo VI-6.5- Tercera Etapa: Preparación para la puesta en marcha

⁶² Ver: Capítulo VI-6.6.2- A.2.3) Acerca de las dificultades entre docentes con la conducción de la UEP

pedagógico y genuino; en tal sentido y según los testimonios se entendía que *la escuela era para un lado y la UEP para otro*. Ambas situaciones parecen dar cuenta de una percepción parcial de objeto, de una división entre un *objeto bueno* y un *objeto malo* (Klein, M., 1971:30); según lo cual, el primero estaría representado por *la escuela* que sería –de acuerdo con lo que se manifestaba– quien llevaba adelante el proyecto pedagógico genuino y que necesitaba de los recursos y de la atención que debía proveerle la UEP y, el segundo, estaría representado por la *UEP* que tenía la suma del poder, no entregaba tales recursos, se los guardaba para sí o para otros⁶³.

Es posible, por otra parte, que el poderío otorgado a la dirección de la UEP se encontrara reforzado por el hecho que lugares de relevancia en la conducción del proyecto eran ocupados por los *miembros de una pareja* conformada por dos de los principales gestores del proyecto educativo: el director de la UEP (RMG) y la secretaria pedagógica de la escuela (NY). Como expresa Kernberg, O., (1998:85) *“Las parejas se perciben con frecuencia como poderosas e incluso amenazadoras por parte de los individuos dentro de la organización... Incluso cuando la pareja mantenga escrupulosamente las relaciones laborales, los grupos no lo perciben así y reaccionan hacia aquella con temor, agresión, resentimiento y sospecha”*. Tal situación puede haberse tornado persecutoria para los miembros de la organización; especialmente para el director de la misma, en la medida que el director de la UEP intervenía en la marcha del proyecto a través de decisiones concretas y, la secretaria pedagógica ocupaba un espacio de asesoramiento, supervisión de las prácticas y control en relación con los docentes y los alumnos. En tal sentido los testimonios hablan de diferentes calidades de *propietarios del proyecto; de un propietario mayor* –el director de la UEP–, una *segunda propietaria* –la secretaria pedagógica– y un conjunto de *pequeños propietarios*, los docentes⁶⁴.

Según lo señalado podría decirse que durante este tiempo se va consolidando lo que puede caracterizarse como una *“situación polemógena”* (Schlemenson, A., 1987:263) de características paranoides, que se extiende y agudiza a lo largo del tercer período reforzada por las muestras cada vez más visibles de la adversidad del contexto. De acuerdo con el autor predominan, en esta situación, las oposiciones, las divisiones, la *desconfianza entre sectores y grupos* y la *sospecha de intención; instalándose una*

⁶³ Ver: Capítulo VI-6.6.2- A.1) Se vuelven mas explícitas las dificultades para poner en marcha la producción; A.2.3) Acerca de las dificultades entre los docentes y la conducción de la UEP

⁶⁴ Ver: Capítulo VI-6.6.2- A.2.2) Acerca de las dificultades entre la dirección del establecimiento y los docentes; A.2.3) Acerca de las dificultades entre los docentes y la dirección de la UEP.

ansiedad persecutoria. En este clima se asigna un poderío incrementado a quien se encuentra a cargo de la conducción, se lo hace depositario de la responsabilidad por los problemas; mientras el resto tiende a comportarse como si no tuviera que ver con los acontecimientos.

7.6.3.- En cuanto al Tercer período: Tiempo de intolerancia y de hostilidad interna y externa

De acuerdo con la reconstrucción realizada respecto de los momentos por los que transcurriera el proceso de cambio, este tercer período se extiende desde el inicio del tercer ciclo lectivo –abril de 1993- hasta la interrupción de la experiencia en mayo de 1994. Las dificultades que se fueron configurando en los períodos anteriores tienen continuidad en este; como así también, el proceso de deslizamientos desde el modelo de cambio, al vigente en la enseñanza media provincial.

Los aspectos que se presentan como más relevantes, en este tiempo son los siguientes:

Se torna más presente el ámbito externo a raíz de lo cual parecen cobrar mayor entidad ambos espacios –interno-externo- y lo que acontece en ellos:

En el ámbito interno continúan las dificultades que se registraran en los períodos anteriores. Se hacen cada vez más manifiestos los obstáculos para estabilizar y consolidar la dirección de la escuela así como para resolver el tema de la escases de recursos y de las obras de infraestructura agropecuaria. Se incrementa la conflictividad entre las personas, los grupos se ven divididos y enfrentados; lo cual se ve favorecido por la idea de que el cambio es un engaño, reforzada por la propuesta de refundar el proyecto que realiza la dirección de la UEP. Se profundiza la tendencia a abandonar el esfuerzo que el cambio exige lo cual se manifiesta en la persistencia de los deslizamientos y en el centramiento en la propia disciplina y en grupos de intereses afines⁶⁵.

⁶⁵ Ver: Capítulo VI-6.6.4.- Cuadro síntesis de los cambios propuestos, sus deslizamientos hacia el modelo convencional y principales problemas que no pudieron ser resueltos, incluido al finalizar el desarrollo de la Cuarta Etapa.

Mientras tanto *el espacio externo* es visualizado cada vez como más amenazante para el proyecto y sus actores. Los análisis permiten decir que es la presencia de este contexto amenazante la nota más distintiva de este tiempo⁶⁶.

Se vuelven más intensos y más claros los *intercambios entre el adentro y el afuera* a partir de iniciativas individuales o grupales al margen de la línea formal. Se habla de personas que *jugaron a dos aguas*, que tenían *vinculaciones* con la política. Las personas de la escuela buscan estabilidad en los cargos, en la dirección, en el funcionamiento en general; así como recursos para la producción⁶⁷.

Finalmente se produce *la interrupción* de la experiencia, entendida como una articulación entre ambos espacios y vivida por algunos como un momento de quiebre, de pérdida y de *sufrimiento* y, por otros, como un *momento esperado, deseado, para ordenar las cosas*⁶⁸.

Los cambios en la dirección de la escuela y las dificultades relacionadas con tal posición parecen encontrar un punto crítico en el año 1993 en la medida en que tres nuevas personas ocupan el cargo entre este año y comienzos de 1994 y se incrementan las críticas y los cuestionamientos a tal situación y a quienes desempeñan la tarea. Las personas, en sus entrevistas, se refieren a la posición directiva como *desvalorizada, deslegitimada, estresante, ocupada por alguien puesto a dedo, sin conocimiento, lugar de catarsis, incapaz de responder ante ello*⁶⁹.

Nicastro, S.,⁷⁰ hace referencia a seis posiciones respecto de la modalidad de desempeño del director. En particular una de ellas permite avanzar en la comprensión de la situación crítica que caracterizara a la misma en el caso estudiado y que se profundizara en este tercer ciclo. La cuarta de tales posiciones es denominada por la investigadora *“El director como portador de diferentes mandatos: el de los fundadores y el de otros grupos*

⁶⁶ Ver: Capítulo VI-6.6.3.- E) Se vuelven más explícitas las amenazas del contexto

⁶⁷ Ver: Capítulo VI-6.6.3.- E.3) Sobre la articulación entre el adentro y el afuera institucional

⁶⁸ Ver: Capítulo VI-6.6.3.2.- Tercer momento especialmente crítico: se produce la interrupción del proceso experimental y nuevas autoridades llegan a la escuela

⁶⁹ Ver: Capítulo VI-6.6.3.- D) Continúan y se profundizan las dificultades con la conducción del establecimiento

⁷⁰ Quien, como se dijera, tomó a la escuela EMETA como uno de los casos en la investigación titulada: “El origen y la historia institucional y su relación con el desempeño y representación de los roles directivos”, IICE, FFyL, UBA, con dirección de Fernández, L., marzo de 1994

institucionales" (Nicastro, S., 1997:128). Señala al respecto que, tal posición, se encuentra entre expectativas contradictorias u opuestas. De un lado, el mandato del grupo fundacional cuya expectativa es que el director se desempeñe como "...innovador, capaz de crear y desarrollar proyectos y de mantener los principios organizadores de la escuela, como escuela experimental y en constante superación...En términos generales, siguiendo el perfil trazado por el fundador" (op.cit:130). Del otro lado, los otros grupos institucionales, esperan que el director mantenga los rasgos que lo distinguen como innovador, capaz e inteligente; pero "...diferenciándose del fundador respecto de los rasgos de personalidad. Sobre todo en lo referido al tipo de vínculos que establece con la gente, al estilo de relación y comunicación... que demostrara ser una persona autónoma en la toma de decisiones sin obedecer a los deseos del fundador" (op.cit:130). Enmarcado por ese doble mandato el director tiene poco espacio para actuar con autonomía; ya que "...cumplir con unos significa, inevitablemente, frustrar a los otros... y queda atrapado entre mensajes contradictorios con efectos paralizantes" (op.cit:131). Respecto de esta problemática cabe señalar que el quinto director es designado en julio de 1993 por el director de la UEP, con la denominación de Coordinador EMETA, en tanto no poseía título docente; mientras tanto los docentes interpretan este cambio de denominación como una muestra de *autoritarismo* y señalaban su disconformidad diciendo *¡pero esto es una escuela!*. Otra muestra de esta situación de doble mandato fue expresada, también en su entrevista, por quien ocupara el lugar de sexto director en marzo de 1994. Dicha persona, designada también por el director de la UEP, señaló haber sido acusado de *traidor* por otros colegas a raíz de haber aceptado tal designación⁷¹

La situación de la dirección de la escuela en este caso, podría analizarse igualmente, tomando en consideración la tercera de las posiciones identificadas por la autora y denomina "*El director como portador de las diferencias silenciadas en los núcleos preinstitucionales*" (Nicastro, S., 1997:124). Basándose en los desarrollos de Ulloa, F. (1969) señala la autora, que existirían diferencias y desacuerdos entre los fundadores –de proyectos, de metodologías, acerca del tipo de escuela a la cual se aspiraría, respecto del rol que se piensa debería llevar adelante el director, entre otras-, que se han silenciado o no explicitado con el propósito de lograr la concreción del proyecto común. El director aparecería, en este caso como pantalla y portador de tales diferencias, encontrándose, muchas veces en una encrucijada respecto de qué hacer (op.cit:124-125). Aunque no fue

⁷¹ Ver: Capítulo VI-6.6.3.- D) Continúan y se profundizan las dificultades con la conducción del establecimiento

posible relevar suficiente material empírico como para dar cuenta de tal posición, algunos hechos y testimonios permiten pensar que la misma pudo haber estado operando conjuntamente a la anterior. Tal como se señalara en el capítulo anterior dos cargos de relevancia en el proyecto se encontraban ocupados por el director de la UEP (RMG) y la secretaria pedagógica de la escuela (NY) –gestores de la propuesta e integrantes de una pareja en la vida real- que, desde sus lugares y perspectivas, ejercían presión sobre la dirección. Los testimonios al respecto expresaban que la dirección era *el fusible* ante las dificultades, que se *hiciera lo que se hiciera* nunca estaba bien, que era *un lugar terrible*. Quien ocupara el cargo entre los años 1992 y 1993 expresó *sentirse presionado* por la ansiedad de la secretaria pedagógica quien insistía para que concretara tales o cuales decisiones, en determinados tiempos⁷².

Por otra parte, la presentación de una nueva propuesta de cambio -el Complejo Didáctico Productivo- que realiza el director de la UEP en abril de 1993 parece incrementar el nivel de desconfianza, sospecha e incertidumbre en las personas. En el marco de la investigación antes citada, Nicastro, S., plantea al respecto que, según esta situación convivirían en la escuela tres modelos institucionales: el de *“la escuela tradicional”* que se pretendía superar; el de la *“escuela productiva”* que era el valorado y que se encontraba en desarrollo y *“el complejo didáctico-productivo”* que aparecía como una superación del anterior (Nicastro, S., 1994:12). Señala al respecto que, mientras la UEP sigue pensando y repensando proyectos a partir de los resultados que va observando, con capacidad de anticipación; la tarea de la escuela se centra en consolidar el proyecto *“escuela productiva”* y en el hacer de todos los días (op.cit:23). Esta situación, según la investigadora, parecería generar tres tipos de impactos: por una parte incrementar el nivel de incertidumbre en las personas respecto de si todos serían incluidos en la nueva propuesta *“¿podremos estar todos en el nuevo proyecto?”*; por otra, profundizar la confusión referida a cuál es el cambio y el temor de que el cambio sea *un engaño*, *“¿será verdad que el modelo tres es el mejor?”* y finalmente; producir la sensación de un aceleramiento que no resultaba posible sostener, *“...sensación de ir contra el reloj, de funcionar a destiempo ...”* (op.cit:13-16). Los acontecimientos, así vividos, parecen reafirmar en los sujetos la idea de que existen dos proyectos: el de la *“...UEP que avanza hacia la idea del Complejo”*; el de la escuela cuya prioridad es *“llegar a 1996 con la primera camada sin haber dejado alumnos en el camino”* (op.cit., 1994:24).

⁷² Ver: Capítulo VI-6.6.2.- A.2.2) Acerca de las dificultades entre la dirección del establecimiento y los docentes

Es así que *internamente* y a consecuencia de estas diferentes situaciones, parece producirse un reforzamiento de lo que Kernberg, O., denomina la *paranoia organizacional* (Kernberg, O., 1999:151-152), cuyo germen se encuentra ya en el primer período. El autor hace referencia a la falta de recursos y a la inadecuación entre la estructura y las tareas, como algunos de los factores vinculados con tal situación organizacional. En este caso, la escases de recursos o el desarrollo obstaculizado de la tarea principal de la organización a consecuencia de limitaciones no claramente previstas –la paralización de las obras de infraestructura agropecuaria a partir de junio de 1993 y la falta de fondos para el funcionamiento de la escuela-; así como la inadecuación entre la estructura formal y las tareas de la organización –en este caso la problemática de la dirección de la escuela ya analizada- representan situaciones que incrementan la ansiedad, favorecen la regresión individual hacia sentimientos de abandono, rechazo y explotación (op.cit:152); lo cual parece ir agravándose a medida que se muestra con *mayor claridad la hostilidad del contexto*.

