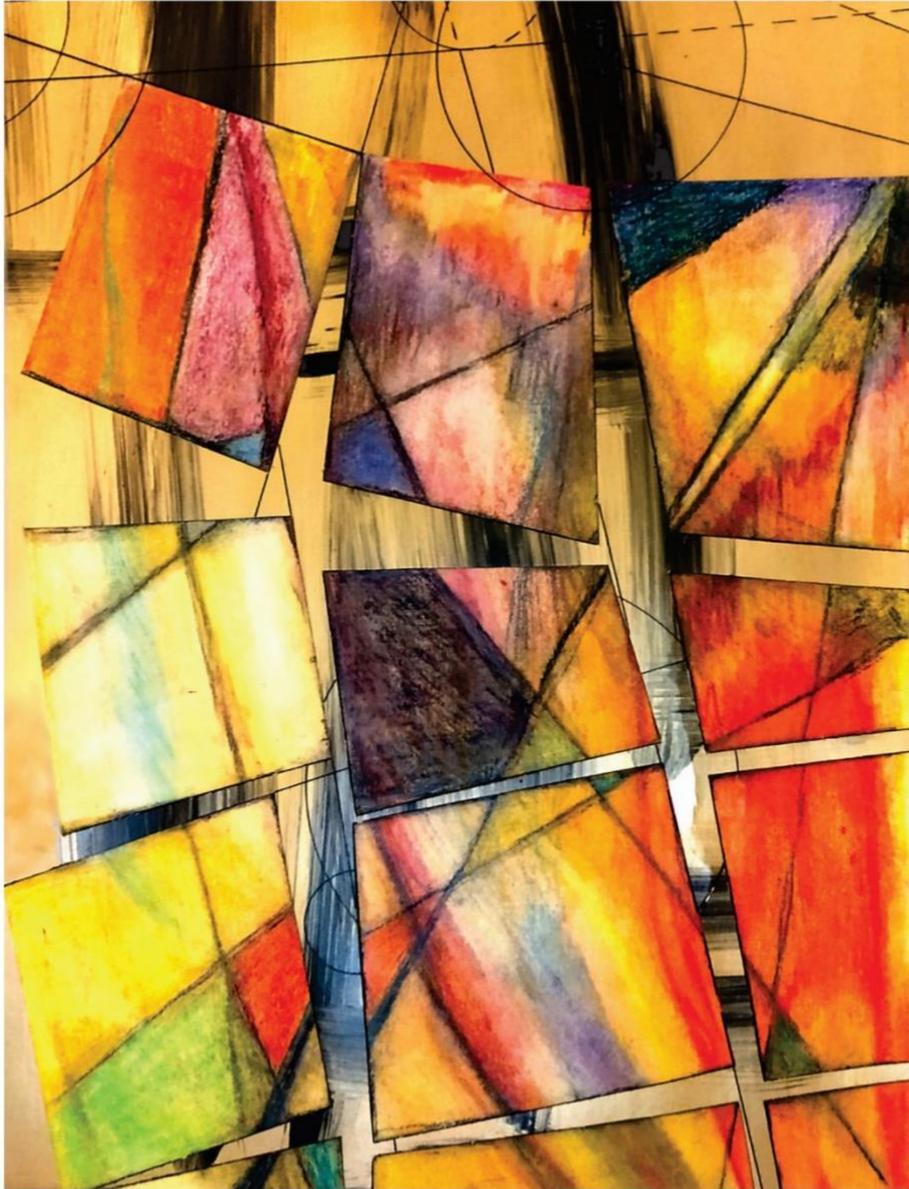


# INSTITUCIONES Y DISCURSOS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PARA JÓVENES DE RÍO NEGRO



Esp. Pablo Bulfon



**Universidad Nacional de La Plata**  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Secretaría de Posgrado  
Doctorado en Ciencias de la Educación



La obra del artista plástico Horacio Massa se llama «Espacio inmaterial» y es del 2018 como parte de una serie, inconclusa aún, sobre Arte, Educación y Culturas. Collage pintado, base cartón de 51 cm x 34 cm. Acrílicos, bolígrafo y lápices de colores.

La obra intenta involucrar al espectador, a la reflexión, hacia una mirada crítica sobre el espacio que ocupan las diferencias en los ámbitos cotidianos, en el día a día. La misma está promovida por dos espacios disímiles, opuestos: uno, en segundo plano, estructurado matemáticamente; el otro, en primer plano, desestructurado, incluso caótico.

El espacio estructurado se imprime sobre un fondo dorado significando el conocimiento. Cruzado por pinceladas negras no pretende más que poner en escena, el experimentar como docente el esfuerzo que conlleva generar conciencia y por qué no, transformar ese conocimiento en sabiduría.

Hay en la obra, pequeños símbolos, como el círculo que une ambos espacios, ambos mundos, uniendo a mi entender, el arte como base estética, la educación como base para la generación de cultura en nuestros estudiantes.

El docente, como mediador de estos mundos que nos acercan los niños y adolescentes, pretende abrir caminos, resignificar eso que nos une, eso que tenemos de humano. Eso que tenemos del otro. Pero cuidado, mediador no para homogeneizar, sino para que convivan, para generar inclusión.

Horacio Massa, 2020

# ÍNDICE GENERAL

**Agradecimientos**

**Lista de abreviaturas, nomenclaturas y/o símbolos**

**Infografías**

**Introducción**

El trabajo de la tesis

Escribir la tesis

**Capítulo I**

I.- El proyecto de tesis

I.1.- El devenir de la tesis

I.1.1.- La primera propuesta de tesis

I.1.2.- Pensar la tesis de otro modo

I.1.3.- La ampliación del encuadre teórico

I.2.- Los programas de innovación y cambio escolar que anteceden a la ESJ

I.2.1.- La ESJ como programa que recupera aspectos centrales de los programas antecedentes

I.2.2.- El proyecto 13 y las escuelas de la reforma

I.2.3.- Las escuelas de la transformación

I.2.4.- Las escuelas de reingreso

## **Capítulo II**

### **II.- Encuadre Teórico y Metodológico**

#### **II.1.- Tres dimensiones de la investigación**

##### **II.1.1.- El saber situado**

##### **II.1.2.- La relación teoría - empiria - interrogantes de investigación**

Perspectiva Institucional

Perspectiva del Análisis Político del Discurso Educativo

El saber subjetivado

#### **II.2.- Estrategias metodológicas para la recopilación y análisis de datos en las ESJ**

## **Capítulo III**

### **III.- La Escuela Secundaria para Jóvenes de Río Negro**

#### **III.1.- El programa Escuela Secundaria para Jóvenes**

##### **III.1.1.- Descripción de la experiencia (2013 – 2014)**

##### **III.1.2.- Nuevas legalidades para cambiar una extensa modalidad de educación secundaria**

## **Capítulo IV**

### **IV.- La escuela secundaria para jóvenes en el contexto institucional y de las políticas educativas de Río Negro**

#### **IV.1.- Pensar otra escuela.**

#### **IV.2.- La ESJ en el contexto general de la Educación Secundaria de Río Negro.**

##### **IV.2.1.- Río Negro en la Patagonia Argentina**

##### **IV.2.2.- Estructura poblacional de Río Negro**

IV.2.3.- La distribución de las Escuelas Secundarias para Jóvenes en el conglomerado poblacional de Río Negro.

IV.3.- La creación de las escuelas secundarias de jóvenes en el contexto histórico de las políticas públicas de educación en Río Negro

IV.4.- Lxs estudiantes de la Escuela Secundaria para Jóvenes

## **Capítulo V**

V.- La Organización de las Escuelas Secundarias para Jóvenes de Río Negro

V.1.- Una nueva forma de organización

V.1.1.- El proyecto en que se sustenta la ESJ

V.1.2.- La estructura organizativa

V.1.3.- La integración psicosocial

V.1.4.- Las condiciones de trabajo y el sistema político

Condiciones de trabajo que recuperan la centralidad docente

Prácticas institucionales colaborativas

V.1.5.- El contexto

## **Capítulo VI**

VI.- Una escuela inclusiva

VI.1.- Sentidos sobre las escuelas secundarias para jóvenes

VI.1.1- Una escuela inclusiva

VI.1.2.- Una escuela adaptada, flexible y contextualizada

VI.1.3.- Una escuela para lxs estudiantes

## **Epílogo**

Recapitular

Sentido y articulación discursiva

## **Referencias Bibliográficas**

## AGRADECIMIENTOS

Precisar el tema de investigación de una tesis no es una tarea sencilla. Y más en esta tesis. Por lo menos para mí. Puedo decir sin equivocarme que es producto de varios años de indagación, de transitar equipos de investigación, de introspección, de estudio y de búsqueda, de escrutar el deseo y la curiosidad por saber. Luego de todo eso, de localizar un área y un problema sobre el qué pensar, fue el momento de plasmarlo en un proyecto realizable. Durante mucho tiempo me costó encontrar unx directorx que quisiera acompañarme en el proceso de doctorado. Cuestión que Myriam resolvió en un momento que las cosas me parecía difíciles e imposibles. Se puede decir, entonces, que mi tesis es producto de un proceso reflexionado, del tiempo, las circunstancias y de encontrarme en el lugar indicado y el momento exacto. En ese tránsito fueron muchas las personas que tendieron una ayuda invaluable. Hacer un listado de ellas no es justo. Para ellxs, un abrazo sincero y afectuoso. Todo el agradecimiento que se merecen y un poco más.

Para mi directora de tesis, la Dra. Myriam Southwell, a la que estoy inmensamente agradecido. Admiración por su trabajo y por haberme puesto en el camino del aprendizaje sobre el discurso educativo. Con ella me introduje en el campo del Análisis Político del Discurso Educativo. En deuda. Por eso y por revisar con amorosidad una y otra vez cada palabra de este extenso escrito.

Para mi co - directora de tesis, la Dra. Silvia Martínez, quien me brindó su justo consejo en el último tramo del posgrado. Siendo compañerxs de trabajo (en la FACE - UNCo), su aporte me permitió terminar con éxito la tesis. La calidez de su acompañamiento posibilitó no desfallecer en el intento.

Mi familia hermosa, mis hijxs, mi compañera. Ellxs también hicieron la tesis, el tiempo dedicado y la comprensión necesaria. Lxs abrazo hasta que el universo deje de brillar.

Miles de gracias a todxs.

# LISTA DE ABREVIATURAS, NOMENCLATURAS Y/O SÍMBOLOS

CABA - Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CEM - Centro de Educación Media

CENMT - Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores

CENS - Centro de Educación de Nivel Secundario

CFE - Consejo Federal de Educación

CPE - Consejo Provincial de Educación

DEPJA - Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

DGC - Dirección de Gestión Curricular

DNS - Dirección de Nivel Secundario de Río Negro

DPS - Dirección de Políticas Socioeducativas

ESJ - Escuela Secundaria para Jóvenes

ESRN - Escuela Secundaria de Río Negro

LEN - Ley Nacional de Educación

LOE - Ley Orgánica de Educación de Río Negro N.º

MEDDHH - Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro

UnTER - Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro

# INFOGRAFÍAS

Infografía N.º 1 - Papel de la teoría en la investigación

Infografía N.º 2 - Tabla de fuentes documentales y entrevistas

Infografía N.º 3 - Tabla de volcado de datos

Infografía N.º 4 - Plan de estudio ESJ

Infografía N.º 5 - Organización curricular Resolución 139/13/CPE

Infografía N.º 6 - Tabla planta funcional

Infografía N.º 7 - Horas institucionales

Infografía N.º 8 - Tabla de resoluciones y leyes sobre la ESJ

Infografía N.º 9 - Mapa departamental de Río negro

Infografía N.º 10 - Incidencia poblacional

Infografía N.º 11 - País Abanico

Infografía N.º 12 - Localización de escuelas en Río Negro

Infografía N.º 13 - Población de estudiantes y Nivel Socioeconómico

Infografía N.º 14 - Matrícula por edad simple y condición de edad en escuelas comunes

Infografía N.º 15 - Repitencia por año de escolarización

Infografía N.º 16 - Crecimiento interanual de la matrícula de educación común, por nivel de enseñanza

# INTRODUCCIÓN

*Nadie ignora que el Sur empieza del otro lado de Rivadavia. Dahlmann solía repetir que ello no es una convención y que quien atraviesa esa calle entra en un mundo más antiguo y más firme. Desde el coche buscaba entre la nueva edificación, la ventana de rejas, el llamador, el arco de la puerta, el zaguán, el íntimo patio*

*Vio casas de ladrillo sin revocar, esquinadas y largas, infinitamente mirando pasar los trenes; vio jinetes en los terrosos caminos; vio zanjas y lagunas y hacienda; vio largas nubes luminosas que parecían de mármol, y todas estas cosas eran casuales, como sueños de la llanura. También creyó reconocer árboles y sembrados que no hubiera podido nombrar, porque su directo conocimiento de la campaña era hartamente inferior a su conocimiento nostálgico y literario*

*(Jorge Luís Borges. El sur, 1944).*

## EL TRABAJO DE LA TESIS

La provincia de Río Negro se conforma institucionalmente en un pasado relativamente reciente. Es una provincia joven, una de las más extensas y de muy baja densidad poblacional. Como toda la Patagonia argentina, lo común es la dispersión y la acumulación de una mayoría poblacional en una zona o región que adquiere por esto una importancia político, cultural y económica relativa. Este es, indudablemente, el caso del Alto Valle y la región Andina de Río Negro, formando con la región Atlántica un triángulo que deja, entre medio, una serie de pequeñas ciudades y pueblos que siguen la línea de las rutas nacionales 22 y 23, por el norte y el sur respectivamente. Se observa en el mapa de la provincia, y fundamentalmente en la historia de su formación y constitución como una de las provincias argentinas.

En 1955, Río Negro se convierte en provincia y en 1957 dicta su primera constitución. Como se verá, su construcción institucional sigue el esquema de un país abanico, en términos de Bunge (1940), marcada por la desigual distribución en que se fueron desarrollando las ciudades y pueblos. Esta característica traza la ubicación de las Escuelas Secundarias para Jóvenes (ESJ), recogiendo, entre otras cuestiones, la importancia relativa de las tres regiones con mayor peso político, social, económico y cultural en que se organiza departamentalmente Río Negro.

La tesis se propone recuperar esta historia, en relación a una institucionalidad que se organiza en torno al discurso de una nueva escolaridad o, como se sostiene en el curso de la tesis, en la reorganización de elementos que se encuentran en la tradición reformista educativa de Río Negro. La intención es, precisamente, relatar el proceso de implementación de una política de inclusión educativa específica, que se denominará programa ESJ, orientado al cumplimiento del derecho social a la educación y a la localización de un público destinatario determinado. Público de estudiantes secundarixs que durante un largo proceso fue situado y resituado en la escuela secundaria común, cuya constancia en las resoluciones del Consejo Provincial de Educación termina por detallarlo como jóvenes de entre 15 y 21 años de edad, que por diversos y muy variados motivos repitieron o abandonaron el nivel medio.

Se pensará este campo de indagación en su versión dinámica. Esto es, producto del conjunto de sentidos y significados que pujan por establecer una institucionalidad. Es decir, se observará a la organización escolar ESJ en el devenir de su construcción (ya que no existía hasta el momento una escuela específicamente orientada a este grupo de estudiantes), desde una perspectiva teórica que la piensa en sus regulaciones institucionales, situada histórica y socialmente, en que los conflictos (la discusión sobre los sentidos que adquiera la construcción de una escuela para jóvenes) son parte del modo que toma la tarea institucional y en relación a la producción significativa de lxs sujetxs que la habitan. Se insiste en que se observará que las tensiones existentes dentro de las organizaciones escolares reflejan o, mejor dicho, condensan los sentidos atribuidos a la noción de inclusión. No solamente como efecto de una presencialidad en la escuela, sino también como la articulación de una política de cuidado. Muchas de las expresiones de lxs docentes y funcionarios apuntalan esta cuestión. Pero también como un efecto que intenta garantizar a lxs estudiantes un derecho que pareciera, en el discurso de lxs docentes, fuera arrebatado en el tránsito por la escuela secundaria común.

De este modo, los interrogantes al objeto de estudio se dirigen a indagar los sentidos y significados que lxs sujetxs atribuyen a la organización de una escuela orientada a la inclusión educativa, pensada como una política de innovación y cambio que provoca un modo distinto de desarrollar la tarea institucional. Parte de la cultura institucional de la escuela secundaria se ve interdictada en ese proceso, a fin de concretar el imaginario de una escuela distinta, adaptada, contextualizada, más justa para lxs estudiantes, estatuyendo en el proceso nuevas modalidades de funcionamiento.

A lo largo de los capítulos se observarán los encuadres metodológicos y teóricos que permitieron construir el dato de investigación, como también la historia que es propia de la producción de una tesis de doctorado, contada en primera persona. La escritura es parte fundamental del trabajo realizado, por eso mismo su importancia en el relato, dando cuenta de las transformaciones que sufre el objeto de estudio y los problemas indagados, no ya como una construcción petrificada, sino móvil, dinámica, en constante reescritura a partir del desarrollo de la práctica de investigación. Indudablemente, la escritura de la tesis es el

trabajo mismo de objetivar el pensamiento. Cabe agregar que es la herramienta fundamental para la transformación de la información en dato y el vehículo central de la interpretación.

El trabajo de campo se realizó en las tres escuelas que conforman el programa ESJ, ubicadas en las regiones mencionadas: Atlántica, Alto Valle y Andina. La perspectiva teórico - metodológica se encuadra en la corriente institucionalista y el análisis político del discurso educativo, dentro de la investigación cualitativa en educación. Se adoptaron herramientas propias de estos campos, como son el análisis documental y las entrevistas a informantes claves. El dato obtenido, fruto de la interpretación y la búsqueda de regularidades, permitió encontrar algunos significantes que están articulando el discurso sobre la inclusión educativa. A la vez, el relato muestra cómo la política educativa provincial fue dislocándose en relación a un grupo poblacional específico, que luego es pensado como estudiantes con características propias, en vías de constituir su identidad de jóvenes de una escuela específica, con un programa de estudio adaptado y contextualizado a sus particularidades.

Este es quizás la mayor contribución de la tesis que propongo para el doctorado: el relato de unas transformaciones que encuentra su historia a fines de la década de los `90, su protohistoria en los programas que surgieron de las reformas de fines de los `80, pero que toman forma a partir de las políticas de inclusión educativa emergentes de la LEN y de la concreción del derecho social a la educación.

Lo que sigue es ese relato.

## ESCRIBIR LA TESIS

Escribir la tesis de doctorado es una aventura. Seguramente acuerden en esta asociación que les propongo: se asemeja a un viaje con destino incierto. Y si bien “nadie ignora que el sur empieza al otro lado de Rivadavia” (Borges, 1944), más allá de la larga avenida porteña lo conocido se torna ilusorio.

La escritura es el instrumento que permite hacer ese recorrido, el que va entre la ilusión y lo pensable, en un momento y en un lugar. Desde las suposiciones al conocimiento de la realidad, de un modo que pueda ser transmitido y conocido por otros. Sin dudas, la escritura extiende los límites de la comunicación. Llega a todos, en el contexto que la situación comunicativa demande. Pero, además, la reflexión surgida de ella crea contenidos nuevos, otros que sin el trabajo de escribir no serían posibles. Es, como dice Carlino (2005), uno de los mejores métodos para pensar, “... y una de las razones por las que se piensa distinto...” (p. 9).

La tesis, mi tesis, recoge esa experiencia, la de verse transformada desde los primeros párrafos, hace ya unos años atrás, hasta los últimos, estos que escribo ahora. No puedo negar que por momentos fue difícil y a veces desalentador, pero la mayoría de las veces muy placentero. Me he visto enfrentando a la hoja en blanco como quien empuña un cuchillo, “... con firmeza criolla” (Borges, 1944). Creo que perseverancia y deseo de conocer fueron buenas armas.

Borges (1956) decía que el viaje de Dahlman hacia el país criollo podía leerse “... como directa narración de hechos novelescos y también de otro modo” (p. 176). Creo que siempre existe otro modo de leer. Leer el mundo, en la antológica frase de Freire (1981), desde el lugar en que estamos ubicados y con los ojos que nos agenciamos. *De otro modo* es un deber ético en la tarea del investigador. En el cuento, es la afiebrada alucinación de un hombre que muere de septicemia. En la tesis, el largo proceso de dos décadas, en la provincia de Río Negro, en que se fue construyendo una escuela distinta para un grupo de estudiantes, producto de pensar otra educación. Y de ahí una primera constatación: aquello que suponía en el inicio, una escuela con un formato escolar diferente, fue desgranándose de a poco, dejando ver su carácter ilusorio, para componerse *de otro modo* en una política educativa inclusiva. En definitiva, en una escuela para

un grupo de estudiantes sobre el que empieza a construirse un relato que lxs tiene como personajes principales, en un escenario escolar específicamente configurado. Es justo decirlo así: las Escuelas Secundarias de Jóvenes son escuelas que están creadas para ellxs.

La escritura permite volver sobre lo pensado, todas las veces necesarias. Porque la escritura objetiva, construye una distancia que "... inicialmente es pensamiento inmaterial (...) convierte en objeto lo que es sujeto y transforma en producto lo que es proceso" (Carlino, 2005, p. 10). Entonces, si hay algo para comunicar, no es otra cosa que el trabajo mismo de la tesis. Es decir, el esfuerzo de indagación, la construcción del dato y la interpretación como forma de pensar *de otro modo* aquello que se presentaba al principio. No podría enumerar las idas y vueltas con la información obtenida en el trabajo de campo, el proceso en que fue convirtiendo en dato o las revisiones que llevaron a los análisis y conclusiones siempre parciales. He desechado interpretaciones y construido otras. He vuelto sobre las primeras creyéndolas inútiles, para darme cuenta que no era tan así y algo de la verdad se deslumbraban en ellas. Con particular intensidad, esta situación se observa en la noción de *heterogeneidad radical* con que observé la emergencia de lxs estudiantes de la ESJ. La permanencia de esta idea a lo largo de los capítulos de la tesis se recorta en el contexto en que es interpretada; ya sea desde las regulaciones instituidas o por los sentidos sostenidos por lxs docentes. En todos ellos, lxs estudiantes son puestxs en la escuela como objetos de una política de cuidado e inclusión. Es entonces que la escritura no sólo es pensamiento y comunicación, sino también la forma que el orden toma en el transcurso de la tesis. De otra manera, no sería posible ni legible. Al fin y al cabo, una cierta lógica emerge en el trabajo de tesis, que he intentado sostener ininterrumpidamente en todo su transcurso.

Estas pocas hojas las escribo en primera persona, las únicas de toda la tesis. Quizás porque no dejo de sentirme involucrado con la escritura, no sólo como un hecho académico, sino también estético. Siempre sostuve que la investigación compromete al investigador en diversos órdenes, pero fundamentalmente en lo ético y estético. Las regulaciones y la creación son parte de un mismo destino. Como Dahlmann, hay que salir a la llanura con lo poco que tenemos a mano, pero con la convicción de que ésta es la elección soñada.

La tesis *discurso e institución en la escuela secundaria para jóvenes de Río Negro* se organiza en capítulos, según el esquema que sigue. En el capítulo I se relatan los presupuestos principales de la tesis, desde el primer proyecto presentado en el Doctorado de la FaHCE - UNLP, las cuestiones que se fueron modificando a partir del trabajo de campo y la versión definitiva. La tesis deviene en otra cosa, entendiendo que la escritura es la estrategia de conocimiento que permite modificar o reafirmar el proyecto inicial. La noción de versión o *covers* vale, en este caso, tanto para el proyecto como para las organizaciones escolares observadas. Puestas en relación a políticas públicas específicas, de inclusión educativa, las Escuelas Secundarias de Jóvenes versionan los modelos institucionales como efecto del interjuego entre el imaginario cultural, la tarea institucional y las demandas políticas y comunitarias, entre otras cuestiones. Además, se rastrean los programas antecedentes a las Escuelas Secundarias de Jóvenes, uno nacional, otro de la CABA y los otros dos de la provincia de Río Negro. Se reconoce en estos programas continuidades históricas que permiten comprender los puntos que tensionan la implementación de una propuesta de cambio escolar. En tanto, el capítulo II posiciona la práctica de investigación haciendo foco en los conceptos centrales de dos campos teóricos importantes: el análisis institucional y el análisis político del discurso educativo. Se intentará reponer los conceptos utilizados en el análisis del campo, explicitando sus definiciones y las articulaciones posibles. Se listarán las fuentes utilizadas y las categorías intermedias que se identificaron para el análisis. Como se verá, el enfoque propuesto requiere estar atento a las imbricaciones conceptuales, a fin de lograr la mayor consistencia teórica posible. En el capítulo III se describirá la experiencia educativa Escuela Secundaria para Jóvenes, destacando los aspectos que son regulados por las normas de creación y las que intervienen directamente en la organización escolar. Se emplearán algunas expresiones de lxs entrevistadxs que enuncian no solo el sentido de las prácticas sino también su localización en la organización, el valor que tienen en la propuesta de concretar una escuela inclusiva. Se describirá la organización escolar utilizando nociones del campo organizacional, con especial énfasis en los aspectos psicosociales que intervienen en los modos de funcionamiento. En

este capítulo se recuentan las normativas o legalidades que establecen la modalidad de educación de jóvenes. En especial, se trabajará con la categoría de destino de la vacante, que antecede a la nueva conceptualización de estudiante de escuela secundaria. Esta categoría revela el deslizamiento de sentido o dislocación que opera en un campo de discursividad que está en pleno proceso rearticulatorio. El capítulo IV localiza las Escuelas Secundarias de Jóvenes en el proceso de construcción institucional, en la provincia de Río Negro. Se aportan datos que intentan identificar la población emergente como efecto de la dislocación mencionada. Por último, en el capítulo V se analizarán los sentidos atribuidos por docentes de las Escuelas Secundarias de Jóvenes a una escuela inclusiva. Se los agrupará en función de las categorías intermediarias mencionadas en el capítulo II. A continuación, sigue un epílogo que retoma lo escrito en la tesis y trata de producir algunas conclusiones, siempre en forma parcial y precaria, entendiendo que el modo de funcionamiento de las Escuelas Secundarias de Jóvenes es contingente, que se va desarrollando a medida que las prácticas de lxs sujetxs que intervienen en ella encuentran nuevos sentidos sobre la inclusión educativa.

# CAPÍTULO I

## EL PROYECTO DE TESIS

*“... yo no tenía un tema, mal podía tenerlo cuando apenas estaba haciendo mis primeras armas como estudiante de postgrado. Esto me hacía sentir mal, incapaz de encontrar “el tema”. Creyendo que debía tener uno, y desde el mismo comienzo de mis estudios, no tenerlo se me aparecía como una capitis diminutio. Nadie me había dicho que no hay un tema, sino que el tema es producto de intereses, conocimientos y circunstancias histórico - político - económicas”*  
(Wainerman, 2001, p. 5).

## I.1.- EL DEVENIR DE LA TESIS

### I.1.1.- LA PRIMERA PROPUESTA DE TESIS

La propuesta de tesis que presenté en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE - UNLP, se llamaba *modos contemporáneos de producir la escuela secundaria de jóvenes y adultos*. El objeto de estudio que propuse en aquel entonces consistía en indagar las vinculaciones o relaciones de diverso tipo, que se sitúan entre las formas escolares instituidas en la modalidad de jóvenes y adultos y la que emerge como novedosa en la implementación de la Escuela Secundaria para Jóvenes (ESJ), en la provincia de Río Negro.

El interés del proyecto, inicialmente se enfocaba en analizar los modos en que las transformaciones, cambios o modificaciones en el formato escolar, normada por el Ministerio de Educación de Río Negro como *experiencia educativa*<sup>1</sup>, interactuaba con las formas conocidas de producir la escuela de jóvenes y adultos. La hipótesis inicial suponía que las interacciones entre el modelo institucional establecido y las formas de organizar la tarea institucional, siempre diversas y distintas para cada organización escolar, establecen vinculaciones a nivel de la cultura escolar y de la experiencia educativa previa de lxs sujetxs que protagonizan este programa de cambio educativo. Se esperaba observar cómo las escuelas del programa desarrollaban una forma de funcionamiento que diera cuenta de una singularidad, en función de los aspectos mencionados y que forman parte de las condiciones estructurantes de todas las instituciones escolares. Como señala Braun et. al. (1994), las escuelas construyen una versión particular de los programas estatales, poniendo límites a los procesos políticos educativos. “Las políticas normalmente no nos dicen qué hacer, sino que crean circunstancias en las cuales el rango de opciones disponibles para decidir qué hacer son limitadas o modificadas o se definen metas y resultados particulares” (p. 19). Se esperaba observar, entonces, esa versión que la singularidad institucional establece, en vinculación con las condiciones estructurantes propias de la historia y las condiciones materiales y simbólicas

---

<sup>1</sup> El carácter experimental de los programas diseñados por el Consejo Provincial de Educación de Río Negro está establecido en la actual Ley Orgánica de Educación Provincial y recupera la impronta reformadora que tenía la vieja Ley N.º 2444 de educación, en donde se establece que el cambio escolar es intencionado y programado.

que componen toda institución. No solo a nivel de la organización, sino principalmente en la producción simbólica.

En principio, el tema de la tesis se ubicó en relación con el campo de saberes de lo institucional, entendiendo que las instituciones son formaciones culturales generales (Kaës, 1989), históricas y situadas, que tienen por función regular el comportamiento de lxs sujetxs (Fernández, 1998). Pero además, las instituciones escolares tienen una existencia concreta, no solo general o en el plano de lo simbólico, sino que construyen una singularidad que refleja el modo en que los grupos sociales se relacionan con esas regulaciones generales. Desde lo institucional, se dice que las instituciones se materializan, se observan, se concretizan en la organización social. Instituciones y organizaciones no son lo mismo, pero las últimas son la realización de la vida de lo institucional. En este sentido, se sitúa la noción de *culturas escolares*, entendiendo que ellas versionan las políticas públicas educativas. Siguiendo desde ahí, se propuso explorar los significados que lxs sujetxs le asignaban a la *experiencia escolar ESJ*, para luego describir cómo estos significados se articulan con la forma escolar hegemónica de hacer la escuela secundaria. O, lo que es lo mismo, con lo institucional general. El entrecruzamiento de sentidos y significados que se esperaban obtener en el trabajo de campo podían brindar indicios acerca de la manera que se produce, se concreta, la modalidad de jóvenes y adultos en la provincia de Río Negro.

De esta manera, la propuesta inicial de la tesis se sostenía sobre dos ejes centrales: el primero se refería a la cultura escolar, en tanto depositarias del conjunto de normas y prácticas que regulan los significados de lo escolar. No hay proceso de subjetivación que se realice por fuera de la cultura que las organizaciones sociales detentan y defienden. En este caso, un tipo particular que se denomina cultura escolar. En realidad, en plural, como culturas escolares, ya que cada organización escolar construye su propia versión a partir de entender e interpretar cuál es la tarea de la escuela y cómo llevarla a cabo. Dentro de este eje, interesaba describir la cultura escolar que surge del entramado de sentidos que desarrollan lxs sujetxs singulares en la escuela, los significados que le atribuyen a esa experiencia y las vinculaciones o interacciones que sostienen con las imágenes y concepciones acerca del modo

en que las escuelas secundarias de jóvenes tienen que ser. Vale aclarar que la noción de cultura escolar presente en el enunciado sostiene lo dicho por Viñao Frago (2004), como un *rezumo*<sup>2</sup> de los aspectos que conforman las condiciones estructurantes de toda organización.

Desde la propuesta inicial de tesis, se sostenía que las culturas escolares estaban siendo fuertemente cuestionadas, entre otras razones, por las condiciones sociales e históricas en que se desarrolla lo escolar. El proceso de universalización del nivel medio que fuerza el ingreso de nuevos sujetos dentro de la escuela, las identidades nómades que implica un modo de subjetividad fluida dentro de una modernidad líquida (Bauman, 2002) o de una subjetividad estallada en múltiples posicionamientos respecto de la apropiación ideológica - ideativa (Bleichmar, 2005), empuja a la cultura escolar a una revisión profunda de sus aspectos organizativos. De esta forma, se propuso observar las regulaciones institucionales depositadas en la cultura escolar y en relación a las culturas que le son contemporáneas y con las que establece múltiples afectaciones de sentido (Juliá, 1995). Por lo mismo, la experiencia escolar viene siendo, en esta perspectiva, un concepto ordenador que permite focalizar la construcción personal e institucional en el ámbito de la escuela, comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores se constituyen en su integración a un espacio escolar (Romero, 2021). De otro modo, se refiere a "... la manera en que los actores individuales y colectivos combinan las lógicas de acción que estructuran el mundo escolar" (Dubet & Martuccelli, 1998). En el proyecto inicial, se sugirió que las interpelaciones entre condiciones sociales y culturales y modalidades culturales de la organización escolar tradicional, implicaba acotar la mirada sobre la singularidad de las instituciones escolares. Incluso, se propuso que esas interpelaciones consisten en interdicciones, es decir en intervenciones de hecho, de facto, por el cual aquello que se fuga de las regulaciones generales terminan siendo la forma que adoptan las escuelas en singular, como una manera posible de resolver la ecuación entre los cambios del contexto, la experiencia de lxs

---

<sup>2</sup> Con *rezumo* me refiero a precipitado, a la síntesis que rebalsa su contenedor. Una acepción plausible es la de susurrar. Esta acepción es bienvenida a la cultura escolar, ya que ella es, de algún modo, lo que se cuele, como un susurro, en lo dicho. El entredicho que rezuma la cultura institucional.

sujetxs y las condiciones impuestas por las culturas escolares. De los registros que se esperan obtener de la ESJ, se intentaba analizar cómo es interdictada la escuela (la escuela en singular), suponiendo que su forma de transitarla, su modelo organizacional y cultura escolar es puesta en tensión por las condiciones que impone el contexto social y cultural.

El segundo eje se refería a la forma escuela secundaria que se desprende de un tipo singular e histórico de socialización, con el que fue construyendo un modo de relación y una organización institucional que le es propia, sobre el que se recorta los contornos reconocidos socialmente sobre lo que una escuela debe ser (lo escolar general). Esos modos y contornos son sostenidos por el entramado de significados y sentidos que se alojan en la cultura escolar; son, de alguna forma, su reaseguro y garantía. Puede remitirse sin dudas a lo que Kaës llama garantes metapsíquicos de producción del sujetx (1998). Cualquier reforma, transformación o cambio en la escuela interroga esos mismos supuestos; lo organización del tiempo y el espacio, el currículum, las relaciones entre los integrantes de la escuela, etc. Cuando la escuela es interrogada produce movimientos que dan cuenta de los conflictos que genera en su vida institucional. De la experiencia educativa Escuela Secundaria para Jóvenes seguramente se logre observar y registrar esos movimientos, donde la innovación entra a jugar con lo ya establecido en la cultura escolar general. En este sentido, pueda ser útil el concepto de gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) y de código en que esa gramática es expresada en los discursos sobre la escuela. Así, *¿Qué es una buena escuela?* para lxs jóvenes, una buena pregunta que formulan Dussel y Southwell (2005), sirve de guía para indagar en el objeto de análisis propuesto, en la que se puede encontrar, indudablemente, la gramática con la que se escribe la respuesta a ella.

Los interrogantes que se formularon al inicio de la tesis, fueron los siguientes:

- ¿Cuáles son las modificaciones centrales a la forma escolar propuesta para la nueva ESJ?
- ¿Cuáles son las representaciones y concepciones que sobre la escuela tienen los distintos actores escolares?

- ¿Qué sentidos le otorgan los distintos actores escolares a la experiencia escolar?
- ¿Qué sentidos les otorgan los distintos actores escolares a las modificaciones propuestas en la nueva ESJ?
- ¿Qué cultura escolar van construyendo las escuelas estudiadas, en relación a la tarea de implementación de un nuevo formato escolar y las demandas de inclusión de los jóvenes al sistema escolar?
- ¿Qué relaciones se producen entre la cultura escolar de la nueva ESJ y el formato escolar conocido de esta modalidad de la enseñanza?

Como se puede observar, estos interrogantes buscaban tensionar el modo de producción del modelo institucional escuela secundaria, en función del público al que se dirige y las formas de relación que lxs sujetxs intervinientes encuentran en el derrotero histórico. En otras palabras, las relaciones de diverso tipo que lxs discursos sobre una escuela inclusiva produce en la forma de realizarla. Siempre pensando que el recorte elegido era, en un principio, las escuelas nocturnas y lxs estudiantes jóvenes y adultos.

### I.1.2.- PENSAR LA TESIS DE OTRO MODO

Como se puede advertir de los interrogantes formulados anteriormente, el foco de la investigación que la tesis proponía era la cultura escolar, la producción institucional que esa cultura generaba en relación al programa Escuela Secundaria para Jóvenes y el modelo institucional de escuela secundaria. El objetivo era, y sigue siendo, *contribuir a la comprensión del modo en que es producida la Escuela Secundaria para Jóvenes, como una experiencia educativa inédita en la provincia de Río Negro y que tiene especial impacto en los programas de cambio e innovación escolar en el nivel medio en general.*

Se dijo en la introducción del capítulo, que la ilusión hace su trabajo en la construcción del objeto de estudio. Se podría afirmar que toda investigación en el campo de lo social se inicia con un conjunto de consideraciones acerca de la realidad que se trata de indagar (Vasilachis de Gialdino, 2006; González Rey,

2006; Buenfil Burgos, 2019). Lo sabido constituye un punto de partida, pero no exclusivamente el único. Lo son también las lecturas de investigaciones y artículos o libros sobre la temática de estudio, como también las experiencias laborales transitadas, en este caso, en la escuela media. La historia con el objeto a indagar es parte del proyecto y también una condición sobre la que estar atento y ejercer una buena reflexión, "... mirando el mundo empírico y preguntándose acerca de las posibilidades y medios para acceder a él" (Sautú et al, 2005, p. 30). Es entonces que la tesis inicial deriva, con el tiempo y el trabajo de campo, en el *otro modo* en que se puede estudiar y comprender el objeto que se problematiza. Al final, ese otro modo resulta ser bastante diferente al propuesto inicialmente. Revisando lo escrito, es posible aseverar que la tesis es una propuesta, un proyecto, una proyección donde lo que se desea saber se mezcla, algunas veces, con las suposiciones sobre el saber deseado. Indudablemente, se esperaba indagar sobre la escuela de jóvenes en base a lo conocido sobre la modalidad de jóvenes y adultos, atendiendo a que esta fuera una escuela diferente, pero por razones que resultaron, luego, distintas a las supuestas inicialmente. Esa diferencia en la perspectiva inicial es lo que constituye el nuevo conocimiento sobre la modalidad que es producto del trabajo de investigación. Conocimiento que constituye el resultado de una búsqueda, que en principio es provista de las pocas herramientas que la ilusión configura en categorías algo cerradas y rígidas, pero que luego del tránsito por el trabajo de campo se abre a un mundo de interpretaciones y saberes que no fueron considerados desde un inicio. En otras palabras, el cambio de perspectiva permitió observar que no era la escuela de jóvenes y adultos de la provincia el universo que se intentaba indagar, sino otra escuela, de cuyo recorte emergió un público específico que es pensado con una problemática particular.

Entonces, en función de los acercamientos al campo de estudio y las primeras interpretaciones, se decidió trabajar con las Escuelas Secundarias para Jóvenes de la provincia de Río Negro, no ya como un recorte de los Centros de Educación Media para adultos, sino como una modalidad de enseñanza que se presenta como un programa novedoso de cambio educativo. Es decir, que al mismo tiempo abarca parte de la matrícula de las escuelas nocturnas (así se conoce en la jerga común a las escuelas de jóvenes y adultos), como también inscribe a lxs

estudiantes que por diversos motivos no están en la escuela secundaria común o que por sobreedad no pueden estarlo. Lo supuesto en un inicio queda ahora sumido a esta modalidad, que en la política pública se encuentra bajo la órbita de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Modalidad que constituye una experiencia educativa nueva que va a tener impacto, posteriormente, en los programas de las escuelas secundarias comunes y de adultos.

Siendo que son tres escuelas en toda la provincia, se decide tomar todo el universo de estudio, ya que era factible hacerlo y con el que se contó con una muy buena colaboración y disposición de parte de docentes, estudiantes y funcionarios del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia. Si bien la inmersión en el campo fue desigual (se trabajó mucho más tiempo con la ESJ de Villa Regina), se lograron realizar entrevistas y recopilación de documentos en todas las ESJ involucradas, cuestión que permitió posteriormente realizar comparaciones y encontrar regularidades en la forma de establecer lo institucional y descubrir articulaciones significantes en torno al problema estudiado.

Las ESJ configuran una organización escolar propia, separada de los CEM y CENS nocturnos, caracterizada y dirigida a un grupo de estudiantes que por diversos motivos dejaron la escuela secundaria común (incluso la escuela de adultos). Dicho grupo se ubica entre 16 a 21 años de edad, que transitan situaciones socioeconómicas desfavorables y que tienen dificultades para asistir a la totalidad de las clases presenciales. Para ellos se ha creado una organización que tiene una modalidad de funcionamiento particular, específica, en base a la contextualización del diseño curricular y las formas de transitar la escolaridad. Además, siendo que las únicas tres escuelas creadas para este grupo se ubican en cada uno de las regiones más pobladas y de mayor importancia socioeconómica y cultural, se podría afirmar que el estudio emprendido da buena cuenta de la situación y pormenores del programa ESJ.

Resumiendo, la tesis se recorta a las Escuelas de Jóvenes de Río Negro, al período de tiempo que abarca su implementación en los dos primeros años del programa (2013 - 2014), entendiendo que constituye una política pública específica orientada a una matrícula de estudiantes particular. En otras palabras,

como una escuela que se dirige a un público específico: los jóvenes de entre 16 y 21 años de edad, que se encuentran en las escuelas secundarias de jóvenes y la de adultos, pero además para aquellos que por diversos motivos se encuentran fuera de la escolaridad normada. Siguiendo de aquí que los objetivos de investigación derivan en la formulación que continúa:

- Objetivos Generales:

1.- Describir la experiencia educativa Escuela Secundaria para Jóvenes de la provincia de Río Negro, relevando especialmente los sentidos que se atribuyen a la escuela como una propuesta de inclusión educativa, utilizando para ello distintas herramientas teóricas metodológicas provenientes de la investigación educativa cualitativa.

2.- Contribuir a la comprensión de la Escuela Secundaria para Jóvenes de la provincia de Río Negro, analizando, desde una perspectiva institucional y del análisis político del discurso educativo, la forma en que es producida como una modalidad de educación secundaria.

- Objetivos Específicos

1.1.- Relatar la experiencia educativa Escuela Secundaria para Jóvenes, entre los años de estudio y para las ESJ participantes, en función de las perspectivas analíticas elegidas.

1.2.- Identificar y describir los sentidos y significados que lxs docentes le otorgan a la experiencia educativa del programa ESJ, en las tres escuelas estudiadas y en el marco de la implementación de una política pública de inclusión educativa.

2.1.- Organizar los datos construidos y ensayar interpretaciones a partir de ellos, con el fin de comprender la experiencia educativa del programa Escuela Secundaria para Jóvenes, en relación a la inclusión educativa como parte de una política específica y a producción de un modo de funcionamiento adaptado a los propósitos del programa referido.

2.2.- Elaborar un encuadre teórico que permita profundizar modos de funcionamiento escolar más adaptados y justos para lxs estudiantes de las ESJ.

### I.1.3.- LA AMPLIACIÓN DEL ENCUADRE TEÓRICO

Los objetivos son proposiciones que contienen la perspectiva teórica adoptada en la tesis. Conllevan tanto la intención como el recorte espacial y temporal que delimita el objeto de estudio. Además, sirven de nexo entre la teoría y la metodología, guardando relación consistente con las unidades de análisis que conforman el campo (Sautú et al, 2005). En este caso, la característica del campo de estudio facilitó el trabajo con todas las escuelas que conforman el programa Escuela Secundaria para Jóvenes, siendo este un rasgo inmejorable en relación a los objetivos propuestos. Son solo tres las escuelas de la modalidad de jóvenes de la provincia, y todas ellas accedieron a participar muy activamente de la recopilación y construcción de datos para la tesis. De esta manera, fue posible establecer regularidades institucionales e identificar sentidos que organizan y dan cuerpo a las escuelas del programa. Esta fue una decisión que se tomó con el proyecto de tesis en funcionamiento, ya iniciado el trabajo de campo, con una de las escuelas casi en la etapa final de indagación. El resultado conseguido permitió enriquecer los objetivos iniciales, que se vieron consolidados y ampliamente desarrollados. No sólo fue una buena decisión, muy alentada por la directora de la tesis, sino también un ejemplo de la reescritura a la que se vio sometida, desde el comienzo, el proyecto de tesis.

Pero el trabajo de reescritura implicó no sólo la reformulación del objeto de estudio, precisado en su recorte espacial y temporal, sino también la ampliación del encuadre teórico propuesto inicialmente. La tesis demandó el trabajo con las nociones centrales del Análisis Político del Discurso Educativo (APDE), ya que constituye un enfoque teórico metodológico afín a los objetivos propuestos, esto es indagar en los sentidos que están articulando el campo social de las Escuelas Secundarias para Jóvenes. Las categorías de *discurso*, *articulación*, *hegemonía* y *dislocación* (Barros, 2010; Buenfil Burgos, 2002, 2008, 2019; Laclau y Mouffe, 1997; Laclau, 1996, 2005, 2014; Southwell, 2007, 2011, 2012, Stavrakakis,

2007), son tomados para explicar los sentidos que lxs docentes le otorgan a la experiencia de la Escuela Secundaria para Jóvenes, dentro de unas organizaciones escolares sobredeterminadas por sus producciones institucionales. A la vez, son nociones que otorgan una reflexividad renovada a la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, que es una de las interpretaciones más comunes a que se realizan para comprender las dinámicas del cambio institucional (Bardiza Ruiz, 1997; Butelman et al, 1996; Fernández, 1996, 1998; Garay, 2000; Kaës et al, 1979, 1989; Stavrakakis, 2010). Estas nociones, que son centrales al APDE, serán abordadas más adelante, en el capítulo dedicado al encuadre teórico y metodológico.

En general, en algunas ocasiones se comprende que los avatares que sufren las escuelas en los programas de innovación y cambio son producto de las resistencias de lxs docentes a modificar sus formas conocidas de trabajo o de los problemas en la reorganización de las tareas, tiempos y espacios escolares. Lxs decisorxs políticxs y lxs técnicxs del Ministerio de Educación y Derechos Humanos (MEDDHH) afirman en algunos documentos oficiales que *lxs docentes no comprenden las necesidades de cambio escolar*. Por ejemplo, las dificultades en la implementación del programa ESRN son presentadas como problemas en relación a las trayectorias escolares de lxs estudiantes. Asimismo, se menciona que la organización del nuevo Régimen Académico<sup>3</sup> resulta dificultoso de implementar. Como señalan Díaz & García (2016), y en el mismo sentido que fuera dicho por Juliá (1995) en relación a las culturas escolares, el presente de

---

<sup>3</sup> El MEDDHH comprende por Régimen Académico a las regulaciones pedagógicas, didácticas, organizativas, administrativas y comunitarias que inciden en la cultura escolar, el modelo escolar, el trabajo docente, las formas de transitar la escuela y el gobierno de la escuela. En la tesis emplearemos al RA como el documento oficial que reorganiza el modelo institucional escolar, proponiendo aspectos variados que afectan directamente en el modo y la forma en que se realiza la tarea institucional. La creación de nuevos instituidos modifica el modo en se relacionan los actores institucionales con la tarea pedagógica. Por ejemplo, con la institución de un comité académico que determina en última instancia las trayectorias de lxs estudiantes. También establece nuevas figuras de estudiantes y elimina otras; no hay más alumnos repitentes, sino en tránsito por su escolaridad. En definitiva, el RA modifica el paisaje escolar y va a obligar a las escuelas secundarias a encontrar nuevas estrategias de producir la cultura institucional. Si bien el RA se refiere a las escuelas secundarias comunes, que pasan a denominarse Escuelas Secundarias de Río Negro, su construcción recupera en un todo la experiencia organizacional de las ESJ, por lo que en este punto emplearemos el RA sin distinguir su uso para uno u otra modalidad de escuela secundaria.

En Río Negro, para la escuela secundaria, se instituye un RA, por primera vez, en el año 2018.

incertidumbre genera temores acerca de las posibilidades ciertas de construir nuevas formas de lo escolar.

La literatura sobre las Instituciones entiende que el cambio es un efecto entre lo que está instalado y lo que se intenta instalar, en relación al juego de intereses entre grupos institucionales (Fernández, 1998; Garay, 2000; Kaës, 1979). Los informes producidos por técnicos del ministerio de educación provincial, de los últimos años, recuperan infinidad de expresiones que son interpretadas en este sentido<sup>4</sup>. El encuadre teórico y metodológico intenta ir más allá de la versión instalada acerca del comportamiento de los docentes y de las instituciones escolares. Se entiende la política educativa como un proceso diverso, discutido y/o sujeto a interpretación cuando es implementada en las organizaciones escolares concretas (Braun, et al, 2017), relevando y destacando la capacidad que tienen de confrontar, ensamblar y versionar sus propias respuestas educativas a los problemas escolares. Siguiendo esta idea, se puede afirmar que las nociones que provee el APDE permiten acceder a otras interpretaciones sobre los programas de innovación y cambio, interpretaciones que renuevan el campo de estudio de las instituciones y las políticas educativas. Es en este sentido que se intenta emplear en esta tesis. La rearticulación del campo social discursivo, en base al proceso de institucionalización de un modelo escolar diferente, es una de las hipótesis de trabajo que se empleará a lo largo de la tesis, siendo muy potente para explicar los puntos de tensión en que los sentidos sobre cómo debe ser una escuela suelen dirimirse.

En resumen, el trabajo de escritura, comprendido como la ilación y concreción del pensamiento, implicó la reformulación inicial del proyecto: los objetivos, las hipótesis iniciales, el recorte de tiempo y las escuelas que se iban a indagar, el objeto mismo de análisis y la ampliación del marco teórico desde donde interpretar y comprender los datos construidos en el proceso de investigación. La incorporación del APDE al inicial enfoque institucional, permitió acceder a otras interpretaciones sobre el modo en que se está desarrollando la Escuela

---

<sup>4</sup> El programa Escuela Secundaria de Río Negro es posterior a la implementación de las Escuelas Secundarias de Jóvenes. Comienza en el año 2017 y reconoce a las escuelas de jóvenes como un programa antecedente. Las expresiones a las que se hacen referencia constan en documentos de circulación interna del ministerio provincial como en charlas informales con los técnicos y funcionarios involucrados. En especial, la referencia se documenta en el *Informe Final* del equipo de la comisión curricular del MEDDHH del año 2018.

Secundaria de Jóvenes. Esto es, en su complejidad relacional, en el juego de significantes que se da en la tarea de construir una escuela secundaria para jóvenes, en la articulaciones y rearticulaciones de sentidos que intentan hegemonizar el campo social. Se propone ahora una interpretación que entiende la dinámica institucional a partir del despliegue de una lógica de intelección que involucra a lxs sujetxs en la construcción el sentido y como, a su vez, estxs son construidxs en el proceso.

## I.2.- LOS PROGRAMAS DE INNOVACIÓN Y CAMBIO ESCOLAR QUE ANTECEDEN A LA ESJ.

*[...] hija de la República, hija del capitalismo, hija de la cultura letrada, hija de la nación o hija de la sociedad burguesa, entre otras maternidades y paternidades posibles. En su conjunto, todas ellas resaltan su carácter **moderno y modernizador**, presentan la íntima vinculación que existe entre escolarización y modernidad y, a partir de ella, la conciben como una construcción moderna constructora de modernidad. (Pineau, 2007, p. 33)*

Bollela et. al. (2016) sostienen que la escuela secundaria está en el centro de la agenda educativa y de las reformas escolares, en el marco de una crisis del nivel. Diagnóstico que estuvo y está en la base de las reformas educativas que se han implementado en el ámbito nacional y, especialmente en las reformas de la década de los '80 en Río Negro. Acosta y Terigi (2015) afirman que la agenda de las políticas de cambio en educación se sitúa, principalmente, en el par *expansión - modelo institucional*, que en esta tesis está referido a las políticas de inclusión educativa de la cual las ESJ son una experiencia principal. Desde la perspectiva de las autoras el crecimiento de los sistemas educativos en las últimas décadas se deben principalmente al aumento de la matrícula en escuela secundaria. Entre las razones de su incorporación como tema casi excluyente (haciendo especial énfasis en la etapa que inaugura la Ley de Educación N.º 26206), mencionan especialmente tres, que se transcriben a continuación:

En términos generales, es posible identificar tres causas asociadas a la expansión de la escuela secundaria. Una referida a los cambios en la estructura económica y en el mercado de trabajo y sus efectos sobre la expansión de la escolarización secundaria (formación de recursos humanos y/o contención del desempleo juvenil). Otra, ligada a las transformaciones demográficas, particularmente el desarrollo de la población joven y la necesidad de extender instituciones destinadas a la regulación social de los jóvenes. Una tercera, de índole sistémico - institucional, vinculada con las formas de expansión de los sistemas educativos y sus efectos sobre las trayectorias educativas en contextos de expansión (Acosta, Terigi, 2015, p. 14).

La extensión de la matrícula de estudiantes está asociada, desde esta hipótesis, a las dificultades del modelo institucional tradicional de asegurar el ingreso y la permanencia de lxs estudiantes a la escuela. Esta es una hipótesis central para la tesis, ya que la finalidad del programa ESJ es incorporar a un grupo de estudiantes identificados por la política pública educativa y sostenerlxs en su escolarización. De esta manera, se comprende que la configuración de los sistemas educativos (que Acosta y Terigi denominan *internacionalización*) presenta en la actualidad dificultades para la efectiva universalización del nivel medio. Las autoras encuentran, en este proceso, regularidades que pueden estar explicando esas mismas dificultades, todas ellas devenidas de su construcción histórica. Es un proceso conocido y del que aquí solo se listarán algunos aspectos. Esos son: a) el triunfo del formato escolar a fines del siglo XIX, b) la articulación de las organizaciones escolares bajo el proceso de sistematización y segmentación como matriz de configuración de los sistemas educativos (Mueller, Ringer y Simón, 1992. Citado por Acosta y Terigi, 2015, p. 16), y c) la institucionalización del rol diferencial de la escuela secundaria en el proceso de segmentación de la población, que las autoras refieren al modelo

institucional y su expansión como institución determinante (Steedman, 1992. Citado por Acosta y Terigi, 2015, p. 17). Los tres aspectos reseñados podrían, por sí, explicar los obstáculos que encuentra la escuela secundaria para cumplir con la democratización y el derecho social a la educación, tal como lo establece la LEN. Es decir, como una organización diferenciadora y desigual que cumpliría esas mismas funciones, en correlato a una sociedad igualmente segmentada y fragmentada<sup>5</sup>. Entonces, interesa destacar, como se verá en el desarrollo de la tesis, que *las dificultades en la incorporación de nuevos grupos de estudiantes son implícitas a la tensión existente en el par expansión - modelo institucional* (Acosta, 2011), en ese término, en su aspecto dinámico y no estático. Por lo que la comprensión de este fenómeno requiere un abordaje complejo, situado y multisignificativo.

### I.2.1.- LA ESJ COMO PROGRAMA QUE RECUPERA ASPECTOS CENTRALES DE LOS PROGRAMAS ANTECEDENTES

Tal como se viene sosteniendo hasta ahora, el proceso de implementación de la ESJ de Río Negro demanda el mismo tipo de comprensión, teniendo en cuenta que lo simbolizado discursivamente sobre el cambio escolar interlocuta con las políticas públicas concretas y, en definitiva, sobre su puesta en tensión en relación a la disputa por el sentido de lo escolar. Las escuelas son organismos sociales dinámicos, con su propia vida cultural e historia. Se podría decir que son organismos sociales complejos, en el sentido dado por Morín (1998), muy ricos en producciones significantes, en la que *el conflicto* (Ball, 1990; Bardiza Ruiz, 1997; Escudero, 1992; Fernández, 1990; Schlemenson, 1987) es el

---

<sup>5</sup> En este punto, se aclara el concepto de fragmentación como una categoría diferenciada y articulada a la noción de segmentación. Tiramonti (2001) dice que la fragmentación da cuenta de "... una especificidad en la organización de la estructura social que se diferencia de etapas previas en las que hablábamos de segmentación, ..." (p. 25). De acuerdo con la autora, la fragmentación es un espacio autorreferido y heterogéneo que establece fronteras, en el que se reconocen continuidades y discontinuidades culturales y normativas (Tiramonti, 2011). Así, la segmentación se refiere a "... un todo integrado, donde las distancias entre los grupos pueden medirse en grados." (Tiramonti, 2001, p. 29). En cambio, la fragmentación hace alusión a la separación de campos heterogéneos que no reconocen comparaciones ni grados de diferenciación, sino distancias sociales en términos de extrañamiento dentro de un campo institucionalizado y demarcado en sus fronteras con lxs otrxs. De esta manera, puede comprenderse la incorporación al nivel medio de sectores sociales nuevos sin afectar, de algún modo, la producción de circuitos escolares desiguales.

organizador de la cotidianeidad social. En la tesis, se sostendrá una versión de las organizaciones escolares y del funcionamiento institucional en la que el discurso o, lo que es lo mismo, la producción significativa se realizan sobre una dinámica que reconoce el conflicto como organizador de las relaciones sociales instituidas. Maravillosamente, Galtung expresa que el conflicto "...puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana" (1981, p. 11). El conflicto se constituye en un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, se dirige a una posición crítica dentro de la pedagogía, cuyo propósito es la transformación de las estructuras escolares. Considerado así, es posible pensar que las ESJ (y toda organización escolar) construyen versiones de las políticas de cambio, realizan sus propios *covers* de aquello que se propone como una nueva forma de hacer la escuela o, como las ESJ, una escuela para un grupo social identificado. Lo señalan Braun et al (1997), cuando dejan entrever que las escuelas no son un reflejo de la imagen que dibujan lxs decisores y técnicxs del Ministerio de Educación provincial. En todo caso, es una imagen bastante más borrosa y opaca, donde la interacción entre culturas escolares y políticas públicas terminan por definir, en general, los límites de lo posible.<sup>6</sup> Se observará en el transcurso de la tesis que el proceso de implementación de la ESJ conlleva situaciones conflictivas donde se ponen de relieve los saberes docentes sobre la escuela, sobre su función, sobre el sentido que estas tienen en relación al propósito de la inclusión social.

Por otra parte, Terigi (2012) precisa que, entre los puntos de tensión, que manifiestan las dificultades del modelo tradicional de incorporar a nuevos grupos de estudiantes, se encuentra la invisibilidad de los estudiantes como sujetxs de pueden integrarse a procesos educativos autónomos, de producción de conocimiento e intereses que les pertenecen como generación. En la tesis, esta cuestión es relevada en torno al dislocamiento que la emergencia del grupo de

---

<sup>6</sup> No es propósito de esta tesis, pero vale mencionar la sinonimia entre la implementación de un programa escolar y las versiones que las escuelas singulares, en sus concretas condiciones de existencia y posibilidades, remite inexorablemente al versionado, en tanto un problema de la traducción entre textos que son escritos sobre superficies discursivas diferentes. Vale hacer la mención, ya que pareciera constituir un campo de estudio emergente y fértil.

jóvenes (estudiantes con características propias, entre 16 y 21 años de edad, según el programa ESJ) provoca en la política pública educativa. Pensar otra escuela, como se dijo, para otrxs estudiantes, que hasta ahora no estaban en el mapa población que atiende el Ministerio de Educación provincial. Aquí la noción de *dislocación* (Laclau y Mouffe, 1990; Laclau, 1997, 2005; Barros, 2012) es fundamental y se tratará de describir y explicar que las modificaciones en la forma escolar derivan de intentar construir una escuela contextuada a las características del grupo de estudiantes identificado. Esta noción será explicada en el capítulo siguiente.

La dinámica del par expansión - modelo institucional, expone las desigualdades con que los grupos sociales ingresan y permanecen en la escuela. En este sentido, el capital cultural adquirido y el origen social en las trayectorias educativas tienen un peso importantísimo en el éxito escolar. Así lo señala Southwell (2020) cuando afirma que "... una escuela igual para todos, con la presuposición de un orden meritocrático neutro y una dinámica virtuosa de igualdad de oportunidades, ha acompañado, tal como señala Agnés van Zanten (2000), la confirmación de las desigualdades educativas" (p. 10). Proceso que se da, tal como lo resalta Southwell, en instituciones escolares heterogéneas que pueden ser descriptas, entonces, por su alto nivel de fragmentación.<sup>7</sup>

Southwell refiere, en el trabajo citado en el párrafo anterior, que en la agenda de investigación sobre la escolarización de jóvenes y adultos, un punto importante es la discusión acerca de la forma escolar. En la tesis se utilizará la definición provista por Vincent, Lahire y Thin (1994), donde la forma escolar remite "... a una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI-XVII, que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización" (citado por Southwell, 2011, p. 68). En el sentido de unidad histórica, la forma escolar involucra un modo de relación social novedosa, para su época, que se caracteriza como pedagógica, en tanto se desarrolla en un lugar y un tiempo de lxs sujetxs y las organizaciones. Pero además, la novedad que la relación instaura no se desenvuelve en un espacio y

---

<sup>7</sup> La autora lista los estudios de Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Gallart, 2006; Tenti Fanfani, 2009, para sostener la cuestión de la fragmentación educativa. Respecto del capital cultural y el origen social de lxs estudiantes, menciona a Bourdieu y Passeron, 1981; Dubet y Matucelli 1998; Tenti Fanfani, 1995 y 2007; Kessler, 2002. Sin dudas, caben mencionarlos aquí.

tiempo desprovisto de otro efecto, sino que por el contrario contiene la institución de un nuevo orden social. Como dice Southwell, en referencia a la definición de Vincent, Lahire y Thin, un orden que es discursivamente novedoso. "... el alumno aprende a leer por medio de "civilidades" y no por textos sagrados. Aprende la obediencia a las reglas de escribir, etc., conforme a las reglas constitutivas del orden escolar e impuestas a todos." (2011, p. 68).

Si la forma escolar se impone, es hegemónica en una diversidad de contextos sociales, se institucionaliza como un orden social productor de regularidad social, parece ser entonces que ella se evidencia como un obstáculo para el cumplimiento del derecho social a la educación, en términos de la obligatoriedad del nivel y la escolarización masiva que implica la democratización de la escuela secundaria. Nuevamente, aquí la forma escolar tradicional, el programa institucional clásico, según Dubet (2002), se incorpora como una construcción, cuyos rasgos específicos se consolidan en una gramática escolar (Tyack y Cuban, 2000) "... que procesó y modeló las sucesivas intervenciones de reforma, y que logró posicionarse como la noción misma de *escuela media argentina* hasta la actualidad" (Southwell, 2020, p. 17). El saber disciplinar organizado en asignaturas o materias, la enseñanza colectiva y simultánea de unx a muchxs, el currículum graduado, generalista y enciclopedista, la distribución de espacios y tiempos escolares, el aula organizada por edad y como una unidad espacial. Estas características, y otras, son enumeradas por Southwell y se encuentran recurrentemente en la historia de las organizaciones escolares.

Cabe aclarar que en la tesis no se equiparan forma y gramática. La diferencia existente entre estas dos nociones dan lugar a líneas de indagación diferentes. Tampoco se lo asocia a la idea de formato escolar, que remite a los rasgos de la organización de la escuela, de una manera sistemática, a un núcleo duro del programa escolar (Terigi, 2008). Son conceptos sobre utilizados en la lectura sobre el sistema educativo y su pasaje a la organización escolar singular. Acosta (2015) señala que el uso paradójico de estos conceptos organizadores de la investigación educativa reciente. O se los deslocalizan o se hace de manera insuficiente, obviando el carácter dinámico de los conceptos en su escritura de origen. En este punto, se resalta que la dinámica del par modelo institucional / expansión del nivel, debería ser leída siguiendo las prácticas locales de lxs

sujetxs en las instituciones singulares, ya que en la transferencia de los conceptos mencionados pueden verse modificados o versionados (siguiendo la noción utilizada hasta ahora) según el contexto y las particularidades de la organización. Entonces, para el caso de estudio, se seguirá la definición dada por Terigi (2006) a la forma escolar:

... las marcas que organizan y producen las formas de hacerlo dentro de las instituciones escolares, como la separación del niño de su familia, la reunión de niños dentro de un mismo sitio, y en un mismo horario para llevar adelante actividades formativas comunes que son comandadas por docentes, la diferenciación de contenidos, así como su organización o la fragmentación de la jornada relativa a lo escolar en tiempos y espacios, entre otras. (citada en ANEP, 2011, p. 12)

La forma escolar que se instituye en la organización de la educación, se sostiene en un modo de "... comprender la especificidad de lo educativo en las propuestas organizacionales" (Frigerio, 2007, p. 331). Por lo que, podría entenderse que constituye un *principio de engendramiento* (Viñao, 2004) que encuentra en la cultura escolar un imaginario muy fuerte y resistente a los cambios y modificaciones.<sup>8</sup> A su estudio contribuye, en los términos indagados por Varela y Álvarez Uría (1991), una genealogía que ayuda a descifrar el presente rastreando en el pasado los montajes que componen la condiciones de

---

<sup>8</sup> En este punto, se sostiene que entre forma y cultura escolares existe una vinculación estrecha. Dominique Juliá define cultura escolar como un conjunto de normas "... que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas ajustadas a finalidades que pueden variar según las épocas..." (Juliá, 1995, p. 10). En tanto, Viñao Frago refiere que la cultura escolar siempre es en plural, en tanto "... conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (...) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartida por sus actores, ..." (2002, p. 59). Ambas definiciones comparten el carácter situado y contextual de las culturas escolares, destacando su vinculación con la historia en general y de la organización escolar en particular. De ahí su relación con la noción de forma escolar.

existencia actuales. Por lo que, nuevamente, se resalta la comprensión compleja de la vigencia de la forma escolar y su importancia en la implementación de políticas de cambio escolar, como una hipótesis acerca de aparición "... de una serie de instancias a nuestro juicio fundamentales que, al coagularse a principios de este siglo (XX), permitieron la aparición de la llamada escuela nacional" (Varela y Álvarez Uría, 1991, p. 15).<sup>9</sup>

En resumen, se propone la discusión sobre la forma escolar, en el contexto de la expansión de la matrícula escolar y concreción del derecho social a la educación, política que encuentra en la LEN un inicio palpable. Entendiendo que esta discusión conlleva el debate sobre las dificultades que el modelo institucionalizado presenta a las políticas de cambio e inclusión educativa. Aun así, es válido poner en entredicho la hipótesis de la inamovilidad de la forma escolar, a la luz de las experiencias que se vienen realizando desde hace algunas décadas y que interrogan la aparente inmovilidad del concepto. Hilando la noción de *culturas escolares* (la pluralidad de culturas escolares en contextos e historias singularizadas), la forma escolar puede pensarse de otra manera, esto es teniendo en cuenta el sinnúmero de versiones que las organizaciones escolares pueden tejer a partir del modelo institucional vigente. Dussel señala que "... la hipótesis de la continuidad del formato escolar debería ser matizada, ya que no presta suficiente atención a las distintas formas en que las políticas educativas y las escuelas están respondiendo a la nueva situación" (2015, p. 296). La experiencia Escuela Secundaria de Jóvenes se inscribe en esta dirección, siendo una experiencia educativa que revisa el modelo institucional tradicional e implementa una política específica de inclusión con la intención de incorporar a un grupo de estudiantes que hasta entonces permanece flotando entre la repitencia y el abandono en la escuela secundaria común. Esta cuestión requiere, como se dijo, una comprensión dinámica y compleja de las situaciones vividas por cada organización escolar.

