

Desafíos de la obligatoriedad en la escuela secundaria: una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén.

Autoras: Hernández Adriana,
Machado Luciana,
Moschini Gisela,
Roldan Soledad.

RESUMEN

Las tensiones suscitadas en torno a la expansión de la educación secundaria y a su obligatoriedad, con los consiguientes desafíos a sus funciones y formato, delimitan la línea de trabajo de la investigación “Escuela secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén”, de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE), de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). La misma se propone estudiar proyectos escolares que viabilicen mecanismos de inclusión de sujetos sociales y saberes dentro del espectro de la cultura política y el trabajo en escuelas secundarias de la provincia de Neuquén.

El foco de la investigación nos enfrenta al desafío metodológico de analizar proyectos escolares a distinta escala, con diferentes orígenes y duraciones vinculados a la temática de estudio y analizar instancias de implementación de los mismos. Cabe señalar, que nuestro propósito se enmarca en un momento histórico en el que cobra plena centralidad el fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria a partir de lineamientos políticos-estratégicos, referidos a las trayectorias escolares de los estudiantes en condiciones de igualdad, sancionados en la Ley Nacional de Educación 26.206.

Esta ponencia presenta avances en los debates teóricos y las decisiones metodológicas que se vienen repensando a raíz del recorrido transitado por el equipo, en temas vinculados al abordaje de las transformaciones del nivel. En primer lugar, se sistematizan algunos indicios como resultados de las investigaciones anteriores respecto de la particularidad que viene asumiendo la concreción de las políticas educativas en el ámbito provincial. En segundo lugar, se exponen las principales decisiones teóricas donde la noción de dispositivo aparece como una categoría sólida a partir de la cual mirar los proyectos escolares. En un tercer momento, se presenta el estado actual de la investigación que condensa la primera entrada al campo, retomando algunos interrogantes suscitados de la sistematización de los planes de mejora de las instituciones de nivel medio de la provincia del Neuquén. En este contexto, entendemos que en estas políticas de carácter inclusivo hay un distanciamiento de las políticas llevadas a cabo durante la década del 90’.

Consideramos que nuestro análisis puede aportar a las discusiones en torno a la configuración del nivel donde se conjugan de manera compleja “nuevas” y “viejas” formas de “lo institucional”.

Palabras claves: escuela secundaria, dispositivo, proyectos escolares.

Desafíos de la obligatoriedad en la escuela secundaria: una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo mostrar algunos avances en los debates teóricos y las decisiones metodológicas que venimos repensando a raíz del recorrido transitado por el equipo, en temas vinculados al abordaje de las transformaciones de la escuela secundaria.

En nuestros inicios como equipo de investigación, hemos trabajado una mirada de género sobre las escuelas y sus prácticas. En un primer momento, esta mirada se focalizó en la escuela primaria extendiéndose luego al primer año de la escuela secundaria. A partir de la detección de regularidades en el ordenamiento de las prácticas en torno a: uso del lenguaje androcéntrico, apropiación diferenciada del espacio escolar por parte de alumnos y alumnas y reforzamiento de estereotipos de género (roles, aspecto físico, interacciones), se configuró una línea de trabajo tendiente a analizar la producción escolar de subjetividades.

En el transcurso del desarrollo del segundo proyecto, nuestra investigación experimentó un giro a partir de la posibilidad de articular nuestro trabajo con un proyecto en paralelo en el marco de las convocatorias de la ANPCyT (Proyectos de Áreas de Vacancia)¹. Dicho proyecto indagaba sobre la desigualdad en la educación media, contemplando la configuración de distintas desigualdades (sociales, culturales, religiosas), entre las cuales el género cobraba una particular relevancia. Nuestro trabajo se reorientó así a procurar indagar la existencia en el nivel medio de algunos dispositivos que habíamos detectado en la escuela primaria, con una particular mirada al dispositivo de alianza familia-escuela y a la dimensión curricular. Algunos de los resultados iluminaron la tensión entre derecho de las familias y derechos de los/as alumnas/os, como así también señalaron una complejización de las significaciones y demandas cruzadas entre las instituciones escuela y familia, abonando al fortalecimiento del eje ciudadanía.

En el tercer proyecto se retomó lo trabajado en el PAV N° 180 construyéndose un nuevo objeto de conocimiento. La tarea se orientó a caracterizar las formas escolares de producción y reproducción de las desigualdades de género en su particular articulación con las desigualdades de clase, etnia, edad, nacionalidad, mediante un estudio en seis establecimientos de nivel medio - de distintas modalidades, gestiones y niveles socioeconómicos de la población que asiste - de la provincia de Neuquén. Para este propósito, nuestro particular recorte se focalizó en la producción de subjetividades de género tomando como eje la constitución de ciudadanía en tres aspectos centrales: formación política, formación para el mundo del trabajo y prácticas de lectura y escritura.

En nuestras dos últimas investigaciones nos propusimos profundizar la mirada en torno a la constitución de ciudadanía en la escuela secundaria, sólo en dos de las líneas que se venían trabajando: formación política y formación para la vida productiva, integrando la perspectiva de género como mirada transversal.