Una cuestión de interés al respecto, tiene que ver con el carácter de *herramienta para la contención de los conflictos que posee la burocracia*; y las posibles consecuencias de su carencia. Más allá de las limitaciones que la burocracia impone a los procesos de cambio; al establecer límites, normas y sistemas mantiene al nivel mínimo “*la regresión paranoigénica*” (op.cit:158) en la medida en que se erige como un marco que resguarda a los grupos contra la génesis de la paranoia. Sin embargo, en el caso estudiado la separación, el corte, la desafiliación y el proceso de revisión y construcción de las normas en relación con las diferentes tareas institucionales privaba a los miembros del establecimiento educativo de estos resguardos y los ponía ante una situación que no podían asimilar con los códigos habituales, produciéndose una pérdida de confianza en sí mismos y en los otros (Kaes, R., 1985:24-25). Aunque la falta del marco que proporcionan las normas establecidas incidió a lo largo del tiempo que se analiza⁷³, los intercambios entre en adentro y el afuera al margen de la línea formal en la búsqueda de estabilidad se hacen explícitos en estos momentos. Los testimonios hablan de ello diciendo *la gente buscaba estabilidad en los cargos o haber jugado a dos aguas*⁷⁴

⁷³ Ver: Capítulo VI-6.6.1.- Ya al referirse a lo que acontecía al final del Primer Período “De inicio y puesta a prueba” las personas señalaban preocupación por la no cumplimentación de documentación requerida por el Consejo de Educación

⁷⁴ Ver: Capítulo VI-6.6.3.- E.3) Sobre la articulación de los sectores en la crítica

Mientras tanto *el espacio externo* se delimitaba como cada vez más amenazante para los sujetos de la experiencia.

Diferentes autores cuyos aportes fueran incluidos al desarrollar el “Estado de la Cuestión”⁷⁵ aluden a la incidencia del contexto en el funcionamiento de las instituciones educativas; sobre todo cuando estas transitan procesos de cambio. Marcelo García señala que el entorno de un establecimiento educativo no solo se encuentra constituido por los recursos económicos, los aspectos culturales y los vínculos con las familias; sino muy especialmente por *los discursos sobre la organización y sus actores* predominantes en esa sociedad (Marcelo García, C., 2007:1-19). En la misma línea de pensamiento Zorrilla, M., y Ruiz, G., expresan que estos procesos se ven perjudicados por *la falta de credibilidad y confianza* en la tarea de la escuela, *la falta de compromiso político* con el cambio, *la crítica a la escuela*, *la falta de apoyo de los gremios o asociaciones de docentes* (Zorrilla, M., y Ruiz, G., 2007:200-204). Señala Blase, J., por otra parte, que las relaciones de poder que se establecen entre diferentes grupos de interés es una de las dimensiones de mayor incidencia y de las más difíciles de modificar en relación con organizaciones complejas como son las educativas (Blase, J., 2002:3). Existen *múltiples micropolíticas* puestas en juego en la medida en que las iniciativas gubernamentales no son las únicas existentes en el campo de la educación. Este se conforma como un conflictivo espacio en el que una diversidad de sujetos e instituciones disputan en la aspiración de fijar un determinado sentido a la educación (Almandoz, María Rosa y Vitar, Ana, 2009:1-20).

Sin embargo, parecería posible realizar otra lectura respecto de las manifestaciones provenientes del contexto, desde el marco teórico que orienta esta propuesta interpretativa. En este marco, las críticas y las hostilidades de las que son objeto el proyecto y sus actores, -expresadas desde grupos y sectores significativos para los docentes: el gremio docente, docentes de otras escuelas, supervisores escolares, profesores de la Universidad; entre otros-; así como el impacto que provocaba esto en los miembros del establecimiento educativo, según manifiestan los diferentes testimonios⁷⁶, tendrían que ver con un complejo de cuestiones como: *el temor a ser destruido por un cambio* capaz de quebrar el “*contrato narcisista*” (Kaes, R., 1996:47-64); un “*sentimiento envidioso*” en quienes no participan del proyecto de cambio (Klein, M., 1971:12); una activación del fenómeno de la “*Autoridad*” (Mendel, G., 1993b:204).

⁷⁵ Ver: Capítulo II-2.3.- Perspectivas sobre el cambio educativo

⁷⁶ Ver:Capítulo VI-6.6.3.- E) Se vuelven más explícitas las amenazas del contexto

Por una parte – y siguiendo con la hipótesis propuesta respecto de la interrupción de los proyectos antecedentes⁷⁷ el cambio es vivido como una amenaza de ruptura y quiebre de las estructuras que sostienen la pertenencia institucional. Los sujetos, los grupos, las estructuras preexistentes al cambio temen la ruptura del *contrato narcisista* según el cual cada uno debe ocupar el lugar que el conjunto le tiene asignado y asegurar su continuidad (Kaes, R., 1996:47). Varios testimonios aluden a esta situación; diciendo *le tenían miedo al proyecto; temían que los fuera a desmembrar, a desarticular; que el proyecto cambie las reglas de juego; que era una prueba piloto para un cambio mayor*⁷⁸. La propuesta de refundar el proyecto a través de la creación del “Complejo Didáctico Productivo” –puesta también a consideración de las autoridades educativas de la provincia en mayo de 1994- se presentaba como una alternativa real de profundizar y expandir el cambio, incrementando probablemente, también hacia fuera, el riesgo y la amenaza en tanto suponía la creación de una institución que no se limitara a ser una escuela “nada mas”, que tendía a desescolarizar la escuela y que no se limitaba solo a la educación⁷⁹. En tal sentido es viable pensar que tanto en el afuera como en el adentro institucional se experimentara *temor a la ruptura del contrato narcisista* –ya señalado en relación con la interrupción de los proyectos antecedentes- en tanto “... *reformar es refundar, por consiguiente es destruir en el fantasma, la comunidad institucional*” (Kaes, R., 1996:49).

Por otra parte, y en la perspectiva de M. Klein, parece haber operado, también, un *sentimiento envidioso* hacia el cambio y sus actores. Según la autora *la envidia* se presenta como esa *vivencia enojosa* en contra de aquello que posee o goza de algo deseable para el que experimenta tal sentimiento y, el impulso envidioso consiste en *quitar o en destruir aquello que se desea y no se posee* (Klein, M., 1971:12). Es posible suponer que varias de las manifestaciones que los actores de la escuela atribuían a sectores del entorno expresaran tal sentimiento: *había colegas que tiraban aceite caliente; ustedes trabajan así por que tienen plata del BID; ustedes generan una diferencia abismal con las otras escuelas*; señalaron como comentarios de sus colegas de otros establecimientos educativos⁸⁰.

⁷⁷ Ver:Capítulo VII-7.3.- Acerca de los antecedentes del proyecto de cambio

⁷⁸ Ver:Capítulo VI-6.6.3.- E.2) Sobre comentarios atribuidos a diferentes sectores o grupos

⁷⁹Ver:Capítulo VI-6.6.3.- C) Continúan y se profundizan las dificultades con la conducción de la UEP. Su relación con la iniciativa para refundar el proyecto.

⁸⁰ Ver: Capítulo VI-6.6.3.- E.2) Sobre comentarios atribuidos a diferentes sectores o grupos del entorno.

Asimismo y bajo la influencia de la percepción de un poder político como todopoderoso capaz de *hacer y deshacer*⁸¹, es posible suponer la activación de una visión *familiarista* (Mendel, G., 1993b:204) del mundo en la cual los personajes de autoridad, los superiores jerárquicos conforman una amalgama con las figuras parentales, generándose “... *un temor a perder su amor y su apoyo... cada vez que el sujeto lleva a cabo actos autónomos y personales, oponiéndose al principio de autoridad*” (op.cit:204). De allí que, como señala el autor, todo movimiento creador, todo movimiento hacia la autonomía genera un movimiento de retroceso o retraimiento destinado a renunciar al poder sobre los propios actos y a sus consecuencias (op.cit:206).

A raíz de los acontecimientos detectados; los fenómenos señalados, sobre todo los que tienen que ver con el temor a la ruptura del contrato y el temor a la Autoridad pueden haber sido compartidos tanto por el adentro como por el afuera institucional, en tanto desde ambos lugares se va produciendo movimientos destinados a recuperar la seguridad y la tranquilidad existente dentro de los marcos conocidos. Por otra parte grupos externos habitualmente enfrentados, particularmente sectores del sistema educativo y el gremio docente, comienzan a establecer alianzas para oponerse al proyecto de cambio y a su consolidación⁸².

Frente al cambio como una amenaza, como una situación de riesgo de pérdida de la estabilidad, de los marcos, de las regularidades; como algo que introduce la diferencia y la duda respecto de lo establecido, la tendencia, según Kaes, R., es recuperar la indiferenciación, volver a ser todos iguales. Expresa en tal sentido que “*un trabajo de los conjuntos heterogéneos dotados de espacios psíquicos comunes consiste en reducir... la desviación..., trabajo en el que son empleados todos los procesos productores de indiferenciación y de homogeneización*” (Kaes, R., 1996:30).

De la *compulsión a la repetición* habla E. Enriquez en el mismo sentido al decir que “...*todo proyecto innovador, será desde el principio, objeto de sospechas... Un miedo al pensamiento en sus aspectos inventivos reina en la organización... pues permite interrogar los valores en función de los cuales las decisiones son tomadas... De esta manera las*

⁸¹ Ver: Capítulo VI-6.6.3.- E.4) Sobre las percepciones de los actores referidas al poder político local

⁸² Ver: Capítulo VI-6.6.3.- E.3.1) Sobre la articulación de sectores del entorno y, E.3.2) Sobre la articulación entre el adentro y el afuera institucional

organizaciones son el lugar privilegiado de la compulsión a la repetición..." (E. Enriquez, 1992:55).

Parece posible poder decir, en consecuencia, que la restitución del potencial defensivo de las ideologías habituales hace necesario matar, interrumpir el proyecto que encarna el cambio. La muerte, la destrucción del proyecto se presenta, entonces como la salida frente a una presencia que deja al descubierto lo que no se es, lo que no se tiene y se desea; o lo que deja a cada uno y al grupo expuesto en las propias falencias y limitaciones.

CAPITULO VIII

CONFIGURACIÓN DE UNA TRAMA DE INTERRUPCIÓN EN LOS PROYECTOS DE CAMBIO EDUCATIVO. Resultados de la investigación

8.1.- Introducción

Este capítulo se encuentra destinado a presentar los resultados que el proceso de investigación ha permitido realizar con respecto del problema planteado; el cual expresado a modo de interrogante *-¿cómo se configuró la trama de interrupción en el caso analizado?-*, ha orientado el trabajo realizado

Tales resultados muestran diferentes tipos de avances, consistentes en:

La trama de interrupción en el caso: presenta, sobre la base de los desarrollos que conforman el Capítulo VII, por consiguiente considerando las referencias empíricas y el marco conceptual de la investigación, los elementos considerados más significativos que, según se entiende, han configurado la trama de interrupción en el caso analizado. Para ello se presenta en primer lugar el Gráfico Nº 3 destinado a exponer los diferentes componentes y sus relaciones y, seguidamente se realiza el desarrollo correspondiente.

La Tesis que sustenta esta investigación: se centra en desarrollar y sostener la hipótesis que señala que un proyecto de cambio educativo, de las características del analizado y en sus condiciones, puede ser interrumpido a consecuencia de las particulares articulaciones que se dan entre el espacio interno y el espacio externo al establecimiento educativo en proceso de cambio, durante su gestación e implementación.

Los aportes de esta investigación al campo y al problema estudiado: se orienta a señalar, sobre la base del Estado de la Cuestión construido en el marco de este estudio y, considerando el enfoque teórico en el cual se apoya, aquellos aspectos que pueden ubicarse como aportes de evidencias a otros estudios realizados y aportes que, se considera, realiza esta investigación.

Finalmente se consideran las *posibles líneas de investigación que se abren sobre la base de este estudio*, considerando especialmente la importancia de los enfoques institucionales en la ampliación del conocimiento sobre el tema.

El contexto

Un escenario social y económico convulsionado, *turbulento* (Schlemenson, 1987:179) Un estilo histórico de gobierno basado en un poder fuerte, fundado en el principio de *Autoridad* (Mendel, 1974:61) La reconfiguración de ese estilo en modos basados en el ejercicio de *la fuerza* (Mendel 1974:88) y en *la exclusión* (Favaro, y Bucciarelli, 1999:264) Un sistema educativo caracterizado por la *centralización* y la *burocratización* (Lapassade, 1977:200) y un *formato escolar* (Terigi, 2008:63) instalado como modelo de escuela.

Dificultades en la conducción p/ *legitimar el ambiente* según tal complejidad (Schlemenson, 1987:242)

Los antecedentes

Dan cuenta de una historia de *interrupciones* en proyectos que por proponer cambios son *hostilizados* por la misma gestión o quedan *atados a su tiempo* (Fernández, 1998:198) A nivel más profundo se teme que el cambio quiebre la continuidad de lo establecido provocando la ruptura del *contrato narcisista* de cada sujeto con el conjunto (Kaes, 1996:47)

Los inicios y el grupo de trabajo

Los inicios del proyecto se producen en las condiciones señaladas. Se suman a ello otros dos aspectos: la recomposición del grupo gestor vinculada a los *modos de ejercer el poder político* (Favaro, Bucciarelli, 1999:264; Lapassade, 1977:200) y, *la separación del corte del proyecto con el sistema* como una forma de protegerlo de la burocratización (Fernández, L., 1996:210). Ambas situaciones se presentan, hacia adelante, como obstáculos.