---

<sup>9</sup> Lxs autorxs mencionan 5 condiciones sociales fundamentales que dan lugar a la escuela y su formato característico. Estas condiciones son la definición de un estatuto de infancia, la emergencia de un espacio específico destinado a su educación, la aparición de un cuerpo de especialistas a cargo de esa educación, la destrucción de otros modos de educación y la institucionalización de la organización escolar a través de la obligatoriedad y la fuerza de ley.

Dussel, en el texto citado, señala que "... son muchas las dinámicas que pueden identificarse como fuerzas motoras de este cambio, pero sin duda uno de los elementos más significativos ha sido el de la obligatoriedad del nivel, decretada por la Ley Nacional de Educación de 2006" (2015, p. 279), en donde la inclusión educativa se constituye en un imperativo y en unas políticas concretas. En este sentido, la escuela para todxs, cuyo epígrafe se encuentra en la Ley Orgánica de Educación de Río Negro: Educar todo a todos. De la misma manera, la ESJ se construye en el contexto de la dinámica del cambio escolar que se explica por la obligatoriedad del nivel medio. La Ley de Educación Nacional introduce la inclusión educativa como un significante que va a articular el discurso y las prácticas institucionales de lxs docentes. Bracchi (2010), expresa que una escuela secundaria para todxs requiere aceptar que no hay una única y exclusiva manera de ir a la escuela, por lo que es necesario revisar y reorganizar el modelo institucional. Es entonces que la discusión sobre el formato escolar y su modelo hegemónico deba ser puesta en el contexto de ese debate, el de las nuevas funciones que demanda la inclusión educativa.

Southwell (2018) refiere a que el sentido atribuido al significante inclusión, reposiciona el debate educativo en relación a las políticas de los gobiernos neoliberales de las décadas anteriores al gobierno del presidente Kirchner.

Tal reformulación se dio en torno de la equivalencia discursiva igualdad - inclusión educativa, que dio lugar a dos cadenas de significantes emparentadas. Una de ellas asoció la igualdad y la inclusión educativas a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad de la acción estatal, la reconstrucción de lo común y la consideración de la diversidad; mientras que la otra enlazó la igualdad y la inclusión educativas a la idea de centralidad de la enseñanza (Vassiliades, 2012), el trabajo con situaciones de desigualdad educativa - tales como la sobriedad y la repitencia - y de vulnerabilidad social, y la promoción de

modos organizacionales alternativos para las instituciones escolares  
(Southwell, 2018, s/d)

Antes de seguir avanzando con este apartado, conviene adelantar una definición: ¿Qué se entiende por *significante*? En el encuadre teórico de la tesis, entenderemos por *significante* a toda producción social de sentido, que no puede fijarse a ningún significado y que existe en su polisemia, en la proliferación de sentidos que se articulan parcialmente. De esta noción, interesa destacar que el discurso es una totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora de significantes. Entonces, la articulación que el *significante* anuda con otros significantes refiere a la relación entre elementos que conforman un discurso determinado, cuya identidad se ve modificada por la praxis (Laclau & Mouffe, 1985). Por otro lado, el discurso no constituye una totalidad cerrada ni clausurada por la articulación. Por el contrario, es "... relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una heterogeneidad constitutiva" (Buenfil Burgos, 2019, p. 50). El discurso se organiza como un conjunto de posiciones diferenciales, cuya lógica es una *regularidad en la dispersión*, es decir que no puede ser cerrada a un *significante* que se repite a lo largo de la cadena de significados. Dicho de otra manera, la fijación de los elementos en un discurso es posible porque constituye una totalidad incompleta. Los elementos que conforman una formación discursiva son relacionales y se agrupan diferencialmente. Esta insistencia en el carácter relacional y contingente del discurso es el que se sostendrá a lo largo de la tesis y puede ser articulado a la posición institucionalista, como se verá más adelante. El sujeto que ambas teorías expresan manifiesta la imposibilidad de constituirse completamente, como sujeto de la falla constitutiva, de la identidad que se encuentra sobredeterminada por las regulaciones sociales generales, en un caso, y por los discursos que proveen de sentidos al sujeto.

Desde la perspectiva institucional, Mendel (1974a, 1974b, 1994) dice que la acción sobre el mundo es un acto humano, que transforma la materia y produce la invención del sentido. Si bien Mendel (2002) refiere ese acto productivo al poder, en tanto todos somos partícipes de esa invención histórica y situada, se

puede entender de aquí dos cuestiones: que este es un acto enteramente humano y que es un acto significativo. Mendel, señala que el acto de poder, es decir de producción de poder, se ajusta a la regulación de las instituciones sociales. Pareciera que desde esta perspectiva, el sentido queda clausurado en los límites que imponen las instituciones sociales, cuestión que desde el APDE se comprende como una producción que se producen en el marco de la disputa por la hegemonía, de sentidos que no son clausurados por lo institucional, sino que son reinterpretados, reinventados, articulados con otros significantes, reubicados de un campo de discursividad en el que disputan. Se optará por esta última noción de significativo, entendiendo que circulan en el campo de lo institucional en un sentido contingente, abierto a lo posible, configurado en función de las características particulares de las organizaciones. Es decir, en relación a lo que venimos tratando, si bien el significativo inclusión educativa se impone hegemónicamente para dotar de sentido a las transformaciones y cambios en las escuelas secundarias, estas pueden ser reinterpretadas, rearticuladas, en función de las características estructurantes<sup>10</sup> que son propias de cada organización escolar.

Por lo expresado, y retomando la noción de inclusión educativa, el discurso pedagógico que se instala como la representación de los sentidos atribuidos al derecho social a la educación. Como expresa Southwell (2020), las configuraciones discursivas, esto es la articulación de sentidos en torno a un significado hegemónico, son abiertas y se *reaman* contingentemente. Proveen de un encuadre a la producción de identidades. Aquello que se identifica como

---

<sup>10</sup> En el análisis de las instituciones educativas, un organizador potente que ordena el estudio de lo educativa es el de condiciones estructurantes. La noción de organizador proviene de la metodología en las ciencias sociales y es revisada al interior del análisis institucional como un conjunto de hechos o sucesos que actúan compaginando las relaciones al interior de una organización escolar. Por supuesto, dicho análisis se hace comprendiendo que el conjunto de hechos o sucesos son investidos de sentidos por lxs sujetxs. Articulación que se dirige a la falta constitutiva del sujetx en que todo acto de adquisición del objeto es siempre fallido y producto de una fantasía que promete eliminar la falta. El objeto se hace visible, para nosotros, en esta condición. En la perspectiva institucional las condiciones estructurantes son pensadas de igual manera, en tanto emergentes de una configuración discursiva que encuentra en la historia y materialidad de las instituciones una forma de expresión. Las organizaciones escolares son complejas y transversales, donde las relaciones sociales escolares son estudiadas, entre otras, por su historia, por la organización del espacio y el tiempo, en el contexto donde se asientan, en su construcción material y simbólica. Es decir, de una manera situada e histórica y emergentes de la producción discursiva. El concepto de condiciones estructurantes alude a esa metodología de acercamiento a la realidad escolar, en que los organizadores presentan una forma de acceso a la modalidad de funcionamiento institucional.

una escuela inclusiva se corresponde con los discursos más generales, que instituyen la idea de inclusión educativa en las organizaciones escolares.

Estos conceptos son medulares en el APDE y son abordados en el capítulo siguiente. Por ahora, basta entender que la inclusión educativa aparece, a partir de la LEN como un significante con capacidad de organizar y ordenar el campo de la discursividad en torno, en este caso, de la enseñanza de jóvenes.

Por otra parte, se comprende a las ESJ como una escuela organizada a partir de lineamientos establecidos por resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE). Lxs vocales del Consejo Provincial de Educación que dictaron la resolución 139/13/CPE, de creación de las ESJ, registraron en sus considerandos que la resolución 118/10/CFE reafirman los derechos de lxs estudiantes, reconociendo y valorando los saberes adquiridos por fuera del sistema educativo. Desde sus inicios, las ESJ expresan la intención de formular una organización escolar diferente al modelo institucional tradicional, centrada en los conocimientos enseñados por lxs docentes. Es, además, una experiencia escolar que recupera la experiencia de programas antecedentes, de carácter nacional y local. Por ejemplo, el Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores (CENMT), de Bariloche, o los primeros desarrollos curriculares realizados por la Dirección de Gestión Curricular (DGC) del MEDDHH, en el año 2010 y 2011, que entre otras cuestiones intentaban separar la población de jóvenes de la de adultxs propia de los CEM nocturnos, contextuando la oferta educativa a las condiciones sociales particulares de este grupo etario. También, las escuelas de reingreso de la CABA aparecen en la breve historia de las ESJ, cuando se establece el taller como el formato prioritario para organizar la enseñanza. En otras palabras, toda organización escolar tiene un momento inicial, reconoce una historia previa, una protohistoria, que le otorga sentido y con la que mantiene relación a lo largo de su vida institucional. Las ESJ no son la excepción a esta regla del campo institucional, que da forma y trazan los límites y posibilidades del imaginario escolar.

Algunos documentos recuperados de los años anteriores a la creación de las ESJ, muestran interés en generar políticas públicas específicas para la modalidad de educación secundaria de jóvenes y adultxs, en base a la implementación de los acuerdos del CFE, especialmente las resoluciones

084/09/CFE, 089/09/CFE y 118/10/CFE. Incluso, se concretaron reuniones entre equipos técnicos ministeriales y supervisorxs de nivel medio, con la intención de producir un primer borrador que contuviera los lineamientos generales de un futuro diseño curricular para la modalidad. De esas acciones no quedan registros oficiales. Aun así, la reconstrucción de correos y borradores que estaban en las computadoras de lxs actorxs de entonces, indican que la propuesta de la DGC tenía por objetivo principal incorporar a grupos poblacionales de estudiantes, a aquellos que no asistían a las escuelas secundarias comunes y a los CEM y Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS) nocturnos.

*Las nocturnas*, como se conoce comúnmente a las escuelas secundarias de jóvenes y adultxs, son instituciones escolares que están destinadas a grupos de estudiantes mayores de 18 años. Inicialmente, han sido pensadas para aquellxs personas que han abandonado la escuela secundaria común, para lxs que nunca asistieron a ella o para lxs trabajadorxs que no pueden asistir a la escuela en el horario diurno. Pero la realidad social y la expansión del nivel medio, entre una multiplicidad de factores, contribuyó al surgimiento de nuevos grupos de estudiantes, menores de edad, con trayectorias escolares muy disímiles. Una resolución del CPE de 2001, la N.º 3863/01/CPE, da lugar en los CEM nocturnos a esos grupos de estudiantes jóvenes, transparentando una situación institucional que en los hechos era una realidad cotidiana. En los documentos de la DGC recuperados, se observa que técnicxs y supervisorxs debaten en torno a la emergencia de un nuevo público en la modalidad; se refieren a ellxs como jóvenes repitentes de las escuelas secundarias comunes, en su gran mayoría adolescentes de los primeros ciclos, que, con 16 años cumplidos a mitad de año, ingresaban a las nocturnas; menores que por diversas razones estaban en el mercado laboral en vez de la secundaria, jóvenes de entre 16 y 18 años que no estudiaban ni trabajaban y que son percibidos como sujetxs de riesgo, vulneradxs en sus derechos y objetos de políticas públicas (Comari, 2014). Son definidos por la heterogeneidad de sus situaciones sociales, pero que al fin y al cabo expresan la diferencia con el público tradicional que conformaba el nivel medio de escuelas nocturnas. Este grupo etario empezó a aparecer con mayor asiduidad en las nocturnas a fines de los años '90 y toma impulso en la última década. Incluso, algunos testimonios de docentes cuentan que menores de 16

años ingresaban por excepción a las escuelas secundarias nocturnas, producto de la sobreedad y la falta de vacantes en escuelas secundarias comunes de la zona. Esta excepcionalidad fue luego una situación común que llegó a requerir la intervención de la Dirección de Nivel Medio (DNM) del MEDDHH, dado que la excepcionalidad empezó a convertirse en una regla frecuente.

Es entonces que el esfuerzo del grupo de técnicxs y supervisorxs del MEDDHH estaba orientado, en principio, a comprender quién era este público, para luego establecer sus demandas de educación y, de este modo, dirigir la oferta educativa lo más ajustadamente posible a las características o perfiles que identifica los estudiantes. En otras palabras, el ingreso de un grupo social novedoso a la modalidad de jóvenes y adultxs, se encontraba tematizado desde el inicio de la propuesta curricular. En específico, se menciona al Documento N.º 1, 2 y 3, de la Dirección de Gestión Curricular (DGC), del año 2004, donde se trata a la escuela como espacio propicio para la reconstrucción del soporte simbólico, tendiente a recolocar a lxs sujetxs como fundantes de la acción y *a lxs fuera de discurso* como sujetos incluidos en el lazo social. Señala la necesidad de dar fin a una comunidad estratificada, desigual, injusta y dependiente. Citan a Tenti Fanfani para afirmar que el ingreso masivo de los sectores populares y la prioridad de la obligatoriedad colocan un techo a la educación formal. La preeminencia de todxs lxs adolescentes en la escuela implica resignificar la vieja función de la escuela como espacio de selección de lxs más aptos.

En estos documentos se concluye que es la escuela, a través de mecanismos de exclusión, la que divide a lxs estudiantes en dos: aquellxs incluidos, objeto de una mirada condescendiente; aquellos provenientes de grupos alternativos o no integrados a la cultura escolar, analizados a través del estigma y las respuestas autoritarias y disciplinadoras. Al mismo tiempo, propone para el grupo de estudiantes no contados, una escuela inclusiva que se basa en la autoridad pedagógica cuidada, ordenada, que exige un tiempo compartido entre docentes y estudiantes, donde la frustración no se establezca como condición permanente.

La irrupción de nuevxs sujetxs en la educación escolar secundaria, se puede explorar en un sinfín de producciones académicas, algunas muy destacadas y que han tenido alto impacto entre la docencia rionegrina, como las de

Duschatzky y Corea (2001), Skliar (2003), Lewkowicz (2004), Corea y Lewkowicz (2004) Duschatzky (2007), Duschatzky y Sztulwark (2011), entre otras. Son producciones cuyos conceptos centrales circularon en los Institutos de Formación Docente de la provincia, como en los cursos y seminarios de formación continua, ajustados a conocer el status de lxs estudiantes y las formas de habitar lo escolar. No interesa definir aquí la extensión de estas nociones, si en cambio mencionar que su incorporación en la política educativa del MEDDHH da cuenta de la visibilización de un grupo de estudiantes que hasta entonces se ubicaba en los márgenes de lo definible por la escuela secundaria común (Castilla, 2013). Lo es en tanto constituye la respuesta que la política educativa construye a partir de la visibilización de ese público novedoso, a la necesidad de constituirlo como un grupo de estudiantes, que en los registros aparece distribuido en una serie de categorías, en relación a las definiciones de estudiante regular de la escuela secundaria, ya sea como estudiantes repitentes o en la categorías de abandono y desgranamiento. Entonces, las primeras intervenciones del grupo de técnicxs y supervisorxs parten de analizar la conformación singular de un grupo de estudiantes, intentando ordenarlo no ya como un grupo residual respecto de la escuela secundaria común, sino como sujetxs de derecho que demandan su incorporación al nivel medio.

¿Qué programas son los que, en Río Negro, reconocen la intención de modificar el modelo institucional de escuela secundaria? Se parte de identificar a las Escuelas de Jóvenes como un programa de cambio e inclusión educativa. ¿Cuáles otros programas han tenido esta intención? Entonces, interesa recuperar, brevemente y a continuación, tres propuestas de cambio del modelo escolar que, entre sus propósitos, han tenido la finalidad de modificar la organización escolar, contextuándolas a los requerimientos de incorporación de nuevos grupos de estudiantes al nivel medio.

### I.2.2.- EL PROYECTO 13 Y LAS ESCUELAS DE LA REFORMA

Tiramonti (2018) dice que desde la década del '60, en América Latina, se vienen desarrollando procesos de cambio escolar con el fin de vincular funcionalmente a la escuela a las exigencias de ampliación de la matrícula escolar y la

incorporación de nuevas tecnologías y metodologías educativas. Y si bien, desde entonces, se vienen sucediendo distintas reformas en el nivel medio, estas no lograron instalarse como un nuevo modelo institucional diferente a la escuela secundaria tradicional. En palabras de Tiramonti, "... la escuela secundaria argentina estuvo permanentemente presionada para cambiar en favor de la instalación de un plan que es modificado o abandonado durante el proceso de aplicación" (2018, p. 18). La estructura básica de la escuela media, para la autora, se ha mantenido en pie. Se comprende que esta estructura se refiere al modelo institucional, y más específicamente, al modo de funcionamiento institucional, es decir a la manera que las escuelas interpretan esos mismos programas de cambio escolar. Siguiendo esta idea, y como dijimos anteriormente, es necesario matizar el concepto de forma escolar para intentar captarlo en su dinámica institucional. Es por eso que, entre las propuestas de cambio escolar, se indicará como antecedentes de las Escuelas de Jóvenes de Río Negro, a los programas de reformas integrales, entendiendo por estas a las que modifican varios aspectos o dimensiones de la vida institucional de las escuelas (Tiramonti, 2018). Entre estos programas, se encuentran el Proyecto 13 (ley 18614/70), la reforma del Ciclo Básico General (Resolución 1624/88), en el gobierno de R. Alfonsín la secundaria del Ciclo Básico Unificado en Río Negro (235/88/CPE). Todos estos programas de cambio escolar reconocen aspectos o características comunes. Según Tiramonti:

Ambas propuestas tienen tres características comunes: 1) el cambio en el régimen laboral de los profesores, que dejaron de estar nombrados por hora cátedra y pasaron a tener diferentes esquemas de módulos y cargos, en los que se incluía tanto el dictado de clases como las horas dedicadas al trabajo institucional; 2) el agrupamiento de asignaturas con una perspectiva interdisciplinaria que, además, se proponía disminuir el número de materias que los alumnos debían cursar en simultáneo; y 3) la

incorporación de actividades extra clases y la existencia de talleres escolares. (2018, pp. 22 - 23)

Para la tesis, interesa la escuela secundaria del Ciclo Básico Unificado (CBU) o *escuela de la reforma*, tal como es recordada todavía en la provincia de Río Negro. La cultura escolar que instaló este programa podría caber en la denominación de *imaginario anzuelo*, según una conocida expresión de Enríquez (2002). La adjetivación de anzuelo se debe no sólo a una dinámica ampliamente relacionada a la cultura escolar establecida, sino al monto de producciones simbólicas que moviliza dentro de las organizaciones sociales y que fungen como orientadoras de la tarea. Lo establecido está personificado en lxs sujetxs, como si fuera en sí mismo perteneciente a la identidad de cada unx y sobre el que actúa la recompensa buscada. Asimismo, supone una organización donde el proyecto está a salvo del escrutinio general. La calidad de anzuelo se debe a que imaginariamente supone la recompensa por la tarea y la fidelidad de lxs sujetxs al proyecto, pero sabiendo que las instituciones no pueden compensar todo ni a todxs de la misma manera. Entonces, la reforma del CBC aparece, entre lxs docentes, como aquello que debe ser una buena escuela secundaria, aun cuando muchos de sus aspectos, por separado, son fuertemente criticados. Esto es característico del imaginario anzuelo, signada por clivar la totalidad del objeto institución, es decir separar los aspectos positivos de los negativos de la institución, evitando mirarlo como un objeto integral. El clivaje se define como un mecanismo defensivo y aparece en el proceso de identificación y transferencia que caracteriza la institucionalización de la *psiquis grupal*, según la conocida noción de Kaës (1987). Su función es separar los aspectos negativizados del objeto con el fin de preservar el objeto imaginado. En este caso, el programa de las escuelas de la reforma, como un programa con atributos positivos y cuyos aspectos negativos son separados en función de cuidar la crítica que se ejerce sobre ella. Entre esos aspectos positivos se encuentran los mencionados por Tiramonti, es decir el cambio en el régimen laboral, la estructura en áreas y las actividades volcadas en los distintos talleres (extracurricular, docente, interdisciplinario). Las escuelas de la reforma

permanecen entre lxs docentes de la provincia como una buena escuela, una escuela que debería volver, más allá de cualquier disputa o crítica posible que se ejerza sobre ella. Este tipo de funcionamiento, que Fernández (1998) retoma de Ulloa (1969), traza una dinámica que es propia de las instituciones educativas, en las que se remite a un pasado idealizado para hacer posible el trabajo con las dificultades del presente. Es importante señalar, en relación a esa evocación nostálgica (Fernández, 2001), opera luego del retorno al modelo institucional tradicional hacia finales de la década de los '90.

En el período de gestión del programa, hacia finales de la década de los '80, uno de los propósitos del ministerio provincial fue la de promover la democratización de la sociedad y del sistema educativo. Para este propósito, se convocan a sindicatos, docentes y padres a discutir y desarrollar reformas en los distintos niveles de la educación formal, que incluía también la sanción de una nueva legislación educativa y el desarrollo curricular. Esta modalidad de funcionamiento del gobierno de la educación permanece vigente en la actualidad y ha sido parte de todas las propuestas de cambio e innovación escolar. Se mantiene como una política de largo plazo y como forma de concretar la democratización de la educación.

El programa de la reforma o programa del CBU (resolución 235/88/CPE), implicaba el desarrollo de un currículo central e integrado, en base a la conformación de áreas de conocimiento, de carácter interdisciplinar. Las áreas priorizaban la confección de planificaciones en base a la resolución de problemas y el trabajo colaborativo de lxs docentes en un mismo espacio de clases. Los problemas eran seleccionados por su importancia dentro de la epistemología de las disciplinas que conformaban el área. Pero, además, existían otros espacios que abordaban problemáticas contextualizadas a la comunidad o interés de lxs estudiantes. El taller tenía, tanto para lxs estudiantes como para lxs docentes, una importancia superlativa, ya que involucraba el desarrollo de clases en un formato que hasta entonces no existía en las escuelas secundarias de Río Negro. En la actualidad, como se verá más adelante cuando se trate los dichos de lxs docentes, el taller aparece como un formato que resume, articula, el sentido atribuido a una escuela diferente, una buena escuela, en contraposición a la escuela tradicional, organizada por disciplinas. El taller

interdisciplinar, que aborda problemas que se determinaban en función de las comunidades y el taller de educadores, para los docentes, como espacio de reflexión sobre la práctica. Ambos espacios eran contemplados en el cargo docente, que se establecía en función de la matrícula de cada escuela. También se diseñaron talleres opcionales, extracurriculares, sobre distintos temas, seleccionados por su importancia comunitaria, a los que lxs estudiantes podían asistir en contraturno.

El taller organizaba la vida institucional: si bien existían los espacios de clases disciplinares, estas se planificaban en función del taller interdisciplinar. Por supuesto, que la asignatura tradicional perdiera su centralidad en la planificación se hizo con mucha resistencia. A pesar de eso, lxs docentes relatan que ese fue un tiempo mejor (un pasado heroico), donde las condiciones de trabajo (la estructura de cargo y el espacio de área) permitían diseñar otras clases, diferentes a las clases tradicionales. La experiencia de la reforma duró hasta la crisis económica y social de finales de los '90, donde el gobierno provincial da de baja este programa y vuelve a la organización institucional y curricular anterior, esto es al viejo modelo institucional tradicional. Esta manera de recordar al CBU, como una experiencia de cambio escolar que modificó centralmente a la escuela, en su organización, en su currículo y en el régimen laboral, siendo parte, como dijimos, de un imaginario institucional anzuelo.

En otras palabras, la estructura de cargos, la constitución de un espacio de formación en y sobre la práctica docente, el carácter interdisciplinar de las áreas, el currículo centralizado y por agrupamientos de asignaturas, el carácter electivo y participativo de los objetos de enseñanza y la prioridad del taller sobre otras formas de enseñanza, han sido las características principales de las escuelas de la reforma. Y es lo que se recuerda, principalmente la idea del taller como un espacio de enseñanza diferente y superador de la clase tradicional.

La crisis económica del año de principios de la década de los '90 y los cambios en la gestión del gobierno de la educación provincial, provocan la supresión de las escuelas de la reforma y se vuelve al modelo institucional tradicional. En esos años, se pasa de una tendencia democratizadora a una centrada en el control del trabajo de lxs docentes. Como dice Barco (2005), "Si la política de participación había vinculado a los directivos con los docentes y con el debate

pedagógico, la política de ajuste los vincula con el ejercicio del control sobre los docentes y los obliga a subordinarse a la administración central” (p. 76).

### I.2.3.- LAS ESCUELAS DE LA TRANSFORMACIÓN

Mediante la Resolución N.º 235 del año 2008, el CPE aprueba el diseño curricular para el ciclo básico de las escuelas secundarias, que desde entonces serán reconocidas *como las escuelas de la transformación*. El ministerio y el gremio provincial reconocen el encuadre del programa de transformación del nivel medio, en el marco de los principios de la Ley Orgánica de Educación de Río Negro, Ley N.º 2444, esto es un proyecto para la democratización de la escuela y la participación de docentes y padres en el gobierno y legislación de la educación. Es decir, este nuevo programa de reforma del nivel medio continúa la misma metodología de construcción curricular y organizacional del programa de las escuelas de la reforma de la década anterior. Se deduce de esto la persistencia de acciones participativas para definir políticas curriculares, regulaciones institucionales, leyes y proyectos de innovación que son parte del ordenamiento del gobierno y administración de la educación en Río Negro (Barco, 2005). Proceso que no se da sin sus contradicciones, por supuesto. Entre ellas la reestructuración de la burocracia central que dio lugar, en los '90, a las propuestas de cambio de la Ley Federal de Educación y que continúan, de alguna manera, en la actualidad en discursos pedagógicos meritocráticos y de ajuste laboral.

En la resolución 235/08/CPE se abona la idea de una cultura escolar que no responde a las expectativas de lxs sujetxs de la comunidad educativa. El diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria denuncia “La creciente ruptura de la cultura escolar, que se manifiesta en la pérdida de expectativas por parte de los estudiantes en cuanto al papel que la escuela puede jugar en su formación...” (2008, p. 10), situación que agudiza, según el mismo documento, las desigualdades sociales y la desvinculación de la escuela con la comunidad. En igual sentido, se sostiene que la situación crítica de la escuela secundaria, en que la cultura escolar aparece como una causa y una consecuencia, no ayuda a los esfuerzos de retención y promoción de lxs estudiantes en su escolarización,

por lo que es necesario introducir modificaciones en la estructura organizacional. Entre ellos, la estructura de cargos docentes, las perspectivas sobre evaluación, atender a un diseño curricular centrado e integrado y la restitución de la autoridad pedagógica en relación a la vinculación con la comunidad. Estos principios son puestos en el diseño curricular de las escuelas de la transformación, recuperando la experiencia desarrollada en las escuelas de la reforma. De este modo, se establece una estructura de cargos docentes que incluye las tareas de enseñanza y horas para planificación, que serán denominadas horas institucionales (ya que son asignadas a las escuelas y estas a lxs docentes según un esquema establecido en el currículum). La formación, a diferencia del programa de la reforma, queda por fuera de las horas del cargo docente, estableciendo desde el Ministerio de Educación provincial un programa permanente de capacitación y actualización para lxs docentes de nivel medio<sup>11</sup>.

El diseño curricular de las escuelas de la transformación se organiza en dos ciclos (básico y modalizado), siguiendo lineamientos establecidos para el nivel en el Consejo Federal de Educación, a la vez que en áreas de saberes y talleres integrales. A diferencia de las escuelas de la reforma, estas no tienen espacios de talleres por fuera de las áreas, aunque entre sus desarrollos se formulan proyectos en base a problemas e intereses de lxs estudiantes. Además, la integración de las disciplinas ya está configurada en el diseño curricular y no se aceptan otras propuestas por fuera de lo establecido. En cuanto al taller, este es definido en el Diseño Curricular como sigue:

Se entiende el taller "... como un espacio - tiempo donde confluyen el pensar, el sentir y el hacer, la teoría y la práctica, la reflexión y la acción,

---

<sup>11</sup> Una de las críticas de lxs docentes al programa de la reforma había sido el taller de educadores, ya que, al no tener una programación clara dentro de cada escuela, se lo pensaba como un *tiempo muerto*. En base a esta crítica, la Dirección de Gestión Curricular decide formular un programa de capacitación y actualización que incluyera lineamientos de formación específicos para el programa de transformación de la escuela secundaria. Aun así, en varios documentos del gremio docente, se cuestiona esta decisión, insistiendo en recuperar ese espacio de taller para lxs docentes. Es probable, aunque no se han encontrado investigaciones al respecto, que sobre las demandas de restitución del taller de educadores se estén depositando aspectos sincréticos del imaginario institucional, en el sentido que atribuye Bleger (1963, 1967) a una lectura no discriminada de la realidad institucionalizada.

la participación y la comunicación, configurando una realidad compleja que promueve y facilita el aprendizaje y la producción de conocimientos en torno a una situación concreta, real o simulada” (2008, p. 49).

La conceptualización que se da al taller es el que se mantiene, luego, en las Escuelas de Jóvenes. Incluso, se observa que en los espacios institucionales de lxs docentes se usan documentos elaborados en las capacitaciones desarrolladas durante el programa de la transformación, manteniendo las mismas perspectivas que sobre el taller se dieron en ese entonces, acerca de las dificultades en la construcción de un objeto de enseñanza interdisciplinar y acotado a las necesidades e intereses de lxs estudiantes.

El carácter multi e interdisciplinar de la planificación en área de saberes, encuentra variadas críticas entre lxs docentes de las escuelas secundarias de la transformación, atribuidas principalmente a la posibilidad de perder el campo disciplinar y vaciar de contenidos la escuela secundaria. Esta cuestión atraviesa todo el proceso de implementación del programa y se observa que continúa en el actual programa Escuela Secundaria de Río Negro, propuesta curricular que continúa a las escuelas de la transformación. Probablemente, la hipótesis de vaciamiento de contenidos se fue configurando en un discurso crítico luego de la crisis de mediados de los ´90, articulando sentidos alrededor de la denuncia del ajuste en educación y del intento de instalar una reforma escolar de corte neoliberal, característica de esa época. Aun así, siguiendo la idea de procesos contradictorios en el gobierno y administración de la educación, desde los sectores gremiales e independientes se demanda una escuela colaborativa, interdisciplinar y ajustada al contexto e intereses de lxs estudiantes. En este sentido, podría vincularse a la noción de proceso contradictorio mencionado anteriormente, “... en que la luz estaba centrada en la participación democratizadora, mientras que en las sombras se reestructuraba una fortalecida y extendida burocracia central, (que) fue preparando el sector para los cambios contenidos en la Ley Federal de Educación” (Barco, 2005, p. 60).

#### I.2.4.- LAS ESCUELAS DE REINGRESO

Lxs docentes de las Escuelas de Jóvenes relatan que, entre las experiencias educativas tomadas como referencia, están las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Incluso, mencionan que docentes de esas escuelas ayudaron a pensar los saberes de los espacios curriculares y la organización escolar. Aún sin poder verificar esta ayuda técnica pedagógica, la manera en que se gestionó entre direcciones de nivel, lo cierto es que las escuelas de reingreso son una cita inmediata en el tiempo, aparecen en la Resolución de creación de las Escuela para Jóvenes y comparten algunas de sus propósitos.

Las Escuelas de Reingreso surgen en el año 2004, en el marco de la Ley N.º 898, que establece la obligatoriedad de la escuela media en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires.<sup>12</sup> En su artículo 2º, obliga al poder ejecutivo a adecuar, adaptar e incrementar los *servicios educativos*<sup>13</sup> a fin de garantizar el cumplimiento de lo establecido en su primer artículo. En tanto el artículo 3º precisa el carácter prioritario de los programas que garanticen la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y logro académico, especificando los siguientes incisos:

- a) Programas de promoción y apoyo a la escolaridad, que concurren a la consecución de dichos objetivos, destinados a estudiantes cuya situación socioeconómica lo justifique.
- b) Asistencia técnica y pedagógica a los efectos de aumentar la retención y reducir la tasa de repitencia.

---

<sup>12</sup> La Ley N.º 898 se extiende al sistema educativo de la CABA, estableciendo la obligatoriedad de la educación desde el preescolar (5 años) hasta completar los 13 años de escolaridad, incluyendo la escuela secundaria.

<sup>13</sup> La idea de servicio educativo se entiende dentro del discurso educativo neoliberal en función de los derechos individuales de las personas. Se conceptualiza el derecho a la educación de muy diferente manera en la LEN y en la Ley Orgánica de Educación de Río Negro, en tanto conforma un derecho social que debe garantizar el Estado.

c) Reformas curriculares y procesos de formación continua del personal docente para mejorar la calidad educativa del nivel medio.

(Ley N.º 898/2004/CABA)

El plan de estudios de las Escuelas de Reingreso consta de 4 años, con aprobación en períodos cuatrimestrales y anuales. Lxs estudiantes, al momento de la inscripción, pueden acreditar las asignaturas aprobadas en otros establecimientos, no perdiendo de esta manera los saberes adquiridos en sus trayectorias previas. De igual forma, los espacios curriculares se acreditan individualmente, ya sea la final de cada período o por tramos, hasta la acreditación de la asignatura. A diferencia de las escuelas secundarias comunes y los programas de reforma y transformación, las Escuelas de Reingreso no tienen como condición de promoción entre años a un mínimo de asignaturas sin aprobar. En realidad, no existe la categoría de asignatura previa ni la figura de estudiante repitente. El régimen de acreditación por asignatura permite que ir acreditando paulatinamente, siguiendo un esquema de correlatividades. Sólo se vuelven a cursar las asignaturas reprobadas, conservando la acreditación de las demás asignaturas del año. Este forma de evaluar parte de reconocer los logros de lxs estudiantes, al mismo tiempo que permite la promoción a lxs que, por distintas razones, no pueden cursar la totalidad de las asignaturas de un determinado nivel, de avanzar a un ritmo común, a partir de organizar un trayecto escolar contextualizado. Solidariamente, las Escuelas de Reingreso reconocen la necesidad de incorporar nuevos perfiles docentes para acompañar las trayectorias escolares, de modo que estas lleguen a ser completas. Se entiende que la diversidad de trayectorias que pueden coexistir en un mismo año implica el acompañamiento y asesoría de lxs docentes tutores, a fin de evitar que lxs estudiantes se estanquen en el derrotero de las asignaturas.

Estas escuelas, al igual de la Escuela de Jóvenes, está destinada a estudiantes de entre 16 y 18 años, que se encuentran en una situación de repitencia o abandono de la escuela media. En relación al art. 3º, inciso a), este es un programa socioeducativo, ya que se incluye como una acción contextualizada que permite promover la situación de vulnerabilidad inicial, comprendida como una

negación del derecho social a la educación, para el caso de Río Negro y en concordancia con la legislación nacional. Lxs destinatarixs de ambos programas son el grupo de estudiantes que están por fuera de la escuela media, en un grupo etario identificado y para el cual se formula una propuesta educativa específica. Es en este sentido que ambos programas confluyen en sus propósitos. La noción de trayectoria escolar que sostienen se basa en la contextualización de la propuesta educativa a las situaciones de sus estudiantes. De ahí que deriva una reorganización escolar que facilite la permanencia y promoción, entendiendo que sólo es posible si se introducen cambios en el modelo institucional. Las Escuelas de Reingreso, y de igual manera las Escuelas de Jóvenes, expresan la implementación de políticas públicas que buscan desarrollar cambios en el modelo institucional, con el propósito de favorecer la inclusión del grupo de estudiantes identificado a la escolaridad media. Sin dudas, intentan promocionar la inclusión educativa entre aquellxs estudiantes que están fuera de la escolaridad secundaria.

Al igual que los programas de reforma y transformación, las Escuelas de Reingreso amplía la oferta educativa en asignaturas, talleres opcionales y espacios de tutoría, reconfigurando la clase tradicional sobre la base de contextualizarla a la situación de lxs estudiantes. Krichesky et al. (2011) mencionan que el 52 % de lxs estudiantes encuestados en una Escuela de Reingreso, para el año de estudio, trabajaban al mismo tiempo que sostenían su escolaridad. Es entonces que, para estxs estudiantes, la obtención del título secundaria estaba ligado a la posibilidad de adaptar las exigencias del modelo de escuela tradicional y las condiciones formales de cursada. El éxito en la retención de la matrícula se desprende, siguiendo a Krichesky et al. (2015), de la posibilidad de presentar a las Escuelas de Reingreso como una alternativa escolar que posibilita concluir con aquello que es vivido, por lxs estudiantes, como una *asignatura pendiente* de realización. Y es en este mismo sentido que las Escuelas de Jóvenes se constituyen en un espacio institucional que contiene y acompaña con el propósito de promover la acreditación y graduación.

Entre los programas antecedentes, una de lxs funcionarixs entrevistadx menciona al Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores, de la ciudad de Bariloche (RN). Esta fue una experiencia específica e inédita creada en la

provincia a fines de la década de los '80, cuya finalidad era concretar una escuela inclusiva, que diera respuesta a la situación de lxs trabajadorxs mayores de 21 años. Los datos recuperados de distintas fuentes documentales (Spessot & Vázquez, 2010) muestran que es una escuela que se sostiene en la reforma de la forma escolar, asegurando la presencialidad de lxs estudiantes. La directora de la DEPJA recupera la experiencia de la escuela, asignándole un alto valor emocional, a la vez que retoma modificaciones en la organización escolar descriptas para las escuelas de reingreso de la CABA. Por esto mismo se incluye como experiencia educativa antecedente dentro de este grupo de escuelas.

En resumen, los tres programas antecedentes son la base sobre la que se va a construir luego la Escuela de Jóvenes de la provincia de Río Negro. De una u otra manera, reconocen la necesidad de introducir modificaciones en la organización escolar con la intención de contextualizar la oferta educativa a las características y situaciones del grupo de estudiantes al que están dirigidas, como en el caso de las Escuelas de Reingreso o, en función de la universalización y democratización del nivel medio, como fueron los programas de la escuela de la reforma y de la transformación.

Los programas antecedentes comprenden la dificultad del modelo institucional tradicional para hacer frente a la expansión del nivel medio y la obligatoriedad establecida por la legislación. El debate en torno a la forma escolar está relevando la importancia de introducir modificaciones en la organización escolar y el currículum con la intención de atender a esas dificultades: la escuela media se instituye sobre mandatos de segmentación y fragmentación de los grupos sociales a las que se dirige. Es entonces que la contextualización de la enseñanza y las modificaciones en la forma de transitar la escuela secundaria (incluso en las modalidades de acreditación) tienen la doble finalidad de retener y promover a lxs estudiantes, por un lado, y atender a las demandas de inclusión educativa. Para ello, es necesario que la escuela secundaria se piense de otra manera, otra escuela que, sin dudas, apunta al corazón mismo del imaginario de cambio que interdicta la cultura escolar.

En un artículo de muy reciente publicación, Tobeña y Nóbile (2021) mencionan que el trabajo en áreas y por espacios curriculares, de carácter interdisciplinar, constituyen puntos de tensión y conflicto en relación al trabajo y la formación

docente, en tanto son aspectos del modelo institucional que no se encuentran enraizados en la cultura escolar docente. Las autoras hacen esta referencia a la Escuela Secundaria de Río Negro, programa que continúa, sin dudas, a las Escuelas Secundaria de Jóvenes y que reconoce como antecedentes a las escuelas de la reforma y de la transformación. La cita que continúa es larga, pero vale la pena hacerla porque está en concordancia con lo que se viene sosteniendo como hipótesis:

Las reformas que caracterizan a la provincia (de Río Negro) sedimentaron en una tradición que, en algunas regiones, tienen mucho peso y traccionan hacia la concreción de las potencialidades de algunos espacios introducidos. La tradición y la cultura académica que atraviesan a las instituciones son elementos condicionantes para orientar el trabajo de una escuela en tanto una “comunidad de práctica” (Ávalos, 2011), que permita que cada miembro de los planteles docentes se comprometa con la realidad de su escuela y oriente su acción al mejoramiento de aspectos vinculados a la enseñanza. Ahora bien, la heterogeneidad y fragmentación del cuerpo docente (Poliak, 2004) -donde no todos ejercieron la docencia durante el CBU o la Escuela de Transformación-, generan tensiones muy palpables.

Un aspecto de la reforma donde las tensiones y conflictos salen a la luz es el trabajo por área y los espacios curriculares interdisciplinarios; esto implica que la planificación, el dictado y la evaluación de dichos espacios queda a cargo de dos, tres, cuatro y hasta cinco docentes conjuntamente. De esta forma, quedan al descubierto las capacidades diferenciales, los compromisos y trabajo desiguales que aporta cada docente, generando

en muchas oportunidades malestar entre quienes sienten que aportan más que sus compañeros (Tobeña y Nóbile, 2021, p. 52).

Si bien Tobeña y Nóbile se refieren al trabajo docente, esta se hace en relación a las políticas de transformación del nivel secundario en Argentina y, en particular, entre otras provincias, a la de Río Negro. Los puntos de tensión identificados, el trabajo colaborativo por áreas y de carácter interdisciplinar, son también observados en las Escuelas de Jóvenes. Sobre estos puntos, que pareciera condensarse un *conjunto de significantes* acerca de la escuela imaginada del cambio educativo y la escuela secundaria del modelo institucional tradicional, tratará la tesis. La afinidad en el tiempo de distintos programas que intentan instalar otra forma de hacer la escuela, una que incluya a todxs, no es decididamente una casualidad, sino un destino que pareciera tener fuertes amarres históricos. De ahí que el esfuerzo de estudiarlos, en el contexto histórico emergen, como sus sentidos anclados en la cultura escolar, habilita, posiblemente, encontrar la dirección que vaya tomando las políticas de cambio en la provincia de Río Negro. El enfoque teórico metodológico que se aborda en el capítulo siguiente, constituye una perspectiva apropiada para analizar el modo en que viene configurándose una nueva institucionalidad para la escuela secundaria, desde la complejidad que requiere el tema, en situación y desde el punto de vista de lxs sujetxs.

## CAPÍTULO II

### ENCUADRE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

*La investigación entendida como producción de conocimientos no tiene como finalidad justificar nuestras convicciones políticas, morales, éticas o estéticas. Su función es indagar cómo ocurren los fenómenos que nos interesan como individuos que somos parte de diversos grupos sociales e institucionales (Buenfil Burgos, 2019, p. 33.*

*El ojo que ves / no es ojo porque tú lo veas; / es ojo porque te ve (Poema de Antonio Machado. Proverbios y cantares, 1924).*

*En los momentos agudos de incertidumbre, la interrogación se convierte en el método esencial (Bauleo, 1997, p. 13).*

## II.1.- TRES DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La tesis *Instituciones y Discursos en las Escuelas Secundarias para Jóvenes de Río Negro* se dirige a revisar la implementación de un programa de inclusión educativa que fue diseñado en el contexto de la expansión del nivel medio. El período de indagación abarca el bienio 2013 - 2014 y en las 3 escuelas que conforman el universo de estudio. Cada una de estas escuelas se encuentran localizadas en las regiones que conforman el eje central de la construcción institucional provincial, esto es la región Andina, el Alto Valle y la región Atlántica.

El encuadre conceptual que permite analizar los datos construidos en el campo, en función de la intención de la tesis, pertenece a dos campos de saberes que pueden ser articulados para el análisis y la interpretación de los datos obtenidos en las ESJ. El primero de ellos es el análisis institucional de las organizaciones escolares. Este tipo de análisis deviene de la elucidación del trabajo de las instituciones en lxs sujetxs y los grupos, cuyo interés se centra en pensar el modo en que las regulaciones sociales van sobredeterminando el cuerpo de lo social. El segundo cuerpo de saberes utiliza la analítica provista por el análisis político del discurso educativo, en especial los conceptos de discurso, dislocación y articulación. Esta perspectiva deviene del Análisis Político del Discurso y tiene su especificidad en el campo educativo, sobre todo a partir de los trabajos de Buenfil Burgos y Southwell. Se espera que el entrecruzamiento de saberes y estrategias de estos dos sendos campos de conocimiento permitan acceder a los significantes que articulan el discurso sobre la inclusión educativa.

Es claro que ambas perspectivas tienen sus propias tradiciones y anclajes. El AI suele recostarse en la psicología freudiana del *malestar en la cultura* y de *psicología de las masas*, en cambio el APDE inicia donde Laclau y Mouffe un nuevo status para lo real, el sujetx y la relación con los objetos. Aun así, es posible acercar ambos enfoques teóricos. Lo institucional no es solamente la regulación de la norma, como se supone ligeramente, como si ella fuera una diosa todopoderosa. Lo institucional es especialmente el proceso de socialización de lxs sujetxs en el seno de las organizaciones sociales históricas y situadas. Esta desplazamiento en la manera de comprender lo institucional, que en rigor es un cambio de entrada al campo, permite nuevos y renovados

acercamientos con lo discursivo. La socialización es relacional, incorporada a los grupos, en base a mecanismos de proyección e identificación y discurre en las organizaciones, con las que instaura atravesamientos y conflictos. Pero esta emergencia de la socialización es en los discursos sociales, como el educativo, en que los anudamientos significantes proveen de condiciones para la constitución subjetiva. Por esto mismo, se va a intentar relocalizar la institución ESJ desde el lugar de la socialización, indagando los sentidos sobre la inclusión educativa y la localización de la organización y los sujetos en ese proceso. Este es, por supuesto, un resultado esperado de la tesis.

Respecto de la población a la que van dirigidas las indagaciones, se localizan a los docentes de las 3 escuelas participantes y los funcionarios del MEDDHH que diseñaron e implementaron las ESJ, siguiendo lo establecido en la Resolución 139/13/CPE. Se tomaron entrevistas semiestructuradas y observaciones directas, a la vez que se trabajó con documentos provistos por la DEPJA de Río Negro y documentos elaborados por el CFE. También, se tomaron algunas entrevistas periodísticas dadas por funcionarios de alto rango del MEDDHH.

Respecto de la perspectiva teórico metodológica adoptada en la tesis, esta se encuadra en la investigación educativa de tipo cualitativa, cuya finalidad es producir interpretaciones y comprensiones de los fenómenos bajo estudio, con el fin de contribuir al desarrollo de las instituciones y de sus integrantes, de modo que puedan alcanzar niveles cada vez mayores de conocimiento acerca de las situaciones y acontecimientos que presenta la vida escolar. Los problemas que enfrenta un enfoque de esta naturaleza se relaciona, básicamente, a tres cuestiones: a) el tipo de saber que produce la investigación cualitativa, b) la posición del investigador en esa construcción de saber, y c) las vinculaciones, solidarias, que se dan entre preguntas de la teoría, las estrategias metodológicas y las preguntas de investigación. En este apartado se abordarán estas tres cuestiones, siendo que son las principales del enfoque teórico metodológico sostenido en la tesis, aclarando que no se restringen solo a ellas, sino que son las que con más recurrencia emergieron a lo largo del trabajo de campo. Otros problemas y situaciones asisten a la institución del paradigma interpretativo - comprensivo y a la investigación cualitativa en general, sin dudas. Pero las

relevadas aquí se relacionan específicamente con las dificultades encontradas en el desarrollo de la tesis, durante los años de estudio.

### II.1.1.- EL SABER SITUADO

El enfoque de investigación elegido produce un saber validado por la comunidad de educadores y científicos, en base a procedimientos que son acordados en diferentes instancias académicas. El debate sobre qué es lo que se sabe, en un determinado momento histórico y en el contexto de las relaciones sociales vigentes, forma parte de la tarea de lxs investigadorxs. Probablemente, saber algo sobre algo se asemeje más al registro de una bitácora y menos al destino final de un viaje. Los relatos que se escriben cuentan sobre los acontecimientos en el momento que ocurren, con los instrumentos que se tienen y provistos de las palabras en que se expresan. Esto no es otra cosa que señalar el rasgo de construido y provisorio que tiene el saber, no solo por el debate que se genera entre qué es saber y cómo, sino también por establecer la validez de lo que se sabe, en un determinado momento y lugar.

El carácter procesual de la investigación es parte de los modos de saber, en especial en las ciencias sociales y en la educación. Proceso del que intervienen lxs integrantes de la comunidad y el investigador/a, de diferentes formas y en distintas funciones, pero siempre como productores de sentidos. A diferencia de la perspectiva positiva, lxs sujetxs son consideradxs no como objetos observables, sino como sujetxs producidos y productores, creadores de un saber sobre sí y sus condiciones. Cuanto más distancia se toma de una realidad considerada como cosa, y a lxs sujetxs como objetos, tanto más la discusión se centra en el *cómo conocer* y el lugar que lxs sujetxs ocupan en ese interrogante. “La dimensión teórica (onto - epistémica, lógica y conceptual) es constitutiva de la producción de conocimientos...” (Buenfil Burgos, 2011, p. 1). Entonces, la pregunta por el saber es la pregunta por el posicionamiento onto - epistemológico que se elige y sustenta a lo largo de toda la práctica investigativa. Saber algo implica preguntarse por el estatus del sujetx y por la forma en que se va a conocer y sobre aquello que es objeto de conocimiento (González Rey, 1997, 2006). El carácter constructivo e interpretativo del conocimiento afirma la

condición humana como productora de un saber, en una realidad que se presenta no como ajena, sino vinculada a la actividad del sujeto. Es por eso que, en la tesis, los sentidos y significantes trabajados son acordes a la idea de *zona de sentido* (González Rey, 1997), como un espacio de inteligibilidad que se produce en la elucidación de la realidad (siempre construida) que no se agota en sí misma, sino que por el contrario se abre a la posibilidad de seguir pensando y construyendo nuevos sentidos y significantes. Como expresa Torfing (1998), aludiendo a la analítica característica del análisis discursivo, la forma no se establece pasivamente, sino a través de la actividad constructiva del sujeto, y de esta manera de la transformación del objeto. Y por lo tanto, de la unificación del dato sensible del sujeto y de las propiedades del objeto, ambas producidas recíprocamente (Zizek, 1989, citado por Torfing, p. 37).

Lo que se intenta saber es parte de la realidad que se presenta compleja, multisignificada, históricamente situada. *Poliocular*, como dice Morín (1993). El abordaje de ella tiene que ser, por lo tanto, también complejo, no lineal ni simplificado ni fragmentado, ni de una vez y para siempre. Tampoco apunta a corroborar lo que ya se sabe o a confirmar las hipótesis iniciales; no se trata de lograr un saber que se encuentra de antemano, como afirmación de algo ya sabido, sino de indagar en el sentido que lxs sujetxs le asignan a lo que hacen en sus respectivas comunidades, entendiendo que es un saber que les pertenece y al que accedemos estratégicamente. En definitiva, de relatar qué tienen para decir sus protagonistas, de conocer cómo ocurren los fenómenos que se someten a estudio, como parte de un grupo social o de una institución de pertenencia, en donde los criterios de qué saber y cómo son sometidos al ejercicio crítico de la reflexión.

La práctica de investigación que se propone es, por lo dicho, una actividad reflexiva, onto - epistémica, donde intervienen lxs sujetxs y su condiciones de existencia institucional y las herramientas teórico - metodológicas desde donde se pretende conocerlxs. El relato que la bitácora de viaje registra, mantiene una cierta reflexividad, persistente y creadora, recursiva entre saberes empíricos y teóricos. Una reflexividad que, como maravillosamente dice Vasilachis de Gialdino, "... se renueva una y otra vez en la que las preguntas muerden ávidamente, resquebrajan la cáscara de un fruto que no siempre está maduro y

cuyo dulzor, la más de las veces, se hace esperar y no siempre se alcanza” (2007, art. 6, p. 2). La reflexividad a la que se alude requiere de una epistemología que se desarrolla a partir de la investigación empírica y el trabajo con la teoría. Lxs investigadorxs apelan a esta reflexión en la actividad cotidiana, cuando se encuentran enfrentadxs a los problemas y situaciones generados en su investigación, aun cuando no se pregunten concretamente por ella ni sea denominada necesariamente así. La reflexividad puesta de esta manera intenta dar cuenta de las dificultades que presenta el campo de indagación cuando aquello que se quiere conocer no puede ser atrapado en su totalidad, ya que lxs sujetxs son producidos y productores del sentido investigado (Vasilachis de Gialdino, 2007).

La escritura es parte de esta perspectiva onto - epistemológica. La escritura es indeleble en el proceso de investigación, constituye un modo de objetivarla. Como dice Carlino (2006), escribir es un método para pensar. No es sólo la forma en que se comunica, en el contexto que esta comunicación está funcionando, sino que es desde el inicio parte del proceso de reflexión. Se empieza a investigar con la primera escritura de la tesis. *No hay un antes y un después, sino un durante que conforma la investigación* (Carlino, 2006). En otras palabras, la escritura es la concreción de la tarea reflexiva, configura ideas e imaginaciones que encuentran en el proceso una forma entre tantas. Además, la escritura permite pensar de otro modo a la reflexión no escrita. Carlino lo dice claramente en esta cita: “La escritura da forma a las ideas pero no como un molde externo al contenido: al escribir se crean contenidos no existentes. Por ello, escribir es uno de los mejores métodos para pensar” (2006, p. 9). En el capítulo anterior se dijo que la escritura habilita volver sobre lo pensado, porque ella edifica una distancia que objetiva y concreta el pensamiento. De la misma manera, la reflexión epistemológica propuesta requiere del trabajo con la palabra escrita y con las reglas que se ponen en juego en el lenguaje. Entre teoría y empiria existe esta distancia, que debe ser optima (lo mejor posible de construir) a fin de que ni una ni otra se solapen en el análisis. Por ello, la escritura que se ensaya en la tesis se asemeja al trabajo de un escultor; la palabra se talla con las herramientas disponibles (para pensar y comunicar) y en el proceso se va encontrando una idea que al fin pueda ser dicha.

## II.1.2.- LA RELACIÓN TEORÍA - EMPIRIA - INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN

Teoría, empiria y preguntas de investigación son categorías nucleares de la práctica investigativa. Buenfil Burgos (2019) señala que estas categorías conforman un proceso triádico que abarca a la metodología, entiendo que ella no se limita a las estrategias de recolección y análisis de datos, "... sino de todo un proceso de articulación permanente en tres ámbitos: a) una dimensión teórica (...); b) el referente empírico (...); c) las preguntas del investigador." (p. 34).

La infografía que sigue ejemplifica claramente la relación entre el referente empírico, el teórico y el problema de investigación.



Infografía N.º 1

Papel de la teoría en la investigación

(Buenfil Burgos y Navarrete, 2011, p. 14)

La metodología de investigación es ante todo una reflexión, enfatizando que se da en la intersección de la teoría, la empiria y las preguntas del investigador/a. Y si bien se realizan en un pensamiento estratégico, en el uso de herramientas específicas y adecuadas a los problemas de investigación, no lo es en el sentido de un conjunto de técnicas universales que permiten, bajo una supuesta objetividad, obtener los datos del campo de indagación. Por el contrario, se reivindica el atributo de *construido* del dato, de artefacto, de artificio, donde los sentidos son recuperados del conjunto de las relaciones sociales que se dan en una determinada situación y contexto. El objeto que se indaga en el problema de investigación nunca se evidencia de una forma transparente, sino más que como el resultado de una construcción que se debe elaborar aún contra el sentido común institucionalizado, "... y de las trabas que continuamente éste introduce en el proceso de definición y elaboración de nuestras problemáticas" (Giglia, 2003, p. 152).

La estrategia metodológica apuntala el carácter situado y contextualizado de la triada, entendiendo que la elección de las herramientas más adecuadas se hace desde el momento en que se empieza a formular el problema de investigación. En concordancia con las nociones de la teoría que referencian la investigación, configuran el encuadre desde donde son posibles los análisis de la realidad estudiada. Por eso mismo, teoría y metodología son concordantes, establecen un punto de vista desde donde acceder a los sentidos relevados en el objeto de estudio, fijando las fronteras de lo inteligible. Como dice Buenfil Burgos, "... referente empírico, la teoría y las preguntas están siempre presentes en la elección de formas y estrategias de recuperación de la información, y su análisis se verá afectado por el acceso a las narrativas disponibles" (2019, p. 35).

El encuadre teórico compone un campo de conocimientos de diferentes niveles de abstracción, que incluye desde el paradigma hasta las proposiciones teóricas específicas que se emplean para abordar la realidad social (Sautú et al. 2005). En la tesis, el encuadre teórico general corresponde a la investigación educativa cualitativa cuya finalidad es interpretar y comprender el fenómeno bajo estudio, desde el punto de vista de lxs sujetxs intervinientes, en tanto productores de sentidos que se encuentran sobredeterminados por las articulaciones significantes que circulan en las instituciones. Para ello, se utilizan las nociones

provistas por la teoría como herramientas teóricas - metodológicas que permiten construir el dato empírico y analizarlo en el contexto del proyecto de investigación. Las teorías específicas devienen de los dos campos teóricos propuestos: el análisis institucional y el análisis político del discurso educativo. De ambos campos se toman las nociones principales, en concordancia a lo dicho respecto de la metodología, como herramientas teóricas metodológicas que permiten construir y analizar el dato. Las articulaciones onto - epistémicas son posibles dentro de estos dos cuerpos teóricos, enriqueciendo interdisciplinariamente los análisis del objeto de estudio. Buenfil Burgos (2019) destaca este aspecto de la investigación educativa, entendiendo que las articulaciones son significantes, a partir de forjar nudos significantes que incluyen las disidencias conceptuales o antagónicas. Se aclara que la tesis no tiene por finalidad producir una teoría en el cruce de estos dos campos, todo lo contrario. Se propone la utilización de las nociones centrales en función del referente teórico que abre el acceso a los sentidos articulados en la implementación de un programa de inclusión educativa provincial.

#### PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

La perspectiva institucional en educación propone elucidar la realidad que acontece en las organizaciones escolares con el propósito de acompañar y ayudar a lxs sujetxs a que alcancen mayores conocimientos sobre ellas. Las nociones que aportan a la investigación educativa tienen que ver con la reflexión sobre las prácticas escolares, entendiendo que estas se encuentran reguladas institucionalmente, a la vez que versionadas en la idiosincrasia que caracteriza a cada organización en particular.

Un saber básico de este campo dice que *lo* institucional se refiere a una regulación universal, general, que acontece en una diversidad de lugares, situaciones y culturas. Por ejemplo, la educación es una institución universal. En distintas sociedades y tiempos acontecieron una variedad de formas de transmitir saberes o de educar a las generaciones más jóvenes. El artículo *lo* marca esta distinción que caracteriza a las normas o valores generales ampliamente validados y aceptados socialmente. A la vez, *las* instituciones son abstracciones normativas jurídicas y culturales que explicitan esa regulación

general. Las ESJ, como nivel de la enseñanza media que se presenta como una forma de enseñanza para lxs estudiantes de 16 a 21 años, en Río Negro, está indicando la concreción de la educación como valor universal. Es decir, a los fines de la tesis, interesa la institución de una escuela que viene a establecer un programa de inclusión educativa. No es lo universal el objeto de estudio, sino los efectos que las instituciones provocan en las organizaciones concretas, en cada una de las 3 ESJ estudiadas. Se agrega que son las instituciones son citadas en plural, ya que en una misma organización pueden observarse la intervención de distintas instituciones. En las entrevistas realizadas aparecen menciones no sólo a la enseñanza, sino también al cuidado, a la prevención de la salud, etc. Educar, cuidar y curar son instituciones sociales que operan en las escuelas.

En el análisis de las ESJ, se pueden observar regulaciones institucionales que expresan los propósitos de la resolución de creación. Por ejemplo, los sentidos atribuidos a una escuela que tiene por finalidad ser inclusiva. ¿Qué es una buena escuela que incluya a lxs estudiantes localizados por la resolución del CPE? Las respuestas de lxs docentes de las ESJ ponen de manifiesto las propias opiniones sobre qué y cómo hacer, al mismo tiempo que son sentidos que aparecen en las regulaciones establecidas en la resolución de creación. Como se dijo antes, cada ESJ da cuenta de una versión de la regulación, puesto que su pervivencia general se observa en la intervención en el cuerpo organizacional de los discursos sobre cómo debería ser una escuela inclusiva. No es más que decir que las normas se portan individualmente, pero se construyen socialmente.

Las expresiones comunes que aparecen en el sentido atribuido a una escuela inclusiva muestran la intervención en el cuerpo de la organización de instituciones que se hayan en la resolución de creación de las ESJ. No sólo de ella, a decir verdad, ya que aparecen también otras regulaciones generales sobre la educación escolar y el nivel medio en específico. Qué es una buena escuela es un interrogante que cuestiona a toda la institución escolar. Pero en el recorte del objeto propuesto, se sostiene que la institución de una escuela inclusiva (para lxs estudiantes localizados en la resolución) se reinterpreta o particulariza en las organizaciones escolares que pujan por formular sus propias versiones de una escuela inclusiva. Teniendo en cuenta esto, es pertinente señalar que las organizaciones escolares conforman el espacio social en el que

se va a desarrollar un doble juego de lo institucional, como regulación que se concretiza en las organizaciones escolares. Es decir, a las instituciones como expresión de una realidad social establecida, que se adscribe a valores y regulaciones generales pero que se concreta en el nivel de la organización (Schvarstein, 1994).

Por lo dicho hasta aquí, organización e institución son objetos diferentes, pero relacionados intrínsecamente; una y otra conforman la realidad social y no se comprenden por separado. No son sinónimos, aunque el uso común lo trate de ese modo. Las organizaciones son el lugar donde las instituciones se concretan, siendo entonces una versión, un *cover*, de las instituciones. En rigor, se observan instituciones porque operan en la realidad social a partir de las conductas sostenidas por lxs sujetxs. Como dijimos, las instituciones se portan individualmente y se construyen socialmente, de ahí su carácter bifronte. Es decir, una cara de la institución mira hacia el capital simbólico histórico y socialmente acumulado; la otra hacia el sujetx. Así, lo institucional y las instituciones, contra toda certeza de la realidad, se imponen como creaciones propias y personales, velando su verdadero origen construido. Kaës (1998) lo expresa claramente al indicar que lo institucional se encuentra como una externidad del sí mismo, "... y que precisamente eso que está fuera de sí es lo más primitivo, lo más indiferenciado, el pedestal de nuestro ser, ..." (p. 16). Es entonces que, siendo lo institucional general y lxs sujetxs portantes de instituciones, se observa las afectaciones que ella provoca en la constitución de lxs sujetxs y sus subjetividades (Guattari, 2005). Para decirlo de otro modo, allí donde hay sujetxs, en las organizaciones concretas, es porque hay instituciones operando en la realidad social. Con claridad se observa este fenómeno en el grado de apropiación que detentan lxs docentes de las ESJ. A pesar de ser escuelas creadas recientemente, lxs docentes se refieren a ella como si fuera parte de su propia vida.

En el campo de la psicología institucional, las instituciones y las organizaciones conforman un mismo concepto. Bleger (1984) define a las instituciones como organizaciones que tienen cierto grado de permanencia en algún sector de la actividad humana, "... en donde se desarrollan todos los fenómenos humanos que se dan en relación con la estructura, la dinámica, funciones y objetivos de la

institución.” (p. 52). Precisadas como una no relación (no individuación) que abarca el universo sincrético de los grupos y los individuos, pero que, sin embargo, se instala la existencia organizacional, la integración del “... conjunto de aquellas manifestaciones incluidas en lo que llamamos verbalización, motricidad, acción, juicio, raciocinio, pensamiento, etc.” (Bleger, 1998, p. 69). Lo institucional es esa alusiva y necesaria inmovilización de los estratos no discriminados de los individuos y grupos (pero que permite la individuación y socialización grupal de lxs sujetxs). En igual medida, Ulloa (1969) refiere a las instituciones como regulaciones, en el sentido provisto por Fernández (1998), pero señalando que se da tanto en una conducta como en una regulación social, cuestión que alcanza a “... un organismo con una geografía y una ordenación del tiempo y de las responsabilidades, con objetivos para alcanzar y medios adecuados a tal fin, todo regulado con un código y normas explícitas e implícitas” (pp. 1 - 2). Ulloa las denomina *organizaciones institucionales*, reiterando que estas se juegan en su funcionamiento, en la situación que se encuentran lxs sujetxs en ella y la movilidad que producen en la superficie de la organización.

