

- Título de la ponencia: **“LAS FRONTERAS ESCOLARES COMO CONFIGURADORAS DEL ORDEN ESCOLAR.”**
- Nombre del/a autor/a o autores /as: **AMELIA SOLEDAD ROLDAN**
- Título del proyecto de investigación propio: *“La producción del orden en la Escuela Media: intersecciones entre la cultura política escolar y la local. El caso de la provincia de Neuquén”*. Directora: *Dra. Adriana Hernández* - Co-directora: *María Andrea Nicoletti*
- Título del proyecto en el cual se enmarca y su director: *“Escuela Media y ciudadanía. Un estudio sobre prácticas pedagógicas en relación a la vida política y a la vida productiva en la Provincia de Neuquén”* (C 090). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Directora: *Dra. Adriana Hernández*
- Nombre del director de la beca: *Dra. Mirta Teobaldo*
- Universidad y/ o instituto de pertenencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Becaria Doctoral CONICET.
- Dirección de correo electrónico: *soleroldan@yahoo.com.ar*
- Palabras claves: *escuela media – orden – fronteras escolares*

Acerca del problema de investigación

Este trabajo pretende poner a discutir algunas categorías y líneas de análisis que guían la investigación que llevo adelante en el marco de mi tesis doctoral: *“La producción del orden en la Escuela Media: intersecciones entre la cultura política escolar y la local. El caso de la provincia de Neuquén.”*¹

Diversos estudios (Antelo 2003, Noel 2009) han demostrado que ya hace algunas décadas las escuelas están lejos de las condiciones de ‘encierro’ que les dieron origen (Pineau 2001, Dussel 1999). El ‘adentro’ escolar no representa una escisión fuerte respecto del ‘afuera’ ya que las ‘fronteras’ que sustentaban la identidad diferencial de cada escenario (adentro-afuera) se han diluido. Por supuesto este no es un proceso universal, pero sí es claro que la escuela por sí misma –por ser escuela- no asegura ese aislamiento que antaño caracterizaba su *orden*. Las escuelas comienzan a construir las fronteras en términos propios.

Mi problema de investigación se construye en torno a la pregunta por la construcción del orden escolar en las escuelas medias neuquinas a partir de la traducción –que los sujetos realizan- de los sentidos políticos del contexto provincial.

Podríamos decir que el orden escolar moderno tuvo como un significante articulador central al Estado-Nación y los sentidos en torno a la ciudadanía nacional, lo público, la igualdad, etc. En la actualidad, en que ese eje articulador se debilita por diversos procesos², parece casi imposible pensar en un orden. Sin embargo, mi hipótesis es que frente a la crisis de la lógica estadocéntrica,

¹ La tesis parte de una línea de investigación que surgió del trabajo conjunto de equipos de la Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de La Plata, y Ministerio de Educación CABA, bajo la coordinación general de FLACSO Argentina. Algunas líneas de investigación continúan actualmente en el proyecto (del que formo parte) “Escuela Media y ciudadanía. Un estudio sobre prácticas pedagógicas en relación a la vida política y a la vida productiva en la Provincia de Neuquén” (C 090) (2010-2012) de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

² Distintos autores (Corea, C & Lewckowicz 2008, Duschatzky, S & Corea, C 2002) han trabajado sobre los procesos de destitución de la escuela como parte de una red más amplia de instituciones modernas que, actualmente, han perdido potencia para sostener el lazo social.

los procesos locales comienzan a tener una impronta mayor en la configuración de ‘órdenes escolares’, pero estos no desaparecen. Esto hace necesario producir miradas más locales en torno a órdenes escolares situados en coordenadas de tiempo y espacio específicas.

Este interrogante encierra un supuesto inicial: el orden no puede pensarse en términos universales, sino de modo situado. Las escuelas tienen un protagonismo central a través de la producción de unas fronteras que han comenzado a tener un papel central en la configuración del orden escolar.