Preparación para la puesta en marcha

Se formulan los documentos iniciales, se dibuja el proyecto en un clima donde es difícil diferenciar *la ilusión de lo posible* (Fernández, 1996:207). *La ilusión* lleva a creer que se cuenta con el mejor grupo (Anziue, 1986); *la idealización*, con el mejor proyecto (Lapanche y Pontalis, 2004:182); *la creencia* impide el análisis, la refutación (Enriquez, 1992:4); se profundiza *la separación* para proteger el proyecto y marcar las diferencias (Pinel) (P., 1998:59). *La falta de formación* (Fernández, L., 1996:211) y *la negación- renegación* impiden prever los impactos futuros de las decisiones

Puesta en marcha del proyecto educativo

Período de inicio y puesta a prueba: un tiempo insituuyente, *productivo deseante* (Barembilit, 2005:165)/ predominan la *idealización*, la *ilusión* y la *creencia* (Enriquez, 1996:89; Kaes, 1999:59)/ la tendencia a la *separación* y a la *diferenciación* respecto del sistema educativo (Pinel, 1998:59)/ la tendencia a *"hacer todo de nuevo"* en una dinámica de cambio permanente (Nicaastro, 1994:24) planteando un elevado nivel de exigencia. El cambio se vive como *voraz* (Klein, 1971:12)/ El período muestra expectativas que no pueden cumplirse; aparecen dudas y temores, desconfianza y sospechas. Finaliza con los primeros signos de desilusión y desidealización y el germen de una situación de características paranoicas (Schlemenson, 1987:263) **Período de agudización de las dificultades y desiluzamientos:** las dificultades que no pueden resolverse profundizan la desidealización y la desilusión (Enriquez, 1992:4; 1994:6). Aparece en este tiempo un *fenómeno de deslizamientos* -corrimiento desde el modelo de cambio al modelo instituido- que muestra el *fracaso de la desilusión* (Kaes, 1996:60 en tanto vuelta a lo anterior. Se otorga un *poder casi absoluto a la direcc. de la UEP a raíz de:* características personales y formales que le otorgan los rasgos de la *Autoridad* (Mendel, 1993a:4); la búsqueda de certezas, de alguien *que sepa sobre el proyecto* y que *se haga responsable de los fracasos* (Fernández, 1996:215). **Período de intolerancia y de hostilidad interna y externa:** *internamente* se profundizan las diferencias; las divisiones: la posición directiva parece encerrada en *mandatos contradictorios* (Nicaastro, 1997:128); la propuesta de refundación del proyecto por la dirección de la UEP fortalece la idea de dos proyectos y de que *el cambio es un engaño* (Nicaastro, 1994:12); se profundiza la *paranoia organizacional* y, el corte con el sistema, deja a la organización sin el recurso de *la burocracia* como marco de contención (Kernberg, 1999:51). El *espacio externo* se vuelve cada vez mas amenazante: impactan las expresiones *envidiosas* (Klein, 1971:12); se produce la activación del fenómeno de *Autoridad* (Mendel, 1993b:204) se teme *ser destruido por el cambio* (Kaes, 1996:47); se comparten los temores entre el adentro y el afuera; se intensifica la búsqueda de estabilidad; *reducir la desviación* (Kaes, 1996:30); se tiende a *la repetición* (Enriquez, 1992:55) matando el cambio.

Se produce la *interrupción* de la experiencia, *vivida por algunos como un momento de quiebre, de sufrimiento y, por otros, como un momento esperado, deseado, para "ordenar las cosas"*.

Se interrumpe el proceso experimental y se produce la incorporación del establecimiento educativo a la Secretaría de Educación

8.2.2.- Los componentes de la trama y sus relaciones

Con referencia al contexto

El desarrollo del proyecto de cambio se ubica en un escenario social y económico convulsionado para el país y para Neuquén que puede caracterizarse como un contexto desfavorable o adverso; turbulento en términos de A. Schlemenson (1987:179 y 233); en tanto provienen de él, hacia las organizaciones sociales, amenazas de disgregación, clima de violencia, temor, incertidumbre, inestabilidad y confusión. El establecimiento educativo recibe el impacto de esta situación en diferentes dimensiones de su quehacer: en la demora y posterior paralización de las obras de infraestructura agropecuaria; en la carencia de recursos para su funcionamiento; en la profundización de la sensación de inestabilidad y precariedad laboral ligada con la figura de los contratos. Asimismo, aparece también como derivado del contexto el temor a los modos predominantes de ejercer el poder político. Por una parte a un modo que puede caracterizarse como un poder fuerte, fundado en el principio de Autoridad (G. Mendel 1974:61); por otra, a un debilitamiento paulatino de esa modalidad (Mendel, G., 1974:88; 1995:7) y la instalación de la persecución, la venganza y la exclusión de quienes se oponen como modo de dirimir las diferencias (Favaro, O., y Bucciareli, M., 1999:264). En ambos casos el poder es visualizado por los actores del cambio como peligroso, arbitrario, con posibilidad de hacer y deshacer; lo cual se agrava dado que, en el segundo caso, las luchas internas dejan al conductor del programa en el sector opositor a quienes conducen la provincia, con sus consecuencias en la falta de apoyo al proyecto y sus actores. Asimismo, forma parte del contexto una estructura de gobierno de la educación, centralizada y burocratizada, que se comporta rechazando el conflicto y todo lo que se diferencia (Lapassade, G., 1977:200; Enriquez, E., 2001:101; 2002:90). Esta situación sumada a las condiciones sociales, económicas y políticas que configuran un contexto adverso, se manifiesta en la escasa atención brindada a la escuela, en el rechazo, las críticas y los comentarios hostiles, situación que se vuelve mas explícita hacia el final de la experiencia. Asimismo opera, además, un modelo de organización de la enseñanza media, un "formato escolar" que opera, como un "trípode de hierro" (Terigi, F., 2008:63-71) y como horizonte al cual referirse, incluso en los momentos de cambio (Tiramonti, G., 2008:57-69). Finalmente, y en profunda relación con el contexto, es posible pensar que también incidieron en el destino del proyecto de cambio las limitaciones de quien o quienes se encontraban a cargo de tal proceso y de la organización que lo llevaba adelante, para percibir o para dar entidad a las condiciones

adversas provenientes del mismo; produciendo una *“legitimación del ambiente”* (Pfeffer y Salancik, 1978 en Schlemenson, A., 1984:242-243) en toda su complejidad, como marco posible de desempeño para los miembros de la organización.

Con referencia a los antecedentes

Los antecedentes del proyecto educativo objeto de estudio dan cuenta de *una historia de interrupciones* en iniciativas que estuvieron a cargo de las mismas personas que, luego, *llevan adelante el proyecto que se analiza. De manera tal que, en función de los datos del contexto, explicitados en el apartado anterior, sobre todo por los modos de ejercer el poder político en la provincia, es posible pensar que la amenaza de interrupción existía desde los inicios del proyecto de cambio en cuestión.* Este, como los proyectos antecedentes, representaron propuestas originadas dentro del Estado y basadas en los fines explícitos del discurso oficial. Sin embargo cuando, desde allí, comienzan a proponer modificaciones a lo establecido son hostilizadas, no toleradas y habitualmente interrumpidas. Si la interrupción no acontece dentro del grupo en el poder que le dio origen; igualmente su existencia queda sujeta a los tiempos de cada gestión (L. Fernández 1996a:198). La hipótesis que se sostiene en este caso, señala que el cambio es visualizado por los otros como un movimiento de apropiación de una parte de algo que pertenece al colectivo. El cambio así, rompería, quebraría, lo que Kaes denomina *“contrato narcisista”* (Kaes, R., 1996:47-48), una formación intermediaria que articula a los sujetos con las estructuras y que requiere que cada uno ocupe el lugar que el conjunto o la estructura le tiene destinado, para asegurar la continuidad del conjunto que lo recibe. Según esta hipótesis existiría en todos los sujetos y grupos que participan de un cambio –tanto los de adentro, como los de afuera- un temor a que el mismo modifique el contrato de cada uno con el conjunto, que destruya el estado de cosas establecido; provocando una *discontinuidad que afecte las tareas, los lugares, las percepciones, las formas de hacer que sostienen la cotidianeidad.*

Con referencia a los inicios en la provincia y la conformación del grupo de trabajo

Los acontecimientos vinculados con el inicio del programa en la provincia indican que el mismo se produce en las condiciones antes señaladas: la adversidad y turbulencia del

contexto en su dimensión socioeconómica; un Estado nacional y provincial que reducen sus funciones de contención y equilibrio social, dejando desguarnecidas a las instituciones socioculturales; una estructura de referencia directa, burocrática y centralizadora que rechaza lo diferente; un “formato escolar” socialmente sostenido como modelo aceptado de enseñanza media; una modalidad de ejercer el poder político que lo vuelve temible para sus adversarios; la ubicación del principal referente del programa en una línea política opositora a los grupos en el poder y, una historia de interrupciones en proyectos que lo antecedieron. A estas condiciones se suman en esta etapa, dos nuevos aspectos que muestran continuidad a lo largo de la historia de la experiencia de cambio y que se erigen –hacia adelante– como verdaderas dificultades para su desarrollo y consolidación: Por una parte *la conformación del grupo gestor vinculada a las vicisitudes políticas*, hecho que ratifica el riesgo de quedar en oposición a los grupos en el poder (Favaro, Bucciarelli, 1999:264). Por otra, *la separación; el corte con el sistema* como modo de funcionamiento destinado a preservarlo de los avatares del contexto y de las estructuras de gobierno (Fernández, L., 1996:210); pero que, que deja al proyecto y a sus actores más expuestos a la observación y al control; ubicados como extraños, como ajenos y, por consiguiente, sujeto a todos los comportamientos de las estructuras centralizadoras y burocratizadas.

Con referencia a la preparación para la puesta en marcha

Durante este tiempo el grupo del proyecto trabaja imaginando y diseñado la escuela que se deseaba implementar. *La ilusión, la idealización y la creencia* (Enriquez, 1992:4) son rasgos del momento. Como señala Fernández, L. el grupo imagina el futuro deseado con una impregnación mística que no le permite discriminar lo ilusorio de lo posible (Fernández, L., 1996a:207). La *ilusión* lleva a pensar que el grupo es el mejor, que un yo ideal reemplaza al yo individual (Anziue, en Dicc. de Psicoanálisis: 2010-2); la *idealización* a ubicar al proyecto en un lugar engrandecido (Lapalche y Pontalis, 2004:182) y la *creencia* impide que el proyecto sea criticado, puesto en duda (Enriquez, 1992:4).

En el dibujo del futuro deseado se profundiza *el corte, la separación* con el sistema. Según Pinel el proyecto nace de un deseo de diferenciación que se manifiesta como un rechazo de las instituciones de filiación, como un deseo de que nada se parezca al pasado lo cual *elimina toda reflexión modelo-contramodelo, todo análisis que pueda poner en duda o refutar la propuesta de cambio*. De manera tal que, al no permitirse la refutación queda instalado el germen de futuros conflictos y crisis en el devenir del proyecto de cambio; en

términos del autor *la desligación patológica* (Pinel, J-P.,1998:59) en el nacimiento mismo de la institución. Bajo la influencia de estos fenómenos se toman muchas de las decisiones que luego se transforman en obstáculos en el devenir del proyecto. La investigación ha puesto en evidencia que *los primeros momentos resultan cruciales* respecto del cuidado, *la observación atenta y analítica –propia y posiblemente de un tercero-* de las resoluciones que se van adoptando para llevar adelante el proyecto y, en relación con ello, de la importancia de la formación en los actores, especialmente en las dimensiones institucionales, para comprender y afrontar los impactos del cambio (Fernández, L., 1996:211).

Con referencia a la puesta en marcha del proyecto educativo

Tiempo de de inicio y puesta a prueba

Se caracteriza por ser *un tiempo instituyente* (Baremlitt, 2005:165) en tanto durante el mismo se ponen en marcha y se prueban, los cambios propuestos al modelo escolar. Continúan en estos momentos los fenómenos que se manifestaran en la etapa anterior referidos a *la ilusión, la idealización y la creencia* (Kaes, R., 1996:59; Enriquez, E., 1999:89-90). Las decisiones adoptadas durante el tiempo de preparación para la puesta en marcha y las que se toman en este período profundizan el *corte o la separación* (Pinel, L-P., 1998:59) con el sistema educativo. El corte con las referencias incrementa el temor al error motivo por el cual quedan desautorizadas las ambivalencias y las dudas (op.cit:59). A estas características se suman otros rasgos propios de este tiempo: una tendencia a *hacer todo de nuevo; una aceleración del cambio que incrementa la incertidumbre y la exigencia* (Nicastro, S., 1994:24). El elevado nivel de exigencia al que son sometidos los sujetos da lugar la vivencia de que *el cambio se vuelve voraz* (Klein, M., 1971:12). Asimismo, a lo largo de este primer período y en forma simultánea a la idealización, a las ilusiones y a la intensidad del trabajo, se hace evidente para los sujetos la existencia *de expectativas que no pueden cumplirse; aparecen dudas, temores y sospechas* que van abonando *la desilusión*. Como expresa Fornari *“la prueba de la realidad impide mantener la idealización...”* (Fornari, F., 1996:140).

Tiempo de agudización de las dificultades y deslizamientos

Se produce un avance de la desidealización y de la desilusión en la medida en que no puede sostenerse la creencia de estar en el mejor proyecto (Enriquez, E., 1992:4), a raíz de la agudización de dificultades en áreas cruciales del funcionamiento institucional. La orientación formativa de la escuela no puede desenvolverse según lo esperado a consecuencia de la escases de recursos y de las obras de infraestructura agropecuaria que no se desarrollan según lo previsto, por los problemas financieros de las empresas a cargo y por la falta de apoyo de las autoridades educativas de la provincia. La convicción del grupo como cuerpo, como conjunto de iguales (Enriquez, E., 1996:86) tampoco puede sostenerse en tanto se hacen explícitas las diferencias –algunos trabajan, otros no, algunos se van, abandonan la escuela. Se habla de *quiebres* entre las personas y grupos, de usar los espacios de trabajo para confabular, criticar.

La acumulación de dificultades que no pueden resolverse, el avance de la desidealización y de la desilusión; el esfuerzo que el cambio exige y la pérdida de las certezas y las regularidades, van generando las condiciones para una vuelta a lo anterior, lo cual se concreta como un progresivo proceso de *deslizamientos hacia el no cambio*. Se trata, más que de una consecuencia de la desilusión, de no poder tramitar la desilusión, del *fracaso de la desilusión* (Kaes, R., 1996:60) o de la imposibilidad de dar lugar al *trabajo de la muerte* (Enriquez, E., 1996:118) que haría posible la aceptación de las diferencias, de las contradicciones, de las limitaciones que impone la realidad.

Paradójicamente, ante la concepción de un trabajo conjunto, de decisiones compartidas, se culpa de los problemas a la conducción del proyecto a quien se le otorga la suma del poder –situación alimentada por los márgenes que le otorga el poder formal y por un *estilo de conducción caracterizado por la iniciativa-*, en una búsqueda de la Autoridad (Mendel, G., 1974: 61; 1993a:4) destinada a lograr la seguridad de contar con alguien que sepa sobre lo que hay que hacer y que se haga cargo de los problemas, liberando de ello al conjunto (Fernández, L. 1996a:215). Se afirma la existencia de *dos proyectos*: un proyecto político –el de la UEP⁸³-un proyecto pedagógico, el de la escuela. La UEP parece quedar ubicada en el lugar de *objeto malo*, mientras la escuela en el lugar de *objeto bueno* (Klein, M., 1971:30); reforzándose la idea de que allí se encuentra la culpa de las dificultades del cambio. La ocupación de lugares importantes dentro de la escuela por parte de dos gestores que conforman una pareja en la vida real, vuelven más persecutorio este poder (Kernberg, O., 1998:85). Se habla de *distintas calidades de propietarios: un propietario*

⁸³ Unidad Ejecutora Provincial de la cual dependía la escuela y se proyecto de cambio

mayor, el director de la UEP, una segunda propietaria, la secretaria pedagógica y los pequeños propietarios, los docentes. Es posible decir en términos de Schlemenson que se ha configurado *una situación de rasgos paranoides o persecutorios*, según la cual predominan las divisiones, las sospechas de intención y la asignación de culpas y responsabilidades en quien conduce (Schlemenson, A., 1987:263); situación que marca especialmente la etapa siguiente a raíz de las muestras hostiles del contexto.