La definición de organización que se utilizará en la tesis recoge esta característica del campo institucional, como regulación simbólica y simbolizante que se concreta en un lugar y en un tiempo. No son lo mismo, instituciones y organizaciones, pero son inseparables y se observan en la práctica a través de los efectos que provoca en lxs sujetxs. Se utilizará la conceptualización provista por Schlemenson (2013), para quien las organizaciones configuran sistemas microsociales destinados a satisfacer demandas de lxs sujetxs, portadoras de una identidad en relación con la historia, el proyecto y el contexto donde su ubican. El conflicto, los intereses, el grupo y la economía del deseo son tematizadas dentro del análisis de las organizaciones, por lo que la dimensión política y psicosocial ocupa, en Schlemenson, un lugar sobresaliente. Así, las instituciones encuentran en las organizaciones sociales un lugar para el despliegue de subjetivación y la identificación, como territorio de conformación de lo social mismo, siendo que lo social es un pasaje que se da entre lo hórdico y la instauración de la Ley fundante (Follari, 1997, Enríquez, 1983, 1989, 2000). Pero recalando que tal despliegue se realiza situacionalmente, históricamente, en el conjunto de las relaciones sociales instituidas. Es en este sentido que las

organizaciones escolares constituyen objetos vivos (y no objetos pasivos), que hablan en la investigación y responden con los sentidos que poseen en su haber. En base a la relación establecida entre organización e institución, puede suponerse que las ESJ emergen no sólo por el programa de inclusión educativa que la Resolución 139/13/CPE crea, sino por la traza que dejan las regulaciones generales que interdictan los modos de funcionamiento y las organizaciones vigentes, en el contexto de las otras organizaciones escolares con las que entran en relación. Para decirlo de otro modo, las ESJ inician a partir de la historia previa a la resolución de creación, por ella misma posteriormente y como resultado que las regulaciones generales imponen al modo de funcionamiento que cada organización inventa. Por esto mismo, y como dice Broun et. al. (2017), las organizaciones escolares dialogan con las políticas públicas, siendo esa relación una *mediación* en la implementación del cambio e innovación de las prácticas escolares (Bulfon, Fontana, Romero, 2020). El resaltado intenta poner en relieve el carácter de realización de las regulaciones generales en el seno de las organizaciones particulares. En este caso, creando una nueva organización que se ubica en el contexto de otras con las que entra en relación, ya sea a través del modelo institucional vigente en el nivel medio, en las decisiones que la resolución establece, en la disputa por la matrícula de estudiantes con las escuelas nocturnas de adultos, etc. En otras palabras, las organizaciones se relacionan con las regulaciones institucionales y entre ellas, cuestión que se pudo observar respecto de los programas antecedentes, entre otras, estableciendo modos de funcionamiento adaptados o versionados, mediados por los productos que la cultura escolar va creando. La definición de organización que da Schlemenson soporta esta característica del funcionamiento institucional, siendo la que se va a emplear para relatar el programa de las Escuelas de Jóvenes, siguiendo los atributos que el autor fórmula para las organizaciones en general.

De la misma manera, podría suponerse que la recolección de información y su construcción como dato se localiza en las organizaciones singulares, entendiendo que lo local es un conocimiento ajustado a las características de la comunidad, a la demandas y necesidades que vienen a cumplir, al juego de los grupos institucionales que pujan por establecer el sentido de la realidad. Aún la

característica local del conocimiento en el estudio de las instituciones, es posible hallar regularidades sociales que dan cuenta de la pervivencia institucional, en tanto regulaciones de alto rango que establecen modos de existencia. Esas regularidades, que son posibles de transformar en categorías analíticas en la investigación, se actualizan en cada escuela estudiada. Interesa entonces indagar en esas regularidades, entendiendo su pervivencia institucional, pero en el contexto de la cultura escolar que identifica a cada organización. En las Escuelas de Jóvenes, las categorías identificadas muestran la relación conflictiva que el cambio introduce en el modelo institucional; el esfuerzo que lxs sujetxs (en la organización) llevan adelante para implementar una política específica, vivida como tensión irreductible a una respuesta única.

Teniendo una existencia general y simbólica y a la vez concreta en la realidad social, la pregunta que sigue es por la delimitación del concepto de institución para la tesis: ¿Qué son las instituciones? Fernández (1998) define a las instituciones de tres maneras: en tanto regulación, como sinónimo de establecimiento y como proceso de subjetivación en el contexto de la socialización del individuo. Las resoluciones que enmarcan y dan lugar a la Escuela de Jóvenes, de nivel nacional y provincial, son regulaciones generales en el primer sentido, ya que establecen lo permitido y lo prohibido: qué son las Escuelas de Jóvenes y qué no son. Siguiendo esa noción, se entiende que las instituciones son la base sobre la que se funda la Ley del deseo y por lo tanto la conformación del sujetx. Por lo que la prohibición que la institución conlleva se remite a lo puramente humano, "... lo propio de lo cultural, que está dado por la significación, la marca simbólica sobre los objetos; en fin, por el lenguaje. Allí reside nuestra peculiaridad como especie,..." (Follari, 1997, p. 20).

Fernández (1984) remite lo institucional a la regulación que la norma establece, como una producción cultural que crea cultura. Dice que una institución es en principio un objeto cultural que acontece al sujetx. Su devenir humano se produce en una vida inmersa en las instituciones "... de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno" (p. 17). Las normas que la institución sostiene se expresan en las relaciones sociales que fundan, *dichas y entre dichas* en la

interacción de lxs sujetxs. Por lo mismo, encuentran un lugar en las representaciones colectivas, definiendo el marco general de los intercambios subjetivos. Fernández (1984) dice que funcionan como un código general, "... entran a configurar la trama de vínculos en la que cada sujeto hace posible la identificación con los otros y con el grupo" (p. 18).

En la misma línea de Fernández, Enríquez (2000) conceptualiza a las instituciones como origen de la vida social, es decir en tanto lo que se establece en un momento. Dice que "... la institución es lo que da el comienzo, lo que establece y lo que forma" (p. 31), dando lugar al problema de la socialización de los individuos en el seno de la vida institucional. De esta manera, lo institucional se inscribe en el orden de la regulación del comportamiento y el reaseguro de su transmisión. La familia y la escuela, según Enríquez, se alinean a este ordenamiento: la existencia de un sistema de reglas, el modo de transmisión y la influencia en el funcionamiento general de una sociedad. Lo expresa apropiadamente cuando dice lo siguiente:

Este es sin lugar a duda el problema de la escuela en nuestros días, también el de la universidad y el de todas las instituciones educativas, sobre todo porque para poder reproducirse hay que socializar a los individuos según la concepción de la institución, darles una educación y una formación, diría, coherente con los principios de la institución, lo que convierte al problema de la educación y la formación en un problema central de la institución.

Se podría hasta definir una institución porque asegura un proceso educativo; ... (Enríquez, 2000, p. 33).

Una cuestión que surge de las definiciones aportadas por lxs autores mencionados, es que lo institucional se efectúa a nivel del inconsciente del grupo (Lapassade, 1997). Para ser más preciso, la formación grupal es la exterioridad

que se instituye en lxs sujetxs, como un psiquis grupal que no es otra cosa que una institución o, mejor dicho, un aparato psíquico grupal (Kaës, 1987). El proceso de adquisición de esta externidad que forma parte de lxs sujetxs, es bien conocido, en donde los mecanismos de identificación y transferencia juegan un papel central, en la formación de una matriz grupal que sobredetermina la producción subjetiva (Del Cueto, 2012). En este sentido, las instituciones se organizan de una manera específica (sus funciones se especializan en cada organización), que sin embargo no excluye la regulaciones generales que se mantienen de una manera latente. La escuela es una institución que tiene como función central enseñar, instituyendo lo educativo en una organización específicamente estructurada. Sin embargo, también se observan otras funciones, como la vigilancia y el control sobre lxs sujetxs u otras deseables como el cuidado y la amorosidad en el tratamiento de las infancias. Es decir, toda organización social se encuentra atravesada por diferentes funciones que remiten no solamente a los aspectos manifiestos de la tarea, sino por otras que se mantienen en segundo plano o de forma latente.

La relación entre las instituciones, comprendida como una formación cultural heterogénea (Kaës, 1998), y las organizaciones sociales en general, remiten a lo dicho anteriormente respecto de la materialización del orden social en un tiempo lugar. El concepto de *atravesamiento institucional* (Schvarstein, 1992) explica mejor esta idea, incorporando al interior de las organizaciones los modos de hacer y pensar lo social como resultado de una determinación recíproca entre la producción y reproducción de la sociedad<sup>14</sup>. La existencia, al mismo tiempo,

---

<sup>14</sup> La dialéctica entre la producción y reproducción de lo social pareciera recordar la distinción entre lo instituido y lo instituyente (Garay, 2006). Este es quizás una de las nociones más extendidas en el campo del análisis institucional, por su poder explicativo dentro de las dinámicas escolares. Por ejemplo, el cambio es explicado, en esta noción, como una puja entre lo que está y quiere permanecer y lo que intenta establecerse, siendo tranquilizadora la idea de un proceso de institucionalización que terminará, más allá del tiempo imaginado, de equilibrar el juego de fuerzas e intereses que disputan el sentido de lo institucional. Loureau (1980) ubica este proceso en dos direcciones, donde la sucesión de la historia, las interferencias y mezclas de fuerzas contradictorias funcionan tanto creando institucionalización como desinstitucionalizando a las organizaciones. Ambas direcciones son parte de un mismo proceso, en el que prevalece uno u otro, según el equilibrio de fuerzas, sedimentándose posteriormente en la cultura de una organización particular, por ejemplo, en la cultura escolar. La dinámica puesta en juego en la institucionalización de los procesos sociales pareciera ser un concepto *aplicable* a un conjunto disímil de situaciones y conflictos, las más de las veces sin mediar otras reflexiones sobre su uso o pertinencia en un marco reflexivo determinado. No es esta la argumentación que se sostiene en la tesis. Vale aclarar entonces que el *atravesamiento* refiere a la posibilidad de continuidad de lo social en un conjunto de organizaciones, como regulaciones de alto rango y valoración, que

de un conjunto de regulaciones que funcionan como soporte de la vida en las organizaciones, en las prácticas de socialización que en ellas se desarrollan y que permiten la continuidad en el tiempo de lo institucional. Es posible que el concepto pueda quedar reducido a una linealidad vertical entre instituciones y organizaciones, pero se promueve aquí un reconceptualización de la noción en torno a la autonomía relativa en el funcionamiento de las organizaciones, en relación a las dimensiones que la componen (Schlemenson, 2013). "... la noción de atravesamiento implica la inexistencia de barreras entre instituciones y organizaciones. Esta dimensión vertical impone límites y condiciona la capacidad de la organización de darse sus propias normas, o sea, relativiza su autonomía" (Schvarstein, 1997, p. 31). Si bien las instituciones pugnan por permanecer en el tiempo, esto no significa que las organizaciones sociales no funcionen creando productos propios, diferenciados y especializados. Por el contrario, la verticalidad del atravesamiento también encuentra límites en la intención de un funcionamiento absolutamente reglado, siendo que de este modo podemos hablar de culturas organizacionales en un sentido plural, aun cuando esa pluralidad se refiera a los nodos o anudamientos que se dan en torno a determinadas regulaciones generales. Sin entrar en detalle a la riqueza del concepto de atravesamiento, se sostiene en la tesis que este fenómeno de las instituciones y las organizaciones implica un modo relacional de funcionamiento, que destaca nuevamente el carácter inseparable en que se piensa el par conceptual. Lo dicho sobre el fenómeno de atravesamiento institucional refuerza la idea anterior, respecto de la interdicción de la norma y la concreción a nivel de la organización del programa de inclusión educativa Escuela de Jóvenes.

La perspectiva institucional brinda un marco adecuado para analizar las ESJ. Al igual que el APDE, constituye una analítica que provee de un enfoque histórico, situado y contingente. Al ubicar las instituciones y las organizaciones en niveles cada vez más incluyentes de la realidad social (Schvarstein, 1997), posibilita observar y comprender *el modo en que las regulaciones sociales realizan su*

---

se van especificando y especializando, de diferentes maneras, en distintos campos sociales. De esta manera, es posible encontrar nodos problemáticos en torno a las instituciones (por ejemplo, la educación) en organizaciones distintas y diferenciadas, en tiempo y lugar (por ejemplo, el sentido atribuido al cambio escolar en las Escuelas de Jóvenes). La validez de la noción permite conjugar la particularidad del funcionamiento institucional, en busca de relaciones y entrelazamientos, en un conjunto diverso de organizaciones sociales.

*trabajo* en los sujetos (Enríquez, 1989). Se observará en los capítulos siguientes cómo las ESJ se ubican en relación a una trama institucional que las configura. Asimismo, se pondrá de relevancia la resolución que crea las ESJ como parte de esa trama constitutiva, siendo ella misma constituyente del modo de funcionamiento institucional, sin por ello ser determinante pero sí configurante. De las entrevistas a los docentes se observarán reiteraciones que dan lugar a construir categorías analíticas. Estas son, muy posiblemente, producciones en las que intervienen los sujetos y sus instituciones. El campo institucional permite estos análisis, entendiendo que los sucesos dentro de una organización, en este caso las ESJ, no son producciones aisladas o individuales, sino que son comprendidas en las vinculaciones de los sujetos con aquello que constituye su parte más indiscriminada. En definitiva, como sujetos producidos y productores de sentidos en el interjuego entre instituciones y organizaciones.

#### PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO EDUCATIVO

El Análisis Político del Discurso surge fundamentalmente de los trabajos de Laclau y Mouffe en la Universidad de Essex. Constituye un amplio campo de desarrollos teóricos en torno a la analítica del discurso, en una diversidad de enfoques y problemas, que incluso lleva a proponerse como un eclecticismo teórico cuya finalidad es observar la inacabada realidad social desde una *consistente vigilancia epistemológica* (Navarrete Cazales, 2009). Como perspectiva de investigación, el Análisis Político del Discurso pone de relieve el carácter histórico, discursivo y político del sujeto, el acceso mediado a la realidad social y la construcción inacabada, inestable y no neutral del conocimiento (Buenfil Burgos, 2007). Southwell lo refiere claramente de la siguiente manera:

Nuestra perspectiva aquí es el Análisis Político del Discurso sostenido sobre la base de una concepción post estructuralista de lo social, el carácter ontológico de lo político, una mirada discursiva de la concepción gramsciana de la hegemonía y una incorporación socio - política de los desarrollos del psicoanálisis sobre la subjetividad (2013, p. 350).

Laclau y Mouffe van construyendo gradualmente una teoría que Buenfil Burgos (2019) rastrea en *Política e ideología en la teoría marxista* (Laclau, 1978); *Hegemonía e ideología en Gramsci* (Mouffe, 1980), “La Politique comme Construcción de l’impensable” y “The Impossibility of Society” Laclau (1981, 1983), *Hegemonía y estrategia socialista* (Laclau & Mouffe, 1985), entre otros trabajos. Particularmente señalo *Los fundamentos retóricos de la sociedad*, de Laclau (2014), más acá en el tiempo, donde se explicita claramente los principios populistas de la teoría política. La articulación discursiva que Laclau y Mouffe construyen en una teoría supone la equivalencia de significantes en relación a un tercero, lo que supone “... la crisis de la inmediatez de lo dado, la pérdida de legitimidad de la universalidad aristotélica y las pretensiones absolutistas del pensamiento ilustrado,...” como así también “... la erosión de la idea de razón como fuente y garantía de validez universal y el debilitamiento de los pilares básicos del pensamiento ilustrado en torno a características atribuidas al sujeto, la historia y la ciencia” (Buenfil Burgos, 2019, pp. 44 - 45).

La traducción al campo educativo del APD es realizado fundamentalmente por las ya citadas Buenfil Burgos y Southwell, para quienes el *Análisis Político del Discurso Educativo* deviene de la APD como una analítica que provee de un cuerpo teórico para abordar la educación y lo escolar. Southwell señala esta pertinencia del APD en el estudio de la educación, considerando a la noción de discurso central en los desarrollos analíticos, “... su potencia para el análisis de lo educativo y la articulación de esta perspectiva con el campo específico del trabajo docente...” (2020, p. 45). De igual forma, Buenfil Burgos (2009) ubica la noción de discurso respecto de la formación social de lxs sujetxs, “... como terreno o espacio de constitución de identidades, (el discurso) viene a mostrarse como una conceptualización fecunda...” (p. 104). La apropiación del APD en el terreno educativo en Argentina, México y Brasil, y otros países, involucra, además de las mencionadas anteriormente, a Puiggrós, De Alba, González Gaudiano, Ribeiro, Casimiro López y otrxs (Buenfil Burgos, 2019). En resumen, la especificidad de la analítica discursiva en el campo pedagógico deviene en APDE por la fecundo y potente apropiación de los fundamentos epistemológicos y ontológicos para analizar los problemas y temas de la educación, la pedagogía

y la escuela en general. Apropiación que tiene sus orígenes en el ámbito académico, ligados en la difusión en la formación de la docencia e investigación, en las instancias de grado y posgrado. Pero que en la actualidad alcanza un terreno mayor, cuestión que se puede observar en congresos y seminarios de educación, visibilizando los alcances de esta perspectiva.

Se abordará a continuación los aspectos principales del análisis discursivo, sosteniendo nuevamente que la APD constituye una analítica que permite pensar lo social y, en nuestro caso, lo educativo.

Los trabajos de Buenfil Burgos (1991, 2002, 2006, 2009, 2011), Fair (2017), Howarth, (2004) Howarth y Glynos (2007), Saur (2006, 2008), Torfing (1998), entre otros, coinciden en establecer que el Análisis Político del Discurso no es una disciplina cerrada o encorsetada en los límites del desarrollo teórico particular, como tampoco posee una metodología propia y diferenciada de otros campos científicos. Por el contrario, el Análisis Político del Discurso constituye una analítica abierta, un dispositivo estratégico abierto, no totalmente formalizable en un conjunto de procedimientos y técnicas (Derrida, 1997). El APD, y del mismo modo el APDE, no constituye una perspectiva instrumental que pone énfasis en la aplicación de la teoría. Por el contrario, el APD no intenta construir una especialidad de especialistas (Fair, 2017). Su argumentación deviene de un posicionamiento epistemológico no esencialista, en que lo social se estructura respecto de un núcleo irrepresentable de negatividad y por lo tanto no puede remitirse a fundamentaciones últimas o causalidades lineales. Construye una analítica que permite abordar los fenómenos sociales, históricos y situados.

Torfing expresa que el Análisis Político del Discurso no es el de un conjunto formalizado de teorías y metodologías por fuera del campo social de investigación. Por el contrario, configura una perspectiva del que se pueden desprender dos cuestiones centrales:

... el análisis de discurso es substancialmente vacío, en el sentido de que no contiene demandas substanciales y de esta manera no

tiene un campo privilegiado de aplicación. Segunda, que el analista de discurso es un *bricoleur*, i. e., alguien que usa herramientas analíticas a la mano y sabe almacenarlas para un uso posterior, si su valor de verdad es seriamente cuestionado (cf. Derrida, 1978, p. 285). Por lo tanto, el Análisis del Discurso debería ser visto como una analítica en el sentido Foucaultiano de análisis contexto dependiente, histórico y no objetivo, de las formaciones discursivas (cf. Dreyfus y Rabinow, 1986, p. 184) (Torfing, 1998, pp. 32 - 33).

Una analítica abierta que aspira a develar verdades locales (Buenfil Burgos, 2019), supone la aceptación de una radical contingencia de lo social y la toma de distancia de posiciones epistemológicas positivas, empiristas o cuantitativas. La objetividad que se pretende es parcial, precaria y transitoria, producto de pensar lo social desde las interpretaciones posibles (y no únicas), no sujetas a la aprehensiones totalizantes (Laclau, 1993, 2003).

La posición onto epistémica asumida en la perspectiva analítica, supone cuestionar *el reduccionismo a la utilidad metodológica*. Como se ha referido antes, no se trata de la aplicación mecánica de la teoría, formal y abstracta a hechos y procesos reales y concretos (Howarth, 2005), sino del empleo de un conjunto de conceptos o referencias teóricas, que en la tesis corresponde a dos campos de conocimientos amplios y densos (Análisis Institucional y Análisis Político del Discurso Educativo), para el análisis de un programa de cambio escolar centrada en la inclusión educativa. Entonces, lo que aparece en cuestión es la noción misma de aplicación, en favor de una posición que piensa teoría y metodología como la provisión incierta de una caja de herramientas (Foucault, 1992), a fin de problematizar el fenómeno bajo estudio, construirlo en su espacialidad y temporalidad, desde un apropiado nivel de abstracción y complejidad (Howarth y Glynos, 2007).

... la noción de *aplicación* ha estado históricamente vinculada a la imposición de procedimientos universalizables, estatutarios, a la ejecución de lógicas reguladas, al imperio de la norma, a la implementación de programas, así como a operaciones sistemáticas de intervención. Esto se da en el contexto de una concepción de ciencia a - valorativa y por lo tanto verdadera, capaz supuestamente, de asir problemas sociales de manera neutral, siendo el especialista un ejecutor exento de condicionamientos. Por ello este concepto está asociado a la implementación de sistemas de reglas, a una pretensión de la teoría como *máquina* que opera a partir de herramientas ejecutadas de modo sistemática, adscribiendo a un ideario de lo administrativo y controlable que procura la estandarización de los procesos (Saur, 2008, p. 6).

El riesgo de aplicar la teoría, sin una reflexividad que la piense de otra manera, es el de reproducir el orden técnico y teórico que referencian las prácticas de investigación, siendo un problema de la apropiación reduccionista que de él se hace y no de la teoría en sí. Es decir, el problema es el de la aplicación, como una noción que funciona del mismo modo, se usa del mismo modo, en distintos campos sociales. Por el contrario, Saur (2008) señala acertadamente la capacidad de los enunciados de ser lo mismo y lo otro, su iterabilidad (Derrida, 1989), en la que los sentidos se configuran de diferente modo en relación al contexto de enunciación en que son proferidos. Es por esto que, por ejemplo, dos investigaciones, aun indagando el mismo problema de la realidad social, no son idénticas en su producción, ya estas involucran una multiplicidad de voces, una afectación de las lógicas y conceptos que articulan las explicaciones realizadas dentro de los proyectos y prácticas de investigación (Howarth, 2005).

Es por esto que las teorías, o referentes teóricos según el esquema propuesto por Buenfil Burgos y Navarrete en la infografía N.º 1, es pertinente a una objeto de investigación de acuerdo a los fines que la orientan, al empleo que deviene

de un determinado posicionamiento onto epistémico, y no por su inclusión en un esquema teórico totalizante, definido a priori. Los encuadres teóricos metodológicos sirven o no sirven de acuerdo a cómo son usados en la práctica investigativa. Su utilidad está dada por la argumentación con la que se elige un determinado marco referencial. Así, la cuestión se corre desde la pretensión técnica a los posicionamientos onto epistémicos.

En esta tesis, las referencias teóricas seleccionadas son las que conforman el cuerpo central del APD, que junto a las ya conceptualizadas del Análisis Institucional, componen el horizonte de inteligibilidad con el que se construye el problema de investigación. Se abordará a continuación, y brevemente la noción de discurso definido dentro del APD, ya que es un concepto nodal para comprender el modo en que una política de inclusión específica se rearticula al interior de una modalidad de enseñanza media.

En principio, la noción de discurso no se reduce a la palabra hablada o al texto leído, o a la retórica enunciada en una audiencia, como suele suponerse desde el sentido común instalado socialmente. El discurso remite a una diversidad de actos, objetos y relaciones que son investidos por el significante, y desde este lugar es previo a la distinción entre enunciados lingüístico y extralingüístico (Buenfil Burgos, 1996). Benveniste (1958) dice que no es el contenido del enunciado, sino el hecho de producir un enunciado. No es el acto en sí, sino la facultad de habla que hace posible la enunciación (Virno, 2003). Ese acto facultado, que el lenguaje pone en acción, es retomado aquí como discurso. Inicialmente, se define discurso como toda producción significativa, como una totalidad relacional de significaciones. Laclau y Mouffe (1985) refieren que el discurso no se refiere al texto, en un sentido restringido, ni al acto del habla separado de otra textualidad, sino que constituye la totalidad de la producción social y esta a la sociedad misma. Es decir, el discurso incluye lo lingüístico y lo extralingüístico.

Para Foucault, el discurso puede ser precisado como el conjunto de todos los enunciados contenidos en un mismo régimen de formación. Como una práctica regulada que resulta de los enunciados que son expresados dentro de un mismo sistema formativo, que es establecida para un lugar y un tiempo. En tanto, el enunciado es el elemento irreductible y singular de un discurso, "... capaz de

establecer un juego de relaciones con otros enunciados o elementos semejantes (...) localizado en una superficie o en un plano de distribución, y suele ser hallado bajo formas específicas de agrupamientos” (Hodgson, 2005, p. 21). Un enunciado es la unidad mínima indescomponible del discurso, que no posee criterios estructurales de unidad y que puede trasvasar diferentes dominios, ajustado a reglas de emergencia, de lugar y de espacio. Un enunciado es una singularidad y su interpretación está sujeta a la multisignificación que se le adjudica en el marco del discurso. Entonces, la cuestión es cómo se referencia esa asignación significativa. Desde Vigilar y Castigar (Foucault, 1975) en adelante, el discurso emerge como un efecto del poder y del régimen formativo que instituye. En el régimen de formación, el discurso queda subordinado a la exterioridad del poder, que es quien asigna estatuto de verdad a un discurso, separando lo que es legítimo de lo que no es. Y, lo que es lo mismo, respecto de un saber local excluido. Lo extralingüístico, aquello por fuera del discurso en el cual el sentido se recorta, se remite a la operación de poder, en tanto exterior a lo discursivo, que es quien determina su régimen. Entonces, la frontera entre lo lingüístico y lo extralingüístico traza las líneas entre lo discursivo y lo exterior a él (Buenfil Burgos, 1996).

Laclau y Mouffe (1985), Laclau (1990, 1996, 2005), construyen una noción de discurso que se distingue de la comentada, en relación al exterior del discurso. En principio, como se dijo antes, el discurso es previo a la distinción entre lingüístico y extralingüístico. Es decir, todo acto social, como los actos de lenguaje y las acciones de lxs sujetxs en el mundo, constituye un sentido en el marco de las prácticas discursivas, en donde se articulan enunciaciones, objetos y relaciones. La realidad social es en sí misma una construcción discursiva, en tanto es investida de sentidos. Y siendo que el carácter relacional de lo discursivo es generalizable al conjunto de las relaciones sociales, se comprende que ellas se desenvuelven en el flujo de significaciones que lxs sujetxs establecemos con las cosas y entre Otrxs sujetxs.

Para decirlo de otra forma, si toda configuración social es significativa, y postulando la autonomía del significante respecto del significado, de igual forma esa autonomía se instala entre los discursos y las múltiples significaciones que puede adquirir para lxs sujetxs. Por esta razón, la materialidad del discurso y su

autonomía respecto de las enunciaciones que lxs sujetxs profieren, marcan que el discurso es pre - existente a lxs sujetxs. No ya sólo como una capacidad o facultad que nos define, sino también como un acto que forma subjetividad.

El discurso se caracteriza por ser diferencial, inestable y abierto. Esto significa que los elementos que la componen no son por fuera del campo discursivo, ni tienen una entidad inmanente. Un enunciado es hecho dentro de un contexto de enunciación. De la misma manera, lxs sujetxs ocupan diferencialmente un lugar en el discurso. Por ejemplo, en el discurso del padre y en tanto hijxs, somos hablados de una determinada manera, en relación a ciertas apelaciones y a las demandas que sobre las posición ocupamos lxs sujetxs. Las enunciaciones que sobre estas posiciones son realizadas, al igual que lxs sujetxs que se constituyen en la relación, son contingentes y están abiertas al juego de lo posible. Las posiciones emergentes son diferenciales, a partir de su inserción en discursos particulares, como el discurso familiar. Lo mismo puede decirse del discurso escolar, donde enunciados y sujetxs aparecen relacionamente y en función de las posiciones diferentes. Es decir, toda formación discursiva está signada por una contingencia radical, una negatividad inherente que hace posible el juego de identificaciones (siempre inestables) y el significado que adquieren las acciones, los objetos y las relaciones en el régimen discursivo particular.

Por ser relacional y diferencial, es discurso es inestable, ya que no es fijado en su sentido, sino que este va cambiando en función del régimen discursivo. Se podría decir, sin dudas, que los enunciados sobre la posición de lxs sujetxs, dentro de un discurso particular, se modifican, mutan, cambian, incluso dentro del mismo discurso o dentro de otro régimen discursivo. Las significaciones sobre el padre, en relación a lxs hijxs, se modifican en el tiempo, entre distintos agrupamientos sociales, entre discursos diferentes, como el religioso o el escolar. De esta manera, al ser relacional, diferencial e inestables, el discurso puede ser susceptible de ser ligado a un nuevo significado. Buenfil Burgos lo expresa de esta manera:

El discurso es abierto e incompleto en el sentido de que al ser relacional, diferencial e inestable, es siempre susceptible de ser ligado a un nuevo

significado. Si bien, por un lado, la significación fija relativamente un significante a un significado y en un sistema discursivo, una serie de elementos (signos) son precariamente ligados a un sistema de significados, tanto el signo individual como la estructura o totalidad discursiva, permanecen vulnerables a aceptar nuevos sentidos –que, de todas maneras, no agotarán las posibilidades de seguir incorporando nuevos significados-. Las totalidades no son, pues, autocontenidas ni cerradas, siempre están expuestas a la irrupción de elementos externos que desarticulan el orden precariamente fijado, impidiendo una constitución acabada y produciendo alteraciones en los significados (1991, p. 7).

Por último, el discurso es resultado de una serie de articulaciones de sentidos. Laclau y Mouffe definen articulación como “... cualquier práctica que establezca relaciones entre elementos de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de la práctica articuladora” (1985, p. 105). Las prácticas articuladoras organizan y reorganizan los significantes en torno a determinados puntos nodales, acolchando los flujos, en torno de los cuales una superficie discursiva entrelaza una variedad de identidades disímiles en un nudo de significados. Torfing (1998) indica que la posibilidad de fijar temporalmente el sentido en una articulación, se da porque estas están vacías de significado, y por esto mismo es que pueden constituir la identidad de una superficie discursiva, sobre el cual los elementos que componen el discurso pueden referirse. Por supuesto, tal identidad, al igual que los discursos, es diferencial, abierta, incompleta, relacional, sometida a los juegos del lenguaje. Aquello que queda atrapado por un significante que tiene la capacidad de articular un conjunto de significaciones, podrá fijar temporalmente el sentido. Pero esto no significa que la totalidad de las significaciones son sometidas a esta articulación, ya que, nuevamente, esta no es completa y siempre queda algo afuera del

anudamiento, un flujo externo que, por ello mismo, da sentido al conjunto articulado. Torfing, retomando a Laclau y Mouffe (1985), refiere que las identidades articuladas configuran momentos, a la vez que otras significaciones circulan libremente constituyendo un campo de discursividad que es la condición de posibilidad de nuevas articulaciones y rearticulaciones. La fijación parcial, nunca completa, de significados es lo que puede componer el sentido atribuido a una determinada realidad, siendo por lo mismo un campo de disputa entre otras significaciones que puján por desarmar y rearticular el discurso instituido, hegemónico. “La articulación de elementos en momentos solamente resulta en una fijación parcial de significado. esto no es porque los elementos carezcan de significado; por el contrario, es porque son tan ricos y sobrecodificados que una fijación última es imposible” (Torfing, 1998, p. 42).

Southwell (2013) afirma que vivimos en universos unificados a través de una serie de actos de sentido. El discurso hegemónico supone la articulación de los significantes que circulan en el flujo social, siendo esta incompleta y no totalizante. La hegemonía aparece, entonces, como un esfuerzo por ordenar el campo de las diferencias, lo que implica la imposibilidad de especificar separadamente los elementos que componen un discurso que la práctica de articulación compone (Laclau y Mouffe, 1985). En la tesis, los actos de sentido se observan en la composición de un discurso sobre la inclusión escolar que, en la particularidad de las organizaciones escolares, se rearticulan haciendo posible la tarea que las regulaciones institucionales establecen. ¿Qué es una escuela inclusiva? También, ¿Por qué esta escuela es inclusiva?, son interrogantes que permiten observar esas articulaciones, mejor dicho rearticulaciones entre la generalidad de la norma y la especificidad de su apropiación dentro de cada escuela.

La resolución 139/13/CPE tiene relativamente poco tiempo de creación, inaugurando un espacio que abre a otras articulaciones dentro de un campo hegemónico por el modelo institucional de escuela secundaria. Los datos construidos permiten observar esas articulaciones incipientes, que se analizan a partir de algunas categorías identificadas en el proceso de investigación. De algún modo, esas categorías podrían dar cuenta de las tensiones existentes en el par expansión - modelo institucional. Es entonces que la APDE, como un

campo discursivo que permite pensar la educación, la pedagogía y la escuela, en este caso las ESJ, provee de una analítica desde la cual reflexionar sobre los interrogantes de la tesis. Se observa especialmente en los sentidos atribuidos a una escuela inclusiva. Lxs docentes hablan sobre ella, construyen sentidos que son puestos a circular institucionalmente, articulándose en significantes con pretensiones de imponerse hegemónicamente. Sin embargo, como se verá más adelante, la posibilidad que estos sentidos conformen un discurso sobre las ESJ, por lo menos hasta el momento en que se realizó el trabajo de campo, queda abierto a la disputa entre lxs sujetxs y las significaciones que le atribuyen a esta cuestión. Qué es una escuela inclusiva es un interrogante que queda abierto, da cuenta de los continuos desplazamientos y dislocaciones de un campo discursivo en proceso de ordenarse. Siempre teniendo en cuenta que este ordenamiento es una tarea imposible y que está atravesado por la institución del modelo de escuela secundaria.

La APDE resulta, de este modo, en una perspectiva potente para pensar las ESJ, ya que provee de una analítica teórica sobre el campo discursivo y sus continuas e inacabadas articulaciones de sentido. La opción por esta perspectiva viene a resolver la comprensión de los procesos de constitución discursiva en torno a los interrogantes planteados en la tesis, en especial sobre la construcción de una escuela inclusiva.

### II.1.2.3.- EL SABER SUBJETIVADO

Es entonces que la práctica de investigación involucra un *proceso reflexivo y relacional, incompleto y sometido a la circulación de significantes sobre la realidad estudiada*, donde la teoría, la empiria y los interrogantes son elementos nucleares que intervienen en la construcción de conocimiento, comprendiendo que la reflexión que demandan es sobre una práctica situada y subjetivada, a la vez que contenido mismo del lenguaje en que dicho pensamiento se realiza. En la tesis se sostiene una práctica de investigación histórica y socialmente contextualizada, en donde lxs sujetxs, entre ellxs el investigador/a, son parte de una comunidad de hablantes. En este caso, parte de la misma comunidad, por lo que el extrañamiento de la situación observada implicó estar atento a no sesgar las conclusiones, en razón de la subjetividad construida en la experiencia como

docente de nivel medio de jóvenes y adultos. La *vigilancia epistemológica* que demanda la práctica investigativa se ejerce no sólo en la búsqueda de la mayor coherencia y consistencia teórica - metodológica posible, sino también en el control de la implicación con el objeto de estudio. Mastache (1990) destaca que la implicación recorre de inicio a fin el conocimiento de un objeto. El análisis de los efectos que la investigación provoca se debe al impacto que la realidad externa produce en el investigador/a<sup>15</sup>. Análisis crítico que se realiza en ambos sentidos; en el investigador/a en la obtención y construcción de los datos empíricos como en los efectos que esta práctica provoca en la realidad estudiada. Por eso mismo, fue importante llevar un registro, lo mejor posible, de los acontecimientos sucedidos en el transcurso de la práctica de investigación. Se admite que dicho esfuerzo llevó a escribir todo lo posible, a veces engorrosamente, pero prestando especial atención a los supuestos iniciales, registrando las modificaciones que iban produciendo en el proceso de investigación, a la vez que se registró las opiniones de los participantes de las ESJ.

La idea de participación de la subjetividad del investigador/a en la construcción del dato y su análisis, está también presente en el trabajo de González Rey (2006), para quien la epistemología de la investigación cualitativa se define por su carácter constructivo - interpretativo. Para González Rey, la realidad social es independiente de las prácticas de investigación, pero cuando nos acercamos a ella con la intención de indagar en sus relaciones, se configura un nuevo campo de realidad, donde las prácticas investigativas "... se tornan inseparables de los aspectos sensibles a ellas en la realidad estudiada. Son precisamente estos los aspectos susceptibles de ser significados en nuestra investigación" (p. 23). Es decir, hay una gran diferencia entre afirmar que existe una realidad y conocerla (Atlan, 1993), comprendiendo que la realidad se presenta como un fenómeno a interpretar. Apuntalando esta idea, la de un conocimiento producido, se puede advertir que aun accediendo a la realidad social de alguna manera, ella no se da de una forma ordenada de acuerdo a categorías universales. De aquí la noción

---

<sup>15</sup> El tema de investigación de la tesis dio lugar a dos proyectos de investigación, actualmente en curso. Uno de ellos sobre regímenes académicos en la Escuela Secundaria de Río Negro (FACE - UNCo), el otro sobre escuela secundaria y educación artística (IUPA). Ambos proyectos trabajan sobre las tensiones producidas entre modelos institucionales y organización escolar, en el marco de políticas públicas de inclusión educativa.

de *zonas de sentido*, como un espacio de inteligibilidad que se produce en la investigación y que no se agota en lo que ella dice, sino que se abre a un horizonte de significados más amplio (González Rey, 1997). El concepto de zonas de sentido tiene una profunda implicancia epistemológica, "... en tanto que confiere valor al conocimiento no por su correspondencia lineal e inmediata con lo "real", sino por su capacidad para generar campos de inteligibilidad que permiten nuevas zonas de acción sobre la realidad,..." (González Rey, 2006, p. 24).

Para González Rey el conocimiento se legitima en la continuidad de la significación. Esta idea es contraria al modelo tradicional y positivista de la realidad social. Desde este paradigma se conoce dicotómicamente, sobre un espacio de conocimiento que se piensa binario, externo e independiente de quien conoce. Es entonces que la dimensión de lo real, que se produce por la acción del sujeto en los diferentes dominios del mundo, gana visibilidad por la práctica de investigación. El investigador/a adquiere importancia en tanto se involucra en el conocimiento y difusión de la realidad social y física. Aun así, y sin proponerlo en forma explícita, González Rey deja entrever que el conocimiento producido en la multiplicidad de escenarios, emerge parcialmente de la reflexión sobre la realidad, siendo esta no un atributo exclusivo de los investigadores/as, sino una actividad compartida por todos. Los sujetos involucrados en la práctica de investigación, de la que participan comunitariamente, conocen diferentes cosas, realizan diferentes relatos de los acontecimientos, en función de distintas finalidades. Los sentidos relevados en las entrevistas a docentes y funcionarios y en el análisis documental tienen esta orientación otorgada a la producción de conocimiento, en tanto posibilidad diferencial, sobre un campo de inteligibilidad que no clausura los significados producidos por las comunidades de las Escuelas de Jóvenes ni por la práctica del investigador. Por el contrario, se resalta su carácter de interpretaciones posibles. Su multiplicidad, en un horizonte de sentido, se apoyan en la capacidad de los sujetos de relatar versiones de la realidad. Para el investigador, esta producción se realiza a partir de las perspectivas teóricas y metodológicas elegidas, tanto para la construcción del dato como para el análisis siguiente, en función de las preguntas realizadas en el proyecto de tesis. Es lo que se ha

explicado en la infografía N.º 1. En este sentido, se reitera que el enfoque onto-epistémico es no esencialista, entendiendo que las acciones de lxs sujetxs participantes (incluyendo al investigador/a) son contingentes e históricas.

Interesa relevar que el conocimiento localizado en las organizaciones escolares, como las Escuelas de Jóvenes, pertenecen a lxs sujetxs involucradxs, de forma que la elucidación que propone el conocimiento local supone el posicionamiento ético del investigador/a, evitando solapar su propio saber al de lxs participantes.

Penetrar en la realidad cuando es más terrible y enmarañada es correr una aventura mortal del espíritu o de la razón, es afrontar un horizonte más allá de todos los que hemos contemplado, es desprenderse, en suma, de esa terrible costumbre: la comodidad nacida de la creencia de la inalterabilidad del mundo (Zambrano, 1999, p. 70).

Volver a mirar o visitar (Nicastro, 2011), en tanto volver a mirar lo conocido pero empezando otra vez, de una manera controvertida que altera la comodidad de lo que se sabe. "... Una invitación a volver la vista sobre lo ya visto y lo ya vivido en la escuela, lo cual supone un ir hacia atrás, mientras, simultáneamente, se es invitado a verse hoy en la escuela en acción" (Nicastro, 2011, p. 26).

## II.2.- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS EN LAS ESJ

Las perspectivas de análisis adoptadas en esta tesis, habilitan pensar en el modo en que estas escuelas están configurando una particular tarea institucional, a partir de rearticular al interior de las organizaciones escolares las regulaciones establecidas en la política de inclusión educativa por el MEDDHH. Desde este lugar, la práctica de investigación puede ser definida como *bricolaje*, como el trabajo de adaptar los retazos del mundo (de Certeau, 1984) en una construcción emergente de una realidad compleja. Es también una práctica que utiliza las

herramientas de investigación disponibles, adaptando y rearmando nuevas herramientas y técnicas a medida que se despliega el proceso investigativo.

La focalización sobre el objeto de estudio se realiza multimetodológicamente. Implica el esfuerzo por una interpretación y comprensión en profundidad de la realidad bajo estudio. Denzin & Lincoln (2011) señalan que la práctica investigativa es compleja e inacabada, porque la realidad es compleja e inasible. De este modo, no hay un relato único, sino una variedad de narraciones desde distintos puntos de vista. “No hay, pues, un relato correcto del hecho. Cada narración, como la luz al golpear un cristal, refleja una perspectiva distinta...” (pp. 54). La construcción metodológica que se propone intenta relevar esa *luz que golpea el cristal*, tomando de la multiplicidad de voces una interpretación posible.

Siguiendo la idea de una práctica investigativa interpretativa, comprensiva, crítica y multimetodológica, las herramientas seleccionadas para indagar en el universo de sentidos de las ESJ son tres: a) el análisis documental, b) las entrevistas semiestructuradas a docentes de las ESJ y c) el registro de observación a reuniones de trabajo, jornadas institucionales y otras fuentes documentales. Toda la información obtenida a lo largo de los años de estudio, se recupera en los anexos que acompañan la tesis. Estas tres herramientas de investigación, muy difundidas en la investigación educativa, se seleccionaron en función del objeto de estudio. El análisis documental se realizó a partir de la resolución de creación de las ESJ, que regula el modo en que se va a instituir una nueva modalidad de enseñanza media, en este caso para un grupo identificado por el Ministerio de Educación provincial. Así, se observan en ella la pervivencia de regulaciones que intentan construir un discurso educativo que se presenta, en la actualidad, de inclusión educativa. Además, es una resolución que se sostiene sobre otras resoluciones, provinciales y nacionales. Por ejemplo, las resoluciones 79, 84, 87, 88 y 93 del 2009. También la 118 del 2010. Todas ellas resoluciones del CFE. Respecto del CPE, se mencionan la 3863, 3438, 4068 del 2001; la resolución 3205 del 02; 2438, 2534, del 2010; 2367, 3182 del 2012. Por último, la Ley de Educación Provincial, dictada unos años antes de la 139/13/CPE. Estas resoluciones se recuentan en una tabla, donde se sintetizan sus principales aspectos. El análisis documental se realiza contextuando su

emergencia en la política pública, entiendo que las regulaciones normativas se realizan histórica y situacionalmente.

En el análisis documental, la categoría intermedia recupera el sentido otorgado al *destino de las vacantes*, que a lo largo de una serie de resoluciones provinciales, de distintos años, intentan dar respuesta al problema de la repitencia y el abandono escolar, situando histórica y localmente los movimientos que la política educativa del MEDDHH realiza para identificar y atrapar una significación dentro de la discursividad instituida. Los movimientos institucionales que las resoluciones provocan dan cuenta de la existencia de la intención de fijar sentidos circulantes en un campo de discursividad, en torno al cual luego se empieza a pensar en la construcción de una escuela inclusiva. Por esto mismo, la reconstrucción histórica y situacional que se realiza en el capítulo IV da cuenta de una institucionalidad que interviene en la localización de las ESJ, como también en la forma en que el MEDDHH está organizando la tarea institucional escolar.

Respecto de las entrevistas semiestructuradas, se ubicaron informantes claves en cada una de las ESJ. Se entrevistaron a directorxs y docentes que proveyeron de información pertinente y abundante. Además, se entrevistaron a funcionarios del MEDDHH, de la DEPJA, que participaron en el armado inicial de estas escuelas. Particularmente, se menciona a la directora de la DEPJA que participó e impulsó la creación de las ESJ. La entrevista semiestructurada es una herramienta muy adecuada para ahondar en los sentidos que las personas otorgan a la realidad social. Inicia con unas preguntas que ubican al entrevistado/a en el contexto institucional a observar, para luego abrir a un relato libre sobre ese contexto. Lxs entrevistadxs han realizado narraciones que se extendieron a los sentidos sobre el cual se ordena la realidad, cuestión que permitió construir datos sobre las articulaciones discursivas.

En el análisis de las entrevistas, fue posible identificar tres categorías intermedias, también ligadas al referente empírico. *La finalidad atribuida a las ESJ, los rasgos culturales y de funcionamiento de la organización institucional* y, por último, *las características asignadas al programa ESJ*. Estas tres categorías permitieron organizar la multiplicidad de significados que lxs entrevistadxs enunciaron a lo largo de las entrevistas, haciendo posible el análisis posterior.

La información obtenida en las entrevistas se organizó en una tabla, cuya finalidad es comparar los datos construidos. Si bien cada columna de la tabla constituye un nivel en la interpretación (un dato es ya una interpretación de la realidad observada), los datos emergentes en la columna b) y c) son los que permitieron realizar comparaciones entre distintos entrevistados. La tabla agrupa y articula las entrevistas a docentes y funcionarixs, en función de las categorías intermediarias identificadas. En la Infografía N.º 3, más adelante, se grafica el armado de la tabla.

Por último, fue posible participar de reuniones de trabajo institucionales o espacios institucionales, tal como se conoce en Río Negro al horario de trabajo destinado a la realización de reuniones de todxs lxs docentes. Estas reuniones son de dos horas y suelen tener un tema o temas que organizan el trabajo. Se observaron las horas institucionales en las tres escuelas y se registraron los debates mantenidos en torno a cómo organizar la tarea institucional. Los registros se realizan a la manera de notas de campo.

Las otras fuentes documentales investigadas confluyen en el análisis general, en especial las que se recuperan de las comunicaciones internas del MEDDHH, relacionadas a la formulación de una nueva propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos. En esas comunicaciones se puede identificar la intención de confeccionar una política educativa que orienta el cambio escolar hacia la inclusión educativa. Si bien esta cuestión excede el límite establecido en la propuesta de tesis, cabe recalcar que las ESJ se encuentran situadas entre las propuestas de cambio que luego confluyeron en el programa Escuela Secundaria de Río Negro, cuyo Régimen Académico establece claramente el sentido otorgado por el MEDDHH a una escuela inclusiva.

El esquema que sigue detalla el orden de los anexos que acompañan el cuerpo principal de la tesis

a) Universo de estudio:

3 Escuelas Secundarias para Jóvenes de la provincia de Río Negro: ESJ N.º 1 de Viedma, ESJ N.º 2 de Bariloche, ESJ N.º 3 de Villa Regina.

B) Técnicas de recolección de información:

Observación directa

Entrevistas semiestructuradas

Análisis documental

Índice de los Anexos		
Anexo N.º	Ítems	Contenidos
	Resoluciones del Consejo Provincial de Educación	Resolución 139/13
	Ley de Educación Provincial 4819/12	Resumen de artículos seleccionados
II	Entrevistas ESJ N.º 1	1 Directxr, 4 Profesorxs, desgrabación, tabulación y volcado de datos.
	Entrevistas ESJ N.º 2	1 Directxr, 3 Profesorxs, desgrabación, tabulación y volcado de datos.
	Entrevistas ESJ N.º 3	1 Directxr, 1 Profesxr, desgrabación, tabulación y volcado de datos.
	Entrevistas Funcionarios MEDDHH	3 Funcionarixs, desgrabación, tabulación y volcado de datos.
III	Otras fuentes documentales	Recortes de publicaciones periodistas.

		Comunicaciones internas MEDDHH  Documento N.º 1 DGC - CPE  La mise an place de la planificación - DNM - CPE
--	--	---

Infografía N.º 2

Tabla de fuentes documentales y entrevistas

Para las entrevistas, se organizó la información obtenida en *tablas de volcado de datos*, que se fueron confeccionando a partir de la organización de lo dicho por lxs sujetxs entrevistados, siguiendo el esquema que continúa:

Desgrabación textual	a) Primer nivel de interpretación  ¿De qué está hablando el entrevistadx?	b) Segundo nivel de organización  ¿Cuáles son las regulaciones generales que se expresan en el discurso?	c) Tercer nivel de interpretación  ¿Qué nociones teóricas se articulan en las regulaciones expresadas por el entrevistado?
Textualidad segmentada por unidad de sentido			

Infografía N.º 3

Tabla de volcado de datos

## CAPÍTULO III

# LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PARA JÓVENES DE RÍO NEGRO

*Que es necesaria una propuesta inclusiva y flexible ofreciendo un formato educativo diferente a fin de dar plena vigencia al derecho social de la Educación (Resolución 139/CPE/13, p. 2).*

*Son muchas las dinámicas que pueden identificarse como fuerzas motoras de este cambio, pero sin duda uno de los elementos más significativos ha sido el de la obligatoriedad del nivel, decretada por la Ley Nacional de Educación de 2006. Este nuevo marco legal convirtió la inclusión educativa en un imperativo: se trata de construir una escuela para todos y ya no sólo para las élites (Dussel, 2015, p. 279).*

### III. 1.- EL PROGRAMA ESCUELA SECUNDARIA PARA JÓVENES

En la provincia de Río Negro existen tres Escuelas Secundarias de Jóvenes. La ESJ N.º 1 en la ciudad de Villa Regina, la ESJ N.º 2 en la ciudad capital, Viedma, y la ESJ N.º 3 en San Carlos de Bariloche. Con la finalidad de proveer educación a un grupo de estudiantes que no se encuentran en las escuelas secundarias comunes, las ESJ vienen a concretar una política focalizada que se instituye como modelo de escuela inclusiva. En sus propósitos, la ESJ considera que es necesario brindar una propuesta educativa que garantice el derecho social a la educación, haciendo posible la obligatoriedad que establece la Ley de Educación Nacional N.º 26206 y revirtiendo la exclusión socioeducativa de los jóvenes entre 16 y 21 años. Textualmente, la Resolución 139/13/CPE que crea la ESJ, dice:

Que es necesaria una propuesta inclusiva y flexible ofreciendo un formato educativo diferente a fin de dar plena vigencia al derecho social de la Educación;

Que la propuesta organizacional se orienta a revertir la exclusión socioeducativa de adolescentes y jóvenes entre 16 y 21 años y a garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria contemplada en la Ley Nacional No 26206 y en la Ley Orgánica de Educación No 4819 de la Provincia de Río Negro;

Que es necesaria la organización de una Escuela Secundaria para Jóvenes en horario diurno cuyos destinatarios sean jóvenes de 16 de 21 años ofreciendo una propuesta pedagógica acorde a sus necesidades (p. 2).

En el capítulo I de la tesis, se mencionó que la Ley Orgánica de Educación de Río Negro (LOE) N.º 2819 del año 2012, implementa políticas educativas

específicas a partir de declarar el carácter experimental de los programas escolares. Se afirmó que Río Negro tiene una larga tradición de reformas en distintos niveles del sistema educativo, en especial en el nivel medio de la enseñanza, en relación a un modelo institucional basado en el trabajo colaborativo e interdisciplinario, en áreas curriculares. Se dijo también, que la adopción de propuestas educativas de cambio, en el nivel medio, tiene la finalidad de favorecer las trayectorias de lxs estudiantes, a lo largo de la escolarización secundaria y con el objetivo de dar cumplimiento a la obligatoriedad establecida en la LEN y la LOE.

En el mismo capítulo, se argumentó que la vieja Ley Orgánica de Educación de Río Negro, la N.º 2444 del año 1991, establecía en su capítulo 2, Planificación y Control de Gestión, en sus artículos 68 a 71, que las propuestas de innovación educativa son definidas como "... cambio intencionado y programado (...) susceptibles de incidir positivamente en el aprendizaje o en el funcionamiento de la institución educativa o en sus relaciones con la comunidad..." (pp. 13 – 14). Toda propuesta innovadora tenía, según la Ley N.º 2444, esta doble misión: un cambio en los modelos de enseñanza y en la forma de organizar la escuela. Estas propuestas podían ser declaradas de carácter experimental por el CPE, es decir que podían funcionar bajo el paraguas de un cuerpo normativo creado a tal fin y que sólo se aplicaba a las escuelas involucradas en la experiencia. En este sentido, se observa una continuidad en el cuerpo normativo que recupera ese carácter experimental establecido en la actual LOE. La ESJ, creada por Resolución 139/13/CPE, se enmarca en esta noción de cambio intencionado introducida en el carácter experimental del programa. Es una propuesta innovadora que sostiene un cambio en la forma de organizar la escuela, cuya finalidad es incorporar a lxs estudiantes que por diversos motivos no están asistiendo a la escuela secundaria. A la vez, el programa que establece una nueva modalidad de funcionamiento para la enseñanza de jóvenes, sirve de ensayo para la formulación y reformulación de nuevas políticas educativas para el nivel de enseñanza media.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Si bien se mencionó en el capítulo II de la tesis, vale nuevamente recordar que la ESJ antecede al programa ESRN, que continúa varios de los cambios introducidos en la ESJ, como la noción de trayectoria escolar y la eliminación de la figura del estudiante repitente, entre otras. Además,

El carácter experimental del programa ESJ permite ensayar, de muy diversas maneras, un cambio en la forma escolar, a partir de la interpretación que docentes, estudiantes y funcionarixs hacen de ella. Por lo pronto, en este apartado se describirá el programa ESJ utilizando como fuente, en primer lugar, lo establecido en la Resolución 139/13/CPE y, en segundo lugar, las descripciones que hicieron docentes de las ESJ en las entrevistas, cuando se les preguntó en qué consistía el programa ESJ. Se dejará para más adelante el sentido que lxs sujetxs atribuyen a la experiencia en la ESJ, centrándose en la descripción del programa, en el período estudiado. A continuación de esta descripción, que no pretende ser extensa, se analizará el programa ESJ siguiendo la definición de organización dada por Schlemenson (1998), como objetos sociales contextualizados, ubicados en un espacio y tiempo, en que los proyectos de lxs sujetxs y lxs grupos encuentran formas de realización. Esta definición es adecuada para el análisis de las organizaciones en general y las escolares, en particular. La opción por hacerlo de esta manera se debe a que permite ordenar el relato, según criterios de la perspectiva organizacional, al tiempo que habilita a pensar la descripción de la ESJ desde el análisis de la organización y sus dimensiones contextuales y políticas. Tomando las seis dimensiones de análisis que establece en *Análisis organizacional y empresa unipersonal (1998)*, Schlemenson hace un recorrido que parte del proyecto fundador, el tipo de organización en que discurren las relaciones sociales y la comunicación, los aspectos imaginarios y simbólicos en que se socializan lxs sujetxs, las condiciones de trabajo, lo político y el contexto social. Se podría decir que el recorrido que traza para las organizaciones, va desde lo interior hacia lo exterior, marcando el atravesamiento institucional de valores y normas y la integración psicosocial de los discursos que ordenan la realidad social y escolar.

En resumen, ¿cómo se concretan los propósitos de la Resolución 139/13/CPE? ¿A qué formato educativo diferente se refiere dicha Resolución? ¿Cuál es la propuesta organizacional que intenta revertir el estado de exclusión educativa de adolescentes y jóvenes de Río Negro? ¿Qué sentidos orientan una propuesta pedagógica acorde a sus necesidades e intereses? ¿Cuál es ese cambio en el

---

la ESJ es la base sobre el que se está empezando a discutir una nueva oferta educativa para las escuelas secundarias de adultos o CEM nocturnos.

modelo institucional que sostiene la Resolución? ¿Qué se modifica en la forma de organizar la escuela para dar lugar a la incorporación de un grupo de estudiantes cuyas características son definidas principalmente por el rango etario? En otras palabras, en qué consiste la propuesta del programa ESJ, en su realización concreta, material, en sus formas de organizarse a diario. En relación, también, a la política educativa que la crea, las normas que la regulan y con las que versionan un modo posible de lo escolar. Estas cuestiones son las que se intentarán responder a lo largo del presente capítulo, con la intención de relatar cuál es la experiencia educativa novedosa establecida en la Resolución 139/13/CPE. Conciérne explicar ahora, en palabras lo más claras posibles, el formato educativo del programa educativo ESJ, en tanto una propuesta educativa novedosa y adaptada a las características de los adolescentes y jóvenes destinatarixs.

### III.1.1.- DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA (2013 – 2014)

La ESJ es un programa educativo destinado a jóvenes estudiantes de la provincia de Río Negro, que por diversas razones no están en la escuela secundaria común o que han visto interrumpida su escolaridad media. Es también un programa para estudiantes menores de edad que se encuentran actualmente en las escuelas secundarias nocturnas (CEM o CENS). Para inscribirse a la ESJ, lxs estudiantes deben tener una edad de entre 16 y 21 años, siendo de inscripción obligatoria para aquellxs estudiantes que, habiendo una ESJ en la localidad, se encuentren con 16 años cumplidos al 30 de junio del año calendario escolar, al momento de ingresar a una escuela secundaria. Además de la condición establecida por la edad mínima y máxima, se requiere la acreditación de un certificado de aprobación de séptimo grado o equivalente según la jurisdicción de origen<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> El artículo 17 de la LEN establece la estructura del Sistema Educativo Nacional, que comprende 4 niveles diferentes (inicial, primaria, secundaria y superior) y 8 modalidades. En la actualidad, mientras culmina la etapa de transición a la nueva LEN, conviven estructuras de 6 o 7 años (dependiendo de la jurisdicción) de nivel primario con 5 o 6 años (dependiendo de la jurisdicción) de nivel secundario. En Río Negro, la primara es de 7 años y la secundaria de 5 años. El ingreso a la escuela secundaria se otorga con la certificación de nivel primario, sea cual

En el contexto del sistema educativo de la provincia de Río Negro, las ESJ se inscriben en la extendida y numerosa oferta de escuelas secundarias para adultos cuya denominación varía según el plan de estudio y la edad mínima requerida para ingresar a ellas. Entre ellas los CEM (Centro de Educación Media) y los CENS (Centro de Educación Secundaria), cuyos estudiantes son mayores de 18 años y se orientan por lo general a la formación cooperativa. En los CEM se permite el ingreso de estudiantes con 16 años, pero suelen encontrarse estudiantes de 15 años e incluso 14 años, que no han tenido cupo en la escuela secundaria diurna. Su titulación es clásica, de bachillerato comercial. Una división típica entre las ESRN y los CEM y CENS se traza en el horario de funcionamiento: a estas escuelas se las conoce como las escuelas nocturnas, en comparación con las ESRN que son escuelas diurnas o comunes, según la jerga docente. Esta división funciona también en el imaginario social separando dos órdenes institucionales: las buenas y malas escuelas, las escuelas para adolescentes y las escuelas peligrosas que funcionan de noche. Aspecto no explorado en la tesis pero que sin embargo sería importante hacerlo en un proyecto posterior.

El programa ESJ otorga título de Bachiller con Orientación, que para las tres escuelas indagadas se refiere a Bachiller en Educación Física, Bachiller en Teatro y Bachiller en Comunicación. Sus propósitos son ofrecer una formación general y común, siguiendo los lineamientos establecidos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Se espera que la ESJ desarrolle una formación en capacidades genéricas para el desempeño en el mundo del trabajo y en la educación superior.<sup>18</sup> Además, la ESJ propone una formación para el ejercicio de la ciudadanía. Estos tres aspectos de los propósitos son generales y se desprenden de los que establecen las leyes nacional y provincial de educación. La Resolución 1397137CPE agrega un cuarto punto, que se refiere a “ofrecer un marco académico flexible que favorezca distintas alternativas de cursado y

---

sea la jurisdicción que lo expida. Aun así, existen varias disposiciones que establecen ese pasaje para casos de certificaciones de primaria de 6 años.

<sup>18</sup> La Resolución 139/13/CPE no establece a qué se refiere con *capacidades genéricas*. Su única mención se hace en el contexto de los propósitos del plan y en relación con la formación para el trabajo, que los docentes atribuyen a una formación para el empleo, quedando la denominación de conocimientos y de saberes para referirse al objeto de enseñanza.

mejore las condiciones para la permanencia y egreso de la educación secundaria destinado a los jóvenes que no iniciaron o interrumpieron su escolaridad secundaria” (p. 10). En este caso, el propósito no está destinado a perseguir un ideal de formación para lxs destinatarios, sino que se refiere a la tarea misma de las instituciones escolares.

El programa ESJ establece una organización escolar de 4 años, dividida en dos partes: un ciclo básico de dos años y un ciclo orientado de otros dos años. Un tronco común de espacios curriculares se continua entre los dos ciclos, diferenciándose del tronco de espacios curriculares orientados según la adopción de una de las orientaciones establecidas en los acuerdos del Consejo Federal de Educación (Resoluciones 214/04/CFE; 84/09/CFE; 141/11/CFE; 182/12/CFE; 210/13/CFE). El ciclo escolar se organiza en dos períodos cuatrimestrales, cuyo inicio y finalización es establecido cada año por resoluciones del Consejo Provincial de Educación (CPE). De esta manera, el ciclo básico y orientado estarían conformados por 4 cuatrimestres consecutivos<sup>19</sup> cada uno, separados por períodos complementarios destinados a la recuperación de saberes no aprendidos y a la acreditación de los espacios curriculares. Es decir, se incluye dentro del ciclo correspondiente (básico u orientado) 4 cuatrimestres y 4 períodos complementarios, estos al final de cada cuatrimestre. Esta organización del ciclo constituye una unidad pedagógica, considerándose, según lxs docentes, en una condición que en la práctica determina la promoción de lxs estudiantes entre un ciclo y otro.

Los espacios curriculares, además de tener una duración cuatrimestral, son nivelados. La Resolución 139/13/CPE dictamina que la nivelación de los espacios curriculares se refiere a la forma de transitar cada ciclo, “... de tal forma que un estudiante pueda cursar un espacio curricular del primer nivel y otro de segundo nivel, si así correspondiere, lo que se inscribe en una no repitencia” (p. 11). El criterio que introduce la noción de nivelación se refiere tanto a la correlatividad de los espacios curriculares (lxs estudiantes pueden cursar un espacio curricular sin haber acreditado el espacio curricular inmediato anterior),

---

<sup>19</sup> Docentes entrevistadxs mencionan que esta organización cuatrimestral es designada distinguiendo secuenciadamente cada cuatrimestre: I, II, III, IV, para el ciclo orientado, y V, VI,

como a la secuenciación de los saberes en forma cada vez más compleja (los saberes de un espacio curricular suponen el aprendizaje de los saberes del espacio curricular inmediato anterior). Es decir, si bien la correlatividad entre espacios curriculares no determina la promoción de un cuatrimestre a otro o de un ciclo a otro<sup>20</sup>, si existe una secuenciación de saberes que supone una graduación entre espacios curriculares del mismo campo de conocimiento. Lxs docentes refieren que esta secuenciación se relaciona a una organización espiralada de los contenidos en la planificación. En las entrevistas, argumentan que esta forma de organización se sostiene en la noción establecida por Ausubel, acerca del *andamiaje mental* y el *aprendizaje significativo* (Ausubel, 1973, 2002; Ausubel, Novak, Hanesian, 1983), por lo que suelen organizar los espacios curriculares siguiendo una concepción espiralada de los contenidos a lo largo de los cuatrimestres. En el mismo sentido, la Resolución 139/13/CPE refiere, en el punto metodología y estrategias, que “la implementación de un sistema por espacios curriculares modular por niveles exige una organización curricular de los contenidos debidamente planificada en forma espiralada de modo de ofrecer un proceso coherente y sistemático de apropiación del conocimiento” (p.12). Se prevé que la planificación espiralada requiere la organización de conocimientos en ejes, de forma que pueda ser complementados o integrados en el mismo espacio curricular o en otros espacios o talleres. En otras palabras, un espacio curricular contiene, en su desarrollo, los saberes planificados para espacio curricular del cuatrimestre anterior. Es una forma de organizar los contenidos que admite, según las expresiones de lxs docentes, trazar el recorrido por un espacio curricular aun cuando lxs estudiantes no hubieran acreditado el anterior o de proceder a su recuperación y posterior acreditación si esto fuera necesario.

Siguiendo la adopción de una planificación espiralada de los espacios curriculares entre cuatrimestres, lxs docentes mencionan que es posible construir trayectorias escolares sobre una diversidad de recorridos, con la finalidad de no verse interrumpidas, eventualmente, por la no acreditación de uno de los espacios curriculares. De hecho, lxs estudiantes pueden no cursar un

---

<sup>20</sup> En la ESJ, no existe un régimen de correlatividad que determine la cantidad de espacios curriculares para promocionar el cuatrimestre o ciclo, tal como existe en la escuela secundaria tradicional.

espacio curricular y acreditar todos los espacios curriculares del cuatrimestre siguiente. También, pueden decidir qué espacios cursar, cuáles acreditar y cuando hacerlo. Si bien no está explícitamente indicado de esta manera en la Resolución 139/13/CPE, en la práctica las ESJ funcionan de esta manera, siendo lxs docentes quienes habilitan el cursado entre espacios curriculares sin ninguna condicionalidad previa. La organización por espacio curricular cuatrimestral no nivelado, que se distribuye en ciclo y orientación, separados por períodos complementarios de recuperación de saberes y acreditación, permite diseñar trayectorias escolares adaptadas a las realidades sociales de lxs estudiantes. Incluso, el período de inscripción al ciclo lectivo de las ESJ está abierto dos veces al año, durante los períodos complementarios, ya que este tipo de organización así lo consiente. Por ejemplo, es posible comenzar el año escolar en el segundo cuatrimestre aun cuando no se cursó ningún espacio curricular del primer cuatrimestre.