Aquí, el contexto provincial neuquino constituye una variable central para comprender la producción del orden político escolar. Desde esta perspectiva pretendo conjugar una mirada de corte provincial -buscando la continuidad entre escuelas de diversos puntos geográficos- con una mirada ‘local’³, más centrada en los intercambios entre la escuela y la comunidad más inmediata en la que está inserta, que muchas veces representa una discontinuidad con el orden provincial.⁴

Dimensiones y categorías para pensar el orden escolar

El planteo teórico y la construcción de las categorías que presentaré a continuación hunden sus raíces en la perspectiva posfundacionalista. En este marco me interesa particularmente el aporte de Chantal Mouffe (2007) en su distinción de “lo político” y “la política”:

... concibo ‘lo político’ como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a ‘la política’ como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (p. 16)

La idea de **orden** en este enfoque debe comprenderse a la luz del concepto de *hegemonía*⁵. Este concepto es clave en esta concepción de lo político, ya que da cuenta de “*la dimensión de indecibilidad que domina todo orden*” (op.cit., p. 24), esto es, de la imposibilidad de buscar fundamentos últimos o causas a priori en la determinación de un orden. La institución de un orden social determinado no puede percibirse como el despliegue de una lógica exterior a sí misma (fuerzas de producción, leyes de la historia, etc.), por el contrario, “*todo orden es la articulación temporaria y precaria de prácticas contingentes*” (op. cit.: p. 25).

Entonces, pensar lo social como hegemónico implica entenderlo como prácticas sedimentadas que ocultan su origen naturalizándose pero que contienen también el germen de aquellas que pueden desafiar ese orden, las prácticas contrahegemónicas. Aquí es donde se inserta la dimensión de lo político: en los *actos de institución hegemónica* de un orden en la que se pone en juego el antagonismo, el conflicto, las relaciones de poder, la decisión entre alternativas

³ Esto tiene que ver con la producción del afuera que desarrollaré más adelante.

⁴ Como apreciarán en el apartado sobre fronteras escolares esta articulación entre la escuela – ‘lo local’ y ‘lo provincial’ es algo que está en construcción y que me ha planteado algunas dificultades.

⁵ A través de este concepto que recuperan de Gramsci –aunque introduciéndole modificaciones-, Laclau y Mouffe se posicionan en la lógica de la contingencia

diversas y por esto, alguna forma de *exclusión*. El carácter político de todo orden social se expresa en la idea de que “*las cosas siempre podrían ser de otra manera, y por lo tanto todo orden está basado en la exclusión de otras posibilidades*” (Laclau y Mouffe, 2004: p.14.)

Desde esta perspectiva, que recupera los aportes del posestructuralismo, el agente social es pensado como una entidad constituida en diversas *posiciones de sujeto*, por lo que constituye un sujeto múltiple y contradictorio y su identidad “*es, por lo tanto, siempre contingente y precaria, fijada temporalmente en la intersección de las posiciones de sujeto y dependiente de formas específicas de identificación.*” (Mouffe, 2001: p. 4)

Laclau (2005) entiende el proceso de formación de las identidades colectivas como el resultado de la construcción de una totalidad, un Nosotros. Totalidad siempre incompleta en tanto para constituirse a sí misma necesita de la exclusión de algunos elementos que conforman lo que denominan *exterior constitutivo*⁶. Sin embargo, según Laclau, la totalidad –la identidad constituida como Nosotros- no es un conjunto de elementos homogéneos sino un conjunto de diferencias que son *equivalentes* en su rechazo al elemento excluido. En palabras del autor, “(...) *toda identidad es construida dentro de esta tensión entre la lógica de la diferencia y la lógica de la equivalencia. (...) Lo que tenemos, en última instancia, es una totalidad fallida, el sitio de una plenitud inalcanzable. La totalidad constituye un objeto que es a la vez imposible y necesario. Imposible porque la tensión entre equivalencia y diferencia es, en última instancia, insuperable; necesario porque sin algún tipo de cierre, por más precario que fuera, no habría ninguna significación ni identidad (...)*” (p. 94)

Asimismo, el autor destaca que esta totalidad es aprehensible en el campo de la representación. Esto implica que una diferencia presente en esa totalidad, sin dejar de lado su particularidad, asuma la representación de todas las diferencias y, en definitiva, de la totalidad. “*Esta operación por la que una particularidad asume una significación universal inconmensurable consigo misma es lo que denominamos hegemonía*” (p. 95).