Tiempo de intolerancia y hostilidad interna y externa

Las dificultades para llevar adelante la tarea primaria de la institución, según las expectativas iniciales –la formación agropecuaria- provoca en los sujetos *sentimientos de desvalorización, rechazo y abandono* (Kernberg, O., 1998:152). Los cambios permanentes en la dirección del establecimiento y las expresiones referidas a tal situación permiten pensar *la posición directiva como encerrada en mandatos contradictorios* –el de los fundadores y el de los otros grupos institucionales (Nicastro, S., 1994:123) a los que no puede dar satisfacción; en tanto que si responde a unos es criticado por los otros, acusado de traición, de ineficacia, de desconocimiento. La situación de quien dirige el establecimiento se presenta como de intenso sufrimiento, encerrada entre mandatos paralizantes y se resuelve con el abandono de la posición y/o de la escuela. Asimismo la nueva propuesta refundacional que realiza la dirección de la UEP, refuerza en el colectivo la idea de que *el proyecto es un engaño* (op.cit., 12 y 23). La separación, el corte con el sistema educativo definido inicialmente como una estrategia de autonomía para el cambio deja a la organización *sin la herramienta de la burocracia* para dirimir los conflictos en la medida en que proporciona un marco capaz de contener normativamente las ansiedades y darles una resolución a través de mecanismos establecidos (Kernberg, O., 1999:152). En este período parece inocultable un *estado interno* caracterizado como *paranoia organizacional* (Kernberg, O., 1999: 151-152). Los sujetos y los grupos se viven divididos y enfrentados, han perdido la confianza en si mismos y en el colectivo. Mientras tanto *el espacio externo* se muestra cada vez más amenazante. La escuela parece abandonada a su suerte en la medida en que no se la asiste con los apoyos y los recursos necesarios para su funcionamiento. A ello se suman los comentarios hostiles hacia el proyecto y sus actores. Se expresa un sentimiento envidioso (Klein, M., 1971:12) que es escuchado con tono amenazante por los miembros de la escuela, activándose el fenómeno de la Autoridad (Mendel, G., 1993b:204), sobre la base de la percepción de

que quienes tienen poder pueden actuar en venganza. Tanto adentro como afuera se teme a la discontinuidad, al quiebre de lo establecido, a la ruptura del contrato narcisista que sostiene lugares y posiciones (Kaes, R., 1996:47-64)

La muerte del cambio se presenta como la salida para unos y para otros. Recuperar la *indiferenciación y la homogeneización*" (Kaes, R., 1996:30). Reinstalar *la repetición* (E. Enriquez, 1992:55).

8.3.- La Tesis que sostiene esta investigación

La investigación realizada permite sostener como tesis que:

A) Un proyecto de cambio educativo con las características del que fuera analizado como caso de estudio *–impulsado desde los niveles centrales del gobierno, parcialmente panificado* en tanto no totalmente definido de antemano, *de intención instituyente* en tanto orientado a modificar rasgos claves del modelo escolar y *de manejo autónomo* respecto de las estructuras de gobierno de la educación-, puede ser interrumpido a consecuencia de la *articulación de diferentes problemas que se ubican en el ámbito externo⁸⁴ y en el ámbito interno⁸⁵ del establecimiento educativo en proceso de cambio*. Dichos problemas *no surgen abruptamente sino que se van generando y articulando a lo largo del desarrollo del proceso* conformando una trama de interrupción. En la configuración de tales problemas resultan cruciales *los primeros tiempos* del proyecto en tanto, es durante ellos, cuando se toman muchas de las decisiones que, luego, se transforman en obstáculos en su devenir.

B) Con respecto del **ámbito externo**, es posible esperar que la interrupción de un proyecto de cambio de las características señaladas se vea favorecida por:

⁸⁴ Se considera *ámbito externo* al contexto social, político y económico de la época en que se pone en marcha y desarrolla el proyecto de cambio; y especialmente los grupos y organizaciones *–padres de alumnos, gremio docente, autoridades educativas, etc.– que no intervinieron como actores directos pero que con su accionar incidieron en su desenvolvimiento*.

⁸⁵ Se considera *ámbito interno* tanto al espacio de trabajo conformado por el equipo de formulación y conducción del proyecto de cambio; así como al ámbito interno al establecimiento educativo a partir de su puesta en marcha; y especialmente las posiciones de los individuos y grupos *–docentes, alumnos, conducción, personal de apoyo, etc.– como actores directos del mismo*

b.1) Un *contexto social y político convulsionado, adverso a la vida organizacional* por una serie de condiciones entre las que se identifican: en general, *debilitamiento de las instituciones ordenadoras de la realidad*: el Estado, el trabajo, la educación –entre otras-, como elementos reguladores y contenedores de las relaciones sociales; en particular, *hostilidad hacia el proyecto de cambio expresa en las críticas de diferentes grupos*, -habitualmente en tono de amenaza y descalificación-, *limitación de recursos e incremento de las demandas y exigencias*, estimulando en los actores del cambio sentimientos de desvalorización y abandono.

b.2) Un *modo de ejercer el poder político* al estilo de un *poder autoritario en sus diferentes versiones* –patriarcal/paternalista o de corte neoliberal según el momento-, que recurra como estrategias a las lealtades personales, a la ubicación de los adversarios en la categoría de enemigos y al clientelismo o a la exclusión de quienes se oponen; activando el temor y la tendencia a la sumisión.

b.3) Una *estructura de conducción educativa de rasgos burocráticos, centralizadora* de las decisiones –desde las más importantes hasta las de menor relevancia- que se funda en la *desconfianza*, que apela a las *lealtades personales y políticas* para el desempeño de los cargos, que *teme al conflicto y la manifestación pública* de los mismos, que *prefiere el orden, lo estable, la sumisión*; y que, aunque en el discurso parece apoyar tales procesos, es percibida por los actores como una conducción que *rechaza las diferencias* y a quienes las representan, Se trata de una posición que se manifiesta, fundamentalmente, a través de *la crítica y la falta de respuestas y de recursos* hacia el proyecto de cambio y sus actores

b.4) Una *situación en la que la combinación* de lo señalado en b.1, b.2 y b.3 posee potencial para producir en los sujetos *sentimientos de rechazo y dudas acerca del valor* de lo que se encuentran realizado, provocando; por una parte la experiencia de vivir en un contexto especialmente *incierto y amenazante de exclusión* en cuanto a los lugares sociales y al trabajo y por otra, la baja disposición a tolerar cambios que profundicen la incertidumbre.

C) **En el ámbito interno** es posible esperar que la interrupción de un proyecto de cambio se vea favorecida por:

c.1) *El clima de ilusión y de idealización* que caracteriza los primeros tiempos y que lleva al grupo a suponer que se encuentra unido, que es un todo homogéneo, que es el mejor; como mejor y casi sin fallas el proyecto que produce.

Tal situación puede provocar algunos fenómenos de importancia en la progresiva configuración de la trama de interrupción:

En el afán por mostrar que se es diferente y mejor, el proyecto *se separa, se aleja de las estructuras* y se instala un rasgo de la dinámica consistente en *“hacer todo de nuevo”*. Dicho rasgo lleva a definir, frente a cada situación, nuevas formas de hacer las cosas, ensayando, probando y ubicando a la propia experiencia, al propio conocimiento, en el lugar de aquello de lo que hay que desprenderse, de *“lo malo”, “lo viejo”,* aquello a lo que no se puede recurrir. Así como el proyecto corta con las estructuras, los sujetos parecen verse compelidos a cortar con su bagaje previo y dar testimonio, frente a sí mismos y frente a los otros, de que lo nuevo es lo mejor

En tanto el proyecto reniega de lo anterior y se propone iniciar un camino diferente en cada una de las cuestiones que caracterizan al modelo escolar, *quedan eliminados los análisis que pudieran dar lugar a las dudas o a las críticas sobre el proyecto o algunos de sus aspectos*. Se produce, como consecuencia, una *obturación del pensamiento*. Las dudas aparecen como debilidades, las críticas como posiciones contrarias al proyecto; se incrementa el temor al error, a ser visto en las propias limitaciones, se hace silencio sobre las dudas y errores o se los trata en espacios no formalizados para ello. *Se instala así una dinámica donde la ilusión, la idealización y la obturación del pensamiento se encuentran en la base de la acumulación de dificultades que no pueden resolverse, porque no se pueden pensar*.

Bajo la influencia de la ilusión y de la idealización, quienes conducen el cambio, creen poder tomar *decisiones que contradicen la cultura escolar y la identidad de*

los sujetos ligada a ella; las cuales, a su vez, no son evaluadas en sus efectos y ajustadas, a raíz de las dificultades para poner la situación bajo análisis.

De esta manera la dinámica interna, la vida cotidiana de la organización se ve inmersa en un *elevado nivel de expectativas y exigencias*. Expectativas de sostener en la acción, las diferencias que hacen –de esta organización- “la mejor escuela”, la que cuenta con “los mejores recursos”, “las mejores personas”, “el mejor proyecto”. Exigencias vividas por los sujetos como requerimiento de “cambiar de forma”, de adquirir “una nueva forma” supuestamente pretendida por un proyecto que se presenta, a los propios y ajenos, como diferente

c.2) Una *modalidad de conducción del proyecto de cambio* que actualiza en los actores la vivencia de los rasgos que caracterizan al contexto social y político; fundamentalmente los que tienen que ver con el juego de los grupos de poder. Tal modalidad puede manifestarse para los actores a través de:

Un modo de ejercer el *poder en el proyecto percibido como un poder fuerte y centralizador* que favorece la dramatización de los modos de ejercer el poder político y, en consecuencia instala dudas acerca de la veracidad del cambio y de la construcción colectiva del mismo

Un estilo de conducción basado en *una dinámica de innovación permanente*, que imprime *un desarrollo acelerado* que reduce los tiempos para pensar, probar, evaluar, participar; incrementando los temores y la incertidumbre acerca de las reales intenciones del cambio

c.3) Una *escasa formación técnica y psicosocial* en los diferentes roles, para enfrentar y resolver las dificultades propias de la tarea educativa; y, especialmente, las conmociones internas –del espacio organizacional y subjetivas y, externas, propias del entorno- que genera el cambio; como movimiento instituyente que enfrenta lo instituido.

c.4) Asimismo, es posible esperar que las posibilidades del cambio se vean afectadas cuando se presentan *dificultades para tramitar la desilusión*. En este caso, cuando a pesar de los esfuerzos realizados, las elevadas expectativas no pueden cumplirse y el colectivo institucional no es capaz de reconocer la ilusión y la idealización en que se encuentra inmerso y, por consiguiente, *enfrentarse con la desilusión y replantear el proyecto*;

pueden generarse sentimientos de frustración y sensación de haber sido engañados que concurran a instalar paulatinamente un clima de enojos y sospechas de rasgos paranoides; viéndose favorecido el retorno al modelo anterior. Puede configurarse, así, un estado de desconfianza mutua con las siguientes características:

Se teme haber sido engañados sobre las verdaderas intenciones del proyecto o se supone que existe más de un proyecto –el que se encuentra explícito en los documentos y otro no dicho, del cual se es instrumento. Se sospecha fundamentalmente de los gestores o de quienes se encuentran a cargo la conducción del proceso. Estas sospechas se verán reforzadas cuando quienes lo conducen están ligados por relaciones extra proyecto –amistad, matrimonio, parentesco, militancia, etc.-

Se agudizan las dificultades entre compañeros de trabajo y se profundizan las divisiones entre grupos. Como consecuencia el espacio institucional interno puede tomar una configuración basada en posiciones en conflicto y enfrentamientos. Aumenta la probabilidad de que los espacios y tiempos institucionales previstos para el trabajo sean utilizados para criticar y conspirar provocando la fractura del colectivo institucional en grupos enfrentados entre quienes apoyan y quienes se oponen al proyecto de cambio.

Los rasgos del proyecto de cambio que se orientan a modificar aspectos claves del modelo escolar y de la identidad del docente- como la organización del tiempo y del espacio, la organización de los conocimientos, las modalidades de evaluación, el modelo de conducción, el régimen laboral y las tareas asignadas a cada rol-, comienzan a ser objeto de ataques, de críticas y de recuperación por las formas anteriores.

D) Es posible esperar que resulten **elementos articuladores** entre los problemas señalados en b y c y, por consiguiente, tengan incidencia en la configuración de la trama de interrupción:

Un modelo escolar hegemónico, instalado en las prácticas y en las representaciones como el único posible, que define el lugar, el valor y el significado de cada uno de los componentes fundamentales del proceso educativo –el tiempo, el espacio, el

conocimiento, el poder, entre otros- de muy difícil modificación en tanto es sostenido por los actores individuales, por la estructura educativa y por la sociedad como modelo válido de formación.

Una estrategia de “resguardo” del cambio sobre la base de la separación del proyecto del sistema educativo buscando, para el mismo, un espacio propio, desligado de las estructuras, “más adecuado” al desarrollo de las innovaciones que propone. En el ambiente interno esta situación incrementa la exigencia de demostrar que se está haciendo mejor y el temor a equivocarse; favorece la conflictividad en tanto se pierde o debilita el recurso de la burocracia como medio para la resolución normativa de los conflictos. Complementariamente, en el ambiente externo, especialmente para los protagonistas del sistema educativo, esta separación parece dejar al proyecto en la categoría de extraño, ajeno, privado y exacerba la envidia y el control desde un afuera que queda expectante hasta el momento en que puede incorporar el establecimiento y borrar las características que lo hacían diferente.