A su vez, cada espacio curricular se organiza en módulos. La Resolución 139/13/CPE menciona que esta organización modular se debe a las características particulares del grupo etario al que va dirigido el programa ESJ. Dice, que "... atendiendo a las características y necesidades de los destinatarios, proponemos un sistema académico que organiza la cursada en espacios curriculares por sistema modular" (Resolución 139/13/CPE, p. 11). En general, lxs docentes expresan que los espacios curriculares contienen dos o tres módulos, no más que eso. Y si bien son definidos por lxs mismos docentes, no se ha observado espacios curriculares con una mayor cantidad de módulos. Al igual que los espacios curriculares respecto de los cuatrimestres, la correlatividad de los módulos se corresponde con la planificación de contenidos en forma espiralada. Los módulos son unidades de sentido que organizan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Resolución 118/10/CFE), por lo que funcionan como la mínima unidad curricular que lxs docentes planifican. O sea, lxs docentes planifican módulos dentro de una planificación general del espacio curricular, para un período que no excede los dos meses por módulo. Además, se acredita cada módulo, dando lugar a que puedan ser recuperados, en caso contrario, en el módulo siguiente o en el período complementario. En la práctica, la acreditación del espacio curricular depende de la aprobación de los módulos

que lo componen. Lxs docentes llevan un registro del cursado de los módulos, por sus estudiantes, posibilitando un seguimiento preciso del espacio curricular cuatrimestral.

La Resolución 139/13/CPE otorga a lxs docentes el control de la cantidad de módulos, en función de un abordaje integral "... tendiendo al trabajo interdisciplinar" (p. 11). Se ha observado casos en que un espacio curricular de taller diseñó una serie de actividades que permitió a lxs estudiantes acreditar un conjunto de módulos de los espacios curriculares participantes en el taller. Al igual que los módulos, los espacios curriculares interdisciplinarios se sostienen sobre una planificación espiralada de los contenidos, cuestión que posibilita a lxs docentes procesos de evaluación que involucra espacios curriculares y módulos de distintos campos de conocimiento. De la misma manera, en el caso que un estudiante no logre la acreditación del módulo y del espacio curricular en el tiempo estipulado, como en el período complementario, lxs docentes a cargo del curso y del espacio curricular no acreditado, puede elaborar distintas estrategias pedagógicas y didácticas "... a fin de propiciar instancias que garantice al estudiante la aprobación del módulo correspondiente, considerando la organización espiralada de los conocimientos" (p. 11). En otras palabras, es dentro del módulo y del espacio curricular que estas dificultades en la promoción de los aprendizajes se resuelven, que en la práctica funciona, la mayoría de las veces, a través de actividades para resolver en forma de trabajos escritos o aprobando el módulo siguiente del espacio curricular o a través de un trabajo integrado en el espacio interdisciplinar de taller.<sup>21</sup>

El plan de estudios del primer ciclo contiene espacios curriculares de campos de conocimientos tradicionales en la educación secundaria, y otros espacios con formato taller, donde se integran dos o más espacios curriculares. Algunos talleres cambian entre el primer nivel y el segundo nivel del ciclo. Para el segundo ciclo, la Resolución 139/13/CPE no establece un tronco de espacios curriculares

---

<sup>21</sup> Lxs docentes dicen que esta es la vía más común para aprobar los módulos, en especial cuando lxs estudiantes deben acreditar una cantidad de módulos apreciable. Incluso, algunos comentan que esta ha sido la vía para resolver la acreditación de estudiantes que debían acreditar varios módulos y espacios curriculares. Al sostener una noción de planificación espiralada de los contenidos, dicen que esto funge de instancia de acreditación del módulo anterior. Suponen que, al aprobar un módulo, lxs estudiantes tienen que saber, por ende, los contenidos del módulo anterior.

orientados, quedando en manos de cada ESJ la determinación de la orientación y los espacios curriculares específicos, en concordancia con las normas ya mencionadas del CFE. Al momento de culminar el trabajo de campo de la tesis, durante el período propuesto (2013 - 2014), sólo se había procedido a la elección de las orientaciones, pero no se había completado el plan de estudios del segundo ciclo, por lo que no se nombrará aquí.

El que sigue es el cuadro de espacios curriculares del primer ciclo, según plan de estudios detallado en la Res. 139/13/CPE (p. 12).

Espacio Curricular	Disciplina o Espacio Curricular del Taller	Cantidad de Horas
Matemática	-----	4
Lengua y Literatura	-----	4
Historia	-----	3
Geografía	-----	3
Biología	-----	3
Educación para la Ciudadanía	-----	2
Informática	-----	2
Taller de Educación Física (1º y 2º nivel)	Un profesor: Educación Física	2
Taller de Ciudadanía y Medio Ambiente (1º nivel)	Dos profesores: Biología y Educación para la Ciudadanía	2
Taller de Educación Artística (1º nivel)	Dos profesores: Plástica y teatro	2
Taller de Ciudadanía y Nuevos Derechos. (2º nivel)	Dos profesores: Historia y Educación para la Ciudadanía	2

Taller de Educación Artística (2º nivel)	Dos profesores: Música y Teatro	2
Total de horas: 27 hs. cátedra.		

Infografía N.º 4

Planta funcional ESJ primer ciclo

Si bien no se indica un plan de estudios para el segundo ciclo, la Resolución 139/13/CPE, deja entrever, en la planta funcional, la existencia de 5 espacios curriculares, de 3 hs. cada uno, que componen el tronco común a las distintas orientaciones. Estos son Inglés, Química, Física, Historia del Pensamiento (I y II) y Análisis del Discurso. Además, agrega que el eje correspondiente a la orientación, que en el cuadro correspondiente a la planta funcional<sup>22</sup> se denomina *modalidad* (p. 15), tiene una carga horaria semanal de 20 hs.

La implementación de una organización por cuatrimestres, espacios curriculares y módulos, nivelados y en forma espiralada, conlleva (para lxs funcionarixs del ministerio de educación) el trabajo colaborativo de lxs docentes, de modo de ofrecer a lxs estudiantes un proceso articulado que posibilite la concreción de trayectorias escolares. A tal fin, la Resolución 139/13/CPE establece un espacio semanal de trabajo para lxs docentes, en concordancia con lo establecido por en el artículo 21, inciso i) de la LOE N.º 4819, destinado a la planificación de los módulos y la organización institucional. La resolución nombrada dice que "... los docentes tendrán un tiempo de 3hs. semanales de trabajo colectivo en el que se planificarán los contenidos a enseñar, paradigmas, metodología, criterios de evaluación y los criterios de acreditación pertinentes a esta organización didáctica del currículum" (p12). Estas 3 horas se agregan a las horas designadas por cargo, según plan de estudio. Es decir, no se restan de las horas de clase ni

---

<sup>22</sup> La planta funcional se refiere a la estructura de cargos docentes que corresponde a cada escuela, en base a una estructura común y a la matrícula total de estudiantes. Para las ESJ, esa estructura se compone de un director/a, un secretarix, un preceptor/a cada dos cursos y el personal de servicios generales, según la cantidad de cursos totales. La conformación de la estructura de cargos en las ESJ se corresponde con la estructura de una escuela secundaria caracterizada de 3ª (no tiene vicedirector/a y la escuela no puede superar 10 cursos en total)

son requeridas por fuera de las horas asignadas por cargo, sino que se suman a estas horas y son pagadas como horas cátedra. Asimismo, en la Resolución 139/13/CPE se establece que el trabajo colectivo de lxs docentes tiene que estar destinado a la planificación de clases y talleres, el diseño de propuestas metodológicas, la planificación de actividades complementarias e integradas, la revisión de la práctica docente y la búsqueda de alternativas y estrategias para la permanencia y egreso de lxs estudiantes (p. 14). Lxs docentes denominan a este espacio horas institucionales, y cuentan que la mayoría de las veces se usa para realizar reuniones de docentes y equipo directivo y otras, en menor cantidad, para las demás tareas asignadas por resolución. También, suelen usarse para acordar criterios de evaluación y acreditación de un determinado espacio, diseñar actividades de recuperación de saberes y planificar tutorías. Es un espacio que excede a lo establecido en el inicio, que implica una variedad de tareas, desde aquellas que comprometen el modo de funcionamiento institucional, hasta las que desarrollan lxs docentes, como la planificación o charlas con sus estudiantes y otrxs docentes.

En las tres ESJ estudiadas, ese espacio es convocado el miércoles, como un horario establecido y en la que lxs estudiantes no están cursando en la escuela. Tal hecho se debe a que el turno es vespertino (de 17:00 a 22:00 hs.), y la hora de clases de 40 min. De esta manera, las 27 hs. de clase por semana permite una grilla de horarios que deja espacio para organizar las horas institucionales dentro del turno de la escuela.

Por último, la Resolución 139/13/CPE recorta de las Resoluciones 214/04/CFE, 141/11/CFE y 182/12/CFE, las orientaciones correspondientes a los NAP, para los espacios curriculares establecidos en el cuadro N.º 1 (Lengua, Matemática, Biología, Ciencias Sociales, Geografía, Educación para la Ciudadanía, Historia, Plástica, Música, Teatro, Informática, Taller de Ciudadanía y Medio Ambiente, Taller de Ciudadanía y Nuevos Derechos, Taller de Educación Física), "... modificados en su formato para una mayor y mejor comprensión" (p. 16). En la práctica, lxs docentes relatan que, en base a los NAP que se extractan en la resolución mencionada, se elaboran las planificaciones de los espacios curriculares y módulos. Pero, expresan que también se usan las planificaciones que traen de las escuelas secundarias comunes, incluso de las que se usan en

los CEM y CENS nocturnos, que no están relacionadas a los NAP sino al diseño curricular de las escuelas secundarias del programa Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina.

### III.1.2.- NUEVAS LEGALIDADES PARA CAMBIAR UNA EXTENSA MODALIDAD DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En la infografía que sigue al final se recopilan las resoluciones que normatizan el funcionamiento de la tarea institucional, teniendo en cuenta que es idiosincrásico, propio de esta modalidad de la enseñanza media. El funcionamiento de la tarea institucional se refiere a aquello que hay que hacer y pensar en las actuales circunstancias, a fin de concretar las finalidades, que en este caso es educar a estudiantes que por alguna razón quedaron fuera de la escuela secundaria común. Se observará que las leyes y resoluciones compiladas no se restringen exclusivamente a las establecidas por el MEDDHH o la Legislatura de la Provincia de Río Negro, sino que también se reconocen las establecidas por el CFE.

La legislación educativa puede ser entendida como la expresión normativa de las políticas públicas para el sector (Paviglianiti, 1988), por lo que sus diferentes ámbitos de pertenencia establecen el modo en que se va concretando un orden jurídico sobre las escuelas. Aun sabiendo los atravesamientos normativos de distintos niveles que soportan las ESJ, sólo se mencionan las que tienen mayor impacto en la creación de las ESJ. Estas son las que corresponden a las normas nacionales y las sancionadas en la provincia de Río Negro.

En ambos niveles jurisdiccionales se puede observar cómo a finales de los '90 se intenta visibilizar a un conjunto de estudiantes que repiten la escuela, tienen sobreedad o directamente abandonan. Se ha conceptualizado esta cuestión con la categoría *destino de la vacante*, para las resoluciones provinciales, señalándose que las regulaciones normativas se deslizan, en el tiempo, hacia el grupo de estudiantes que por diversos motivos no transitan la escuela secundaria común en los tiempos establecidos. Las resoluciones del primer tramo del 2000 y principios de 2010 se dirigen a ellxs intentando incluirlos a la escuela secundaria, pero sin modificar la organización tradicional del nivel medio. Será a partir de la

LEN, las Resoluciones del CFE y el CPE que empieza a innovarse el RA, con el fin de adecuar la oferta educativa a las necesidades y posibilidades de lxs estudiantes. Río Negro tiene una amplia trayectoria de reformas curriculares, que se explicitaron en el capítulo I bajo el subtítulo programas antecedentes, todas ellas promoviendo modificaciones e innovaciones en el diseño curricular y la organización institucional, especialmente en la forma que se organizan los campos disciplinares curriculares. Los programas antecedentes tuvieron distintas duraciones y avatares. Como tendencia general, se puede afirmar que Río Negro ha intentado diversas políticas de cambio de la escolar, todas ellas tratando de dar respuestas a los problemas del nivel medio, de la universalización del nivel y de la adecuación de la tarea institucional.

La categoría destino de las vacantes es una construcción reciente en las políticas educativas provinciales, identificando una serie de regulaciones del CPE que establecen qué hacer con lxs estudiantes repitentes, que abandonan, con sobreedad y que por alguna razón no asisten a la escuela secundaria. Como se viene argumentando, la norma instala una realidad en la escuela, articulada a la particularidad de la organización escolar, en el contexto de otras organizaciones que se encuentran atravesadas por las mismas regulaciones. Se dijo que el proceso de instalación de una regulación se hace en relación a la particularidad o singularidad de cada organización escolar. En los primeros años de la década del 2000, se dictan resoluciones sobre las vacantes disponibles en las escuelas, el modo en que debía ser distribuida según el porcentaje total de repitencia. Las Resoluciones 3863, 4068 del 2001 y la Resolución 3205/02, todas del CPE, tematizan esta cuestión. En especial estableciendo un porcentaje de ingreso de repitentes del 25 % a los establecimientos secundarios comunes. Además, la existencia de una modalidad de jóvenes y adultos dentro de la localidad de un CEM ayudaba a absorber la matrícula que quedaba por fuera del porcentaje establecido, distribuyendo la matrícula entre las nocturnas y las escuelas secundarias común. Posteriormente, y especialmente a partir de la Resolución 2534/10/CPE, se vuelve sobre el porcentaje de reingreso de los repitentes y se establece que las escuelas medias deben darle prioridad en la inscripción.

En el 2010, las Resoluciones del CPE comienzan a citar en sus considerandos resoluciones específicas del CFE que garantizan la inclusión educativa en el

acceso al nivel y la necesidad de propiciar condiciones pedagógicas y materiales efectivas para hacer posible la obligatoriedad garantizada en la LEN. Por ejemplo, en el año 2012 se dicta un seminario interno para el MEDH que propone la revisión de los supuestos pedagógicos y políticos del paradigma educativo, denominado *Enseñar Todo a Todos* (Resolución 2367/12/CPE). Al seminario asisten técnicos y directorxs de nivel, a fin de abordar la inclusión educativa como principio y meta de la política educativa. La política educativa empieza a traducirse en términos de una correspondencia entre la inclusión educativa y la concreción de la obligatoriedad, por lo que se deben generar estrategias en esa dirección, como son la adecuación y flexibilización curricular. Se rectifican las edades de ingreso de las Resoluciones de los años 2001 y 2002, esta vez garantizando que los repitentes tendrán destino dentro de las escuelas diurnas. Para ello, el CPE dicta las Resoluciones 2534 y 3438 del 2010. La modificación del destino de las vacantes que esas resoluciones establecen significa un cambio importante en el reconocimiento de la responsabilidad de las escuelas en *generar condiciones de educabilidad* adecuadas a las características de sus estudiantes. Se podría afirmar que como categoría analítica, permite observar cómo el sentido se desliza hacia la noción de escuela inclusiva, dentro de un campo de discursividad en que va articulando progresivamente la idea de una escuela para todxs, en donde lxs estudiantes emergen en una identidad institucional diferente a la escuela tradicional.

La noción de educabilidad utilizada se aparta de la concepción clásica, entendida como una capacidad de lxs sujetxs para ser educadxs, como un atributo personal, una condición previa y natural de lxs individuoxs. Cuando se trata de las dificultades de aprendizaje, la perspectiva clásica se sostiene en el concepto de déficit y desde ahí con el problema de la educabilidad como capacidad del sujeto de ser educadxs (Toscano, 2006). “El *problema de la educabilidad* fue vinculado discursivamente (y recurrentemente) con la capacidad de ser educado, es decir, como una capacidad diferencial entre sujetos o grupos de sujetos...” (Lombardo, 2019). Baquero (2001) aborda la educabilidad en términos escolares, diferenciado este problema del proceso de humanización, del acceso a un orden simbólico cultural constituyente, a prácticas, valores y saberes. Por esto mismo, la sospecha sobre la educabilidad centrada en lxs estudiantes se correlaciona a

los límites y posibilidades de las prácticas didácticas pedagógicas. Desde esta posición, la educabilidad se presenta como un efecto de la relación entre estudiantes y escuela, que no excede los límites que tal relación formula. *Situacionalmente definido* (Lus, 1995, como se citó en Toscano, 2006), se trata de la experiencia de los estudiantes con lo escolar y la escuela.

Retomando la narración sobre el deslizamiento producido entre las primeras Resoluciones de los años 2001 y 2002 y las políticas de inclusión educativa propuestas en las Resoluciones que rigen desde 2017 hasta hoy, en la resolución que norma el RA (2010/17/CPE), se concretizan los principios de flexibilidad y adecuación de la oferta educativa, a la vez que instituye nuevos modos de organización escolar. En el RA ya no existe la categoría de estudiante repitente, sino que se promueven distintas y variadas formas de trayectorias educativas. Los estudiantes, todos, se encuentran en trayectoria hasta que acreditan el espacio curricular, por lo que supone otra forma de organización de la estructura curricular. En este sentido, el RA se constituye como una herramienta de gobierno escolar que define los modos de organización y de prácticas institucionales, de acuerdo a los principios del derecho social a la educación y la obligatoriedad establecida por las leyes nacionales y provinciales. Si bien esta norma es posterior a los años de estudio de la tesis, aun así permite observar la dirección que toma la política pública en educación, en la cual la ESJ es un programa antecedente. Posiblemente, los siguientes años se observen acciones del MEDDHH que profundicen el cambio escolar orientado en esta dirección.

A la ley y resoluciones provinciales, se añaden las que provienen del Consejo Federal de Educación y que establecen acuerdos para todas las provincias argentinas. Específicamente, se citan las Resoluciones 79/09/CFE, 84/09/CFE, la 88/09/CFE, 93/09/CFE y 274/15/CFE, que demarcan un territorio para el diseño e implementación de las ESJ. Las resoluciones del Consejo Federal de Educación establecen obligaciones para los ministerios provinciales, según las funciones consignadas en el Artículo 2º de la Ley 22047<sup>23</sup>. Sin detenernos *in*

---

<sup>23</sup> El Consejo Federal de Educación tiene por funciones proponer, coordinar y concertar acciones que favorezcan el desarrollo armonioso del sistema educativo argentino; promueve la modificación de legislación educativa y evalúa los resultados alcanzados con sus políticas; acuerda las exigencias mínimas para cada nivel del sistema y establece las bases para el

*extenso* sobre estos documentos, sólo porque rebasan el ámbito provincial que se está analizando, se mencionará brevemente que entre ellas pueden encontrarse aspectos de la forma escolar que luego son tomados, con cierta literalidad, en las experiencias educativas de Río Negro. Se agrupan esos aspectos en los siguientes tópicos:

a) Los fines de la escuela secundaria. Las resoluciones del CFE se orientan en última instancia a la conformación del derecho social a la educación. Para ello, establecen distintos marcos regulatorios que articulan las prácticas de la modalidad a nivel Nacional. Citando los principales, se encuentran regulaciones referentes a las características pedagógicas que hacen a la EPJA, los encuadres de distinto tipo para pensar sus conceptos centrales, los aspectos curriculares determinantes, la integración de las políticas entre los ministerios Provinciales y Nacional y los criterios y conceptos que permiten adecuar las ofertas educativas provinciales.

b) Las características centrales de la EPJA. Las resoluciones del CFE establecen que la educación es un bien social prioritario para todos, si es que ese todos tiene acceso al conocimiento. Es así que se debe diseñar e implementar formas de educación flexible, que garanticen el derecho social a la educación a lo largo de toda la vida. La EPJA es la modalidad del sistema educativo que concreta la obligatoriedad escolar, entendiendo que es el acceso a la educación el sentido atribuido a la inclusión, en tanto formación permanente, integral y ajustada a la diversidad de situaciones vitales de los Jóvenes y Adultos. Por otra parte, declaran que la EPJA restituye un derecho perdido. Por el art. 138 de la LEN es el Estado quién asume la responsabilidad de garantizar la modalidad, superando visiones remediales y compensadoras que sobre este tema han existido a lo largo de la historia de la educación argentina.

---

reconocimiento de los estudios, certificaciones y títulos. Estas funciones confieren obligatoriedad para los miembros de la Asamblea, quien establece las políticas y acciones educativas generales que debe seguir el Consejo.

c) Los sentidos otorgados a la igualdad, equidad y calidad educativa. Las resoluciones del CFE establecen que las dimensiones institucional y pedagógica son centrales para garantizar el derecho social a la educación. En este punto, vinculan la igualdad en el acceso a la escuela con la calidad de la educación, en tanto estos conforman los polos que dan sustento a la inclusión educativa. Este es un objetivo estratégico: asegurar una educación de calidad con igualdad. A este fin, señalan que se intenta avanzar en la retención de lxs estudiantes que están en el sistema, a la vez que llegar, con una oferta diversificada y de calidad, a los sectores sociales excluidos. La resolución 79/09/CFE lo expresa de esta manera: “... *asegurar la terminación de la educación obligatoria a todos los alumnos y reducir las brechas en la calidad de los aprendizajes.*” Alcanzar la igualdad significa lograr la universalización del sistema, en especial de la modalidad de Jóvenes y Adultxs. Esto requiere el desarrollo de políticas públicas específicas, destinadas a la unidad y organización del sistema, la adecuación de estrategias institucionales y pedagógicas y la convocatoria a otros ámbitos estatales públicos y privados. La igualdad se traduce, en los términos de las resoluciones, en acceso y permanencia a la modalidad de Jóvenes y Adultxs, para lo cual el Estado debe brindar una oferta educativa diferenciada y acorde a las condiciones de lxs sujetxs a la que está destinada. Igualdad e inclusión son políticas que se articulan. Las resoluciones del CFE reconocen los trayectos educativos de jóvenes y adultxs, incluso aquellos que se adquieren fuera del sistema formal. De esta manera, se acreditan estos saberes como vía para alcanzar la equidad en educación. En esta misma línea de pensamiento, la calidad educativa se consigue cuando la oferta de educación se ajusta a los requerimientos y condiciones de los jóvenes y adultxs. La calidad de los procesos formativos se sustenta en la heterogeneidad de estxs mismxs sujetxs, entendiendo que realizan distintas trayectorias o recorridos, que se deben reconocer, y que adquieren, como dijimos, saberes de distinta índole y en distintas condiciones. Es por esto mismo que la política educativa pública pone en el centro de la escena los procesos de

enseñanza, interviniendo en las condiciones en que esta se despliega y orientada al desarrollo curricular de la EPJA.

d) Obligatoriedad, permanencia, repitencia, formación integral. La extensión y obligatoriedad de la escuela secundaria argentina, garantizada por la LEN, supone una estrategia de política pública sustentada en el incremento de la cobertura y las mejoras de las trayectorias escolares de lxs estudiantes. Presupone la disminución de las tasas de repitencia, sobreedad y abandono, a la vez que la finalización de los estudios secundarios para toda la población de adolescentes, jóvenes y adultxs. La LEN en sus artículos 46° y 48° garantiza el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. Este es el sentido otorgado a la educación permanente y a una formación integral, en tanto una acción pedagógica que es política, que supera la visión compensadora y orienta a la construcción participativa del conocimiento. La formación integral, además, debe incluir el desempeño social, el ejercicio de la ciudadanía y el acceso a los estudios superiores. Es deber del Estado posibilitar el acceso a la educación. La educación permanente, a su vez, garantiza las condiciones de igualdad en el acceso, definiendo rasgos particulares de una oferta y una institucionalidad que constituye una modalidad específica del sistema educativo. Es en este sentido que el desarrollo curricular tiene un abordaje particular, una mirada específica referente a la formación para el trabajo y la constitución de la subjetividad. Las resoluciones recuperan la semipresencialidad o la educación a distancia y las experiencias de articulación con la formación para el trabajo, como respuestas a las demandas de educación. Se incentiva en ellas el desarrollo de estrategias curriculares basadas en las competencias, las capacidades y el diseño curricular flexible con el fin de eliminar las barreras educativas que llevan a la exclusión. En síntesis, en este punto, la repitencia y permanencia, la formación integral y permanente, se articulan con las políticas públicas que se orientan a asegurar el acceso a la educación, de una manera diferenciada y según las demandas de los públicos específicos. Obligatoriedad e inclusión es una ecuación que se empieza a resolver, en

las resoluciones del CFE, en las estrategias curriculares flexibles y ajustadas a las características vitales, en este caso, de los jóvenes y adultos.

f) Lxs Sujetxs de la EPJA. Las resoluciones del CFE entienden a lxs sujetxs como personas responsables de sus actos que está condicionada por estructuras sociales que la preceden. En este sentido, el/la sujetx es sobredeterminado por las instituciones sociales; a la vez que producido por ellas, es protagonista de las transformaciones sociales. Entienden que estas estructuras institucionales previas son de índole social, políticas, económicas, culturales, geográficas e históricas. Aun así, aún la permanencia de lo institucional general, destacan el papel fundante que juega el trabajo para la conformación del sujetx social y el ciudadanx, cuestión que se dirime inicialmente en la acreditación de las titulaciones académicas. A esta definición genérica, las resoluciones del CFE abordan a lxs sujetxs de la EPJA (los que asisten a esta modalidad de enseñanza formal) como un grupo conformado por diferencias etarias de amplio rango, experiencias e historias de vida diversas y con recorridos escolares que transitan lo formal e informal, de muy variada manera e intereses. Este grupo comparte una trama de exclusión y multipobrezas, que los coloca en una situación de injusticia y vulnerabilidad social. Las resoluciones ubican a lxs jóvenes entre 14 y 25 años como la población mayoritaria de la EPJA. Su mayor reto es mantener la condición de estudiantes regulares a cursos presenciales, por lo que la política pública debe responder de otra manera; a través de ofertas basadas en la flexibilidad y variedad curricular, en el uso de las TIC, según modalidades semipresenciales y a distancia. Las ofertas formativas variadas y novedosas son, en los supuestos pedagógicos de las resoluciones del CFE, la respuesta adecuada a las necesidades de lxs sujetxs de la EPJA. En tanto sujeto pedagógico las resoluciones del CFE expresan que la relación educativa está basada en la igualdad ontológica, siendo este un vínculo netamente humano. Dicha igualdad recupera la *multiplicidad de multiplicidades* (Colella, 2015) pero atendiendo a la fijación que lxs sujetxs

ocupan en el espacio educativo o, más allá de este, en el espacio social. Probablemente, es por esta razón que las resoluciones del CFE insisten con la construcción de saberes que lxs sujetxs (pedagógicos) realizan fuera del sistema escolar, en sus experiencias vitales, sobre todo en relación a la institución del trabajo. Dicha insistencia no deja por fuera que se los requiera como trabajadorxs y ciudadanxs, resignificando sus conocimientos y saberes dentro de la escuela, suponiendo “... *el diálogo entre el saber práctico con el académico*”. De otra manera, “*Si bien los saberes previos son importantes, hay que incluirlos como un espacio de aprendizaje continuo en el ámbito educativo*” (Resolución 87/09/CFE). Estas menciones al sujetx dejan al descubierto la necesidad de atraparlo en tanto unx y múltiple pero que no deja de referenciarse respecto del saber/no saber o de su lugar como estudiante.<sup>24</sup>

g) La organización curricular. Desde la perspectiva de las resoluciones del CFE, las características del público destinatario requiere una estructura curricular que se centre en la flexibilidad y apertura normativa y

---

<sup>24</sup> La cita que sigue, del texto de Leonardo Colella, deja en claro este punto. “*El Estado no considera a los individuos de una situación educativa, sino que los tiene en cuenta como, por ejemplo, “alumnos” o “docentes”. Esto se debe a que el principal criterio que posee para su cuenta es la posesión o la carencia de determinados contenidos, competencias, aptitudes, etc. El Estado establece un conjunto de requerimientos y valoraciones que lo vinculan, por un lado, con la “parte-docentes” a través de diversas titulaciones, certificaciones de experiencia laboral, capacitaciones, cursos de perfeccionamiento, calificaciones de desempeño profesional, etc. Todos estos requerimientos obedecen de una u otra manera a la variable que denominamos “posesión de contenidos”. En el mismo sentido, la variable de la “carencia” condensa los diversos criterios que vinculan al Estado, por otro lado, con la “parte-estudiantes”, bajo las determinaciones del nivel alcanzado, asignaturas que adeuda, grado de dificultades que presenta, inexperiencia en determinados campos o ausencia de certificaciones formativas. El Estado, entonces, cuya función principal sería evitar el desligazón social, ciertamente requiere la incorporación de los individuos al mercado laboral y a la práctica ciudadana, pero en especial, se ocupa de la legitimación de los criterios de distribución de los lugares sociales (del propio “orden” social). Esto es lo que en Rancière adquiere el nombre de “policía”. Para ello, establece las variables primarias que organizarán esos criterios metaestructurales de todo encuentro educativo: la posesión/carencia y la transmisión/incorporación de contenidos.*” (Colella, 2015, pág. 173)

administrativa. Flexible con adaptaciones a lxs sujetxs y contextos formativos, que recupere la autonomía de las organizaciones y que sea superadora de la visión compensatoria y academicista clásica. Esta última es una crítica que recorre todas las resoluciones, dando a entender que la exclusión se genera por la inadaptación del modelo institucional a los grupos de estudiantes de la EPJA. De esta manera, se proponen alternativas organizacionales que recombina tiempos y espacios, sobre la base del respeto a la heterogeneidad de lxs sujetxs y sus experiencias de vida, fuertemente articulada con el entorno social (con las instituciones del trabajo) donde se encuentra. La propuesta curricular vira hacia un currículo determinado por los ritmos de aprendizaje de lxs sujetxs de la EPJA: que reconozca las trayectorias educativas, valore la identidad cultural, étnica y lingüística, acredite capacidades y competencias laborales, considere oportunidades y circunstancias de escolarización, contemple la participación y compromiso de diversas organizaciones sociales y garantice la construcción de conocimientos para el desempeño social, laboral y cultural. La estructura curricular elegida es modular, basada en criterios de flexibilidad de espacio, tiempo y contextualización de los contenidos de enseñanza. Se define el módulo como *“... una unidad curricular referida a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza – aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte* (Resolución 87/09/CFE). Por último, las resoluciones definen los ciclos formativos como trayectos de formación, integrados por varios módulos, evaluables en sí y acreditables mediante certificaciones parciales. Este aspecto marca sin dudas el criterio de flexibilidad que promulgan repetidamente las resoluciones del CFE.

En resumen, en la infografía siguiente se citan la Resolución 118/10 y la 254/01 del CFE, como ordenamientos generales que dan lugar a una escuela inclusiva, como también la Ley Orgánica de Educación de Río Negro, que establece las finalidades del nivel medio y de la Educación de Jóvenes y Adultos. En el ámbito

provincial, el ordenamiento jurídico inicia con la Resolución 3863/01/CPE, que reconoce los niveles de sobreedad, repitencia y abandono, proponiendo una política específica. Luego, las resoluciones que van modificando esta primera resolución, como la 3502/02 y la 2438/10 que otorga un destino específico dentro del nivel medio para estudiantes repitentes y con sobreedad. Las resoluciones siguientes, siempre dentro de la provincia de Río Negro, se sostienen en la noción de enseñar todo a todos, dentro de una política educativa que se desplaza para incluir a estudiantes que han quedado excluidos de la escuela secundaria. La Resolución 3870/14 es la primera que introduce el concepto de trayectorias educativas, modificando el status de estudiante repitente o con sobreedad al de estudiante en trayectoria. Por último, la Resolución 139/13 que es de creación de las ESJ.

N.º	Ámbito de Pertenencia	Considerandos	Cuerpo Normativo
Resolución 118/10	Consejo Federal de Educación	<p>Expresa la necesidad de desarrollar políticas que garanticen el acceso a la educación a los sectores sociales excluidos.</p> <p>Resalta la necesidad de diseñar propuestas educativas que atiendan la diversidad de lxs sujetxs.</p> <p>Reafirma los aspectos y características más relevantes que hacen a la especificidad de la modalidad, estableciendo criterios sobre la base del respeto a los particularismos.</p> <p>Reconoce un pasado histórico que desconoce la especificidad y complejidad de la educación de adultos, siendo restituida como una modalidad de educación permanente. Se restituye el</p>	<p>En el anexo II se adopta una estructura modular basada en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante.</p> <p>Los módulos se constituyen en la unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, en base a la construcción areal o por campo de saberes. Además, los módulos pueden ser acreditados parcialmente.</p> <p>Comprende el aprendizaje en términos de capacidades esperables, contextuados y en situaciones cercanas a la vida de lxs estudiantes.</p> <p>Las jurisdicciones definen las estructuras modulares. Se establecen ejes centrales o</p>

		derecho a la educación orientada a la construcción participativa a lo largo de la vida.	básicos que deberán ser contener las propuestas provinciales: la interacciones humanas en contextos diversos, la educación y el trabajo y la formación como fortalecimiento de la ciudadanía.
Resolución 252/01	Consejo Federal de Educación	<p>Conforme a la LEN, la educación permanente de jóvenes y adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.</p> <p>Dicha garantía comprende lineamientos curriculares para la modalidad generales, en acuerdo con todas las jurisdicciones, basados en una estructura modular, flexible, contextualada y abierta.</p>	<p>Opta por un enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades, contextualadas a la vida cotidiana y a las prácticas transformadoras.</p> <p>Los contenidos se abordan a través de aprendizajes basados en proyectos. La problematización de la realidad social se orienta a las interacciones humanas, el trabajo y el fortalecimiento de la ciudadanía.</p> <p>El diseño curricular es modular, flexible y abierto.</p> <p>Garantiza la movilidad interjurisdiccional a partir de adoptar un diseño curricular mínimo que</p>

			<p>debe ser parte de las propuestas de cada jurisdicción.</p> <p>La trayectoria reconoce que la acreditación del plan de estudio es por porcentaje o acreditación parcial, según materia, área, disciplina o espacio curricular.</p> <p>Establece campos de contenidos o de saberes para las áreas y/o disciplinas que integran los diseños curriculares.</p>
<p>Ley Orgánica de Educación N.º 4819/12</p>	<p>Legislatura de la Provincia de Río Negro</p>	<p>- No contiene considerandos</p> <p>- Artículos referidos directamente a la Educación de Jóvenes y Adultos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Título 4 - Capítulo V “Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”: Artículos 65, 66, 68 (inciso a) 71 (incisos a, d, i) 72 (b, b.1)</li> <li>2. Título 8 “Políticas para la Promoción de la Inclusión y la Justicia Social en Educación”: Artículos 136, 137, 139 (inciso c)</li> <li>3. Título 15 “Evaluación y Cumplimiento de los Fines, Principios y Metas establecidos por esta Ley”: Artículo 218 (Incisos a, f)</li> </ol>	

Resolución 3863/01	Consejo Provincial de Educación de Río Negro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece la necesidad de dictar nuevos criterios para determinar el destino de las vacantes.</li> <li>- Dichos criterios se relacionan con la necesidad de garantizar las vacantes en el establecimiento.</li> <li>- Entre ellos, la movilidad de los alumnos repitentes dentro del sistema educativo, garantizando su permanencia pero en condiciones diferentes vinculadas con sus procesos de aprendizaje e integración institucional.</li> </ul>	<p>Reglamento de Ingreso y Permanencia en Establecimientos Diurnos de Nivel Medio.</p> <p><u>Anexo I:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determina edades máximas de ingreso y permanencia por años de estudio para aquellas localidades donde existen ofertas educativas nocturnas.</li> <li>- Distribuye la matrícula total para primer año por establecimiento, correspondiendo un 75% a los aspirantes a ingreso y 25% al total de los repitentes.</li> </ul>
Resolución 4068/01	Consejo Provincial de Educación de Río Negro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contempla situaciones de alumnos que cursan de segundo a quinto año de nivel medio que no han sido tenido en cuenta en la Resolución 3863/01/CPE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determina la aplicación progresiva de la Resolución 3863/01/CPE restringiéndola a los ingresantes a primer año del ciclo siguiente</li> <li>- Mantiene el status de los alumnos que ingresaron a nivel medio bajo otros marcos normativos.</li> </ul>

			- Limita la aplicación de la resolución a la existencia de ofertas educativas de Nivel Medio destinadas a grupos de edades mayores.
Resolución 3205/02	Consejo Provincial de Educación de Río Negro	- Manifiesta la necesidad de contemplar situaciones omitidas en la Resolución 3863/01/CPE.	- Modifica el destino de la vacante de dicha resolución contemplando la filiación directa de los ingresantes.
Resolución 2438/10	Consejo Provincial de Educación de Río Negro	- Que en cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación Provincial y Leyes anexas Nacionales e Internacionales, se debe generar estrategias de inclusión acorde a las necesidades e intereses de los adolescentes y jóvenes.	- Autoriza el ingreso a primer año en los establecimientos secundarios diurnos, a los alumnos que finalizan el nivel primario – modalidad común – con edades que exceden a las establecidas en la Resolución N.º 3863/01/CPE.
Resolución 2534/10	Consejo Provincial de Educación	- El CPE considera necesario redefinir el destino de las vacantes establecido por Resolución 3863/01/CPE, en cumplimiento de la Ley	- Deja sin efecto el punto 1.4 “Destino de las Vacantes” de la Resolución 3863/01/CPE, que quedará redactado estableciendo como

	de Río Negro	<p>Orgánica de Educación Provincial y la Ley Nacional 26206.</p> <p>- Las escuelas secundarias deben reinscribir a todos sus alumnos repitentes, dentro de la capacidad edilicia.</p>	<p>prioridad a los alumnos repitentes del propio establecimiento.</p>
Resolución 3438/01	Consejo Provincial de Educación de Río Negro	<p>- Se incorpora el principio de inclusión en la construcción de las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad, a partir de la Ley N.º 26206.</p> <p>- Se adhiere a la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos a recibir atención educativa.</p> <p>- Reconoce avances en el campo de la educación especial que generan la necesidad de incorporar nuevos marcos conceptuales que fundamenten las prácticas inclusivas.</p>	<p>- Aprueba lineamientos para la inclusión de los alumno/as con discapacidad en establecimientos educativos comunes de nivel inicial, primario y medio.</p> <p><u>Anexo I:</u></p> <p>- el modelo de inclusión se sustenta en La Declaración de Salamanca de 1994. En este marco se declara a la inclusión educativa como principio y a la “escuela inclusiva” como proceso y meta.</p> <p>- La inclusión se presenta como una estrategia global que trata de enfrentar el problema de la exclusión. Cita que la escuela inclusiva es</p>

			<p>aquella que modifica substancialmente “... <i>su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños, incluidos aquellos que presentan discapacidad...</i>” (Dada mía, 2004, p. 66)</p> <p>- Pone el acento en la transformación de la escuela común, por lo que se presenta superador de la idea de integración. La inclusión es un principio, un proceso, una acción social colectiva, un concepto político que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, contribuyendo a mejorar las condiciones de los entornos para atender a todos.</p>
Resolución 2367/12	Consejo Provincial de Educación	- El CPE garantiza espacios de discusión acerca de la nueva Ley Orgánica de Educación Provincial, a fin de debatir acerca de los nuevos paradigmas educativos.	- Declara de interés educativo la I Jornada “ <i>Enseñar todo a todos</i> ” que forma parte del seminario interno de debate del MEDH, destinado a equipos técnicos del Ministerio,

	de Río Negro	- Considera necesario que el temario desarrolle los siguientes temas: enseñar todo a todos, derecho social a la educación, políticas inclusivas actuales y condiciones de inclusividad, la inclusión como proceso de construcción socioeducativa en la escuela, diversidad, diferencia, desigualdad, el tratamiento de la diferencia como valor educativo o como un modo de acentuar las desigualdades, la escuela como comunidad de prácticas, las trayectorias escolares, el diseño de propuestas de enseñanza contextualizadas que posibiliten el aprendizaje a todos/as los/as estudiantes.	Coordinadores/as Zonales, Supervisores/as, Directores/as y docentes convocados a tal fin.
Resolución 3182/12	Consejo Provincial de Educación de Río Negro	- Cita los artículos 4º y 29º de la Ley 26206, artículo 1º de la Ley provincial 4737.  - Cita los lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria aprobados por	- Amplía el Anexo I de la Resolución 3863/01/CPE en el punto 1.3, De la Inscripción.  - La nueva redacción del punto 1.3 establece la publicidad del acto de inscripción,

		<p>Resoluciones 84/09 y 103/10 del Consejo Federal de Educación.</p> <p>- Expresa que dichas resoluciones garantizan la inclusión educativa en el acceso al nivel y la necesidad de propiciar condiciones pedagógicas y materiales afectivas para hacer posible su obligatoriedad. También, que promueven la puesta en marcha de un conjunto de estrategias que procuran atender en su especificidad a diversos grupo de la población de adolescentes y jóvenes que necesitan regularizar su situación e incorporarse al sistema educativo.</p>	<p>responsabilizando a los supervisores/as de este acto a través de una planilla específica.</p> <p>- Los alumnos que estando dentro de las edades establecidas en el Anexo I, a fin de participar en igualdad de condiciones del procedimiento de inscripción a establecimientos de nivel medio diurno, serán convocados por la supervisión correspondiente.</p> <p>- Los supervisores de educación secundaria indicará expresamente que la edad máxima de ingreso a las escuelas diurnas es de 15 años cumplidos al 30 de junio del año en que se cursará primer año.</p>
Resolución 2500/14	Consejo Provincial de Educación de Río Negro	<p>- Cita la Constitución Provincial, artículo 60°. Ley Orgánica de Educación, artículos 2°, 157° y Título II. Ley de Educación Nacional artículos 2°, 3°, 92 y 123°. Resoluciones 84/09/CFE, 93/09/CFE, 188/12/CFE y Decreto Presidencial 1602/09.</p>	<p>- Aprueba el Reglamento General de Escuelas.</p> <p><u>Anexo I:</u></p> <p>En la Introducción se recuenta los antecedentes históricos provinciales y el contexto nacional. Como consecuencia, se planea la recuperación</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menciona a la educación como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.</li> <li>- Entre esos derechos, adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/las alumnos/as.</li> <li>- Asigna al Estado un lugar principal e indelegable para recuperar la centralidad pedagógica, elimina toda concepción mercantilista y garantiza el acceso con igualdad al sistema educativo; también apunta a fortalecer los niveles de calidad, de excelencia y de mejora del sistema educativo.</li> <li>- Expresa que la garantía de la extensión de la obligatoriedad escolar desde los 4 años hasta la finalización de la educación secundaria en un contexto signado por la herencia de la desigualdad social y educativa supone una nueva normativa en lo atinente a ingreso,</li> </ul>	<p>del papel preponderante del Estado como garante de los derechos sociales y promotor de la construcción de una sociedad justa e igualitaria, en la que la escuela propone enseñarle “todo a todos”. Esto supone repensar la flexibilización necesaria para garantizar el reingreso de los que fueron excluidos, la normalización de sus trayectorias y la garantía de su egreso. Supone también revisar las culturas institucionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El reglamento General de Escuelas se propone regular la organización y funcionamiento de los centros educativos provinciales.</li> <li>- Define e identifica la Escuela Rionegrina cuya finalidad es posibilitar el derecho social a la educación.</li> <li>- Establece los principios políticos educativos: la centralidad pedagógica, la participación, la</li> </ul>
--	--	--	--

		<p>permanencia y egreso. La igualdad y justicia social y curricular supone repensar la flexibilización necesaria para garantizar el reingreso de los que fueron excluidos, la normalización de sus trayectorias y la garantía de su egreso, como así también la extensión de las jornadas escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Señalan la necesidad de revisar y desnaturalizar las culturas instituciones y las prácticas pedagógicas contrarias a los principios de la LOE. Reconoce como sujetos de derecho a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad socio educativa.</li> <li>- El proceso político y económico iniciado en el país desde el año 2003 requiere nuevas regulaciones que institucionalicen prácticas inclusivas.</li> <li>- En cumplimiento de las resoluciones del CFE, obligatoriedad escolar a través de alternativas</li> </ul>	<p>articulación institucional, la construcción de ciudadanía, su carácter común, dialógica y social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El acto educativo tendrá como fundamento al estudiante, su finalidad es seguir y fortalecer las trayectorias de los estudiantes. Se define contextualizado y debe abarcar tanto acciones curriculares como actividades socioeducativas. La tarea docente es responsable de la intervención permanente que favorezca la inclusión educativa, la interculturalidad y el trato justo e igualitario.</li> <li>- El calendario escolar incorpora actividades socioeducativas, deportivas y comunitarias (escuela abierta)</li> <li>- En las inscripciones señala que estas materializan la posibilidad de hacer efectivo el derecho social a la educación, aunque no lo garantiza. Para ello, se hace necesario</li> </ul>
--	--	--	---

		<p>institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, especialmente en aquellas situaciones de injusticia social con sectores desposeídos a través de políticas que garanticen el ingreso, reingreso, permanencia, promoción y egreso del nivel Secundario. Hacer de la escuela un lugar privilegiado para la inclusión en la experiencia educativa.</p> <p>- Que para garantizar estos derechos creen necesario formular un Reglamento General de Escuelas sobre el que se construirán luego otros específicos por nivel.</p>	<p>transformaciones culturales, institucionales y pedagógicas. Se deben garantizar: estrategias diferenciadas de inclusión educativa y acceso al sistema, estrategias de regularización de las trayectorias escolares, estrategias de acompañamiento y regularización de documentación.</p> <p>- La organización administrativa de las inscripciones deberá priorizar a los alumnos en proceso de inclusión, a los hermanos y familiares, al radio escolar y la vocación de los estudiantes.</p> <p>- Aspectos curriculares: principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los estudiantes, de justicia curricular, de contextualización, sostenido en un enfoque educativo inclusivo, sobre el conocimiento, rescate, respeto y valoración de la diversidad cultural. Adopta la adecuaciones</p>
--	--	--	--

			<p>curriculares en el marco de los lineamientos con el fin de responder a las particularidades y necesidades de los estudiantes.</p> <p>- A fin de superar la desigualdad social y la injusticia, propone una escuela inclusiva de calidad en la que todos puedan aprender todo, por lo que impulsa el desarrollo de estrategias para acompañar las trayectorias reales de los estudiantes.</p> <p>- Evaluación: revisar las formas con que la escuela actual propone una única trayectoria posible. El derecho a la educación implica generar las condiciones que promuevan en los estudiantes trayectorias continuas y exitosas. Supone que la repetición no constituye una nueva oportunidad para el aprendizaje.</p>
Resolución 3870/14	Consejo Provincial de Educación	- Se sostiene la responsabilidad indelegable del Estado en la elaboración, implementación y acompañamiento de los instrumentos	- Deroga las Resoluciones 3863/01, 4068/01, 3205/02, 2438/10, 2534/10, 3182/12.

	de Río Negro	<p>necesarios para la universalización acceso, permanencia, reingreso y egreso en todos los niveles del sistema educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cree necesario actualizar la normativa vigente respecto de los procedimientos de inscripción a la Educación Secundaria.</li> <li>- Cita la Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación, donde se garantiza el ingreso, permanencia y reingreso mediante el efectivo acceso y tránsito en el nivel Secundario.</li> <li>- Cita la Resolución 2500/14 del CPE, base para la elaboración de un nuevo régimen académico para la Escuela Secundaria.</li> <li>- Cree pertinente definir desde una perspectiva de inclusión educativa y en el marco de la escuela secundaria obligatoria el destino de las vacantes para aquellos estudiantes que acceden, permanecen y reingresen en la Educación Secundaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprueba las “Pautas Generales de Ingreso, Permanencia y Reingreso de estudiantes en las Escuelas Secundarias Diurnas” en el Anexo I.</li> <li>- Registra en el Anexo I el concepto de Trayectoria Educativa. Cita el <i>concepto de trayectoria escolar diciendo que ...” permite hacer referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La comprensión de estos recorridos requiere poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los estudiantes, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares”.</i> (Kaplan, C y Fainsod, P: 2001)</li> </ul>
--	--------------	---	---

		<p>- Garantiza las vacantes a los estudiantes en condición de repitentes o reingresantes en sus escuelas de orígenes, evitando mecanismos de selección y exclusión educativa.</p>	<p>- Establece que se accede a la Educación Secundaria por medio de los CEM, CET y ESJ. La edad máxima para ingresar es de 16 años cumplidos al 30 de junio del año que se cursa, al igual que para el ingreso a las ESJ.</p> <p>- Destaca que la resolución no afecta el derecho a la educación de los adolescentes y jóvenes debido a la existencia de otras alternativas escolares que habilitarán la continuación de las trayectorias escolares (menciona a los CEM vespertinos y nocturnos y los CENS), quedando exceptuadas las localidades con una única oferta educativa.</p>
Resolución 139/13	Consejo Provincial de Educación de Río Negro	<p>- Cita el capítulo IX de la Ley Nacional N.º 26206, la educación para jóvenes y adultos para quienes no hayan completado en la edad reglamentaria su educación obligatoria.</p>	<p>- Ver Infografía N.º 6</p>

		<ul style="list-style-type: none"><li>- cita la Resolución 118/10, donde se reafirma el derecho a que se valoren y reconozcan los saberes adquiridos por los estudiantes.</li><li>- cita la LOE donde se define que los sujetos de la educación de la modalidad de jóvenes va desde los 16 años hasta los 21 años de edad. Cita artículos 69° y 70° y en el 71° dispone que se debe brindar una organización institucional y curricular acorde a las necesidades educativas, tanto de los jóvenes como de los adultos.</li><li>- Se requiere una oferta adecuada, inclusiva, flexible que revierta la exclusión socioeducativa de adolescentes y jóvenes de ese grupo etario y garantizar la obligatoriedad de la Ley.</li><li>- Que es necesario superar el concepto de repitencia dado que no contribuye a mejorar los aprendizajes.</li><li>- Se establece su carácter experimental.</li></ul>	
--	--	---	--

<p>Resolución 809/13 809/13 1870/13</p>	<p>Consejo Provincial de Educación de Río Negro</p>	<p>- Se cita la Resolución 139/13/CPE, La LOE N.º 4819/12 y la Ley Nacional 26206.</p> <p>- Se menciona que la aprobación será por módulos y espacio curricular de forma cuatrimestral, siendo la escala de calificación del 1 al 10 y la acreditación de contenidos con nota mínima siete (7);</p>	<p>- Se aprueban las Escuelas para Jóvenes de Villa Regina, Viedma y San Carlos de Bariloche</p>
<p>Ley Orgánica de Educación N.º 4819/12</p>	<p>Legislatura de la Provincia de Río Negro</p>	<p>- No contiene considerandos</p> <p>- Artículos referidos directamente a la Educación de Jóvenes y Adultos:</p> <p>4. Título 4 - Capítulo V “Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”: Artículos 65, 66, 68 (inciso a) 71 (incisos a, d, i) 72 (b, b.1)</p> <p>5. Título 8 “Políticas para la Promoción de la Inclusión y la Justicia Social en Educación”: Artículos 136, 137, 139 (inciso c)</p> <p>6. Título 15 “Evaluación y Cumplimiento de los Fines, Principios y Metas establecidos por esta Ley”: Artículo 218 (Incisos a, f)</p>	

<p>Resolución 3010/17</p>	<p>Consejo Provincial de Educación</p>	<p>El Régimen Académico (RA) es el que articula, integra y ordena las normas que regulan la vida escolar, delimitando las áreas de intervención, las responsabilidades individuales y colectivas y las formas de institucionalización del acto educativo.</p> <p>Es un instrumento regulatorio en lo pedagógico, didáctico, organizativo, administrativo y comunitario, que incide de manera decisiva en la cultura institucional, el modelo escolar, el trabajo docente, la trayectoria escolar y la vinculación con la familia y la sociedad.</p> <p>Orienta y define los modos de organización escolar estableciendo prácticas institucionales y pedagógicas sustentadas sobre concepciones y sentidos en torno a la educación como derecho social, de acuerdo a la legislación nacional y provincial vigente para la educación secundaria obligatoria.</p>	<p>Se define el RA en tanto marco regulatorio que posibilita la construcción de una identidad institucional basada en principios políticos - educativos, organiza el trabajo docente e incorpora a la familia a la escuela. Menciona que siendo la educación secundaria obligatoria, es necesario realizar acuerdos sobre discursos, normas y prácticas que legitimen la matriz de inclusión y calidad de la escuela secundaria. El RA se apoya en la LEN, las Resoluciones del CFE, la LOE (especialmente en el artículo 37º que establece los criterios de organización) En el RA se encuentran las definiciones básicas de los sentidos otorgados a la educación secundaria, la organización curricular y académica (en lo atinente al modelo institucional), los dispositivos pedagógicos y didácticos que deben emplear lxs docentes en el aula y en la organización de lo escolar, el modo en que se regula la asistencia, los</p>
---------------------------	--	--	--

			dispositivos de evaluación y acreditación y la convivencia escolar
--	--	--	--

Infografía N.º 5  
Ordenamiento Jurídico

## CAPÍTULO IV

# LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PARA JÓVENES EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE RÍO NEGRO

*“Si el discurso se construye en virtud de la imposición de una estructura de relato a un determinado conjunto de acontecimientos, la elección del tipo de relato no es externa o exterior al significado de los acontecimientos”*  
*(Valderrama, 2010, p. 30).*

## IV.1.- PENSAR OTRA ESCUELA

Hasta el momento, y a modo de una breve síntesis de lo escrito, se ha dicho que las Escuelas Secundarias de Jóvenes (ESJ) fueron creadas por resolución 139/13 del (CPE), organismo dependiente del MEDDHH del gobierno de la provincia de Río Negro. Esta resolución, producto de *pensar otra escuela*, concretiza el proyecto de un secundario destinado específicamente a jóvenes estudiantes que no se encuentran escolarizadxs o cursan sus estudios en los Centros de Educación Media de Adultxs. Es una resolución que pone de manifiesto la política educativa para la modalidad, encuadrando las acciones que se vienen realizando desde el año 2013 desde la Dirección de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (DEPJA). Sobre esta idea, se crea un programa específico con la característica de *experiencia educativa*, cuya finalidad es incorporar a estudiantes de entre 16 y 21 años de edad, que por diversos motivos no se escolarizaron en la edad normada.<sup>25</sup> Para cumplir con esa meta, se producen modificaciones en la forma escolar que cambia la oferta educativa tradicional de la modalidad de jóvenes y adultxs, ajustándola ahora a las particularidades del grupo etario destinatario. Los cambios que se vienen produciendo desde entonces se extienden en varias dimensiones de lo escolar; no sólo en el programa de estudios, que aparece ampliado a nuevos espacios curriculares, sino también en el modo de organizar la tarea institucional. En otras palabras, las escuelas del programa ESJ se presentan como una experiencia educativa que consiste en introducir cambios en el modelo institucional, en pensar otra escuela posible, a partir de adaptar la organización escolar a las características particulares de lxs jóvenes destinatarixs. Las ESJ modifican, en la práctica, la modalidad tradicional de jóvenes y adultxs, abriendo una institución escolar nueva, que hasta el momento no se encontraban entre las escuelas secundarias de la provincia de Río Negro y que desde entonces emerge como un nuevo modelo institucional. De ahí que se propone como una organización diferente, que es objeto de las políticas públicas en educación y que viene a

---

<sup>25</sup> Según la Ley de Educación Nacional (LEN) y la legislación vigente en la provincia de Río Negro, esta edad va, para el nivel medio, desde los 13 a 18 años de edad, en dos ciclos formativos obligatorios.

concretar, en la práctica, el derecho social a la educación que establece la legislación vigente.

Se podría decir que las ESJ sustentan un espíritu de innovación y cambio escolar, tal como se han definido anteriormente, que se encuentra activo en las políticas educativas del MEDDHH de Río Negro. Se pone en evidencia tanto en la organización como en el compromiso asumido por lxs docentes que trabajan en ella. Es una escuela que no pasa desapercibida para sus integrantes, sino todo lo contrario. Deja marcas que, en la opinión de lxs docentes, permanecen en el tiempo y son visibles en la conducta de sus estudiantes. Es un programa que abre nuevas formas de organización para la escuela secundaria, que se observa especialmente en los cambios introducidos en las ESRN.

Como se dijo, la intención puesta en construir una propuesta educativa novedosa para la modalidad de jóvenes y adultxs, a fines del gobierno del Dr. Saiz (2011) mostró la preocupación del MEDDHH por elaborar un diseño curricular que atrape la matrícula de estudiantes que estaban fuera de las escuelas secundarias comunes o que se encontraban en los CEM o CENS, pero que a criterio del ministerio público debían estar en otra escuela. La conformación de un grupo de trabajo que diera inicio a un programa educativo acorde a lxs sujetxs que ingresaban a la modalidad, muestra la existencia de políticas públicas antecedentes a las ESJ. Estas políticas señalan el deslizamiento en el sentido otorgado a lxs estudiantes de la modalidad: lxs adolescentes y jóvenes no debían estar en las nocturnas, lugar propio de los adultxs, sino que debían formar parte de otra escuela secundaria. Es decir, el corrimiento que opera en la política pública ubica a una nueva organización escolar como el lugar adecuado para estxs estudiantes. Pero, más allá del imaginario que este deslizamiento dinamiza, su producción se encuentra en la base de los sentidos que lxs docentes de las ESJ pusieron a circular en las entrevistas. Es por ello que probablemente el proceso por el cual un grupo de estudiantes pasa a ser objetos de una política pública específica, desplazándolos del lugar subsidiario que tenían hasta entonces, esté dando cuenta de la existencia de nudos dramáticos que configuran modalidades organizativas singulares. El núcleo dramático se orienta a la singularidad de la tarea que lxs sujetxs realizan en una organización concreta, permitiendo entender que las tensiones existentes son configurantes

de la organización escolar. No como actos de resistencia, de oposición u adaptación a las regulaciones establecidas (por ejemplo, lo que una escuela debe ser), sino como tensiones entre sentidos antagónicos. Por ejemplo, en las expresiones de lxs docentes entrevistados aparecen referencias que visibilizan las disputas acerca de la finalidad de las ESJ. *Ya se ha testimoniado esta cuestión en capítulos anteriores, no se van a repetir aquí.* Sí mencionar que lxs docentes dicen que estas son escuelas cuya finalidad es retener a lxs estudiantes, asociando asistencia con escolaridad. Pero, a la vez, señalan que las trayectorias de lxs estudiantes tienen que ser adaptadas a las contingencias y diversos contextos de aprendizaje, dada la situación de injusticia social y educativa en que se encuentran, subrayando que la presencialidad no debería ser una condición necesaria para completar la trayectoria escolar. Esta es una expresión que se orienta en la misma dirección establecida por la Resolución 118/10/CFE, sobre la que he hemos referido antes. Se destaca ahora que la ambigüedad puesta en juego en el mandato fundacional, revela sentidos en disputa sobre la tarea de la escuela, siendo también una oportunidad para encontrar otros modos posibles de realización, que en el caso comentado remite a la recuperación de saberes a través de la espiralización de contenidos, la estructura modular del programa de estudio, las instancias de acreditación parciales y de recuperación semestral, etc. Las ESJ expresan una lógica relacional que supone un exterior irreductible. ¿Qué quiere decir esto? En el discurso, en tanto “...conjunto sistemático de relaciones (significativas) construidas socialmente” (Laclau & Mouffe, 1993, p. 115), los elementos no pueden ser articulados en el todo. Situamos la praxis social como inacabada, contingente, abierta a lo posible. El sentido se construye socialmente, no es emergente de una naturaleza previa y se asimila a un objeto unívocamente. Es por esto que “... la lógica relacional es una lógica incompleta y penetrada por la contingencia...” (Laclau & Mouffe, 1987, p. 127), que produce sentidos no clausurados objetivamente (Laclau, 2014), es decir no cerrados al sentido de un objeto, sino que es el objeto el que está puesto a circular en el flujo discursivo, a la interpretación y significación de lxs sujetxs.

La escuela en tanto objeto institucional se alinea al juego de sentidos que marca la experiencia de lxs sujetxs con ella. Esto no quiere decir que estos sentidos

cierran o clausuran lo que se puede decir o significar. La versión de escuela para jóvenes que lxs docentes construyen no es todo lo dicho en la resolución de creación. Por el contrario, el objeto institucional escuela es puesto a circular en la cadena de sentidos que lxs sujetxs le asignan a una escuela inclusiva. La inclusión articula el discurso de las ESJ sin cerrar, sin clausurar el discurso, sometido a las disputas y usos del significante por los distintos grupos, en una diversidad de situaciones.

Los sentidos que se expresan en la dramática fundacional brindan elementos para pensar en la formación de identidades y la identificación con la organización - institución, pero a condición de comprenderlas diferencialmente, no cerradas, no plenamente realizadas. La identidad está sobredeterminada y referida a la posición que ocupan lxs sujetxs en el discurso. "... es el discurso el que constituye la posición del sujeto como agente social,..." (Laclau & Mouffe, 1993, 115). Ubicar los nudos dramáticos en el centro de la construcción escolar, permite comprender mejor las *tensiones que configuran la tarea institucional*. Lxs docentes se posicionan respecto de la tarea, enunciando qué es, de qué se trata y cómo llevarla a cabo. Posición que marca la experiencia de lxs docentes y los grupos con lo escolar y el transcurso por las distintas escuelas. Así, la finalidad de la ESJ no se presenta como única, sino que es una enunciación abierta, extendida a la apropiación diferencial de lxs sujetxs que habitan la organización escolar. Las referencias a una escuela inclusiva se contiene en la disputa sobre el significado: algunxs piensan que debe ser flexible y adaptada, sosteniendo la vinculación de lxs estudiantes con lo escolar; otrxs piensan que la escuela debe sostener a lxs estudiantes pero no debe perder la rigurosidad y exigencia sobre la presencialidad y el cumplimiento de la tarea.

Una cuestión más respecto del espacio institucional y los nudos dramáticos. Fernández (2004) señala que, en los espacios institucionales, en el movimiento primario relacionado a la tarea propia, se producen interpelaciones provocadas por las situaciones de innovación y el cambio, centradas en la identidad institucional, que enfrenta dificultades enlazadas a contradicciones irresueltas. Estas contradicciones fueron expresadas en el orden de una lógica productiva, ya que no se cierran en sí mismas, sino que se mantienen siempre abiertas a la producción de sentido. Lo que interesa destacar es que se mantienen "... como

núcleos de su suceder, de su dramática y obligan a un trabajo de control...” (Fernández, 2004, p. 4). De este modo, pensar otra escuela y hacer esta escuela son tareas que se tensionan con los imaginarios construidos y sedimentados acerca de lo que una escuela es. Se ha indicado que en el discurso lxs sujetxs asumen posiciones. Southwell (2020) elaboró el concepto de posición docente y explica que en la cotidianidad escolar lxs docentes construyen posiciones en relación a problemas de desigualdad, “... que suponen una lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución...” (p. 31). Esas posiciones son construcciones que ubican a lxs sujetxs con la experiencia institucional, “... a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la influencia de elementos históricos de la profesión y de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan - precaria y paradójicamente - con otros paternalistas o normalizadores” (p. 31). Los imaginarios escolares construidos en la tarea y la producción de cultura escolar se refiere precisamente a los encuadramientos institucionales que proporcionan un lugar y un espacio para la configuración de identidades. Como se ha insistido hasta el momento, las tensiones dramáticas que se ponen en juego en el espacio institucional no sólo remiten a la conformación de un público específico, objeto de una política que hace foco sobre él, sino a los procesos en las cuales lxs sujetxs asumen posiciones respecto de la inclusión educativa. Quiénes y en donde se desenvuelven esos procesos constructivos, son aspectos fundamentales a relevar en la historia inicial de las ESJ.

Vale realizar una última aclaración en esta conceptualización. Se ha referido antes al contexto organizacional, aludiendo a las relaciones que establece la ESJ con otras organizaciones escolares, en la cual entran en disputa por el grupo etario objeto de una política inclusiva. Se siguió el orden propuesto por Schlemenson (2013), en el cual el contexto ocupa el 7º lugar. Se dijo también que el contexto se refiere a las disputas en torno al espacio y los sentidos sobre la organización, siempre en torno a las competencias que establecen organizaciones similares o que ocupan el mismo espacio institucional o territorial. De esta manera, las ESJ son localizadas en función de la matrícula potencial, siendo que esta también forma parte de otras organizaciones, como las escuelas

secundarias nocturnas. Sus localizaciones, como veremos, se interpretan por la construcción institucional de la provincia, su relevancia respecto de factores de diversa índole, como lo político y económico. El contexto de la organización tiene este encuadre general, sin embargo su tratamiento se aboca a los aspectos específicos de la organización. Ahora bien, lo que se encuadra como contexto aquí en relación al proceso de construcción institucional de Río Negro. De ahí que no se incluya en el apartado sobre la organización y el relato sobre las ESJ. Se trabajará sobre la localización de las ESJ en el territorio provincial, entendiendo que esta ubicación no es azarosa, sino que responde a regulaciones institucionales. La resolución 139/13/CPE establece la creación de 6 ESJ, pero sólo se crearon 3 establecimientos, ubicados en ciudades que no responden a los criterios de matrícula potencial que establece la misma resolución. Es posible que la decisión de localizar las escuelas se relacione al modo en que se fue construyendo la institucionalidad de la provincia, con tres polos demográficos, políticos, económicos y culturales importantes. Se describirá entonces ese proceso como parte de la protohistoria de las ESJ. Luego, se abordará la estructura poblacional de la región y su desarrollo, a fin de abonar a la noción de país abanico, cuestión que es inherente a la distribución de las ESJ en el territorio provincial. Se intenta no sólo ubicarlas en relación a la zona donde se instalan, en relación a un proceso histórico, sino también a la población que es destinataria de esta escuela. Por esto mismo, se considera importante contextualizarla en el desarrollo poblacional de la Patagonia en general y de Río Negro en particular.

## IV.2.- LA ESJ EN EL CONTEXTO GENERAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE RÍO NEGRO

### IV.2.1.- RÍO NEGRO EN LA PATAGONIA ARGENTINA

Río Negro es una de las provincias de la Patagonia Argentina. Al sur del Río Colorado, al este de la provincia de Neuquén y entre la cordillera andina y el mar atlántico, se extiende por 203.013 km<sup>2</sup> hasta la meseta de Somuncura y el límite con la provincia de Chubut.

La Gobernación de la Patagonia fue creada por la ley N.º 954, del 11 de octubre de 1878. Su territorio se extendía desde la Pampa hasta el Cabo de Hornos, siendo su capital Mercedes de Patagones, lo que hoy es la ciudad de Viedma, capital provincial de Río Negro. El 21 de octubre fue designado su primer gobernador, el coronel Álvaro Barros quien procedió a la inauguración oficial de la gobernación el 2 de febrero de 1879. Por ley N.º 1532/82 se crearon los territorios nacionales dividiendo las gobernaciones de La Pampa y de la Patagonia, entre ellos el Territorio Nacional del Río Negro, estableciéndose por primera vez Río Negro como una jurisdicción territorial separada.

Por decreto del 19 de mayo de 1904 se organizó definitivamente la provincia en trece departamentos, estructura geopolítica que conserva hasta la actualidad y que sirve como base para pensar la vida política reciente; desde el año 1983 todos los gobernadores provienen del departamento General Roca, zona que concentra la mayor población de la provincia.



Infografía N.º 6

Mapa departamental de Río Negro

El 15 de junio de 1955 el Congreso Nacional sancionó la ley Ni 14408 por la cual se creó la provincia de Río Negro. Luego de una primera experiencia constitucional, en 1988 y durante la primera gobernación del Dr. Horacio Massaccesi, se promulga la constitución vigente.

Como lugar montado sobre un florido imaginario social, y como todo los espacios geográficos en general, la Patagonia está sometida a la mirada significativa de lxs sujetxs. La geografía clásica ha operado dando una idea de región patagónica como si esta preexistiera a la misma nación. Es una perspectiva que ha tenido – y tiene todavía - un fuerte anclaje en la geografía que se enseña en las escuelas y que puede rastrearse en los mapas que usan lxs estudiantes (Romero *et. al.*, 2004). En esta tesis, se mencionará a la Patagonia como una región<sup>26</sup>, que se delimita por procesos políticos, culturales e históricos que van

<sup>26</sup> La idea de Región es un concepto que tiene distintas adscripciones teóricas. “Se trata de movimientos de base territorial, de ideologías territoriales, que se definen por argumentos geográficos que perfilan una determinada identidad y que construyen o reconstruyen la otredad. Deriva de los sentimientos de pertenencia de un grupo a un determinado ámbito sub o trasnacional y de las acciones que ese colectivo efectuará tendientes a ejercer relaciones de

configurando identidades e intervenciones en el espacio geográfico. En este sentido, se enfatiza la idea de *región imaginaria* que propone López (2003), entendiendo que la Patagonia no es sólo una localización geográfica, sino que es el lugar mítico de Magallanes, el confín del mundo y de la naturaleza exótica de los Patagones, la última frontera geopolítica del estado nacional, la defensa de la soberanía, el desierto y la barbarie pensada por la generación de 1880, el territorio codiciado por lxs extranjerxs y también el lugar de realización utópico de generaciones de inmigrantes internos y externos. En la Patagonia se conjuga la inversión de los capitales privados, principalmente extranjeros, y la injerencia del estado nacional, que dieron como resultado la violencia de la conquista del desierto y la represión de las huelgas, cruentas y trágicas. La Patagonia es el levantamiento de pueblos enteros (como Cipolletti, General Roca y Cutral Có, en distintos momentos históricos del país) y el lugar de hitos instituyentes en las luchas sociales contemporáneas. Quizás uno de los más trascendentes haya sido la muerte del soldado Carrasco, que dio lugar a la caída del servicio militar obligatorio, o la creación de fábricas recuperadas, como la ceramista Zanón. Estos cambios sociales tuvieron impactos destituyentes en las formas y métodos de hacer y pensar la realidad, incluso en el campo de lo estético y lo artístico<sup>27</sup>, dando lugar a otras formas *novedosas*. La Patagonia es también el lugar de emergencia de identidades que se reconocen en el tiempo, que están vigentes y algunas otras nuevas en el panorama social: lxs hippies bolsonerxs, lxs ácratas del sur, lxs pinguinxs y lxs piqueteros, quizás estos últimos los más reconocibles en el horizonte político actual.

Sobre este extenso imaginario social, la provincia de Río Negro como región de la Patagonia, traza una experiencia educativa que va a mostrarse de acuerdo

---

*territorialidad, sea con otros grupos regionalizados o con la sociedad en su totalidad (...) La región, en este sentido, se transforma en una comunidad imaginada: una comunidad políticamente movilizada, limitada geográficamente, donde se define un nosotros regional (Anderson 1991). (...) las comunidades regionales suelen ser internamente fragmentadas y diferenciadas, y muchas veces el interés regional responde más claramente a los de un determinado grupo social.” (Benedetti, 2009)*

<sup>27</sup> Cutral Có es una localidad Neuquina netamente petrolera que en los ´90 se vio fuertemente impactada por la venta de YPF. En ese momento lxs pobladores se levantaron en protesta por este hecho y cortaron la ruta nacional 22, dando inicio a un modo de protesta social inédito y a sujetxs sociales nuevos (lxs piqueterxs) Los grupos Las Manos de Filippi y La Bersuit Vergarabat (pocos conocidos hasta entonces) hacen famosa una canción que es todo un ícono de la época: Sr. Cobranza.

con su historia y su geopolítica. La ubicación de los establecimientos de las ESJ va a estar, por lo menos, en concordancia con la importancia relativa de los tres departamentos principales (General Roca, Adolfo Alsina y San Carlos de Bariloche), respecto de la densidad demográfica y su aporte político a los gobiernos provinciales. Aun cuando las estadísticas marcan otras zonas de la provincia que requieren mayor atención de las políticas públicas educativas para jóvenes, la decisión (no explicitada en la Resolución 139/13/CPE) de abrir sólo tres escuelas en estos departamentos da cuenta de la construcción institucional localista sobre el que se estructuró la historia Rionegrina<sup>28</sup>.

#### IV.2.2.- ESTRUCTURA POBLACIONAL DE RÍO NEGRO<sup>29</sup>

La población argentina registra una tasa de crecimiento ascendente hasta el año 1914, un moderado crecimiento entre 1914 y 1947, y un ritmo de crecimiento leve desde 1960 hasta 2001. Desde ahí hasta el período censal 2010 y posterior se registra un aumento en el crecimiento poblacional<sup>30</sup>. Este proceso se explica por el fenómeno de transición demográfica que se observa a nivel mundial y que parece agudizarse en las próximas décadas.

---

<sup>28</sup> El concepto de *Construcción Institucional* (Spinelli *et al.* 2000) permite interpretar adecuadamente el proceso político, social, económico y cultural de la provincia de Río Negro. Es un concepto que remite a la capacidad estatal de crear una estructura institucional perdurable a partir de la acción de los actores y a la posibilidad de imponer una agenda política que los involucre. En este sentido, la tesis de Gabriela Iurno (2008) es que, sobre un territorio fragmentado, poco integrado y con localismos fuertes, el proceso de construcción institucional de Río Negro expresa una "historia atormentada", proceso en el que "... *el plan de ascenso de un "Río Negro Litoral" tendiente al corrimiento del eje histórico altovalletano (...) donde ninguna de sus localidades logró constituirse en hegemónica.*" Dice Iurno que la creación de un nuevo marco institucional y político, con la provincialización del territorio Nacional y las constituciones de 1957 y 1988, no logra superar la dispersión territorial y la agregación de intereses locales. Esta tesis puede concordantemente proveer de una explicación posible a la elección de las ciudades para el establecimiento de las ESJ.

<sup>29</sup> Los datos que se consignan en este punto son tomados principalmente del Censo Nacional Argentino de Población, Hogares y Viviendas año 2010.

<sup>30</sup> El indicador "*Distribución de la Población*" permite conocer los cambios que experimentan las poblaciones en cuanto al tamaño, la estructura de sexo y edad y la distribución en el espacio que habita. Este indicador es sumamente importante porque ayuda a comprender los procesos poblacionales, entre ellos el fenómeno de transición demográfica que sufren las poblaciones a nivel global. Este hecho se explica por "... *la menor mortalidad en la infancia, los nuevos patrones de causa de muerte, la mayor esperanza de vida al nacer, el aumento del uso de métodos anticonceptivos modernos y la creciente relevancia de las migraciones, entre otros factores, ...*" (p. 55). Estos cambios poblacionales no se dan en forma homogénea, ni siquiera a nivel de una misma región o país. Aun así, la tendencia es a una disminución de la población y un aumento en las tasas de envejecimiento.

Respecto de los datos de población, el censo 2010 cuenta 40.117.096 personas en el territorio nacional argentino, de las cuales 2.100.188 corresponden a la región patagónica<sup>31</sup>. Este número de habitantes expresa que el 5,2 % de la población argentina vive en la Patagonia, representando un incremento significativo respecto del censo anterior (4,8%). Las provincias patagónicas muestran crecimiento relativo en su población en el contexto de las provincias con dinámicas poblacionales decrecientes. Si bien se explica en parte por la transición demográfica del país<sup>32</sup>, algunas de las provincias mencionadas exhiben crecimientos sostenidos; tal es el caso de Santa Cruz, Chubut, Río Negro y Neuquén. (censo 1980: 1,4. Censo 2010: 1,6)

	Habitantes	Incidencia en el total Nacional
Región Pampeana	26.573.593	66,2 %
Región Noroeste	4.911.412	12,2 %
Región Noreste	3.679.609	9,2 %
Región Cuyo	2.852.294	7,1 %
Región Patagónica	2.100.188	5,2 %

infografía N.º 7

Incidencia poblacional

Como dijimos, la Patagonia es la Región del país que mayor crecimiento poblacional en el período intercensal 2001 – 2010, con una tasa de crecimiento del 20,8 %. Si bien es la Región que más aumenta en su población, no lo hace

<sup>31</sup> La Región Patagónica está conformada por las provincias de La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, la Isla de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

<sup>32</sup> En el caso de las provincias Patagónicas, el alto peso de la población entre 15 y 64 años en detrimento de los adultos mayores (65 años y más) podría asociarse a la migración interna que vienen recibiendo en las últimas décadas, lo que aumenta el peso relativo de la población en edades potencialmente activas

al mismo ritmo que otros períodos censales<sup>33</sup>. La Patagonia sigue siendo una de las regiones con menor población y menor densidad poblacional. En la CABA, la densidad poblacional es de 14450 habitantes por Km<sup>2</sup>, en tanto en Tierra del Fuego es de 0,1 habitantes por Km<sup>2</sup>, mostrando crudamente la fragmentación y dispersión que es típica de la República Argentina. Pero, si se toma como variables la superficie total en relación a lxs habitantes, el 57 % del territorio patagónico tiene una densidad poblacional menor al 1%. Esto indica que, a pesar de tener una dinámica poblacional positiva, todavía es minoritaria su participación relativa respecto de otras regiones del país. Además, esta dispersión de la población está marcando que hay una enorme extensión del territorio argentino casi despoblado. Hay casi tanta tierra nacional al norte de La Pampa como hacia el sur, sólo que en esta coordenada geográfica los caminos se hacen interminables entre una ciudad y otra, reforzando la idea de desierto que puebla una vasta significación sobre el sur argentino.

Probablemente, este comportamiento demográfico se deba a una diversidad de factores económicos, culturales, políticos y sociales. Entre ellos, contabilizamos la historia institucional de provincialización de los territorios Patagónicos, atravesada por relaciones dispares y desiguales con el poder central, las políticas migratorias internas (fundamentalmente desde centros urbanos de la región metropolitana y pampeana), las políticas migratorias externas, etc. Está claro que cualquier explicación que se ensaye no puede dejar de lado la construcción institucional del territorio Patagónico. Álvarez, Bercovich y Herrero (2015) realizan un excelente análisis, breve y consistente, donde articulan una explicación que recupera la vieja y nueva historia de las provincias patagónicas. Se citan a continuación unos párrafos principales, que explican abreviadamente la idea anterior.

Si nos remontamos en la historia, el proceso de poblamiento patagónico se caracterizó por ser tardío y prolongado. (...) las dificultades climáticas

---

<sup>33</sup> En el período 1980 – 1991 anualmente, cada 1.000 habitantes, se incorporaban 32 (32,0%) en la Región Patagonia; en cambio entre 1991 – 2001 esta relación señala que cada 1.000 habitantes se sumaban 15 (14,9%) y entre 2001 – 2010, 18 (18,0%) (Fuente: Dirección Provincial de Estadísticas y Censos. Provincia de Neuquén).

y la situación geográfica hicieron que la conformación del escenario demográfico sea distinta al resto de las regiones argentinas. Siguiendo el estudio de Favaro Orietta y Graciela Iurno (Orietta Favaro y Iurno: 2008) es posible afirmar que el Estado Nacional tuvo un papel predominante. En primer lugar, estas áreas tuvieron una relación de dependencia con el Estado Nacional ya que éste les designaba las autoridades. En segundo lugar, porque explotaba sus recursos, entre otros, el petróleo y el carbón, (...) Desde su conformación, las nuevas provincias tuvieron una fuerte vinculación con el poder central y reprodujeron en su interior administraciones centralizadas y economías estatizadas, ya que la mayoría de ellas dependen, aún hoy, de las regalías que ingresan por concepto de exportación de sus recursos. Los casos de Río Negro y Tierra del Fuego pueden presentar excepciones por las actividades frutícola y turismo. Durante la década de los '90 la reforma de Estado supuso medidas de ajuste y reformas económicas estructurales de corte neoliberal como desregulación, privatización, apertura externa, etc. La Ley de Convertibilidad formó parte de este conjunto de reformas y su principal tarea fue reducir el rol del estado tanto en sus funciones como en sus capacidades, (...) Los proyectos de desarrollo regional perdieron viabilidad política y económica. De esta manera los estados provinciales vieron restringida su capacidad de gestión. Se produjo la cancelación de los tradicionales mecanismos de transferencia de recursos como por ejemplo los subsidios y las inversiones. Así mismo un nuevo contexto de la relación fiscal y las provincias evidenció la insuficiencia financiera de los estados provinciales para poder sustentar la crisis. Las consecuencias

de estas medidas provocaron desempleo y precarización laboral haciendo que la Región Patagonia deje de ser atractiva para los migrantes (p. 2).

La provincia de Río Negro tiene una estructura poblacional similar al resto de la Patagonia, con la salvedad no menor que concentra grupos poblacionales diferenciales, tanto por su densidad demográfica como por sus prácticas sociales sobredeterminantes, situados en el margen norte, en la cordillera y en la costa. Son tres puntos geográficos extremos que pareciera dejar entre ellos una distancia que no se mide sólo en kilómetros. En el centro de este triángulo se encuentra el Valle Medio y por abajo la línea sur, lindante y contigua a la meseta de Somuncura.

La tasa media anual de crecimiento de la población de Río Negro es de 16,3 por mil (2001-2010), y la densidad de 3,1 habitantes por kilómetro cuadrado. La población urbana representa el 84,39% (2001), expresando una vez más la alta dispersión y escasa densidad poblacional que la hace una provincia igual al resto de las Patagónicas.

En comparación, Río Negro es la provincia más poblada de la Patagonia, con el 30,4 % (638.645 habitantes) del total de habitantes de la Región. Neuquén ocupa el segundo lugar con 26,2% (551.266 habitantes) y si tomamos el Alto Valle de Río Negro y Neuquén, en total congregan 624.417 habitantes en una zona que va desde la localidad de Chichinales (Río Negro) hasta Senillosa (Neuquén) y por el norte a Contralmirante Cordero (Río Negro). Esta totalidad representa casi el 30 % de la población en un 8 % de territorio, constituyendo un rasgo característico la limitada distribución espacial.

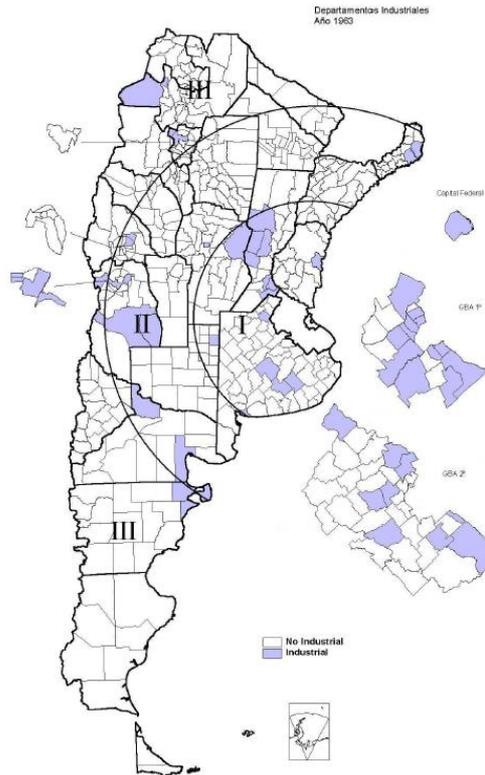
Al interior de Río Negro, como en cada una de las provincias de la región, se observa que se ha mantenido el perfil de la distribución poblacional por departamentos. La teoría del *país abanico* de Alejandro Bunge podría explicar adecuadamente la distribución de la población rionegrina y en concordancia con la región Patagónica. Esta teoría se articula con explicaciones de orden histórico y es subsidiaria de la construcción institucional de la estructura político - económica de Río Negro. También podría dar cuenta del desarrollo político preponderante de los departamentos General Roca y Alsina. En resumen, la

teoría del Ingeniero Alejandro Bunge dice que a nuestro país tiene un desarrollo dispar, tanto en lo poblacional como en lo económico – industrial y que esta disparidad se irradia, como un abanico, a medida que nos alejamos del centro portuario de Buenos Aires. En 1940, Bunge escribe que la distribución desigual “...revela cómo la densidad de población, la capacidad económica, el nivel cultural y el nivel de vida van disminuyendo a medida que aumenta la distancia de la Capital”.<sup>34</sup> Esta teoría tiene vigencia y explica ampliamente la ocupación industrial (y el desarrollo humano) de las últimas décadas. La concentración industrial es un dato estructural fundamental para argumentar la evolución de la difusión territorial del desarrollo económico y social. Donato (2007) sostiene que, en base al índice de concentración de Gini, siempre en valores que superan el 0,80 (siendo 1 el de concentración total en un único territorio), en la Argentina (para las últimas décadas), el proceso de difusión territorial es realmente muy débil.

En efecto, solo el 14% de la mano de obra industrial actual se localiza en territorios de “nueva industrialización”, mientras que en los territorios de “antigua industrialización” se ubica el 56% del total de la mano de obra industrial del país. Aun utilizando definiciones más amplias del proceso de industrialización, el proceso difusivo de la industria manufacturera argentina hacia nuevos territorios habría alcanzado en los últimos 40 años, como máximo el 22% de la ocupación industrial del país (Donato, 2007).

---

<sup>34</sup> Bunge, formado en las ideas socialistas y cristianas, sostenía que el desequilibrio económico argentino es parte de una política – o una ausencia de política – que mantiene en tensión la relación de Buenos Aires con el interior. Es claro que sus rasgos conservadores se expresan en la mirada hacia las poblaciones de las provincias, su cultura y costumbres, la diversidad de orígenes y pueblos. Esa mirada controversial, sin embargo, no disminuye la potencia de su pensamiento: la desigual distribución de la población y de los indicadores de progreso económico y social entre el centro porteño y el resto de las provincias argentinas.



Infografía N.º 8

País abanico

La concentración industrial descrita por Donato puede extrapolarse al interior de la provincia de Río Negro y de la vecina provincia de Neuquén. Se observa que la mayor distribución espacial, el nivel de vida y acceso a los bienes culturales se da en la segunda cota señalado por Bunge, que incluye a los departamentos General Roca y Alsina, dejando en la tercera cota al Valle Medio, Línea Sur y Andina. Una excepción lo constituye la localidad de San Carlos de Bariloche, dado el creciente y continuo flujo de inmigrantes internos y externos, lo que la convierte en la ciudad más poblada de la Patagonia. En la infografía N.º 10, que cita Donato (2007) en su trabajo sobre políticas públicas y ubicación industrial, se puede observar dos manchones de industrialización en la provincia de Río Negro, a 900 Km de distancia de la CABA, correspondiente al departamento Alsina, y 1200 km respecto del departamento de General Roca.

Estos mojones industriales marcan la tendencia general sobre desarrollo económico, político, social y cultural.

Un párrafo aparte merece las condiciones específicas que toma la concentración industrial en relación al proceso de concentración demográfica, que se da en especial en el norte de la Patagonia. Dicho proceso, en el presente, se realiza sobre patrones de asentamientos que profundizan inequidades y desequilibrios urbanos, territoriales y productivos históricos, que complejizan y regenera la segregación social (Landriscini, 2017). La metamorfosis que sufren las ciudades principales del alto valle, producto de la dinámica de *urbanización difusa*, sigue el mismo desarrollo de la construcción institucional descrita más arriba y que Donato menciona en la noción de una distribución territorial débil.

En resumen, Río Negro es una provincia de la Patagonia Argentina cuyo desarrollo político, económico, cultural y social sigue los parámetros mencionados más arriba. Por eso mismo, quizás es un modelo en cuanto a la construcción institucional que caracteriza al sur argentino, por lo menos lo es en tanto el Alto Valle de Río Negro y Neuquén concentra la mayor población de la región. Se destaca que las decisiones que toma el MEDDHH respecto de la ubicación definitiva de las ESJ, son solidarias al modelo de país abanico que describió Bunge en 1940. Reconocen el desarrollo humano alcanzado en los distintos departamentos rionegrinos y la necesidad de incluir a las poblaciones potenciales a procesos educativos mínimos y obligatorios.

#### IV.2.3.- LA DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PARA JÓVENES EN EL CONGLOMERADO POBLACIONAL DE RÍO NEGRO.

La Resolución 139/13/CPE establece en su artículo 1º la creación de las ESJ. Los dos artículos siguientes aprueban los anexos I y II que se adjuntan a la norma. El primero, delimitan la problemática, fundamentación y propuesta curricular en general; el segundo localiza a las ESJ en la provincia, en función de los estadísticos elaborados por la Dirección de Investigación y Estadísticas Educativas del MEDDHH.

Los datos incluidos en el anexo II muestra las marcas históricas del proceso de construcción institucional en la provincia de Río Negro. Se observan tres

regiones centrales por su matrícula potencial: la región del Alto Valle, la región Andina y la región Atlántica. Estas tres regiones concentran la mayoría de los estudiantes menores de 21 años y que concurren a los CEM y CENS nocturnos. El anexo II menciona las siguientes localidades donde se van a crear ESJ: S. C. de Bariloche, Cipolletti, General Roca, Villa Regina, San Antonio Oeste y Viedma. Si las agrupamos por cercanía, estas localidades se ubican en las tres regiones mencionadas.

Las regiones en donde se van a instalar las tres primeras ESJ, trazan un triángulo cuyos vértices se encuentran en la periferia de la geografía provincial, cuestión que no es menor en relación a la configuración institucional de la provincia y de la ubicación de instituciones educativas de Jóvenes y Adultos, tal como se argumentó anteriormente. Por esta razón, la decisión del ministerio provincial se arguye siguiendo los datos consignados en el anexo II de la resolución 139/13/CPE, pero priorizando las localidades que son importantes desde la construcción institucional y su relevancia demográfica, aun cuando otras regiones indiquen una mayor demanda potencial.

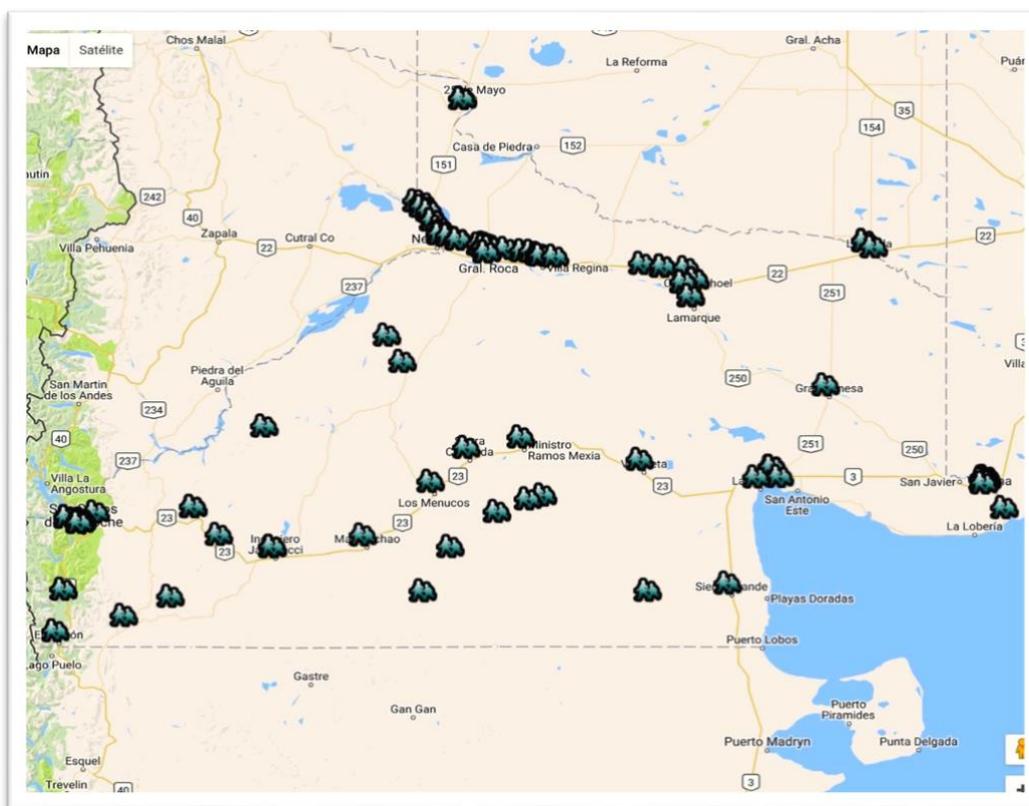
Los datos estadísticos que se consignan en la resolución son tomados hasta el 2013, año de la creación de las ESJ. El corte estadístico que contiene la norma muestra el estado de cosas respecto de la Educación de Jóvenes y Adultos en la provincia de Río Negro hasta el 2013, en base a datos elaborados por el mismo MEDDHH y por el Censo Poblacional 2010. Por otra parte, la provincia de Río Negro cuenta hasta el momento con dos tipos de instituciones educativas para la modalidad de jóvenes y adultos; los CEM (Centros de Educación Media, con un plan de 4 años) y los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario, con un plan de 3 años). Si bien en muy menor medida existen otras instituciones de nivel medio dirigidas a un público más específico, como la escuela laboral de Bariloche o las escuelas rurales de entorno virtual, lo cierto es que los CEM y los CENS son las organizaciones escolares principales que ofrecen educación a los Jóvenes y Adultos de Río Negro.

La modalidad de la enseñanza es tan grande, en cantidad de escuelas, que se compara en importancia con la modalidad de enseñanza secundaria común. En total, hasta el año 2013, existían 77 escuelas, que proveían educación a 13379 estudiantes. Esta cantidad de escuelas representan el 48 % de los

establecimientos educativos de nivel secundario, que atienden al 34 % de la población estudiantil de Río Negro, porcentaje para nada desdeñable. De esas 77 escuelas, 44 corresponden a escuelas CEM, cuyo título es de Perito Mercantil Auxiliar en Administración, plan de estudio que se mantiene sin cambios desde el año 1981 (Resolución 783/81). El resto son en su mayoría escuelas CENS y de otras modalidades de educación de Jóvenes y Adultos. En relación a la matrícula total de estudiantes, el 58 % corresponde a los CEM, mostrando la importancia relativa que tiene la institución en el universo de la modalidad. En la imagen que sigue, una captura de pantalla de un mapa que provee el sitio del MEDDHH de la provincia, se puede observar la ubicación geográfica de todas las escuelas de jóvenes y adultos. Este mapa resulta de gran utilidad; muestra cómo se agrupan las escuelas según las regiones señaladas en el párrafo anterior. Podemos ver que estas conforman tres grupos, siendo el de mayor cantidad las del alto valle, y una zona entre medio de los vértices conformada principalmente por Centros de Educación Media Rural en Entorno Virtual<sup>35</sup>. Si se observa detenidamente el mapa, veremos que estos centros, de características rurales, siguen la línea que traza la Ruta Nacional N.º 23, cuya orientación (desde el mar a la cordillera) delimita el borde norte de la meseta de Somuncura.

---

<sup>35</sup> Los Centros de Enseñanza de Educación Media de Entorno Virtual fueron instalándose en la provincia de Río Negro desde principio de 2010. Estos Centros utilizan las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación a distancia en forma articulada con actividades presenciales y bajo la supervisión de equipos interdisciplinarios centralizados. Hasta el año 2015, había 24 Centros funcionando en Río Negro, principalmente en las zonas clasificadas como rurales (como la mencionada línea sur) o periféricas a centros urbanos.



Infografía N.º 9

Localización de escuelas en Río Negro

Para el MEDDHH de Río Negro, el grupo etario destinatario lo constituye el que va desde los 16 a 21 años de edad. En 2012, el 50,2 % del grupo general de estudiantes inscriptos en escuelas secundarias para jóvenes y adultxs (para mencionar tanto a los CEM como los CENS) eran estudiantes menores de 21 años. El mismo anexo de la resolución 139/13/CPE reconoce esta importancia numérica del grupo etario, otorgándole una jerarquía fundamental en relación a los objetivos permanentes de la modalidad de enseñanza. Si tomamos este dato, en función de los Consejos Escolares<sup>36</sup>, vemos que la mayor matrícula de

<sup>36</sup> Los Consejos Escolares de Educación son los organismos administrativos regionales del MEDH. En este sentido, con/figuran una representación “in situ” de la autoridad ministerial. Tienen funciones administrativas, pero no pedagógicas. Y estas funciones recaen sobre la figura del Supervisor Escolar. Aún esta división del trabajo sobre las escuelas es común que ambas figuras entren en conflicto, superposiciones y roces, mostrando la imbricación que ambas funciones tienen sobre la organización escolar.

estudiantes Jóvenes (100 % de estudiantes menores de 21 años) se da en las tres regiones señaladas (Alto Valle, Andina y Atlántica). Si bien el dato expresa con contundencia la demanda de educación de este grupo etario, no se puede dejar de lado que, en localidades como Ingeniero Jacobacci, Sierra Grande (sobre la línea sur) y Río Colorado (Valle Medio) también tienen el 100 % de matrícula menor de 21 años. Es decir que en la práctica conformaron exclusivamente escuelas secundarias para jóvenes, sin grupos de adultxs. Aun así, el CPE decide abrir sólo tres ESJ, en las localidades de Villa Regina, San Carlos de Bariloche y Viedma. Este hecho destaca el peso relativo de las tres regiones en las decisiones de los vocales del CPE, de los departamentos General Roca, San Carlos de Bariloche y Adolfo Alsina, y de la continuidad del proceso de construcción institucional Rionegrino.

Se señalan dos aspectos más, cuya información ampliada puede encontrarse en los Anexos I y II de la resolución 139/13/CPE. No se hará referencia a la propuesta curricular, que fue explicada anteriormente, sino a la *propuesta de ubicación* de las ESJ en la provincia cuya información se detalla en el Anexo II. La gestión de educación propone 6 localidades posibles, todas ubicadas en los departamentos centrales. Esta elección se argumenta en relación a la matrícula potencial de estudiantes. En el anexo II se expresa que estas seis localidades tienen más de 250 estudiantes menores de 21 año que pueden formar parte de la nueva ESJ. Otras localidades tienen una cantidad menor de estudiantes, siguiendo el desarrollo poblacional escrito antes. Del listado de localidades posibles, la DEPJA elige, para una primera etapa de creación de escuelas, a las localidades de Villa Regina, Bariloche y Viedma. Hasta el ciclo lectivo 2022 no se había planteado avanzar con las otras tres ciudades propuesta y no parece haber indicios de nuevas creaciones de ESJ.

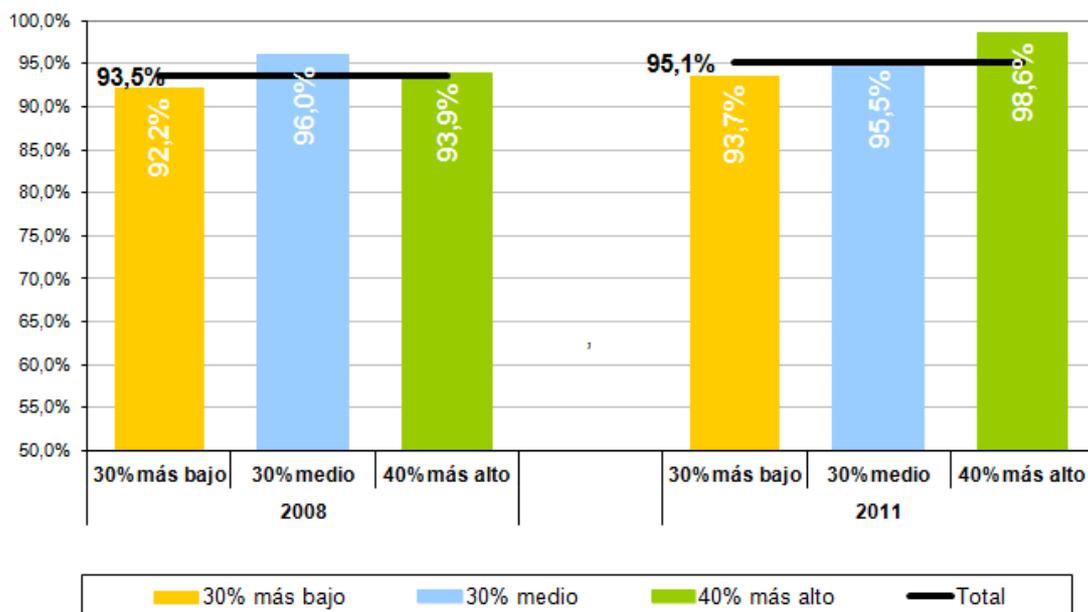
### IV.3.- LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PARA JÓVENES EN EL CONTEXTO HISTÓRICO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN DE RÍO NEGRO

Como se viene diciendo, las ESJ tienen como propósito incluir a adolescentes y jóvenes de entre 16 y 21 años, con una doble finalidad. Por un lado, dar cumplimiento a la obligatoriedad que establecen las leyes nacionales y provinciales, en concordancia con los acuerdos establecidos en el CFE. Por el otro, ajustar una propuesta educativa que tuviera como destinatarios a grupos de estudiantes que repetían o abandonaban la escuela secundaria común y se desplazaba, una parte de ellos, hacia la escuela para adultos o escuela nocturna. El fenómeno de los jóvenes en la escuela secundaria de adultos, o nocturnas en la jerga docente, es reciente. Vale decir que su construcción como problema data de hace poco tiempo, adquiere relevancia social hacia fines de los '90, especialmente a partir de la resolución que estableció límites de edades para permanecer en la escuela secundaria común y que se agudizó desde ese entonces<sup>37</sup>.

En principio, los datos censales para el año 2010 muestran que la población de estudiantes entre 12 y 17 años, edad que abarca el nivel secundario de educación en Río Negro, manifiesta disparidades en función del nivel socioeconómico, en especial en las zonas urbanas. Así, podemos ver que para quienes pertenecen al grupo de menores ingresos, la escolarización se encuentra en torno al 94 %. En cambio, para el sector de mayores ingresos ese porcentaje es casi del 99 %. Si se compara este dato en el tiempo (2008 – 2011), la disparidad se mantiene entre ambos sectores. Incluso, los grupos de estudiantes con un ingreso per cápita mayor aumentan su participación porcentual, ampliando la brecha entre los sectores extremos.

---

<sup>37</sup> Los comentarios que siguen están basados en una serie de Resoluciones enlazadas en el tiempo por la misma temática, esta es el reglamento de ingreso y permanencia al nivel secundaria. Dichas resoluciones establecen cortes etarios que dictan, en los hechos, quiénes pueden estar en la escuela secundaria común y quiénes no pueden hacerlo. Se utilizará también los datos que provee el documento de UNICEF (2011), La educación en cifras. Río Negro.

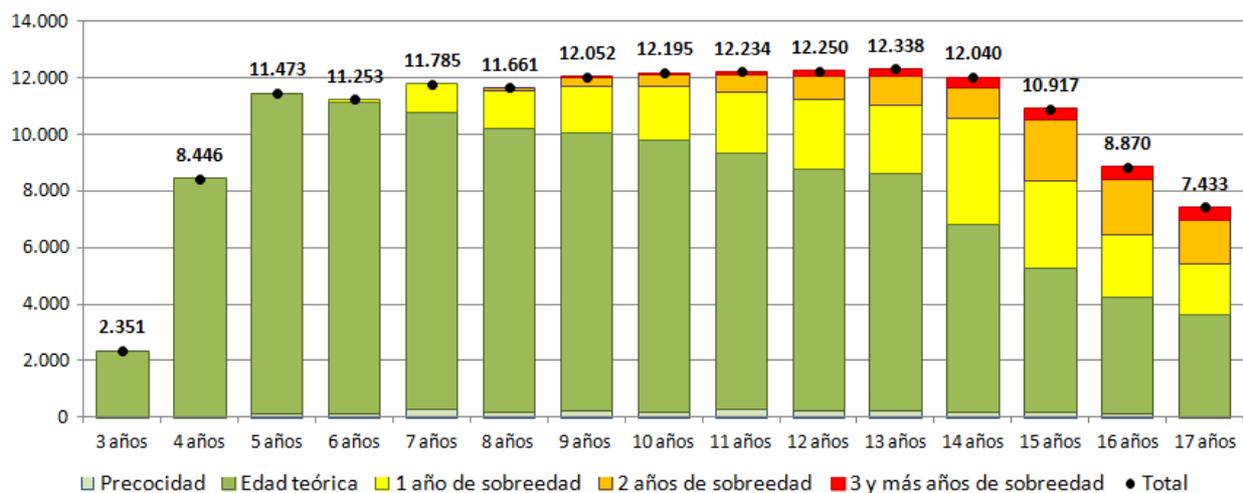


Infografía N.º 10

Población de estudiantes y nivel socioeconómico

El cuadro de la infografía N.º 10 muestra que el aumento de la matrícula escolar en el nivel medio de la enseñanza (de alrededor del 1 % en promedio entre 2001 y 2010) no es pareja para todos los grupos sociales. El 30 % de más bajos ingresos tiene mayores dificultades para acceder y permanecer en la escuela secundaria, no siendo igual para el sector de mayores ingresos. Esto indica que todavía hay sectores sociales que tienen dificultades para acceder a la escolaridad secundaria y sostenerse en ella.

Los datos de sobreedad, repitencia y desgranamiento exponen cifras que actualmente son analizadas con preocupación por el MEDDHH provincial. Si bien es un fenómeno educativo que encuentra su origen en las políticas de universalización de la escuela secundaria, su construcción como objeto de análisis, interpretación y comprensión es reciente. Como se dijo, es posible fecharla en el año 2001, a partir de la resolución 3863/01/CPE, que establece límites para la repitencia y procedimientos para cubrir las vacantes en las escuelas.



infografía N.º 11

Matriculación por edad simple y condición de edad en escuelas comunes

Las estadísticas sobre la cobertura del sistema educativo en la provincia muestran una caída sistemática del total de inscriptos a partir de los 15 años y que se extiende hacia el final de la escolarización. Además, el crecimiento de la sobreedad total a partir de los 13 años expone el hándicap negativo para la permanencia de lxs estudiantes en el nivel secundario. Es lo que se expresa en el cuadro de la infografía N.º 11: el abandono escolar que se reconoce como una caída del total de inscriptos. Asimismo, la identificación de los niveles de sobreedad, que a partir de los 9 años arrastra un segmento de más de 3 años, perfilan las características del grupo etario de entre 16 y 21 años que transita una escolaridad que por lo menos es adversa<sup>38</sup>:

<sup>38</sup> El informe de UNICEF – Río Negro consultado, *la educación en cifras. La provincia de Río Negro* (Scasso, 2011), expresa que el crecimiento y empeoramiento de los niveles de sobreedad y abandono es manifestación del fracaso de la escuela. Es una noción que no se va a tratar aquí en particular; indudablemente debe ser abordada en profundidad, pero en otro espacio de escritura. Aun así, se señala el desacuerdo con el sentido general que le otorga el informe referido, en tanto dificultad de la organización escolar para retener la matrícula de estudiantes. Este es un sentido del fracaso escolar, que desconoce construcciones institucionales históricas sobre la escuela secundaria, como por ejemplo su carácter desigual y fragmentado por clases sociales. Para este trabajo, se vinculará esta cuestión a los significados registrados en las resoluciones y leyes de educación, recuperando de esta manera su condición normativa, a la vez que el cambio operado en relación a la inclusión social y el reconocimiento de un derecho social.

La disminución sistemática de la cantidad de alumnos que asisten con edad teórica es expresión del fracaso escolar: de cada tres jóvenes de 17 años, aproximadamente uno asiste a la escuela en edad teórica, uno asiste con rezago, y otro permanece fuera de la escuela. (UNICEF, Río Negro, 2011)

En porcentajes, el 57 % de los estudiantes con edad teórica asisten a 1º año del secundario común, mientras que en el último año este guarismo es del 33,7 %. Tomando ambos extremos, se observa que el desgranamiento entre 1º y 5º año es producto capitalmente de la combinación del abandono y la retención de la matrícula escolar por repitencia, que de este modo reduce la cantidad de estudiantes entre años. En correlación con estos datos, si tomamos los índices de promoción, se observa que *uno de cada cuatro estudiantes, en promedio, no logra pasar de año*, con mayor intensidad en los dos primeros años del secundario común. El subgrupo de no promovidos se inscribirá como repitentes el año entrante o conformarán el grupo de estudiantes que abandonan la escuela.

Las Resoluciones del CPE de los últimos 17 años dictaminan en relación a esta realidad educativa, reconociendo su actualidad y la problemática que, desde la óptica del MEDDHH, produce en el sistema educativo general. En el año 2001, la Resolución 3863/01/CPE establece que el ingreso o promoción automática al año y ciclo se determina siguiendo criterios de edades máximas (no se establece otro criterio). De esta manera, para ingresar a primer año no se podía tener más de 15 años cumplidos hasta el 30 de junio del año de ingreso o permanencia. Y así sucesivamente hasta los 19 años en el último año de la escuela secundaria común. En la resolución, en el apartado *destino de las vacantes* se fija una distribución de la matrícula total para el primer año y por establecimiento, en base al siguiente criterio: “...75 % a los aspirantes a ingreso al nivel medio y un 25 % al total de los repitentes.” Se destaca lo establecido por el CPE, ya que se corresponde con los datos aportados por el informe de UNICEF – Río Negro, por cuanto uno de cada cuatro estudiantes no promociona al año siguiente. La

realidad abarcada en el fenómeno de la repitencia, abandono y promoción<sup>39</sup> es contenida en la regulación establecida en la resolución 3863/01/CPE. La norma crea una realidad institucional poniendo límites a los datos de repitencia de lxs estudiantes, en dos sentidos: por un lado, la repitencia se visibiliza en torno al 25 % de la matrícula (un porcentaje que es de por sí alto, pero al estar escrito se torna predecible). En reuniones de Directorxs de esos años se reconocía que ese, y no otro, era el porcentaje de repitentes que producía cada escuela en particular. La norma establecía quiénes eran, y cuantos, los repitentes de las escuelas secundarias. De esto se hacían cargo lxs Directorxs y así lo entendían. Por otro lado, la norma establecía un orden para cubrir las vacantes del año. El 25 % de los repitentes que correspondía a la escuela se cubría en primer lugar con lxs que debían dos materias, quedando rezagados en el orden aquellos que tenían tres o más materias adeudadas. Este último grupo de estudiantes, con mayores dificultades en el aprendizaje, debían buscar otras escuelas con vacantes disponibles si querían seguir dentro del sistema<sup>40</sup>. El hecho es que la mayoría de las veces terminaban en una escuela secundaria para adultxs o CEM nocturno. De esta manera, se establecía un circuito diferenciado según el rendimiento escolar: aquellxs que seguían los cánones escolares se mantenían dentro de la secundaria común, para lxs demás el recorrido se bifurcaba hacia la escuela de jóvenes y adultxs o CEM nocturnos. La misma resolución 3863/01/CPE reconoce la existencia de circuitos diferenciados, y la realidad que dicha diferenciación crea, al proponer que el ingreso y permanencia automática dentro del nivel o ciclo, "... será de exclusiva aplicación en las localidades donde

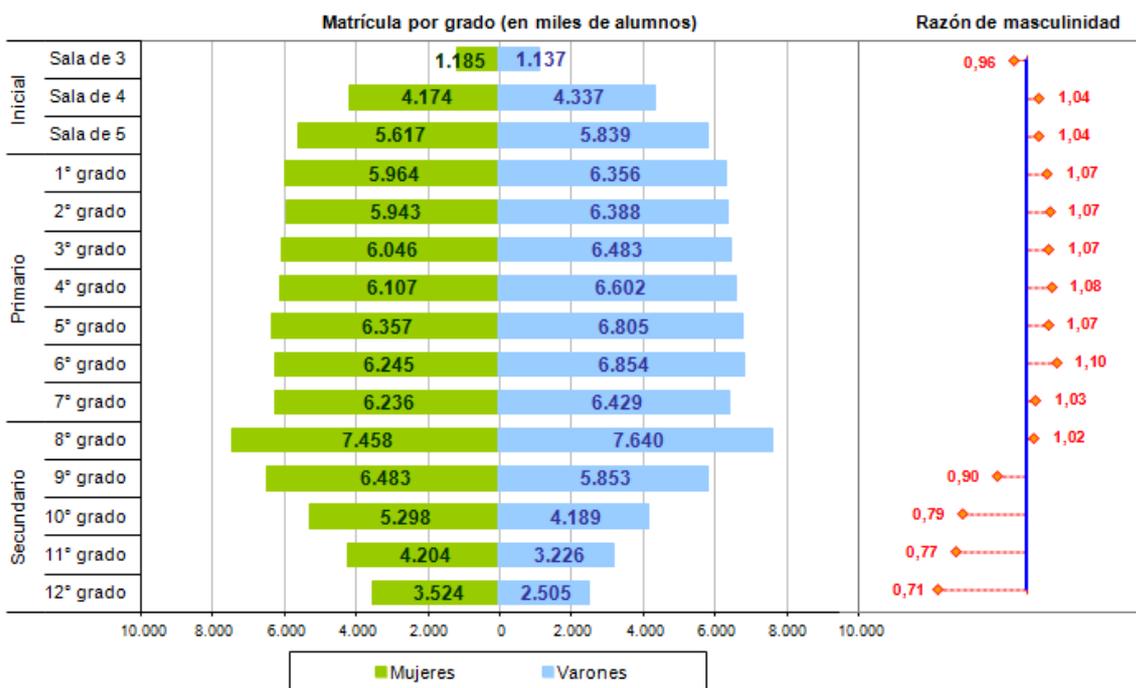
---

<sup>39</sup> Repitencia, sobreedad y abandono conforman un "power trio" que delimita amplias franjas de sentido sobre la realidad educativa. Lo que se dice de ese trío es, desde nuestra perspectiva, aquello que se determina como realidad. Abordaremos este tema en el próximo capítulo, cuando relacionemos Calidad Educativa, Inclusión y Escuela Secundaria de Jóvenes.

<sup>40</sup> La búsqueda de vacantes se torna en una empresa imposible, dado la escasa cantidad de bancos disponibles en las escuelas secundarias de la provincia. Todos los años las escuelas secundarias de los centros urbanos principales de la provincia realizan sorteos entre los aspirantes a primer año, ya que la disponibilidad de vacantes es menor a la inscripción. Es una realidad de las instituciones escolares que se relaciona con lo que hemos señalado acerca del envejecimiento de la población (con su consiguiente aumento de matrícula potencial para el nivel). Para el grupo de estudiantes que repite, esto se suma el estigma que se monta en el estatus de repitente. La repitencia suele ser un rasgo de identidad escolar que pone límites sociales a lxs estudiantes que la portan.

existan ofertas educativas nocturnas”. Tal cuestión se mantiene, con algunos matices, en las resolución que continúan a la resolución 3863/01/CPE.

Un último aspecto se abordará en este punto, relacionado a la característica poblacional. Se dijo que Río Negro sufre el mismo proceso de transición demográfica que muestran los guarismos internacionales. La población Rionegrina envejece por distintos motivos, al igual que el resto de la población Patagónica. El cuadro de la Ilustración N.º 14 muestra la repitencia por año de escolarización y, si miramos detenidamente, se puede observar los efectos que dicho fenómeno produce en la matrícula escolar. Entonces, de ese cuadro se puede extraer varias cuestiones relacionadas con la transición demográfica y las características del grupo de estudiantes que conforman la ESJ.



Infografía N.º 12

Repitencia por año de escolarización

De este cuadro se puede observar a simple vista, el pico de inscriptxs a primer año de la escuela secundaria, que no se explica por una mayor cantidad de

inscriptxs en el último año de la primaria ni por un aumento de alumnos con pases desde otras provincias. El argumento que se sostiene hasta el momento es que dicho aumento de inscripción es producto de los altos niveles de repitencia al inicio del nivel medio, que provoca una retención de la matrícula con sobreedad (en el cuadro de la infografía N.º 12 se aprecia mejor esta cuestión). En el segundo año, se observa una caída de inscriptxs provocada principalmente por el aumento del abandono, situación que se agudiza en los años siguientes. Si se toma la razón de masculinidad, se observa que este fenómeno es más intenso en el grupo de varones que de mujeres. Se podría afirmar que la repitencia es mayor en los varones en el nivel primario y menor en el nivel secundario, aunque esta interpretación no sería completa si no tomamos en cuenta que los varones sufren en mayor medida el abandono escolar. Este es un dato que probablemente necesite un estudio más profundo.

Por otra parte, si observamos la dinámica de la progresión de la cobertura en el nivel primario, advertimos que esta se mantiene prácticamente invariable en todos los años, excepto que es menor en el primer ciclo de escolaridad. ¿Por qué es así? ¿A qué se debe que haya menos estudiantes inscriptxs en el primer ciclo de primaria, siendo que la cobertura del sistema para este nivel es prácticamente del 100 %? Una explicación plausible apunta a que el proceso de envejecimiento poblacional está indicando una menor tasa de nacimientos en los últimos períodos censales. Siguiendo esta tesis, supondríamos una disminución del ingreso automático de estudiantes para el año 2018, específicamente a partir de los años 2014 - 2015. El cuadro de la Infografía N.º 12, confeccionado para el año 2015, afirma este señalamiento, en tanto refuerza la vigencia de la transición demográfica en Río Negro. Las bajas en las matrículas de ambos niveles, primario y secundario, van en ese sentido:

Año	N. Inicial	N. Primario	N. Secundario	N. Superior
2006	-----	----	----	----
2007	0,5	-0,3	-0,2	6,7
2008	1,7	-0,8	1,6	-18,0
2009	2,0	-1,5	1,4	6,6
2010	3,6	-1,6	3,9	-4,5
2011	2,8	-1,4	3,1	-7,4
2012	7,8	-1,3	2,4	25,0
2013	4,4	-1,5	2,6	31,3
2014	4,7	-0,3	-1,2	15,6
2015	2,2	0,3	0,9	13,8

Infografía N.º 13

Crecimiento interanual de la Matrícula de Educación Común, por Nivel de Enseñanza

DiNIEE / SICE / MED en base a Relevamiento Anual 2015 - DiNIECE

La caída de la matrícula entre el año 2006 y 2015, en el nivel primario, es de 8 puntos porcentuales. Para el nivel medio, se distingue una disminución progresiva desde el año 2011 (con un salto importante de 3,8 % entre 2013 y 2014). Para el caso de la Educación de Jóvenes y Adultxs, que el cuadro anterior no lo consigna, la tasa de crecimiento de la matrícula es del 8 %.

En resumen, el grupo de estudiantes que está conformando la matrícula de las ESJ procedería de lxs estudiantes que repiten más de una vez en la escuela común, que tienen dificultades para permanecer en esta modalidad y que por diversas razones deben abandonar o buscar otras instituciones educativas, como los CEM nocturnos, para continuar con su formación básica. Dicha

matrícula ha aumentado en el último decenio en el mismo grado que ha disminuido la educación primaria y, por ende, la educación secundaria común. Estos datos estarían confirmando el supuesto básico sustentado en este apartado, que consiste en la dificultad de la escuela media en retener y promocionar a sus estudiantes. Parte de este fenómeno, que la literatura pedagógica en general y particularmente las resoluciones y leyes de las políticas públicas se tramita como fracaso de la escuela, está expresando procesos normativos e institucionales que trazan una continuidad histórica en el proceso de construcción institucional, la evolución demográfica de la provincia y la dinámica en la universalización del nivel secundario.

¿Cómo fue tratada esta cuestión por el MEDDHH de Río Negro, por la DNM y la DEPJA, durante el período estudiado? ¿Cómo fue construido como problema u objeto de indagación y de una política específica? En el apartado que sigue se tratará de bordear brevemente estos interrogantes, desde la perspectiva analítica adoptada, en tanto un problema que deriva de la regulación de la norma que abre a otro modelo institucional escolar, como también de la construcción discursiva, en la sustanciación de una política pública que articula en el significativo inclusión de un grupo de estudiantes que queda fuera de la escuela secundaria.

#### IV.4.- LXS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA PARA JÓVENES

Lxs funcionarios gubernamentales del MEDDHH, durante el período estudiado, en sus comunicaciones oficiales expresan que la población de estudiantes que va a formar parte de la ESJ es la que no accede al cumplimiento de los derechos consagrados en la legislación vigente, ya sea la LEN o la LOE. Se argumenta que el no cumplimiento mencionado se da por distintas razones, fundamentalmente de índole socioeconómicos. Se menciona que la necesidad de trabajar o sostener la economía familiar, son cuestiones que imposibilitan la asistencia a la escuela, al igual que la falta de acompañamiento de lxs adultxs o las múltiples pobrezas en que se hayan situados.

En el apartado anterior se registró que el grupo poblacional de entre 16 y 21 años, en su mayoría pertenecientes al sector más empobrecido de la población, quedaba sin escolaridad media por diversos motivos. Una parte de este grupo se inscribía nuevamente a la escuela secundaria común, aumentando los índices de sobreedad, o lo hacía en escuelas de adultxs nocturnas, subrayando el carácter precario y de vulneración al que se encuentran ligadxs. En el año 2012 se crea la Dirección de Políticas Socioeducativas (DPS), en el ámbito de la subsecretaría de planeamiento del MEDDHH, lugar de residencia de varios programas extracurriculares, nacionales y provinciales, destinados a compensar las desigualdades sociales. En parte, los programas estaban orientados a este sector, ya que era el que mayores dificultades estaba presentando para asistir y permanecer en la escuela. Las acciones de la DPS consistían en acciones de revinculación con lo escolar a través de programas de cultura y deporte, formación de lectores, de acceso a la conectividad a internet, de organización de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) en distintas ciudades de la provincia, de formación musical como el programa Suena Música, etc. Se esperaba que lxs estudiantes de las escuelas pudieran tener acceso a saberes sociales del que estaban excluidxs, a la vez que promover la revinculación con la escuela y retención entre los años de escolaridad. La LOE establece que las políticas socioeducativas son conducentes a garantizar el acceso y la permanencia de lxs estudiantes de los distintos niveles. Es entonces que la DPS trabajó articulando acciones con otras subsecretarías y direcciones del MEDDHH, como también con dependencias gubernamentales locales, promoviendo y gestionando programas extracurriculares que implementan políticas de inclusión y justicia social (LOE, Título 8, Art. 139). La DPS trabajó junto a la DEPJA en la formulación de la propuesta educativa de la resolución 139/13/CPE, entendiendo que la escuela de jóvenes no era una cuestión solamente pedagógica, sino que involucraba a lxs sujetxs en sus múltiples situaciones y contextos sociales.

Es entonces que el grupo de estudiantes identificado en el apartado anterior es significado, desde las políticas públicas en educación, por su condición social y económica, a la vez que objeto de una política focalizada, con el fin de remediar un derecho vulnerado. Lxs estudiantes de la modalidad de la enseñanza de jóvenes son tematizadxs, en el discurso oficial, desde el lugar de la exclusión

(quedan afuera de la escuela secundaria común) y la vulnerabilidad (no acceden a una educación adaptada a su situación), por lo que construirlos como destinatarios de un programa estatal permite realizar acciones de intervención específicas. Se dice que ellos, en tanto carentes y vulnerables, son sujetos frágiles y están en situación de riesgo educativo y social.

En la región del alto valle de Río Negro, y en la provincia en general, la noción de riesgo educativo constituyó una de las herramientas conceptuales desde donde fueron observados los estudiantes que repetían o quedaban fuera de la escuela (Castilla, 2012; Bulfon, 2012). Y si bien es un concepto diferente a la noción de vulnerabilidad de derechos, en tanto el riesgo lleva implícito no sólo una mirada sobre la pobreza, sino también sobre la violencia de los sujetos en esa situación<sup>41</sup>, es posible suponer la pervivencia, en parte, de su sentido en el período estudiado.

Anteriormente, en la descripción de la experiencia y las legalidades que sostienen a las ESJ, se registró el cambio de sentido en la comprensión del grupo poblacional indagado, en tanto aparece a principios del año 2000 como un grupo externo a la escuela, que era registrado como abandono escolar, conformado por grupos de estudiantes repitentes o con sobredad, que fueron desgranándose a lo largo de la escolaridad media, fundamentalmente en el primer ciclo. Este grupo identificado terminaba, en el mejor de los casos, siendo estudiantes de las escuelas nocturnas, incluso excepcionalmente, a pesar de que los CEM o CENS no fueran creados para estudiantes menores de edad. Durante el año 2012, el porcentaje de estudiantes menores de edad, que se inscribieron a alguna de las dos ofertas educativas, representaba el 50,2 % de la matrícula total de asistentes a las nocturnas. El dato de ese año da cuenta de los obstáculos que enfrentan los estudiantes para inscribirse en una escuela adecuada y específica a la formación de nivel medio.

La identificación de sectores poblacionales empobrecidos y no escolarizados, o que lo estaban deficientemente por quedar fuera del nivel medio, sobre los cuales intervenir a partir de políticas educativas específicas, de carácter

---

<sup>41</sup> Al respecto, ver KAPLAN, K., KROTCH, L. y ORCE, V. (2012). Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil. 1º ed. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

socioeducativas, es posible por el desplazamiento de sentidos que se registra desde comienzos de milenio. Desde la resolución 3863/01/CPE hasta la resolución 139/13/CPE opera un deslizamiento en la comprensión de quiénes son esxs estudiantes. Se observa en ese pasaje que el lugar de externidad en que fueron ubicadxs, como una matrícula residual a la de estudiantes regulares, se modifica a la de sujetxs de un derecho que deben ser incorporadxs a la escuela media en las condiciones que posibiliten el desarrollo de trayectorias completas.

El discurso oficial sobre lxs estudiantes, tal como se ha comentado hasta ahora, la manera en que son comprendidxs y ubicadxs en el universo de lxs estudiantes de escuela secundaria, se actualiza en las ESJ en las apelaciones que realizan lxs docentes cuando hablan de ellxs. En las entrevistas, se observa que se construye *alumnidad*, en el sentido de un relato sobre el otrx como objeto de una intervención pedagógica específica con relación a su condición escolar. Es una construcción discursiva que amplifica y enriquece lxs sentidos que hegemonizan el campo escolar de las ESJ. En los capítulos siguientes se trabajará especialmente sobre las entrevistas a lxs docentes; las reflexiones que realizan tematizan la posición que ocupan lxs estudiantes en las ESJ, diciendo de ellxs quiénes son y porqué constituyen un grupo sobre el que intervenir de una manera diferente, a partir de pensar otra escuela.

En otras palabras, es posible afirmar que el grupo de estudiantes de las ESJ emergen, en el discurso del MEDDHH, como *heterogeneidades radicalmente ausentes* (Laclau, 2005) en un campo que está suturado de significados acerca de lxs estudiantes de escuelas secundarias comunes, cierre que es imposible al mismo tiempo que su condición de posibilidad. Aquello que se reconoce como estudiante regular, sobre cómo debe ser, qué cumplir y las condiciones que lo instituyen en esa regularidad, constituye por eso mismo una operatoria que supone la emergencia de antagonismos que demarcan una exclusión. Delimitación que enumera las diferencias que desestabilizan, como expresiones equivalentes, el significado vacío que representa la sutura. Es esta significación vacía que es puesta en disputa para producir hegemonía; la imposibilidad de lo social, su condición de incompletud, su imposibilidad de constituir una totalidad universal. “Hegemonizar algo significa, exactamente llenar el (significante) vacío”

(Laclau, 1996, 72), trama que se da en el terreno de lo política en donde se disputa la producción de significantes vacíos. De aquí que lxs estudiantes no regulares de las escuelas secundarias comunes componen un grupo no representado en el espacio de significación de lxs estudiantes, en el sentido de aquello que no constituye el grupo de estudiantes regulares, una identidad que conforma una exterioridad de lo escolar. Los no comunes, los no contados, advienen por la dislocación de un espacio suturado de significados acerca de lxs estudiantes regulares, en tanto heterogeneidad al espacio hegemónico. Para intervenir en la constitución de ese interior debe incluirse al espacio escolar. El grupo de estudiantes de la ESJ está delimitado por ser los que quedaron fuera de la escuela, a la intemperie de lo escolar, constituyen una diferencia que se incorpora a la representación sobre lxs estudiantes regulares del nivel medio.

Estas partes no contadas que sobrevienen dislocando lo común de la vida comunitaria son algo heterogéneo al espacio de representación hegemónico. Son partes heterogéneas a ese espacio porque exceden *lo que es diferencialmente representable dentro él* (Laclau, 2005, p. 139), exceden al espacio de representación de lo común de la comunidad. Es por eso por lo que algo heterogéneo va más allá de la noción de diferencia, dos entidades para ser diferentes deben tener un espacio en el que representar la diferencia (Barros, 2010, p. 89).

Se podría afirmar, entonces, que lxs estudiantes de las ESJ componen un grupo escolar reciente, en vías de constitución identitaria, cuyo primer indicio es que son enunciados en el discurso oficial por su condición socioeconómica y por ser lxs que están fuera de lo escolar, pero que participan constitutivamente del sentido sobre lxs estudiantes secundarios, incluyéndose al espacio en que esta identidad se constituye. Los ejemplos que siguen, dos citas de funcionarios públicos del gobierno de Río Negro expresan la forma en que estos estudiantes son incorporados al discurso oficial. La primera cita es un post de la presidenta

de la comisión de Educación de la Legislatura de Río Negro; la segunda del discurso inaugural del ministro de Educación durante el período estudiado. Ambas intervenciones permiten avizorar quiénes son exxs estudiantes, en tanto sujetxs de derecho y a la vez objetos de las políticas públicas estatales.

La democratización de las decisiones en el ámbito educativo, la universalización de la educación, la garantía de la capacitación de los docentes en servicio, *la implementación de políticas socioeducativas que permitieron incorporar nuevos derechos consagrados en las leyes*, entre otras decisiones, constituyeron el camino que permitió la materialización del postulado basal de esa transformación: “Enseñar todo a todos” (Diario digital ADN).

... solo algunas (personas) pueden aprender, la idea es la peor de las pedagogías, la pedagogía de la profecía autocumplida, de decir el primer día este chico porque no tiene familia no va a aprender, que el chico porque es humilde no puede conocer todo, a este chico solo le voy a enseñar. Nosotros tenemos que construir la pedagogía de la esperanza, y esa es nuestra obligación como Ministerio (Sitio web del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro).

Lxs sujetxs que refieren las citas anteriores son consideradxs por su situación de pobreza, interdicción que tiene amplísimo peso en el imaginario sobre lxs estudiantes que conforman una heterogeneidad externa a lo escolar. Y por esto mismo, destinatarios principales de las políticas socioeducativas del Ministerio de Educación de Río Negro. A fin de efectuar el ideal pansófico comeniano, en el *postulado basal de la transformación* que promete la LOE, esto es *enseñar todo a todos*, estos todxs quedan apresados como sujetos de políticas socioeconómicas focalizadas. Son aquellxs que están fuera del sistema

educativo, nombradxs como lxs pobres, lxs humildes, lxs vulneradxs en sus derechos, lxs excluidos de la escuela común, aun cuando su condición social y económica no confirme tal situación. Entonces, la inclusión de la que se habla, tanto en los discursos de los funcionarios públicos del MEDDHH como en los cuerpos normativos de las resoluciones del CPE, refieren a lxs estudiantes que se quedaron fuera de la escuela o lo han hecho de manera incompleta y que ahora se incorporan al sentido atribuido, instituido, sobre qué es un estudiante de escuela secundaria.

La externidad que se articula en el interior de un discurso sobre lxs estudiantes, que Laclau (2005) refiere a la heterogeneidad social, señala la operación por la cual un grupo poblacional (aquellxs que por diversos motivos no están en la escuela adecuada, según la resolución 139/13/CEP) *se empieza a constituir en lxs estudiantes de la ESJ*, acoplándose a la cadena significativa sobre la escuela secundaria inclusiva, transformando ahora el sentido que se le otorga a lxs estudiantes del secundario, en general, como estudiantes de una escuela que incluye.

El desplazamiento de sentido de la política educativa provincial se observa en la comunicación de lxs funcionarios gubernamentales. Publicaciones periodísticas del período estudiado dan cuenta de las expresiones que se orientan en esa dirección. El mensaje del gobernador Weretilneck en la apertura del período de sesiones legislativas del año 2013, expone la importancia de una nueva organización escolar en el nivel medio que permita a lxs estudiante la permanencia y el egreso. Su ministro de educación, profesor Mango, resalta la inclusión y permanencia de lxs estudiantes al sistema educativo. Dice que “No es poca cosa que, inicialmente, los alumnos estén en las escuelas” (diario Río Negro, 2013). La subsecretaria de planeamiento del MEDDHH, en el reportaje a la Agencia Periodística Patagónica citado antes, señala que ahora se cuenta con una nueva herramienta para que el derecho a la educación sea ejercido por todxs, más allá de su situación social. La inclusión educativa se expresa públicamente desde las autoridades gubernamentales, en los términos tratados, como permanencia en el nivel y flexibilización de las trayectorias, cuestión que marca el desplazamiento de sentido hacia la inclusión educativa como eje de la política educativa provincial. Es entonces que la relación entre lo homogéneo y

heterogéneo social produce efectos en la realidad concreta, que se distingue de particular manera en las resoluciones del CPE, exponiendo la preocupación por atrapar aquello que se encuentra fuera del campo de significación, de lo real que se resiste a la integración a un interior escolar y a lo significativo.

De igual manera, se observa que, en el año 2012, en pleno proceso de construcción de la LOE y de diseño de las políticas de inclusión educativa, se aprueba la resolución 2367/12/CPE, por la cual el MEDDHH organiza un seminario interno de debate denominado *enseñar todo a todos*. La finalidad de esta capacitación es “... *debatir acerca de nuevos paradigmas como inclusión y justicia escolar para ir avanzando en una educación inclusiva e igualitaria...*” (p. 1). Sin cuestionar si estas dos nociones son o no paradigmas sociales, si es apropiado llamarlos de este modo, lo cierto es que la inclusión escolar es un significativo que orienta y reordena un campo de discursividad que se concretizan en organizaciones escolares específicas. Las ESJ ponen en acto el significativo de la inclusión educativa. Los sentidos que se articulan en el significativo inclusión se refieren a un acto de justicia, en términos de la reparación de un derecho que fue negado. La inclusión es justa, según los considerandos de la resolución, si da sustento y dinamiza la recuperación de la escuela iniciada con la promulgación de la LOE.

En contraposición a las políticas de la década neoliberal que hegemonizó el discurso político de los '90, la educación pasa a ser ahora un derecho social que necesita ser restablecido, en especial para aquellos grupos poblacionales que están fuera de la escuela. Siguiendo el argumento sostenido hasta aquí, se trataría de un derecho que se repone e incluye a grupos poblacionales que conservan, con lo escolar, una relación de externidad a un interior homogéneo. Los temas abordados en el seminario de actualización del MEDDHH acentúan esta idea reparadora, remedial, que viene a cumplir el lema *enseñar todo a todos* que subtitula la Ley Orgánica de Educación de Río Negro.

## CAPÍTULO V

# LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA PARA JÓVENES DE RÍO NEGRO

*Que es necesaria una propuesta inclusiva y flexible ofreciendo un formato educativo diferente a fin de dar plena vigencia al derecho social de la Educación (Resolución 139/CPE/13, p. 2).*

*Son muchas las dinámicas que pueden identificarse como fuerzas motoras de este cambio, pero sin duda uno de los elementos más significativos ha sido el de la obligatoriedad del nivel, decretada por la Ley Nacional de Educación de 2006. Este nuevo marco legal convirtió la inclusión educativa en un imperativo: se trata de construir una escuela para todos y ya no sólo para las élites (Dussel, 2015, p. 279).*

## V.1.- UNA NUEVA FORMA DE ORGANIZACIÓN

Como se dijo antes, el programa ESJ se presenta como una propuesta de *cambio escolar*, de carácter experimental, que modifica la manera en que la política pública en educación trata al sector poblacional al que va dirigida. Es un programa del MEDDHH de Río Negro que se establece a los fines de dar cumplimiento al derecho social a la educación, vigente tanto en la LEN como en la LOE de la provincia. Se dijo también que la ESJ es una propuesta que modifica no sólo la enseñanza, a través, por ejemplo, de la introducción de formatos de clase distintos a los de la clase tradicional, como son los talleres de Educación Artística o de Ciudadanía y Medio Ambiente, sino que también se presenta como la realización de nueva organización escolar, que establece una modalidad de funcionamiento institucional diferente a la instituida en el modelo tradicional de escuela secundaria.

En el capítulo anterior se describió el programa ESJ, utilizando las resoluciones que le dieron legalidad y la información obtenida a partir de entrevistas a docentes y funcionarios. En este capítulo se avanzará en el relato acerca de la ESJ recurriendo a las categorías usadas en el análisis organizacional e institucional. La intención es profundizar en el conocimiento de la escuela de jóvenes, entendiendo que ella es una organización de la sociedad, ubicada en un lugar y un tiempo, y que establece relaciones con otras organizaciones sociales, en tanto formaciones intermediarias heterogéneas (Kaës, 1987), que las instituciones generales producen, fomentan y administran. Schlemenson (1998) formula una definición de organización que es acertada a estos fines, de la cual se extraen seis dimensiones para el análisis de las organizaciones sociales. No solo acertadas, sino interesantes porque sitúa a la organización en el contexto social general, como producciones culturales dinámicas, que no se ajustan a las determinaciones institucionales, sino que, por el contrario, en el que interviene productivamente.

Schlemenson dice que:

La organización constituye un sistema socio – técnico integrado, deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto,

tendiente a la satisfacción de necesidades de sus miembros y de una población o audiencia externa, que le otorga sentido. Está inserta en un contexto socio – económico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y de mutua determinación (1998, p. 29).

Construir el objeto organización no es una actividad sencilla. A simple vista se presenta en toda su naturalidad, como parte de la vida de las personas y por la que se transita con mayor o menor éxito, con más o menos crítica, con poco o mucho malestar, pero sin la cual no se entendería otra forma de sostener la vida social. Schlemenson (1998) provee de las dimensiones analíticas que facilitan la comprensión de las organizaciones, entendiendo que estas recuperan el encuadre que la ficción organizacional determina para las personas, el *setting* que marca lo posible de hacer y lo que no, dentro de una organización determinada (Lewin, 1943). De esta manera, no sólo se observan elementos de carácter psicosocial, imaginarios o devenidos de nuestras primeras experiencias sociales (como el fenómeno de la autoridad) sino otros (las regulaciones legales, la cultura, etc.) con la cual interjuega lo psicosocial.

A continuación, se enumeran las seis dimensiones relevantes que pueden extraerse de la definición dada por Schlemenson (1998):

- a) El proyecto en el que se sustenta la organización.
- b) La estructura organizativa.
- c) La integración psicosocial.
- d) Las condiciones de trabajo.
- e) El sistema político.
- f) El contexto.

Si bien se comentarán algunos aspectos que hace a cada uno de los ítems anteriores, mencionando en qué consisten o a qué se refiere Schlemenson con

las dimensiones de la organización, su uso está orientado a describir la singularidad del programa ESJ. Es decir, no se va a profundizar teóricamente en cada una de las dimensiones. Aun así, vale reiterar aquí una aclaración ya realizada: la definición que brinda Schlemenson parte desde un enfoque estructuralista de las organizaciones sociales. Pero, también es cierto que el desarrollo que efectúa de esta noción de organización, registra el sustrato cultural en que se mueven, como también la existencia de conflictos entre estructura y sujetos, no siempre de una manera indeseable, sino todo lo contrario, como cargadas de intereses y necesidades a veces contrapuestas. Se entiende que el conflicto operante entre la organización y sus integrantes son constitutivos de la subjetividad, de ahí que las dimensiones de análisis propuestas por él permiten recuperar aspectos formales de las ESJ, como también aquello que constituye su informalidad, lo que atraviesa de cabo a rabo lo institucional, su simbólica representación universal, la materialidad de la organización, los grupos y los sujetos. Dicho de otra manera, en relación a las ESJ, se trata de la descripción de la organización, pero también de los aspectos que hacen a su cultura incipiente y a las relaciones de los sujetos con lo institucional y el poder. Evidentemente, Schlemenson permite una lectura micropolítica de las organizaciones escolares que interesa recobrar para el análisis de las ESJ. En otras palabras, si bien el enfoque organizacional se centra en la estructura de la organización, esta no queda determinada en última instancia por las dimensiones que la componen, sino que aparecen sobredeterminadas por las relaciones sociales en las que se inserta comunitariamente, como también por las relaciones entre grupos y sujetos que se dan en su interior. Lo político que configura el proyecto puede, sin dudas, dar lugar a una lectura discursiva de la organización, siendo que esta constituye un campo para la disputa de sentidos por establecer qué es, en definitiva, la organización en singular.

Dicho lo anterior, se describirá el proyecto ESJ utilizando las categorías propuestas por Schlemenson.

### V.1.1.- EL PROYECTO EN QUE SE SUSTENTA LA ESJ

Toda nueva organización social se sustenta en un proyecto que la ve nacer, que oficia de partero. Desde un punto de vista lógico, dice Schlemenson, el proyecto aparece en primer lugar. Así, la idea, la imagen o el imaginario sobre lo que se quiere hacer y realizar, es uno de los organizadores centrales y primarios que permiten analizar las razones de su creación.

Las ESJ no comienzan como realidad institucional en las inscripciones de lxs estudiantes o en la designación de sus docentes. Tampoco puede considerarse que es la Resolución 139/13/CPE la primera enunciación del proyecto de escuelas para jóvenes de Río Negro. Hay una historia previa, una protohistoria a la historia de las ESJ, en el que se observan formas de organización del modelo institucional que luego van a componer el programa ESJ. La ex directora de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, de la provincia de Río Negro (DEPJA), que se entrevistó en la ciudad de Bariloche (RN), reconoce una historia que antecede en el tiempo, una historia que se remonta a la época en que era docente de la vieja escuela de formación laboral de esa ciudad, escuela donde ella comienza a trabajar ni bien emigra a la Patagonia:

En el año '87 me vine a Bariloche, me recibí y me vine a trabajar acá, a los cuatro días de recibirme, soy de la provincia de Buenos Aires. Y bueno, empecé trabajando en las escuelas secundarias diurnas y en el año 94 empecé a trabajar en la Escuelas de Adultos, en el Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores de Bariloche. Es una experiencia que se hizo en tres lugares de la provincia, en el año 88 y la única que queda en pie es esta, la de Bariloche. Había una en Cipolletti y otra, si mal no recuerdo, en Roca, me parece (Funcionarix de la DEPJA).

En la historia que ella cuenta, como parte de su propia historia, narra que toma elementos de su experiencia como docente para gestionar la elaboración del programa ESJ. Por ejemplo, respecto de las horas institucionales de lxs docentes, menciona lo siguiente:

... esto sí lo tomé del Centro Educativo para Trabajadores, tres horas de espacio institucional independientemente de las cargas que vos tuvieras. Vos tenías 2 horas de clases, bueno tenías 3 hs., que, por supuesto esto para el estado generaba un dinero extra, ¿no? Pero qué bueno, la idea era que en ese espacio coincidían todos los profesores, independientemente de la materia o el espacio curricular que dictaran o el taller, coincidían que en ese momento los pibes... no tenían clases, se acomodaban las cargas horarias, de hecho, en las resoluciones salió hasta un ejemplo de carga horaria, para que coincidiera cualquiera de los tres días, miércoles, jueves o viernes, los pibes se retiraban (Funcionaria de la DEPJA).

En el relato, se puede observar cómo se conjuga la historia de la funcionaria entrevistada con la historia de la gestión del programa ESJ. Tampoco queda por fuera la referencia a grupos y circunstancias que dan el puntapié inicial a la institución en concreto. La entrevistada, que fue directora de la DEPJA de Río Negro, introduce su propia historia como docente en el relato acerca del diseño curricular de la ESJ. Ante la pregunta por la relación que establece entre estas escuelas y las Escuelas de Reingreso de la CABA, destaca la participación de un compañero de gestión en el MEDDHH de Río Negro y de otrxs compañerxs docentes, militantes del mismo espacio político provincial:

... trabajé mucho con A., que era el Secretario de Educación, trabajé en especial con dos personas de la Dirección de Adultos que me ayudaban en esto y también trabajé con quien era la Subsecretaria de Planeamiento y con otra compañera más y apoyándome en un grupo de docentes que conocía a través de la militancia tanto de acá de Bariloche como del resto de la provincia, empecé a pedir aportes, sugerencias y demás. Y bueno, lo fuimos concentrando (Funcionarix de la DEPJA).

Respecto de la asistencia recibida para el diseño de la Resolución 139/13/CPE, expresa que:

Y bueno, leí mucho y charlé mucho con gente que estuvo en las escuelas de reingreso en la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). De hecho, quien era secretario de educación en ese momento (se refiere al secretario de educación del MEDDHH de Río Negro) viajó varias veces, se entrevistó con la persona que lo creó y lo pensó, y en función de eso nos pusimos a trabajar, a idearlas a estas escuelas (Funcionario de la DEPJA).

La Escuela de Reingreso (ER) es un programa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco del decreto N.º 408/GCABA y la Resolución 814/04. Se crean en el año 2004 y responde a la demanda de los sectores sociales que son excluidos del nivel medio. Krichesky (2007) la define como una estrategia de política educativa que se propone intervenir en los procesos de exclusión en las escuelas secundarias.

Respecto de las razones o motivos por la cual recupera la experiencia de las Escuelas de Reingreso de la CABA, dice lo siguiente:

¿Sabés lo que son? Tiene algo de parecido esto o estas tienen algo de parecida a aquellas, lo que pasa que las escuelas de reingreso tienen muchos más talleres, (...) Porque nos pareció que tanto los fundamentos y la idea que se tuvo cuando se idearon y se empezaron a aplicar las escuelas de reingreso tenían que ver con esto, (con que) la mayoría de los pibes que ingresaron en las Escuelas para Jóvenes eran pibes que ya... digo, reingreso es un término que a mí no me gusta, pero que de alguna manera (lxs pibes) volvieron a la escuela, volvieron a su escolaridad" (Funcionarix de la DEPJA).

Fernández (1996) delimita el concepto de *protohistoria* al momento de origen del proyecto educativo, a la conformación del grupo fundador y de gestión de la primera concreción. En función de esta definición, se atenderán, en primer lugar, las resoluciones que son indicadas en los considerandos de la Resolución 139/CPE/13, y otras que son consideradas secundariamente. Son normativas que se consideran antecedentes protohistóricos de la norma de creación de las ESJ. Ya han sido mencionadas en el capítulo anterior: Resoluciones 3863, 3438, 4068 del 2001; 3205 del 02; 2438, 2534, del 2010; 2367, 3182 del 2012. Este conjunto de regulaciones dictamina acerca de qué es considerado un estudiante secundario y cuáles son las condiciones de su status, como también de aquellxs que no cumplen con lo establecido. Siguiendo esta idea, es probable que desde finales de 1990, el CPE intentara identificar a lxs estudiantes en condiciones de no continuar la escuela secundaria común con el fin de ubicarlos dentro de alguna institución de nivel medio. Entonces, es posible decir que los fenómenos educativos de sobreedad, repitencia y desgranamiento son construcciones recientes dentro de las políticas educativas provinciales. Por ejemplo, la

Resolución 3863/CPE del 2001 fue la primera norma provincial que reguló la inscripción de estudiantes repitentes, a través de los límites establecidos a las vacantes abiertas para este grupo. Bajo el título *destino de las vacantes*, ese límite se estableció en 25% de la matrícula total, creando un circuito diferenciado que terminaba en las escuelas secundarias nocturnas. La edad de los estudiantes funcionó como frontera en ese circuito: aquellos que tenían más de 16 años no tenían otra posibilidad más que migrar a los CEM nocturnos, siendo que es una escuela creada para adultos mayores de 21 años. Las normativas siguientes a la referida 3863/01/CPE, intentaron reubicar a este grupo de estudiantes, de entre 16 y 21 años, en algún lugar que no los dejara fuera de la escuela secundaria común, pero a partir de sostener la figura del estudiante repitente, esa decir como un sujeto diferencial al de estudiante regular. Se podría decir que esa inscripción en la identidad de los sujetos es un primer indicio de la heterogeneidad con que se traza la figura de estudiante secundario.

Durante las décadas del 2000 y 2010, años en que las resoluciones mencionadas fueron dictadas, los CEM nocturnos de Río Negro tuvieron un aumento importante de la matrícula escolar, fundamentalmente debido a la inscripción de estudiantes de la franja etaria de 16 a 18 años. Este grupo corresponde a los estudiantes que por alguna razón habían repetido o abandonado la escuela secundaria común, es decir que encontraban limitaciones en la reinscripción por sobreedad o por haber abandonado. Incluso, el MEDDHH permitió que estudiantes de 15 años puedan cursar la modalidad de enseñanza de adultos, por la situación de repitencia o por haber entrado a 1º año con sobreedad. Si bien es un permiso que se dio excepcionalmente, a través de la supervisión respectiva, en las escuelas nocturnas solían encontrarse estudiantes en esta condición.

El destino de las vacantes que figura en las primeras resoluciones del CPE, orienta a la población de estudiantes repitentes en dos direcciones: como reinscriptos en el año correspondiente o como estudiantes que salen de la modalidad común y se incorporan al CEM nocturno. Establece un orden de prioridades para la inscripción a la escuela secundaria común, donde los repitentes ocupan la última opción. En la resolución N.º 3863/CPE/01 establece la edad máxima de 15 años al 30 de junio del año en curso para la permanencia

de lxs estudiantes en primer año y sucesivamente, en la escuela común. De esta manera, lxs estudiante que no cumplen con estos límites etarios son expulsados de la modalidad, teniendo que reinscribirse en los CEM nocturnos para completar su escolaridad. *Las migraciones en el sistema de educación* (Ampudia, 2007) que consiste en el pasaje de lxs estudiantes de una escuela, turno y modalidad a otra, en el caso de Río Negro, visibiliza las dificultades en la escolarización y la incapacidad del sistema educativo para retener y producir aprendizajes.

En resumen, en la protohistoria de las ESJ se observa el desplazamiento de las regulaciones sobre la figura de estudiante regular, en la cual se intenta localizar lxs estudiantes que quedan por fuera de la escuela secundaria común y ubicarlx en un destino específico. El movimiento observado, entre los años 2001 y al dictado de la resolución 139/CPE/13, indica que la política educativa provincial fue progresivamente dislocando el sentido otorgado a la repitencia, sobreedad y desgranamiento. Movimiento que se da inicialmente en la figura de destino de la vacante y luego en la inclusión de lxs estudiantes en una organización escolar específica, diferenciada de las escuelas nocturnas. Es con la incorporación de la noción de inclusión educativa, en la resolución 2500/14/CPE, ligada a la concreción de la obligatoriedad de la asistencia a la escuela, que dicha realidad empieza a modificarse, al punto que en el año 2017 emerge la figura de estudiante en trayectoria escolar, con el nuevo Régimen Académico<sup>42</sup> de la escuela secundaria rionegrina. De este modo, se pasa de establecer un límite a la reincorporación de estudiantes repitentes, a dictar la eliminación de esta frontera etaria, al tiempo que se reconoce la experiencia de todxs lxs estudiantes con lo escolar como condición única condición para ser estudiante regular.

En cuanto al segundo aspecto de la protohistoria, el grupo fundador, es probable hallar algunos indicios en el grupo técnico sobre escuelas de adultos que funcionó en la Dirección de Gestión Curricular (DGC), hacia fines de 2010. Este grupo es antecedente de la DEPJA, que es la dirección que concretará finalmente el proyecto ESJ. El grupo de la DGC pone en escena las necesidades

---

<sup>42</sup> La escuela secundaria de Río Negro o ESRN consiste en un programa de cambio educativo de la escuela secundaria que toma aspectos curriculares y de organización institucional de se toma la experiencia de programas anteriores, entre ellos el programa ESJ. Un aspecto saliente de las ESRN en el Régimen Académico (RA), estatuto aprobado por Resolución 4617 del CPE en el año 2017. El RA es una norma que instituye, entre otras cuestiones, la figura de estudiante regular, el plan de estudios, el trabajo colaborativo de lxs docentes, etc.

y demandas sociales que desencadenan posteriormente la creación de escuelas para jóvenes, dando lugar a lo que se empieza a debatir sobre escuelas inclusivas.<sup>43</sup> Así aparece en los documentos internos, donde se puede leer el intento para configurar un formato escolar adecuado a la población de jóvenes de los CEM nocturnos.

“... (La escuela de jóvenes y adultos) reconoce las profundas transformaciones que operan actualmente en los sentidos tradicionales de lo escolar, visibles principalmente en la aparición de nuevos sujetos sociales en la escuela de adultos, hoy poblada de jóvenes, y en las nuevas formas de habitar esa geografía escolar. Los jóvenes y adultos son portadores de necesidades que le demandan a la escuela una honda revisión de su dispositivo curricular (Rodríguez, 1996). Dentro del marco de la Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Educación N° 2444 se pretende superar las limitaciones que significaron para esta modalidad los encuadres normativos centrados en la remedialidad, la asociación entre multiplicidad de pobrezas y exclusión educativa, la marginación y la deficiente oferta curricular” (DGC, comunicación personal, 2010).

Las discusiones entre los integrantes del grupo técnico sobre educación de jóvenes y adultos, rondaban sobre la producción de un modelo institucional que permitiera el tránsito por la escolaridad secundaria de otro modo al conocido. Se observa, por primera vez, la noción de modularidad del diseño curricular, adaptado a los estudiantes jóvenes que estaban en las escuelas secundarias nocturnas. Se informaba, a través de documentos de circulación interna, que el

---

<sup>43</sup> Este tema lo desarrollaré en la segunda parte del capítulo IV, en relación con las Resoluciones específicas del Consejo Federal de Educación y del Consejo Provincial de Educación de Río Negro.

diseño curricular que esperaban desarrollar debía basarse en los siguientes aspectos:

- 1) Que puede dar respuestas a los problemas de la escuela secundaria.
  - 2) Que desnaturalice la temática de la exclusión social y cultural.
  - 3) Que asegure la participación en su construcción.
  - 4) Su transparencia, por estar abierta a la discusión pública.
  - 5) Su concreción, es decir, su capacidad para ser trasladada a la práctica.
- (DGC, comunicación personal, 2011)

Además, las propuestas que la DGC y la DEPJA desarrollan para la educación de jóvenes, se dan en concordancia con las Resoluciones del Consejo Federal de Educación sobre escuela secundaria y educación de jóvenes y adultos, que son dictadas a continuación de la LEN. Ideas que se convierten en ejes articuladores del nuevo modelo institucional diseñado para las ESJ y, años después, para las nuevas Escuelas Secundarias de Río Negro.<sup>44</sup>

El tercer aspecto que hace a la protohistoria, la gestión de la primera concreción, destaca la noción de mandato escolar en tanto *mandato paradójal* (Fernández, 1996). La redefiniciones de los espacios institucionales<sup>45</sup> se hacen sobre procesos históricos en la cual participan lxs sujetos. Son procesos que llevan la marca de origen: las demandas sociales que abren un espacio para el surgimiento de nuevas instituciones y organizaciones, pero también de las disputas acerca de los sentidos que se otorgan al proyecto institucional. Es decir, en qué consiste y cuál es su propósito. Es entonces que el mandato paradójal reinterpreta el mandato fundacional, destacando su carácter dramático en

---

<sup>44</sup> Como se ha mencionado en el capítulo II, la ESJ es uno de los programas del MEDDHH que aportó al desarrollo curricular y organizacional de las Escuelas Secundarias de Río Negro (ESRN) del año 2017.

<sup>45</sup> Un espacio institucional alude a la locación de la vida social organizada, diferenciada de otros espacios y en función de ciertos mandatos. Su especialización se realiza siguiendo regulaciones más o menos explícitas, en el cumplimiento de funciones que la singularizan (Fernández, 2004)

función de aspectos generales que hacen a la formulación del proyecto inicial: el momento histórico, su locación en el territorio, la comunidad que le da cobijo, las posiciones de lxs sujetos respecto de las demandas sociales, la relación con otras organizaciones, etc. Los *núcleos dramáticos* que el mandato paradójal sostiene desde el momento inicial se refieren a la asignación diferencial de recursos psíquicos, especialmente del mundo fantasmático, que se depositan en relación a la consecución del proyecto y el desarrollo del estilo institucional.

Desde la teoría institucional, se dice que al momento de creación de una organización se producen tensiones que se convierten en núcleos de sentido, algunas de ellas claramente expuestas, otras del orden de lo inconsciente, que se expresan en el mandato fundacional.<sup>46</sup> Fernández (1996, 2000, 2010) asevera que son núcleos dramáticos y suceden en una escena que por lo general se presenta dilemática.<sup>47</sup> Escena que suscita, además, algún nivel de enfrentamiento por la definición o comprensión de la realidad vivida por lxs sujetos. Fernández (2004) indica que los dilemas "...se mantienen como núcleos de su suceder, de su dramática y obligan a un trabajo de control que resta potencia a la producción y a la cohesión" (p. 4). Las tensiones que en la historia se desenvuelven acarrear daños en el encuadre institucional "... que compromete el marco que ofrece el escenario en su aspecto protector y que pone en riesgo, a nivel real, la posición y a nivel imaginario, aspectos cruciales de la vida y ser de los personajes" (Fernández, 2010, p. 75). Los sentidos que conforman la dramática de una institución son formulados inicialmente y acompañan el desarrollo de los propósitos del proyecto. En el nivel de

---

<sup>46</sup> F. Ulloa (1969) señala que en las instituciones se observan dos tendencias definidas al inicio de su creación. Una a la integración de los proyectos afines en un proyecto común y que tiende a la integración de los aspectos racionales y emocionales, el conjunto de personas y grupos y la aceptación de un régimen normativo regulador. Resulta de esta conjunción de núcleos preinstitucionales una tendencia opuesta y posterior al proyecto común, de dispersión, que da origen al surgimiento de corrientes contrapuestas, que pone en escena la crisis, provocando rupturas cismáticas, "amputaciones". Según Ulloa, estas tendencias se dan a lo largo de la vida de la organización; la manera en que intentan resolverlas deja al descubierto un modo idiosincrásico de la tarea institucional.

<sup>47</sup> Fernández (2013) afirma que la dramática institucional refiere al entramado de acontecimientos tal como son significados por los sujetos, por el interés manifiesto sobre ellos y la acción que deriva en el espacio institucional. Elgueta (2004) aclara que la reconstrucción histórica de la dramática permite acceder a la comprensión del objeto institución y promueve un encuadre para la intervención en la institución - organización. Además, en función del uso que se hace del concepto en la tesis, la dramática expresa la vinculación del sujeto y los grupos con la institución y lo institucional.

concreción, en el caso de las ESJ, las expresiones sobre la finalidad de las escuelas muestran probablemente la existencia de sentidos puestos en el inicio: si es una escuela que retiene a sus estudiantes a través estrategias de inclusión o si es una escuela que cumple con las regulaciones instituidas de la escuela secundaria tradicional. Una docente de la ESJ N.º 2 informa que lxs estudiantes se sienten incluidos y apoyados en los espacios curriculares, visualizando el compromiso de todxs (informe de jornada institucional ESJ N.º 2). Otra docente escribe que si bien se incluye y no se expulsa a lxs estudiantes, la falta de límites y normas impide la responsabilidad, porque no existen exigencias a lxs estudiantes ni estos cumplen con los acuerdos en las asignaturas. Señala que se necesitan más exigencias para cumplir con el objetivo de la escuela: concluir la escuela secundaria (informe de jornada institucional ESJ N.º 3). Las dos expresiones pronuncian la existencia de núcleos de sentido que señalan una paradoja acerca de la finalidad del proyecto educativo de las ESJ: incluir a estudiantes que han sido excluidos de la escuela común, adaptando las estrategias curriculares a esta situación o incluir exigiendo que lxs estudiantes estudien para que puedan ser evaluados y concluir sus estudios. Lxs docentes de la ESJ N.º 2 lo exponen de la siguiente manera: la ESJ desempeña un rol de contención social porque lxs estudiantes quedan excluidos de la escuela secundaria común. Para ello, es necesario cambiar las pedagogías tradicionales, adaptando las estrategias a las necesidades de lxs estudiantes (informe de jornada institucional ESJ N.º 1). Otrxs dicen que sigue circulando mecanismos de exclusión, en todos los niveles de la tarea (informe de jornada institucional ESJ N.º 3). Los testimonios ponen de manifiesto la presencia de núcleos de sentido que reflejan una posición antagónica. Así, el mandato paradójal queda expuesto entre una escuela adaptada a las condiciones sociales de lxs estudiantes o una escuela que sostiene rasgos institucionales de la secundaria tradicional, a pesar de las situaciones sociales adversas de lxs estudiantes que dificultan la inclusión a lo escolar.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> En la Argentina, señala Fernández (1994), el carácter paradójal se actualiza particularmente en los componentes emocionales de la modificación del modelo institucional, por su historia reciente que liga el peligro de desear el cambio y las amenazas de desorden y caos, que abre la posibilidad del castigo. Esta hipótesis me parece un poco desmedida, aun así observé en entrevistas y reuniones de docentes expresiones que iban en ese sentido, especialmente en lo referido a la capacidad de evaluar la tarea de la escuela, en la posibilidad de desarrollar otras

Por otra parte, el mandato fundacional emerge del parcelamiento del territorio social y su especificación y diferenciación de otras instituciones, es decir de la asignación de sentidos dado desde lo social, de una manera que los acota en función del proyecto que concreta una nueva organización. Las instituciones que se permean entre distintos niveles de lo social expresan los atravesamientos a la que es sometida la organización. Las ESJ no solamente concretan un proyecto comunitario, de lxs docentes y estudiantes que la componen, sino se encuentra atravesada por las regulaciones del CPE, entre otras. Atravesamientos que se producen articulándose diferencialmente, poniendo de manifiesto los sentidos dados a la organización escolar en gestación. La redefinición que el proceso de diferenciación y especificación produce son históricos y se encuentran situados en un lugar y a la comunidad.

Siguiendo las características destacadas del mandato paradójico, se recuperan dos tensiones de las ESJ respecto del proyecto educativo. Por un lado, la necesidad de identificar a la lxs estudiantes destinatarixs a quienes va dirigido el programa ESJ, siendo que, por diversos motivos, quedaron fuera de la escuela secundaria común y constituirlos como sujetxs de una política específica. Por el otro, de ubicarlxs diferencialmente en el nivel medio de enseñanza, a la vez que regulados por las normas que lo rigen. El grupo de estudiantes identificado en el mandato paradójico es el que queda sumido bajo la noción de destino de las vacantes, siendo esta una categoría que permite el análisis de las ESJ. Como se dijo anteriormente, son tensiones características del programa ESJ. Acompañan el proyecto y afectan los propósitos y finalidades. El destino de las vacantes puede ser usado como categorías analítica o analizador para observar el modo en que se comportan las escuelas para jóvenes en relación a la finalidad del proyecto. En este sentido, podemos decir que las Resoluciones del CPE que se dictan desde finales de los años '90 y hasta el año 2014, intentan ubicar y reubicar a un grupo de estudiantes. Dichas Resoluciones tematizan qué hacer con la enorme cantidad de estudiantes repitentes, que abandonan la escuela o que se desgranar año a año. Esta cuestión es reanudada en las escuelas de jóvenes y aparece en el discurso de lxs docentes. En el capítulo sobre los

---

acciones que las esperadas o el temor a correrse de ellas, aduciendo que la autoridad (siempre fantaseada) no da su conformidad, entre otras cuestiones.

sentidos atribuidos a la ESJ, más adelante, se trabaja especialmente este punto. Interesa resaltar aquí que la necesidad de establecer un lugar para lxs estudiantes que quedaban fuera de la escolaridad común está anclado en la base del mandato fundacional de las ESJ. En el grupo técnico de la DGC se observa tematizada esta cuestión, en especial en los desarrollos sobre el perfil del estudiante. Una síntesis de esos documentos, que se escribieron en los años 2010 y 2011, dice que lxs estudiantes jóvenes son sujetxs vulnerables por sus condiciones sociales y que deben ser alcanzados por políticas públicas específicas.

“La vinculación entre el saber y los sujetos, pone de manifiesto la necesidad de que la misma sea significativa, situada, contextualizada e inventada en la particular singularidad de la situación de los destinatarios de la EPJA.

Su particularidad radica en las diversas situaciones sociales, económicas y personales, que los han obligado a interrumpir sus estudios, razón por la cual resulta impostergable que la subjetividad de estos estudiantes, en su estrecha relación con el saber, permita, aunque no sólo, pensar y pensarse, críticamente, en situación” (DGC, comunicación personal, 201).

En un documento interno, del mismo año, se menciona que es necesario considerar las singularidades de lxs jóvenes, que éstos son mayoría en la matrícula de las escuelas de adultxs y que esta situación lleva a considerar una nueva forma de habitar lo escolar. Al respecto de las características de lxs jóvenes, dice lo siguiente:

- “poseen saberes escolares formales y otros de diversa filiación;

- transitaron una alfabetización formal que requiere ser resignificada y puesta nuevamente en relación con los saberes que la cultura y la sociedad valora como significativos;
- quieren emplearse o están incluidos en el ámbito laboral, teniendo la necesidad de certificar sus estudios a fin de continuar otros tramos formativos y/o mejorar su situación como trabajadores;
- recuperan y valoran la escuela en relación con la formación ciudadana y los sentidos públicos que ella ofrece;
- necesitan ser reconocidos por aquello que en potencia pueden realizar, como constructores activos de su futuro;
- son padres o madres, o establecen relaciones y responsabilidades de cuidado sobre otros miembros familiares u otras personas;
- esperan que se los demande en función de la diversidad de situaciones y contextos que motivan la asistencia a la escuela, pudiendo transitar autónoma y responsablemente otras maneras de organizar la enseñanza” (DGC, comunicación personal, 2011).

El grupo técnico de la DGC ubica a lxs estudiantes jóvenes de las escuelas nocturnas como demandantes de una oferta educativa que se ajuste a las características de sus realidades sociales: ser reconocidos como sujetxs que saben, que quieren una formación laboral y ciudadana, que se encuentran en una situación social que tiene que ser reconocida por la escuela.

En las entrevistas a lxs docentes de las ESJ puede observarse innumerables referencias a la necesidad de proteger, dar cuidado, contener y apoyar a lxs estudiantes, porque de otra manera no estarían en las aulas. La escuela, con ellxs, tiene una deuda que se compensa adecuando el currículo al contexto social en el que viven. Por ejemplo, una docente de la ESJ N°2 expresa que sus

estudiantes pasaron por distintas escuelas secundarias de la zona, que el formato escolar tradicional no les permitió elaborar estrategias de retención de la matrícula y que por eso los índices de repitencia y abandono son altos. Relata que son estudiantes de zonas urbanas, del centro y de la periferia de la ciudad de Viedma, a lxs que no les ha resultado fácil la escolaridad. Entre otras razones, alega problemas familiares y legales que lxs pone en una situación de vulnerabilidad de sus derechos sociales. La entrevistada piensa que una escuela como la ESJ, contribuye a reparar esta situación. Dice que "... son chicos que tienen problemas en la familia, problemas con la Ley, problemas de adicciones (...) En reunión de padres decían que en esta escuela ellos se sintieron bien, acompañados, que pasaban a ser uno más..." (docente de la ESJ N.º 2). Más adelante en la entrevista, señala que a lxs estudiantes hay que aceptarlx en su situación social, para lo cual es necesario que se lxs acompañe desde lo emocional y en sus demandas económicas, para lo cual es necesario que lxs docentes tengan una sensibilidad especial, sean empáticxs con sus estudiantes, comprometidxs en la tarea de revincular a lxs estudiantes con lo escolar. Expresiones de este tipo se extienden a lo largo de todas las entrevistas, en las tres ESJ, marcando una regularidad que da cuenta que visibiliza uno de los núcleos paradójales instituidos.

La segunda tensión dramática se refiere al propósito de la escuela, en tanto va dirigida a la construcción de una escuela inclusiva (destinada al grupo de estudiantes vulneradxs en sus derechos sociales) pero que mantiene sentidos sobre la tarea que da cuenta de la vigencia de un modelo normalista, tales como la estructura disciplinar del programa de estudio, la aprobación del módulo como condición para promocionar de año, la enseñanza basada en la evaluación de los aprendizajes, las regulaciones sobre los modos correctos de transitar la escuela, etc. Un aspecto repetido entre las ESJ es la apelación a las condiciones que un docente debe cumplir para trabajar en ellas. Docentes de la ESJ N.º 2 dicen que "Requiere de docentes comprometidos que puedan construir vínculos duraderos", "... que se comprometan con la finalidad de la escuela" (Informe de jornada institucional ESJ N.º 3). Ese compromiso refiere a la vocación que se asume frente al *contexto adverso* con el que trabajan (Fernández, 1998), es decir con la desigualdad social y educativa. Se requiere "El compromiso más allá de

la obligación” para incluir a lxs estudiantes y consecuentemente que los docentes modifiquen sus prácticas, apuntalando el cambio entre modelos institucionales diferentes. Simultáneamente, oponen la inclusión a la calidad educativa, señalando que se debe al tránsito entre módulos y la falta de una evaluación más rígidas. “Trabajar sobre la dicotomía inclusión versus calidad” (informe de jornada institucional ESJ N.º 1). En esta misma dirección, lxs docentes aluden a la *baja calidad educativa* que brindan las ESJ. Con esta expresión se refieren al pasaje entre un módulo y otro sin necesidad de un examen que lxs evalúe. Puntualizan que la estructura modular permite el tránsito por los cuatrimestres sin necesidad de aprobación previa, insistiendo que está centrada en la falta de evaluación, como también en las facilidades que se les brinda: aprobar dos módulos juntos, no concurrir a clases, etc. Advierten que la escuela no puede ser “... un estar dentro, sino (que puedan) tomar lo que le está ofreciendo la educación, como un elemento más que le sirva para la vida” (Docente de la ESJ N.º 2). Otro docente dice que esas facilidades que se les otorga a lxs estudiantes provoca dificultades en la planificación de las clases, ya que no se corresponde con las formas de planificar de la escuela secundaria común (por asignaturas y en materias anuales que requieren de una evaluación que lxs apruebe). El docente expresa que “... es cierto que eso de no repetir y de pasar y pasar también a los docentes les genera una problemática, porque por ahí se ve fuera de lugar, tal vez” (Docente de la ESJ N.º 2).

Al mismo tiempo, lxs docentes manifiestan que las ESJ necesitan de profesionales comprometidos con su tarea, con la construcción de una autoridad pedagógica que dé lugar a la autonomía de lxs sujetxs, que puedan sostener una actitud empática con la situación social de sus estudiantes, entre otras características. En las entrevistas se encuentran expresiones como las citadas, que ponen de relieve la existencia de tensiones en la transformación de la escuela tradicional en una escuela distinta. Para algunxs, esa construcción es un fracaso porque lxs estudiantes egresan sin haber aprendido nada, pero para otros (y a veces para lxs mismxs), es una escuela que incluye a lxs estudiantes a partir del compromiso de la institución con su tarea. En un informe, lxs docentes expresan que en las ESJ hay libertad y límites para todxs, considerando que los estudiantes son mayores de edad y que se espera de lxs docentes que les pidan

que cumplan con sus responsabilidades: ir a la escuela, cumplir con la tarea encomendada en los módulos. Pero además, señalan que se deben revisar los acuerdos para limitar ciertas situaciones, pero también las actividades no inclusivas a la escuela, especialmente aquellas que impiden la asistencia de lxs estudiantes a la escuela (Informe de jornada institucional ESJ N.º 3). Se observa que lxs docentes exponen la paradoja del mandato de las ESJ, en torno a las tensiones preexiste al momento de su concreción: un modelo institucional que propone límites a la incorporación de estudiantes en contextos adversos, tal como sostiene la escuela secundaria común, en contraposición a la necesidad de dar educación a lxs estudiantes que están fuera del nivel medio y el desarrollo de prácticas docentes diferentes e inclusivas adaptadas a las situaciones sociales particulares. De otra manera, lo que se expone dilemáticamente como libertad o límites.

Un último aspecto, para ampliar lo expresado en los párrafos anteriores, es concerniente a la capacidad de las organizaciones sociales de satisfacer necesidades y demandas de sus miembros. En ese interjuego, que Kaës (1998) refiere al mundo psíquico interno de lxs sujetxs y las demandas externas a él, se puede observar la concreción de lo institucional a partir de la transformación progresiva de la organización en una realidad singular. Primero como idea, luego como proyecto y planificación y por último como acción. Esto implica que los proyectos se desenvuelven a través del tiempo y se observan en sus distintas producciones y niveles de concreción. Pensado desde este lugar, la noción de *atravesamiento institucional* de Schvarstein (2002) ayuda a comprender el modo en que las organizaciones se relacionan con las demandas del contexto y las internalizan en relación a sus fines. Los atravesamientos se refieren al modo en que las instituciones anudan niveles distintos y diferenciados de lo social y se perciben entre espacios institucionales: la sociedad, la organización, los grupos y lxs sujetxs. Precisamente, en las ESJ es el significante *inclusión* el que podría estar articulando el proyecto institucional, entendiendo que esa articulación se da desde las demandas sociales por educación, las resoluciones establecidas por el CPE, las establecidas por la DEPJA en las normas específicas, las relaciones que establecen sus integrantes entre distintos niveles de concreción del proyecto, los establecimientos, sus grupos y sujetxs. La inclusión podría estar

oficiando de significativo articulador, al momento que este atravesamiento promueve la formación de una identidad para la escuela. Las expresiones de lxs docentes acerca de una escuela inclusiva son numerosas y es la misma Resolución 139/CPE/13 quien establece esta finalidad, en concordancia con las políticas educativas provinciales y nacionales. Docentes de la ESJ N.º 1 expresan que es una escuela para estudiantes que han sido vulnerados en el derecho a la educación, que lxs reinserta a lo escolar, que intenta retenerlxs, orientada a estudiantes en riesgo social y excluidos del sistema. Docentes de la ESJ N.º 2 señalan que la escuela contiene y se adapta a las necesidades de lxs estudiantes, alegando que es una escuela inclusiva. De este modo, la inclusión como articulación institucional organiza las prácticas de sus miembros, establece un encuadre para las acciones, como también para los fines y modos que configuran la realidad de las ESJ. Incluso, aparece tanto en la vinculación entre estudiantes y docentes como en la relación que establecen las escuelas con su contexto comunitario y social en general. Cuando lxs docentes mencionan que deben diseñar módulos flexibles y adaptados, cuando lxs funcionarixs expresan que la ESJ está destinado a un conjunto de estudiantes que quedaron fuera de la escuela secundaria común, ponen en escena la construcción de una escuela inclusiva, desde aquello que forma parte de las relaciones intersubjetivas hasta lo general social.

En su proyección inicial, las ESJ se diseñaron bajo la órbita de las políticas socioeducativas. Las escuelas de jóvenes tenían, en un principio, esta localización en el ministerio provincial, para seguir posteriormente un derrotero burocrático bastante peculiar que expresa, posiblemente, las dificultades de la política pública para otorgarles un lugar propio dentro del sistema educativo. De estar en la dirección de políticas socioeducativas, las ESJ pasaron a la Dirección de Escuelas Secundarias (DES), como programa asociado a los CEM nocturnos, para recalar, luego de varias pujas internas a la DEPJA. Todo este derrotero se desarrolla en apenas un par de años e involucra a la Secretaría de Educación y al CPE, como organismos que dictan el organigrama del ministerio de educación. El recorrido por encontrar un lugar en la estructura del gobierno expresa las dificultades históricas para atrapar, dentro del sistema educativo provincial, a un grupo de estudiantes que quedaron fuera de la escuela secundaria común. No

será sino hasta la designación de una directora de la modalidad que la DEPJA encuentra un lugar propio. Las resoluciones que establecen qué hacer con lxs estudiantes que repiten o abandonan la escuela secundaria, el lugar impreciso que ocupa en la estructura administrativa estatal y en las políticas públicas, viene a mostrar las dificultades del ministerio de educación para establecer el status de las ESJ y sus características singulares.

Una última característica mencionada por Schlemenson dentro de esta dimensión, es que los proyectos se caracterizan por el compromiso de sus miembros en la realización de sus fines. Aunque parezca obvio, los proyectos necesitan cierto grado de producción deseante de lxs sujetxs para su implementación, sin la cual nada sería posible. Este es un aspecto básico de la dimensión que se está abordando: el deseo que mueve a la concreción del mandato puesto en la producción de la organización. En las entrevistas, lxs docentes expresan un alto grado de adhesión a la propuesta general<sup>49</sup>. Dicha adhesión queda explicitada en frases como las siguientes:

- *“... acá estamos todos, lo hacemos entre todos y estamos todos todo el tiempo”* (Docente de la ESJ N.º 2).
- *“Sí creo que los docentes deberían tener el compromiso de trabajar con esta población que tienen que saber que es una población diferente y que bueno, que hay que pensar la inclusión también desde ese lado”* (Docente de la ESJ N.º 2).
- *“Acá venía tranquila. Por lo menos un cable a tierra en la ESJ. Sí. Eso la verdad que lo tengo que recontra reconocer porque pude trabajar tranquila siempre”* (Docente de la ESJ N.º 2).

---

<sup>49</sup> Ya he mencionado que esta adhesión se da en un sentido paradójal, ya que implica la existencia de núcleos dramáticos contenidos al inicio del proyecto, entre modelos institucionales diferentes.

Schlemenson apunta que el grado en que participan los miembros externos e internos en el proyecto, permite reducir el monto de alienación a la institución, promoviendo grados de bienestar, identificación y compromiso personal y grupal. Las ESJ son escuelas que enamoran, para decirlo de otro modo, condición que pareciera fundante del proyecto. Una profesora lo expresa claramente, cuando dice que *“Me empezó a gustar hasta el día de hoy, cada vez más contenta de poder trabajar y seguir eligiéndola”* (Docente de la ESJ N.º 3).

### V.1.2.- LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Como dijimos, las ESJ empezaron a concretarse, en el nivel de la organización, a partir de la aprobación de la Resolución 139/13/CPE. Su concreción en organización educativa involucró la participación activa de sus miembros. *Todo está por hacerse*<sup>50</sup>, una frase que se escucha reiteradas veces en las ESJ, probablemente anclada en el imaginario de lxs docentes. Es también la expresión de una denuncia, la que señala las ausencias de una propuesta concreta a nivel del currículo y del modo de funcionamiento institucional. El ministerio de educación provincial ha realizado cambios e innovaciones en los diferentes niveles del sistema educativo a partir de la concreción de resoluciones específicas y el desarrollo curricular posterior. Se puede afirmar que es parte de su tradición reformista. Se encuentra en los programas que anteceden a la ESJ. Aun así, no fue el caso de la escuela de jóvenes, siendo que concretaron la organización escolar y el currículo a partir del trabajo de docentes y estudiantes. Todo está por hacerse pone en palabras esta característica del programa ESJ. Su carácter inconcluso es probable que actúe de elemento dinamizador y posibilite un cierto grado de funcionamiento de la organización, cohesionando a los grupos y alentando la identificación con la escuela. Es un aspecto de las ESJ que podría estudiarse en otro proyecto, siendo que no es propósito de esta tesis.

---

<sup>50</sup> Es probable que esta frase, todo por hacer, esté relacionada con un conocido slogan de campaña del que fuera gobernador de Río Negro, en el período 1987 – 1993, y que tan repetida es por lxs provincianos. Massaccesi decía a quién escuchara, “soñar y hacer”. Unos años después, el Dr. Saiz llegaría a la gobernación de la provincia con un lema similar: “todo por venir”. Estos dos slogan han tenido repercusiones muy fuertes en el ideario político y en el imaginario de lxs docentes, en un sentido positivo y en contrario también. Los remito a la misma frase que escuché en las entrevistas, todo por hacer, como una proyección compartida que funciona como un imaginario anzuelo (Enríquez, 2002)

Vale, sí, su mención para destacar el carácter de proyecto inacabado y en construcción que tienen las escuelas de jóvenes.

La Resolución 139/13/CPE establece cuestiones relacionadas a la organización curricular y a la estructura de cargos. En el primer aspecto, la ESJ es una escuela diurna de 4 años, como otras escuelas de adultos de la provincia<sup>51</sup>, que otorga un título de Bachiller con orientación específica<sup>52</sup>. Ofrece un educación general cuya finalidad es la formación para el trabajo, los estudios superiores y la vida ciudadana, en un marco académico flexible que favorece el tránsito de los estudiantes por la escolaridad. La organización escolar se tramita siguiendo la ya conocida división en dos partes del currículo: un ciclo básico de dos años, común, y uno orientado de la misma cantidad de años, que ofrece un tramo general y otro orientado según la titulación. El sistema académico, tal como lo denomina la Resolución 139/13/CPE, sigue lo pautado en la Resolución 118/10/CFE, esto es la estructura modular por espacios curriculares, cuya nivelación no anualizada permite su cursado sin el empleo de un sistema de correlatividades obligatoria o de promoción anual, lo que se inscribe en la línea de la no repitencia<sup>53</sup>.

La asistencia bosqueja una de los pilares de la ESJ. Lxs módulos computan individualmente la asistencia de lxs estudiantes, siendo una de las condiciones de aprobación del espacio curricular cumplimentar el 80 % de las clases

---

<sup>51</sup> La provincia de Río Negro cuenta con una amplia oferta de escuelas secundarias para adultos, casi tan número como el subsistema de ESRN, cuya denominación varía según el plan de estudio y la edad mínima requerida para ingresar a ellas. Están los CEM (Centro de Educación Media) y los CENS (Centro de Educación Secundaria), estos últimos para estudiantes mayores de 18 años y en general orientadas a la formación cooperativa. Respecto de los CEM, se permite el ingreso de estudiantes con 16 años, pero suelen encontrarse estudiantes de 15 años e incluso 14 años, que no han tenido cupo en la escuela secundaria diurna. Su titulación es clásica, un bachillerato comercial. Una división típica entre las ESRN y los CEM y CENS se traza en el horario de funcionamiento: a estas escuelas se las conoce como las escuelas nocturnas, en comparación con las ESRN que son escuelas diurnas, comunes en la jerga docente. Esta división funciona también en el imaginario social separando dos órdenes institucionales, sobre el que no me he detenido a explorar pero que sin embargo bien vale la pena hacerlo.

<sup>52</sup> La ESJ N° 1 de Viedma implementó la orientación en Educación Física, la N° 2 de Bariloche en Comunicación Social y la N° 3 de Villa Regina en Teatro.

<sup>53</sup> Se recalca el valor que tiene este principio dentro de las regulaciones de la ESJ. Estas son escuelas que vienen a cumplir la inclusión en tanto la permanencia en la escuela. De esta manera, la estructura modular tiene sentido en esa finalidad, no en otra. No es una opción pedagógica que apunte a una mejor enseñanza, o un mejor modo de cursar un programa escolar. No ha sido pensada así dentro de la ESJ. Su lógica tiene que ver en primer lugar con la idea de estudiante en tránsito escolar que aparece, luego, en las escuelas del programa ESRN, específicamente en el nuevo Régimen Académico, en la definición de estudiante secundario.

efectivamente dadas. Es decir, son lxs docentes de cada módulo quienes toman asistencia y se contabiliza por separado de otro módulo. Al igual que los CENS de adultos de la provincia, la asistencia es por módulo (en los CENS la asistencia es por asignatura, ya que no tienen estructura modular), siendo uno de los antecedente directo de la ESJ, con la diferencia de la edad de sus estudiantes y que en los CENS el porcentaje de asistencia contabiliza para la promoción del espacio curricular. En este punto cabe detenerse brevemente para señalar que sobre la asistencia la ESJ se evidencia uno de los sentidos otorgados a la inclusión educativa, como incorporación a lo escolar a partir de una estructura curricular que permite la permanencia de lxs estudiantes.

Aun cuando la condición de asistencia por módulo en la práctica cotidiana no se cumpla, lxs docentes diseñan "... estrategias pedagógicas / didácticas a fin de propiciar instancias que garanticen al estudiante la aprobación del módulo correspondiente, considerando la organización espiralada de los conocimientos" (Resolución 139/13/CPE, p. 11). Es decir, si por alguna razón no pueden cumplir con el criterio de asistencia y/o de aprobación del módulo, lxs estudiantes no repiten o quedan libres, según el criterio tradicional, sino que la noción de trayectoria escolar permite un cursado continuado hasta que se complete el espacio curricular. Es interesante, en este aspecto, que el porcentaje de asistencia se conserva como condición de aprobación, aun cuando se prevé que pueda no cumplirse. Una interpretación posible es que la ESJ no contempla un cursado libre. No rompe en este aspecto con el formato escuela secundaria. Tampoco se ubica por fuera de la gramática escolar tradicional. En cambio, conserva los dos criterios de asistencia (un porcentaje y la posibilidad de cursado libre), articulando en un mismo campo discursivo dos lógicas antagónicas. Se ha mencionado anteriormente que este aspecto retoma el mandato paradójico y que el significante que permite la articulación de sentidos entre lógicas antagónicas es el de la inclusión, en los términos que se comprende esta noción dentro de las resoluciones mencionadas.

Lo que sigue es un cuadro tomado de la Resolución 139/13/CPE, resumiendo los aspectos generales sobre los que se regula:



<p>Organización</p> <p>Curricular</p>	<p>Dos ciclos bianuales</p> <p>La ESJ tendrá un ciclo básico de dos años y un ciclo orientado de dos años, organizado en un tronco común y otro de espacios curriculares específicos según la orientación.</p> <p>Constará de espacios curriculares nivelados, no anualizados, de tal forma que un o una estudiante pueda cursar un espacio curricular del primer nivel y otro de segundo nivel, según corresponda en cada caso.</p> <p>Estructura Curricular Modular</p> <p>Atender a las características y necesidades de los destinatarios, expresa la Resolución 139/13. Para ello, propone implementar un sistema académico que organiza la cursada de lxs estudiantes en espacios curriculares por sistema modular. El sistema por módulos, siguiendo la Resolución 118/10 del C.F.E, entiende que el módulo "... es el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte." Más adelante, la Resolución mencionada señala que los módulos pueden organizarse</p>
---------------------------------------	--

en unidades o secciones, "... según diversos criterios, tales como núcleos de contenido o niveles de aprendizaje. Corresponde a las jurisdicciones definir el campo de contenidos y la organización de cada módulo." (art. 19 y 21 de la Resolución 118/10)

Cada espacio curricular planifica la cantidad de módulos, atendiendo a un abordaje integral del conocimiento y tendiendo especialmente al trabajo interdisciplinar. Este es uno de los ejes que articula el formato de la clase, más allá que otras opciones son posibles de realizar (como seminarios, ateneos, etc.)

#### Criterio de Asistencia y Cursado

El cursado será en bloques horarios de tres o cuatro horas, dependiendo del espacio curricular que se trate. La asistencia será por espacio curricular y lxs estudiantes deberán cumplimentar el 80% de las clases efectivamente dadas. Aun así, las entrevistas señalan que este criterio no se cumple, ya que se proveen distintas estrategias de recuperación de saberes, como trabajos prácticos, instancias de clases virtuales, recuperación en otros módulo, etc. En este sentido, la Resolución 139/13/CPE prioriza la retención de la matrícula escolar, siguiendo el concepto de estudiante en trayectoria escolar.

	<p><b>Acreditación</b></p> <p>La aprobación será por módulos y espacio curricular de forma cuatrimestral. Los módulos son correlativos, pero su no aprobación no impide la continuidad del cursado en los módulos posteriores. Nuevamente, se prioriza la retención por la vía del concepto de estudiante en trayectoria escolar. La Resolución 139/13/CPE lo expresa de la siguiente manera:</p> <p>En caso de que un estudiante no logre aprobar un módulo, el docente a cargo del mismo y en forma conjunta con el docente del espacio curricular/modulo correlativo, deberán elaborar diversas estrategias pedagógicas / didácticas a fin de propiciar instancias que garantice al estudiante la aprobación del módulo correspondiente, considerando la organización espiralada de los conocimientos.</p>
--	---

Infografía N.º 14

Organización curricular Resolución 139/13/CPE

### V.1.3.- LA INTEGRACIÓN PSICOSOCIAL

En esta dimensión de análisis aparecen tematizadas dos cuestiones que hacen al modo de funcionamiento institucional de las organizaciones en general y de la escuela en particular: las relaciones interpersonales, en el eje horizontal de las decisiones y funciones, y las relaciones con la autoridad, que se definen por seguir el derrotero técnico – burocrático y la verticalidad en la toma de decisiones. Estas dos cuestiones reconocen que las relaciones entre lxs sujetxs están siendo negociadas en la organización escuela, negociación que responde a una lógica de significación. Ya sea entre sujetxs o con las figuras de autoridad representadas en la jerarquía o representadas por otrxs sujetxs significativos o por imaginarios respecto de la autoridad, lo cierto es que en la escuela está ante la presencia de intereses y controversias alrededor de las relaciones de poder. Se entiende que esta dimensión se ubica al interior de las organizaciones escolares, en donde las escuelas se constituyen en territorios en disputa. Los ejes horizontal y vertical se orientan en este sentido, donde el conflicto no es patológico, sino el modo de estar de las organizaciones.

Aun estando claros el proyecto y la estructura organizacional, donde se establecen qué hacer y con quiénes, prevalecen las situaciones críticas y conflictivas que se dan entre grupos que poseen intereses e imaginarios escolares diferentes. Esto es en general para todas las organizaciones sociales y cabe su mención especial para las ESJ. Como dice Schlemenson (1998), los conflictos, fantasías de orden inconsciente, ansiedades de diverso tipo y conductas defensivas suelen ponerse en escena en la vida organizacional, produciendo una confusión entre mundos externos e internos, obstaculizando la concreción de los cambios. Estos componentes propios de todas las organizaciones sociales inciden en el grado de integración grupal y el rendimiento de la tarea institucional, que en el caso de estudio es la realización de una escuela inclusiva. La integración psicosocial en las ESJ se expresa en un entramado imaginario donde asoman elementos diversos sobre las relaciones entre sujetxs y con la organización. Es por eso que lo interpersonal y con la autoridad pueden encontrar una razón, una lógica, en los procesos de socialización de lxs sujetxs en la cultura escolar.

Según Mendel (1973, 1974, 1994, 1996) lxs sujetxs viven una doble constitución de la personalidad. La primera, construida durante la infancia y en relación a la identificación con lxs padres. Más precisamente, a lxs discursos parentales y las posiciones que ocupan en la institución familia. Esta *personalidad psicofamiliar* implica que lxs sujetxs, en esa infancia, ven a toda la sociedad como una familia y a la autoridad jerárquica como representación de lxs padres. Por lo mismo, la transgresión a la autoridad de lxs padres sociales es fuente de culpabilización y la razón de su arraigo en el tiempo. Contiguo a la formación psicofamiliar existe una *personalidad psicosocial* que se desarrolla por fuera de la vida familiar. Lejos de la relación edípica, la personalidad exogámica se desenvuelve en las instituciones y organizaciones de la sociedad, entre ellas la escuela. En esta personalidad lxs sujetxs se apropian de sus actos y pueden confrontar a la autoridad colectivamente, no mediada por las relación con lxs padres. Lxs aportes del psicoanálisis a la comprensión de la socialización permite entender la internalización de valores y normas donde lxs sujetxs participan activamente. Mendel establece en su teoría sociopsicoanalítica, formas y procesos de socialización en que la identificación es con el discurso de lxs padres y la autoridad. Entiende que no son posiciones binarias, que la personalidad es mediada y que la cultura institucionalizada es el terreno donde esos discursos pueden observarse. Es por eso que cuando se registran posiciones psicofamiliares en las escuelas, se está resaltando la existencia de un imaginario cultural familiar en que se inscriben lxs docentes. Esto sucede aun cuando la escuela promueve discursos no identificados con las figuras parentales o con otras formas de socialización. En las ESJ se encontraron rasgos de un imaginario cultural familiar y posiciones psicofamiliares en las expresiones y conductas de lxs docentes, en especial cuando señalan la importancia de una escuela que contiene y protege. Siguiendo el argumento, es entonces que en la cultura escolar en formación se integren los dos aspectos conceptuados, en tanto mediaciones que se producen entre lo discursivo parental y su tramitación en una organización que promueve otras formas de inclusión a la sociedad. La integración psicosocial incluye estas dos identidades.

En la acepción dada por Viñao Frago (1998) a la cultura escolar, en tanto construcciones sociales que perviven en el imaginario de las organizaciones

escolares, es posible que en las ESJ sus culturas escolares estén en la primera etapa de formación, de apropiación y recreación de la norma general y de formulación del modo de funcionamiento. Etapa que, como se dijo, aparecen tensiones que recogen las formulaciones iniciales de la finalidad del proyecto y, por lo tanto, importantes para la construcción del entramado de la cultura escolar.

Los conflictos, las expresiones imaginarias y las conductas defensivas, expresan la fragua de una cultura escolar en formación. Se observa en los registros una cantidad importante de situaciones que dejan al descubierto el entramado fantasmático con el que se están construyendo las ESJ. En una de las tantas reuniones institucionales que se pudo observar, dichos elementos imaginarios se pusieron en juego en relación con la tarea institucional, dando cuenta no ya de acuerdos y desacuerdos sobre los aspectos básicos del trabajo diario, sino de las apelaciones diversas y distintas sobre la finalidad de la ESJ. En este punto, anteriormente se ha propuesto la noción de dramática como un organizador que suministra un encuadre para la comprensión y la intervención sobre las instituciones. Concepto que refiere a la posición de lxs sujetxs y los grupos frente al acontecer de la institución en el tiempo, desde la formulación y concreción del proyecto inicial. Se apuntó además que la dramática se presenta dilemática y vincular, estableciendo tres núcleos de sentido: la formulación, la conformación del grupo inicial y la concreción del proyecto. En cuanto a la constitución grupal, es probable que los conflictos o tensiones dramáticas estén asociados, principalmente, a la producción de dos sentidos de carácter institucional. Sentidos que se observan en las reuniones de docentes y en las entrevistas realizadas en cada ESJ. Se refieren a la escuela como un *lugar de contención* para lxs estudiantes. Este es un sentido que modula las prácticas de lxs docentes. Muchos de ellxs colocan la contención de lxs estudiantes como la principal finalidad de la escuela, manifestando que si no fuera así lxs estudiantes no encontrarían otro modo de transitarla. La imagen registrada por lxs docentes es la inadecuación de un formato para un público en la cual lo escolar se instituye lábilmente, de un pasaje formal conocido de escuela secundaria que acentúa esa condición, por lo tanto vulnerando a lxs sujetxs. Expresan que *la ESJ es la casa* que lxs estudiantes no tienen, que en ella pueden encontrar unas relaciones sociales que de otra forma no encontrarían ni tendrían oportunidad de construir.

- “Hoy me dice una de las chicas de 2º año, que lástima que terminan las clases, porque es el único lugar a donde me saco todos los problemas de mi casa. Entonces, yo vengo todos los días a la escuela porque quiero venir. Son chicas que algunas son mamás adolescentes y otras que bueno, tienen problemas familiares bastantes complejos. Y es lindo escuchar eso de alumnos. Los chicos vienen contentos y están contentos, contenidos...” (Docente de la ESJ N.º 1).
- “Desbordados por problemáticas, por adicciones, por problemas familiares, por... que necesitan contención, necesitan... trabajar con un especialista en el tema y piden ayuda. Y, por ejemplo, cuando hay chicos que tienen muchas inasistencias de tu grupo que estás a cargo, vos hablás con el preceptor y decís, qué está pasando, lo llamás a la casa, se busca a los padres para no perder al chico y volver a reinsertarlo en la escuela. Y eso se le está dando la posibilidad, también. Y muchos vuelven” (Docente de la ESJ N.º 1).
- “Nosotros creo que tratamos eso, buscar que ese pibe más allá de la problemática que tiene, a nivel social o familiar, se interese y que nosotros brindamos un apoyo ya sea educativo, también emocional, por ahí lo sabemos escuchar los problemas que tiene, como para que ese pibe se sienta parte de esta escuela” (Docente de la ESJ N.º 2).
- “Nos propusimos como meta primero la contención, primero la contención. Cuando esto está logrado, cuando hay un clima de comunicación más fluido, entonces después empezamos a hacer más hincapié en lo

académico, como... el trabajo tiene que ser diferenciado, personalizado”  
(Docente de la ESJ N.º 3).

- “Siendo un nivel de jóvenes, hay que cuidarlos y contenerlos. Algunas cosas no se les cuenta, porque si no no irían a clases, como la reunión del viernes” (Docente de la ESJ N.º 3).

A la vez, en el mismo espacio organizacional, se enuncia que la escuela de jóvenes no debe ser diferente a otras y que el tránsito por ella depende de la buena (o mala) voluntad de lxs estudiantes (separando, de hecho, a los buenos de los malos estudiantes), sin importar el origen social ni las historias personales. El despliegue de esta idea da cuenta de una posición que intenta incentivar el esfuerzo de lxs estudiantes, como vía para saldar ese mismo déficit escolar que las historias personales narran. Se apela a la imagen del buen estudiante y se retrata el mérito personal, como condición para acompañar cualquier proceso educativo o, lo que es lo mismo, sin la cual el proceso educativo no es posible. En la ESJ N.º 3 una docente narra que la escuela tiene una deuda académica, que consiste en que lxs estudiantes aprendan, por sobre cualquier otra finalidad. *“Pero está bárbaro que todos nos llevemos bien pero además hay que estudiar. Hay que producir contenido, en una escuela hay que hacer...”* (Docente de la ESJ N.º 3). Ese aprendizaje está en la tarea de lxs estudiantes, son ellxs lxs que tienen que ir a la escuela y sostener sus trayectorias. Aun cuando la figura de la contención encierra el acompañamiento de tutorxs, se apela a la responsabilidad y al mérito personal para conseguir la promoción de los módulos. Se dice que *“Hay libertad y límites para todos: Considerando que muchos de nuestros jóvenes son mayores de edad, se aclara que igualmente se espera de los docentes que les pidan que cumplan con sus responsabilidades”* (informe de jornada Institucional ESJ N.º 3). De igual manera, lxs docentes de otra escuela comentan que se *“Visualiza compromiso por parte de todos los sujetos de la escuela, si bien expresan en ocasiones que no estudian lo suficiente, y eso los dificulta en el momento de la aprobación de los módulos”* (Informe de la jornada institucional ESJ N.º 2). Respecto de la asistencia, se dice que la inclusión

consiste en concurrir a clase y cumplir con la tarea. Docentes de la ESJ N.º 3 dicen que *“El problema es encerrarnos en un aula porque el docente tiende a no salirse del molde. Entonces, vuelven a la clase tipo magistral o tipo... les doy un trabajo práctico, llenalo y dámelo”*, reconociendo la persistencia de posicionamientos sobre el trabajo docente (Southwell, 2020). Una última cita, que marca la importancia para la ESJ de la responsabilidad en la asistencia a clases: *“Si llega 10 min. tarde acá tengo que dar explicaciones. Tal vez en la casa desaparece tres días y a nadie le importa donde estuvo, pero acá si tiene que dar explicaciones”* (Docente de la ESJ N.º 3).