Su objetivo es mostrar que si bien la categoría de totalidad no puede ser erradicada –porque esto implicaría la imposibilidad de cualquier identidad-, debe ser considerada como un *horizonte* y no como un *fundamento*. De esta forma, destierra cualquier idea esencialista y determinista en la construcción de las identidades.

Desde estas líneas teóricas se construyeron las dimensiones que guían mi indagación sobre la producción del orden escolar. La idea de *producción* tiene que ver con el carácter contingente de todo orden y con el papel de los sujetos en su construcción. A continuación presento una breve explicación de las cuatro dimensiones sobre las que se sustenta el trabajo de investigación y que, por supuesto, están sujetas a futuros procesos de reconstrucción:

⁶ Tanto Mouffe como Laclau recuperan este concepto de Henry Staten (1985) *Wittgenstein and Derrida*, Oxford: Basil Blackwell.

La dimensión **NORMATIVA** Refiere a las regulaciones –explícitas e implícitas- que se ponen en juego en el proceso de instauración de un orden siempre temporal y precario, esto es, la instauración hegemónica de una cierta forma de convivencia y a la tramitación de los conflictos que le dan origen y la ponen en cuestión. A través de esta dimensión se indagan las *normas formales* (todas aquellas regulaciones que tienen por objeto dar respuesta a los conflictos y que se concretan en las escuelas en forma de reglamentos o acuerdos de convivencia, proyectos específicos en torno a alguna problemática particular), los procesos de elaboración de las mismas así como la relación entre normas, trasgresiones y sanciones que se estipula. Asimismo se indagan las *normas en situación*, esto es, la aceptación y legitimidad de las regulaciones, su importancia y exigencia en la institución y la forma en que se concreta la tensión igualdad-diferencia en su elaboración y aplicación.

La dimensión **CONFLICTUAL** pretende abordar los conflictos y antagonismos inherentes a la construcción de la convivencia así como las *dislocaciones* que ponen en cuestión la naturalidad del orden y hacen visible su carácter construido. A través de esta dimensión se intenta indagar acerca de la visibilidad de ciertos temas y la construcción de los mismos como conflictos: temas de los que la escuela debe ocuparse. En este proceso se ponen en evidencia las relaciones complejas entre diferencia y desigualdad a través de la construcción de las in-justicias.

La dimensión de las **FRONTERAS ESCOLARES** remite a la relación compleja que las escuelas establecen con el afuera. A través de esta dimensión intento indagar: la permeabilidad de las fronteras escolares en relación al contexto local / provincial y a los temas, problemas, discursos vigentes allí; las formas en que las escuelas definen un ‘afuera’ y traducen los conflictos, las normas y la tensión igualdad-diferencia presentes allí y, en este sentido, la forma en que se resignifica ‘lo escolar’ a partir de los vínculos que la escuela establece con su ‘afuera’. En esta categoría me centraré en el apartado que sigue, intentando delinear algunos desarrollos teóricos que han surgido del análisis del material empírico.

La **TENSIÓN IGUALDAD-DIFERENCIA** constituye una dimensión que atraviesa a las tres anteriores. La idea es ver cómo se concreta esta tensión en los discursos de los sujetos, en las demandas de los grupos y cómo se hace visible en la emergencia y resolución de los conflictos.

En torno a las fronteras escolares

Cuando comencé a pensar en esta dimensión, mi idea era trabajar en los vínculos que la escuela establece con el contexto en el que está inserta, pero el problema era que estaba dando por supuesto un ‘contexto’ en términos únicamente geográficos.