Una memoria de interrupciones de proyectos de similares características, situación que se presenta –para los actores- como parte de las amenazas del contexto; en tanto las interrupciones quedan vinculadas, generalmente, a momentos de cambio de gestión de gobierno, aunque sea del mismo sector político que el antecesor

Un temor compartido frente al cambio entre el adentro y el afuera institucional. Externamente el cambio es vivido como una amenaza en tanto se teme que su posible consolidación modifique “las reglas de juego” y arrecian las críticas y los comentarios hostiles. Las críticas impactan al interior de la organización en proceso de cambio, planteando en los actores dudas acerca del valor de lo que se está realizando y temores referidos a la posibilidad de ser rechazados, criticados, no aceptados por colegas, autoridades u otros miembros de la comunidad. Se vive el temor a la venganza de los grupos de poder, fundamentalmente del sistema educativo, se buscan apoyos externos orientados a restituir los encuadres que otorgan regularidad a la tarea docente y que se pretendían modificar.

Una solución orientada a “matar el cambio”. La vivencia de pérdida de la seguridad y de la estabilidad ligadas al modelo escolar hegemónico, a la pertenencia a las

estructuras y a un funcionamiento previsible basado en regularidades incrementan tanto en el adentro como en el afuera institucional *el temor al cambio*. La “salida” puede hallarse en “matar al cambio” con la finalidad de recuperar la protección del estatus anterior y de las ideologías defensivas que lo hacían posible. Es así que *aunque habitualmente la interrupción se ve como decisión política, esta se encuentra anticipada por cuestiones propias de la dinámica interna.*

En síntesis esta tesis sostiene que es plausible que un proyecto de cambio en educación con las características señaladas - impulsado desde los niveles centrales del gobierno, parcialmente panificado en tanto no totalmente definido de antemano, de intención instituyente en tanto orientado a modificar rasgos claves del modelo escolar y de manejo autónomo respecto de las estructuras de gobierno de la educación-, pueda ser interrumpido por una trama de acontecimientos y sucesos que hacen intolerable a los distintos protagonistas la situación institucional de cambio. Entre ellos tendrían importancia crucial:

- Un contexto social y político convulsionado, adverso a la vida organizacional
- Un modo de ejercer el poder político que incrementa las amenazas del contexto
- Una estructura de conducción burocrática percibida como activa rechazante del cambio y amenazante hacia el establecimiento o el grupo que lo lleva adelante
- *Un modelo escolar hegemónico sostenido y defendido por dicha estructura*
- La separación del proyecto de las estructuras que incrementa el control y la desconfianza hacia el proyecto y sus actores
- La existencia de una memoria colectiva de cambios e interrupciones efectivas de proyectos de cambio en diferentes esferas de la vida social
- Un clima de ilusión e idealización en el grupo que lo lleva adelante que reduce las posibilidades de diferenciar entre lo deseado y lo posible, los análisis, las previsiones y genera un nivel de expectativas y de exigencias que se vuelve agobiante para los actores del proceso
- *Una modalidad de conducción del proyecto que reaviva el temor al poder e instala dudas sobre las intenciones del cambio*
- Una escasa formación técnica y psicosocial que, sumada a las dificultades para el análisis, favorece la acumulación de dificultades
- Dificultades para trabajar la desilusión y su derivación a la configuración de un clima de desconfianza, sospecha y culpabilizaciones entre las personas y grupos

- Un temor compartido –interna y externamente- respecto del proyecto de cambio frente al cual, la “salida”, parece consistir en “matar al cambio” con la finalidad de recuperar la protección del estatus anterior y de las ideologías defensivas que lo hacían posible

8.4.- Aportes de esta investigación al campo y al problema estudiado

De acuerdo con los análisis realizados podría sostenerse que la investigación realizada para fundamentar esta tesis realiza aportes al campo y al problema planteado, en dos dimensiones:

A) Aporta evidencia respecto de:

a.1) Distintas cuestiones ya señaladas por estudios anteriores, correspondientes a los aspectos que pueden obstaculizar procesos de cambio en educación

En relación con un conjunto de aspectos sobre los que parece haber coincidencias y acuerdos entre la mayoría de los investigadores; como ser: la desorganización o una percepción que ve al cambio como caos; la carencia de materiales; la falta de compromiso en los diferentes niveles; la escasa formación y capacitación de los docentes; la falta de tiempo o la percepción de un tiempo que no alcanza; las dificultades para trabajar en equipo; una modalidad de liderazgo que concentre el poder; la crítica a la escuela del entorno social; la falta de apoyo del gobierno, gremios y otras organizaciones; una cultura educativa de no evaluación de la tarea de la escuela o resistencia de las instituciones escolares a dar cuenta de su labor entre otras (López Yañez, J., 2009:49-61; Zorrilla, M., y Ruíz, G., 2007:200-204; Almandoz y Vitar, 2009:1-20).

Específicamente, en relación con la dificultad especial que representa un “formato escolar” basado en la definición del currículum por disciplinas, la especialización de los profesores y la organización del trabajo por hora cátedra (Terigi, F., 2008:63-71; Masera, Ulla y Vargas, 2001:s/p); y una “gramática básica de la escuela” conformada por prácticas estandarizadas en cuanto al uso del tiempo, del espacio,

de la evaluación y de la organización de los conocimientos Sancho Gil, 2003:10-26; Tiramonti, G., 2008, pp: 57-69).

a.2) La *importancia de los primeros tiempos* del desarrollo de un proyecto de cambio, debido al tipo de decisiones que se adoptan en estos momentos y a las dificultades que, tales decisiones, pueden plantear en la propia dinámica interna y en las relaciones con el entorno (Fernández, L., 1996:200; Maserá, Ulla y Vargas, 2001: s/p; Dirección de Planeamiento Educativo, Secretaría de Educación, Córdoba, 2009:1-64).

a.3) Las *vicisitudes de un proyecto de cambio que se recorta, diferencia*, distancia del conjunto del sistema, fundamentalmente en cuanto a la dinámica interna, sus relaciones con el contexto en general y con la estructura institucional de referencia, en particular (Fernández, L., 1996:197; Pinel, J-P., 1998:59; Sancho Gil, J.M. 2003:10-26).

a.4) *Las diferentes problemáticas que pueden presentarse en los sujetos y grupos, en un proceso de cambio en educación* de las características del analizado; como ser: la *vivencia de una situación de crisis* como pérdida de las regularidades y de las referencias; una sensación de extranjería en tanto exige abandonar los códigos habituales sin haber construido, aun, otros que los reemplacen (Kaes, 1984:18-21 y 26-29); *sentimientos de desconfianza y sospecha de intención* respecto de los otros en general; y especialmente respecto de quienes conducen el cambio. En el primer caso desconfianza relacionada con ser expuesto por los otros en el no saber, ser criticado, rechazado; en el segundo caso, con ser utilizado para fines no explícitos, con ser engañados respecto de los propósitos de cambio (Fernández, L., 1996a: 221.232); la *activación de fenómeno de la Autoridad* como temor a ser castigado, excluido y abandonado por quienes ostentan el poder formal (Mendel, 1995:7); a consecuencia de ello y de no poder reconocer el clima de ilusión que impregnan los primeros tiempos, *las dificultades para tramitar la desilusión y el regreso a las formas que se deseaban cambiar*. (Kaes, 1996:60).

B) Realiza aportes al campo de estudio, consistentes en:

b.1) Ampliar, tanto la identificación de procesos y vicisitudes en la dinámica de los procesos de cambio como la comprensión de las formas peculiares en que los protagonistas experimentan y significan tales procesos y vicisitudes. Este aporte se

atribuye a la utilización de un marco teórico poco utilizado en el análisis de los procesos de cambio en educación, conformado, fundamentalmente con aportes provenientes de la psicología (Enriquez, E., 1979, 1992, 1996, 2000), del análisis institucional (Lapassade, G., 1977; Lobrot, M., 1977, 1980; Fernández, L., 1994, 1996, 1998, 2008), del psicoanálisis (Klein, M., 1971; Kaes, R., 1985, 1996; Kernberg, O., 1999), del sociopsicoanálisis (Mendel, G., 1974, 1993, 1995, 1996).

b.2) Identificar momentos en los que se *se producen determinadas dificultades que, no codificadas como problemas, obstaculizan el* devenir del proceso de cambio. Este aporte se atribuye al carácter de la investigación. Al optar por la reconstrucción histórica de un caso ha sido posible identificar y caracterizar dificultades propias de dos grandes tiempos:

En los primeros tiempos, especialmente en aquellos destinados a la definición del proyecto y bajo la influencia de la ilusión, se toman un conjunto de decisiones cuyo impacto futuro no parece suficientemente analizado. También en estos primeros momentos y en los primeros tiempos de la puesta en marcha del proyecto, se instala un modo de relación con las dificultades caracterizado por su negación o renegación a partir del temor de que su reconocimiento debilite al proyecto. Respecto de los grupos en el poder –y de otros grupos significativos- cuando el grupo del proyecto trabaja en su formulación y el mismo no es conocido aún en sus detalles o no se tiene mucha conciencia de los cambios que propone, las estructuras de conducción educativa no manifiestan expresamente disconformidad y hasta parecen apoyarlo a través de la participación en eventos o la formulación de las normas que se requieren.

Luego de estos primeros momentos fuertemente influidos por la ilusión y la idealización, y la actitud de observación más pasiva de las estructuras de poder, comienza, en el espacio interno, un tiempo caracterizado por la *tensión entre instituido e instituyente*, que se muestra en las dudas, las contradicciones, los deslizamientos, las propuestas de refundar el proyecto para que retome su cauce. Es un tiempo crucial del cual depende, muchas veces, la continuidad del proyecto y respecto de lo cual, se entiende que la conducción del mismo juega un papel fundamental en el sentido de contención, firmeza, tolerancia, generación de espacios de participación, entre otras cuestiones. Asimismo, cuando en el desenvolvimiento del proyecto se hacen explícitos los cambios que propone y,

sobre todo cuando se muestran sus dificultades internas, los grupos en el poder – así como otros sectores del medio- hacen expresa su posición hostil y de falta de apoyo a través de la quita de asistencia y de los comentarios amenazantes.

b.3) La identificación de un conjunto de aspectos del modelo escolar en vigencia en las escuelas medias de la provincia mas resistentes al cambio o frente a cuyo cambio se producen mayores resistencias por parte de los actores educativos, -principalmente los docentes y autoridades del sistema. Tales aspectos han sido identificados como:

La dependencia del establecimiento escolar de otro organismo que no sean las estructuras de gobierno establecidas.

Las formas de ingreso del personal del establecimiento según pautas diferentes al marco establecido por el Estatuto del Docente.

La estabilidad del cargo docente fijada por Constitución frente a la modalidad de relación laboral en base a un contrato

La evaluación de los adultos de la institución y la relación entre los resultados de la evaluación y la continuidad en el establecimiento educativo.

La organización del tiempo escolar en cuanto al ciclo lectivo establecido de febrero a diciembre.

La participación de los docentes en tareas escolares que excedan la actividad específica con la disciplina –actividades opcionales para los alumnos; apoyo a alumnos con dificultades, etc.-

El diseño curricular en cuanto a la definición de un modelo formativo que equipare la relevancia de las materias de formación general con las de formación específica y, su formulación basada en un criterio de articulación de contenidos y prácticas y, esta, en función de un eje ordenador centrado en la orientación formativa de la escuela

8.5.- Posibles líneas de investigación que se abren sobre la base de este estudio

Según pudiera observarse a través de la construcción del Estado de la Cuestión (Capítulo II) sobre el tema y problema de investigación; el conocimiento sobre los procesos de cambio en educación, sus vicisitudes y dificultades, representa un campo en desarrollo para la investigación. Como expresara Marcelo García, C., se trata de un campo amplio, complejo y escasamente articulado y consolidado teóricamente, que se ha ido desarrollando sobre la base de “...un conocimiento más experiencial que investigador” (Marcelo García, C., 1997:13).

En el mismo sentido, señala Murillo Torrecilla que la mayoría de los estudios se han centrado en sistematizar las experiencias de cambio; mientras faltaría avanzar en la investigación con la finalidad de acumular y profundizar el conocimiento sobre cuales son los aspectos que hacen posible el desarrollo y la consolidación de las mismas. (Murillo Torrecilla, J., 2005: s/p).

Por otro lado, y tal como se dijera en el desarrollo del capítulo antes citado, la búsqueda de información realizada permitió advertir un desarrollo notablemente menor de investigaciones sobre el cambio en educación llevadas a cabo desde la perspectiva de los *enfoques psicosociales*, en especial del *análisis institucional*

De acuerdo con ello, se consideran de interés como posibles líneas de investigación en el marco del enfoque teórico señalado, profundizar en las siguientes temáticas:

- En la comprensión de la *idiosincrasia* y la *dinámica de los diferentes grupos de poder* vinculados con el proceso de cambio; los modos en que quienes conducen tales procesos interpretan el contexto y lo presentan al conjunto de la organización, produciendo lo que se ha identificado como *la legitimación del ambiente* (Schlemenson, A., 1987: 242-243) y, su incidencia con el devenir del proyecto que se desarrolla.
- En relación con el punto anterior, en la posible configuración de un *pacto de negación entre los fundadores* (Kaes, R. 1996:50) sobre las condiciones que impone el contexto y las consecuencias de tal negación en el devenir del proceso de cambio.

- En la *incidencia de la formación psicosocial en la sostenibilidad* de los procesos de cambio en educación, que pretenden modificar el modelo instituido; teniendo en cuenta, entre otros autores, lo que plantea Fernández, L., acerca de *las dimensiones institucionales* del cambio que quedan destinadas al silencio, sin ser abordadas, como *núcleos preinstitucionales que reaparecen en momentos de crisis* (Fernández, L., 1996:211); y lo que plantea Mendel, G., en cuanto a que, de no mediar un trabajo profundo sobre el fenómeno de la Autoridad, el sujeto adulto asociará su afirmación, su poder sobre los propios actos con la pérdida de la protección de quienes tienen poder; quedando obstaculizada la evolución hacia la autonomía y, por consiguiente hacia el cambio. (Mendel, G., 1974:63).
- En la profundización desde la perspectiva de los enfoques institucionales y en el campo de la educación, de *las características de los vínculos fantaseados que se construyen entre los iniciadores de procesos de cambio y el proyecto que proponen*; así como con y entre el conjunto los actores que participan en el mismo y sus consecuencias en el devenir del proyecto de cambio. (Ulloa F., 1969: s/p; Fernández, L., 1994:32).