Probablemente en el discurso de las escuelas secundaria para jóvenes se encuentren tensiones entre la institución de políticas de cuidado, como la contención a lxs estudiantes, y las que apuntalan los contenidos y la evaluación como condición para permanecer en la escuela. La contención es un sentido que articula aspectos psicofamiliaristas de las relaciones escolares, que se orientan a la protección, el cuidado del otrx, la atención primaria, como una forma de enfrentar las muy diversas vulnerabilidades que sufren lxs estudiantes de las ESJ. Estos significados son de orden institucional y conforman una de las piezas centrales de lo escolar en las ESJ. Por ejemplo, se dice que a la escuela no sólo se va a clases, sino que también se da una copa de leche reforzada, se organizan encuentros con padres y estudiantes, de recreación, se desarrollan planes de salud integral y se atienden cuestiones laborales y económicas de lxs estudiantes (como la feria de apuntes, feria de ropa o asesoramiento sobre derecho laboral). Las ESJ están organizando guarderías para lxs hijxs de lxs estudiantes, de modo que no falten a clases cuando no tienen con quién cuidarlx, etc. En todas estas acciones participan lxs docentes y se incluyen en el Proyecto Institucional. Esto muestra en qué medida están preocupadas las escuelas por instalar un clima familiar orientado a contener a sus estudiantes, de modo que estos concurren a clases y no se ausenten o abandonen. Es una política estatal que promueve la concreción de un derecho fundamental. Conforman un aspecto de la escuela inclusiva: que lxs estudiantes vayan a la escuela y que por diversas acciones (de carácter socioeducativas) se queden en ella y transiten la escolaridad secundaria. A decir verdad, y en un sentido general, son acciones que podemos encontrar en muchas escuelas, de jóvenes y adultos

y también en escuelas secundarias comunes. Pero en las ESJ, estas acciones son un organizador muy potente de la tarea institucional, siempre entendiendo que se refiere a lo que hay que hacer y pensar, en la conceptualización provista por Fernández (1998), como un modo particular que aporta a la construcción idiosincrásica de la escuela. Los registros tomados en las ESJ recopilan un conjunto de expresiones que van en este sentido. Son expresiones valoradas y puestas en primer lugar cuando se les pregunta a lxs docentes por la finalidad de las ESJ. En tanto prácticas docentes, se posicionan respecto del discurso sobre la inclusión educativa, resaltando el sentido sobre la contención y el cuidado de lxs otrxs.

Esta cuestión es particularmente presente en la ESJ N.º 2. Lxs docentes expresan que la escuela tiene la finalidad de contener a sus estudiantes. Es una escuela fundada para incluir a los estudiantes que por diversos motivos están fuera de la escuela secundaria. Así está normado en la Resolución del CPE que crea las ESJ y, de igual modo, es la percepción que lxs docentes tienen acerca de su trabajo y la tarea de la escuela, en cuanto a la singular manera de concretar la institución educativa. Una docente dice que "... es una escuela diferente para contener a muchos de los chicos..." También, que esos chicos son de "... una franja etaria que es la que se queda por fuera...", constituyendo una población diferente, ya que "... la mayoría abandona primero o lo repite y después abandona". En el mismo sentido, un docente manifiesta que las ESJ son escuelas que aceptan alumnos de 16 a 18 años que han tenido malas experiencias en 1º año o 2º año, abandonando la escuela secundaria común, por lo que finalidad de las ESJ es "... contenerlos de una forma y acompañarlo y tratar de, bueno, volcar los contenidos, que se queden en la escuela y bueno, se lleven un aprendizaje" (Docente de la ESJ N.º 2). Entre los motivos que llevan a lxs estudiantes a concurrir a la ESJ están las dificultades laborales, pero fundamentalmente son estudiantes que no se hayan vinculados a la experiencia escolar de la escuela secundaria común, a la normalidad del tránsito por la escuela secundaria, por lo que se ven fuera de ella. En este sentido, la ESJ viene a revincularlos a la experiencia de lo escolar, por lo que la tarea institucional se encuentra, nuevamente, orientada a esa finalidad. Un docente de la ESJ N.º 2 relata que su escuela recibe estudiantes que son diferentes, por tener

dificultades en el tránsito por la escuela secundaria común, situación que los lleva a desertar o abandonar la escuela. Comenta también que esas dificultades no necesariamente están ancladas en vulnerabilidades de origen social, ya que reciben estudiantes de muy distintos barrios y condiciones sociales. Aun así, observa que lxs estudiantes encuentran en la ESJ unas facilidades que permiten la revinculación con lo escolar. Dichas facilidades se relacionan principalmente a cuestiones de organización curricular (específicamente alude la estructura modular). Menciona que espera que sus estudiantes "... se sientan cómodos, que sigan progresando (...) (al) trabajar con módulos, año tras año, al no repetir eso también genera que los pibes se acerquen cada vez más".

La comodidad o facilidad en el tránsito por lo escolar es un sentido que aparece con recurrencia en el discurso docente, siempre ligado a la responsabilidad o la autonomía de lxs estudiantes. "... porque uno busca que dentro de esa facilidad que uno le ofrece o el Ministerio de Educación le ofrece, estén escolarizados o que tengan un grado de responsabilidad..." Como se dijo, pareciera que facilidad y responsabilidad son expresiones docentes antagónicas, que escenifican la disputa sobre qué es una ESJ. Interesa señalar que la revinculación de lxs estudiantes, y las prácticas pedagógicas que demanda, se relacionan a la tensión entre una escuela inclusiva y una escuela centrada en los contenidos a aprender y la responsabilidad de lxs estudiantes en ello. Tensión que se ha caracterizado como dramática nuclear al mandato fundacional. La relevancia de esta tensión se debe a que permite ser leída, en este punto, en clave psicofamiliar. Los mecanismos psicofamiliaristas que se ponen en juego en el modo de funcionamiento institucional es medular a la *configuración escolar* (Castilla et al, 2014).

En la necesidad de realizar un nuevo formato escolar que permita la permanencia de lxs estudiantes en la ESJ, la tarea institucional, entendida como lo que hay que hacer a partir de las particulares condiciones estructurantes (Fernández, 1998), modula el discurso sobre la escuela inclusiva. Antes se expuso que lxs docentes alegan que la finalidad de la escuela secundaria para jóvenes es contener a un grupo de estudiantes que, de otra manera, no estaría en ella. Esta finalidad es parte del mandato paradójico. Conforman un núcleo dramático con aquellos aspectos que marcan la permanencia de la escuela

secundaria común. Tensión que se va desarrollando a medida que avanza la concreción del proyecto. Alrededor del núcleo descrito, se advierte que lxs docentes escenifican lo psicosocial, en la dimensión de los vínculos fantaseados, imaginados por las personas, remitentes a situaciones que son institucionalizados en organizaciones sociales de carácter familiaristas. Se puntualiza que los vínculos fantaseados están referidos a la institución como objeto, depositaria de la ilusión narcisista de lxs sujetxs. Ilusión que enfrenta la dificultad de pensar el campo institucional, ya que requiere del abandono de la ilusión y la aceptación que la naturaleza precede de lo institucional, que estas no están hechas exclusivamente para nosotrxs, que estructuran y establecen las relaciones que sostienen la identidad. Kaës (1998) resalta el carácter cultural y social de las instituciones. Las llama *formaciones culturales heterogéneas*, en donde se oponen y articulan lo instituido y lo instituyente, lo establecido y la novedad. Esta dinámica entre pares opuestos tiene valor bajo la producción simbólica que en ella se da. Entonces *“Lo imaginario, en este sentido, es la atribución de significaciones nuevas a símbolos ya existentes”* (Kaës, 1998, p. 23). A su vez, Del Cueto (2012) menciona que los movimientos que se producen en el devenir de los grupos son “... simbólicos, imaginarios propios y singulares que organizan una trama de entrecruzamientos de las subjetividades (...) armando máquinas inconscientes que organizan acciones que carecen de una aparente racionalidad” (pp. 55). Este es el sentido que se otorga a lo imaginario, en tanto ilusión que sostiene una trama institucional. En el significado empleado, lo psicofamiliar remite a la experiencia del sujetx con lo institucional, en tanto objeto fantaseado. Por ejemplo, la figura del padre que se actualiza en la estructura jerárquica y de autoridad en la escuela, dando lugar a vinculaciones del tipo psicofamiliar.

Como parte del mandato paradójico, la escuela es una organización a la que se asiste, se presenta como un lugar que hay que habitar, que ocupar, un lugar al que se va. A la escuela se va<sup>54</sup>. Y es tarea de lxs docentes resituar a lxs

---

<sup>54</sup> La escuela como un lugar al que se asiste, al que se va, al que se concurre, implicó un debate, en los inicios del sistema educativo Argentino, acerca del lugar de la familia en la educación formal. La obligatoriedad escolar establecida por Ley 1420 requiere la delegación al Estado de la educación que se desarrollaba en el seno familiar. A la vez, en la perspectiva de esa misma Ley, educar por extensión a las familias, a lxs adultxs del grupo familiar de lxs estudiantes. Socializar hábitos y costumbres, en el contexto del fenómeno social de la época (Carli, 2002).

estudiantes nuevamente en este lugar<sup>55</sup>. Para ello, las acciones de lxs sujetxs afectados a la tarea institucional, en relación a la finalidad de incluir a lxs estudiantes, se desenvuelven en base a la ilusión comentada y la representación que se efectúa sobre ellos. En las expresiones docentes sobre lxs estudiantes, predominan aquellas en que lxs sujetxs aparecen carenciados, resaltándose el vínculo familiarista. Probablemente este sea un sentido que acompaña a la fundación de la escuela, acoplado a la idea de una escuela que sostiene la presencialidad de lxs estudiantes, adaptada y flexible en el tránsito escolar. A continuación se citan algunas expresiones de docentes que ejemplifican este punto:

- “... es una población diferente (...) Me refiero que porque no es solamente la cuestión del contenido de la materia que uno va a dar. Se ponen en juego algunas cosas más que tienen que ver por ahí con el vínculo” (Docente de la ESJ N.º 2).
- “... cuando uno se acerca y está constantemente, devela esta falta de acompañamiento que a veces tienen de nosotros los adultos (...) Por ahí la falta de acompañamiento familiar, que hay muchos chicos que se manejan solos” (Docente de la ESJ N.º 2).

---

Una vez integrado el niño al sistema “ *la familia es una referencia importante pero no necesariamente un problema para la enseñanza.*” (Programa de Capacitación Multimedial Explora. pp. 5) Siguiendo esta idea, las ESJ se implanta como un espacio familiarista, en el sentido otorgado por Mendel (1993) donde la permanencia de lxs estudiantes en la escuela se ajusta a la tutela del profesor/a, contenidas en las ideas pedagógicas expresadas por lxs docentes en las entrevistas. Sus dichos remiten a esta relación inicial, continuando la tradición de la escuela de inicios de siglo XX. Una de las ESJ en particular resitúa esta característica de lo escolar, diciendo que si ella no sería posible la tarea institucional.

<sup>55</sup> El Régimen Académico (RA) de las escuelas secundarias de Río Negro (ESRN) sostiene que se debe revincular a lxs estudiantes con lo escolar. Menciona que la experiencia escolar no es individual, sino con relación a lo institucional, con la cual sólo y/o en agrupamientos restituye una vinculación con el aprendizaje y la experiencia escolar. Ver Régimen Académico de las ESRN año 2018. Resolución 4617/17/CPE. MEDDHH de Río Negro. Pp. 8 - 9

- “... (hay que ser diferente como docente) y tener -no sé si será comprensión o la sensibilidad- para poder ver cómo trabajar con ese chico y sostenerlo en la escuela” (Docente de la ESJ N.º 3)
- “... conocerlo, y no me refiero a conocerlo en cuanto a lo personal. Sino de ver cómo uno podría atraer al chico para que se sostenga en la escuela” (Docente de la ESJ N.º 3).
- “Yo creo que es importante la pertenencia del chico a la escuela, (...) creo que también algo que juega como tensión en estas escuelas o el control o cedo en algunas cosas. Eso como que se pone en tensión todo el tiempo” (Docente de la ESJ N.º 3).
- “Pude ver como los pibes se sostienen en esa escuela porque hay un fuerte vínculo, un fuerte vínculo con los docentes” (Funcionarix de la DEPJA).
- “Cuando hemos charlado con los CENS o los CEM de 4 años, el pibe transita, va, viene, deja. Tiene mucho abandono. Y los que logran llegar al 4º año son gente grande que realmente lo entiende de otro lado, no pibes que tienen entre 18 y 21 años, es realmente importante. Chicas con hijos, que hacen lo imposible, se quedan afuera con los pibes, porque no se puede, eso me parece criticable para la escuela. Por eso yo, cuando me hablan de la escuela para jóvenes levanto la banderita, no tengo drama” (Funcionarix de la DEPJA).

En la perspectiva organizacional de Schlemenson, las problemáticas de esta naturaleza son resueltas a través de un proceso de elaboración, que compromete a los grupos institucionales en un período de tiempo prolongado, donde se ponen en juego la capacidad de reflexión y análisis minucioso. De esta forma, “... las actitudes inicialmente autísticas, secretas o latentes, cuya consideración franca generalmente se omite, pueden progresivamente desplegarse y cotejarse con la realidad de la opinión y la conducta de los otros.”

(Schlemenson, 1998, p. 2). Esto no es más que apostar al tratamiento de los conflictos latentes en el registro imaginario de la dimensión grupal, promoviendo etapas progresivas de integración y cohesión de la tarea. En una reunión institucional en una de las ESJ estudiadas, que se tuvo la oportunidad de coordinar junto al equipo directivo, quedó de manifiesto que cuando lxs docentes pueden hablar del trabajo, de su significado con relación a los fines de la institución, como también de las fantasías que sobre él se montan, es posible poner a rodar procesos de superación de los aspectos latentes, favoreciendo la capacidad de interrogación de lxs sujetxs. Pero, de nada vale el trabajo sobre la dimensión psico – social cuando el proyecto no está claramente explicitado, como es el caso de la Resolución 139/13/CPE, porque tanto uno como el otro “... son continentes de las relaciones interpersonales y pueden incidir notablemente en la integración psicosocial” (Schlemenson, 1998, p. 2). Se puede observar este fenómeno institucional (en esta como en otras organizaciones escolares) cuando los conflictos son conmutados parcialmente a partir de la clarificación de los fines y la estructura organizacional. Esto es así porque la tarea institucional y sus condiciones estructurantes constituyen el marco continente de la conducta de lxs actorxs institucionales.

#### V. 1.4.- LAS CONDICIONES DE TRABAJO Y EL SISTEMA POLÍTICO

##### *Condiciones de trabajo que recuperan la centralidad docente*

En este punto se va a emplear dos dimensiones de análisis: condiciones de trabajo y estructuración de un sistema político. Son dimensiones que se estudian en conjunto, ya que establecen una organización del trabajo correlacionado a niveles jerarquizados de la tarea. En las ESJ se constituyen grupos de interés (Dahrendorf, 1959; Jaques, 1980) o de clases institucionales (Mendel, 1972) que se alinean a la estructura de cargos establecida en la Resolución 139/13/CPE. Es un fenómeno que se puede observar en las tres ESJ. En ambas dimensiones se dan interacciones que ponen de manifiesto la dinámica del cambio del programa ESJ. Parte de esas interacciones son los que se producen en el armado del espacio curricular como un área de saberes. También, en la

participación de lxs docentes en la implementación de la ESJ. Por ejemplo, los talleres de Educación Artística o de Ciudadanía y Nuevos Derechos son coordinados por un docente que cumple la función de gestionar y organizar los programas y las clases. Sobre esta función pesa una exigencia mayor a la de lxs demás docentes, asistiendo a la dirección de la ESJ y responsabilizándose por la escritura del programa. Esta figura no está incluida en la Resolución 139/13/CPE. Sin embargo, se observa que es la forma de organización común de los talleres de las ESJ. Fomenta la conformación del taller como un área de saberes multidisciplinares o interdisciplinares. En tanto figura diferente de lxs otrxs docentes del taller, el coordinador/a es depositarix de una autoridad jerárquica y de un poder. En términos de Mendel (1994), mientras la organización escolar sea vivida como una familia, en la cual la jerarquía es asimilada a imagos parentales, ejerciendo “ *en cada uno de nosotros una fuerza considerable por la cual debemos obedecer sin discutir...*” (p. 3). De este modo, el poder es fugado, alienado, tal como lo explica Mendel, hacia la jerarquía. Siguiendo la tesis, la dinámica del cambio se observa entre una autoridad psicofamiliar y otra no identificatoria, es decir “*sin la identificación de los docentes como sucesores de las figuras parentales, sino dentro del grupo de pares, y al interior de un arco organizacional sumamente pautado*” (Montiel, 2008, p. 4). Se registró que en el espacio de taller se dan estas relaciones entre sujetxs y los efectos sobre la realidad, construcción que incluye relaciones de poder familiaristas o democráticas. Ambas en relación a las condiciones de trabajo y la estructuración del sistema político.

Schlemenson establece una distinción entre condiciones laborales y sistema político con la finalidad de introducir un posicionamiento ético en su teoría organizacional, en contraposición a la teoría tradicional de la organización del trabajo. Él reconoce el juego de intervenciones y negociaciones que se producen entre las figuras de autoridad, la burocracia y el sistema político, mencionando que para las organizaciones medianas y pequeñas pueden realizarse dentro del ámbito más amplio del grupo general. Por lo que es válido considerar, mirando el tamaño de la organización ESJ, ambas dimensiones de manera conjunta.

Una cuestión más: siguiendo la noción de autoridad de Mendel<sup>56</sup>, es válido señalar que entre estas dos dimensiones se produce un conjunto variado de sentidos imaginarios, particularmente aquellos que hacen a la cultura de las organizaciones. En concreto, se refiere a los que versan sobre el modo correcto de organizarse y distribuir tareas, tiempos y espacios. Como también a las autorizaciones que se permiten lxs sujetxs, dentro de la organización, para introducir modificaciones, reformas o innovaciones a lo regulado por la norma. Es importante introducir este aspecto en las dimensiones de análisis, como fondo sobre el que ellas se construyen. En especial, concerniente a la organización del módulo y su constitución como espacio de trabajo interdisciplinar y de carácter colaborativo. Se dedicarán algunos párrafos a esta cuestión.

Las condiciones de trabajo están referidas a la satisfacción y realización de los miembros de una organización, en vinculación con la identidad y el compromiso con la tarea, en función de las reciprocidades que se producen entre sujetxs e institución. Siempre recordando que cualesquiera sean esas condiciones, nunca logran completar todas las necesidades de realización personal, ya que las instituciones no son totales, aun cuando se presenten de esa manera. La naturaleza pre social, extra discursiva, de las instituciones ponen límites al intercambio sujetxs - institución, denunciando su constitutiva falta para lxs sujetxs (y el modo en que el deseo traza un recorrido para esa falta). Es en este sentido que tiene que colocarse lo interdisciplinar y colaborativo, poniendo énfasis en los aspectos que innovan en la tarea docente y en la actividad de lxs estudiantes. Se entiende que es, además, el modo en que interlocuta la creatividad con la alienación al discurso escolar institucionalizado, en el orden de un aplazamiento que mantiene vivo el deseo y la creación del grupo. Es decir, aquello que aparece como novedoso para lxs docentes respecto de las condiciones en que realizan su trabajo y el imaginario que los alinea al discurso oficial. Con esta idea en mente, se describirá el trabajo colaborativo e interdisciplinar que aparece en los módulos, teniendo en cuenta que son aspectos de la configuración del espacio curricular que transitan una extensa y

---

<sup>56</sup> Particularmente, se puntualiza en el origen imaginario y fantaseado de la autoridad, desde la perspectiva mendeliana, referidas a las primeras experiencias del sujetx. Mendel hace una muy buena lectura de *El malestar en la cultura*, (Freud, 1930) que permite observar y relocalizar el mecanismo de la culpa dentro de la cultura contemporánea. Al respecto, ver Mendel, G. (1974) *La descolonización del niño*.

accidentada historia en Río Negro. En igual sentido, el trabajo en área o, mejor dicho, la organización en módulo y la estructura de cargos que lo permite, estaría brindando un nuevo enmarcamiento para la participación de lxs sujetxs, entendiendo que en relación a la escuela tradicional se produce un cambio que modifica el sistema de conducción, distribución y coordinación de la tarea en la organización escolar. En definitiva, de la constitución política de la organización.

Con lo dicho anteriormente, es posible observar algunos elementos de las condiciones laborales que no tenían, en el momento de la creación de las ESJ, comparación con la estructura del trabajo de lxs docentes de la modalidad de jóvenes y adultos. Específicamente, los CEM y los CENS mantienen una estructura de cargos por asignatura y una carga horaria devenida de la distribución de horas de esas asignaturas. Lo ya sabido: un profesor con 2 hs para dictar una asignatura que en el plan de estudio tiene dos horas de dictado. En la ESJ esa estructura se modifica, en relación a una lógica interdisciplinar y colaborativa.

En la ESJ lxs docentes son designados por cargo, *cumpliendo una vieja demanda de diversos sectores sociales*, cuyo propósito es eliminar la figura del *docente taxi* (el que va de una escuela a otra) y promover la formación de equipos de trabajo estables o equipos de área. Esta estructura de cargos se encontrará unos años después en las escuelas del programa ESRN y muy probablemente también esté estructurando, próximamente, el trabajo de los docentes de las escuelas nocturnas.

La Resolución 139/13/CPE establece que el módulo es un componente curricular referido a un campo de saberes, cuya finalidad es organizar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta noción de módulo es concordante con la Resolución 118/10/CFE, que define además su carácter contextualizado, acreditable en sí mismo y autónomo en relación a la estructura curricular de la que forma parte. La hora de clases duran 40 minutos, variando el tiempo de cada módulo según la caja curricular (el plan de estudio). Cada espacio curricular organiza la cantidad de módulos por cuatrimestre. En general, son dos módulos por espacio curricular, en un cuatrimestre. De esta manera, la estructura curricular queda organizada para los dos ciclos de la siguiente manera, sin mencionar las orientaciones elegidas por cada escuela:

Espacio Curricular	Nivel					
	1°		2°		3°	4°
	Carga horaria dictado espacio curricular	Taller de Ciudadanía y medio ambiente	Carga horaria dictado espacio curricular	Taller de Ciudadanía y Nuevos Derechos		
Matemática	4 hs	-----	4hs	----	3 hs	3 hs
Lengua y Literatura	4hs		4hs		-----	-----
Historia	3 hs		3 hs	+2	-----	-----
Geografía	3 hs	+2	3 hs		-----	-----
Educación para la Ciudadanía	2 hs		2 hs	+2	-----	-----
Biología	3 hs	+2	3 h	-----	-----	-----
Informática (1o y 2o) Tecnología (3o y 4o)	2 hs	-----	2 h	-----	2 hs	2 hs
Taller de Educación Física	3 hs	-----	3 hs	-----	-----	-----
Taller de Educación Artística	2 hs (Plástica-Teatro)	-----	2 hs (Música-Teatro)		-----	-----
Inglés	-----		-----		3 hs	3 hs
Química	-----		-----		3 hs	-----
Física	-----		-----			3 hs
Historia del pensamiento argentino I. y II	-----		-----		3 hs	3 hs
Análisis del discurso	-----		-----		3 hs	3 hs
Modalidad definir	-----		-----		20 hs	20 hs

Infografía N.º 15

Programa de estudio para todos los niveles

La implementación de un sistema en espacios curriculares, módulos y por niveles requiere de una organización curricular de contenidos planificados en forma espiralada, de modo de ofrecer un proceso coherente y sistemático de apropiación del conocimiento y, por otro lado, un seguimiento adecuado de la trayectoria de lxs estudiantes. La noción de estudiante en trayectoria que aparece en el Régimen Académico del programa ESRN y refiere al recorrido por la escuela en relación a los aprendizajes. El núcleo de este concepto es la experiencia de lxs sujetxs con lo institucional. La ESJ es antecedente de esta conceptualización, al indicar que la estructura curricular debe favorecer el tránsito de lxs estudiantes por la escuela, de forma completa y adaptada a sus situaciones psico – socio – familiares, por la cual lxs docentes deben desplegar alternativas que posibiliten la construcción de saberes. Aparece como una noción diferente y diferenciada de la tutoría (que es una función que involucra a docentes y preceptores de la escuela), ya que su finalidad es hacer posible la revinculación del sujetx con lo escolar. Es, en este sentido, una noción más amplia y, en todo caso, puede incluir la tutoría. Lxs docentes tematizan reiteradamente sobre las trayectorias de lxs estudiantes y así aparece registrado en las reuniones generales y en las reuniones de áreas. Es también motivo de consulta a los Institutos de Formación Docente de la provincia; incluso se solicita la asistencia para el desarrollo de planes ajustados a la realidad escolar. En la actualidad, se está implementando planes que asisten a los equipos directivos de las ESJ y de las ESRN que tienen a las trayectorias como temática principal.<sup>57</sup>

Para cumplir con esta tarea, lxs docentes tienen un tiempo de 3 hs semanales de trabajo colectivo en el que se planifican principalmente los contenidos a enseñar, las estrategias más apropiadas para la enseñanza, los criterios de evaluación y acreditación, el seguimiento de trayectorias, las cuestiones escolares más urgentes (según el equipo directivo) y cualquier otra situación que lxs docentes consideran necesario de tratar en grupo general. Este *espacio institucional* se concreta en un día y horario que cada ESJ establece. Todas las semanas lxs docentes tienen reunión en el espacio institucional, ya sea en grupo general o por área de saberes. Lxs estudiantes, en ese momento, no asisten a

---

<sup>57</sup> Se alude al plan de acompañamiento a los equipos directivos denominado *Inmersión en la gestión escolar*, del MEDDHH de Río Negro.

clases, aunque algunos suelen quedarse en la escuela a realizar tareas atrasadas, consultar a lxs docentes, relacionarse con sus pares, etc. También, la ESJ N.º 3 relata que no suelen decirles a sus estudiantes que en ese horario se implementa un espacio de trabajo con lxs docentes, ya que temen que ellxs no asistan a clases.

La implementación del espacio institucional recuerda lo que fueron los talleres de educadores, centrales a la reforma de nivel medio de 1989, en la Provincia de Río Negro. Así lo narran lxs docentes, aún aquellxs que no vivieron la reforma educativa.

<p><b>Espacio de trabajo colectivo</b></p>	<p>Tres (3) horas de espacios colectivos de trabajo semanales, a todos los docentes de la institución, en un mismo horario, que estará destinado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación de clases.</li> <li>Planificación de los Talleres.</li> <li>Propuestas metodológicas.</li> <li>Propuestas de complementariedad entre espacios curriculares y Talleres.</li> <li>Revisión de la práctica docente.</li> <li>Búsqueda de alternativas y estrategias para la permanencia y egreso de los estudiantes.</li> </ul>
--	---

Infografía N.º 16

Horas institucionales

Podría considerarse que el espacio institucional funciona agrupando otras demandas escolares, como es el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Es en el espacio institucional donde ambos elementos se constituyen como la estrategia principal para la concreción de una escuela inclusiva. En el espacio

institucional trabajan sobre la trayectoria escolar de lxs estudiantes y desarrollan estrategias adaptadas a la situación que lxs estudiantes atraviesan en la escuela, ya sea referidos al aprendizaje como aquellos que se relacionan a cuestiones socioeducativas. Según lxs docentes, sin un espacio de trabajo colectivo, la búsqueda de alternativas y estrategias para la permanencia y egreso de los estudiantes no sería posible. Entre esas estrategias y alternativas, el trabajo interdisciplinario y colaborativo emergen organizando los módulos del currículo de la ESJ.

La organización en módulo por espacio curricular requiere, en la estructura curricular de la ESJ, de la implementación de dos tipos de prácticas: la primera de ella es la interdisciplina. Las escuelas secundarias de Río Negro reconocen una larga historia con la interdisciplina. Aparece en todas sus propuestas de cambio e innovación escolar, sobre todo en la mencionada reforma del '89, en las escuelas de la transformación (2008) y en el programa ESRN, en la actualidad, siempre en el nivel medio de enseñanza. Se inscribe míticamente en el imaginario escolar como la *buena práctica pedagógica*, como la práctica deseada, por razones que no son exploradas en esta tesis. En las planificaciones, la interdisciplina emerge como una contribución relevante de lxs docentes, a partir de aportar al espacio areal los saberes necesarios de cada disciplina. De esta manera, interdisciplina y con trabajo en equipo, de carácter colaborativo, surgen como las dos caras de un mismo plano. Esta forma de organizar la enseñanza implica un cambio respecto de las prácticas tradicionales, en las que el docente tenía el control de los contenidos escolares en la soledad del aula.

Las prácticas Interdisciplinares aparecen fundamentalmente en los talleres, aunque es una práctica valorada que se incorpora a los demás espacios curriculares. Por ejemplo, en los talleres de ciudadanía participan lxs docentes de dos espacios curriculares (biología y geografía en el primer nivel e historia y ciudadanía en el segundo nivel). Lo mismo en el taller de educación artística (plástica y teatro en el primer nivel y música y teatro en el segundo nivel). La preeminencia del trabajo interdisciplinario en estos espacios curriculares, pone de relieve el alcance que tiene la tradición reformista de la provincia. En una jornada que se tuvo la oportunidad de observar, en relación a las escuelas secundarias

de la transformación (2008), lxs docentes expresaron que “un aspecto muy importante a conservar de las escuelas de la transformación, son las horas institucionales. En el caso de nuestra escuela esto se lleva adelante en el Taller de Educadores” (Documento N.º 1 DGC - DGC), refiriéndose al espacio institucional como un espacio de trabajo compartido, cotidiano, que permite la planificación de todxs, como también “... modificar y reformular la práctica” (Documento N.º 1 DGC - CPE). La referencia al taller de educadores viene de muy larga data. El programa conocido como escuelas secundarias de la reforma (1986) lo tenían como un espacio central de la escuela y con la misma denominación. Las referencias conceptuales en aquel entonces tenían vinculación en los trabajos de Ageno (1989), Achilli (1985, 1986) y Batallán (1982, 1983, 1984), donde una de las finalidades del taller es la recuperación crítica de los saberes de lxs docentes a través de la objetivación de la propia práctica, en el marco del trabajo grupal. Y si bien es posible que el concepto taller de educadores mude de significado en el tiempo, creo que lxs docentes de las ESJ focalizan en el espacio de taller como un lugar de trabajo colaborativo. En los espacios institucionales, “... el trabajo interdisciplinario se hace posible (...) nos pone a prueba en el trabajo grupal” (Documento N.º 1 DGC - CPE). Este es el sentido recuperado en las jornadas docentes, el que se intenta mantener a lo largo de la tesis. En resumen, el trabajo interdisciplinar encuentra en el espacio institucional un lugar donde realizarse, teniendo en cuenta que en este espacio se rezuma sentidos que vienen de otras experiencias educativas. Es también la base sobre el que se van a desarrollar luego los programas ESRN y los cambios en la escuela secundaria de adultos. Como se dijo, pareciera que sobre el espacio institucional se están articulando un conjunto de significados que estarían dando sentido a la ESJ como una escuela inclusiva. Entre ellos, el trabajo colaborativo e interdisciplinar. El espacio institucional está modificando las condiciones de trabajo tradicionales de lxs docentes, a la vez que disloca la estructura jerárquica de toma de decisiones; en este espacio se deciden cuestiones que hacen a la consecución de las trayectorias de lxs estudiantes<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup>Nieto Caraveo (1991), citado por Molina Saldarriaga (2012), explica que la interdisciplinariedad es la “...interacción entre dos o más disciplinas, que da como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco.” No se trataría, según este autor, de una suma de partes, sino de una transformación de los enfoques con que se aborda un objeto específico, ya sea abstracto o

### *Prácticas institucionales colaborativas*

La segunda práctica valorada es el trabajo colaborativo. La Resolución 139/13/CPE propone correrse del individualismo metodológico, que incluye dentro de la tradición escolar disciplinar, y transformar el tiempo escolar en un espacio de encuentro y construcción de propuestas pedagógicas colaborativas. El art. 21, inciso i), de la Ley Orgánica de Educación provincial, propone instalar espacios destinados a "... la reflexión sobre las prácticas institucionales de la escuela, (...) de modo de recrear colectivamente la cultura institucional, atendiendo al planeamiento participativo de estrategias pedagógicas, didácticas y de convivencia escolar" (p. 7). Dicho espacio se traduce como una práctica diferente de la escuela tradicional, a la vez que recupera los antecedentes reformistas de la provincia, los ya mencionados anteriormente como la escuelas de la transformación o las escuelas secundarias de la reforma. Incluso, en consonancia con esta posición crítica, se propone ir más allá de la configuración en áreas y se avanza en la construcción de objetos de enseñanza entre áreas. Es el caso ya tratado de los talleres.

Conformar un equipo de trabajo no es tarea sencilla. Es posible desde la colaboración, articulación y compromiso de las diferentes disciplinas a través del trabajo colaborativo, en la integración de diversos saberes. El consenso entre docentes es parte fundamental de esta. Pensarse como miembro de un equipo

---

concreto. Las buenas prácticas interdisciplinarias, desde esta perspectiva, consisten en la reconstrucción amplia de problemas formulados dentro de las disciplinas. Sin embargo, las indagaciones en este campo advierten que la traducción directa de la interdisciplina a la pedagogía, sin otra cuestión más que la reorganización del espacio de la clase, instala la *fallida idea* que ella viene a resolver los problemas de la escuela misma. Follari sostiene que la interdisciplina ejerce una cierta fascinación asociada a la repetición de un comportamiento: la de una práctica cuasi mágica (más precisamente, ilusoria) "... de resolución de problemas que suelen estar asociados, también, a mecanismos inconscientes que alguien llamó obstáculos epistemológicos" (2007, p. 2). Es en este sentido que en el tesis se la recupera como una construcción epistemológica muy importante para las ESJ, que posibilita el trabajo colaborativo y permite poner un freno a la hiperespecialización de las disciplinas escolares y a la inflación, siempre enciclopédica, de los contenidos curriculares. De este modo, el formato taller y la trayectoria son realizables dentro del limitado tiempo de la escuela. Por esto mismo, argumentos sobran en cuanto a adoptar una posición ligada a la conformación interdisciplinaria, a condición de estar atentos a no caer en una clausura de la reorganización escolar. Se sostiene que asumir una posición cautelosa es saludable, admitiendo la riqueza de la interdisciplina para generar nuevos objetos de conocimiento, pero sin por ello caer en una radicalidad que niegue la construcción disciplinar, cuestión que sería incluso contra interdisciplinar.

y no como unx profesorx en solitario en el aula. Es importante, entonces, establecer una buena comunicación, abierta y fluida, entre todxs lxs docentes de los espacios curriculares y de talleres. Así mismo, es fundamental la confianza mutua para alcanzar las metas grupales como objetivo prioritario (Bulfon et al., 2018).

El trabajo colaborativo es uno de los ejes en que se estructura las propuestas de innovación y cambio en los distintos programas del nivel medio. En el programa de la transformación educativa, se pensaba este trabajo como una *integración de lenguajes del arte*, del que participaban solamente Música y Plástica. Ambas disciplinas se conjugaban en un espacio donde lo propio del lenguaje se integraba multidisciplinariamente a través de la planificación. Cada lenguaje del arte conservaba su propia clase, dejando a la organización eventual de talleres interdisciplinarios la concreción en la enseñanza de aquello que se pensaba en esa planificación. No había espacios comunes de clase, pautados en la estructura organizacional. No se pensaba que esto fuera posible más allá de la integración de campos disciplinares medianamente similares. Incluso, ambos lenguajes mantenían diseños curriculares separados. En la actual ESRN, el trabajo colaborativo se desliza hacia la realización de un espacio de clases común, fundamentalmente en el empleo de la metodología de taller, donde los y las docentes trabajan conjugando un campo de saberes más general, estructurado en ejes, que involucra de otra manera los distintos lenguajes artísticos. Si bien la metodología valorada es el formato de taller interdisciplinar, el DC no lo establece como único ya que conserva la clase disciplinar u otros formatos adecuados al eje de enseñanza. Aun así, los y las docentes empiezan a ver al taller de la ELA como el espacio principal del que subsidiariamente dependen los distintos lenguajes.

El desplazamiento del sentido otorgado al trabajo colaborativo entre ambos programas de innovación y cambio aparece tensionando el trabajo areal, ya que no solo se confronta la integración como la única vía de trabajo grupal (y la planificación como el sitio en que esa integración se realizaba) sino porque el límite entre disciplina y áreas empieza a difuminarse. Por esta vía es que el cuestionamiento de lxs docentes a la pérdida del campo disciplinar debe interpretarse, como un temor que pone en escena ese mismo desplazamiento.

Sobre este punto se extiende un amplio terreno para la investigación en educación artística.

### III. 1.5.-EL CONTEXTO

Para Schlemenson (2013), el contexto en que se instala una organización social incide en la dinámica interna. Sin dudas, se puede contabilizar dentro de esta dimensión la realidad comunitaria, el territorio donde se ubica, la existencia de otras instituciones con las que compite, como también la fortaleza o debilidad con que enfrenta la influencia de una situación histórica adversa. Estas cuestiones fueron abordadas ampliamente en el capítulo anterior. Interesa analizar, en este punto, el contexto de la organización con relación a otros programas orientados a la inclusión de estudiantes a la escuela secundaria y con la organización curricular.

Las ESJ compiten con otras instituciones educativas con las que establece alguna relación. La Resolución 139/13/CPE explora la matrícula escolar en función de lxs estudiantes jóvenes que asisten a los CEM y CENS nocturnos. No así respecto de lxs estudiantes que abandonaron la escuela secundaria común. La Resolución 139/13/CPE establece que “... *la edad mínima requerida para inscribirse como estudiante regular es de dieciséis (16) años, (...) y hasta los veinte (21) años...*” (Resolución 139/CPE/13. 10). En los anexos de la Resolución se puntualiza en la cantidad de jóvenes menores de 21 años matriculados en las escuelas nocturnas, describiendo que el desgranamiento de esta modalidad es superior al 75%, llegando al 81 % entre los años 2005 y 2008. Por esta razón la 139/13/CPE propone revertir los altos índices de abandono y repitencia de lxs jóvenes menores de 16 a 21 años, que cursan la modalidad de la EPJA. Se proyecta construir una pedagogía para el grupo etario identificado revisitando “*los enfoques educativos críticos y repensar la escuela como espacio social en donde se enseñe y aprenda comprender el mundo...*” (Resolución Anexo 1, 139/13/CPE, p.5). Pensada de esta manera, es posible decir que la ESJ entra en competencia por la matrícula escolar de las CEM y CENS nocturnas, que ven amenazada su existencia por la pérdida de estudiantes en el grupo de 16 a 21 años. En la actualidad existen planes de reforma las escuelas

nocturnas, con la intención de modificar sus programas y de unificarlas bajo una misma denominación (como Escuelas Secundarias para Jóvenes y Adultos). La EPDJA ve en el programa de las ESJ un antecedente sobre el alcance de la reforma, con la que están en desacuerdo. Por su parte, los docentes perciben que la ESJ vacía de contenidos los programas de estudios. Se critica duramente la estructura modular, la flexibilidad y adaptación en el tránsito por la escuela, la finalidad y modalidad de funcionamiento. Se dice que *“Es indispensable que los alumnos asistan a clase. Se debería establecer alguna manera para que vuelvan a contar las faltas o cuando quedan libres”* (Informe de Jornada Institucional CEM - CENS, p. 1).

En relación a la estructura modular y la asistencia de lxs estudiantes, lxs docentes se interrogan sobre la viabilidad de la propuesta de cambio. *“En esta estructura: ¿cómo se controla el régimen de asistencia y quién lo controla? ¿Se presenta como una propuesta alternativa? ¿La estructura modular “no deteriora” la calidad educativa? Con este sistema ¿cómo se garantiza la continuidad en la educación superior- universitario?”* (Informe de Jornada Institucional CEM - CENS, p. 1). Aun así, la DEPJA propone que los cambios e innovaciones en las escuelas nocturnas tomen como base los producidos en la ESJ. Por ejemplo, si bien la modularidad del plan de estudios se propone como un modelo a seguir, la comisión jurisdiccional considera que *“... no se rechazan los contenidos ni las disciplinas sino que se enfatiza que deben estar supeditados a la construcción de conocimientos contextualizados y en situaciones cercanas a la vida de los estudiantes...”* (Comisión Jurisdiccional Curricular, 2015, p. 5).<sup>59</sup>

En el mismo documento se menciona que los destinatarios de la EPJA son conformados por la población de 16 años y más, situación que genera una distancia entre grupos etarios diferentes (lxs jóvenes y lxs adultos). Esto requiere de formas organizativas y propuestas educativas diferenciadas. Es entonces que a partir del 2015, en función de la Resolución 118/10/CFE, sólo será admisible a los CEM y CENS mayores de 18 años. Cuestión que hace visible la superposición de estudiantes entre la ESJ y las escuelas nocturnas, saldada

---

<sup>59</sup> La Comisión Jurisdiccional Curricular es una comisión conformada por representantes gremiales y de la DEPJA, cuya finalidad es proponer y acompañar los cambios e innovaciones en las escuelas nocturnas.

parcialmente en la propuesta de cambio e innovación para la modalidad de enseñanza. Por ende, la competencia por la matrícula estaría dando cuenta de una disputa que no solamente involucra a lxs estudiantes del grupo etario identificado, sino por modelos de organización escolar.

Es probable que esta expresión ponga de manifiesto las tensiones existentes en torno al trabajo colaborativo e interdisciplinar y la permanencia, cada vez más difícil, de un modelo institucional tradicional. Los docentes de la EPDJA dicen que no quieren perder la organización curricular y mantener la asignatura como campo de saberes que estructura el plan de estudio. Lxs docentes se preguntan si “*¿Los módulos vienen a sustituir las asignaturas? ¿Los módulos sustituyen al trimestre? ¿Hay correlatividad entre los módulos? ¿Cada docente construye sus módulos o éstos se construyen colectivamente entre los docentes de un mismo curso?*” (Informe de Jornada Institucional CEM - CENS, p. 2). En cambio, las ESRN, de la cual la ESJ es un programa antecedente, modifica la estructura de cargos, haciendo lugar a las demandas histórica de lxs docentes por el trabajo compartido desde donde pensar proyectos y atender las trayectorias de lxs estudiantes (Resoluciones 1010/17/CPE y 945/27/CPE). Al igual que las escuelas nocturnas, las ESRN comparten el mismo grupo poblacional. Establece una nueva categoría de estudiante *normal* como Estudiante Regular, matriculado en una determinada escuela, que realiza actividades curriculares durante el calendario escolar y cumple con los requisitos presentes en el RA (RA, 2018).

El esfuerzo esbozado en el RA es por sostener a lxs estudiantes en la escuela común. El RA expresa que es necesario “*Articular recursos para garantizar el acceso, permanencia, promoción y egreso efectivo de los adolescentes y jóvenes como así también desarrollar estrategias para el fortalecimiento de la enseñanza, el mejoramiento de los aprendizajes y el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares*” (2018, p. 4), cuestión que delimita la figura del estudiante a las distintas condiciones institucionales (regular, libre, reingresante, en trayectoria personalizada). Es probable que entre ambas instituciones, que comparten estudiantes con las mismas edades y finalidades, entren a disputar la matrícula escolar, en función de una política educativa inclusiva.

Con estas dos instituciones escolares, las escuelas secundarias nocturnas y las ESRN, las ESJ mantiene una relación de competencia en el mismo ámbito institucional, donde también se disputan sentidos sobre la organización escolar. Mejor dicho, sobre el sentido atribuido a una escuela inclusiva y el modo de concretarlo.

## CAPÍTULO VI

### UNA ESCUELA INCLUSIVA

*“De alguna manera, la ciencia, la razón, lo universal, no tienen por definición, nada que decir al individuo, en particular sobre la cuestión del sentido (...) Yo digo: ni el mundo, ni la vida tienen otro sentido más que el que les damos. Y es también el sentido que proviene de que, al mirar las cosas intentando distanciarse de ellas, tal vez se adquiere cierta forma de sabiduría personal que cada uno aplica donde quiere o donde puede”*

(Jean – Pierre Vernant. 2000).

## V.1.- SENTIDOS SOBRE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PARA JÓVENES

En las entrevistas a funcionarios de la DEPJA y docentes de las ESJ, durante el período de estudio, se analizaron los relatos acerca de cómo es este programa y por qué resulta una propuesta de innovación y cambio educativo. Las expresiones de los entrevistados revelaron el modo en que los sentidos acerca de la ESJ se van agrupando como resultado de una práctica articuladora discursiva. Específicamente, los sentidos que lxs sujetos sostienen sobre la escuela derivan de la articulación del significante *inclusión educativa*, significante que ordena y reordena el campo de discursividad. La inclusión educativa es la categoría general empírica construida en el trabajo de campo. Es la que aparece reiteradamente mencionada, haciendo alusión a una regulación que atraviesa las distintas dimensiones institucionales: desde las normas que establecen un modo de funcionamiento escolar hasta las expresiones de lxs sujetxs y lxs grupos.

Lxs entrevistados refirieron a la realización de una escuela inclusiva al hablar de las finalidades de las ESJ, al brindar las claves en que se organizan o desenvuelve su tarea, al caracterizarla en relación con lxs estudiantes y con otrxs docentes. Es una regularidad que instituye la representación de la realidad escolar, a consecuencia de una lógica de sentido que compone el discurso sobre las ESJ. Expresa la imposición de una articulación que conjuga los diferentes enunciaciones, anudando las tensiones que esas diferencias genera. Parafraseando a Laclau y Mouffe (1990), no es una totalidad cerrada: sometido al juego infinito de las diferencias, al intento de domesticar la infinitud, y por eso mismo, el significante capaz de ordenar el discurso sobre las ESJ.

Desde la perspectiva institucional, la recurrencia del enunciado pronuncia el valor de una regulación (Lapassade, 1977, Loureau, 1975, 1977, Fernández, 1996, 1998). Si la inclusión educativa se expone en las Resoluciones y documentos del CPE traduciéndose como la incorporación de lxs estudiantes excluidos a la escuela secundaria, es porque ingresa a un campo discursivo dislocado. La política de inclusión educativa concretada en las ESJ es una respuesta del MEDDHH a la dislocación operada en el discurso hegemónico

sobre la escuela secundaria. Si esta dislocación tiene éxito, "... será un principio de lectura de la situación dislocada - será un mito (...). El mito será así el contenido que dará sentido a un cierto momento discursivo" (Barros, 2012, p.25).

Observando el recorrido relatado sobre la escuela secundaria de Río Negro, es posible que la política educativa para el nivel tome esta orientación en los próximos años, retomando algunos aspectos que hacen a la estructura de la organización y a la finalidad. Este tema se abordará en el apartado final.

El discurso sobre las ESJ es posible reorganizarlo en tres categorías identificadas en el análisis de las entrevistas. Ellas son *las finalidades, la organización de la escuela y las características atribuidas a las ESJ*. Si bien son tres tópicos que aparecen en el relato de lxs entrevistadxs, es posible observar la relación que se establece entre ellos a partir de comprenderlos como dimensiones de una escuela inclusiva. Es decir, son categorías de un rango general, *mediaciones en el corazón de una experiencia* como poéticamente dice P. Ricoeur (1997), que completan el arco de la interpretación. Por esto mismo, una forma de organizar la información provista por lxs entrevistadxs comienza por la finalidad de las ESJ, luego por un modo en que se concreta dicha finalidad y, por último, el fondo de sentidos que sostiene la tarea de inclusión, en lo que se podría considerar como una protocultura incipiente de las organizaciones escolares estudiadas.

Las entrevistas semiestructuradas admiten, en general, un discurrir del relato que por momentos suele ser caótico. Lxs entrevistadxs relatan a partir de un guion base, para luego referirse a aquellas temáticas propuestas por el entrevistador. No contestan pregunta a pregunta, sino todo lo contrario: suelen hablar libremente, bordeando lo que se quiere decir de un modo que expresa el derrotero particular del pensamiento. En ese sentido, las categorías construidas permiten atrapar ese relato y ordenarlo en una disposición que reorganiza lo dicho, siendo este el paso previo para analizar el modo en que se organizan los sentidos en torno al significante inclusión educativa. Entonces, en los subtítulos siguientes se expondrán esos sentidos, a fin de observar con mayor detalle las atribuciones dadas a una escuela inclusiva.

### VI.1.1.- UNA ESCUELA INCLUSIVA

Lxs docentes expresan que la ESJ es una escuela inclusiva, creada específicamente para estudiantes de entre 16 a 21 años, que por diversos motivos no están en la escuela secundaria común. Se ha mostrado que este es el significante que intenta ordenar un campo discursivo, en donde aparecen tensiones que muestran las disputas que se dan en el mandato fundacional. No es un sentido cerrado, sino abierto al juego de las diferencias: entre la conservación y el cambio, como dice Arroyo (2012). Lxs docentes mencionan que es una escuela destinada a estudiantes con las siguientes características: se encontraban en esos años en las escuelas secundarias nocturnas; habían repetido reiteradamente la escuela secundaria común, por lo que tienen sobreedad para estar en ella o volver a inscribirse; en algunos casos, son estudiantes que han abandonado la escuela y no han vuelto a ella. Se menciona que son estudiantes en riesgo social, vulneradxs en su derecho a la educación. Por esto mismo, "... la finalidad de las ESJ es incluirlos a lo escolar" (Docente ESJ N.º 3). Debido a la situación social y educativa por la que transitan no consiguen una vacante en el nivel medio, en cualquier modalidad de la enseñanza. Además, por cuestiones laborales o familiares no pueden cursar en el horario diurno o no logran sostener trayectorias completas o no deben hacerlo en las nocturnas por su edad. Desde la perspectiva de lxs entrevistadxs, es una escuela para lxs que no están en la escuela secundaria común y para lxs que están en una escuela equivocada, en referencias a la edad o a la incapacidad de la escuela de crear entornos de aprendizaje.

En los informes de jornada institucional, lxs docentes acuerdan en que la principal función de las ESJ es incluir y retener a lxs estudiantes. Un funcionario entrevistado agrega que se trata de "... educarlos de alguna manera para que pasen por esta institución del Estado, que al fin y al cabo es la que se acerca y es la que los puede ayudar a solucionar otros conflictos" (Docente ESJ N°3). Para cumplir esta finalidad, la escuela debe revisar su organización, "... el desarrollo de una oferta educativa amplia, que abarque desde lo general de la organización hasta la propuesta curricular" (Funcionarix DEPJA).

Lxs docentes dicen que la ESJ tiene que acompañar a lxs estudiantes, para que vuelvan y permanezcan en la escuela, adaptando su oferta educativa a las

necesidades y demandas del público destinatario. Aún las apelaciones a la autonomía y responsabilidad de lxs estudiantes en su formación, en términos de adquirir cierto grado de autonomía en el cursado de los módulos, se los piensa como sujetxs a los cuales contener y cuidar. Comentan que la ESJ es una respuesta que no sólo se restringe a lo educativo, "... sino que repara las deficiencias devenidas de una mala vinculación familiar" (Docente ESJ N.º 2). Se refieren, en distintas entrevistas, a lxs estudiantes en término de menores a lxs que hay que acompañar y contener ya que no encuentran esta función en la familia. Un funcionarix de la DEPJA dice que las funciones de lxs docentes se extiende más allá de las prácticas tradicionales, por los desafíos que plantea el trabajo con una población de estudiantes en situación de vulnerabilidad social. Las referencias en lxs dos sentidos de la práctica, como autonomía y contención, sugiere la presencia de modalidades de vinculación psicoafectivas, ubicando a lxs estudiantes como menores a los que ubicar bajo el legado de lxs adultos (Docente ESJ N.º2).

La ESJ es una escuela que modifica la finalidad y organización de la escuela secundaria, de tal forma que lxs estudiantes puedan sostener y completar sus trayectorias escolares. Es entonces que se piensa como una escuela que cumple el ideal de justicia educativa (en términos de permanencia de lxs estudiantes en la escuela) y de justicia social (en términos de asistencia a lxs sectores más vulneradxs y/o que ven afectadxs sus derechos). Es, además, una escuela que responde a la demanda de no repitencia que el MEDDHH entabla a través de sus políticas públicas. Este aspecto de la finalidad de la ESJ es, quizás, el que más directamente se relaciona con la noción de destino de la vacante, que se ha abordado en el capítulo II de la tesis. Es decir, pareciera que la ESJ incorpora a la escolaridad al grupo de estudiantes que no tiene lugar en otra modalidad de enseñanza media o que está en la escuela secundaria nocturna, cuando esta no es una escuela adecuada para ellxs. Se observa, en este sentido, que la ESJ viene a concretar una demanda que fue constituyéndose históricamente en la provincia de Río Negro.

El límite que establece la edad de lxs estudiantes de la ESJ, es también un límite que se traza entre una escolaridad regular y una interrumpida. Lxs entrevistadxs dicen que la ESJ viene a restaurar el vínculo entre estudiantes, docentes y

escuela, configurándose en una escuela de reingreso a lo escolar. Mencionan claramente que la ESJ brinda un lugar para aquellxs estudiantes que vienen de situaciones de fracaso escolar, refiriéndose con ello a los fenómenos de repitencia y abandono. Las entrevistas revelan que los cambios en el modelo institucional histórico de la escuela secundaria tienen por finalidad retener a lxs estudiantes destinatarixs. Vale recordar nuevamente que la provincia de Río Negro tiene una amplia tradición reformista que ha introducido cambios sustanciales en la organización de la enseñanza, el diseño curricular y el trabajo docente. La experiencia histórica es sumamente valorada por todxs lxs actorxs. Pero la ESJ introduce una novedad en esa tradición: es la primera experiencia educativa en la provincia que está destinada a un público adolescente y joven específico, con las características referidas, que transforma aspectos centrales de su oferta educativa con el objetivo primario de adaptar lo escolar a la finalidad de la inclusión, entendida como permanencia en la escuela y posterior promoción.

De este modo, se asocia la restauración de derechos sociales (entre ellos, el derecho a la educación) con la protección y el resguardo que provee la organización escolar, poniendo a lxs estudiantes nuevamente bajo el legado de la cultura social. Aparece fuertemente este sentido cuando se enuncia que es una escuela que contiene a sus estudiantes, que los revincula con lo escolar, a partir de reparar sus efectos, que requiere del compromiso y la empatía de sus docentes en esa tarea. Incluso, una docente indica que el lugar de cuidado que la escuela debe construir es por la ausencia de esta función familiar, reeditando el conocido lema de la escuela como segundo hogar.

Ya se ha referido antes a esta cuestión, cuando se dice que hay que cuidarlos y contenerlos y que el lugar para ello es la escuela. Se mencionó los problemas sociales que ubican a lxs estudiantes en situación de vulnerabilidad, a la vez que la familia no da respuesta a vulnerabilidades. Es entonces que la escuela se presenta como el lugar "... donde me saco todos los problemas de mi casa" (Docente de la ESJ N.º 1) porque en ella encuentran un espacio familiar para transitar el contexto social adverso. Aún más, un docente de la ESJ N.º 1 menciona que lxs estudiantes están "... desbordados por problemáticas, por adicciones, por problemas familiares ..." para luego mencionar que se los asiste

de tal manera que puedan volver a la escuela, utilizando estrategias que involucren lo emocional, la comunicación, el compromiso de lxs docentes para retenerlos, entre otras. Una docente dice, claramente que "... primero la contención... Cuando esto está logrado, cuando hay un clima de comunicación más fluido ..." (Docente de la ESJ N.º 3), siendo que es un nivel de jóvenes donde lo principal es cuidarlos y contenerlos.

Concomitante a la idea anterior, lxs entrevistados dicen que la ESJ debe ofrecer una oferta integral y ampliada, distinta a la que están recibiendo lxs adolescentes y jóvenes de las escuelas nocturnas. Mencionan que no deben recibir una oferta empobrecida, por el contrario, esta debe incluir los espacios curriculares habituales de las escuelas secundarias comunes (Educación Artística, Educación Física, Talleres de Ciudadanía). En los *off de record* se insinuó que el currículo de los CEM y CENS nocturnos está *deflacionado* (menos años de estudio y menos asignaturas que la escuela secundaria común), sumiendo a sus estudiantes en una mayor vulnerabilidad a través del empobrecimiento de los saberes a enseñar. Por el contrario, se espera que las ESJ no repita esta experiencia y ayuden a lxs estudiantes a formarse como personas críticas e independientes, que lxs prepare tanto para el trabajo como para la consecución de los estudios superiores, finalidades contempladas en la LEN. En este aspecto, se observa que las referencias a una educación integral se realizan en función de saberes útiles para el contexto social inmediato (comunitario y laboral). Por ejemplo, los derechos laborales y aquellos que se refieren a sus deberes ciudadanos y políticos. La sinonimia empleada es en relación con la justicia curricular, a partir de comprender al grupo destinatario como sujetxs vulneradxs social y culturalmente.

Se podría suponer que el sentido atribuido a la contención se articula a la noción de justicia curricular (Connell, 2009), ya que la adaptación de la oferta educativa contextualizada a la realidad de lxs estudiantes y con relación a una historia escolar incompleta. Las ESJ "... deben promover el aprendizaje de sus estudiantes, a través de la enseñanza de un saber útil (...) adecuados al contexto social inmediato" (Docentes de la ESJ N.º 1). En los testimonios de lxs entrevistadxs, es a esa realidad que la reparación y restauración de derechos se dirige, siendo una condición para que lxs estudiantes completen su trayectoria escolar. En

otras palabras, aparece la contención, la adecuación de la oferta escolar, la contextualización de los saberes, como aspectos de la ESJ que se introducen para asegurar que adolescentes y jóvenes estudiantes se queden en la escuela y puedan aprender. De esta manera, cumplir con el derecho de lxs estudiantes a la educación y a cierta forma de la justicia educativa.

### V.1.2.- UNA ESCUELA ADAPTADA, FLEXIBLE Y CONTEXTUADA

Lxs entrevistadxs subrayaron que la ESJ es una escuela centrada en lxs estudiantes. Para ellxs, dirigida a un grupo singular entre la matrícula potencial de la provincia, a lxs que se resisten a ser fabricadxs y necesitan ser reconocidxs en su condición social (Meirieu, 1998). Se observa que la necesidad de crear “... espacios de seguridad en los que un sujeto pueda atreverse a hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerla” (Meirieu, 1998, p. 31), se refiere para lxs docentes en el cambio en la estructura organizacional y la modalidad de funcionamiento institucional. Específicamente a la modularidad de los espacios curriculares, el trabajo colaborativo de lxs docentes, el acompañamiento a las trayectorias educativas para que puedan ser completas, el sostenimiento de la presencialidad y la implementación de acciones socioeducativas compensatorias. En suma, a la revinculación con lo escolar a partir de pensar otra escuela.

Las menciones al desarrollo de una propuesta educativa adaptada, flexible y contextualizada se orientan al propósito de la escuela. La ESJ ofrece una respuesta contextualizada a la realidad social de lxs estudiantes, cuestión que se advierte en un conjunto de estrategias institucionalizadas: la flexibilización de la inasistencia y por espacio curricular, la segmentación de los espacios curriculares en módulos y su acreditación en función de las situaciones personales (que implica la posibilidad de hacerla en forma continua y acumulada), la segmentación del ciclo escolar en dos hemisiclos, incorporando tramos de recuperación y acreditación específicos, el acompañamiento de tutores por grupo, entre otras estrategias. Lxs docentes entrevistados señalan que ven en el formato taller la herramienta metodológica más apropiado a esa finalidad. Se registran respuestas que van en ese sentido; el taller permite adaptar la propuesta de

enseñanza, en función de un problema relevante para lxs estudiantes, segmentando los ritmos de aprendizaje, flexibilizando la asistencia, reorganizando los saberes de manera gradual y entre módulos, regulando las acreditaciones, ya sean parciales y consecutivas o al finalizar el hemicycle escolar. El taller aparece en los dichos de lxs docentes como un territorio donde se pueden diseñar prácticas colaborativas de carácter interdisciplinar. Colocan a la planificación por espacio curricular en la perspectiva del cambio, de lo que efectivamente modifica el aula tradicional, a la vez que informa acerca del compromiso de lxs docentes con la producción de una escuela inclusiva, en los términos ya señalados. Se dice que un docente comprometido con la ESJ trabaja en grupo, con otrxs docentes; realiza prácticas que involucran a lxs estudiantes en su realidad comunitaria; modifica sus planificaciones en función de los acontecimientos, con el propósito de acompañar, contener y promocionar el despliegue de las trayectorias escolares completas. La estructura de cargos y las horas de trabajo institucional proveen de las condiciones básicas para que el trabajo docente colaborativo e interdisciplinar, comprometido con lxs estudiantes, pueda realizarse. No obstante, aparecen apelaciones a dificultades vinculadas a la falta de un edificio propio y un diseño curricular central que unifique las distintas propuestas de enseñanza. La ESJ N.º 3 relata la ausencia de un edificio adecuado a las características de la zona geográfica; la ESJ N.º 2 describe las dificultades que tiene para compartir edificio con la escuela primaria, donde se perciben conductas que estigmatizan a lxs estudiantes. Estas son adversidades y circunstancias y es probable que en ellas se fijen grados importantes de ansiedades y temores colectivos. De todas maneras, pareciera que la construcción de una oferta educativa contextuada, flexible y adaptada, funge de *anzuelo motor*, según la caracterización del imaginario institucional provista por Enríquez (2002). En tanto creadora de trabajo que la organización diseña para lxs sujetxs, impulsada por la ruptura y la postergación, el imaginario institucional se presenta contraria a la repetición. Las expresiones de lxs docentes referidas a la necesidad de crear formas de organización que no aparecen en la Resolución 139/13/CPE proporcionan ejemplos sobre como tracciona la concreción de una escuela inclusiva. En especial cuando dicen que el proyecto de una escuela inclusiva va más allá de la escuela misma, rebasando a lo social y el trabajo con la adversidad, por la cual se necesitan docentes

comprometidos con esa tarea. El imaginario motor está apartado del proyecto, siendo la raíz de las utopías y las prácticas sociales innovadoras (Enríquez, 2002). Esta es una noción que se ha abordado en la perspectiva institucional, mencionando la capacidad de las instituciones de proveer elementos para la identificación de lxs sujetxs, encontrando en la cultura institucional significados históricos con la cual construir posiciones docentes (Southwell, 2020).

Se puede decir que algo de una *tarea heroica*, aparece en los relatos de lxs entrevistadxs, que los conjuga con relación a la finalidad de la ESJ. En resumen, el imaginario motor permite sostener la tarea en el tiempo, proveyendo algo de satisfacción en relación con un escenario que lxs docentes describen como complejo, por el contexto adverso con el que trabajan. Así lo destacan cuando reparan que sus estudiantes avanzan en el programa modular.

Como se dijo, lxs docentes aluden a que la configuración organizacional de la ESJ dice poco acerca de cómo construir una escuela inclusiva. Mencionan que no hay otro documento provincial que establezca y regule la forma que van a tomar las ESJ, por lo que han tenido que remitirse a otras experiencias educativas, como las escuelas de reingreso de la CABA. Mencionan también otras experiencias educativas provinciales recuperando la tradición reformista de la provincia, como se ha mencionado respecto de los programas antecedentes, en especial la escuela laboral para jóvenes y adultxs. Precisan que la implementación de planificaciones interdisciplinarias, el trabajo colaborativo y el formato taller son aspectos centrales de la propuesta de la ESJ.

Aparecen también apelaciones a la organización del currículo por área de saberes y el diseño graduado entre módulos, que permite cursadas de nuevos módulos aún sin aprobar el anterior. Estos aspectos son adjuntados al producto del trabajo creativo de lxs docentes. Observan que reescriben la escuela en la práctica cotidiana, incluso desaviniendo la norma establecida. Un docente dice que "... es como que están dentro de nuestro accionar y a veces es difícil sacárselos para poder también encarar una experiencia diferente con los chicos." (Docente ESJ N.º 1). La expresión devela el peso que lo imaginario tienen en la construcción de otra escuela, distinta a la sostenida hasta el momento, a la vez que pone en la tarea grupal la responsabilidad por esa escritura novedosa que permite el cambio hacia una escuela inclusiva. Lxs docentes ven como prioritario

la construcción de acuerdos acerca de la organización escolar, en respuesta a los desafíos que formula las finalidades de la ESJ. Es decir, no sólo se hace referencia a una tarea concreta, que se cumple en los espacios de trabajo compartidos, sino también en sostener el trabajo docente creativo e innovador en otro imaginario que lo haga posible.

Por último, las menciones a la modificación de los planes de estudio fueron especialmente realizadas por lxs funcionarios del MEDDHH entrevistadxs. Ellxs se refirieron a la ampliación del currículo como un aspecto distintivo que viene a reparar una deuda con lxs estudiantes. Las expresiones sobre este tema se montan sobre la existencia de planes de estudio legados desde la dictadura militar argentina que son necesarios cambiar<sup>60</sup>. Las escuelas secundarias nocturnas de Río Negro expiden el título de Perito Mercantil, donde las materias contables tienen un peso fundamental, siguiendo una formación general que habilita a trabajar en el rubro comercial. La ESJ, en cambio, incorpora otras titulaciones, en consonancia con las reformas realizadas en las últimas décadas en Río Negro: Bachillerato en Teatro, en Comunicación y en Educación Física. Se observa que estas titulaciones se formulan persiguiendo otras finalidades educativas, como la consecución de estudios superiores o el desarrollo de habilidades laborales novedosas (así se menciona especialmente en el Bachillerato en Teatro). La diferencia entre ambas modalidades de enseñanza podría probar la intención del CPE en constituir una escuela distinta para lxs jóvenes que se encuentran en las nocturnas o que se encuentran fuera de la escuela secundaria común. Este tema no fue explorado específicamente en la tesis y no es parte de la propuesta inicial comparar modalidades de funcionamiento institucional. Constituye un área de vacancia en la investigación educativa de la región; se indica la importancia de su relevamiento, señalando que lxs grupos de funcionarixs y especialistas que participaron y participan en el

---

<sup>60</sup> Los CEM y CENS expiden el título de Perito Mercantil, cuya última modificación curricular se realizó en el año 1981 según Resolución 783/81/CPE que implementa el Decreto 2620/80 y la Resolución 1335/81 del Ministerio de Educación y Cultura. Este es un título nacional que sigue una estructura curricular establecida en esas regulaciones y así aparece, con ese número de resolución, en los certificados analíticos de lxs estudiantes. En ese momento, se incorporaba la asignatura Formación Moral y Cívica, que, si bien se ve modificado en su nombre, posteriormente, no cambia el plan de estudio ni los espacios y modos de funcionamiento institucional. Siendo resoluciones instituidas durante un gobierno de facto, y además por el tiempo transcurrido desde entonces, es pertinente aseverar que es una deuda de los organismos de educación para con lxs estudiantes y la comunidad en general.

diseño y gestión de las ESJ tienen una historia que los une a una militancia política ligada a la participación sindical provincial. Probablemente, este sea un aspecto para considerar en otra instancia de investigación.