¹ La investigación se denomina "Intersecciones entre desigualdad y educación media- un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones."(PAV N° 180). El mismo se desarrolló bajo la coordinación general del Área de Educación de FLACSO y la dirección general de la Dra. Inés Dussel.

De la sistematización del trabajo en las escuelas seleccionadas para nuestras investigaciones anteriores, surgió la necesidad de profundizar la mirada en proyectos de distintos tipos, origen y duración. ¿Por qué pensar los proyectos escolares? Nuestras investigaciones nos muestran que la política educativa neuquina se caracteriza por la casi total ausencia de líneas directrices. Respecto de muchas problemáticas, el gobierno de la educación no produce ningún tipo de ordenamiento y, en relación a otras temáticas, la yuxtaposición de normativas vuelve muy difícil la toma de decisiones para las escuelas. Además, esto hace que las escuelas realicen acciones muy disímiles frente a la misma problemática, apelando a la voluntad y el criterio de quienes habitan las instituciones. En este sentido, los proyectos –más o menos formalizados y sistemáticos- demostraron ser, en muchas escuelas, los mecanismos a través de los cuales producir modos de ordenamiento para la vida institucional. Por esto decimos que, en el caso del campo educativo neuquino, los proyectos no funcionan tanto mediatizando y matizando las políticas de nivel provincial sino que, muchas veces, instalan ellos mismos temas en la agenda. Las políticas nacionales, como los PMI, en muchos casos permiten darle un carácter legal, dotar de recursos y formalizar proyectos que ya estaban en marcha en las escuelas². Por ello, actualmente, partiendo de los indicios encontrados, comenzamos a problematizar los proyectos escolares en tanto ‘dispositivos’ que comprenden articulaciones en su dinámica, elementos y relaciones.

En esta ponencia, en primer lugar, mostramos la sistematización de algunos resultados de las investigaciones anteriores respecto de la particularidad que viene asumiendo la concreción de las políticas educativas en el ámbito provincial. Posteriormente, exponemos las principales decisiones teóricas donde la noción de dispositivo aparece como una categoría sólida a partir de la cual mirar los proyectos escolares. En un tercer momento, se presenta el estado actual de la investigación que condensa la primera entrada al campo, retomando algunos interrogantes suscitados de la sistematización de los planes de mejora de las instituciones de nivel medio de la provincia del Neuquén. En este contexto, entendemos que en estas políticas de carácter inclusivo hay un distanciamiento de las políticas llevadas a cabo durante la década del 90’.

Consideramos que nuestro análisis puede aportar a las discusiones en torno a la configuración del nivel donde se conjugan de manera compleja “nuevas” y “viejas” formas de “lo institucional”.

Decisiones teórico-metodológicas. La noción de Dispositivo.

Nuestra investigación actual se propone focalizar y profundizar la mirada en torno a ‘proyectos escolares’ que se han hecho visibles en lo que entendemos como nuevos sentidos de la escuela secundaria en cuanto a ‘qué enseñar’ y ‘a quiénes’. Encontramos una gama que va desde proyectos originados en instituciones particulares sin vinculación alguna con organismos del Estado, hasta proyectos macro que se promueven desde el Ministerio de Educación de la Nación. El nivel de dispersión que presentan es muy amplio, y podemos hipotetizar que constituyen una red de hebras que no necesariamente se cruzan.

² Traemos como ejemplo el “proyecto de recursado condicional” que estaba funcionando en una de las escuelas de la muestra, en la investigación del año 2006 (PAV 180) y que se formaliza a nivel de la normativa provincial en el año 2010. Resolución N° 0151/10 titulada “Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos de Nivel Medio”. Capítulo XI: Recursado de asignaturas y cursado de equivalencias. Provincia de Neuquén, Consejo Provincial de Educación.

Estos proyectos, en tanto nudos que concentran múltiples significaciones y dimensiones del sistema escolar, se nos develan como una articulación sustantiva en al menos dos sentidos. Por un lado, presentan una lógica de inclusión de estudiantado perteneciente a sectores sociales que históricamente no llegaban a la escuela secundaria. En segundo lugar, inciden en el tratamiento de saberes que eran desconocidos, saberes nuevos (nuevas tecnologías); se les negaba su estatuto de tales para su tratamiento en la esfera escolar (sexualidad) o aquellos que tenían un lugar de subordinación en relación al formato clásico (formación para el mundo del trabajo).

Significados y discursividad. Mirando los proyectos en clave de dispositivos.

Los ‘proyectos escolares’ entendidos como dispositivos, en términos de concentración de significaciones y prácticas, permiten un abordaje focalizado que habilita, a la vez, la mirada sobre los sujetos, sobre la escuela y sobre el sistema. Los ‘proyectos escolares’ son entendidos así como parte de un continuo en cuyos ‘extremos’ encontramos dinámicas sociales o individuales.