9.- FUENTES UTILIZADAS Y BIBLIOGRAFÍA SISTEMATIZADA

9.1.- Fuentes utilizadas

9.1.1.- Textos referidos al caso

Martínez Guarino, R., (1994) *La escuela productiva. Utopía y realidad*, Buenos Aires, Paidós

Yentel, Nora y Martínez Guarino, R., (1991) *Cuando el alumno trabaja y participa. Un escuela diferente*, EMETA-Neuquén, Buenos Aires, La Colmena y Humanitas

9.1.2.- Normativa general

- Constitución de la Provincia del Neuquén, enmendada al 20 de marzo de 1994
- Ley Nº 242/61 “Organización del Consejo Provincial de Educación del Neuquén”
- Estatuto del docente, Ley Nº 922/62

9.1.3.- Documentos, Informes y Normativa específica sobre el caso estudiado

- Boletín de la Unidad Ejecutora Provincial-Neuquén (UEP) Nº 1, junio de 1979
- Boletín de la Unidad Ejecutora Provincial-Neuquén (UEP) Nº 6, abril de 1980.
- “Escuela Nuclearizadas”, Consejo Provincial de Educación de Neuquén, noviembre de 1979
- Boletín de la Unidad Ejecutora Provincial Nº1, noviembre de 1979
- Plan Educativo Provincial de Neuquén, Documento Preliminar Nº 1, Consejo Provincial de Educación de Neuquén, febrero de 1984
- Acta Nº 1 de la Junta de Planificación y Coordinación Educativa, Consejo Provincial de Educación de Neuquén, abril de 1984
- Programa EMETA-Neuquén, Tomo 1, marzo de 1986
- Ley Provincial 1694/ 86 que crea la Unidad Ejecutora Provincial EMETA-Neuquén
- Decreto Nº 0989/86 y Decreto Nº 0102/86 que establecen las atribuciones y competencias de la UEP
- Tomo 1 del Programa EMETA-Neuquén, Consejo Provincial de Educación, marzo de 1986

- Plan Educativo Provincial, Documento Preliminar N° 1, Consejo Provincial de Educación, Neuquén, febrero 1984
- Tomo 1 del Programa EMETA Neuquén, marzo de 1986
- Decreto N° 3929 de octubre de 1987 que designa al Arq Ramón M. G. como Director del Programa EMETA-Neuquén y a la Lic. Silvina B. como Coordinadora Gral. del mismo
- Convenio entre la Subsecretaría de Obras Públicas de la Provincia y la Unidad Ejecutora Provincial para la construcción de la Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria, diciembre de 1987
- Boletín EMETA-Neuquén, N° 3, Unidad Ejecutora Provincial, agosto de 1988
- Bases para la formulación del Proyecto Educativo EMETA, Unidad Ejecutora Provincial Neuquén, 1989
- Convenio entre el Consejo Provincial de Educación y la Unidad Ejecutora Provincial, 1990
- Decreto N° 3943 de creación de la Escuela Media Experimental Técnica Agropecuaria de Neuquén, octubre de 1990
- Proyecto Educativo EMETA-Neuquén, Estela Quintar y Nora Yentel, UEP- Neuquén, 1990
- Características de la Escuela Técnica Agropecuaria EMETA, 1990, UEP-Neuquén.
- Actas-UEP N° 1 y N° 2 (noviembre y diciembre de 1990) que definen el comienzo del proceso de capacitación docente inicial y el proceso de selección del primer grupo de profesores de la escuela. Firmadas por: Supervisora Lidia M. de Gercek; Coordinador de la Escuela Ing. Oscar Braceras; Coordinadora Área Educativa UEP, Prof. Nora Yentel
- Boletín Informativo EMETA-Neuquén, "Ingreso alumnus 1991", Unidad Ejecutor Provincial
- Cartas escritas por alumnos y padres explicando los motivos de interés para el ingreso a la escuela , febrero de 1991, (material de uso interno)
- Registro de reunión realizado al finalizar la Semana de Preingreso (marzo 1991), realizado por la secretaria del establecimiento, (material de uso interno)
- Libro Histórico EMETA Neuquén, 1991-1993
- Registro de reunión con padres al finalizar la Semana de Preingreso de los alumnos, marzo de 1991. Ex secretaria del establecimiento, (copia)
- Proyecto "Las huertas individuales y la relación hombre naturaleza", EMETA-Neuquén, febrero de 1991
- Gráfico referido al diseño de las primeras Parcelas Productivas, EMETA-Neuquén, febrero de 1991
- Documento Básico de la Convivencia Escolar, en Libro Histórico, 1991, p. 10
- Contrato firmado entre cada alumno y la dirección de la escuela para la explotación de su parcela, EMETA- Neuquén, mayo de 1991

- Nota de un grupo de alumnos ingresantes en el año 1991, al finalizar la experiencia de trabajo anual en la parcela
- Registro de opiniones de docentes luego del primer encuentro con los alumnos realizada por la secretaria pedagógica de la escuela. EMETA- Neuquén, abril de 1991
- *Síntesis opiniones de las Comisiones de Trabajo de la 1º Evaluación Conjunta*, en Martínez R., y Yentel, N., (1991)
- Testimonios de observadores externos durante la 1º Evaluación Conjunta, en Yentel, N y Martínez R., (1991)
- Nota de un grupo de alumnos (Nº 4) al director del establecimiento con motivo de la inauguración oficial del mismo, abril de 1991; en Martínez G. R. y Nora Y., (1991)
- Opiniones de docentes sobre “la tarea de coordinación de grupo”, en “reunión de evaluación institucional”, noviembre de 1991 (material de circulación interna)
- Informe de la docente a cargo del curso “La clase escolar y su vida cotidiana”, desarrollado para docentes de la escuela en julio 1991, en Martínez, G. R. y Yentel, N., (1991)
- Informe de la docente a cargo del curso “La clase escolar y su vida cotidiana”, a la Secretaría Pedagógica de la Escuela, julio de 1991
- Estadísticas EMETA-Neuquén, marzo de 1992 (material de circulación interna)
- Informe área agropecuaria sobre situación y funcionamiento del sector, 1992 (material de circulación interna)
- “Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje”, 1992, Secretaría Pedagógica, EMETA- Neuquén (material de circulación interna)
- Ciclo lectivo EMETA-Neuquén, 1992 (documento de circulación interna)
- *Nota a los padres sobre promoción alumnos, junio 1992*, EMETA- Neuquén,
- Decreto Nº 2857/92, que aprueba el Reglamento de Derechos y Obligaciones del personal EMETA
- Acta Nº 1 de constitución de la Comisión de Evaluación, diciembre de 1992, EMETA- Neuquén
- Opinión de docente del área de prácticas agropecuarias (PH) sobre “la tarea de coordinación”, en Revista Temas-EMETA, 1993, p. 65
- Diferentes documentos sobre organización del tiempo escolar, años 1992 y 1993, de la secretaria pedagógica y de grupos de docentes del establecimiento
- *Propuesta “Compejo Didáctico Productivo”*, EMETA-Neuquén, marzo de 1993
- Informe sobre Promoción de alumnos, abril de 1993, EMETA-Neuquén,
- Boletín Informativo “Temas”, febrero 1993, EMETA- Neuquén
- Boletín Informativo “Temas”, agosto de 1993, EMETA-Neuquén
- Boletín Informativo “Temas”, septiembre de 1993, EMETA-Neuquén

- Revista Temas Nº 1 , octubre de 1993, EMETA- Neuquén
- Nota de padres miembros del Consejo Asesor a los otros padres de alumnos del establecimiento educativos con motivo del la IV Evaluación Conjunta, 1993
- Registro realizado por integrantes de la Secretaría Pedagógica del establecimiento, que recoge la opinión de los padres que participaron de la IV Evaluación Conjunta, agosto de 1993
- Informe de gestión de la Secretaría Pedagógica, diciembre 1992-junio1993, EMETA-Neuquén
- Pautas para la recuperación de alumnos, julio 1993, EMETA- Neuquén
- Nota enviada a los padres informando sobre el cronograma de trabajo del período de verano, 8 de noviembre de 1993, EMETA-Neuquén,
- Notas enviada por los padres a la Dirección de la UEP con referencia a la dirección del establecimiento: del 27 de octubre de 1993 manifestando preocupación por la quinta renuncia en la dirección; del 15 de noviembre de 1993 acordando con la propuesta de la UEP para normalizar la dirección de la escuela; del 3 de diciembre de 1993 informando a la UEP sobre lo tratado respecto del tema en la reunión extraordinaria del Consejo Asesor; de diciembre de 1993 solicitando audiencia al Secretario de Educación frente a la no respuesta a lo solicitado al momento, del 21 de diciembre de 1993 informando al director de la UEP sobre la conversado con el Subsecretario de Educación
- Notas del director de la UEP a las autoridades educativas sobre el mismo tema: 3 de diciembre de 1993 informando sobre lo propuesta por el Consejo Asesor referida llamado a concurso para cubrir el cargo; del 27 de diciembre de 1993 solicitando se resuelva el tema de la dirección de la escuela y poniendo a consideración su renuncia señalando falta de apoyo de las autoridades educativas; del 23 de febrero de 1994 reiterando autorización para el llamado a concurso de director de la escuela; del 25 de abril de 1994 reiterando la solicitud anterior
- Notas de la Unidad Ejecutora Provincial sobre el tema “obras de infraestructura agropecuaria de la escuela”:
 - Al Subsecretario de Obras Públicas de la Provincia: Nº 188 del 6 de julio de 1993, Nº 192 del 6 de julio de 1993; Nº 228 del 7 de septiembre de 1993; Nº 275 del 29 de octubre de 1993; Nota Nº 285 del 9 de noviembre de 1993; Nota Nº 054 del 20 de abril de 1994; Nº 082 de 1994;
 - Al Coordinador de la Escuela, Nota UEP Nº 229 del Director de la UEP, 8 de septiembre de 1993
 - A la Subsecretaría de Educación, Nota UEP Nº 304 del Director de la UEP, 30 de noviembre de 1993, Nº 079, abril de 1994,
 - A los Diputados de la Provincia ,Nota UEP Nº 084, abril de 1994

- A la Directora de la Unidad Ejecutora Central, Nota UEP N° 088, 16 de mayo de 1994
- Reglamento Interno EMETA-Neuquén, marzo de 1994
- Encuesta individual sobre evaluación del aprendizaje, 25 de abril de 1994, EMETA-Neuquén
- Informe de circulación interna: “En que temas no hemos tenido respuestas”, del director de la UEP, mayo de 1994
- Decreto N° 0973/94 del Poder Ejecutivo nombrado al Rector Normalizador de la escuela a partir de mayo de 1994

9.1.4.- Informes de evaluación e investigación

Fernández, Lidia, (julio de 1992), “Trabajo de evaluación institucional. Informe sintético” EMETA- Neuquén.

Fernández, Lidia, (enero de 1993), “El Proyecto de la escuela agropecuaria experimental del Programa EMETA Neuquén: Avances del proceso que se experimenta en la escuela. Informe y consideraciones sobre las tareas realizadas en el encuadre de consultoría”, Buenos Aires, IICE, FFyL, UBA

Fernández, Lidia (enero 1993) Informe: “El Proyecto de la Escuela Agropecuaria Experimental del Programa EMETA Neuquén: avances del proceso que se experimenta en la escuela”, período abril-diciembre 1992

Fernández, Lidia, (marzo 1994) Informe: “El Proyecto de la Escuela Agropecuaria Experimental del Programa EMETA de la Provincia del Neuquén: consideraciones sobre el estado de situación a partir de material obtenido en 1993”

Dellacorte Susana (mayo de 1993) Informe final sobre la “Evaluación histórico contextual del Programa EMETA-Neuquén

Nicastro Sandra, (marzo de 1994) Informe de investigación: “Los roles directivos y la variable de la historia institucional”, Programa de Investigación “Instituciones Educativas”, Directora, Lic. Lidia M. Fernández, IICE, FFyL, UBA (para uso interno del equipo de conducción)

9.1.5.- Noticias de prensa

- Diario “Río Negro”, 4 de noviembre de 1990; 4 de abril de 1991; 3 de abril de 1996, General Roca, Río Negro.
- Diario “El diario de Neuquén”, 2 de abril de 1991; Neuquén
- Diario “Río Negro”, , General Roca, Río Negro
- Diario “Clarín” del 26 de noviembre de 1991, Buenos Aires

9.2.- BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA

9.2.1.- Bibliografía sustantiva-teórica consultada para la formulación del Marco Teórico

Sobre el concepto de institución; lo institucional y su concreción en las organizaciones

Anzieu, Didier (1978) *El grupo y el inconciente*, Madrid, Biblioteca Nueva

Anzieu, Didier (1986) en Diccionario de Psicoanálisis, www.tuanalista.com, p. 2

Baremblytt, Gregorio (2005) *Compendio de Análisis Institucional*, Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo

Bleger, José (1989) El grupo como institución y el grupo en las instituciones, en Kaes, R. (1996) *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, pp. 68-84, Buenos Aires, Paidós

Bleger, José (1999) *Psicohigiene y psicología institucional*, 9ª reimpresión, Buenos Aires, Paidós

Diet, Emmanuel (1998), El tanatóforo. Trabajo de la muerte y la destructividad en las instituciones, en Kaes, R, Correale, A, y otros (1998), *Sufrimiento y sicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica de la institución*, pp. 125-164, Buenos Aires, Paidós

Enriquez, Eugene (1979) Las instituciones: amor y obligación, consenso y violencia. Texto basado en dos conferencias: "Poderes e instituciones" Universidad de Lausanne, abril de 1977 y "Las instituciones", coloquio Caesar, febrero de 1979. Traducción: Lilia Noemí Cariacedo (mimeo)

Enriquez, Eugene (1992) *La organización en análisis*, (Capítulos 1, 2 y 3) Presse Universitarire de France, Traducción: Dulio Murano, Compilación: Ana M. Correa. (Capítulo 5 y 6, mimeo)

Enriquez, Eugene (1996). El trabajo de la muerte en las instituciones, en Kaes, R., Bleger, J., y otros (1996), *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, pp. 84-119, Buenos Aires, Paidós

Enriquez, Eugene y Enriquez, Micheline, (2000) "El psicoanalista y su institución", (mimeo) (Extraído de Tópico Nº 6, PUF, 1971)

Fernández, Lidia (octubre 1996b) "Análisis institucional y práctica educativa ¿Una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas?", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Año V, Nº 9, pp. 3-19

Fernández, Lidia M. (marzo 2008), Conferencia de apertura al Seminario "Crisis y sufrimiento institucional: una oportunidad para pensar la institución", organizado por ADUNS; Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur (mimeo)

Jaques, Elliott (1969), Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades persecutoria y depresiva, en Menzies, J. E. P., y Jaques, E., (1969) *Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad*, pp. 15-54, Buenos Aires, Hormé

Kaes, Rene (1977) *El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo*. Barcelona, Gedisa

Kaes, René, (1996), Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones, en Kaes R, Bleger, J, y otros (1996), *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, pp. 15-67, Buenos Aires, Paidós

Kernberg, Otto (1999), *ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*, Buenos Aires, Paidós

Klein, Melanie, (1971) *Envidia y gratitud. Emociones básicas del hombre*, Buenos Aires, Hormé

Lapassade, Georges, (1977a), El encuentro institucional, en Lourau, R., Bernard, M., Evrard, P, y otros, *Análisis institucional y socioanálisis*, pp. 197-241, México, Ed. Nueva Imagen.