Decir esto puede llevarnos a creer que existe un exterior previo a la relación que las instituciones –en este caso las escuelas- establecen con él. Por el contrario, aquí estoy pensando

en el modo en que el 'afuera' es definido, en un exterior que puede implicar lo espacial pero que es eminentemente simbólico. En algunas escuelas –aquellas del interior de la provincia- el 'afuera' se ubica en las comunidades más próximas y la localidad de pertenencia se vuelve el referente más cercano. En cambio en una de las escuelas –de un barrio periférico de la ciudad capital- el 'afuera' está constituido por el barrio. En las escuelas privadas el 'afuera' no tiene esta materialidad, no se corresponde con un emplazamiento espacial. Están en ese barrio pero podrían estar en otros. La referencia la constituyen las familias (de un sector social prácticamente homogéneo) que sin embargo es difícil nombrar como referencia del 'afuera' ya que, particularmente en estas escuelas, las familias habitan el cotidiano escolar y son parte directa de su configuración.

En este sentido empecé a pensar un 'afuera' cuyo referente espacial no era tan fácilmente identificable. Por lo tanto, a partir de aquí comencé a centrar el análisis en la producción de las fronteras simbólicas que hacen posible hablar de un escenario 'escolar'. En este sentido, me interesa la forma en que la escuela define su lugar en la comunidad desde su propia voz. Del mismo modo me interesa la forma en que la escuela construye un exterior en relación al cual producir lo específicamente 'escolar'.

Preguntarse qué es lo que los sujetos en las escuelas ubican por fuera de 'lo escolar' implica, por consiguiente, definir qué es 'lo escolar' y con esto, qué conflictos les corresponde o no atender, qué situaciones no deberían estar reguladas porque no 'pertenecen' o no se imaginan en el ámbito escolar, sobre qué se puede discutir en la escuela, entre otros puntos. Esto quiere decir que no existen, desde esta perspectiva, prácticas, temas, problemas que sean por sí mismas, 'escolares' o 'extraescolares'. En todo caso podemos identificar algunos elementos que históricamente configuraron el entramado escolar y que, por lo tanto, fueron considerados 'escolares' a la vez que se excluye a otros. Distinción que tiene continuidades en algunos discursos acerca del orden escolar.

A partir del análisis del material empírico a la luz del marco teórico construí la dimensión de "*fronteras escolares*" para pensar esta compleja relación de las escuelas con el afuera de forma más móvil, pensando ese afuera como 'su' afuera en términos de una construcción particular. El análisis realizado hasta el momento me conduce a decir que esta dimensión redefine actualmente las otras dimensiones que constituyen –desde este planteo- el orden escolar. A mi entender, la forma en que esta dimensión se concreta en las escuelas –con sus continuidades y discontinuidades- le da su especificidad a los diversos órdenes escolares. Aunque la dimensión normativa y la dimensión conflictual son centrales en esta indagación, ambas dimensiones se redefinen en gran medida a la luz de los vínculos diversos que las escuelas establecen con su exterior. Supongo, a modo de hipótesis, que el modo en que se configura el vínculo de las

escuelas con el afuera, la forma en que se *producen* las fronteras escolares en contextos particulares, matizan y resignifican aquellos elementos que se consideraban propios y privativos de la escuela.

Podría decirse que el debilitamiento del Estado⁷ como denominador común de las prácticas sociales –entre ellas las escolares- provoca, en gran medida, el desdibujamiento de la clausura que hacía de la escuela un espacio completamente escindido del ‘afuera’, en el que los límites eran pensados de forma natural. Actualmente, las fronteras no desaparecen pero se vuelven más precarias y se producen sobre la base de otros-nuevos-diversos criterios.

Pero esto no significa que la clausura escolar adopta una forma distinta pero igual en todas las escuelas, sino que las fronteras que esa clausura implica son ‘producidas’ de modos concretos, históricos y por lo tanto difieren de una institución a otra, aunque sea posible advertir algunas continuidades entre las mismas.