Utilizaremos como herramienta tentativa el concepto de dispositivo acuñado por Foucault³. Entendemos que la categoría alude a “(...) *un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones (...) morales*” que refieren tanto a lo dicho como a lo no-dicho (García Fanlo, 2011: 1). Lo que hace al dispositivo particularmente potente para nuestra mirada, es la idea de que precisamente un dispositivo refiere al vínculo que puede establecerse entre esos elementos y que “(...) *su formación se da en un momento histórico dado*” teniendo como “(...) *función mayor la de responder a una urgencia*” (Ibidem, 1). En este sentido, al estar situado histórica, espacial y temporalmente, cabe preguntarse por las condiciones de aparición de los proyectos escolares en la escuela secundaria en tanto ‘acontecimiento’ que modifica un modo de operación, unas ciertas relaciones de poder.

Distintos autores consideran los dispositivos como parte de redes conflictivas, que implican efectos de saber y poder. Permanentemente se están reconfigurando y producen distintos tipos de subjetividades en cada momento histórico. Así cada dispositivo puede/debe comprenderse en un conjunto de políticas que producen, por ejemplo, la construcción social de la inserción laboral juvenil, según criterios condensados en leyes, valores, etc.

Es la mirada analítica sobre acciones, estrategias, prácticas lo que le asigna la entidad de proyectos, más allá de que los actores los identifiquen como tales. No se trata simplemente de describir un proyecto –en su dimensión formal o práctica-, sino de verlo en un entramado más complejo. Por eso apuntamos a un modelo donde se tienen en cuenta tres dimensiones: **lo estructural, lo institucional, lo subjetivo**. Para ilustrar con un ejemplo vinculado a uno de los ejes de nuestra investigación, entendemos que los dispositivos específicos de formación para el trabajo que se desarrollan en las escuelas seleccionadas están atravesados por valores, leyes, concepciones acerca del trabajo, disputas entre tradiciones conceptuales, actores, otros, y se pueden estudiar desde lo micro a lo macro y desde lo macro a lo micro, en sus intersecciones posibles. Metodológicamente lo primordial es el foco, el recorte, qué nos estamos preguntando para ordenar los niveles en que se va a trabajar.

³ García Fanlo, Luis. (2011). “¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben”. A Parte Rei 74, Revista de Filosofía. <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>

La lógica de dispositivo nos proporcionaría una lente que nos habilitaría a pensar las transformaciones de la escuela secundaria argentina en clave de una dinámica que abarca lo general y lo particular, lo abstracto y lo concreto. Preguntas tales como: ¿Cómo se arma un proyecto? ¿Cómo se genera? ¿Qué sujetos lo promueven, lo llevan a cabo, lo viabilizan? ¿Qué saberes circulan? ¿Qué se está aprendiendo? ¿Qué espacios se generan y/o utilizan en su desarrollo? ¿Qué reglas ordenan su operación? ¿Qué enunciados /narrativas de los distintos sujetos involucrados se producen en torno a dichos proyectos? ¿Cuál es el impacto en la trayectoria de los sujetos, en la comunidad educativa y en la agenda política?

Dimensiones estructural, institucional y subjetiva. Una lectura posible.

El abordaje que nos proponemos sobre los proyectos escolares y sus procesos de configuración, orientan nuestra mirada hacia la dinámica en que distintos sujetos se implican en instancias complejas de disputa en torno a finalidades y conocimientos. Nos resulta de una particular potencia teórica la noción de 'sujetos sociales del currículum' que trabaja la investigadora mexicana Alicia de Alba. Entendemos así la **producción de proyectos escolares como una dimensión de la producción curricular**, considerada en términos de proceso social complejo en el cual, a través de luchas, negociaciones e imposiciones se "(...) *determina un currículum en sus aspectos centrales, (...) en su orientación básica y estructurante*" (p. 59). Estas luchas, negociaciones e imposiciones se desarrollan entre diversos grupos y sectores de la sociedad –sujetos sociales⁴–, que propician una determinada direccionalidad para la educación, en relación al proyecto de sociedad que sostienen. En la mirada que nos convoca, entendemos que no hay una lógica lineal en la dinámica de estos sujetos, esto es, no se trata de niveles de concreción curricular que sigan una secuencia de inclusión jerárquica de arriba hacia abajo, sino que existen múltiples interacciones. En sintonía con la mirada que pretendemos hacer sobre los proyectos escolares, De Alba propone entender el currículum⁵ en su devenir, en sus concreciones particulares en las instituciones escolares, en lo que llama desarrollo *procesal práctico*, que va más allá de los aspectos *estructurales-formales*⁶ (disposiciones, planes, diseños curriculares). Esto nos permite abordar en nuestro análisis las *dimensiones generales* (social, institucional y áulica) y las *dimensiones particulares*, básicamente vinculadas con la especificidad del currículum de la escuela secundaria y las instituciones que se seleccionen en la muestra.

⁴ De Alba diferencia tres tipos de sujetos sociales del currículum: a) los sujetos de la determinación curricular, interesados en determinar las orientaciones básicas de un currículum (el Estado, el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, otros); b) los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum, que son los que en el ámbito institucional dan forma y estructura al currículum de acuerdo a los lineamientos centrales establecidos en el proceso de determinación curricular (consejos técnicos, académicos, equipos de evaluación y diseño curricular); c) los sujetos sociales del desarrollo curricular, que son los que convierten un currículum en una 'práctica cotidiana' (maestros/as, alumnos/as).