Laplanche, J., y Pontalis, J-B, (2004) *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós

Lourau, René, (1977), Análisis institucional y cuestión política, en Lourau, R., Bernard, M., Evrard, P. y otros, *Análisis institucional y socioanálisis*, pp. 9-30, México, Ed. Nueva Imagen

Lourau, René (2001) *Análisis Institucional*, Buenos Aires, Amorrortu

Schlemenson, Aldo, (1987) *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflictos en contextos turbulentos*, Buenos Aires, Paidós

Schvarstein, Leonardo (1998) *Diseño de Organizaciones*, Buenos Aires, Paidós

Ulloa, Fernando (1969) *Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica*, Buenos Aires, Revista AAPA, Tomo XXVI.

Sobre la escuela como organización-institución

Álvarez-Uría, Fernando y Varela, Julia (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta

Fernández, Lidia, M. (1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.

Fernández, Lidia (2006a) Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y su consecuencia para el análisis; en Landesmann Monique, *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, pp. 29-60, México, Casa Juan Pablos

Garay Lucía (1994) "El análisis institucional de la educación y sus organizaciones", Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (mimeo)

Garay, Lucía (1996), La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones, en Butelman, Ida, *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, pp. 126-182, Buenos Aires, Paidós

Lapassade, Georges, (1977b) *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, Barcelona, Gedisa

Lobrot, Michel, (1980) *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires, Humanitas

Mastache, Anahí (2007), "El nivel medio: una institución". Revista *ACTAS PEDAGÓGICAS*, Número Especial: Instituciones Educativas, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, pp. 165-178, Cipolletti, Río Negro, Argentina.

Mendez Alvarez, C. (2006), *Clima organizacional*: Universidad del Rosario, Colombia. Bogotá

Nicastro, Sandra (1997), *La historia institucional y el director de la escuela*, Buenos Aires, Paidós

Sobre cambio y crisis

Fernández, Lidia, (1992) "La innovación educativa", Conferencia de Apertura a las Primeras Jornadas sobre Innovaciones Educativas, Escuela EMETA Neuquén (mimeo)

Fernández Lidia, (1996), Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa, en Butelman Ida (compiladora) *Pensando las instituciones: Sobre teorías y prácticas en educación*, pp. 183-240, Buenos Aires, Paidós

Fernández, Lidia (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Buenos Aires, Paidós

Fernández, Lidia (2006b) Prólogo a Yentel, Nora *Institución y cambio educativo: una relación interferida*, Buenos Aires, pp. 3-8, Magisterio del Río de La Plata, Grupo Ed. Lumen

Fernández, Lidia (junio 2007a) Seminario de posgrado: "Organizaciones y Proyectos Educativos", Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (notas de clase)

Fernández, Lidia (abril de 2008a) Conferencia en la Primeras Jornadas Nacionales Los enfoques institucionales en educación "Acerca de la institución de la educación y el enfoque institucional. Dos desafíos de la práctica pedagógica institucional: el análisis de las instituciones y la toma de poder que el deja disponibles", Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades, Chaco

Fernández, Lidia M. (julio de 2008b), Conferencia de apertura al Seminario "Crisis y sufrimiento institucional: una oportunidad para pensar la institución", organizado por ADUNS; Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur (notas de clase)

Fornari, Franco (1996) "Para un psicoanálisis de las instituciones", capítulo 4, en Kaes, R y otros, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós,

Kaes, René (1985), *Crisis, ruptura y superación. Análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal*, Buenos Aires, Ediciones Cinco

Lippitt, Ronald, Watson, Jeanne y Westley Bruce, (1958). *La dinámica del cambio planificado*, Buenos Aires, Amorrortu

Pinel, Jean Pierre (1998) La desligación patológica de los vínculos institucionales en las instituciones de tratamiento y reeducación, en Kaes, R y otros *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales: Elementos de la práctica psicoanalítica de la institución*, pp. 59-87, Buenos Aires, Paidós

Schlemenson, Aldo (1987) *Análisis organizacional y empresa unipersonal*, Buenos Aires, Paidós.

Sobre poder, autoridad y burocracia estatal como poder del Estado

Ball, S. (1989) *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid. Paidós

Enriquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Formación de Formadores, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Ed. Novedades Educativas

Foucault, Michel (1978), *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid

Foucault, Michel, (1989) *El poder: Cuatro conferencias*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Libros del Laberinto Nº 15, México

Lapassade, Georges, (1977b) *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, Barcelona, Gedisa

Lobrot, Michel, (1980) *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires, Humanitas

Lourau, René (1977), Análisis institucional y cuestión política, en Lourau, R., Bernard, M., Evrard, P., y otros, *Análisis institucional y socioanálisis*, pp. 9-29, México, Nueva Imagen.

Lourau, René (1979), *El Estado y el inconciente. Ensayo de sociología política*, Barcelona, Kairós

Mendel, Gerard (1974) *La descolonización del niño*, Barcelona, Ariel

Mendel, Gerard (octubre de 1993a) "Hacia la democratización de las instituciones" Conferencia dictada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Traducción María José Acevedo (mimeo)

Mendel, Gerard (1993b) *La sociedad no es una familia: del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós

Mendel, Gerard (marzo de 1994a) "Aspectos teóricos de la investigación sociopsicoanalítica...A propósito de *La sociedad no es una familia*"...Introducción al... Seminario dictado en la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo, Buenos Aires. Traducción: María José Acevedo (mimeo)

Mendel, Gerard (mayo de 1994b), "El sociopsicoanálisis y su dispositivo institucional en el marco general de la intervención psicosociológica", Seminario dictado en la Asociación de Administradores Gubernamentales, Buenos Aires. Traducción María José Acevedo (mimeo)

Mendel, Gerard (noviembre de 1995), "Poder y Autoridad en los espacios escolares", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Año III, Nº 5, pp. 5-10, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires,

Mendel, Gerard, (1996), "*Les histoires de la psychologie du travail*", Octores Ed., Paris. Traducción, María José Acevedo, (mimeo)

Mendel, Gerard, (1999a) "*Le vouloir de création. Auto-histoire d' une oeuvre*", Paris, Editions de l'aube. Traducción, María José Acevedo, (mimeo)

Mendel, Gerard (julio de 2000) Conferencia dictada en el Congreso "Educación, crisis y realidad" Universidad Nacional de Buenos Aires, Traducción María José Acevedo (mimeo)

Sobre el contexto social y político

Arias Bucciarelli, M., (1999) El estado neuquino: fortalezas y debilidades de una modalidad de intervención, en Favaro, O. y otros, *Neuquén: la construcción de un orden estatal*, pp. 27-54, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura, Universidad Nacional del Comahue

Blanco G., Gentile, B., y Quintar, J., (1998) *Neuquén: 40 años de vida institucional (1958-1998)*, Centro de Estudios de Historia Regional, Departamento de Historia, Universidad Nacional del Comahue y Consejo de Planificación y Acción para el desarrollo de la provincia del Neuquén

Bó de Besozzi, A., Brzustowski, A., Effron, Marta., Gremes, R., Onofrio, G., Rubiños Fejerman, P., Selener, G, y otros (2001). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Grupo Doce

Boron, Atilio (1998), Prólogo, en Favaro, O., Arias Bucciarelli, M., García, N., González, A., Iuorno, G., Palacios, S., Sauri, M. C., *Neuquén: la construcción de un orden estatal*, p. 12,

Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura, Universidad Nacional del Comahue

Favaro, Orieta (1999) La reconciliación de la historia con la política. Aportes teóricos y metodológicos en la historia política neuquina, en Favaro, O, y otros, *Neuquén: la construcción de un orden estatal*, pp. 15-26, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura, Universidad Nacional del Comahue

Favaro, O., Iuorno, G. y Palacios S., (1999) Continuidades y rupturas en la política neuquina, en Favaro, O, y otros, *Neuquén: la construcción de un orden estatal*, pp. 108-133, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura, Universidad Nacional del Comahue

Gadano, Jorge (22 de noviembre de 2008) "Un general pasó por aquí", artículo publicado en el Diario Río Negro, General Roca, Río Negro

Martinez Guarino, R., (2004) *Felipe Sapag. El patriarca patagónico*, Neuquén, Grupo de Estudios Urbanos y Microregionales

Mases, Enrique (2002) *Estado y cuestión indígena: el destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)*, Buenos Aires, Prometeo Libros

Palermo, Vicente (1988) *Neuquén: la creación de una sociedad*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina

Sapag, Felipe., (1994) *El Desafío*, Temuco, Chile, FUNDANEU

Schlemenson, Aldo, (1987) *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflictos en contextos turbulentos*, Buenos Aires, Paidós

Zona Económica, abril 2011, s/p, www.zonaeconomica.com

Sobre el gobierno de la educación y la organización de la educación en Neuquén

Aguilar, Haydeé (julio de 1996), "Los ejes de política educativa fijados por las bases legales de la Provincia del Neuquén: un análisis de su implementación desde las Resoluciones tomadas por el Consejo Provincial de Educación en el período 01/07/92 al 01/07/93", Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. 168, págs. Directoras: Barco, Silvia y Barco, Susana. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue

Barco, Silvia (directora) y Dubinowski, Silvia (codirectora), "El nivel medio de educación. Un estudio diagnóstico de las políticas educativas y de los procesos sociopolíticos pedagógicos que lo configuran en las provincias de Río Negro y Neuquén", Informe de Avance, Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo, 2009

Dubinowski, S. Rodríguez, M. Laurente, M. Cipressi, C. y Machi, A (1999), Las tendencias político-educativas en la organización y expansión del sistema escolar en la provincia del Neuquén: análisis desde las normas de hecho y de derecho, pp. 73-158, en Vior, Susana (directora), *Estado y Educación en las provincias*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tappatá, Anahí de y Castro Rosa Ana (1999) *Educación para todos: el caso de la educación neuquina*, Instituto de Estudios sobre la Realidad Argentina y Latinoamericana, IERAL Regional Comahue

Villanueva, Guillermo, (noviembre de 1999) "Diseño de alternativas de gestión del sistema Educativo", Informe Final, Dirección Provincial de Planeamiento, Subsecretaría de Educación de la Provincia del Neuquén (Informe Final)

Yentel, Nora y Martínez Guarino, Ramón (1991) *Cuando el alumno trabaja y participa: una escuela diferente. EMETA-Neuquén*, Buenos Aires, La Colmena y Humanitas

9.2.2. Bibliografía consultada para la formulación del Estado de la Cuestión sobre el tema

Ainscow, Mel (enero de 2005) "El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva", Conferencia de apertura al Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, <http://dialnet.unrioja.es>, Barcelona, España, s/p

Altopiedi, Mariana (2003) Informe de Investigación Doctoral: "Crisis en la institución educativa: percepciones y respuestas de los docentes", Director, Julián López Yáñez, Universidad de Sevilla, España, versión prefinal

Altopiedi, Mariana (diciembre 2004) "La identidad como condición de cambio", VIII CIOIE, Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, pp. 577-584, Sevilla, España, www.cioie.com

Altopiedi, Mariana (junio de 2005), "El cambio y la crisis en educación. Un estudio en la provincia de Sevilla, España", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Año XIII, Nº 23, pp. 19-28

Altopiedi, Mariana y Murillo Estepa, Paulino (febrero 2010) "Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades", PROFESORADO. Revista de Curriculum y formación del Profesorado, Universidad de Granada, Vol. 14, pp. 47-70, www.ugr.es/local/rcfpro

Almandoz, María Rosa y Vitar, Ana (junio 2009), "Senderos de la innovación. Políticas y escuelas", III CONGRESO NACIONAL / II ENCUENTRO INTERNACIONAL de ESTUDIOS COMPARADOS en EDUCACIÓN: "Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?", Buenos Aires, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, pp. 1-20, www.saece.org.ar/docs/congreso3

Aristimuño, Adriana; Baracchini, Lidia y Betancur, Lilian, (2007) "Diálogo entre las corrientes de la Eficacia Escolar y la Mejora Escolar a través de tres investigaciones empíricas realizadas en Uruguay sobre procesos de cambio", REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol 5, Nº 5e, pp. 271-276, <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art37.pdf>.

Ávila, Olga Silvia (noviembre 2009), "Desafíos para incluir", Revista digital Hoy la Universidad, Año 1, Nº 2, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 8-11, www.unc.edu.ar/hoylauniversidad

Blanco García, Nieves, (2005) "Innovar mas allá de las reformas: Reconocer el saber de la escuela", REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, Nº1, pp. 372-381, www.ice.deusto.es

Blase, Joseph (2002) "Las micropolíticas del cambio educativo", PROFESORADO. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, Vol. 6, Año 1-2, , Universidad de Granada, España, pp. 1-15, www.arches.uga.edu

Bosco Bernal, J. (2006) "Desafíos de las innovaciones en los sistema educativos latinoamericanos", <http://vsites.unb.br>, Universidad de Brasilia, pp. 2-17, unb.br/ics/ceppac/conteudo

Bolívar, Antonio, (2004) "Gather Thurler, M. Innovar en el seno de la institución escolar", REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 2, Nº 1, redalyc.uaemex.mx, s/p

Bolívar, Antonio (octubre-diciembre 2005), "Una mirada al cambio educativo: el viaje a la mejora escolar", Episteme, Revista Académica Electrónica Nº 6, Año 2, Universidad del Valle de México, <http://www.ugr.es/~abolivar>, s/p

Cantero, G. y Celman S. (2001) *Gestión Escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Editorial Santillana, Buenos Aires.