Dentro de esta dimensión me interesa indagar en dos ejes que tienen que ver con la forma en la que se concreta la tensión igualdad-diferencia en la construcción de las fronteras. Por un lado, cómo se redefine el binomio público-privado en relación a las discusiones en torno a las problemáticas que a la escuela le corresponde o no atender, problemáticas que se consideran del ámbito familiar (violencia, abuso, embarazos, drogas). Por lo tanto me interesa la relación que establecen las escuelas con las familias sea tanto a partir de las exigencias que éstas le plantean a la institución o a partir de la decisión de la escuela de transformar en conflictos⁸ algunas problemáticas. Me interesa analizar cuáles son aquellas temáticas a las que la escuela dota de un carácter político, redefiniendo o poniendo en cuestión la naturalidad de la división público-privado.

Otro eje tiene que ver con la relación que establecen las escuelas con la comunidad para ver cómo se define allí la relación entre lo que es considerado escolar –lo que tiene que ver con la función escolar- y lo que extraescolar⁹ en relación a las problemáticas del contexto público más amplio que la escuela debiera o no atender.

Estos dos ejes de análisis contribuyen a pensar cómo se construye lo pedagógico. La escuela se caracterizó desde sus inicios por una función **pedagógica** que se asociaba directamente a la enseñanza. Este significante sigue operando en los discursos acerca de lo que la escuela debe o no

⁷ En términos educativos, podríamos decir que uno de los síntomas de este declive del lugar del Estado Nacional y el progresivo protagonismo de las provincias, se materializó en la transferencia administrativa de los servicios educativos a las provincias que comienza, en 1978, con la transferencia de las escuelas públicas nacionales de nivel inicial, primario común y de adultos. Proceso que se completa en 1992, con la transferencia de las escuelas de nivel medio (Ley 24.049).

⁸ Aquí estoy pensando en una diferencia teórica entre problemática y conflicto que desarrollo a continuación.

⁹ No tengo muy claro que esta sea la mejor denominación para lo que quiero mostrar, pero es la idea que estoy pensando.

hacer, sin embargo el mismo se articula –en distintos contextos escolares- a diversos significados que exceden los límites semánticos tradicionales.

En este sentido, me interesa el discurso sobre la escuela que sostienen distintos actores en diversos contextos, acerca de qué problemáticas sociales o del ámbito privado debería o no atender la escuela y en este sentido cómo se configura la función ‘**pedagógica**’: como asistencia, como contención, como demanda frente a situaciones de desigualdad de género, clase; enseñanza, etc.

En este planteo la escuela se torna un espacio de encrucijada entre demandas y disputas respecto de la tensión igualdad-diferencia. Podríamos pensar que en la relación con las familias – ámbito privado- la escuela es representante de lo público, mientras que en la relación con la comunidad y el Estado local y provincial, lo público excede la escuela, está más allá de sus fronteras y la escuela es, en esta relación, un espacio ‘entre’ lo público y lo privado. La pregunta es cómo se define en las distintas escuelas qué cuestiones del ámbito público y privado se consideran parte del escenario escolar a la institución y redefinen la configuración de ese espacio que históricamente estuvo caracterizado por el encierro y el enclaustramiento.

Este análisis está vinculado fuertemente con la construcción de los conflictos que, se entienden aquí, no como fenómenos a priori sino como complejas construcciones. Estoy pensando en la forma que una problemática –como tema- es definida y abordada. Una problemática se transformaría en CONFLICTO en el momento en que logra producir una DISLOCACIÓN. Hay algunas problemáticas ‘objetivables’ (problemas de infraestructura, condiciones materiales, discrepancias en la aplicación de sanciones, en lo pedagógico, etc. etc.) pero no todas las problemáticas producen un cuestionamiento del ORDEN o de alguno de sus aspectos. No todas las problemáticas producen una DISLOCACIÓN o conflicto. Por supuesto esta distinción está en construcción y surge del análisis del material empírico en el que algunos temas, como por ejemplo, el embarazo adolescente aparece en algunas de las escuelas simplemente, como eso, un tema o a lo sumo una problemática que se resuelve en ‘los casos’ que aparecen y en otras escuelas, esta temática comienza a producir todo un cuestionamiento respecto del estatuto de la adolescencia, de la conjugación de la identidad de madre con la identidad de alumna, históricamente excluyentes. Más allá de la resolución concreta, el tema produce preguntas, discusiones, desacuerdos, que de algún modo ponen en cuestión la naturalidad del orden escolar¹⁰.