⁵ En este marco, partimos de una definición amplia de currículum "*Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía...*" (De Alba, 1991: 62-63). Esta definición implica pensar al currículum como una construcción que se realiza en la encrucijada de diversas pujas de poder que pueden también tener diferentes resoluciones según sea el contexto.

⁶ Según la autora esta ha sido la mirada tradicional sobre el campo del currículum y lo que ha obstaculizado entender su complejidad.

Por otra parte, entendemos que los proyectos escolares producen pluralidad de significaciones que pueden ser interpretadas / vividas de modos diferentes a partir de la especificidad de los procesos histórico-sociales en que se entran. Así, una misma práctica -para sujetos sociales diferentes o para los mismos sujetos en momentos diferentes- es posible de generar diversidad de sentidos, sean estos emancipatorios, opresivos, alternativos con respecto a los modos de las relaciones sociales vigentes. (Puiggrós, 1984:32).

Algunas notas sobre las políticas educativas en Neuquén⁷.

En Neuquén la obligatoriedad del nivel medio se concreta en la Constitución Provincial aprobada en febrero de 2006, mientras que a nivel nacional se efectiviza en la Ley Nacional de Educación (26.206) aprobada en diciembre de ese mismo año⁸. La extensión de la obligatoriedad supone la necesidad de avanzar en la planificación de políticas de fortalecimiento a la escolarización secundaria.

Desde 2006 hasta el presente, el gobierno nacional ha ido proponiendo acciones tendientes a instalar y desarrollar estrategias para asegurar no sólo el ingreso sino también la retención de los/as jóvenes. Hasta el momento, nuestras indagaciones han mostrado que en la provincia de Neuquén no se han generado aún políticas concretas que, en este sentido, brinden herramientas de acompañamiento a las escuelas.

Si bien están en funcionamiento gran cantidad de planes y programas dispuestos a Nivel Nacional⁹, no ha habido por parte del gobierno de la educación provincial, acciones tendientes a delimitar y precisar dichas iniciativas a nivel jurisdiccional. Podemos conjeturar que la política educativa nacional no encuentra su correlato y/o articulación en relación a la política provincial. A lo sumo, coexisten como dos líneas de decisión paralelas con escasa o nula articulación. El sistema educativo neuquino está caracterizado por una proliferación de regulaciones en algunos temas y la ausencia de las mismas o su falta de actualización en otros¹⁰.

Mientras que en algunos aspectos –especialmente los administrativos- el gobierno de la educación ha ejercido un control sobre las instituciones, en otros temas la política oficial ha adoptado históricamente la forma de *dejar hacer*: no censurar pero tampoco producir políticas concretas en algún sentido (Debattista; 2004). Este ha sido el caso de la implementación de las políticas nacionales, a las que no ha obturado –en la mayoría de los casos- pero tampoco ha producido acciones específicas que contribuyan a su efectivización.

⁷ Las ideas que aparecen en este apartado se desarrollan en profundidad en la tesis doctoral “*La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén*” (Soledad Roldan), que se encuentra en proceso de evaluación (Doctorado en Ciencias Sociales – FLACSO)

⁸ En la Constitución Provincial promulgada en 1957 se establece la gratuidad, la laicidad y la obligatoriedad de la educación hasta el ciclo básico incluido. La Reforma Constitucional provincial de febrero de 2006, extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del Nivel Medio completo. La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 extiende la obligatoriedad a toda la escuela secundaria.

⁹ De hecho, existe un organismo dependiente de la Secretaría de Educación provincial, denominado “Unidad Coordinadora Provincial” que coordina la aplicación de programas nacionales como el PROMEDU (Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa).

¹⁰ Uno de los rasgos distintivos del nivel medio neuquino en cuanto a su aspecto normativo es que no cuenta con un Diseño Curricular, con lo cual coexisten una importante cantidad de planes de estudio (en el año 2006, los planes de estudio en vigencia sumaban aproximadamente 66). Ni siquiera las escuelas de la misma modalidad comparten –necesariamente- el plan de estudios. Incluso, a partir de la introducción de modificaciones a los planes de estudio más tradicionales, se han creado modalidades nuevas y numerosas orientaciones dentro las modalidades tradicionales (Bachiller, Comercial y Técnica).

Al no existir definiciones desde la política provincial, los conflictos se suscitan en las escuelas, como expresión de rechazo y resistencias, por ejemplo, a las instancias de implementación de las políticas nacionales. El gobierno provincial no aparece como interlocutor de las demandas. Aquí cobra relevancia el histórico enfrentamiento entre el gremio docente¹¹ y el gobierno provincial. Destacamos la tendencia del gremio a ubicarse en oposición a las decisiones asumidas tanto por los gobiernos nacional y provincial, como si estas fueran esferas homogéneas sin matices ni distinción alguna.

Avances realizados: algunas notas sobre los planes de mejora institucional en la provincia de Neuquén.

Actualmente, casi todas las instituciones educativas de nivel secundario de la provincia -a excepción de catorce escuelas- se encuentran incluidas en los denominados Planes de Mejora Institucional (PMI)¹², que prevé la Nación. Sin duda, para lograr el objetivo de la expansión de la escolaridad obligatoria es necesario que las escuelas puedan desarrollar prácticas que permitan especialmente la inclusión, la permanencia y el egreso de aquellos sujetos que se encuentran en los márgenes de la escolaridad secundaria, "...en suma, generar formas de reconocimiento e inclusión de los no-contados" (Southwell 2013, p. 65).

En esta etapa inicial de la investigación, estamos llevando a cabo la sistematización del relevamiento realizado sobre los PMI en la provincia. Estaríamos en un primer nivel de análisis, tanto de los documentos que norman la decisión política¹³, como de la lectura y clasificación de los proyectos que las instituciones han diseñado. Próximas al momento de avanzar en la selección de la muestra, sabemos que ambas fuentes de información secundaria enuncian objetivos que se recontextualizan en función de los sentidos y prácticas que los actores construyen y negocian en el devenir cotidiano de las instituciones.

Durante el año 2010, se destinaron recursos desde la órbita nacional para que las escuelas dispongan de partidas presupuestarias para la puesta en práctica de iniciativas pedagógicas. Inicialmente se invitaba a las escuelas a elaborar diagnósticos sobre las problemáticas escolares, caracterizar la población estudiantil, a la par de establecer objetivos y metas cuantificables para el sostenimiento de la matrícula. Cabe destacar, que existió cierto margen de decisión institucional para realizar una lectura de la propia situación escolar y, a partir de un diagnóstico inicial, se diagramaron propuestas escolares sustentadas en la elección de estrategias específicas para el acompañamiento de los estudiantes. Los recursos permiten disponer de horas institucionales a fin de contar con docentes que acompañen experiencias formativas y acciones tutoriales, así como de fondos para llevar adelante las estrategias planificadas. Los fondos son transferidos al establecimiento por el Ministerio de Educación en forma directa a una cuenta a nombre del director, es decir, no ingresan al circuito de la provincia si bien se consideran, desde la normativa que regula los planes, instancias de articulación con el nivel provincial. Esto habilita futuras

¹¹ Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), que ha tenido una fuerte presencia en la historia política de la provincia.

¹² Según, la Resol. 88/09 Cap. 4, "Los Planes de Mejora Institucional, de acuerdo con las prioridades que se definan en los Planes Jurisdiccionales, son un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de la prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados". Los mismos fueron implementados en la provincia de Neuquén de modo progresivo a partir de la segunda mitad del año 2010 en instituciones seleccionadas, hasta abarcar la cobertura planificada en el año 2011.

¹³ Entre otros: el Plan Jurisdiccional de la Provincia de Neuquén redactado en el año 2010 por la Secretaría de Educación, que se encuadra en el marco de los acuerdos federales. Cuadernillos elaborados para orientar a las escuelas en el diseño de los planes y su seguimiento.

consideraciones acerca de los posibles modos de gestionar o distribuir los fondos, tanto al interior de las instituciones como a nivel macro.

Uno de los puntos nodales fuertemente criticado y cuestionado por el colectivo docente provincial en relación a estas políticas, remite a denunciar cuestiones relativas a la designación docente y a la compatibilidad de cargos y funciones, ya que éstas sufren ciertas modificaciones. Entre ellas, el hecho de que se habilite un margen de cuatro horas extra a las permitidas por estatuto para participar de la implementación de los PMI, lo cual se complejiza si atendemos a la modalidad de pago, la ejecución y distribución de fondos. Otro cuestionamiento se orienta a que la selección de los docentes participantes no es por puntaje, sino que se evalúan otros aspectos, librando a las instituciones la posibilidad de decisión.

Podemos conjeturar que los PMI constituyen una estrategia clave de las políticas educativas, habilitando a los actores escolares a promover acciones tendientes a garantizar la permanencia de los estudiantes en el nivel, entre otros de sus postulados. Se trataría de un espacio que permite ensayar pequeñas variaciones en algunos aspectos del formato escolar, evitando quiebres o reformas abruptas. En este sentido, consideramos que nuestra investigación permitirá comprender si estamos frente a espacios de transición hacia otros modos de concebir la escuela secundaria y sus nuevos destinatarios. Esta política tensiona lo conocido y permite flexibilizar los márgenes de aquello que cambia y aquello que permanece estable. Uno de sus propósitos es actuar como política de transición dado que los cambios de fondo requieren de modificaciones en la larga duración.

La fortaleza o debilidad de cada propuesta habrá que analizarla en contexto y dependerá de la apropiación que las instituciones realicen de las políticas públicas y educativas en función de sus actores, recursos, intereses y posiciones sociales. Recuperando los aportes de Ball (2002), concebimos la política como texto y como discurso; es decir, implica tanto las fuerzas que despliega el Estado sobre las instituciones, como las apropiaciones que hacen los agentes de ella. Surgen varios interrogantes que remiten a ¿cómo decodifican los actores las regulaciones estatales en la cotidianeidad escolar? ¿Cómo los actores que habitan la escuela promueven o no prácticas que se encaminan hacia la construcción de proyectos inclusivos? “El campo de la educación y los actores que le dan vida, no están simplemente supeditados a determinaciones sobre las que poco tienen que hacer, impávidos y hasta inermes ante oleadas que clausuran la politicidad de su posicionamiento y acciones” (Southwell; 2012. P. 11)

Otro aporte que se desprende del trabajo con los documentos, es que las instituciones para definir sus planes congregan proyectos antiguos que se venían ejecutando por diversos actores de forma aislada, muchas veces sin recursos, de manera inconstante y o apelando a las voluntades personales, construyendo una aggiornada propuesta que resulta de la síntesis integral de ideas viejas y nuevas, dando lugar a un proyecto más abarcador que podría compararse o reconocerse como el proyecto educativo institucional (en la provincia conocido como PEI). En el caso de Neuquén, creemos que estos planes de algún modo son el corolario de demandas y acciones previas que anclan sus raíces en las escuelas¹⁴, específicamente en algún momento de la historia institucional en que docentes con cierto grado de pertenencia coordinaron actividades que en varios casos llegan a definir la identidad institucional. De este modo, relativizamos las miradas mecánicas que invisibilizan los múltiples entrecruzamientos entre el nivel de la micropolítica escolar y las dimensiones y

¹⁴ Como un antecedente importante pueden mencionarse los talleres de sexualidad que comenzaron a realizarse con docentes de las escuelas secundarias a mediados de los 80`.

decisiones de las macro políticas- educativas. Las políticas vienen a reagrupar demandas y estrategias, otorgándoles una incumbencia legal, a las que las escuelas intentaron hallar respuestas previamente muchas veces por ensayo y error. Destacamos el poder que tienen las instituciones para gestionar proyectos que luego determinan, muchas veces, las decisiones de las políticas públicas y educativas.

El referente jurisdiccional de los PMI manifestó: *“cada Plan debe dar respuesta a algunos de los lineamientos que propone Nación cada año, cuyos ejes persiguen la finalidad de acompañar a los estudiantes en el ingreso, trayecto y egreso del Nivel”*. Podemos establecer una primera clasificación a modo de “mapeo provincial” de los ejes seleccionados por las instituciones para diseñar e implementar dichos planes. Cabe aclarar, que cada institución selecciona tres ejes aproximadamente. Del total de planes relevados¹⁵, el 29 % priorizan estrategias destinadas al acompañamiento a las trayectorias y tutorías¹⁶; el 26,7% propone actividades para la gestión de la convivencia; en este punto cabe aclarar que las estrategias abarcan una amplia gama de actividades donde la participación ciudadana, la mediación y resolución de conflictos entre pares adquieren una significativa importancia como modos de propiciar la inclusión¹⁷. El 21% orienta las acciones hacia la articulación entre niveles; un 12,9% formula propuestas vinculadas a la formación para el trabajo y un 9% apuesta a la inclusión de saberes como educación sexual y TICs (nuevas tecnologías de la información y la comunicación). Este último eje que denominamos de “saberes transversales”, cobra relevancia en la medida que existen legislaciones específicas para su tratamiento, a saber: Programa Conectar-Igualdad¹⁸ y la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. Es llamativo que a pesar de estar ocupando un papel protagonista en el ámbito de las decisiones políticas pedagógicas del país, sean las de menor porcentaje seleccionado en la elaboración de los PMI. Sabemos que esto no excluye la posibilidad de que otros proyectos escolares aborden estos saberes¹⁹.

Desde un abordaje teórico, recuperamos aportes de la perspectiva de análisis político del discurso en educación para examinar conceptualmente estas experiencias a partir de la tensión universalismo- particularismo. Ernesto Laclau (1996) sostiene que ambas entidades aparecen implicadas en un proceso de imposibilidad y necesidad mutua. Por ello, es que el autor se aleja de los enfoques que ubican dicotómicamente al universalismo y al particularismo, para reformularlos en una teoría que los trabaja de manera conjunta.

La implementación de los PMI como medida de las políticas educativas se encamina nada más y nada menos que a dar cumplimiento a la obligatoriedad de la escuela secundaria, que en palabras de Viñao (2002) escala a otros niveles (progresividad del sistema). Se trata de problematizar el discurso de la inclusión, a la par de pensar la obligatoriedad como un significante alrededor del cual el nivel secundario comienza a recrear su identidad enquistada en un canon ilusoriamente

¹⁵ Un total de 90 PMI relevados. Ver Anexo cuadro I.

¹⁶ Los espacios de tutorías constituyen uno de los ejes más elegidos por las escuelas para construir espacios de sostén, orientación, acompañamiento y apoyo a los aprendizajes. Las tutorías remiten a una diversidad de concepciones en el modo de pensarlas y configurarlas al constituir un espacio no prescripto. Suponen desde el trabajo en duplas pedagógicas fuera y dentro del aula, hasta clases de apoyo de materias troncales del clásico curriculum enciclopedista.

¹⁷ Para profundizar sobre la participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas, remitirse a MACHADO, L (2013) Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria. En A. HERNÁNDEZ y S. MARTÍNEZ (coord.) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Publifadecs, Gral. Roca, Río Negro, pp. 217-244.

¹⁸ Ver Decreto N° 459/10 de creación del “programa conectar igualdad.com.ar”. Ver Resolución CFE N° 82/09 sobre la realización del programa nacional “una computadora para cada alumno” y la Resolución CFE N° 114/10.

¹⁹ Ver Anexo cuadro II.

inequebrantable. Como plantea Dussel (2004), la noción de inclusión es uno de los principios fundantes de la escuela moderna, aunque no así específicamente del nivel medio. La inclusión masiva de sectores marginales incorpora nuevos problemas a la escuela secundaria. La obligatoriedad, por sí sola, no puede, por ende requiere articularse con otros aspectos, inclusive los subjetivos y las motivaciones que alientan o no a los sujetos a asistir a la escuela.

Los PMI nos invitan a pensar lo particular en el marco de lo universal o viceversa, sin generar abruptas transformaciones que supongan la destrucción completa de un camino recorrido. Uno podría decir que se trata de experiencias que tienden a aumentar la fragmentación educativa (Tiramonti, 2004), habilitando distintos circuitos educativos. Si bien se corre el riesgo de la fragmentación, claro está que para incluir lo particular debe seguir un horizonte común. Los proyectos escolares requieren articularse en un entramado sobre la base de algún elemento en común, en nuestro caso este elemento es la inclusión. Este constituye el desafío paradigmático de la enseñanza secundaria hoy. Lo universal se traduce en derechos de los sujetos y lo particular debe encaminarse a la efectivización de los mismos, este comporta un aspecto relevante para entender la escena socio-político educativa.

En síntesis, estos planes nacen con el propósito de dar una respuesta frente a la exclusión educativa de los jóvenes que lograron acceder a las escuelas secundarias. Estas alternativas ¿constituyen un modo de desordenar el canon hegemónico? Estimamos que en algunos aspectos sí y en otros quedan subsumidos a la lógica hegemónica. Más allá de las resistencias de los docentes, ligadas a las condiciones materiales que deberán generarse para que estas propuestas se implementen de modo más enriquecedor, son avances válidos y ávidos de futuras rearticulaciones y redefiniciones. Los PMI muestran algunos de los aspectos que -a nuestro parecer- desafían el formato escolar hegemónico.

Esta entrada al campo desde la lectura y análisis de los supuestos y fundamentos que estructuran los planes constituyen un significativo insumo, unos de los tantos, para continuar la indagación de otros programa, planes o proyectos más autónomos ideados desde las escuelas.

Reflexiones finales

La cultura escolar se inclinó por naturalizar la exclusión, y la universalización de la escuela secundaria supone una modificación en la naturaleza de la institución. Es un hecho la no escolarización y segregación de una cantidad significativa de estudiantes de nuestros sistemas educativos. No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos jóvenes están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema. Si bien hemos logrado que sectores tradicionalmente relegados accedan a la escuela secundaria, el presente nos desafía a la inminente búsqueda de alternativas para equilibrar la meta social de universalizar con el propósito de la terminalidad. Y para garantizar dicha terminalidad, es necesario abrir paso a experiencias particulares que den respuesta a las necesidades de los nuevos públicos.

Algunas escuelas construyen cierta identidad hospitalaria para albergar a quienes han sido expulsados/as de otras instituciones, desplegando dispositivos que se distancian de los cánones tradicionales. La presencia de programas y proyectos educativos, como los PMI, puede ser descifrada como expresión de un clima de debate que se está instalado en el país, en el cual la culminación del nivel secundario es una condición incuestionable para que los/las jóvenes accedan a un conjunto de saberes irrenunciables para afrontar los avatares que representa hoy la vida en sociedad, “para que logren egresar con conocimientos relevantes, con un recorrido

que les permita capitalizar saberes, experiencias y continuar proyectos de estudio, de trabajo y de realizaciones personales” (Southwell, 2008).

A modo de cierre, cabe señalar que emergen nuevos interrogantes vinculados al trabajo de campo, principalmente aquellos referidos a la construcción de herramientas metodológicas para estudiar la implementación de los proyectos escolares: ¿Cómo viabilizar el análisis de los procesos de apropiación de las políticas de inclusión por parte de las instituciones? ¿Qué dinámica, acciones, actividades se generan en el proceso de implementación de los proyectos escolares seleccionados? ¿Qué prácticas y saberes circulan? ¿Qué reglas y ordenamientos generan estos proyectos? ¿Qué particularidades reúne la inclusión de ‘nuevos’ saberes en los proyectos educativos? Cabe investigar de qué modo las instituciones habilitan la creación de nuevos espacios, cómo estas propuestas se significan por quienes las vehiculizan, se definen, se distancian o aproximan de otros elementos característicos del formato tradicional y qué incidencia suscitan en la subjetividades de los/las jóvenes.