Carranza, Alicia (julio 2008) "Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y Restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar", Revista Cuadernos de Educación, Año VI, Nº 6, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 171-187

Carranza, Alicia (noviembre 2009) "La nueva Ley y sus perspectivas", Revista digital "Hoy la Universidad", Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Año 1, Nº 2, pp. 4-7, prensa@ffyh.unc.edu.ar

Carranza Ursula y Berliner, David (1997), La investigación educativa en Estados Unidos. El último cuarto de siglo. Revista de Educación Nº 312, pp. 43-80, www.doredin.mec.es

Cols, Estela (julio de 1998) "Educación y cambio: aportes para el análisis de una relación", Revista Redes para la Organización y Administración Escolar, Nº 89, Año 8, pp. 18-25, Buenos Aires

Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Universidad Autónoma de Barcelona España, Conclusiones del X CIOIE (diciembre 2008), s/p, España. www.cioie.com/x_cioie/conclusiones.php

Cornejo Chávez, Rodrigo y Redondo Rojo, Jesús María (2007) "Variables y Factores Asociados al Aprendizaje Escolar. Una discusión desde la investigación actual", Revista Estudios Pedagógicos, Vol. 33, Nº2, Universidad de Chile, pp. 155-175, www.scielo.cl/scielo.php

Donati, Pierpaolo (julio-septiembre, 1993) "Pensamiento sociológico y cambio social: hacia una teoría relacional", en Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Nº 63, pp. 29-51, www.reis.cis.es

Elizalde, R. y Ampudia, M, (octubre 2006), "Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular, Red Latina sin Fronteras, s/p, www.latinacoop.es.vg

Fernández, Ana María (enero-dic. 2009), "Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas", Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, s/p, www.scielo.org.ar/scielo.php

Fernández Cruz, Manuel, (2003) "El Cambio Educativo", PROFESORADO: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 6 (1-2), s/p, Universidad de Granada, redalyc.uaemex.mx

Fernández, Lidia (marzo de 1991) Devolución a los integrantes de la Escuela EMETA, sobre la puesta en marcha del proyecto educativo, Neuquén (mimeo)

Fullan, Michael, (2002) "El significado del cambio educativo. Un cuarto de siglo de aprendizaje", PROFESORADO: Revista de Curriculum y Profesorado, Universidad de Granada, Vol. 6, pp. 1-14, www.mie.uson.mx, www.michaelfullan.ca

Garay, Lucía (junio de 1994), "Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones", Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 3-28

Garay Lucía, (2003), "Las reformas educativas en América Latina excluyeron un aspecto fundamental de la educación: la formación de la socialización", Entrevista en Revista Educere, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, Vol. 6, Nº 021, pp. 107-114, redalyc.uaemex.mx

López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (2000), Acerca del cambio en los sistemas complejos, En Estebaranz, A. (coordinadora) *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, España, pp. 1-27, prometeo.us.es/idea/publicaciones

López Yáñez, J., (2002) "Memoria del Proyecto de Investigación, La innovación educativa en contextos críticos y su contribución al desarrollo comunitario", grupo IDEA, Universidad de Sevilla, pp. 1-14, prometeo.us.es/idea/publicaciones

López Yáñez J. El sistema social de la organización como sistema cognitivo. Cap. 4 (en prensa) En *Materiales para una teoría compleja de la organización*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla

López Yáñez, Julián, (2009), "Cambio sostenible en educación: ¿qué lo hace posible?", Revista IRICE (CONICET-UNR) 20, Universidad de Sevilla, España, pp. 49-61, www.irice-conicet.gov.ar

Marcelo García, Carlos (1997), La naturaleza de los procesos de cambio, en García, C. M. y López Yáñez, J., *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, pp. 9-39, Barcelona, Ariel

Marcelo García, Carlos (2007), "La escuela como espacio de innovación", Ponencia presentada en el V Congreso Internacional EDUCARED "Innovar en la Escuela", junio-

diciembre 2009, pp. 1-19, Universidad de Granada, España, prometeo.us.es/idea/01carlosmarcelogarcia/educared

Masera Marta E., Ulla, Cecilia y Vargas, Laura (mayo 2010), "Los cambios en la Escuela Secundaria" Estudio de caso sobre el proyecto Escuela para jóvenes, TERCER FORO DE EDUCACION Y PSICOLOGIA, Universidad Nacional de Córdoba, s/p, www.psych.unc.edu.ar

Mas Rocha, Stella Maris y Vior, Susana E. (octubre, 2007), "Las EMEM de la ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela de contención", Ponencia: IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Univ. Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, pp 1-4, face.uncoma.edu.ar/investigación/4congreso

Muñoz, Gonzalo, (2008), "No hay escuela efectiva sin clase efectiva", Entrevista en Revista de Educación, Ministerio de Educación de Chile, Edición 336, on line, pp. 15-19, www.mineduc.cl/biblio/.../200905130809520.Rev336.pdf

Murillo Torrecilla, Javier (2003a), "El movimiento teórico práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes", REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, Nº 2, pp.2-22, Madrid, España, www.ice.deusto.es/rinace/reice

Murillo Torrecilla, Javier, (2003b), "Una panoramich de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar", Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, Nº 1, pp. 1-14

Murillo Torrecilla, Javier, (2005) "La investigación en Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica", REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, Nº 2, Madrid, España, s/p., www.rinace.net/arts/

Murillo Torrecilla, Javier, (2011), Revista Iberoamericana de Educación, Nº 55, pp.44-83

Nazif M. A y Rojas Figueroa, A, (1987), "La investigación educativa en Latinoamérica en los últimos diez años", Madrid, Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 1-29

Pérez Gomar, Guillermo (octubre, 2006a), "El lado oscuro del cambio educativo. La organización escolar. Perspectivas para su investigación", Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, face.uncoma.edu.ar/investigación/4congreso.htm

Pérez Gomar, Guillermo, Miralles, Andrea, Oria, Karen, Tellez Inés y Valenzuela, Pamela (octubre, 2006b), "Cambio educativo y reforma en los centros educativos de enseñanza media de la provincia de Osorno. Avances de investigación", Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Cs. de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, face.uncoma.edu.ar/investigación/4congreso.htm

Podestá, M.E., Abregú, V., y Zinn, M. (2005) "Una intervención para mejorar la escuela con éxito a nivel micro: ¿Es esto suficiente para lograr cambios sostenibles en el sistema educativo Argentino?" REICE, Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol 3, Nº 1, pp, 83-95, <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1>

Romero, Claudia A., (2006), Memoria para optar al grado de Doctor "Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento. Un estudio de caso en las escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires", 568 págs. Dirección: Dr. A. Bolívar Botía, Universidad Complutense de Madrid, <http://eprints.ucm.es>

Romero, Claudia, (2007) "Gestión Situada de la Mejora Escolar: Un estudio de caso en la ciudad de Buenos Aires", REICE, Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, 5e, pp. 124-132, www.rinace.net/arts/vol5num5e/art17.htm

Romero, Claudia (junio, 2007) "El cambio educativo entre la inseguridad y la comunidad", Entrevista realizada a Andy Hargreaves en Revista Propuesta Educativa Nº 27, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, pp. 63-69, www.educared.org.ar

Sancho Gil, Juana María, (marzo 2005) "Geografías de cambio educativo para viajeros en tránsito", Ponencia presentada en el Congreso Pedagógico de "Educación es el Futuro", Madrid, abril de 2003; en Revista Praxis Educativa nº 9, pp. 10-26, Universidad Nacional de La Pampa

Secretaría de Educación, Dirección de Planeamiento, Área de Investigación educativa, (2009) "Estudio de Seguimiento: Programa Escuela Centro de Cambio" Nivel Secundario, 2003-2007, Provincia de Córdoba, pp. 1-64, www.igualdadycalidadcoba.gov.ar

Sendón, M. A. (2007), "Diferentes dimensiones de la autonomía de la dimensión escolar: un estudio de casos en las escuelas pobres de la ciudad de Buenos Aires", Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, www.rieoei.org/deloslectores/1832Sendon.pdf

Sverdlick, Ingrid y Costas Paula (2007) "Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires", Laboratorio de Políticas Públicas, Ensayos y Experiencias Nº 30, pp. 1-50, www.lpp-buenosaires.net

Terigi, Flavia (junio, 2008), "los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", revista propuesta educativa, nº 29, año 17, pp. 63-71, facultad latinoamericana de ciencias sociales (FLACSO), Buenos Aires

Tiramonti, G., Arroyo, M., Nobile, M., Montes, N., Poliak, N., Sendón, Ma. Ziegler, S., (noviembre, 2008), "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires", Revista propuesta educativa, año 17, nº 30, pp. 57-69, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires

Torres, María Rosa (octubre, 2003) "Sistema escolar y cambio educativo. Repasando la agenda de los actores". Ponencia presentada en el Congreso Internacional REDUC-Foro Educativo, "Reformas y escuelas para el nuevo siglo", Lima, Perú, pp. 1-14, WWW.FRONESIS.ORG/IMMAGEN/

Zorrilla, Margarita y Ruíz, Guadalupe, (2007) "Validación de un modelo de Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. Factores de las escuelas: cultura para la mejora. El caso de México", REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, Nº 5e, pp. 200-204, www.rinace.net/

9.2.3.- Bibliografía de consulta metodológica

Sobre el enfoque cualitativo en la investigación

Cook, T. D., y Reichard, Ch. S., (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986

Fernández, Lidia (marzo 2010) "La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa "Instituciones Educativas" de la UBA, Revista Praxis Educativa, año XIV, Nº 14, pp. 66-75, Universidad Nacional de la Pampa

Forni, F., Gallart, M. A y Vasilachis de Gialdino, I., (1992) *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina

Glaser, B., y Strauss, A., (1969), El método de comparación constante de análisis cualitativo, Cap. 7, en *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative*

Saltalamacchia, H., *Del proyecto al análisis. Aportes a la investigación cualitativa*, T. 2, Cap. 2 y 3 en CD, material proporcionado por su autor en el Seminario de Doctorado "El análisis de datos en la investigación cualitativa", IDES y FFyL, UBA; 19-23 de julio 2004

Sirvent, María T., (1997) "Fichas I, II, III y IV, Maestría en Didáctica, Taller de Ejecución y Evaluación de Proyectos de Investigación", Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Sirvent, María Teresa (1997) Ficha III, "Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación", Taller de apoyo de Tesis, Maestría en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue

Sirvent, María Teresa, (2000) "Políticas de investigación educativa y formación docente", Revista Argentina de Educación, Año XVIII, Nº 27, pp. 7-19

Vasilachis de Gialdino, I., (1992) *Métodos cualitativos I*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina

Wainerman, C., y Sautu, R., (compiladoras, 1997) *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Lumiere

Sobre Análisis Institucional

Carpintero, Enrique (2009) Entrevista a Fernando Ulloa, *Psyberia: Revista digital de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario*, Año 1

Fernández Lidia M, (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas Teóricas*, Buenos Aires, Paidós

Fernández L., (julio, 2000) "El análisis institucional: objeto, proceso, abordajes metodológicos", Conferencia desarrollada en la apertura del Primer Residencial del Proyecto de Formación en Análisis y Animación Socio-institucional, Ministerio de Educación de la Nación y Universidad Nacional de Salta (mimeo)

Fernández Lidia M., (junio 2007b), "El análisis de lo institucional. Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales", *Revista ACTAS PEDAGÓGICAS*, Número Especial: Instituciones Educativas, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, pp. 7-28, Cipolletti, Río Negro, Argentina.

Lapassade, G. (1979) *El analizador y el analista*, Barcelona, Gedisa

Lourau, R (2001) *Análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu

Sobre el diseño y aplicación de entrevistas. El trabajo de campo y sus dificultades

Acevedo, María José (1999), "La entrevista institucional al servicio de una perspectiva comprensiva", Cátedra de Psicología Social e Institucional II, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 1-9, www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/

Barbier, R., (1996) "El Diario de Itinerancia" en *Revista de Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, N° 7, pp. 92-104, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Mastache, A., y Trentin V., (2001) *Materiales de orientación para el trabajo en terreno: "Trabajo en terreno: informe técnico" –revisado por Fernández, L.,- Postítulo en Análisis y Animación Socio-institucional*, Ministerio de Educación de la Nación y Universidad Nacional de Salta

Mastache, A., (2001) "Recomendaciones para el análisis de datos", –revisado por Fernández, L.,- Postítulo en Análisis y Animación Socio-institucional, Ministerio de Educación de la Nación y Universidad Nacional de Salta

Material del Encuentro del Programa de Investigación Instituciones Educativas: "Prácticas institucionales de investigación e intervención en educación", IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, mayo de 2004

Reunión anual de Ateneos: “Avances sustantivos y metodológicos en investigaciones de tesis con sede en el Programa Instituciones Educativas: vicisitudes en la salida a terreno”. IIICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, noviembre de 2006

Informe del Programa de Investigación “Instituciones Educativas”, Directora Lic. Lidia Fernández, IIICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Estado de Avance año 2007

Sobre el problema de la implicación

Acevedo, M. J. (agosto de 2002) “La Implicación. Luces y sombras del concepto lourauniano”, Art. de Cátedra, pp. 1-14, Psicología Institucional II, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires, www.catedras.fsoc.uba.a

Ardoino, J., (4 de noviembre de 1997) *La implicación*, conferencia en el Centro de Estudios de la UNAM, México

Barbier, R., (1977), *La Recherche-Action dans l' institution educative*, Paris, Gauthier, Villars/Bordas

Lourau, René (1995) “El campo de coherencia en el análisis institucional”. Cuadernos de Posgrado Nº 2, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Taracena, E., (diciembre 2002) “La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales”, en *Latinoamericanos*. Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, Nº 21, pp. 117-133

Yentel, Nora (junio 2006) Ponencia: “La implicación en el proceso de conocer”, 3º Encuentro del Centro de Estudios Institucionales en Ciencias de la Educación, CEICE, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro

Yentel, Nora, (septiembre 2009) “El cambio institucional en educación. El tratamiento de la implicación en el marco del proceso de investigación”, Revista de la Red de Estudios Institucionales en Educación (REDEIE) “Los enfoques institucionales en Educación”, pp. 45-53, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Entre Ríos

Yentel, Nora, (noviembre 2009) Ponencia: “Un análisis de la implicación en el proceso de investigación” presentada en las II Jornadas Nacionales de la Red de Estudios Institucionales en Educación (REDEIE), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Comodoro Rivadavia, Chubut