¹⁰ Esto está en estrecha relación con la enunciación de la in-justicia, ya que podríamos pensar que la definición de una situación como injusta no es una característica inherente a la situación misma, sino que depende de la forma en que se articula un significado a ese significante, del contenido que se da a ese contexto. Por lo tanto la denuncia de una injusticia –por parte de los/as alumnos/as- depende de un contexto de enunciación, de un debate que no siempre está disponible en las escuelas. Aquí recupero el aporte de Fraser (1991) en su análisis de la lucha por las necesidades como una lucha por la interpretación de las necesidades, esto es, la lucha de grupos dominantes y subordinados por imponer una significación hegemónica al respecto.

Para concluir este apartado, podemos pensar que las **fronteras escolares** no pueden ser dadas por supuesto, ni ser definidas con anterioridad a su producción discursiva. Los límites de la institución marcan un adentro “escolar” respecto de un ‘afuera no escolar’. En el mismo proceso de nombrar lo que es posible-deseable-aceptable dentro de la escuela, se construye esa frontera. Una de las estrategias que algunas escuelas utilizan en ese proceso es la construcción de un opuesto homogéneo –el afuera- respecto del cual es posible afirmar la ‘identidad escolar’ como identidad política. En esta operación el ‘adentro escolar’ reúne elementos diversos y a veces, antagónicos, que coinciden en su oposición al afuera y se conforman así como una totalidad. Pero la construcción del orden escolar, en términos de lo que acontece de este lado de la frontera es un proceso conflictivo, no libre de antagonismos.

Abordaje metodológico

Este proyecto de tesis, surge como preocupación en el marco de un proyecto de investigación más amplio denominado “*Intersecciones entre desigualdad y educación media- un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones*”¹¹(PAV 180).

Realizo este señalamiento en tanto, las decisiones metodológicas que adopto para el desarrollo de mi proyecto de tesis toman como base la propuesta metodológica de este proyecto, ya que pretendo continuar con el análisis de los datos aportados por el mismo que no han sido exhaustivamente analizados.

Este proyecto se desarrolló a partir de tres ejes analíticos: Prácticas de Lectura y Escritura, Formación para la vida productiva y Cultura Política escolar. Mi indagación se inserta específicamente en el marco de este último eje.

El estudio se llevó adelante en cuatro jurisdicciones¹² que diferían, entre otras cosas, por su situación respecto de la Reforma Educativa de los '90 que introdujo específicamente la Ley Federal de Educación: Neuquén y Ciudad de Buenos Aires en las que la misma no fue aplicada; Salta y Pcia. de Buenos Aires en las que la Ley fue aplicada, siendo esta última una de las más estrictas en la aplicación. En cada una seleccionó una muestra de seis escuelas que diferían respecto de los siguientes criterios: su ubicación en la jurisdicción, el modo de gestión (público o privado), la modalidad, el nivel socio-económico de la población a la que atendía, la tradición o trayectoria de la escuela, percepción social sobre la institución, etc. En este sentido, la selección de la muestra se realizó de acuerdo a un criterio intencional y no probabilístico, ya que los casos

¹¹ El mismo finalizó en octubre de 2007.

¹² De cada jurisdicción participaron equipos de investigación que trabajaron bajo la coordinación de FLACSO Argentina, con la dirección general de Inés Dussel.

seleccionados variaban en aspectos considerados relevantes para la indagación en torno a los objetivos planteados (Gallart, 1993).

La selección a través de estos criterios buscó, por un lado, indagar acerca de las construcciones escolares que se mantienen más allá de las diferencias estructurales y, por otro lado, las diferentes producciones en instituciones con similares características.