Anexo

Cuadro I: total de PMI relevados

I.F.D	Ed. Media Común	Ed. Adultos	Gestión social-privada-confesionaria	CEPI	EATM	Total P.M.I relevados
3	62	14	9	1	1	90

IFD: Institutos de Formación Docente

CEPI: Centro Educativo Provincial Integral: educación en contexto de encierro.

EATM: Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina.

Cuadro II: Clasificación por ejes/estrategias seleccionadas por las escuelas para el acompañamiento a escolarización secundaria.

EJES	SUB- EJES	PORCENTAJE
Acompañamiento a las trayectorias- tutorías	Tutorías por curso	36,5 %
	Tutorías disciplinares	34,90%
	Tutorías periodos de examen	28,6 %
		29%
Gestión de la convivencia	Expresiones Artísticas/ acts recr.	58,60%
	Mediación escolar	41,4%
		26,7%
Articulación de Niveles	Acompañamiento al ingreso	48,90%
	Acompañamiento al egreso	51,1 %
		21,7%
Trayectos vinculados a la formación profesional	Pasantías/ Prácticas	50%
	Proyectos solidarios/ microempr.	50%
		12,9 %
Saberes Transversales de la Agenda política curricular actual	ESI Ley N° 26.150	52,40%
	TICs Res. CFE 114/10	47,60%
		9,7 %

Bibliografía:

- BALL, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M Nores y M Andrada (eds.) Nuevas tendencias en política educativa. Buenos Aires: Granica
- BARCO, S. (2006). "El Nivel Medio de Educación políticas educativas y producción de desigualdad" en el marco del 4° Congreso Nacional y 2° Internacional de Investigación Educativa. Abril de 2007. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti.
- DUBINOWSKI, S. y CIPRESSI, R. (2006). "Población y educación en la Provincia de Neuquén "Las pistas de los datos estadísticos" en el marco del 4° Congreso Nacional y 2° Internacional de Investigación Educativa. Abril de 2007. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti.
- DE ALBA, A. (1991) Curriculum: Mito, Crisis y Perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila. Cap. III
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2004) "La escuela y la igualdad, renovar la apuesta". En Revista El Monitor de la Educación N° 1 - V época. Argentina, Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología, Octubre de 2004.
- GARCÍA FANLO, L. (2011). "¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben". A Parte Rei 74, Revista de Filosofía. Disponible en. <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>
- HERNÁNDEZ, A. (2007). "Relaciones de autoridad. Visiones de autoridad de directores y directoras de escuelas medias de la provincia de Neuquén". En Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos. VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía. UNPA-UACO. Pp. 386 a 394. Buenos Aires: Editorial LEA. ISBN N° 978-987-1617-00-5.
- HERNANDEZ, A. (2009). "Prácticas escolares y relaciones de autoridad. Voces de alumnas y alumnos de escuelas medias de la provincia de Neuquén." VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Rosario, 2, 3 y 4 de septiembre 2009.
- HERNÁNDEZ, A. y MARTÍNEZ, S. (coord.) (2013). Investigaciones en la escuela secundaria, Política y trabajo, Publifadecs, Gral. Roca, Río Negro.
- LACLAU, Ernesto (1996) "Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad" en *Emancipación y Diferencia*, Ariel, Buenos Aires.
- MACHADO, L. (2013) "Los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas. Una mirada desde la formación ciudadana." Tesis Doctoral en proceso de evaluación, presentada en FLACSO, diciembre de 2013.
- MÉNDES, H. y REYBET, C. (1992). "La construcción de la segmentación educativa en las escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén". Informe Final Proyecto de Investigación La segmentación educativa en la ciudad de Neuquén. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
- NAVARRO FLORIA, P. (2005). "La Provincia del Neuquén. Academia Nacional de la Historia". Proyecto Historias Provinciales. Neuquén.
- ROLDAN, S. (2011). "Las normas en la producción del espacio escolar". En Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Año 7, Volumen 6, pp. 177-196. Laborde Editor, ISSN 1851-6297
- ROLDAN, S. y MACHADO, L. (2008). "En torno a la ciudadanía. Elementos para analizar una convivencia democrática". En Revista Actas Pedagógicas, Número Especial: Sociedad,

Cultura y Educación: una mirada desde la desigualdad educativa. Ed. Bibliográfica de Voros. ISSN 1669-3205.

SOUTHWELL, M. (2008). "Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad". En Archivos de Ciencias de la Educación (4ª época), Año 2, Nº 2, p. 25-46.

SOUTHWELL, M. (2011). "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En G. Tiramonti (dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.

TIRAMONTI, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Buenos Aires: Manantial.

TIRAMONTI, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial/Flacso.

Legislación:

-Ley de Educación Nacional Nº 26.206

-Ley de Educación Sexual Integral Nº 26.150

-Resolución CFE Nº 82/09 sobre la realización del programa nacional "una computadora para cada alumno y la Resolución CFE Nº 114/10.

-Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 88/09 aprobando el documento: "Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria –Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional".

-Decreto Nº 459/10 de creación del "programa conectar igualdad.com.ar".