Los docentes entrevistados expresan que la ESJ es una escuela construida entre todos, incluyendo en el todo a funcionarios de distintos niveles del Ministerio Provincial: la DEPJA, la DES, como también a supervisorxs zonales y otros agentes comunitarios. Se considera que no sólo participan docentes y estudiantes en la formulación de una propuesta educativa, sino que entre políticas y escuelas median otros actores que van tallando sus propias versiones del cambio escolar.

### VI.1.3.- UNA ESCUELA PARA LOS ESTUDIANTES

Tanto los docentes como los funcionarios entrevistados, acuerdan en que la ESJ es una escuela centrada en los estudiantes. Cuando se les preguntó por qué esta era una escuela diferente, contestaron que se debe a que está ocupada en contener a sus estudiantes, a través de una oferta educativa adaptada y flexible que permite la permanencia y el eventual egreso. Este punto de las entrevistas es, desde la perspectiva estudiada, un buen punto para pensar en qué consiste la ESJ: se trata en definitiva de una propuesta educativa que se configura para que un grupo poblacional, de un rango etario localizado, concurra a la escuela y pueda completar su trayectoria educativa. La organización y la modalidad de funcionamiento institucional de la escuela se alinean a ese sentido; rearticula el conjunto de prácticas que en ella se realizan, con relación a la demanda de inclusión educativa. Los cambios en la organización del currículo, en el recorrido del ciclo básico y orientado, se dirigen a reconstruir el vínculo pedagógico, entre estudiantes, docentes y escuela secundaria. En esa dirección se ajusta la oferta educativa, a través de la estructura curricular modular y el formato taller. Este sentido antagoniza con la noción de una escuela para jóvenes que debe ser una extensión de la escuela secundaria común. El discurso hegemónico que se sostiene sobre la noción de una escuela inclusiva es aquel que tiene la capacidad de ordenar la diferencia, sin por ello cerrarla en una totalidad. Las apelaciones encontradas en las entrevistas a la evaluación, la promoción graduada entre

años y no por módulos y la exigencia a lxs estudiantes en la asistencia, estarían expresando esa diferencia, que tensiona el mandato fundacional y debate acerca del cambio y la perpetuación de la tradición de una escuela secundaria común y normal.

Si bien la construcción de una escuela pensada para lxs estudiantes es el sentido principal enunciado en la finalidad de la ESJ, desde la perspectiva discursiva esa finalidad no clausura la diferencia. El establecimiento de una modalidad de funcionamiento institucional se hace en relación con esa revinculación de los estudiantes con lo escolar. Se ha mencionado anteriormente el valor que tiene la permanencia en la escuela: lxs estudiantes tienen que concurrir a la ESJ, no sólo porque es una condición necesaria para la realización de las trayectorias escolares, sino porque también es la condición en la que las trayectorias escolares son posibles. Pareciera que no existe otra forma en que lo escolar se establezca, si no es a través de la permanencia de lxs estudiantes en la escuela. Las expresiones de lxs entrevistadxs aseveran que no existe otra propuesta que incluya a este grupo de estudiantes a la escuela secundaria, en términos de la presencialidad, de la asistencia al establecimiento, de una relación sostenida con lo escolar. Aun así, aluden que es necesario flexibilizar esta condición de estudiante regula, porque si no, no concurren a la escuela, abandonan y resulta muy difícil que vuelvan a inscribirse. Es una característica que se instala más allá de la regulación de la norma. Sugiere la instalación de una demanda sobre el trabajo docente que se expresa, como se dijo, en las apelaciones a un docente con atributos diferentes a lxs de la escuela secundaria común: un docente comprometido con la tarea y finalidad de la ESJ, que pueda adaptarse, comunicarse y contener las diferentes situaciones de sus estudiantes, que acompañe las trayectorias escolares y brinde oportunidades de promoción.

Lxs docentes mencionan que el cambio consiste en la recreación de un vínculo que se constituye a partir de la contención de las vulnerabilidades, para lo cual la escuela se reconfigura en su estructura organizacional y modalidad de funcionamiento. Todo cambio responde, en la perspectiva de lxs entrevistados, a la necesidad de preservar la experiencia educativa. De este modo, poder acompañar eficazmente a lxs estudiantes. No se menciona que ese acompañamiento pueda realizarse sin la asistencia al establecimiento escolar.

Por el contrario, se dice que primero tienen que ir a la escuela, permanecer en ella y luego acompañar eficazmente una escolaridad que resulta adversa, dada las condiciones sociales de lxs estudiantes.

Es posible que el sentido atribuido al cambio que promueve la ESJ, en tanto restitución de una relación con lo escolar, esté rearticulando las prácticas docentes, en el seno de una organización que se piensa adaptada y flexible, en función de la permanencia en la escuela de lxs estudiantes. El funcionamiento de la ESJ pareciera que se orienta en esa dirección, cuando se expresa que es necesario que los docentes tengan un compromiso y sensibilidad distinta a la habitual de la escuela secundaria común. Que sean empáticos con sus estudiantes y comprometidos con la tarea de revincularlxs a lo escolar, demanda que lxs docentes se resitúen en la comunicación, que - una vez transitada esa experiencia - la posicionan como buena y fluida.

Se observa que esta apelación al lugar que deben ocupar lxs docentes con relación a lxs estudiantes, suele situarse en una posición psicofamiliar (que ubica al estudiante en el lugar de sujeto de la autoridad del padre). Pero también es cierto que se apela a una socialización política y ciudadana cuando se pide a lxs estudiantes que se comprometan con su propio desarrollo personal, que sean autónomos en sus decisiones o asuman responsabilidades en el trazado de las trayectorias escolares. Lxs funcionarixs entrevistados remarcaron con cierta insistencia, que esta propuesta conlleva la participación de lxs estudiantes en su formación, de forma que deben adquirir un cierto grado de autonomía (en relación con el recorrido por la estructura modular de los espacios curriculares). Entonces, la noción de autoridad que estas demandas están formulando, no sólo se establecen cerca de un cierto psicofamiliarismo en la relación entre docentes y estudiantes, sino también en el establecimiento de una autonomía que promueve el desarrollo de personalidades políticas (Mendel, 2011). Aun así, lxs docentes piensan que deben acompañar a sus estudiantes, en todo el recorrido escolar, a través del ejercicio de las tutorías, la asignación discrecional de trabajos (en general se refieren a trabajos escritos) y la reasignación de las evaluaciones, según el momento del año. Las trayectorias completas, en opinión de lxs entrevistadxs, se manifiestan no sólo por el trabajo autónomo de lxs estudiantes, que la escuela brinda como posibilidad al tener una estructura

organizacional adaptada y flexible, sino que parece fuertemente ligado a la actividad de lxs docentes, que a través de los cambios en la modalidad de funcionamiento.

Un funcionariu entrevistadix dice "... nuestra realidad es completamente distinta y nosotros muchas veces, los profes, no somos capaces de ponernos por un rato en la piel del pibe, ..." (Funcionario de la DEPJA), y a continuación pone en primer plano las habilidades requeridas para pensar una nueva propuesta educativa para lxs estudiantes del grupo etario identificado: esta propuesta se relaciona con el trabajo colaborativo e interdisciplinar; el desarrollo de competencias comunicativas y personales que permitan la flexibilidad en la asunción de las posiciones institucionales; una disposición empática con la realidad de lxs estudiantes, y, al mismo tiempo, la revisión y adopción de propuestas de enseñanza orientadas a la inclusión escolar.

## EPÍLOGO

*“Donde hay muro por delante y por detrás, abundan la murmuración, la envidia y la conspiración mutuas”* (Rebelais, Gargantúa, Libro I, cap. LII. Citado por Loureau ,1970).

En el apartado final de tesis me autorizo a volver al relato en primera persona, tal como lo hice en la introducción. Decir que me veo involucrado es una obviedad que necesita decirse. Enamorarme del objeto de estudio y desenamorarme de él es parte indispensable de la investigación, que discurre en el diseño, la recolección, registro y análisis de datos, la interpretación y la comprensión de lo indagado. Vuelvo sobre la escritura una y otra vez y en ese ir y venir articulo perspectivas y construyo un nuevo punto de vista sobre las escuelas para jóvenes. Relatar sobre la ESJ consiste en pensarla de otra manera. Siendo que son instituidas diferentes a las escuelas secundarias comunes, es también diferente su abordaje, con la intención de no pensarlas únicas y separadas de la historia educativa provincial. Pensamiento que requiere correrme del lugar conocido para advertir la novedad, las particularidades de cada escuela, la vida que en ellas transcurre mientras se instala una escuela orientada a la inclusión educativa, inserta en el proceso histórico de construcción de una política específica para el nivel y la modalidad. Tarea que fue posible no sólo por el acercamiento al campo de estudio, por toda la información que brindaron docentes y funcionarixs, por la documentación a la que tuve acceso, sino también por la adopción de una reflexividad que ubica a lxs participantes como parte activa de la investigación. Proceso que consiste en la interacción, diferenciación y reciprocidad entre reflexividades; la del investigador y la de lxs sujetxs de la investigación (Guber, 2016).

Esta última sección se dedica a dos cuestiones. La primera, a recapitular el contenido de los capítulos para reflexionar sobre ellos. De esta manera, el primer punto retoma el proyecto de tesis y su reescritura. Se continúa con los enfoques analíticos y las estrategias empleadas en el campo, las dimensiones organizacionales que concretizan las regulaciones y articulaciones discursivas. Luego, se retoman los programas antecedentes dentro del contexto de construcción institucional de las ESJ. En el segundo punto, el relato se aproxima a los sentidos construidos sobre la ESJ como una escuela que implementa la política educativa provincial para el nivel medio de jóvenes y la concreción de la inclusión educativa. La reflexión emprende la articulación discursiva que ordena las enunciaciones sobre la ESJ, entendiendo que este ordenamiento conlleva las tensiones o disputas acerca del sentido otorgado a una escuela inclusiva. La

tesis concluye en este punto. Por supuesto que todo cierre siempre es parcial. Lo escrito no abarca la totalidad de lo posible. Esta no es la excepción. Son numerosos los interrogantes y se abren nuevas posibilidades de indagación, que se continúan en mi trabajo como investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación del Comahue.

#### RECAPITULAR

Respecto del primer punto, establecí en el capítulo inicial que el propósito de la investigación es contribuir a la comprensión del modo en que es producido el programa ESJ, sabiendo que es una experiencia educativa inédita en Río Negro y que tiene especial impacto en los programas de cambio e innovación escolar que le continuaron en el nivel medio. La finalidad del trabajo de investigación es abordar la noción de inclusión educativa, sus sentidos instalados, las estrategias que la concretan en una escuela especialmente creada y las atribuciones que le confieren docentes y funcionarixs del MEDDHH de Río Negro. Siguiendo esta finalidad, se considera el contexto organizacional e histórico de constitución institucional de la ESJ, cuestión que se observa en la persistencia de elementos centrales de los programas antecedentes. El propósito principal del proyecto se redactó de la siguiente manera: describir la experiencia educativa ESJ y relevar los sentidos que le atribuyen lxs sujetxs participantes a la inclusión educativa, a la vez que contribuir a su comprensión como construcción social, desde las perspectivas analíticas del AI y el APDE. El recorte realizado involucra a las tres escuelas para jóvenes que existen en Río Negro, las únicas que llegaron a concretarse en los primeros años del programa, esto es en los años 2013 y 2014. Las dos perspectivas teóricas adoptadas se destacaron como analíticas que enfocan la realidad social en tanto contingente, compleja, inacabada, histórica y situada. Además, el trabajo de escritura permitió reflexionar circularmente a partir de los datos construidos, por lo que incluyo a la escritura como una estrategia reflexiva.

La primera escritura del diseño de tesis se orientaba a dos ejes centrales. En primer lugar, la cultura escolar. Esta noción es comprendida en tanto imaginaria y depositaria de las regulaciones sobre lo escolar. Se dijo que la cultura escolar de las escuelas secundarias era cuestionada por el contexto contemporáneo de

producción de la subjetividad y la incorporación de nuevos grupos sociales. La subjetividad estallada, como dice Bleichmar (2005), que interroga las lógicas de acción que estructuran el mundo escolar (Dubet & Martuccelli, 1998). Es entonces que el imaginario institucional, lugar de la cultura escolar, se veía intervenido, por lo que era necesario revisar los sentidos atribuidos a la escuela media, a su finalidad y modo de funcionamiento. En segundo lugar, esa necesaria revisión requería de pensar nuevamente los modo de relación y organización, cuyos contornos podía ser reconocidos socialmente y que ahora son puestos en duda. De igual forma, la cultura escolar es contradicha produciendo movimientos institucionales que debilitan los garantes metapsíquicos de producción del sujeto (Kaës, 1998). ¿Qué es una buena escuela? (Dussel & Southwell, 2005) es la pregunta que orientaba en ese entonces la indagación del objeto de estudio.

Una segunda revisión de la tesis requirió rearmar el tema de estudio y su objeto. Ya no orientado a la cultura escolar, sino a los sentidos que lxs sujetxs le atribuyen a las ESJ. No es ahora la cultura escolar uno de los ejes de la tesis, sino los discursos que circulan en el espacio institucional. Discursos que reordenan las enunciaciones de lxs sujetxs, no sin conflictos ni tensiones, articulándose alrededor del significante inclusión educativa. Este recambio en el enfoque propuesto inicialmente requirió amplificar el campo de saberes sobre la escuela media, con el propósito de abordar los sentidos sobre ella desde una analítica adecuada. Se sostiene la mirada organizacional, ya que permite sistematizar el relato sobre las ESJ. Los distintos aspectos que hacen a la organización, a partir de las dimensiones de análisis de la institución organización, posibilitaron describir el modo de funcionamiento, la estructuración del programa ESJ, sus relaciones atravesadas por fuertes imaginarios psicosociales, el impacto del contexto y la relación con otras formas de organización. Esta última dimensión fue ampliada en el capítulo IV. Las modificaciones entre una y otra versión de la tesis se debe, fundamentalmente, a la incorporación del APDE en el enfoque y análisis. Enfoque que permitió analizar los sentidos sobre la ESJ, en el discurso de lxs docentes y funcionarixs. Qué sentidos le atribuyen, siendo una escuela inclusiva orientada a una matrícula específica, es la pregunta que reorienta la investigación. Pregunta que

se halla contextualizada y sistematizada a lo largo de la tesis. Esta tarea radica en desedimentar el concepto de educación para jóvenes excluidxs de la escuela secundaria, de movilizar "... la tarea de reactivar la multiplicidad de contenidos, estrategias agentes, espacios sociales y dispositivos mediante los cuales los sujetos se forman tanto para reproducirlo como para transgredirlo" (Buenfil Burgos, 2019, 108). Tarea que implica la problematización de la noción de hegemonía que se instala en la educación y que cuestiona la idea de un sujeto racional que totaliza la identidad posible. La posición que sostiene la APDE comprende al sujeto como fallado y, por lo tanto, inscripto en el orden del sentido y de las modalidades de significar la praxis educativa (Laclau & Mouffe, 1985, Stavrakakis, 1999, 2010, Southwell, 2008, 2013, Laclau, 2014, 2015, Buenfil Burgos, 2019).

Como dije, extendí el encuadre teórico incorporando el APDE. La información obtenida en las escuelas no podían ser interpretadas exclusivamente desde el enfoque institucional, ya que la permanencia de las regulaciones o su renovación parcial y situada no explicaban los sentidos que lxs sujetxs construían en torno a la tarea institucional. La comprensión a la que accedía sólo mostraba qué organización se daba la escuela o qué regularidades atravesaban el campo institucional entre distintas escuelas. Los atravesamientos entre dimensiones de la organización escuela transige las regulaciones institucionalizadas, pero no los discursos que las crean y ordenan. Así, la estructura curricular, el modo de transitar entre módulos o las regulaciones establecidas en resoluciones y leyes, entre otras, podían encontrar en el AI un relato y una interpretación posible. Estos aspectos se trabajaron en los capítulos IV y V. En estos capítulos se mostró la pertinencia del enfoque institucional para entender el proceso de construcción institucional, su organización en función de la instalación de un nuevo modelo institucional y las dimensiones que abarca y los fenómenos psicosociales y psicofamiliares que involucran. Pero aun siendo una explicación necesaria, que pude describir el proceso de implementación de las ESJ, no resultaba potente para indagar en los sentidos atribuidos a la inclusión educativa, cuestión que sí fue posible desde el APDE. El capítulo V aborda específicamente esta cuestión. El análisis institucional y la APDE son enfoques analíticos que piensan las instituciones educativas en su contexto social y de producción de identidades. El

saber institucional y discursivo desnaturaliza las producciones de las instituciones, revelando su carácter histórico, situado, colectivo y construido que tienen las relaciones sociales. El modo que operan, extenso en producciones imaginarias y simbólicas, como si estas fueran únicas y hechas solo para nosotrxs (Kaës, 1987, 1998), pero que en su elucidación deja al descubierto su carácter relacional y construida. Las entrevistas a lxs docentes y funcionarixs muestran la riqueza de las enunciaciones sobre la ESJ, que como dije antes son el terreno en que se discute y disputa el sentido que se da a la escuela inclusiva. Expresiones sobre el compromiso que deben asumir lxs docentes, que fueron trabajadas ampliamente en el capítulo IV y V, se declaman con relación a posiciones diferentes sobre la tarea que hay que realizar. Manifestaciones que ponen en escena las identificaciones de lxs sujetxs respecto del discurso y que exponen las tensiones configurantes de la articulación hegemónica. Esas expresiones se observan en informes de jornadas de trabajo en las escuelas. Lxs docentes dicen que tienen dificultades para aprehender el paradigma de la inclusión, pero que tienen que reflexionar sobre él para resignificar las experiencias en el aula y producir un cambio de actitud frente a la tarea. Cambio que implica abandonar la posición tradicional, la estructura curricular de la escuela común. Aun así, creen que un mínimo de presencialidad es una condición para los aprendizajes, poniendo en tensión esta idea con la estructura modular (jornada institucional ESJ N.º 1). Agregan que la escuela tiene que contener a través de la presencialidad, con el propósito que después consigan trabajo. Pero para ello, encuentran que les faltan herramientas, que necesitan capacitaciones para saber cómo trabajar (jornada institucional ESJ N.º 1). A la vez, a pesar de las dificultades, aluden al compromiso de lxs docentes. Subrayan que la educación es un compromiso y responsabilidad de todxs, aunque no todxs están de acuerdo marcando que otras organizaciones deben hacerse cargo de las dificultades y adversidades de lxs estudiantes (jornada institucional ESJ N.º 2). En el mismo sentido, docentes de la ESJ N.º 3 expresan que el compromiso con la tarea va más allá de lo estrictamente laboral, pero que no encuentran acompañamiento de la DNS ni de los equipos técnicos del ministerio. Por lo mismo, sostener el trabajo docente se hace con una gran inversión desde lo humano, señalando nuevamente el compromiso docente más allá de lo laboral (jornada institucional ESJ N.º 3). Estos dichos volcados en los informes de las

escuelas concretan las dificultades que encuentran lxs docentes en torno a la tarea, al compromiso que tienen que asumir en la construcción de una escuela diferente. Es entonces que se trata de lógicas en que se disputan contenidos sobre las prácticas docentes y la construcción de una buena escuela (Southwell & Dussel, 2005, Southwell, 2020). Sentidos que se afilian en orden de lo permanente y del cambio.

El concepto de institución y organización, como el de discurso, son los términos centrales del AI y del APDE, que permiten observar y comprender el objeto de estudio. Los enfoques teóricos muestran ser congruentes. Se pueden modular, no como repetición o semejanza, sino como producción. Son enfoques productivos que abrieron el análisis de la política educativa provincial, desde las regulaciones establecidas por los organismos gubernamentales hasta las expresiones de docentes y funcionarixs. Es decir, no se solapan entre ellos como tampoco se traslada un concepto de un campo a otro. Por el contrario, se constituyen en perspectivas de análisis que aportan desde la singularidad conceptual. La noción de institución se establece como regulación social que se desarrolla en la permanencia. Se refiere a contenidos altamente valorados que habitan en la cultura general, encuadrando la producción de subjetividad. Kaës (1998) resalta su carácter de *intermediarias* ya que ligan, a través de pactos fundacionales, la heterogeneidad de elementos que componen el campo institucional. En el caso de la institucionalización de las ESJ, relatada en el capítulo IV, la diversidad de proyectos y contextos muestran su pertenencia a un proceso historia provincial que se esfuerza por construir un nivel medio diferente, orientado a la innovación y el cambio en la estructura curricular y en la manera de pensar la incorporación de lxs estudiantes a lo escolar. Los programas antecedentes describen ese proceso. Por otra parte, estipulé que las ESJ son depositarias de sentidos que dan cuenta de tensiones configurantes acerca de la escuela secundaria. Puesto que son organismos complejos, las instituciones escolares construyen versiones de las políticas educativas y, en este caso, del cambio y la innovación. Las organizaciones escolares componen *covers*, versiones singulares de instituciones generales. No son reflejo idéntico de la imagen que trazan lxs funcionarixs del MEDDHH. Es entonces que el conflicto se constituye en parte principal de las transformaciones de la escuela

secundaria. Interactúan con las políticas educativas y desde ahí producen sus propias interpretaciones sobre qué y cómo. Terigi (2022) señala que uno de los puntos de tensión es la dificultad del modelo tradicional escolar de incorporar a nuevos grupos de estudiantes como sujetos capaces de integrarse a los procesos educativos. Dije que esta incorporación de grupos jóvenes es posible por el desplazamiento que opera en la política educativa provincial. Lxs que están afuera son incorporadxs a la escuela. Lxs que no estaban en el mapa del MEDDHH son localizadxs a consecuencia del deslizamiento de la política educativa provincial, que construye una escuela contextualizada a las características del grupo de estudiantes identificado.

Entonces, de ambos enfoques analíticos se pueden construir categorías teóricas desde las cuales interrogar el problema de estudio y la información obtenida en las escuelas. Las nociones de institución y discurso permitieron indagar en las regularidades como en las singularidades, no sólo a nivel de la organización sino también en lo micropolítico, en que las diferencias establecen tensiones en el modo de funcionamiento. Del trabajo con los datos obtenidos en el campo pudieron construirse categorías empíricas con las que ordené los sentidos manifestados sobre la ESJ. Cuestión que fue posible en la interrelación de estas con las analíticas institucional y discursiva. Es entonces que sin confundirse entre ellos, proveen un enmarcamiento para interrogar la realidad escolar observada. Estos dos enfoques son reseñados en el capítulo III, indicando que el APDE fue incorporado en la reescritura del proyecto de tesis. En resumen, de la praxis investigativa se accede a un relato que va desde el campo institucional al del análisis discursivo. Este derrotero es eficaz para comprender la dinámica de funcionamiento de las ESJ.

La tesis, como proyecto de investigación, se realizó en las tres escuelas para jóvenes que existen en la provincia. Estas escuelas son localizadas siguiendo el proceso de construcción institucional de Río Negro. Cada una emplazadas en los tres vórtices del territorio provincial. Uno de los criterios establecidos por la Resolución de creación de las ESJ es el porcentaje de inscriptxs potenciales en relación al total de la matrícula de estudiantes secundarios. Y si bien hay zonas supervisivas que tienen un mayor ratio de estudiantes, se decidió establecerlas en función de la importancia institucional de la ciudad donde se ubican. Esta es

una cuestión que rebasa la norma, sugiriendo nuevamente que la concreción del programa demanda ir más allá de lo regulado, en donde intervienen imaginarios valorados socialmente.

Las estrategias de indagación empleadas devienen de la etnografía escolar. La entrevista semiestructurada incluyó a docentes, directivxs y funcionarixs de la DEPJA. Los sentidos relatados por lxs entrevistadxs permitieron construir una imagen amplia de qué piensan sobre la escuela inclusiva, su proceso de institucionalización, la estructura del programa y la finalidad. Sobre estos temas construí datos que permitieron abordar la riqueza de significados que pueblan el universo de las ESJ. Los sentidos trabajados en el capítulo VI expresan ampliamente qué piensan lxs sujetxs sobre cómo tiene que ser una buena escuela para jóvenes. Y si bien estos significados son dichos por lxs sujetxs entrevistadxs, es cierto también que no son la totalidad de lo posible, sino un recorte que realizan entrevistadx y entrevistador, por lo tanto una interpretación abierta a otras interpretaciones.

Por otra parte, en cuanto a los programas antecedentes, se trabajó a partir de sostener que el par expansión – modelo institucional expone las desigualdades con que los grupos de estudiantes ingresan y permanecen en la escuela secundaria. La escuela igual para todxs no hace otra cosa que confirmar las desigualdades sociales (Southwell, 2020). La forma escolar es un punto importante en esta discusión, puesto que es hegemónica en una diversidad de contextos y situaciones, institucionalizando un orden social. Orden que parece instalarse como obstáculo para el cumplimiento de políticas educativas de inclusión cuya finalidad es dar cumplimiento al derecho social a la educación. Pero a la vez es un orden que declina y se reinstala como posibilidad para hacer de la escuela otra escuela. La ESJ es un programa educativo que se explica en ese marco de disputas, en el cual se produce el sentido de una escuela inclusiva. La LOE de Río Negro explicita esta tensión: promueve una escuela inclusiva a la vez que repone el ideal pansófico de educar todo a todos. El epígrafe de la Ley lo hace explícitamente<sup>61</sup>. Es entonces que en el orden instituyente del

---

<sup>61</sup> Si bien la LOE garantiza el derecho social a la educación de lxs sujetxs en el contexto social en que estxs se encuentran, observé que se realiza reponiendo la idea de una escuela igual para todxs. Este tema no fue abordado en la tesis. Hay poca literatura al respecto y los estudios

discurso sobre la escuela habitan tensiones que son configurantes del sentido. Es decir, no se puede entender la ESJ sin comprender que esta es objeto de debates y conflictos acerca de qué escuela construir, para qué y para quienes.

Son tres los programas antecedentes a la ESJ que tienen la intención de modificar el modelo institucional de escuela. Los tres descritos en extenso en el capítulo I: el proyecto 13 y las escuelas de la reforma, las escuelas de la transformación y las escuelas de reingreso. Estos programas revisan la estructura curricular y el modo de funcionamiento de las escuelas secundarias. Los puntos principales del cambio propuesto en estos programas son los siguientes: cambios en la estructura de los espacios curriculares, conformados ahora interdisciplinariamente y por área de saberes; la incorporación del formato de taller como espacio valorado para la enseñanza de problemas situados; cambios en la acreditación y promoción de las áreas y asignaturas, a la vez que de prácticas evaluativas de proceso y democráticas. Mencioné en el capítulo I que la enseñanza se piensa espiralada, concordante con una planificación de igual modo. Todas estas reformas conllevan el trabajo colaborativo de los docentes. La construcción interdisciplinaria y el trabajo colaborativo son los puntos centrales de los programas antecedentes. La estructura de cargos de los docentes y los espacios de trabajo interdisciplinario y de revisión de la práctica se orientan en esa dirección. Esta renovación de la escuela secundaria provincial se expresa en las tensiones existentes en el mandato fundacional. El status de estudiante regular, que se desplaza desde la asistencia presencial y el recorrido único para todos los estudiantes a la noción de estudiante en trayectoria, tal como describe el RA, enuncia otra forma de pensar la escuela. Enunciación que se produce diferencialmente, en tensión con el modelo de escuela secundaria común y enciclopédica. Todos estos aspectos renovadores de la escuela, en sus distintas dimensiones organizacionales, se alinean al propósito de una escuela inclusiva, contextualizada y flexible, para un grupo de estudiantes específico. La ESJ es tributaria de esta historia, de la que recoge los aspectos centrales detallados. Emplazada en la continuidad institucional, en el orden que esa institucionalidad adquiere, al mismo tiempo que toma otro contenido que cambia el modelo

---

provinciales que pude consultar lo hacen de manera tangencial. Considero que es un área de vacancia muy interesante y que puede ser abordada en otra investigación.

tradicional de escuela secundaria. En esa línea fueron relatados los programas antecedentes.

Señalé que los programas caracterizados como experiencias educativas son definidos como *cambio intencionado y programado*, cuya finalidad es introducir modificaciones en el modelo institucional y en las formas de enseñar. El carácter experimental se establece sobre un segmento del sistema educativo provincial, bajo el paraguas de un cuerpo normativo creado especialmente. Son programas que se ajustan a las regulaciones de la Ley, intentado concretarlas a través de ensayar modificaciones en la organización y estructura curricular, como también en las formas de enseñanza. En este marco, lxs docentes de las ESJ relataron que la aplicación de la Resolución de creación estaba sujeta a ensayos y errores. Se prueba, según dicen, diversos modos de funcionamiento para concretar los fines de la ESJ. Se va más allá de la norma instalando condiciones que hagan posible la Ley. Este pareciera ser una característica común a las ESJ, aparecen no sólo en los esfuerzos por dar forma a la tarea institucional sino también a las demandas de incorporar docentes distintos a lxs de la escuela secundaria común. Lxs docentes y funcionarixs se refirieron a docentes comprometidxs que puedan ir más allá de la escuela misma, siendo esta una condición esperable a fin de sostener estudiantes vulnerabilizadxs.

Las experiencias educativas no abarcan a todas las escuelas de la provincia. El carácter experimental de los programas de innovación es consecuente con la localización de las escuelas donde se implementan. No se aplican en todas las zonas supervisivas<sup>62</sup> y tampoco en todas las escuelas. La experiencia educativa establecida por la norma reconoce la excepcionalidad que implica diseñar programas formulados con la intención de incidir en las políticas educativas del MEDDHH. Este es el caso de las ESJ, cuya norma de creación, la Resolución 139/13/CPE, enmarca el programa bajo la noción de experiencia educativa, que tiene efectos directos en el diseño actual de la reforma de la escuela secundaria conocida como ESRN. Así, las tensiones sobre conservación y cambio, entre lo que está y lo que aparece como novedoso, se articulan en el discurso sobre la

---

<sup>62</sup> El gobierno de la educación provincial se organiza en zonas supervisivas, correspondiente a un territorio y a una cantidad de escuelas secundarias. Cada zona está dirigida por un/a supervisor/a, que es el equivalente a la figura del Inspector/a de otras provincias argentinas.

escuela secundaria, sin cerrar la noción al significado instalado, es decir sin ser una totalidad que engloba la noción de escuela secundaria. Dije que las políticas implementadas por el CPE intervienen en las organizaciones singulares, entablando con ellas traducciones que versionan las Resoluciones que las regulan.

Concomitante a la construcción institucional de las ESJ en función de programas que le anteceden, recurrí a Dubet (2004)<sup>63</sup>, quien explica que el programa escolar adquiere, durante la modernidad, una forma escolar y un modelo de socialización que denomina *programa institucional*. Aquí programa está tomado en el sentido de software, "... en su sentido informático, el de una estructura estable de la información pero cuyos contenidos pueden variar de manera infinita" (p. 64). Es la noción que se utiliza en toda la tesis. Las políticas educativas y los programas que la concretan dialogan con las organizaciones escolares, las que traducen qué, cómo y para qué de la nueva propuesta educativa. Si lo que aparece como novedad se interrelaciona con lo establecido en un momento y lugar, incorporándose a la cadena significativa como diferencia, entonces es posible pensarla entre cambios y permanencias, entre conservación e innovación, orientada en función de las demandas de cada época y lugar, cuyas fronteras comparten un mismo trazo. Para Dubet (2007), el programa escuela moderna se apropió del programa institucional, "... distanciando(se) progresivamente de su marco inicial..." (p. 44) pero que sin embargo, como dispositivo simbólico al que se pliegan lxs sujetxs, mantiene los rasgos de su codificación básica. Siguiendo esta idea, se puede pensar que las regulaciones que ponen en funcionamiento el programa ESJ son recuperadas de programas antecedentes. Si bien la escala de la situación tratada en la tesis es diametralmente diferente a la que alude Dubet (los sistemas educativos en general), es válida la conceptualización: a un nivel micropolítico (Bardiza Ruiz, 1997) las ESJ sostienen la mutación del programa institucional escuela secundaria con el fin de adaptarlo a las situaciones y contextos de lxs estudiantes destinatarixs y la concreción del derecho social a la educación. Así fue relatado en el capítulo II, cuando se describen los principales aspectos de los programas

---

<sup>63</sup> Conferencia inaugural Seminario Internacional sobre Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, organizado por el IPE/UNESCO en Buenos Aires, noviembre de 2004.

antecedentes. Mencioné a la escuela de la reforma del CBU, la escuela de la transformación, la escuela laboral para jóvenes. Todos estos programas vuelven en el imaginario docente bajo el sello de la innovación, de la novedad.

Propuse también que las dificultades y diferencias expresadas por lxs docentes en la organización escolar y la estructura curricular pueden ser observadas como tensiones propias del mandato fundacional y no como resistencias al cambio. Fattore (2013) dice que la forma escolar se transforma "... en un lugar donde la nostalgia habita con cierta credibilidad (...) como manera de protegerse de los desafíos de la individualización" (pp. 28 - 29). Motes y Siegler sentencian que lo escolar está agotado y requiere modificaciones en el formato escolar. Dicen que la escolaridad resulta fallida porque continúa operando bajo el principio de exclusión, a la vez que se incorporan nuevos sectores sociales. Del mismo modo, como apunta un docente de la ESJ N.º 3, *está todo por hacer* subraya que la dificultad en los cambios que implementa la Resolución 139/13/CPE se deben a que sus anexos no contienen todo lo que hay que hacer. Esta es una apelación que escuché en las tres escuelas: los anexos a la Resolución no se extienden sobre la tarea que deben desarrollar lxs docentes. Desde la perspectiva analítica interesa la demanda que realizan lxs sujetxs de una organización, demanda que en este caso parece trocarse como abandono, según la opinión de lxs docentes. Si bien lxs funcionarixs de la DEPJA acompañaron la organización de las escuelas, la percepción de lxs docentes es que todo depende de ellxs. Mencionan que la escuela es un programa incompleto, que se está cimentando por ensayo y error, indicando que esta tarea es réplica en los debates que se producen en las jornadas institucionales. Dicen que "... nosotros vamos probando y lo que va funcionando lo dejamos. Hacemos un proyecto para que quede reglamentado y lo dejamos" (Docente de la ESJ N.º 1). A esto me refiero cuando señalé la función de protección de las instituciones. Cambio y permanencia son dinámicas propias de las instituciones escolares. La escuela contiene e identifica, dicen lxs docentes. Sumar a lxs estudiantes a la identidad institucional no es una tarea ajena al trabajo, mencionando que si se logra esa identidad entonces permanecen en la escuela. La dificultad de pensar aquello que nos piensa, su *naturaleza naturalizada*, reitera la sustancial radicalidad de la Institución madre, contenedora y protectora. Desenmarañarlas requiere del

trabajo de la observación y el análisis crítico. Kaës remarca al hablar de la crisis de las instituciones que "... no cumplen su función principal de continuidad y regulación. Entonces las cosas dejan de funcionar por sí mismas..." (Kaës, 1998). De otra manera, aquello que discurre en lo permanente deja de ser tan eficazmente y lo novedoso interdicta el retorno a lo que estaba. Esta cuestión pone en escena nuevamente el costo que tiene la novedad para lxs docentes de las ESJ, ya que el cambio propuesto interdicta las garantías institucionales. En este aspecto ambas perspectivas de análisis resultaron adecuadas a los propósitos, siendo que son abiertas al juego de los sentidos y tematizan lo social como histórico y situado. El AI en tanto analítica que indaga en la permanencia, como el APDE que indaga en lxs discursos que constituyen la realidad de lxs sujetxs.

En lxs espacios institucionales de las ESJ, las rememoraciones de otros tiempos de las escuelas rionegrinas, recordados como mejores por lxs docentes (informes de jornadas institucionales ESJ N.º 1, 2 y 3, informes de la comisión curricular UnTER – DNS), rondan las escuelas del CBU o de la reforma de finales de los ´80. En los registros que tomé en las tres ESJ aparecen estas apelaciones recurrentemente. Los programas antecedentes son incorporados al análisis porque perviven en las culturas escolares, siendo valorados por los cambios introducidos en el trabajo docente, la organización escolar y la estructura curricular. Pude observar que ciertos aspectos de la organización escolar y de la tarea institucional continúan en el programa ESJ. Se relató especialmente acerca de la organización de las disciplinas en áreas de saberes, de características interdisciplinarias, del trabajo colaborativo de lxs docentes, en espacios asignados a la tarea de planificación, evaluación y seguimiento pedagógico de lxs estudiantes. La acreditación sucesiva por segmentos más acotados que el período anual, como también los espacios de recuperación de saberes dentro del área, los períodos complementarios de evaluación y el pasaje entre cuatrimestres (la organización por ciclos), dan cuenta del esfuerzo de los distintos programas por producir cambios en el modelo institucional. Estos aspectos tienen continuidad en el programa ESJ, con la intención de ayudar a la presencialidad a la escuela y promover a lxs estudiantes entre módulos.

En una publicación reciente de Tobeña y Nóbile (2021) se identifica la construcción colaborativa e interdisciplinaria como estrategias de cambio que modifican la matriz histórica del trabajo docente. Las autoras apuntan que las resistencias a la transformación del nivel pueden encontrarse en los obstáculos presentados no sólo en el diseño de las políticas educativas sino también en la formación histórica de lxs docentes. “Formación, contratación, cultura y prácticas docentes requieren revisarse...” (p. 43). También, “... (que) ante las transformaciones del mundo contemporáneo y en pos de la universalización de la secundaria, (estos aspectos) exigen ser revisados” (p. 43). Revisiones de la matriz cultural de la escuela que las autoras subrayan imprescindibles para el momento histórico actual. En las ESJ, las revisiones del trabajo y la organización escolar son problematizados y regulados en la legalidad que intervienen en el sostenimiento de la tarea institucional, en la que participan lxs docentes. Si bien los programas antecedentes se encuentran en la base de la Resolución 139/13/CPE, es probable que la escuela para jóvenes introduzcan cambios novedosos que se refieren a las particularidades de la estructura curricular, de tipo modular, y a las formas del trabajo docente, colaborativo, interdisciplinario y por áreas de saberes. Es probable que esta sea la orientación que tomen los futuros programas de innovación y cambio en la provincia.

#### SENTIDO Y ARTICULACIÓN DISCURSIVA

La ESJ se orienta en relación a lxs estudiantes que quedaron fuera de la escuela secundaria común, a la vez que concreta, por eso mismo, los procesos históricos de inclusión de sectores sociales vulnerados en su derecho a la educación. El programa ESJ está pensado para un grupo específico, por lo que se planifica siguiendo ese propósito: incluir y promover la permanencia y el egreso de la secundaria. Se dice en las ESJ que *una buena escuela* es aquella que cumple con esa finalidad, requiriendo una modalidad de funcionamiento que no se encuentran en la escuela secundaria común. En las jornadas institucionales lxs docentes apuntaron que una buena escuela incluye, logra contextualizar la trayectoria de lxs estudiantes, hace justicia cuando flexibiliza la estructura curricular. También, cuando contiene y se abre a la participación de lxs estudiantes más allá de la asistencia a la escuela. Una escuela que se extiende

a la comunidad escolar aunque lxs estudiantes no asistan ella. Estas enunciaciones disputan con otras por el sentido concedido a una buena escuela, no cerrando lo que se puede decir y hacer. Me refiero a las expresiones que demandan una vuelta a la escuela enciclopédica y tradicional, de una secundaria igual para todxs como requisito de igualdad de posiciones y condiciones. Observé particularmente esta cuestión cuando la institución operante es la evaluación: el examen final del módulo tiene que ser el límite que habilite o no la promoción entre módulos. Registré que algunxs docentes de las tres ESJ solicitan volver a la correlatividad entre módulos. Se liga *la producción de la excelencia* (Perrenoud, 2008) a la noción de enseñanza y calidad educativa, diciendo que esta debe guiar las trayectorias. Se eliminan las diferencias en las estrategias contra la repitencia y el abandono escolar, remitiendo a una posición anterior a la Resolución 139/13/CPE. En el capítulo VI di varios ejemplos de las expresiones docentes sobre la flexibilización de la estructura curricular, la inclusión y contextualización de la escuela, las demandas de volver a la secundaria común y a la evaluación. Expresiones que se ordenan cuando se refieren a los sentidos sobre una escuela inclusiva. Mencioné además que el sentido se constituye diferencialmente, poniendo en juego enunciaciones sobre la conservación y el cambio. Una docente (ESJ N.º 3) relata que lxs docentes de su escuela son nuevxs, que hay que enseñarles todo y que tienen que modificar sus ideas sobre la escuela secundaria. Señalan que es el trabajo en la ESJ el que va a producir nuevas prácticas docentes, ajustadas a la modalidad de funcionamiento. Se dijo también que lxs estudiantes no tienen que faltar, que deben ser respetuosos, que respeten los límites, que se responsabilicen por estudiar y aprobar los módulos, entre otras cuestiones que se expusieron en las conclusiones de las jornadas institucionales en la que participé. Apuntaron que estas son responsabilidad de lxs docentes y una obligación que todxs lxs estudiantes deben cumplir (Jornada Institucional ESJ N.º 3). En definitiva, las expresiones docentes en las jornadas institucionales informan de un campo de discursividad que no totaliza el discurso sobre la escuela. Y que se viven como tensiones dinámicas en el mandato fundacional, que he analizado como mandato paradójico. Desde el APDE, esta situación da cuenta del significativo vacío *una buena ESJ* que es llenado del sentido que emerge de un proceso de puja entre significaciones antagonizadas, por esto mismo condición de

posibilidad de articulación del sentido hegemónico, sentido que ordena y reordena el campo de las prácticas docentes.

La finalidad de la ESJ, la organización curricular, las dificultades en su implementación, el modo en que desarrollan la tarea institucional, estos son los puntos indagados en las entrevistas. La información brindada delinea la realidad escolar estudiada y habilitan a reflexionar sobre el programa ESJ como proyecto de innovación y cambio. Qué escuela, qué quiere decir el enunciado ESJ es una escuela inclusiva y, sobre todo, qué es una buena escuela para el sector de estudiantes que han estado excluidos de la secundaria, son los interrogantes que rearmé para indagar en el discurso sobre las ESJ. Nuevamente, es en el capítulo VI donde reflexiono especialmente sobre estos puntos, elaborados y analizados de las entrevistas.

En resumen, los significados que organizan el campo de discursividad representan una plenitud imposible constituyente del sentido sobre las ESJ. Esta operación supone el delimitado de los límites al discurso instituido, emergencia que irrumpe y constituye el llenado del vacío que el significante organiza. El sentido sobre una escuela inclusiva no se impone sin la existencia de otras voces, otras prácticas, a ese ordenamiento, que en las escuelas refieren, además de las numeradas anteriormente, a la falta de acompañamiento y de condiciones materiales que favorezcan la concreción del proyecto<sup>64</sup>. La ESJ N.º 3 no tiene edificio propio. Estudiantes y docentes se sienten discriminados por la secundaria anfitriona. Dicen que la inclusividad es impracticable en esas condiciones adversas, lo cual expresa el antagonismo que confina y posibilita la articulación significativa, a construir otra escuela, a pensar otra escuela. O sea, a la institución de un orden simbólico como fantasía de una completud orgánica (Zizek, 2009), postulado que se refiere a algo perdido, "... una completud perdida, la parte de nosotros mismos que es sacrificada / castrada cuando

---

<sup>64</sup> Lidia Fernández, en un seminario que dictó en la FACE – UNCo, apeló a una vieja película argentina para analizar la dimensión del proyecto en las organizaciones sociales. Me refiero a *la película del rey*, de Carlos Sorín: un director de cine quiere filmar la vida de un hombre que se proclamó rey de Araucaria y Patagonia. El oficio de Lidia Fernández en el análisis institucional de los elementos que componen el proyecto (el proyecto de hacer una película) me dejó una enseñanza imborrable: que todos los proyectos se implementan en el contexto social en que se realizan, atravesado por adversidades y contratiempos. Pero también que una dimensión necesaria es la movilización del deseo en el grupo, sin el cual no es posible ningún proyecto social. Creo que esta es una buena enseñanza para todos, y especialmente para los que desarrollamos política pública.

entramos al sistema simbólico del lenguaje y las relaciones sociales” (Stavrakakis, 2007, 71). Entonces, es posible que en las referencias a la realización de la ESJ en el contexto adverso en que se construyen, se expresen las tensiones y diferencias respecto a la concreción del proyecto inaugural. Es decir, a la conformación de un discurso sobre el programa ESJ que se constituye diferencialmente; entre volver a lo que estaba y la institución de una política educativa que se propone una escuela diferente. El registro del presente que permite el analizador, tal como fue descrito en la perspectiva institucional, recupera esas tensiones en la dimensión del proyecto, en parte inconscientes, en parte visibles en la superficie de la institución (Kaës, 1998). De esta manera, la tarea de dilucidar los discursos consolidados y aceptados como lógicas naturalizadas corresponde a la praxis investigativa. Es decir, al esclarecimiento de un discurso suturado en su construcción significativa, imposible en su instalación como una totalidad, pero que encuentra en la fantasía de una completud orgánica, como dice Zizek, un modo de funcionamiento institucional. El *gesto semiológico* (Barthes, 1998) que conlleva el análisis institucional y discursivo de la educación intenta ubicarse en esta dirección, de elucidación de procesos educativos naturalizados, colocando lo institucional y lo discursivo como analíticas que posibilitan entender los procesos de significación de la realidad escolar.

Develar la versión mítica en que se desenvuelve la realidad social educativa requiere de la indagación y clarificación de las lógicas que ordenan el discurso escolar hegemónico. Este es el ejercicio emprendido en el análisis de las entrevistas, ejercicio capital porque da cuenta de las articulaciones de elementos diferentes y diferenciales en un campo de disputa acerca de las ESJ. Cuando Vecino y Guevara (2020) afirman que la lógica clasificatoria y meritocrática se mantiene a través del tiempo en la escuela secundaria ... (dotando) de sentido a la imagen del desempeño escolar en términos de éxito y/o fracaso académico, ...” (p. 204), señalan que en la base de lo escolar perviven significantes más allá de la novedad sobre qué es una buena escuela. Significantes que son sometido al escrutinio de todos, situación que fue registrada especialmente, como dije, en las jornadas institucionales. En este punto señalé que el análisis institucional provee de un buen enfoque sobre las instituciones, ya que tematiza centralmente

la preservación de las regulaciones sociales. Ahora bien, siendo que el discurso no es total y cerrado, y por esto mismo construido por la presencia de una ausencia, de igual manera, la existencia de posiciones docentes (Southwell, 2020) diferenciadas, antagónicas, preanunciadas en el mandato fundacional, se han descrito como tensiones dramáticas que intentan resolverse a medida que transcurre el proyecto escolar. He descrito también que estas tensiones existentes en la articulación significativa se observan en el mandato fundacional de las ESJ. Esta es una escuela de carácter experimental, que el CPE crea para ensayar una política específica. El resultado de esa experiencia, todavía vigente, se recupera en parte en el programa ESRN. La construcción colectiva e interdisciplinaria, la implementación de un régimen académico novedoso, la formulación de una nueva figura de estudiante regular, son aspectos que permanecen entre ambos programas. A la vez, sobre ese movimiento en que la articulación se desplaza, las apelaciones a restaurar la escuela que estaba, a la buena escuela, son emitidas con relación a la pérdida de la calidad educativa, al vaciamiento de contenidos, a las exigencias sobre el trabajo docente. Significantes más allá de la novedad que perviven en la implementación de un proyecto de inclusión educativa. Que, si bien debido a los límites del estudio no se puede aseverar que están ligado a lógicas meritocráticas y excluyentes, si puede afirmarse que son pronunciadas como significados diferentes que litigan por establecer el sentido de lo escolar.

Un documento que circuló entre docentes de las ESRN en el año 2017 menciona que el sentido sobre el trabajo de lxs docentes es disputado en torno al proyecto: se dice que "... el modelo pedagógico que se promueve en esta nueva escuela secundaria (...) no (es) nuevo, pero si, con acuerdo a la perspectiva con la que se aplica, puede significar una cosa u otra" (publicación de docentes de las ESRN, 2017). Significar una cosa u otra aparece, en el campo de discursividad, como un intento de hegemonizar el discurso sobre la escuela o, por lo menos, de disputarlo. Diferencia que señala el desplazamiento de la política educativa provincial en implementar una escuela inclusiva, que contenga a lxs estudiantes que abandonaron la secundaria. La huella que la dislocación de la política educativa provincial deja, se remonta a las primeras resoluciones que hicieron visible la externidad, que empezaron a construir los bordes desde donde pensar

otra escuela. Una cuya modalidad de funcionamiento se organice en espacios de trabajo en área de saberes, de construcción interdisciplinar y colaborativa. La instalación de un nuevo Régimen Académico da expresa el trasvase de la experiencia ESJ a la ESRN, en especial en la organización curricular y el estatus de estudiante. Sin llegar a formular una estructura modular, como si tienen las escuelas secundarias de jóvenes, la ESRN propone cambios en la organización curricular que se orientan en el sentido de las ESJ. Probablemente, los elementos que modifican la estructura curricular y el régimen académico, ensayados en el programa ESJ, orienten las innovaciones y cambios de las próximas reformas de la escuela secundaria. Compone indudablemente el horizonte de sentidos hacia donde resolver las tensiones entre modelos dinámicas institucionales diferentes, existentes en el par expansión de la matrícula - reformulación del modelo institucional.

Por último, y para finalizar, quiero señalar que una de las tareas de la praxis investigativa consiste en asistir a la construcción colectiva, registrando los sentidos míticos sobre la realidad, dilucidando la naturalización que de ella se hace. Si se entiende que la naturalización es una legalidad operante dentro de las organizaciones sociales, es obvio que su instalación refiere a lo incuestionable y autorizado. Dicho de otro modo, la naturalización encuentra su lugar en las prácticas que el mito deforma e inscribe en distintas materialidades (Simón, 2010). He repetido a lo largo de la tesis que el análisis de los discursos circulantes en las instituciones educativas, entre ellas las ESJ, tiene por finalidad desnaturalizar *la confusión naturaleza – historia* que el mito causa (Barthes, 1998), corre el velo de su artificial inocencia, intenta descubrir la trama de relaciones sociales en que se funda, advierte de su carácter fundamentalmente cultural y mediador. Es por eso por lo que un elemento significativo en el análisis institucional y discursivo, como analíticas que proveen a la interpretación y la comprensión de la realidad estudiada, es la noción de institución y discurso, cuyos contenidos son tomados para elucidar los procesos históricos en los programas de cambio e innovación en Río Negro. En definitiva, de la dislocación que opera en la política educativa provincial que permite pensar la escuela secundaria de otro modo. Desplazamiento que se rastrea en la identificación de un sujeto externo a la secundaria común (con el que mantiene una relación

diferencial y constitutiva) y que ahora es, por efecto de ese deslizamiento en la política educativa, sujeta de la educación y de una escuela ajustada a su demanda.

Como en el cuento de Borges (1944) percibo que a lo largo del proceso de escribir una tesis tengo ahora, en mis manos, algo más que un cuchillo. La intemperie a la que se somete Dahlman es un poco menos intemperie. El deseo que se une al saber y del que es parte constituyente, permite justamente la renovación de lo sabido y el ensanchamiento del conocimiento sobre una realidad problematizada. Esa es, quizás, una de las enseñanzas más importantes que tiene la tesis: qué es el programa ESJ, qué se propone, qué se dice sobre una buena escuela inclusiva, cómo se organiza ese propósito y cuáles son los sentidos circulantes en el discurso sobre una escuela orientada y contextualizada a la realidad social de un grupo de estudiantes excluido y vulnerado en su derecho social a la educación. Cuestión que no es poco, aunque queda extenso campo para seguir indagando.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, F. (2014). Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1 (2), pp. 23 - 37.

AVAREZ, M. E., BERCOVICH, G. A., HERRERO, A. C. (2015). La Patagonia: cuestiones demográficas de la tierra del fin del mundo. Recuperado en: <http://www.estadisticaneuquen.gob.ar/static/archivos/informes/Regi%C3%B3n%20Patagonia.pdf>

ALVARES URÍA, F. VARELA, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid. Ediciones La Piqueta.

ARROYO, M. (2012). La performatividad de los procesos de regulación normativa. La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario. *VII jornadas de sociología de la UNLP*. Departamento de sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.

AUSUBEL, D. P. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Pp. 211 - 239. Buenos Aires, Ed. El Ateneo.

AUSUBEL, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva Cognitiva*. Barcelona, Editorial Paidós.

AUSUBEL, D. P. NOVAK, J. D. HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. México, Trillas.

BALL, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. 1° reimp. España, Editorial Paidós.

BAQUERO, R. NARODOWSKY, M. (1990). Normalidad y normatividad en pedagogía. *Revista Alternativas*, Año IV, No 6, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

BARDIZA RUIZ, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista iberoamericana de educación, N.º 15, Micropolítica en la escuela*. Organización de Estados Iberoamericanos.

BARCO, S. N. (2005). Reforma educativa y reestructuración del gobierno de la educación en la provincia de Río Negro. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, n. 15, pp. 59 - 88. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.

BARROS, M. S. (2010). Terminando con la normalidad comunitaria. Heterogeneidad y especificidad populista. *Universidad Católica de Córdoba. Studia Politicae, nº 20*. Pp. 121 – 132.

BIRGIN, A., TERIGI, F. (1998). Proyectos escolares y formación docente: una nueva oportunidad para pensar viejos problemas. En revista *Pensamiento Educativo*. Vol. 23. Pp. 165 – 188. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

BOLIVAR, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. *Promesa y realidades*. Madrid, La Muralla.

BOLIVAR, A. (2001). Qué dirección es necesaria para promover que una organización aprenda. *Organización y Gestión Educativa*. Nº 1, 13-18, España.

BROUN, A. BALL, S. J. MAGUIRE, M & HOSKINS, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. MIRANDA, E. M. LAMFRI, N. Z. (Org.) *La educación secundaria . cuando la política educativa llega a la escuela*. CABA, Miño y Dávila.

BUENFIL BURGOS, R. N. (2002). Los usos de la teoría en la investigación científica. *Revista Educación y Ciencia. Nueva época* 6 (12 - 26). Pp. 29 - 44.

BUENFIL BURGOS, R. (2008). La categoría intermedia. En O. C. (Coord.), *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso* (p. 15 - 35). México DF, Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, Casa Juan Pablos.

BUENFIL BURGOS, R. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica* N.º 34 - 35 *Revista semestral del Departamento de Educación y Valores*. Enero - Junio, Julio - Diciembre 2010.

BUENFIL BURGOS, R. (2019). Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del análisis político del discurso. Buenos Aires, CLACSO.

BULFON, P. (2012). "Las relaciones intersubjetivas y su vinculación con el riesgo educativo: rasgos de estilo y cultura de la escuela estudiada." *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 9, N° 8. Pp. 29 – 46.* Rosario, Laborde Editor.

BUTELMAN, I. (comp.). (2006). Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Buenos Aires, Paidós.

CAMERANA, R. et al. (1985). "Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal", en *Revista de la Educación Superior*, N.º 53, ANUIES, México [Consultado el 8 de octubre de 2008].  
<http://www.anui.es/servicios/publicaciones/revsup/res053/txt2.htm>

CARLI, S. (2002). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación Argentina entre 1880 - 1955. Buenos Aires, Miño y Dávila.

CARRIZALES RETAMOZA, C. (1991). *El filosofar de los profesores*. México, Caos.

CASTILLA, G. (2012). "Intersubjetividad Pedagógica". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 9, N° 8.* Rosario, Laborde Editor. Pp. 75 - 88.

CASTILLA, G. MARCOVICH, A. BULFON, P. PICCA, R. STEIMBREGER, L. (2014). Configuraciones de la escuela de nivel medio: iniciativas para el encuentro intersubjetivo. Un estudio de caso en la ciudad de Neuquén. Proyecto de investigación de la FACE – UNCo. Cipolletti, Río Negro.

COMARI, C. (2014). La generación de los ni ni, ¿existe? Una desmentida desde la demografía mediante un enfoque dinámico. *Asociación Latinoamericana de Población, VI congreso de la ALAP*, Lima. Recuperado en [http://www.alapop.org/Congreso2014/DOCSFINAIS\\_PDF/ALAP\\_2014\\_FINAL6\\_89.pdf](http://www.alapop.org/Congreso2014/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2014_FINAL6_89.pdf)

CONNELL, R. W. (2009). La justicia curricular. Año 6, N.º 27. Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas. Recuperado en:

CONTRERAS, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid, Ediciones Morata.

DENZIN, N. LINCOLN, Y. (2011). Manual SAGE de investigación educativa. Vol. N.º 1. Barcelona, Editorial Gedisa.

DIAZ, V. GARCIA, J. P. (2016). Alteraciones a la forma escolar. Entre el deseo, la resistencia y el temor. *Políticas Educativas, Santa María*, v. 10, n. 1, pp. 18 - 30.

DUBET, F. MARTUCCELLI, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. España, Editorial Losada.

DUSSEL, I. SOUTHWELL, M. (1994). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. Revista Monitor. N.º 1. Ministerio de Educación, Argentina.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración. En VVAA, *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas*. Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.

ENRIQUEZ, E. (2002). La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Buenos Aires, Novedades Educativas.

ESPOSITO, R. (2007). Comúnitats. Origen y destino de la comunidad. 1º ed. Buenos Aires, Amorrortu.

FATTORE, N. (2013). Apuntes sobre la forma escolar tradicional y sus desplazamientos. *Revista de Asesoría Pedagógica*. Número 5. FCEE, UNR.

FERRÁNDEZ, A. (1990). La organización escolar como objeto de estudio. En VVAA, *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas*. Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.

FERNANDEZ, L. (1996). Análisis institucional y prácticas educativas. ¿Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas? En *Praxis Educativa*. Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA. Pp. 10 – 22.

FERNANDEZ, L. (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 Cuestiones de Educación.

FERNANDEZ, L. (2011). *La investigación institucional de investigaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el programa "Instituciones educativas de UBA"*. Revista Praxis. Vol. XVI, N° 14. Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, pp. 66 - 75.

GARAY, L. (2000). Algunos Conceptos para Analizar Instituciones Educativas . *Cuaderno de Postgrados*. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

KAËS, R. MISSENARD, A. KASPI, R. ANZIEU, D. GUILLAUMIN, J. BLEGER, J. (1979). crisis, ruptura y superación. Análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal. Buenos Aires, Editorial Cinco.

KAËS, R. (1987). El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo. Barcelona, Editorial Gedisa.

KAËS, R. BLEGER, J. ENRIQUEZ, E. FORNARI, F. FUSTIER, P. ROUSSILLON, R. Y VIDAL, J. P. (1988). La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos. Argentina, Editorial Paidós.

KAPLAN, K., KROTCH, L. y ORCE, V. (2012). Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil. 1º ed. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

LACLAU, E. MOUFEE, CH. (1985). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. España, Siglo XXI.

LACLAU, E. (1996). Emancipación y diferencia. Buenos Aires, Ariel.

LACLAU, E. (2005). La razón populista. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

LACLAU, E. (2014). Los fundamentos retóricos de la sociedad. Argentina, Fondo de Cultura Económica.

LEWIN K. (1943). Psychology and the process of group living. Journal of Social Psychology. 17(1), pp. 113 - 132.

MARTINEZ OLGUÍN, J. J. (2011). *Sobre la sutura del orden social. A propósito del concepto de ideología en el posmarxismo: E. Laclau y S. Zizek*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

MENDEL, G. (1974a). Sociopsicoanálisis institucional I. Buenos Aires. Amorrortu.

MENDEL, G. (1974b). Sociopsicoanálisis institucional II. Buenos Aires. Amorrortu.

MENDEL, G. (1994). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires. Paidós.

MENDEL, G. (2011). *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones*. Buenos Aires. Nueva Visión.

MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona. Editorial Laertes.

MOTES N. SIEGLER S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Southwell M. (comp.). Buenos Aires, FLACSO – Homo Sapiens Ediciones.

MURILLO, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona. Octaedro.

NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires. Aiqué.

NARODOWSKI, M. Y BRAILOVSKY, D. (2006). Cápsulas progresistas (ideales para el dolor de escuela) en Narodowski, M. y Brailovsky, D. (comps.) *Dolor de escuela*. Buenos Aires. Prometeo.

PINI, M. (comp.). (2009). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín, UNSAM EDITA, de la Universidad Nacional de San Martín.

Resolución 118 (2010). Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación y Deportes. Argentina.

Resolución 118/10/CFE. Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Consejo Federal de Educación. Recuperado en

<http://www.mec.gob.ar/descargas/Normativas/Resoluciones/Educacion%20para%20Jovenes%20y%20Adultos/Resolucion%20CFE%20N%20118-10%20-%20Anexo%2002.pdf>

Resolución 139 (2013). Creación de las Escuelas para Jóvenes. Consejo Provincial de Educación. MEDDHH. Gobierno de la Provincia de Río Negro.

Resolución 139/13/CPE. Escuelas Secundarias de Jóvenes. Recuperado en <https://educacion.rionegro.gov.ar/normativas.php>

Resolución 254 (2015). Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación y Deportes. Argentina.

RICOEUR, P. (1997). Hermenéutica y semiótica. *Cuaderno Gris. Nº 2*, pp. 91 – 103. Aranzueque Sahuquillo, G. (Coord.). Horizontes del relato: lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur. Universidad Autónoma de Madrid.

SAUR, D., G. (2008). ¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis de discurso. Ponencia. II Encuentro Internacional Giros Teóricos. Ciudad de México.

SCHLEMENSON, A. (1990). La perspectiva ética en el análisis organizacional. México, Editorial Paidós.

SCHLEMENSON, A. (1998). Análisis organizacional y empresa unipersonal. Buenos Aires, Editorial Paidós.

SCHVARSTEIN, L (1991). Psicología social de las organizaciones. Buenos Aires, Editorial Paidós.

SOUTHWELL, M. (2007). En torno a la construcción de hegemonía educativa. Contribuciones del pensamiento de Ernesto Laclau al problema de la transmisión de la cultura. *Em Torno do Ernesto Laclau*. Porto alegre, EDIPURCS.

SOUTHWELL, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, pp. 67 - 78. Brasil.

SOUTHWELL, M. (2012). Formas de lo político en la escuela. Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario, Homo Sapiens. Pp. 49 – 70.

SOUTHWELL, M. (2013). El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación. Conferencia dictada en el X coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación. DIE - CINVESTAD, México.

SOUTHWELL, M. (2020). Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo. 1º ed. CABA, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

STAVRAKAKIS, Y. (2007). Lacan y lo político. Buenos Aires, Prometeo.

STAVRALALOS, Y. (2010). La izquierda lacaniana. Psicoanálisis, teoría y política. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles, *Propuesta Educativa*, 29, pp. 63 - 72. Buenos Aires.

TABENA, V. NOBLE, M. (2021). ¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes. *Revista de Educación. Año XII, N.º 22*, pp. 41 - 64. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

TORRES, A. GARCÍA, V., CRUZ, O., RUIZ, E. (2004). La calidad de la formación del profesional universitario, su caracterización y evaluación. [en línea] UNAH, 39 p. Disponible en: <http://intranet.isch.edu.cu/>

TRILLA, J. (1985). Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona. Editorial Laertes.

ULLOA, F. (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis*. N° XXVI. CABA, APPA. Recuperado en: <https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/institucional/vitale/ulloa%20-%20PSICOLOGIA%20DE%20LAS%20INSTITUCIONES%20UNA%20APROXIMACION%20PSICOANALITICA..pdf>

VINCENT, G. LAHIRE, B. THIN, D. (1994). Sobre la historia y la teoría de la forma escolar, en VINCENT, G. (Dir.) *¿L' education prisonniere de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon. Traducción de L. Stagno. Universidad Nacional de La Plata.

ZANABRIA, S. y Otras. (2014). “¿Enseñar todo a todos? Sentidos en torno de la igualdad en la legislación educativa provincial de la última década (2003-2013): el caso de Río Negro”. Proyecto de investigación IFDC de San Carlos de Bariloche.

## ENLACES WEB

Diario APP Noticias. Recuperado en

[http://www.appnoticias.com.ar/desarro\\_noti.php?cod=2751](http://www.appnoticias.com.ar/desarro_noti.php?cod=2751));

Constitución Web. Recuperado en

<http://constitucionweb.blogspot.com.ar/2013/03/mensaje-del-gobernador-de-rio-negro.html>)

<http://adnrionegro.com.ar/2015/08/el-camino-de-los-logros/>)

MEDDHH. Recuperado en

[http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo\\_noti.php?id=1172](http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_noti.php?id=1172))

NARODOWSKI, M. (1996). El final de las utopías educativas. Un adiós sin penas ni olvido. Recuperado en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h1.html>)

UNTER. Resoluciones 214/04/CFE; 84/09/CFE; 182/12/CFE; 210/13/CFE. Recuperado en <http://www.unter.org.ar/imagenes/actpar281212.pdf>)

Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). Ministerio de Educación y Deportes. Argentina.

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2444/91. Recuperado en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000254.pdf>

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819/12. Recuperado en [https://ifdbariloche-rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley\\_4819\\_LEY\\_ORG%C1NICA\\_DE\\_EDUCACI%D3N\\_DE\\_LA\\_PROVINCIA\\_DE\\_R%CDO\\_NEGRO\\_1.pdf](https://ifdbariloche-rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley_4819_LEY_ORG%C1NICA_DE_EDUCACI%D3N_DE_LA_PROVINCIA_DE_R%CDO_NEGRO_1.pdf)

Ley Orgánica de Educación N° 4819 (2012). Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de la Provincia de Río Negro.