En este marco, se realizó un trabajo de campo intensivo durante aproximadamente dos meses (mayo y junio de 2006), que consistió en participar y hacer observaciones de todas las instancias de la vida cotidiana escolar que la institución permitiera: clases, recreos, jornadas institucionales, reuniones del Consejo Consultivo, etc.

En el mismo espacio se realizaron entrevistas en profundidad (semi-estructuradas) a distintos actores institucionales (docentes, alumnos/as, asesores/as pedagógicos/as, directivos/as, bibliotecarios/as, padres/madres, egresados/as, etc.). Los alumnos y docentes se seleccionaron teniendo en cuenta el género y el grado de participación política¹³. Para esto se construyeron protocolos de entrevista (por eje) que posibilitaran contar para el análisis con una base de datos que permitiera poner en tensión las respuestas de los distintos actores institucionales.

Se realizaron registros de distinto tipo: notas de campo, fotografía, filmaciones (de clases y cotidiano escolar), audio. Se recabaron, además, documentos de todo tipo, que fueran de relevancia para la indagación: reglamentos de convivencia, estadísticas construidas por la institución, proyectos institucionales o departamentales específicos, circulares, etc. En cada escuela, se realizaron, además, 30 encuestas a alumnos/as del Ciclo Superior¹⁴.

Al finalizar el trabajo de campo se realizaron seis grupos focales (en cada jurisdicción) con adolescentes de entre 15 y 17 años de diferentes escuelas, cuya variable de organización fue el sexo y el sector social. Esto dio como resultado la conformación de dos grupos por sector social, uno de varones y otro de mujeres.

Como fuentes de información secundarias, se recurrió -para la contextualización de la problemática educativa provincial- a bibliografía sobre la historia provincial, a periódicos regionales, documentos legales, documentación sobre el accionar de organismos sociales y actores políticos de relevancia (en el caso de Neuquén estos actores están representados por el partido gobernante, la iglesia y el gremio docente)

¹³ Esto da por resultado una entrevista a una profesora y a un profesor y, del mismo modo a una alumna y un alumno, en cada escuela. En general la elección se hizo junto con los directivos quienes, a partir del conocimiento de los criterios indicaban posibles entrevistados. En relación al grado de participación, se consideró aquellos/as docentes que tuvieran participación en el gremio docente y/o tuvieran un protagonismo asentado sobre una clara postura política y para el caso de los/as estudiantes se consideró a aquellos/as que participaran o hubieran participado del centro de estudiantes u otras agrupaciones estudiantiles.

¹⁴ Las encuestas se realizaron a alumnos y alumnas del anteúltimo año de escolaridad. En el caso de las escuelas técnicas -que tienen seis años de escolaridad- las encuestas se realizaron en 5º año y en las demás escuelas se realizaron en 4º año.

Se utilizaron bases de datos oficiales¹⁵ que contribuyeron a contextualizar la muestra a nivel provincial, en términos socio-demográficos y de escolarización¹⁶. Estos datos se utilizaron en el momento de selección de la muestra y, posteriormente, para contextualizar los datos arrojados por las encuestas, lo que permitió una mirada mucho más compleja que no perdiera de vista el universo más amplio en el que se inserta la muestra.

Mi proyecto trabaja básicamente a partir de las entrevistas en profundidad¹⁷, las encuestas y la información documental recabada en las instituciones así como también son centrales las fuentes secundarias (fuentes documentales, estadísticas y bibliográficas) para caracterizar el contexto neuquino en sus diversas dimensiones¹⁸.

Preveo utilizar la información aportada por estas estrategias de recolección, seleccionando los ejes que contribuyan en mi indagación. Asimismo, es importante destacar que mi proyecto adopta la muestra completa de seis escuelas, las cuales se caracterizan a continuación.

ESC	Tipo de Gestión	Orientación Seleccionada	Ubicación	Rasgos Particulares
1	Pública provincial	Tecnicatura en Química (EPET) ¹⁹	Localidad del interior - enclave ligado al petróleo	Se encuentra en una localidad afectada por la privatización de YPF donde nace el movimiento piquetero, que no ha logrado sin embargo desligarse ni material ni simbólicamente de esta actividad. La escuela está vinculada, en el imaginario colectivo, a la formación de recursos humanos para las actividades ligadas al petróleo.
2	Pública provincial	Tecnicatura en Alimentos (EPET)	Localidad pequeña del interior de la provincia	La localidad –en la que se encuentra la escuela- se funda sobre la base de un fortín instalado luego de la Conquista del Desierto. En ella continúan imperando los rasgos conservadores de la iglesia católica y el ejército a los que la escuela contesta a través de proyectos concretos.
3	Pública de gestión privada	Humanidades	Ciudad de Neuquén	Es una escuela fundada a principios de los '90 por iniciativa de un grupo de padres que buscaban una alternativa a la escuela pública. La mayoría de los hijos provenían de la escuela primaria del mismo nombre. La formación apunta a la inserción en el nivel universitario.
4	Pública provincial	Perito Mercantil (CPEM) ²⁰	Localidad pequeña del interior de la provincia	Es una localidad en la que ha tenido un reciente protagonismo debido a las actividades vitivinícolas (nuevas en la provincia), que implicaron la instalación de numerosos viñedos y bodegas. Estas actividades no han logrado promover la igualdad social en tanto generan una mano de obra precarizada.
5	Pública provincial	Perito Mercantil (CPEM)	Ciudad de Neuquén	Ubicada en un barrio de la ciudad caracterizado material y simbólicamente por la pobreza, donde aparecen fuertes reclamos al Estado signados por el asistencialismo y el clientelismo político.
6	Pública de gestión privada	Medios de Comunicación	Ciudad de Neuquén	Fundada por la congregación salesiana como una iniciativa para la educación de la clase trabajadora y que luego tuvo un importante papel en la formación de la clase política neuquina.

¹⁵ Sobre todo las elaboradas por el INDEC y las elaboradas por el Departamento Estadística, Dirección General de Planeamiento Educativo del Consejo Provincial de Educación

¹⁶ Datos de analfabetismo, repitencia, deserción, sobreedad, etc.

¹⁷ Cuento con la siguiente cantidad de entrevistas por actor y por escuela: directivos (una por escuela); asesores pedagógicos (una); docentes (dos); alumnos (dos); preceptores (uno); padres (dos). Esto arroja un total de 54 entrevistas. En la primer etapa (tesis de calificación) se utilizarán las de directivos, docentes y alumnos/as

¹⁸ Posiblemente en un segundo momento haga uso de los grupos focales.

¹⁹ EPET: Escuela Provincial de Educación Técnica. Esta es la denominación que se utiliza (para las escuelas con modalidad técnica) seguida por el número de la escuela.

²⁰ CPEM: Centro Provincial de Educación Media. Esta es la denominación que se utiliza (para las escuelas públicas con modalidad Bachiller y Comercial) seguida por el número de la escuela.

Bibliografía citada

- Antelo, E 2003, 'Tarea es lo que hay', en DUSSEL, I & FINOCCHIO, S. (comps), *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Corea, C & Lewckowicz 2008, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perpejlas*, Paidós, Buenos Aires
- Dussel, I & Caruso, M, 1999, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.
- Duschatzky, S & Corea, C 2002, *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. UEPC / FLACSO / UNICEF / Paidós, Buenos Aires.
- Fraser, N 1991, 'La lucha por las necesidades: Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío', *Debate Feminista*, Vol. 3, Año 2, marzo 1991.
- Laclau, E 2005, *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Laclau, E y MOUFFE, C. (2004) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, 2ª edn en español, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires,
- Mouffe, C 2001, 'Feminismo, ciudadanía y política de mocrática radical', en Lamas, M, *Ciudadanía y Feminismo*, Instituto Federal Electoral, México.
- Mouffe, C 2007, *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Noel, G 2009, *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*, UNSAM Edita de Universidad Nacional de General San Martín, San Martín, Argentina,
- Pineau, P 2001, '¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo"', en Pineau, P, Dussel, I & Caruso, M, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires.