



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

**ENTRE LA PERMANENCIA DEL FORMATO ESCOLAR Y LA EMERGENCIA  
DE NUEVAS FORMAS DE ESCOLARIZACIÓN: EL CASO DE LOS TALLERES  
EXTRACURRICULARES DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS EN CIUDAD DE  
BUENOS AIRES A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI**

AUTORA: PAOLA SANTUCCI

DIRECTORA: GUILLERMINA TIRAMONTI

CODIRECTORA: DANIELA ATAIRO

**FEBRERO DE 2020**

## RESUMEN

La presente investigación se propone constituir un aporte para los estudios que reflexionan en torno de los cambios en la escuela secundaria y del modo en que se transforma su formato frente a las exigencias de la contemporaneidad, a partir del análisis de la introducción de una propuesta educativa en el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, como son los talleres extracurriculares. Esta experiencia fue seleccionada como objeto de estudio porque ofrece un modo de transmisión cultural diferente del formato escolar del nivel secundario, bajo el supuesto de posibilitar otras formas de vinculación entre docentes, estudiantes y conocimiento.

En particular, esta tesis se propone analizar el modo en que se incorporan estos talleres a las escuelas secundarias y el sentido que adopta dicha incorporación en un contexto caracterizado por las dificultades del formato del nivel medio para dar respuesta a los desafíos contemporáneos. En este sentido, nuestro argumento central es que los talleres extracurriculares se incorporan a la escuela secundaria en un lugar subordinado a lo curricular generando así las condiciones para la conservación de la posición hegemónica del formato escolar, al posibilitar una producción de la subjetividad más articulada con los cambios actuales.

El análisis presentado nos permite dar cuenta de la complejidad que supone dicho proceso de incorporación a partir de identificar los sentidos y las modalidades de su implementación, así como comprender sus alcances y limitaciones frente a las posibilidades de institucionalización. De allí que la investigación, por un lado, incorpora la perspectiva histórica para encontrar líneas de continuidad y ruptura con experiencias educativas anteriores y analiza las formas de vinculación entre los dispositivos educativos que se tornaron hegemónicos y aquellos que ocuparon un lugar subalterno, asumiendo que siempre estuvieron en diálogo y tensión. Por otro lado, analiza el modo de implementación de los talleres extracurriculares en diálogo con los procesos globales de reconfiguración cultural y las particularidades que adopta el sistema educativo nacional y jurisdiccional para tramitar los desafíos de la universalización del nivel. Ambos registros posibilitan un diálogo entre los procesos del pasado y del presente para abordar la complejidad que implica la transformación del formato del nivel secundario.

**Palabras claves:** formato escolar- educación secundaria – talleres extracurriculares – reformas educativas.

## **ABSTRACT**

The present research intends to make a substantive contribution to the studies which reflect upon the changes in high school and how its format is modified according to the current demands on the bases of the analysis of the introduction of a mid-level educational proposal in the city of Buenos Aires, as it is the case of the extracurricular workshops. This experience has been selected as subject of study since it offers a way of cultural transmission different from the high school format, under the assumption that such workshops enable teachers, students and knowledge to connect in a different manner.

Indeed, this thesis intends to analyse the way in which those workshops are introduced in high school and the sense such introduction fosters in a context characterised by the difficulties of the mid-level education format to respond to current challenges. In this sense, our main argument is that extracurricular workshops are introduced in high school in a place subordinated to the curricula, creating the conditions for the conservation of the school format hegemonic position.

The analysis contained in this research accounts for the complexity such process of incorporation entails, based on the identification of the senses and modalities of its implementation as well as on the comprehension of its scope and limitations before the possibilities of being institutionalized. Thus, the research, on the one hand, includes the historical perspective to find both continuity and break points in terms of previous educational experiences and to analyse the way educational devices which have become hegemonic and those which have a subordinated place connect, assuming there have always been dialogue and tension between them. On the other hand, this research analyses the implementation of the extracurricular workshops in dialogue with the global processes of cultural reconfiguration and the particularities adopted by the national and jurisdictional educational system to tackle the challenges of the level universalization. Both records enable a dialogue between past and current processes to address the complexity implied in the transformation of the high school education format.

**Key Words:** school format – high education - extracurricular workshops – educational reforms.

## AGRADECIMIENTOS

Si bien esta tesis tiene una autoría individual estoy convencida que es un producto colectivo, dado que su realización ha sido posible gracias a la colaboración de muchas personas e instituciones que no quiero dejar de mencionar en este momento.

En primer lugar quiero agradecerle a mi directora, Guillermina Tiramonti, por la lectura de mis borradores y por brindarme sus comentarios y recomendaciones que se tornaron fundamentales a la hora de ir dándole forma a esta tesis.

En segundo lugar, a mi codirectora, Daniela Atairo, por abrirme las puertas del mundo académico y por prepararme para enfrentar sus desafíos. Su acompañamiento incondicional, a través de la lectura atenta y minuciosa de mis borradores, como así también su sostén emocional en los momentos más críticos resultaron fundamentales para alcanzar este objetivo. Por todo ello estoy enormemente agradecida.

A Lucía Trotta, compañera de tantos espacios, amiga del corazón, quien me acompañó con sus lecturas y comentarios pero también con sus palabras tan necesarias, dándome ánimo en los momentos desalentadores.

A Yamila Duarte, por sus lecturas, consejos y sentires tan emparentados, al estar palpitando el mismo desafío.

Asimismo quiero brindar un agradecimiento a los distintos espacios de formación y desarrollo profesional por los que transité:

A la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina), especialmente a lxs docentes, compañerxs y personal de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, por brindarme la formación y herramientas necesarias para mi crecimiento profesional.

Al Grupo Viernes, por invitarme a participar en sus reuniones, cuyos intercambios y discusiones a partir de las lecturas semanales, dieron lugar al desarrollo de este estudio, como fruto del proyecto que el equipo estaba llevando a cabo en ese momento. En este sentido, quiero agradecer especialmente a Mariana Nobile y Marisa Cetra, quienes me acompañaron en la realización del trabajo de campo de esta investigación.

A las escuelas que forman parte de este trabajo, a sus equipos directivos por abrirme las puertas y a lxs talleristas por permitirme observar sus clases. A todos los actores institucionales que me brindaron parte de su tiempo para poder entrevistarlx.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, donde me desempeño como docente, investigadora y extensionista, acompañada de colegas con quien comparto preocupaciones e intereses.

A los programas PROFOR y PROFITE, que con su financiamiento me permitieron afrontar el tránsito por la primera etapa y el tramo final de mi maestría.

También quiero agradecer a todas aquellas personas que sin estar involucradas directamente en la confección de la tesis hicieron posible que hoy haya podido concluirla. Particularmente a quienes le regalaron momentos llenos de cariño y amor a mi hijo para que yo pudiera dedicar mi tiempo a la finalización de la tesis, en especial a Ceci y a mi suegra.

A mis amigas, que ya están cansadas que les hable de la tesis y aún así me siguen escuchando y comprendiendo.

A mis viejos, Maricel y Edgardo y a mi hermano, Marcelo, y a toda la familia linda que lo acompaña, que supieron alentarme y respetar mis tiempos y ausencias entendiendo el significado que este proyecto tiene para mí.

A mi pareja, por su paciencia, amor y contención, y fundamentalmente por acompañarme en este proyecto personal desde que nos conocimos, siendo que implicó resignar algunas cosas en el camino.

A Joaco, que tan chiquito como es, me pregunta siempre “mamá, ¿ya terminaste de trabajar?” Ahora le puedo contestar con los ojos llenos de lágrimas de alegría “sí, mi amor, ya terminé”.

*A Daniela Atairo*

*Por su confianza, generosidad y dedicación*

# INDICE

## INTRODUCCIÓN

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Los desafíos de la escuela secundaria: un tema en la agenda política y académica en Argentina.....</b> | <b>1</b>  |
| <b>La <i>forma escolar</i> como objeto de estudio: aportes teóricos.....</b>                              | <b>3</b>  |
| <b>Escuela secundaria y desigualdad educativa: línea de investigación.....</b>                            | <b>5</b>  |
| <b>Consideraciones Metodológicas: un estudio de casos instrumental y múltiple.....</b>                    | <b>8</b>  |
| <b>Estructura de la tesis.....</b>  | <b>13</b> |

## CAPÍTULO 1: El Formato Escolar Moderno en perspectiva histórica: viejas y nuevas tensiones

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introducción.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>1. La conformación de los Sistemas Educativos Modernos como dispositivos de disciplinamiento y emancipación.....</b>  | <b>16</b> |
| 1.1 Las disputas por el control de la educación: la herencia religiosa de la escuela moderna.....  | 18        |
| 1.2 La conformación del Sistema Educativo Argentino.....   | 22        |
| 1.3 Los rasgos característicos del formato del nivel secundario.....   | 24        |
| 1.4 Algunos intentos de modificación del formato en la escuela secundaria argentina durante el siglo XX.....   | 25        |
| <b>2. Los desafíos que las transformaciones epocales le presentan a la escuela Secundaria.....</b>   | <b>28</b> |
| 2.1 Cambios en la contemporaneidad que modifican la organización de la sociedad moderna a nivel global.....  | 28        |
| 2.2 Las repercusiones de estos cambios en los sistemas educativos modernos.....  | 30        |
| 2.3 Rasgos del formato de la escuela secundaria que son tensionados por la nueva configuración cultural.....   | 31        |
| 2.3.1 La organización del conocimiento en disciplinas y la jerarquización del saber frente a las nuevas tecnologías, lenguajes y saberes.....                            | 31        |
| 2.3.2 La organización de la enseñanza bajo la lógica gradual y secuencial en las coordenadas espacio-temporales escolares frente al “descentramiento cultural”.....      | 33        |
| 2.3.3 La autoridad pedagógica basada en posiciones asimétricas y verticalistas de saber y no saber frente a la alteración de las relaciones intergeneracionales.....     | 34        |
| 2.3.4 La organización por grupos etarios, el distanciamiento de la vida mundana y el tipo de subjetividad interpelada frente al reconocimiento de la heterogeneidad..... | 35        |
| <b>Consideraciones Finales.....</b>  | <b>37</b> |

## CAPÍTULO 2: Más allá de las fronteras del formato: De los talleres de artesanos medievales a los talleres extracurriculares de las escuelas secundarias del SXXI

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introducción.....</b>   | <b>40</b> |
| <b>1. Los orígenes del taller como espacio de trabajo y forma de enseñanza en el Medioevo.....</b> | <b>41</b> |
| <b>2. Antecedentes de experiencias del taller como espacio de aprendizaje en</b>                   |           |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Argentina</b>  |           |
| 2.1 El taller en el movimiento de la Escuela Nueva.....   | 46        |
| 2.2 Los talleres de las Escuelas Técnicas y su tensión con la estructura curricular de la escuela secundaria.....                                   | 50        |
| 2.3 El taller en la Educación Popular de los Movimientos de Liberación Nacional...  | 55        |
| <b>3 Los rasgos generales de los talleres extracurriculares en relación con sus antecedentes y con las características del formato escolar.....</b> | <b>60</b> |
| <b>Consideraciones finales.....</b>   | <b>61</b> |

**CAPÍTULO 3: La configuración de la oferta educativa extracurricular en el marco jurisdiccional e institucional**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introducción.....</b>   | <b>66</b> |
| <b>1. Características generales del sistema educativo de CABA.....</b>   | <b>67</b> |
| <b>2. Descripción del perfil institucional de las escuelas comprendidas en este Trabajo.....</b>                               | <b>75</b> |
| 2.1 Escuela A: Una institución para formar al ciudadano cosmopolita con una oferta educativa de tiempo completo.....           | 76        |
| 2.2 Escuela B: Una institución orientada a promover estrategias para sostener la escolaridad de los grupos desfavorecidos..... | 78        |
| 2.3 Escuela C: Una institución orientada a la formación de sectores medios con propuestas complementarias.....                 | 80        |
| 2.4 Escuela D: Una institución para la reinserción social a través de la educación con una propuesta flexible.....             | 81        |
| <b>Consideraciones Finales.....</b>  | <b>83</b> |

**CAPÍTULO 4: Acerca de los sentidos de los talleres extracurriculares y la relación con el perfil y autoridad de sus docentes**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introducción.....</b>  | <b>87</b> |
| <b>1. Acerca de los sentidos que adquieren los talleres como propuestas extracurriculares</b>   |           |
| 1.1 El papel asignado por los equipos de gestión  |           |
| 1.1.1 Los talleres como estrategias de fortalecimiento del vínculo institucional con lxs estudiantes para garantizar la escolarización y el disciplinamiento..... | 88        |
| 1.1.2 Los talleres como propuesta educativa diferenciada que posibilita atraer a determinadas familias.....   | 90        |
| 1.1.3 Los talleres cabalgan entre un mecanismo de reclusión frente a los peligros y una estrategia para la inclusión educativa.....                               | 93        |
| 1.2 El significado que le otorgan lxs talleristas   |           |
| 1.2.1 El taller como medio de expresión y acceso a otros bienes culturales.....   | 96        |
| 1.2.2 Los diversos sentidos que adquiere un mismo taller en diferentes escuelas.....  | 97        |
| 1.3 Los sentidos que le imprimen lxs estudiantes: Entre el desarrollo de una actividad placentera y la orientación para el futuro.....                            | 100       |
| <b>2. De la construcción de la autoridad pedagógica y las relaciones intergeneracionales</b>  |           |
| 2.1 Formas de reclutamiento de lxs talleristas: entre “lxs conocidxs” y “el reciclaje”...   | 102       |
| 2.2 Acerca de los perfiles priorizados en la selección: el carisma como forma de ejercicio de la autoridad.....   | 105       |



|   |            |
|---|------------|
| 2.2 Del vínculo docente-alumnx en el taller: en la construcción de una horizontalidad regulada..... | 109        |
| <b>Consideraciones finales.....</b>   | <b>114</b> |

**CAPÍTULO 5: De la modalidad de trabajo de los talleres extracurriculares y su relación con los espacios curriculares**

|   |            |
|---|------------|
| <b>Introducción.....</b>  | <b>119</b> |
| <b>1. En torno de la dinámica de los talleres y su modalidad de trabajo</b>                           |            |
| 1.1 De la obligación a la elección.....   | 120        |
| 1.2 De la evaluación individual a la producción colectiva.....  | 126        |
| 1.3 Del rol pasivo del estudiante a la participación.....   | 130        |
| 1.4 De la organización espacio-temporal y los criterios de agrupamiento .....                         | 132        |
| <b>2 Acerca de la convivencia entre los talleres extracurriculares y las disciplinas curriculares</b> |            |
| 2.1 La jerarquización del saber y su manifestación en el ámbito escolar.....                          | 137        |
| 2.2 Miradas dicotómicas sobre lo curricular y lo extracurricular.....                                 | 140        |
| 2.3 El taller definido como centro cultural.....  | 141        |
| 2.4 Estilos de vinculación predominantes  |            |
| 2.4.1 Una desarticulación intencional: vidas paralelas.....   | 143        |
| 2.4.2 Complementariedad que permite el diálogo entre saberes.....                                     | 146        |
| 2.4.3 Una articulación para garantizar la subsistencia.....   | 148        |
| 2.4.4 El taller como suplemento: el retorno de los saberes perdidos.....                              | 149        |
| <b>Consideraciones finales.....</b>   | <b>150</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CONCLUSIONES.....</b>  | <b>155</b> |
| <b>1. Los talleres extracurriculares: una <i>novedad con tintes retro</i>.....</b>  | <b>156</b> |
| <b>2. Los talleres extracurriculares se incorporan de manera <i>subordinada actualizando su posición histórica</i>.....</b> | <b>157</b> |
| <b>3. Los talleres extracurriculares como tecnologías que dialogan con los desafíos contemporáneos.....</b>                 | <b>161</b> |
| <b>4. Propuestas <i>diferenciadas</i> que refuerzan la desigualdad educativa.....</b>                                       | <b>164</b> |
| <b>5. Acerca de las condiciones para garantizar el éxito y sus limitaciones.....</b>  | <b>166</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b> | <b>169</b> |
|--|------------|

|                                    |            |
|------------------------------------|------------|
| <b>ANEXO METODOLÓGICO I.....</b>   | <b>181</b> |
| <b>ANEXO METODOLÓGICO II.....</b>  | <b>183</b> |
| <b>ANEXO METODOLÓGICO III.....</b> | <b>185</b> |
| <b>ANEXO METODOLÓGICO IV.....</b>  | <b>186</b> |
| <b>ANEXO METODOLÓGICO V.....</b>   | <b>187</b> |
| <b>ANEXO METODOLÓGICO VI.....</b>  | <b>188</b> |

|                   |            |
|-------------------|------------|
| <b>ANEXO.....</b> | <b>189</b> |
|-------------------|------------|

# INTRODUCCIÓN

## **Los desafíos de la escuela secundaria: un tema en la agenda política y académica en Argentina**

En las últimas décadas se ha instalado de manera generalizada la idea del agotamiento del modelo de la educación secundaria y la necesidad de implementar reformas.<sup>1</sup> Este consenso se inscribe en las grandes transformaciones que las sociedades occidentales desde fines del siglo XX están atravesando producto de la globalización y el reforzamiento de lo local (De Marinis, 2008) que tensionan la centralidad del Estado como articulador de la sociedad moderna. Estos cambios pusieron de manifiesto la pérdida de capacidad de interpelación del discurso de la modernidad a causa de la reconfiguración de los dispositivos de control y reproducción social: entre ellos la escuela. Este proceso no supuso una desaparición de los mecanismos de regulación social, sino su reconfiguración asociada más con los flujos y redes en las que se inscribe la vida cotidiana que no requiere del encierro en instituciones para gobernar a los sujetos. Los dispositivos “al aire libre” (Deleuze, 1995) asumen un control más sutil aunque permanente ejercido por los medios tecnológicos y una comunicación instantánea.

Estas transformaciones fueron posibilitadas por la revolución tecnológica que instala nuevas formas de producción y transmisión del conocimiento erosionando la hegemonía de la cultura letrada (Barbero, 2002) y generando vivencias diferentes entre las nuevas generaciones que dificultan el diálogo con las generaciones adultas por referenciarse en códigos, valores y comportamientos distintos (Kantor, 2008; Tobeña, 2011). En este sentido, las nuevas generaciones construyen su subjetividad no solo en el entorno familiar y escolar, sino también participando de una cultura propia que preexiste a la socialización institucional (Dubet, 2004; Barbero, 2008).

Entonces, estos cambios han puesto en el centro de la discusión la capacidad de la escuela moderna para procesar los cambios epocales que cuestionan la centralidad de la cultura escolar y ponen en evidencia el desajuste entre la forma de la institución escolar y las

---

<sup>1</sup> Si bien se pueden identificar esfuerzos por modificar la escuela secundaria a lo largo de la historia del nivel (Southwell, 2011) tales como, las reformas propuestas por Joaquín V. González (1905), Ernesto Nelson (1915), Saavedra Lamas (1916), la creación de escuelas técnicas a partir de la década del 40, el Proyecto 13 en los 70 y el Ciclo Básico General (CBG) en los 80, entre otras. Estos intentos han tenido un alcance limitado en la posibilidad de implementación pues no han logrado concretarse o no consiguieron modificar la forma de organización de la escuela secundaria “convencional”. Lo más notorio es que estos intentos se desarrollaron en momentos de auge, expansión y consolidación del modelo escolar del nivel secundario y de allí el derrotero de estas propuestas.

subjetividades de lxs jóvenes del siglo XXI (Barbero, 2008; Dubet, 2004; Tiramonti, 2008; Tenti Fanfani, 2000). De allí que los desafíos interpelan al sistema educativo en su conjunto, aunque la escuela secundaria parece ser la institución donde más claramente se manifiestan estas contradicciones y tensiones. Tal vez por atender a lxs jóvenes que son justamente quienes portan las representaciones de estos cambios contemporáneos que entran en tensión con los principios transmitidos por la escuela. Pero también porque estas transformaciones trastocan los propósitos constitutivos del nivel: la formación para el ejercicio de la ciudadanía dado que la forma estado-nacional está puesta en cuestión por la globalización y las reivindicaciones culturales (De Marinis, 2008); la formación para la inserción en el mercado de trabajo, cuyos requerimientos están siendo constantemente modificados en relación a las transformaciones del mundo del trabajo en una economía global posindustrial (Garretón, 1999); y la formación para la continuidad de estudios superiores fundada en una matriz cultural letrada que está siendo desafiada por la preponderancia de la cultura digital en la confluencia de nuevos lenguajes y formatos (Barbero, 2008).

En este nuevo contexto, varios países de la región donde se configuraron Estados Pos-neoliberales (Sader, 2008) desarrollan políticas públicas que se orientan a la universalización, garantía y protección de los derechos sociales. En este marco, se han sancionado nuevas legislaciones que proponen una redefinición de los marcos jurídicos amparados en el modelo neoliberal de los años '90. En Argentina, la Ley Nacional de Educación (LEN N°26.206) promulgada en el año 2006<sup>2</sup>, reemplaza la Ley Federal promoviendo un cambio de rumbo frente al instalado en los años 90<sup>3</sup> al definir a la educación como derecho social y al Estado como el principal garante de dicho derecho (Feldfeber y Gluz, 2011; Saforcada y Vassiliades, 2011). Uno de los principales cambios es el establecimiento de la obligatoriedad del nivel medio y la habilitación para la implementación de políticas más inclusivas orientadas a garantizar no sólo el acceso, sino también la permanencia, favoreciendo la continuidad de la trayectoria escolar hacia el nivel superior de nuevos sectores sociales. Estos cambios que promovieron condiciones de inclusión educativa para cumplir con la promesa de igualdad,

---

<sup>2</sup> Se promulgó en el marco de otras leyes sancionadas en el mismo periodo que se orientaron a reposicionar al Estado como garante del derecho a la educación.

Por ejemplo, a través de la resolución del conflicto salarial docente para reanudar la actividad escolar, con la sanción de la Ley de Garantía salarial y 180 días de clase N°25.864 (en el año 2003) y la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919 (en el año 2004). Asimismo, se destacó la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 sancionada en el año 2005, que buscó amortiguar el desfinanciamiento sufrido por el sistema, a través del incremento de la inversión educativa en forma progresiva hasta alcanzar una participación del 6% del PBI en 2010.

<sup>3</sup> Así como en los 90 el mandato estaba orientado a la competitividad y la eficiencia, ahora el mandato está puesto en la incorporación y la contención de nuevos sectores en el sistema educativo.

aumentaron la cobertura del nivel y y la disminución de la distancia entre los años de escolaridad alcanzados por los distintos sectores sociales (Kessler, 2014). Sin embargo, persisten dificultades para garantizar la universalización del nivel en tanto un sector de jóvenes están alejados de la institución escolar a causa de su grado de exclusión social y territorial (Kessler, 2014), así como también la baja capacidad de retención que tiene la escuela, evidencia las limitaciones para garantizar su permanencia y egreso. Diversos estudios recientes sobre el tema (Tenti Fanfani, 2003; Terigi, 2008; Tiramonti, 2011b; Montes y Ziegler, 2012, entre otros) sostienen que el principio de selección por exclusión constituye un rasgo estructural en la conformación del nivel secundario, por lo que resulta difícil que nuevos sectores puedan ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que históricamente no fueron destinadas para ellos. De allí la idea generalizada del “agotamiento” del formato de la escuela media.

### **La forma escolar como objeto de estudio: aportes teóricos**

La preocupación por la necesidad de reformar la escuela secundaria se ha instalado en el campo de la investigación académica. Desde allí se han recuperado categorías conceptuales desarrolladas en países anglosajones y de Europa continental en torno de la permanencia y los cambios en los sistemas educativos. Dichos aportes fueron elaborados para pensar otros contextos, por lo que han sido revisados por investigadores locales en diálogo con una agenda política que demanda cambios en el nivel medio.

Distintos autores reconocen la existencia de un conjunto de regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo que organizan las actividades escolares y operan como una suerte de resistencia a la incorporación de modificaciones, Vincent, Lahire y Thin utilizan el concepto de *forma escolar* para referirse a “la constitución de un universo separado para la infancia; la importancia de las reglas de aprendizaje; la organización racional del tiempo; la multiplicación y la repetición de ejercicios, cuya única función consiste en aprender conforme a las reglas o, dicho de otro modo, teniendo por fin su propio fin” (2001, p.9). Esta conceptualización fue construida a partir de una historiografía que analiza el surgimiento de esta forma escolar en estrecha vinculación con las transformaciones políticas y sociales de carácter más general que acontecieron en Europa a partir del siglo XVI. El aporte de este trabajo consiste en desnaturalizar la forma que adopta la institución escolar moderna al poner en evidencia que esos aspectos no son más que una cristalización histórica como producto de

los esfuerzos de determinados grupos que lograron naturalizar sus innovaciones, quedando sedimentadas como la forma en que las escuelas *son*.

Desde el contexto anglosajón, para referirse a los aspectos que resultan más difíciles de alterar en la escuela, Tyack y Cuban utilizan la categoría de “*gramática escolar*”<sup>4</sup> y la consideran como “el conjunto de reglas que definen las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y les asignan clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación” (1995, p.167). Estos rasgos de la gramática se universalizaron y se volvieron la forma hegemónica, logrando implementarse en todas las escuelas del sistema educativo, al ofrecieron un modelo estandarizado de procesar grandes números de personas y fácilmente multiplicable.

Otros especialistas, más que en las continuidades y permanencias, colocan el foco en los cambios producidos en la forma de escolarización. En este sentido, el español Viñao Frago acuña la definición de *cultura escolar* para referirse a “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (2002, p.73). De todas maneras considera que es más apropiado hablar de culturas escolares en plural, más que de una cultura escolar, dado que cada establecimiento y cada actor de acuerdo al rol que desempeña al interior de la institución, desarrollan una cultura propia. Cabe destacar que, esta distinción entre las categorías que enfatizan las continuidades y aquellas que ponen el acento en las rupturas responde a una necesidad analítica, para diferenciar los cambios y las permanencias en el campo educativo aunque, en términos concretos, son aspectos de un mismo proceso.

En Argentina, se han recuperado estas preguntas y categorías para caracterizar la forma que adopta la escuela secundaria y pensar la introducción de cambios en el formato en relación a las nuevas demandas. Al respecto, Terigi (2008) enfatiza en la identificación de un patrón organizacional de la escuela secundaria basado en la clasificación del saber en asignaturas, la designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. La investigadora considera que estos tres rasgos resultan sumamente difíciles de modificar considerándolos el *trípode de hierro* de la escuela secundaria. Por su parte,

---

<sup>4</sup> Este concepto surge de analizar experiencias alternativas a la gradualidad, a la organización del tiempo como unidad estandarizada, a la transmisión del conocimiento compartimentado en disciplinas en algunas escuelas estadounidenses en las décadas del 60 y del 90, observando que esos cambios no prosperaron. Este estudio les permitió interrogarse acerca de ese fracaso y al mismo tiempo del éxito de otros elementos que se institucionalizaron y conformaron la gramática escolar.

Baquero, Diker y Frigerio (2007) incorporan nuevos elementos como la organización temporal en ciclos y años escolares, la organización espacial en aulas y la disposición de los cuerpos dentro de ella, evidenciando posiciones de saber y no saber entre docentes y estudiantes, a través de la utilización del concepto de *forma escolar*. Finalmente, Tiramonti (2011b) y su equipo de investigación<sup>5</sup>, a través de la definición de *formato escolar*, incorporan a los elementos definidos anteriormente otros, que permiten visibilizar una variedad de aspectos de la organización escolar: enseñanza simultánea y graduada, organización del saber en disciplinas, predominio del curriculum generalista y enciclopédico, separación de lxs estudiantes por edad, promoción por ciclos aprobados completos, aula como organización espacial, ciclos y año escolar como unidades temporales, dispositivos de evaluación bajo una lógica meritocrática y distanciamiento de la vida mundana (Grupo Viernes, 2008). Esta investigación se inscribe en esta conceptualización que entiende que el formato es una construcción que se torna hegemónica, de allí que se presenta como esencial, aunque sea producto de un proceso histórico y que por lo tanto, la dinámica, los cambios y las tensiones son inherentes a su propia construcción y reconfiguración (Williams, 2000).

### **Escuela secundaria y desigualdad educativa: línea de investigación**

Desde mediados de los años 80 se ha desarrollado una línea de investigación en el país que ancla su preocupación en el papel que juega la escuela secundaria en la reproducción del orden social. En un contexto de transición democrática, Braslavsky (1986) se preguntaba por la posibilidad de generar procesos de democratización en el sistema educativo que fueran capaces de revertir las tendencias selectivas generadas por las políticas educativas de la última dictadura militar. El estudio realizado evidenció una configuración segmentada del sistema educativo posibilitando que un grupo minoritario mantuviese el monopolio de los saberes socialmente relevantes y configurando así, un sistema antidemocrático (Braslavsky, 1986). Unos años más tarde, siguiendo la misma línea de estudios, Tiramonti (2004) se propone reponer la pregunta sobre la desigualdad educativa en un contexto caracterizado por una fuerte pauperización y polarización social, como resultado de las políticas implementadas

---

<sup>5</sup> Conocido con el nombre de “Grupo Viernes” que viene trabajando desde el año 2000 en el marco del Programa de Educación, Ciencia y Sociedad del Área de Educación de la FLACSO-Argentina, y fue produciendo estudios en torno a la desigualdad, a la fragmentación educativa y a la configuración del nivel medio como producto de sus tareas de investigación. Entre sus principales publicaciones se destacan: La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media (2004), La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación (2008), La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades (2008) y Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (2011).

durante la década del 90. En esa investigación identifica un proceso de diferenciación institucional como resultado de una ampliación progresiva de la matrícula del nivel en el marco de la configuración de un mercado educativo. Es así como la autora postula que la oferta escolar se construye en diálogo con las familias, producto de la ruptura de un campo de sentido compartido por las instituciones educativas. De este modo, se da lugar a una configuración fragmentada del sistema tendiente a profundizar las desigualdades educativas.

En los últimos años, las discusiones en torno de la producción de desigualdades en el sistema educativo desarrolladas por esta línea viran su mirada hacia el análisis de las transformaciones a nivel institucional y las experiencias de nuevos formatos en la escuela secundaria (Arroyo y Nobile, 2015). Esto llevó a indagar las implicancias de la creación de las Escuelas de Reingreso<sup>6</sup> como experiencias que intentaron generar variaciones en el formato escolar para albergar a grupos que históricamente habían sido excluidos del nivel medio,<sup>7</sup> así como también se estudiaron otros ensayos de modificación del formato como las escuelas de fábricas-recuperadas<sup>8</sup>, los Centros de Actividad Juvenil (CAJ)<sup>9</sup>, entre otras.

En particular, en esta tesis se analizan los “talleres extracurriculares”<sup>10</sup> que se desarrollan en gran parte de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, como una de las múltiples iniciativas en curso promovidas por las propias instituciones. Los talleres extracurriculares consisten en actividades educativas de carácter optativo que se dictan a contraturno y se caracterizan por la transmisión de contenidos diversos preponderantemente ligados a disciplinas artísticas y prácticas (como es el caso de los talleres de Radio, Danza, Escultura, Pintura, Cine, Fotografía, Arteses, Ensamblajes Musicales, Periodismo y Mural, entre otras). Estas experiencias, promovidas por las propias instituciones educativas del nivel medio,

---

<sup>6</sup> Estas escuelas fueron creadas en la Ciudad de Buenos Aires a partir del año 2004 con el propósito de incorporar al sistema educativo a los jóvenes que abandonaron la escuela común.

<sup>7</sup> Los resultados de esta investigación fueron publicados en el libro “Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media”, dirigido por Guillermina Tiramonti.

<sup>8</sup> A partir de la crisis del 2001 y en el marco del proceso de recuperación de fábricas por parte de los trabajadores, se han iniciado algunas experiencias aisladas de creación de escuelas secundarias que tienen formatos escolares diferentes a los planteados por las escuelas del sistema educativo.

<sup>9</sup> Estas experiencias implementadas a partir del 2003 consisten en encuentros y actividades que se desarrollan los días sábados en las escuelas, ofreciendo propuestas culturales diversas para adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados.

<sup>10</sup> Esta tesis tuvo su origen en una investigación de carácter colectivo realizada entre los años 2008-2011 en el marco del PICT titulado “Impacto de las transformaciones culturales, tecnológica y sociales en el formato del nivel medio”. La misma fue dirigida por Guillermina Tiramonti y estuvo a cargo de Grupo Viernes del Área de Educación de FLACSO-Argentina. Este estudio se propuso relevar, describir e interpretar tres intentos de modificación del formato incluyendo programas de gobiernos, experiencias escolares y talleres extracurriculares. Sus resultados fueron publicados en la Serie Documentos e Informes de investigación en educación, bajo el nombre de “Escuelas Secundarias y talleres extracurriculares: otros sentidos de la experiencia escolar” compilado por Guillermina Tiramonti, en el año 2014. Los datos empíricos fueron producto de un trabajo de campo en el cual participé como asistente de investigación y parte de esos datos son utilizados en esta tesis.

comenzaron a proliferar desde el retorno de la democracia en los años 80: primero aparecieron vinculadas al voluntarismo, como experiencias ad-honorem o financiadas por las propias cooperadoras, luego su expansión en las escuelas de gestión privada estuvo orientada a complementar el currículum oficial y favorecer la diferenciación de la oferta, y en los últimos años, estas experiencias tomaron mayor impulso en algunas escuelas de gestión estatal a partir del reconocimiento, promoción y financiación por parte de políticas educativas diseñadas desde el nivel central.

Con la hipótesis de que estas iniciativas ofrecen un modo de transmisión cultural diferente al del formato del nivel, introduciendo contenidos novedosos y formas de trabajo que redefinen los vínculos docente-alumnx, se han seleccionado como objeto de estudio y de allí surge la pregunta de investigación que estructura esta tesis: **¿De qué modo se incorporan los talleres extracurriculares a las escuelas secundarias de Ciudad de Buenos Aires y qué sentido adopta dicha incorporación en un contexto caracterizado por las dificultades del formato del nivel secundario para dar respuesta a los desafíos contemporáneos?** Esta pregunta incluye una serie de interrogantes más específicos que se plantean a continuación, cuyas respuestas contribuyen al objetivo general de esta tesis:

1) ¿Por qué logran incorporarse los talleres extracurriculares a la escuela secundaria como una experiencia novedosa cuando los orígenes de esta modalidad de transmisión cultural pueden rastrearse desde el Medioevo? ¿En dónde radica su novedad en la actualidad?

2) ¿Cómo se procesa el impacto de la reconfiguración cultural vinculada a los nuevos modos de producción y circulación de lenguajes, a las relaciones intergeneracionales y la irrupción de la cultura juvenil en el espacio extracurricular?

3) ¿Cómo se configura la oferta de talleres extracurriculares en las escuelas secundarias que atienden a distintos sectores socio-culturales en un sistema educativo fragmentado con políticas de inclusión que tensionan a favor de la universalización del nivel?

El argumento general que se plantea es que los talleres extracurriculares suponen incorporar lo alternativo en las escuelas secundarias pero en un lugar subalterno dada la escasa posibilidad de incorporarse al espacio curricular generando así las condiciones para conservar la posición hegemónica del formato escolar. La perspectiva histórica nos permitió comprender como los elementos que conforman los rasgos del formato escolar son el resultado de disputas que configuraron una forma de organización escolar que se tornó hegemónica, pero también nos permito formular un primer argumento específico: el *taller* ha estado presente a lo largo de todo el siglo XX en distintas experiencias educativas que le disputaron sentidos al modelo



hegemónico. De allí que los talleres no son una propuesta nueva, aunque su novedad radica en la forma en que se articula e institucionaliza esta propuesta en un contexto socio-histórico donde la escuela secundaria presenta limitaciones para incluir nuevos sectores y dialogar con los cambios epocales.

El segundo argumento específico que planteamos es que los talleres extracurriculares, al ser propuestas que resultan más permeables para incluir nuevos saberes, formas de aprendizaje y experiencias ligados a la contemporaneidad, recuperando los intereses de lxs jóvenes, dialogan mejor con la nueva configuración cultural y constituyen dispositivos más flexibles que permiten alojar a los nuevos sectores sociales recuperando el sentido que tuvieron históricamente. Entonces, lo que estas propuestas traen de novedoso es la producción de subjetividad más articulada con los cambios contemporáneos permitiendo una forma más exitosa de regulación de los cuerpos, y al mismo tiempo, permitiéndole a la escuela recuperar, en alguna medida, su capacidad para escolarizar, por ser justamente en donde el dispositivo escolar moderno ha perdido eficacia. Finalmente, el tercer argumento específico es que la oferta de los talleres extracurriculares en las escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires se configura con propuestas diferenciadas, donde sus sentidos, propósitos y formas de implementación varían en relación al sector socio-cultural que atiende cada institución. De este modo se refuerzan los mecanismos de desigualdad que se desarrollan a nivel estructural, contribuyendo a profundizar las líneas de fragmentación existentes.

### **Consideraciones Metodológicas: un estudio de casos instrumental y múltiple**

El tipo de diseño de investigación adecuado para llevar a cabo este estudio es de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo (Valles, 1997), dado que el propósito de este trabajo consiste en comprender la modalidad y el sentido de incorporación de los talleres extracurriculares en las escuelas secundarias en un contexto caracterizado por las dificultades del formato del nivel para dar respuesta a los desafíos contemporáneos.

El abordaje cualitativo permite describir la dinámica de trabajo, las relaciones entre docentes y estudiantes que se gestan en su interior y también recuperar la mirada de los actores que participan y promueven el desarrollo de estas propuestas. A lo largo del proceso, la investigación asumió un carácter fuertemente interpretativo que posibilitó comprender el lugar que adoptan los talleres extracurriculares en las escuelas secundarias en diálogo con el agotamiento de su formato escolar, con la intencionalidad de poder conocer los límites y

alcances de estas experiencias a la hora de procesar cambios culturales y modificar las prácticas institucionales cristalizadas en las escuelas.

Dentro de los estudios cualitativos se optó por el estudio de casos en los que la triangulación de fuentes de información es un rasgo central que permitió construir una aproximación profunda a nuestro objeto de análisis. Es así que se confeccionó un instrumento semi-estructurado para realizar entrevista en profundidad a directivos, talleristas y estudiantes (la guía de preguntas que orientaron las entrevistas figuran en el anexo metodológico I), un registro etnográfico de la observación del funcionamiento institucional y de los talleres extracurriculares (cuya guía para las observaciones se encuentra en el anexo metodológico II) y, en algunos casos se complementó esta información con la utilización de datos secundarios relativos a las instituciones (tales como materiales producidos por las propias escuelas y publicadas en sitios web, revistas o gacetillas). Asimismo, se recurrió a fuentes documentales como resoluciones, disposiciones y documentos producidos por el nivel central y jurisdiccional (sobre todo en aquellas instituciones cuyo financiamiento provenía de recursos estatales).

Como la entrevista en profundidad es una herramienta pertinente para captar los sentidos que le otorgan los sujetos involucrados a las prácticas que desarrollan en la institución (Alonso, 1998) constituyó una técnica fundamental en este estudio. A través de ella, se pudo recuperar la mirada de cada uno de los actores institucionales desde su rol (los equipos directivos, lxs docentes que están a cargo de los talleres y lxs estudiantes que asisten a ellos<sup>11</sup>) en torno a los sentidos que le asignan a los talleres, la valoración que se hace de estos espacios, así como de las diferencias y similitudes que identifican respecto de las materias curriculares. Estas entrevistas<sup>12</sup> no sólo nos permitieron construir un relato sobre la mirada de los distintos actores institucionales sino también identificar diferencias interinstitucionales en los modos de implementación de la oferta extracurricular, complementándose con la información provista por las propias instituciones.

Las observaciones de corte etnográfico de los talleres constituyeron un complemento porque incorporan la mirada del/a investigador/a sobre las prácticas puestas en escena (Guber, 2001). Es por eso que la potencialidad de esta técnica aplicada a este estudio radica en poder

---

<sup>11</sup> En el cuadro del Anexo Metodológico V se describen la cantidad y el tipo de taller al que asiste cada unx de lxs estudiantes entrevistadxs.

<sup>12</sup> Las entrevistas a los distintos actores institucionales se realizaron bajo la cláusula de confidencialidad por lo tanto no serán mencionados los nombres de las escuelas ni de las personas entrevistadas. Se utilizarán letras para identificar a las instituciones y números para referir a lxs entrevistadxs (en el caso que hubiere más de unx por escuela). Asimismo cuando en las citas textuales se mencionen nombres de personas involucradas en las instituciones, serán modificados por nombres ficticios (Las referencias de lxs entrevistadxs figuran en el Anexo Metodológico III)

reconstruir elementos que no están presentes en los discursos de los actores pero constituyen aristas relevantes para captar las formas de vinculación entre la tríada docente-alumnxs-conocimiento en un dispositivo que presenta modificaciones con respecto del formato tradicional. Algunos de los elementos que permite reconstruir esta técnica son la puesta en escena de la actividad, la forma en que se vinculan docentes y estudiantes, así como los aspectos físicos considerados relevantes, las dinámicas de trabajo, los modos de resolver los conflictos y las formas de ejercicio de la autoridad. Las observaciones se volvieron insumos de relevancia para confeccionar la descripción de las instituciones, la forma de funcionamiento de los talleres extracurriculares y las particularidades de su dinámica de trabajo, a la vez que permitieron enmarcar los datos recolectados en las entrevistas. Por último, las fuentes documentales producidas por las escuelas permitieron complementar la información recolectada por las otras dos fuentes, aportando elementos para construir los perfiles institucionales y las similitudes y diferencias interinstitucionales respecto de los talleres.

El trabajo de campo<sup>13</sup> tuvo lugar entre los meses de junio y agosto de 2009 y consistió en 12 observaciones etnográficas de los talleres extracurriculares y del transcurrir cotidiano de las instituciones y en la realización de 24 entrevistas a distintos actores institucionales (cuyo detalle se encuentra en el cuadro presentado en el anexo metodológico VI).

La investigación se basó en un estudio de casos instrumental en tanto el interés no estaba centrado en conocer los cuatro casos por sí mismos, sino por lo que ellos pueden informarnos acerca de la modalidad y el sentido de implementación de los talleres extracurriculares en las escuelas secundarias y así aportar conocimiento sobre los cambios en las escuelas secundarias en los últimos años. El estudio asumió las características de un estudio de casos múltiples (Stake, 1998) porque decidimos estudiar cada caso en profundidad de manera holística para luego construir dimensiones de comparación. Se seleccionaron cuatro instituciones educativas que incorporaron los talleres extracurriculares a su oferta educativa. La construcción de esta muestra fue intencional y respondió a distintos criterios. En primer lugar, fueron seleccionadas por compartir una política institucional orientada a la promoción de estas actividades extracurriculares<sup>14</sup>. En segundo lugar, y con vistas a captar la diversidad de formas de implementación de los talleres, se intentó combinar dos variables, una fue la

---

<sup>13</sup> En la realización del trabajo de campo participaron también la Dra. Mariana Nobile y la Mg. Marisa Cetra.

<sup>14</sup> En el cuadro del Anexo Metodológico IV, figura la cantidad y el tipo de taller que se desarrolla en cada una de las instituciones de la muestra.

dependencia (público-privada) y la otra el sector sociocultural al que atiende cada escuela<sup>15</sup>, basándonos en la bibliografía que señala que existen distintos perfiles de escuelas secundarias que responden a las demandas de la comunidad que atienden (Tiramonti, 2004). Uno de los perfiles se refiere a las instituciones que buscan organizar una propuesta en torno de los intereses de ciertos grupos, de sectores altos y medios altos, por conservar las posiciones de privilegio adquiridas. Es por ello que la propuesta intenta direccionar las elecciones de los estudiantes hacia la renovación del capital cultural y social de estos grupos, basados en una tradición que legitima sus posiciones y centrándose en una adecuada preparación para los estudios universitarios así como también para competir exitosamente en el mundo empresarial. Otro perfil busca responder a sectores medios altos que se consolidaron en esas posiciones a partir del capital cultural adquirido y buscan que sus hijos puedan renovarlo apostando a propuestas orientadas por la excelencia académica y el desarrollo de la creatividad. El tercer perfil institucional intenta satisfacer las expectativas de un amplio sector de la clase media pauperizado, que pretende una escuela que pueda brindarle herramientas para la inserción en el mercado laboral y para seguir estudios de nivel superior. El último grupo, está conformado por instituciones educativas orientadas a la atención de los sectores que quedan excluidos del mercado de trabajo y de consumo, es por ello que se centran en las tareas de contención y asistencia material, con una propuesta pedagógica que queda en segundo lugar de prioridad.

Esta clasificación que propone Tiramonti (2004) ha sido incorporada en esta investigación como un criterio para la selección de las escuelas que forman parte del trabajo de campo, de tal manera de poder captar la diversidad y el impacto diferencial que puede establecer la implementación de talleres extracurriculares dentro de los distintos perfiles institucionales. De este modo, y con la ayuda de informantes claves, se seleccionaron cuatro escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires cuyas características se describen a continuación.

La **escuela A** es una institución de gestión privada sin subsidio ubicada en la zona norte de la Ciudad de Buenos Aires. Fue creada en el año 2001 como resultado de la separación del equipo directivo de una escuela privada, que decide encarar un proyecto independiente para promover con más ímpetu la propuesta de los talleres extracurriculares. Por lo tanto, estos espacios se implementan desde sus inicios y forman parte de la identidad como hito fundacional de esta institución. Tiene una matrícula pequeña de 300 estudiantes. Durante la

---

<sup>15</sup> Cabe destacar que la selección por el estrato social de la población que reciben, no implica postular una correspondencia lineal entre los sectores sociales y las escuelas, sino considerar que la mayor parte de los estudiantes de cada una de ellas proviene de uno u otro sector.

mañana se cursa el curriculum obligatorio y por la variedad de actividades que ofrece durante la tarde (entre ellas los talleres extracurriculares), se asemeja a las escuelas de doble escolaridad. La población que recibe esta institución pertenece a sectores medios-altos y altos. Los talleres extracurriculares son financiados con las cuotas mensuales que pagan las familias.

La **escuela B** es una institución de gestión estatal ubicada en la zona Sudeste de la ciudad. Fue creada en 1892 (por eso se la identifica con el nombre de Ex Nacional) y en el año 1992 fue transferida al Gobierno de la CABA en el marco de un proceso de descentralización de los servicios educativos. El perfil del estudiantado pertenece a sectores bajos y medios-bajos y es muy diferente del perfil que concurría a esta institución en sus orígenes que por su tradición, prestigio y localización, solía atraer a los sectores más privilegiados. Actualmente la escuela cuenta con más de 1.100 alumnxs (entre los tres turnos que ofrece). La oferta de talleres es financiada a través de los recursos que provee el Programa de Fortalecimiento Institucional (PFI).

La **escuela C** es una institución de gestión estatal, ubicada en sudoeste de la ciudad. Fue creada por el gobierno de la Ciudad en 1990, formando parte de una serie de instituciones conocidas con el nombre de Escuelas Municipales de Enseñanza Media (EMEM). Su creación fue pensada como un modo de responder a la demanda creciente de este nivel educativo por parte de poblaciones en situación de mayor pobreza que no podía ser cubierta ni la oferta de colegios nacionales ni privados. Particularmente, en esta institución se ha modificado el perfil del alumnado que asiste actualmente, conformado por sectores de clase media. Esta escuela funciona en dos turnos (mañana y tarde) con una matrícula que ronda los 600 estudiantes, donde lxs mismxs ingresan por sorteo, al tener una fuerte demanda de inscriptxs. La modalidad de la institución es un bachillerato con Orientación en Comunicación Social. En esta escuela al igual que en la anterior, los talleres extracurriculares son financiados por el Programa de Fortalecimiento Institucional (PFI).

La **escuela D** es una institución gestión estatal ubicada en el Sudeste de la ciudad. Fue creada en 2004 por el gobierno de la Ciudad (conocida por el nombre de Escuela de Reingreso “ER”). La creación de estas escuelas está vinculada a atender a lxs jóvenes que habían sido expulsadxs de distintas escuelas y habían permanecido un tiempo fuera del sistema. Para poder reinsertarlx, presentaron un formato diferente a la escolarización convencional con la finalidad de poder adaptarse mejor a las necesidades de estxs estudiantes. Específicamente, en esta institución, funcionan dos turnos (mañana y tarde) y cuentan con una matrícula de aproximadamente 300 alumnxs. El perfil del estudiantado se caracteriza por pertenecer a

sectores bajos. La particularidad de este establecimiento educativo es que funciona dentro de una fábrica gráfica recuperada<sup>16</sup> y los talleres extracurriculares están en articulación con los insumos provistos por la fábrica, tales como talleres de radio, cine y periodismo. La propia reglamentación de las ER contempla la implementación de talleres que son financiados con horas de “Proyecto Pedagógico Complementario” (PPC), cuyos recursos son compartidos con otros dispositivos como son las tutorías, apoyo y planificación.

### **Estructura de la tesis**

Este trabajo está conformado por cinco capítulos con la finalidad de responder a los interrogantes que se fueron construyendo a lo largo de esta investigación.

En el **primer capítulo**, desde una perspectiva histórica, se describe el proceso de configuración del formato escolar en el marco de disputas por el control de la educación, poniendo énfasis en la incorporación y resignificación de tecnologías existentes. Para sistematizar luego las características que asume el formato del nivel secundario en Argentina, recuperando algunos proyectos que intentaron promover modificaciones al mismo a lo largo del siglo XX. En una segunda parte de este capítulo se indagan los elementos del formato que están siendo tensionados por los cambios culturales de la contemporaneidad al poner en cuestión su capacidad para moldear la subjetividad de las nuevas generaciones.

En el **segundo capítulo**, continuando con un análisis en perspectiva histórica, pero ahora ya no del modelo hegemónico de transmisión cultural, sino de los talleres como dispositivo de enseñanza, nos ha permitido identificar su presencia desde la época medieval y su desplazamiento frente al aula convencional en la conformación de los sistemas educativos modernos. Para luego analizar su recuperación por parte de algunas experiencias educativas alternativas a la educación formal durante el siglo XX en Argentina, cuyos rasgos comunes permiten identificarlos como antecedentes de los talleres extracurriculares presentes en el siglo XXI.

En el **tercer capítulo** se ahonda en el marco jurisdiccional e institucional en el cual se implementan los talleres extracurriculares que forman parte de este estudio. Para ello se reconstruyen las particularidades que caracterizan al sistema educativo de Ciudad de Buenos Aires, identificando por un lado la incidencia de las políticas educativas implementadas desde

---

<sup>16</sup> Las fábricas recuperadas forman parte de un movimiento que se gestó en la Argentina a partir de la crisis de diciembre del 2001. Frente al cierre masivo de empresas y la pérdida de empleos, los obreros conformaron cooperativas de trabajo que se encargaron de recuperar y autogestionar las fábricas en donde estaban trabajando.

los 90 y por otro lado, la brecha entre los índices educativos de la zona norte y sur de la Ciudad. Seguidamente, se avanza en una descripción cualitativa de las escuelas que forman parte del trabajo de campo, cuyos perfiles se configuran en estrecha relación con el sector socio-cultural que atienden. Este capítulo culmina con la descripción de las condiciones materiales en las que se brinda la oferta de los talleres extracurriculares, cuyos matices se entrelazan con el plano jurisdiccional e institucional en el cual se implementan.

Los dos últimos capítulos de esta tesis se orientan a la sistematización exhaustiva del material empírico recolectado, a partir de la identificación de una serie de dimensiones que permiten describir las particularidades de los talleres extracurriculares. En este sentido, el **cuarto capítulo** aborda los sentidos asignados a estos espacios por parte de los distintos actores institucionales. Nos centramos aquí en dar cuenta de una serie de sentidos compartidos y otros específicos mediados fundamentalmente por las concepciones de los equipos directivos. A continuación, se analizan los perfiles de lxs talleristas, definidos por los criterios de reclutamiento y selección de los equipos directivos, que inciden en la configuración de nuevas formas de legitimidad y ejercicio de la autoridad.

En el **quinto capítulo**, se reconstruye la modalidad de trabajo en los talleres a través de cinco aspectos: régimen de asistencia, régimen de evaluación, criterios de agrupamiento, organización espacio-temporal y rol asignado a lxs estudiantes; en comparación con los rasgos característicos del formato del nivel secundario. Esto permite identificar la configuración de nuevas formas de relación en la tríada estudiantes-docentes-saberes promovida por los talleres extracurriculares. En una segunda parte de este capítulo se pone el acento en la forma en que se des/vinculan estos espacios extracurriculares y los curriculares buscando identificar formas de convivencia predominantes que atienden a la variedad de articulaciones presentes en las distintas instituciones.

Finalmente, en las **conclusiones**, se presentan los principales resultados que se desprenden del trabajo de campo y los aportes que esta tesis puede ofrecer para pensar las dinámicas de incorporación de innovaciones y las posibilidades de promover cambios en el nivel secundario, a partir del análisis específico de una experiencia educativa particular. En este caso se destaca la importancia de recuperar la historia de los dispositivos educativos alternativos al modelo hegemónico, que se incorporan al sistema educativo, para dar cuenta en dónde radica su novedad. En el plano de los resultados se detalla el modo en que los talleres se incorporan e implementan en el nivel secundario convencional y el sentido que adopta dicha incorporación en un contexto caracterizado por una serie de desafíos contemporáneos, así como también las condiciones necesarias para garantizar su subsistencia.

## CAPÍTULO 1

### El Formato Escolar Moderno en perspectiva histórica: viejas y nuevas tensiones

#### Introducción

En el campo de estudios de las reformas educativas mucho se dice respecto de la existencia de un conjunto de regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo que organizan las actividades escolares y operan como una suerte de resistencia a la incorporación de modificaciones, pudiendo explicar el fracaso de muchas reformas implementadas a lo largo del siglo XX.

En este capítulo nos proponemos captar el modo de conformación del formato escolar que persiste hasta nuestros días desde una *perspectiva histórica*, entendiéndolo como un proceso dinámico cuyos rasgos van sufriendo modificaciones, tanto a lo largo del tiempo como en la especificidad de cada contexto nacional. Para ello, se pondrá énfasis en las continuidades, rupturas, incorporaciones, rechazos y resignificaciones de propuestas educativas alternativas, en tensión con aquellos rasgos de la forma de escolarización que se tornaron hegemónicos, como resultado de disputas entre distintos actores por orientar el sentido de la educación. Este ejercicio posibilita desnaturalizar las características de lo escolar y al mismo tiempo, analizar la potencialidad de los elementos que quedaron relegados frente a esta forma de transmisión cultural hegemónica.

El objetivo de este capítulo consiste en analizar la configuración del Sistema Educativo Moderno y su *formato* como resultado de la incorporación y resignificación de elementos previos. Para luego indagar en particular, los rasgos que asume el formato escolar del nivel secundario en la conformación del Sistema Educativo Nacional, en clave de disputas entre distintos actores por el control de la educación y por la definición de sentidos otorgados a este nivel. Asimismo, serán abordadas algunas modificaciones que se intentaron implementar a ese formato, a lo largo del siglo XX, a través de una serie de propuestas alternativas tendientes a tensionar el curriculum humanista-enciclopedista y generalista propio de la escuela secundaria.

En una segunda parte de este capítulo, indagaremos aquellos rasgos del formato que son tensionados por los cambios culturales propios de la contemporaneidad, en un contexto regional de tendencias hacia la universalización del nivel secundario, poniendo en tensión su



carácter selectivo por un lado y su capacidad para moldear la subjetividad de las nuevas generaciones, por otro.

### **1. La conformación de los Sistemas Educativos Modernos como dispositivos de disciplinamiento y emancipación.**

La Modernidad, que se inició a partir de la doble revolución: industrial y política (Hobsbawm, 1971) y la construcción del orden colonial (Quijano, 2000), implicó el desarrollo de un nuevo modo de dominación basado en principios distintos de los que predominaban en el medioevo. La soberanía del pueblo, la libertad individual y la secularización del poder comenzaron a regir como valores primordiales del nuevo orden. Es así que el sentido del poder cambió, produciéndose un desplazamiento en dirección descendente a ascendente en tanto el poder se constituyó como producto de la voluntad contractual de los ciudadanos<sup>17</sup> quienes dejaron de ser súbitos. Este fenómeno tuvo sus repercusiones en las relaciones sociales de autoridad, dado que todos los individuos comenzaron a ser considerados libres e iguales ante la ley, por lo tanto se requería de la legitimidad de los ciudadanos para imponer la voluntad, en lugar de hacerlo a través de la coacción. Ello dio lugar al desarrollo de nuevas formas de autoridad como la basada en la legitimidad legal-racional (Weber, 1922), que encontró sus fundamentos en un desarrollo eficiente, racional y consensuado.

Esta nueva forma de dominación implicó por un lado, la separación entre el poder político y el poder eclesiástico, porque el fundamento último ya no radicaba en la tradición, y por otro, abonó la concentración del poder disperso de los feudos a partir de la conformación de Estados Nacionales. Este proceso supuso un cambio en la forma de relación entre gobernantes y gobernados<sup>18</sup>, al reemplazar los viejos vínculos personales de fidelidad que articulaban el orden antiguo por lazos de cohesión a partir del sentimiento de pertenencia a una nación. De este modo, se consideraba imprescindible la necesidad de educar al soberano generando una conciencia nacional que tuviera como referencia un pasado común y permitiera forjar la identidad nacional. Esto implicaba la socialización de los individuos en los valores de una “moral laica” (Durkheim, 1991) que legitimara el nuevo orden social con el advenimiento de una cultura nacional a través de dispositivos de disciplinamiento (Foucault, 1996). Para el

---

<sup>17</sup>Las teorías iusnaturalistas de Hobbes, Locke y Rousseau, entre otros, abonaron estas ideas.

<sup>18</sup>En este sentido, Bendix (1974) plantea que se establece una relación individualista de autoridad con el Estado basada en lazos de representación, a partir de considerar al sujeto como portador de derechos otorgados por la ley, cuyo garante es el Estado.

proyecto moderno era necesario construir una instancia de resocialización de los individuos con el objetivo de modificar conductas, de modo de articularlas con el nuevo orden<sup>19</sup>.

En definitiva, la modernidad resolvió el problema de legitimidad a través de la constitución de una red de instituciones destinada a socializar a las nuevas generaciones en los principios, los valores y las reglas del nuevo orden, de modo que éste fuera internalizado y naturalizado, para poder gobernar hombres libres e iguales<sup>20</sup> (Rose, 1997). En este sentido, Foucault (2001) ha sabido interpretar los mecanismos del poder que se configuraron en la modernidad y la forma en que operaron algunos dispositivos orientados a legitimar, consolidar y producir sujetos libres, que fueran al mismo tiempo económicamente productivos y políticamente dóciles<sup>21</sup>. Asimismo, el orden moderno dotaba de sentido a la institución escolar para moldear las subjetividades de las nuevas generaciones frente a la nueva organización política y social que se articulaba con el modelo económico capitalista. Es así como, los sistemas educativos fueron constituidos en los inicios de la Modernidad y estuvieron fuertemente articulados con el proyecto moderno de construcción de la legitimidad de este nuevo orden y de su sujeto político: el ciudadano.

Todo este proceso revolucionó la vida social existente hasta el momento así como también las formas de transmisión del conocimiento, en tanto con anterioridad existían otros agentes de socialización, como las familias, las comunidades y la Iglesia, quienes portaban una visión del orden social que justamente se debía superar. Es por eso que los Estados Modernos tienen que disputarle, fundamentalmente a la Iglesia, el monopolio del control de la educación.

El conflicto que se establece entre los distintos agentes por la socialización de las nuevas generaciones y la regulación moral de los sujetos adquiere particularidades en cada contexto específico, sin embargo en términos globales el éxito de la escuela como modo de socialización hegemónica en la modernidad resulta indiscutible.<sup>22</sup> Tal como plantea Pineau

---

<sup>19</sup> Entre las estrategias desplegadas por los Estados Nacionales se destaca la formación de un cuerpo de especialistas: los maestros, quienes monopolizaban el saber específico a ser enseñado y construyeron una identidad que les permitió diferenciarse de otras figuras que desarrollaban esta tarea en épocas anteriores, como los ancianos y los clérigos (Pineau, 2001).

<sup>20</sup> La consagración de estos derechos, aparentemente universales, excluyó a las mujeres, quienes quedaron exentas del contrato social que dio origen a la modernidad. En este sentido, las mujeres permanecieron sometidas al poder político y privado de los varones, conformando así un nuevo orden patriarcal. Al respecto Pateman sostiene que el contrato sexual, como historia de la sujeción de las mujeres, es la contracara del contrato social como la historia de la libertad de los varones y la consolidación de su dominio sobre las mujeres. (Pateman, 1995)

<sup>21</sup> Al mismo tiempo una serie de instituciones paradigmáticas de la sociedad moderna (tales como la fábrica, la prisión, el ejército y la familia) acompañaron a la institución escolar como correlato de este dispositivo disciplinario (Foucault, 1996).

<sup>22</sup> La eficacia del dispositivo escolar como institución socializadora se puede observar, por ejemplo, a través de las fotografías publicadas en el libro *Retratos de aulas de clase 2004-2012* por el fotógrafo brasileño Julian

(2001) dicho éxito radica en que la escuela se convierte en la única institución capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación y lograr la distribución y apropiación masiva de aquellos conocimientos considerados básicos para el desarrollo de la vida moderna.

### **1.1 Las disputas por el control de la educación: la herencia religiosa de la escuela moderna**

El triunfo de la escuela moderna también estuvo vinculado con la incorporación de tecnologías de enseñanza que estaban presentes en experiencias educativas anteriores o contemporáneas y progresivamente fueron subordinadas a este dispositivo escolar. Es así como la institución escolar desarrolló la capacidad de absorber y resignificar tecnologías disponibles propias de otros agentes de socialización con los cuales disputó el control de la educación (Hunter, 1998). Esta afirmación es sostenida por Dussel y Caruso (1999), desde una perspectiva neofoucaultiana de la Sociología del Poder, cuando analizan el modo en que la escuela moderna incorpora elementos de la matriz educativa eclesiástica, a través del *poder pastoral* (Foucault, 2007). Este planteo es sostenido también por Dubet<sup>23</sup> (2004), desde la Sociología de la Socialización, cuando propone el concepto de *programa institucional* para estudiar la forma de socialización inventada por la Iglesia para “fabricar cristianos”, alejados de la cultura profana, banal y utilitaria de las sociedades<sup>24</sup>, y que fue apropiada por el proyecto moderno.

Estos hallazgos ponen en evidencia que otros agentes de socialización, como fueron la Iglesia y las familias, cumplían la función de transmisión cultural antes que la escuela moderna asumiera esta tarea como dispositivo privilegiado en la Modernidad (Donzelot, 1998). En el medioevo, las formas de transmisión cultural se desarrollaban en la misma comunidad, de los miembros adultos de las familias hacia los más jóvenes. Por otro lado, cuando la iglesia

---

Germain quien muestra en distintas culturas y a través del mundo las aulas de clase como una tecnología de enseñanza predilecta que se impuso exitosamente a nivel mundial.

<sup>23</sup> El autor se posiciona desde la sociología de la socialización y no del poder. Es así como se distancia de los análisis foucaultianos de las instituciones, porque considera que no estamos ante un dispositivo de dominación sino ante una forma de socialización que ha permanecido estable durante mucho tiempo. Disiente con Foucault respecto a la mirada sobre las instituciones, al pensarlas como simples máquinas para disciplinar y destruir toda individualidad. Desde el punto de vista de Dubet, la socialización en la modernidad no aplasta a la subjetivación sino que la posibilita. En este sentido, dicho autor se posiciona desde otra perspectiva en la medida en que considera que el espíritu crítico que desarrolla la escuela es lo que después se vuelve en su contra. En definitiva, la modernidad se apropió del programa institucional y es la propia radicalización de la modernidad motorizada por éste, la que entra en tensión con el mismo. Es decir que, es la libertad de los sujetos lo que pone en crisis este programa, más que la perfección de las técnicas de dominación, lo que significa que la conciencia de sí no proviene de un defecto de socialización sino, por el contrario, de una acentuación de ella.

<sup>24</sup> Es por ello que Durkheim (1991) sostiene que la historia de la escuela moderna es la historia de la laicización de este proyecto.

católica comenzó a expandirse, adoptó como una de sus funciones esenciales la conversión de los individuos en fieles al cristianismo, a través de enseñanzas religiosas en los rituales de culto dentro de los espacios sagrados. La mayoría de los saberes, destinados a la transmisión de los principios y valores cristianos, eran enseñados por medio del lenguaje oral y a través de formas pictóricas, siendo que se trataba de una sociedad predominantemente analfabeta. La enseñanza hacia los niños se impartía en la misma casa del maestro o en salas provistas por la iglesia, donde no existía diferenciación por edades y un maestro les enseñaba de manera rudimentaria las letras, cálculos y catecismo. Estas formas de aprendizaje elemental no se parecen a las que hoy conocemos. La enseñanza como la conocemos actualmente se dictaba en las universidades creadas por las comunidades religiosas como espacios donde se preservaba el saber letrado, es por eso que los intelectuales de la época eran, por lo general, clérigos.

En el siglo XVI, una serie de movimientos religiosos conocidos como Reforma Protestante impulsaron un cambio profundo en la Iglesia Católica, debido al cuestionamiento de la autoridad del Papa y de los dogmas de la Iglesia. Su principal exponente, Martín Lutero, proponía la libre interpretación de la biblia (a partir de su traducción al idioma autóctono de cada pueblo) y cuestionaba fuertemente la venta de indulgencias por parte de la Iglesia, ya que consideraba que los hombres no requerían de la asistencia de ésta para obtener la salvación de sus almas y sostenía la necesidad de una religión interior.

Foucault encuentra en el protestantismo el desarrollo de las “tecnologías del yo” (2008), que implican un proceso de la autoconciencia, donde la obediencia no está dada por la amenaza de la violencia sino que refiere a una obediencia “interior”. Entonces, el autocontrol se presenta como un mecanismo afín a las necesidades modernas de gobernar sin el ejercicio de la violencia o la coacción física. El propósito de los protestantes era gobernar las almas, que los creyentes no compren el perdón sino que no cometan pecados, que sean sus propios guardianes. Según Lutero, para que todos pudieran interpretar la biblia, todos debían aprender a leer, es así como éste se convierte en uno de los fundamentos del desarrollo de la educación elemental, promoviendo la alfabetización.

Estas críticas sobre la Iglesia Católica, así como también una serie de cambios como la colonización de América, la desestabilización de las viejas formas de autoridad y el crecimiento de las ciudades, llevaron a que ésta replantease su relación con los fieles. En este sentido, la Iglesia se vio obligada a perfeccionar sus técnicas de control y legitimidad frente a sus fieles. Fue el propio perfeccionamiento de las tecnologías de gobierno de las almas lo que

dio origen a estos dispositivos de enseñanza que fueron apropiados por la escuela moderna posteriormente.

Tal es así que una serie de reformadores religiosos fueron diseñando instrumentos de *dominación de las almas* a través de la educación de los jóvenes y llevaron a la reactivación de aquello que Foucault (2007) denominó “el modelo pastoral del poder”<sup>25</sup>. Esta forma de dominación, consiste en un poder dedicado a todos y a cada uno, es decir atiende a la comunidad en su globalidad y a cada individuo en particular durante su vida entera. Además, requiere del conocimiento de las mentes humanas para hacerles revelar sus más íntimos secretos. Esto implica el conocimiento de la conciencia con el fin de guiar las almas, moldearlas y volverlas dóciles, a partir del desarrollo de tres prácticas: la obediencia, la confesión y la dirección de la conciencia. Estas técnicas son una muestra contundente del perfeccionamiento de las formas de sometimiento.

Con vistas a perfeccionar aún más estas técnicas, a fines del siglo XVII, La Salle creó “las escuelas para pobres”, donde implementó la combinación del método global-frontal de Comenio con la pedagogía jesuita. El primero, se orientaba a propiciar la obediencia grupal para conducir las almas de los niños por medio de una comunicación jerárquica basada en una relación desigual de poder-saber sujeta a ciertas reglas, y el segundo, se orientaba a la atención individual a través de la obediencia singularizada por medio de la práctica de la interrogación individual. El mérito de La Salle fue percibir que el pastorado necesitaba tanto el momento colectivo como el individual, adoptando tácticas de ambos modelos. Es así como produjo una síntesis en la cual la obediencia grupal e individual se combinaba. En este sentido, el éxito radicó en superar el método preceptorial de la enseñanza individual a través de la construcción de saberes que permitieron intervenir sobre lo colectivo enseñando masivamente sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos en particular (Narodowski, 1994). Además, dicho método permite la distribución y apropiación masiva de los saberes, al mismo tiempo que economiza esfuerzos y establece un dominio más apropiado (Hunter, 1998). Es por ello que estas tecnologías y dispositivos de enseñanza son incorporados y resignificados por la escuela moderna (Dussel y Caruso, 1999).

---

<sup>25</sup> Es una antigua forma de poder creada por las instituciones cristianas que es apropiada por el Estado Moderno. Este tipo de dominación persigue el objetivo de producir una forma de subjetividad a partir de ejercer el poder a través de explorar y guiar las almas y conciencias de los individuos. El pastorado cristiano medieval produjo una red institucional única en su tiempo que dio lugar a “todo un arte de conducir, dirigir, encauzar, guiar, llevar de la mano, manipular a los hombres, un arte de seguirlos y moverlos paso a paso, un arte cuya función era tomarlos a cargo colectiva e individualmente a lo largo de toda su vida y en cada momento de su existencia.” (Foucault, 2006, p.192).

Respecto de este proceso, Dubet (2004) aporta nuevos elementos que nos permiten pensar que la escuela moderna no sólo se apropió de tecnologías y dispositivos de enseñanza, sino que se apoderó de *la forma* de socialización desarrollada por la Iglesia, cambiando únicamente el contenido de las escuelas cristianas. Es así que, mientras las escuelas religiosas querían formar cristianos, las escuelas republicanas, laicas y nacionales nacidas en el siglo XIX, se propusieron formar patriotas, creyentes en el progreso y la razón. A raíz de ello, Dubet propone el concepto de *programa institucional* para definir un modo de socialización y un tipo de relación con el otro (sacerdote-fiel, maestro-alumno) que transforma valores y principios en acción y en subjetividad, presentando cuatro características más o menos estables.

La primera característica de este programa hace referencia a la preocupación de la escuela por desarrollar un modelo cultural ideal basado en principios y valores concebidos como sagrados, por lo tanto, indiscutibles, que la escuela debe expandir y difundir sobre el mundo exterior como son la creencia en la razón, la fe y el progreso, a diferencia de la fe cristiana promovida por la iglesia católica. La segunda característica está vinculada con el trabajo docente, pensado como una vocación, donde el maestro debía creer en esos principios propios de la modernidad y debía convertirse en su representante, radicando allí su autoridad. Como una especie de mediador entre los valores universales y los individuos particulares, así como el sacerdote es el mediador entre dios y los hombres y encarna la presencia divina en la medida que él tiene fe, es decir, si el cura cree, los fieles creerán en la medida que se identifiquen con él. Lo mismo sucede con los maestros, primero deben creer para que luego sus alumnos se identifiquen con ellos y, por lo tanto, con los valores que encarnan<sup>26</sup>.

La tercera característica hace referencia a la fuerte identificación de la institución escolar con un templo sagrado, separado del espacio mundano y dirigido a un grupo selecto de la sociedad “los elegidos”, los merecedores de la enseñanza escolar. Es decir, un lugar fuera del mundo cotidiano, a salvo de los desórdenes y las pasiones, que desarrolla una disciplina diferente a las reglas del mundo social hasta el punto de entrar en fricción con las normas externas, por ejemplo, los sistemas de castigos y recompensas se diferencian de las costumbres sociales<sup>27</sup>. La última característica se funda en la creencia en que la socialización

---

<sup>26</sup> El celibato de las mujeres fue a menudo la regla de estas profesiones laicas, porque al ser un ejemplo de conducta, debían entregarse a una causa superior que excedía su rol docente, para trasladarse al comportamiento en la vida privada.

<sup>27</sup> La escuela al ser considerada como un santuario externaliza sus problemas considerando que las dificultades vienen de su medio ambiente. “El programa institucional debe contar con un monumento que marque la distancia respecto del mundo trivial, mediante una arquitectura cuyo objetivo sea impresionar a la multitud y a cada uno de los individuos” (Dubet, 2004, p.37)

está orientada a inculcar normas que, al mismo tiempo que configuran al individuo, lo vuelven autónomo y “libre”. “El programa institucional reposa sobre la resolución de una paradoja fundamental. En un mismo movimiento, socializa al individuo y permite constituirlo en sujeto. (...) La socialización y la subjetivación se encadenan en un mismo proceso” (Dubet, 2006, p.44) entonces el Programa produce un sujeto autónomo y reflexivo al mismo tiempo que adaptado a las normas y reglas sociales. Así como las formas de socialización desarrolladas por la matriz eclesial permitían la producción de un creyente autocontrolado y, por lo tanto, crítico de su propio comportamiento en relación con los valores cristianos.

En definitiva, desde distintas perspectivas sociológicas, se identifica que la herencia religiosa de la escuela moderna está en *las formas* de transmisión perfeccionadas por la iglesia medieval, que fueron apropiadas y resignificadas por los Sistemas Educativos Modernos, en medio de disputas por controlar la socialización de las nuevas generaciones.

## **1.2 La conformación del Sistema Educativo Argentino**

La conformación del sistema educativo moderno que ocurrió en Europa, tal como presentamos en los apartados anteriores, adquiere particularidades específicas que responden al contexto nacional. En la primera mitad del SXIX, el proceso de constitución del Estado Nacional Argentino estuvo atravesado por un derrotero de intentos de unificación del territorio como producto de las luchas civiles armadas y los intereses regionales que socavaban las tentativas de acuerdos. Era necesario sortear una serie de dificultades para lograr la conformación de una integridad territorial, la organización de un régimen político y la construcción de una identidad nacional. Para alcanzar este último objetivo, había que crear en el imaginario colectivo la ilusión de un pasado preexistente de lo nacional, que permitiera debilitar las identidades regionales. Es así como el Estado crea la Nación y elabora un relato histórico que plantea el sentido inverso, como si existiese una identidad nacional entre la población del territorio que decide crear voluntariamente un Estado que la represente. El sistema educativo se va a constituir en una herramienta fundamental para difundir este mensaje al conjunto de la población, y es por eso que, desde fines del SXIX, el Estado impulsó la configuración de un sistema fuertemente centralizado, que se propuso la integración y articulación de la sociedad en su conjunto a partir de un proceso de fuerte homogeneización cultural, subordinando las identidades culturales existentes (Giovine, 2001).

Al mismo tiempo, la conformación de un sistema educativo de carácter público que identifica al Estado como único y legítimo proveedor del bien educativo, implicó una disputa con otros agentes de socialización que también aspiraban a la regulación moral de los sujetos a través de la transmisión de valores distintos y, en cierto punto, contradictorios con la formación del *ciudadano patriota*. Al respecto, Bertoni (2001) presenta las estrategias desplegadas por el Estado Argentino para lograr la obligatoriedad escolar, combinando acciones tendientes a la coerción (sancionando a las familias que no enviaban a sus niños a las escuelas a través de multas, suspensión de derechos políticos o inclusive la prisión) con otras orientadas a la atracción de la población (a través de modificaciones en la propuesta de enseñanza pública con la renovación de planes de estudio y métodos de enseñanza, mejoras edilicias, actualización y capacitación docente, que la hacían preferible frente a otras ofertas educativas). La finalidad de estas estrategias consistía en neutralizar las alternativas educativas que estaban presentes en la época, como las escuelas de los inmigrantes, que enseñaban la lengua, las costumbres y tradiciones de los países de origen, o las escuelas anarquistas y socialistas que cuestionaban la educación patriótica y nacional (Suriano, 2001; Barrancos, 1990).

Asimismo, la Iglesia también se constituyó en un actor de gran importancia en la disputa por el control de la educación, dado que los sectores católicos se opusieron al predominio estatal de la educación, tal como se expresó en los debates de la sanción de Ley de Educación Común 1420 en 1884, en la cual se establecía el carácter obligatorio, gratuito y laico de la educación primaria. Esta derrota por parte de los grupos católicos más conservadores<sup>28</sup> quedó plasmada en la reducción de la matrícula de las escuelas religiosas durante el primer cuarto del SXX (Morduchowicz, 2001).

La escuela pública argentina triunfó porque, por un lado, brindaba a los individuos posibilidades de ascenso social así como las herramientas de asimilación para integrarse a una comunidad nacional, dado el valor simbólico que tenía la idea de una sociedad incluyente a partir de la educación patriota; y otro lado, los recursos económicos del Estado le permitieron construir una gran cantidad de escuelas, con mejores condiciones edilicias y materiales pedagógicos que las alternativas no podían igualar (Bertoni, 2001; Suriano, 2001). De este modo, la propuesta educativa estatal logró imponerse frente a otras para convertirse en la forma educativa hegemónica, a partir de la capacidad y eficacia del Estado para definir los

---

<sup>28</sup> Sin embargo, cabe destacar que la relación entre el Estado y la Iglesia ha ido variando a lo largo del tiempo y en distintos momentos históricos. Este enfrentamiento por el control de la educación se ha constituido en una especie de alianza donde la figura del ciudadano patriota se articuló con la del creyente cristiano a partir de la enseñanza de catequesis en las escuelas públicas (Giovine, 2000).



parámetros de socialización e incorporación cultural de la población, disponiendo de recursos y estrategias que le permitieron viabilizar su proyecto.

### **1.3 Los rasgos característicos del formato del nivel secundario**

Así como la disputa por el control de la educación en la modernidad adquiere características específicas en Argentina, el formato escolar (que es parte constitutiva de todos los sistemas educativos a nivel global) se configura en relación al modo en que se procesan dichos conflictos, adoptando ciertas particularidades en un escenario específico como el de la escuela media argentina.

Una vasta producción académica ha intentado caracterizar los rasgos que mantienen cierta estabilidad en el formato de la escuela secundaria en Argentina (Terigi, 2008; Baquero, Diker y Frigerio, 2007; Grupo Viernes, 2008, entre otros). En este sentido, Terigi (2008) enfatiza en la identificación de un patrón organizacional de la escuela secundaria basado en la clasificación del saber en asignaturas, la designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Estos tres rasgos resultan sumamente difíciles de modificar y por ello los denomina como el *trípode de hierro*. Asimismo, la combinación entre gradualidad y anualización, elementos que no están presentes en el nivel inicial y universitario, da lugar a la repitencia como modo de procesar el incumplimiento de las *trayectorias teóricas*<sup>29</sup> propuestas por el nivel secundario (Terigi, 2007).

Por su parte, Baquero, Diker y Frigerio (2007) incorporan otros elementos como la organización temporal en ciclos y años escolares, la organización espacial en aulas y la disposición de los cuerpos dentro de ella, evidenciando posiciones de saber y no saber entre docentes y estudiantes, a través de la utilización del concepto de *forma escolar*. Desde esta perspectiva también se contempla el sentido político que le asignan a esta organización escolar, siendo que afecta a los sujetos por los lugares que les otorgan y la forma en que se los distribuye, en relación al conocimiento y a su reconocimiento.

Finalmente, el Grupo Viernes (2008) logra una caracterización más completa, a través de la definición de *Formato escolar* incorporando los elementos definidos anteriormente, junto con otros que permiten visibilizar una variedad de aspectos de la organización escolar. De este modo caracteriza como los rasgos del mismo a la enseñanza simultánea y graduada, la organización del saber en disciplinas, el predominio del curriculum generalista y

---

<sup>29</sup> Se refiere a quienes transitan la progresión lineal que propone el sistema en los tiempos formalmente estipulados.

enciclopédico, la separación de los/as estudiantes por edad, la promoción por ciclos aprobados completos, el aula como organización espacial, los ciclos y año escolar como unidades temporales, los dispositivos de evaluación bajo una lógica meritocrática y el distanciamiento de la vida mundana. Todos estos elementos se han convertido en constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la conformación característica de la escuela secundaria argentina, y es por ello que esta conceptualización se presenta como central para reflexionar en torno de los cambios en la escuela secundaria actual.

Es importante destacar que estos elementos, que hacen a una forma particular de transmisión cultural de la escuela secundaria, no se los puede pensar en forma aislada sino como una serie de dimensiones articuladas que contribuyen a formar el patrón selectivo característico de la escuela secundaria argentina. Este patrón de funcionamiento adoptó un papel fundamental en la legitimación de relaciones sociales y de poder a través de la exclusión de estos circuitos a todas aquellas personas que no podían incorporarse a sus parámetros de organización y regulación (Southwell, 2011).

#### **1.4 Algunos intentos de modificación del formato en la escuela secundaria argentina durante el SXX**

Estas características que asumió el formato de la escuela secundaria fueron puestas en tensión por una serie de proyectos que intentaron modificar algunas dimensiones del formato, orientadas a sostener el patrón selectivo del nivel. Fundamentalmente la organización del saber en disciplinas, el predominio del curriculum generalista enciclopédico y el distanciamiento de la vida mundana operaron como mecanismos de selección encubiertos impidiendo la inserción de nuevos grupos como modo de preservar esta trayectoria para un sector privilegiado de la sociedad. Es por ello que el análisis se focalizará en las reformas que intentaron modificar el núcleo duro de la escuela secundaria<sup>30</sup> centrándonos en los cambios sobre el curriculum generalista-humanista-enciclopedista y la creación de las escuelas

---

<sup>30</sup> Cabe destacar que también existieron otros ejemplos de modificaciones del formato, sobre todo para incorporar otras poblaciones con características particulares, como ha sido la educación de adultos y la educación especial, aunque no estuvieron orientados a poner en cuestión las características del propio nivel. Al respecto, Tyack y Cuban (1995) nos advierten justamente que las reformas no se sostienen en la escuela común, sino que en los casos donde sobreviven, lo hacen en la periferia del sistema, en nichos especializados como son las escuelas técnicas, de educación especial, entre otras. Así como también, por lo general, las reformas se desvanecen y pierden peso en épocas más conservadoras, que es cuando se reafirma la gramática escolar.

técnicas, como propuestas que ponen en tensión la jerarquización y organización del conocimiento sobre las cuales se asienta el orden social existente<sup>31</sup>.

El momento de configuración del formato de la escuela secundaria argentina puede rastrearse entre mediados del SXIX y principios del SXX cuando se crearon los colegios nacionales con una formación propedéutica, es decir como cursos preparatorios para los estudios universitarios, destinados a la formación de la elite y los funcionarios de la administración pública<sup>32</sup>. En este marco se definió una educación sin especialización de 5 años de cursado, organizado en ramas de enseñanza con predominancia de la rama humanística. Así como también el enciclopedismo se presentó como sinónimo de educación general conformándose un currículum caracterizado por una impronta generalista, humanística y enciclopédica, que se convirtió en signo de distinción cultural (Dussel, 1997).

A raíz de esta configuración resulta pertinente preguntarse qué lugar ocuparon los otros saberes que fueron desplazados de este esquema<sup>33</sup>. “Dentro de la selección curricular, los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria” (...) [Sin embargo,] los saberes del trabajo continuaron golpeando “a la puerta” del currículum sistemáticamente y su inclusión fue problemática, ubicados primero en circuitos subvalorados que tuvieron que trabajar mucho para ir logrando un reconocimiento mayor” (Southwell, 2011, p.42-43).

Entre los intentos por modificar el bachillerato enciclopédico y humanista, se destaca la propuesta de reforma de Osvaldo Magnasco en 1900, quien planteó la idea de cerrar más de la mitad de los colegios nacionales y reemplazarlos por “institutos de enseñanza práctica” industriales y agrícolas, pero esta reforma fue desaprobada en el Parlamento. Otro intento de transformación fue impulsado en 1915 por Ernesto Nelson, Inspector General de Enseñanza Secundaria, cuya propuesta consistió en que el nivel secundario no estuviera orientado a la

---

<sup>31</sup> En este sentido, Bernstein (1998), quien analiza los cambios en la organización del saber, aporta un elemento interesante para pensar estas transformaciones afirmando que para que un principio de clasificación del conocimiento se sostenga en el tiempo es necesario que existan relaciones sociales que los legitimen y naturalicen porque la fuerza de esas relaciones es la que sostiene la clasificación. En definitiva, la forma en que se organiza el conocimiento se modifica cuando cambian las relaciones sociales de poder que la sostienen, porque es una clasificación arbitraria que está en permanente tensión y se reactualiza en cada contexto y momento histórico.

<sup>32</sup> Si bien hacia fines del SXIX también se habían creado escuelas normales, éstas no eran consideradas como preparación para los estudios universitarios sino como escuelas destinadas exclusivamente a la formación docente, que atendían a otros sectores sociales (Southwell, 2011). Asimismo, se crearon los colegios comerciales en 1890, con el sentido de expandir el nivel a través de nuevas modalidades, pero igualmente desvinculada del acceso a la universidad.

<sup>33</sup> La escuela de artes y oficios, donde se transmitían los saberes del trabajo, estaba destinada a los sectores populares y no formaba parte del nivel medio del sistema educativo porque enseñaban oficios para los hijos de trabajadores manuales y no era necesario tener estudios primarios completos para acceder a esta formación. (Sapoznikow, 2012)

formación universitaria sino más bien a la enseñanza primaria, a través de materias optativas y la incorporación de los principios de la escuela nueva en la enseñanza, pero tampoco tuvo repercusiones que posibilitaran su concreción. Luego de estos proyectos, Carlos Saavedra Lamas en 1916, propuso la creación de una escuela intermedia de tres años entre el nivel primario y el secundario que incluyera dos ramos de formación, una literaria y científica y otra, técnica y vocacional. Sin embargo, al año siguiente, Yrigoyen, quien ascendió al poder como exponente de los sectores medios que luchaban por ampliar la participación política, defendió la tradición humanista, suprimiendo este proyecto.

A pesar de la diversidad de propuestas, todos estos intentos no lograron formalizarse en el curriculum oficial debido a la persistencia que ha tenido el currículum humanista como modelo de *jerarquización del orden y la secuencia del conocimiento* (Dussel, 2004) y a un contexto caracterizado por una fuerte hegemonía de la institución escolar. La persistencia del currículum enciclopédico y humanista frente a otras alternativas, no sólo expresa la naturalización de esta forma en la escuela secundaria que subsiste a sus críticas, sino también el poder por parte de ciertos grupos privilegiados para instituir un modo de organización del conocimiento que permite reproducir y consolidar su dominación.

A mediados del SXX, vuelve a ser tensionado el formato de la escuela secundaria, pero esta vez en un contexto de crecimiento económico y de presiones por parte de nuevos sectores para alcanzar mayores años de escolarización. Es así como, las demandas del mercado de trabajo y la formación educativa se articularon a partir de la creación de las escuelas técnicas, donde el sistema educativo tuvo un papel clave en la formación de las nuevas generaciones para un mercado ávido de mano de obra calificada. Sin embargo, el primer peronismo tuvo que enfrentarse a una fuerte oposición por parte de los sectores medios urbanos al querer incorporar el trabajo como un contenido relevante en la escuela secundaria. El motivo de su resistencia se encontraba en percibir al sistema educativo como una vía para obtener mayor prestigio social y para insertarse en el aparato político y administrativo. Entonces las modalidades técnicas limitaban el acceso de estos sectores al poder, al quedar excluidos de los circuitos tradicionales. Es por eso que los sectores medios siguieron orientándose a las modalidades más tradicionales del sistema, mientras que las escuelas técnicas quedaron destinadas a los sectores sociales hasta entonces marginados, constituyéndose como un sistema paralelo al tradicional (Sprengelburd, 1997). En este sentido, la conformación de una modalidad alternativa que reconocía los saberes del trabajo terminaba evitando el acceso directo a la universidad por parte de los nuevos sectores que se incorporaban al secundario (Tedesco, 1980). Esto nos da la pauta de que, al mismo tiempo que se constituían circuitos

diferenciados, se planteaba la desigualdad en las posibilidades de acceso a determinadas posiciones dentro de la estructura social, lo que da cuenta de una jerarquía entre los conocimientos donde unos se constituyen como socialmente relevantes para el ascenso social y otros forman partes de saberes menos reconocidos.

Estas experiencias implicaron un desafío para el patrón de funcionamiento escolar que se asentó en el curriculum humanista-enciclopedista donde el saber se compartimenta y jerarquiza en relación a ciertos parámetros que tornan más prestigios a unos con respecto a otros. Pero al mismo tiempo, ponen en evidencia la arbitrariedad de los rasgos que se vuelven dominantes, siendo que podrían ser otros, también contingentes, los que ocupen esa posición hegemónica. (Southwell, 2008).

## **2. Los desafíos que las transformaciones epocales le presentan a la escuela secundaria**

### **2.1 Cambios en la contemporaneidad que modifican la organización de la sociedad moderna a nivel global**

En la actualidad, las sociedades occidentales presentan transformaciones estructurales como resultado de una serie de cambios sociales, económicos, políticos, tecnológicos y culturales que se manifiestan desde la década del 70, a través de procesos de globalización y reforzamiento de lo local. La vertiginosidad con la que se han dado estas transformaciones ha llevado a pensar que estamos transitando otras formas de modernidad. Al respecto, varios autores conceptualizaron de diversas maneras estos procesos con las categorías de *modernidad líquida* (Bauman, 2003), *modernidad radicalizada* (Beck, 2001), *posmodernidad* (Vattimo, 1994), *modernidad reflexiva* (Giddens, 1997). Esto significa que los parámetros que utilizábamos para pensar el mundo moderno han perdido su utilidad, dado que la realidad se nos presenta de manera más compleja y menos predecible.

Como parte de esas transformaciones se identificó la pérdida de centralidad del Estado como megainstitución capaz de avalar y dotar de sentido a todas las demás instituciones modernas. El reposicionamiento del Estado-nación implicó un distanciamiento con respecto al rol que había adquirido durante la mayor parte del siglo XX, más vinculado con el desarrollo de un sistema de protección que buscaba garantizar el cumplimiento de los derechos sociales y

laborales de la población<sup>34</sup>. Entre los discursos a nivel regional en los años 70, se destacaban las críticas al Estado de Bienestar, adjudicándole incapacidad de regulación y exceso de intervención, frente a la revalorización del mercado como mecanismo de distribución de recursos y resolución de problemas sociales. En este sentido, las propuestas neoliberales se presentaban como única solución de la crisis estatal, orientando la elaboración de medidas que implicaron cambios en el mundo productivo. Los mismos se expresaron en la pérdida de la condición salarial, la flexibilidad laboral, la disolución del trabajo como pilar de estructuración social y la pérdida de protecciones sociales.

Estos procesos estuvieron acompañados por el cuestionamiento a los valores de la modernidad, basados en la confianza en la razón y el esfuerzo como elementos que permitían alcanzar un progreso creciente e indefinido, así como la fe en la historia y en los grandes relatos e ideologías, que, con pretensión universal, contribuían a formar un modelo de sujeto universal. En el mundo moderno el principio de la postergación de la satisfacción en pos de un futuro promisorio, resultó fundamental para el desarrollo de la “ética del trabajo” (Bauman, 1999), donde el trabajador debía sacrificar el disfrute del presente por un trabajo que le prometía beneficios futuros<sup>35</sup>. Actualmente este principio parece tener dificultades para operar o interpelar a los sujetos en la contemporaneidad<sup>36</sup> porque las sociedades occidentales

---

<sup>34</sup>Durante la primera mitad del siglo XX, el trabajo se constituyó en el eje vertebrador alrededor del cual se organizaban los otros aspectos de la vida, porque “El trabajo era el principal factor de ubicación social (...) la pregunta ‘quién es usted’ se respondía con el nombre de la empresa en la que se trabajaba y el cargo que se ocupaba” (Bauman, 1998, p.34). A diferencia de ello, el modelo de producción y de trabajo “flexible” de la actualidad permite una adaptación rápida y permanente a los cambios del mercado para adaptar la producción a las demandas de los consumidores. Es decir, estas transformaciones en el mundo productivo afectan los sentidos adoptados por el trabajo, dado que antes conferían identidad a los sujetos que se definían a partir de la actividad laboral desarrollada y actualmente el trabajo se desdibuja como lugar central en la definición de la identidad y como ordenador de la vida social.

<sup>35</sup> Es interesante observar el modo en que la literatura representa con mucha claridad los valores de la época, sobre todo la literatura infantil que pertenece a una práctica cultural orientada a socializar un discurso basado en una serie de presupuestos ideológicos. En este sentido, especialmente la fábula, como género literario, utiliza la moraleja como instrumento de aprendizaje, fijación y memorización de los valores morales postulados por la sociedad (Marreiros Monteiro; Balça y Azevedo, 2010). Un ejemplo muy claro lo constituye la fábula de la cigarra y la hormiga, cuya historia cuenta que mientras esta última se dedicaba todo el verano a trabajar y juntar provisiones, la cigarra se jactaba de ella y disfrutaba su tiempo cantando. Pero cuando llegó el invierno, la hormiga se encontraba en su hormiguero con provisiones mientras la cigarra pasaba frío y hambre en la intemperie. Esta historia tenía un mensaje para la cigarra a través de su moraleja: es necesario sacrificar el disfrute del presente trabajando, para tener un futuro mejor. Analizando esta fábula, el personaje de la hormiga encarna los valores de la modernidad que se basan en el elogio a la acumulación de las riquezas, como consecuencia del trabajo, el esfuerzo, la persistencia y la previsión, por su contraparte, la cigarra representa una vida caótica, incauta, hedonista y desviada de la norma, por estar asociada a la vagancia y al ocio (Marreiros Monteiro; Balça y Azevedo, 2010).

<sup>36</sup> Donde la idea de trabajo y progreso ya no están unidas porque el primero perdió su centralidad y su valor de fundamento ético e integrador de la personalidad (Sennet, 2000). Ahora se espera que el trabajo sea gratificante, casi un goce estético de un consumidor del deseo (Bauman, 1999), porque su sentido asociado a la dignidad humana ha perdido capacidad interpelante.

están viviendo una especie de desencantamiento que cuestiona la idea de progreso asegurada, con la caída de los grandes relatos o ideologías y el debilitamiento de las certezas que organizaban el mundo moderno. Como resultado de este proceso toman fuerza las pequeñas historias, sin pretensiones universalistas, dando lugar a una multiplicidad de lenguajes, discursos y narraciones, que estaban subsumidas por la construcción de una identidad abstracta y universal (Dubet, 2004; Barbero, 2008). Es así como afloraron las particularidades en forma de estallido identitario que corroe las bases mismas del Estado-Nación construido en la Modernidad.

Así como los valores universales están atravesando una profunda crisis, también sucede lo mismo con los dispositivos institucionales que se inventaron en la modernidad, tales como la familia nuclear, el trabajo asalariado, los sistemas educativos y los de protección social. Esto expresa un cambio en la configuración de los dispositivos de control y reproducción social, lo cual no significa que desaparecieron los mecanismos de regulación social, sino que asistimos a un momento de reconfiguración de los modos de control. De hecho Deleuze (1995) menciona a “la sociedad de control” como una forma innovadora de conceptualizar esta nueva modernidad dado que “la sociedad disciplinaria” de Foucault ya no alcanza para caracterizar y analizar todas estas transformaciones. Al respecto, el autor plantea que en la sociedad de control, la regulación está más asociada con los flujos y redes en las que se inscribe la vida cotidiana, y que ya no se requiere del encierro en instituciones para gobernar a los sujetos a través de la vigilancia panóptica, porque son progresivamente reemplazadas por un control más sutil y permanente ejercido por los medios tecnológicos y una comunicación instantánea “al aire libre” (Deleuze, 1995). En este sentido, De Marinis (2008) sostiene que estas transformaciones no implican la pérdida de capacidad de poder del Estado sino una *economización de sus medios de gobierno*, donde se desentiende de cuestiones que le eran inherentes, promoviendo la participación de sus gobernados -aprovechando y sirviéndose de sus energías- para gobernarlos más y mejor.

## **2.2 Las repercusiones de estos cambios en los sistemas educativos modernos**

Lo cierto es que estas transformaciones nos obligan a preguntarnos de qué manera inciden en aquellos dispositivos que – como la escuela - surgieron al calor de la época moderna y fueron al mismo tiempo productores de la misma. A raíz de ello, en la actualidad existe un fuerte debate a nivel internacional sobre el futuro de la institución escolar (Dubet, 2004; Viñao Frago, 2002), siendo que los cambios acontecidos cuestionan la centralidad de la cultura

escolar y ponen en evidencia el desajuste entre la forma y funcionamiento de la escuela contemporánea con respecto a las subjetividades de los jóvenes del siglo XXI (Barbero, 2008; Dubet, 2004; Tiramonti, 2008; Tenti Fanfani, 2000).

Específicamente los sistemas educativos, se encuentran interpelados en su sentido, siendo que la finalidad principal de la escuela estaba orientada a la construcción de un tipo de subjetividad requerida por el Estado-nación. Asimismo, la crisis de los valores modernos tensiona los pilares fundamentales en los que se asientan la escuela -en la memoria del pasado y la confianza en el futuro-, dado que en la actualidad prevalece una valoración por el presente. Parafraseando a Bauman (2000), quieren olvidarse del pasado y ya no parecen creer en el futuro. Estos nuevos valores e imperativos culturales tienen una repercusión en el ámbito educativo en tanto éste se nutría del valor de la postergación de la satisfacción y ahora se ve interpelado con la caída de la promesa del progreso, al perder los argumentos que justificaban los esfuerzos actuales, en un mundo con un futuro incierto donde la socialización escolar no asegura futuros promisorios. Entonces la escuela tiene cada vez más dificultad para implicar a sus estudiantes en renunciar a “vivir el hoy”, porque este esfuerzo ya no garantiza un futuro mejor. Asimismo, esta nueva configuración cultural pone en cuestión el lugar de la escuela como principal transmisora de saberes y agente de socialización, poniendo en evidencia sus limitaciones para responder a las exigencias de los tiempos que corren. Mientras a fines del siglo XIX, la escuela se constituía como el espacio de innovación y símbolo de modernidad que le impregnaría a la sociedad, actualmente esta última se transforma de manera mucho más rápida que la escuela. Esto implica que la innovación circula por fuera de los espacios educativos formales.

Por todo lo expuesto, hoy en día es cuestionado el patrón cultural transmitido desde la institución escolar, así como su capacidad para cumplir con las funciones asignadas en la modernidad que consistían en socializar a las nuevas generaciones, moldear la subjetividad y generar un sentido de pertenencia. Y en lo particular, también es interpelado el formato escolar, específicamente el del nivel secundario, tensionando la mayoría de sus rasgos, tal como será detallado a continuación.

## **2.3 Rasgos del formato de la escuela secundaria que son tensionados por la nueva configuración cultural**

### **2.3.1 La organización del conocimiento en disciplinas y la jerarquización del saber frente a las nuevas tecnologías, lenguajes y saberes**



Una serie de transformaciones de orden tecnológico que se han ido perfilando en las últimas cuatro décadas, vinculadas con la digitalización creciente de la producción y la expansión de Internet como espacio social y medio de comunicación global, produjeron transformaciones profundas en el orden de la producción social, el consumo y la socialización (Urresti, 2000; Calcagno, 2012). La escuela es una de las instituciones que más sufrió el impacto de estos cambios, ya que erosionan las bases mismas en las que se asienta. Al respecto el monopolio de la educación que tenía la escuela está siendo puesto en cuestión por estos medios tecnológicos que construyen nuevos principios de socialización entre las personas, distribuyen conocimientos y generan valores y orientaciones sociales (Barbero, 2008). En este sentido, una diferencia fundamental entre los medios y la escuela es que esta última opera con un público “cautivo” de sujetos, en cambio los medios buscan cautivar al público. Es por ello que la seducción que ejercen los medios audiovisuales es infinitamente mayor que la seducción ejercida por la cultura letrada (Quevedo, 2003).

Estas nuevas tecnologías y lenguajes también ponen en tensión las jerarquías entre los saberes que establecía el corpus canónico porque se modificó la relación valorativa de los distintos conocimientos, transformando en obsoletos algunos y trasladando al centro de la escena otros que hasta ahora eran considerados secundarios o marginales (Tiramonti, 2011b). Por ejemplo, la división de saberes, entre prácticos y teóricos, que la escuela moderna se encargó de separar, jerarquizando a estos últimos, al transformarlos en contenidos disciplinares, que hoy la posmodernidad pone en entredicho a partir de la valoración de otros saberes que antes fueron despreciados, tensionando las distancias entre la alta cultura y la cultura de masas. Asimismo, esta nueva configuración cultural también cuestiona las formas de organización del conocimiento a través de la parcelación en disciplinas, a raíz de la complejidad del pensamiento fluido que introduce internet (Tobeña, 2011).

La jerarquía de la cultura letrada y con ella la escuela como estandarte de esta forma de transmisión, no sólo es erosionada por las transformaciones globales, sino también desde lo local, a través de las reivindicaciones culturales ligadas a la recuperación de la oralidad, la sensibilidad y la gestualidad como formas de transmisión que habían sido desplazadas, con la imposición de un orden basado en la escritura, desconociendo las culturas existentes al definir las como analfabetas. Con estas resistencias de las culturas populares se empieza a desmontar la pretensión que tiene la cultura letrada de ser considerada la única cultura digna (Barbero, 2008).

### 2.3.2 La organización de la enseñanza bajo la lógica gradual y secuencial en las coordenadas espacio-temporales escolares frente al “descentramiento cultural”

El modelo escolar que está basado en la idea de homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, se enfrenta a las culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles e inestables que portan las nuevas generaciones. En este sentido, la experiencia escolar se convierte en el espacio donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales. Mientras la escuela a través de su formato propone el aprendizaje por medio de soportes escritos tradicionales como son los libros, las innovaciones tecnológicas presentan un aprendizaje de nuevos lenguajes vinculados con la imagen. Estos procesos generan lo que Barbero (2002) denomina *descentramiento cultural*, es decir que los modos de circulación del saber se ven alterados, porque el conocimiento ya no está centrado en el libro, el maestro y la institución educativa.

Con respecto a la forma de adquisición del conocimiento, la escuela propone que el conocimiento se adquiera por medio del libro y de la escritura (a través del ojo y la visión alfabética) es decir, a través de una inteligencia secuencial. Las nuevas formas incorporan la escucha y la visión no-alfabética, por eso se habla de inteligencia simultánea. A partir de ello se le presenta un desafío a la institución escolar que consiste en articular dos lenguajes y dos modos de aprendizaje diferentes: uno basado en la lectura, el estudio y el avance de lo simple a lo complejo que supone un trabajo lineal y ordenado; y otro (el lenguaje de los medios de comunicación y la informática), que implica la adquisición de un “conocimiento en mosaico”, caracterizado por los montajes temporales y la fragmentación, por el hipertexto que implica un nuevo modo de leer, por la mezcla de información y ficción y por la superposición de géneros estéticos (Quevedo, 2003). Al respecto, Barbero (2002) anuncia nuevas formas de lectura que no se basan en la linealidad ni en el orden secuencial propuesto por el libro, como son el palimpsesto<sup>37</sup> y la hipertextualidad<sup>38</sup>. También el autor nos advierte sobre la radicalidad de estos cambios porque crean un ecosistema comunicativo único que genera nuevas sensibilidades promovidas por las nuevas tecnologías. Esto se expresa también en nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano (Barbero, 2002).

---

<sup>37</sup> Se refiere a un texto en el que el pasado borroso emerge en las entrelíneas que escriben el presente.

<sup>38</sup> Implica una lectura y escritura no secuencial con múltiples recorridos articulados por la red por ejemplo, la forma en que se lee en Internet pasando de una página web a otra.

### **2.3.3 La autoridad pedagógica basada en posiciones asimétricas y verticalistas de saber y no saber frente a la alteración de las relaciones intergeneracionales**

En la modernidad, la familia operó como una institución de inscripción y regulación social, negando otras formas de experiencias familiares. Actualmente, frente al reposicionamiento del Estado-Nación, las relaciones familiares fueron perdiendo la referencia simbólica en la que basaban el principio jerárquico (Duschatzky y Correa, 2002). Es a partir de allí que se visibiliza la emergencia de nuevas configuraciones familiares, donde sus miembros tienden a organizarse en torno de los sentimientos, la intimidad y el reconocimiento de las individualidades, por lo que las personas cobran mayor relevancia frente a los vínculos. A diferencia del modelo previo, estas nuevas configuraciones se orientan a la conformación de relaciones más horizontales entre sus miembros en desmedro de su potencial en la transmisión de mandatos (Tiramonti, 2008).

Las relaciones entre los miembros de la institución familiar también se ven afectadas por el lugar que adquieren los medios de comunicación en la vida cotidiana permeando las fronteras entre el mundo de lxs niñxs y lxs adultxs (Barbero, 2002). Asimismo, las nuevas fuentes de conocimiento -como son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación- son apropiadas fácilmente por lxs niñxs y jóvenes debilitando la autoridad y el control por parte de lxs adultxs. Entonces, la familia como unidad de socialización y como unidad de comunicación se ve desafiada por las nuevas tecnologías que implican vínculos más flexibles entre lo público y lo privado (sobre todo a partir de la expansión de las redes sociales).

Otra cuestión del cambio cultural que desafía a la autoridad familiar es la experimentación de vivencias diferentes por parte de sus integrantes, dificultando el diálogo entre las generaciones, porque ambas se referencian en códigos, valores y comportamientos distintos<sup>39</sup>. En este sentido Tobeña (2011) afirma que “el extrañamiento cultural que los adultos experimentan frente a los marcos de referencia de sus hijos se nutre de la brecha que instituye entre ambos la diferencial pertenencia tecnológica (soporte impreso vs. soporte digital), pertenencia temporal (pasado vs. presente) y pertenencia territorial (comunidad nacional vs. comunidad mundial). (...) También podríamos interpretar el descentramiento cultural como la emancipación de las amarras que unían las nuevas generaciones a las referencias simbólicas de sus padres, ubicando a los jóvenes en un espacio de multiplicidad y heterogeneidad

---

<sup>39</sup> Al mismo tiempo la vertiginosidad de los cambios que se vienen suscitando amplía aún más la brecha generacional existente, como sucede con la brecha digital que se establece entre jóvenes y adultos a raíz de los nuevos códigos culturales y de la incertidumbre con que se presenta el futuro.

cultural signado por la homonimia y no por la jerarquía o la subordinación simbólica.” (Tobeña, 2011, p.215-216)

A partir de lo expresado, amerita preguntarse de qué manera estas modificaciones repercuten en las relaciones de autoridad escolar. En este sentido, Noel (2009) analiza los tipos de autoridad propuestos por Weber, afirmando que tanto la autoridad tradicional (en la que se basa la legitimidad de lxs adultxs sobre lxs niñxs) como la legal-racional (basada en la posesión de un rol adjudicado por características comprobables) están en crisis. Por un lado, porque la modernidad para imponerse como forma de organización social ha tenido que derrocar la autoridad tradicional de las monarquías absolutas y de la Iglesia. Por otro lado, la autoridad legal-racional se ve afectada por la pérdida de legitimidad de las instituciones modernas, a partir de las cuales adquiriría sentido<sup>40</sup>. En el formato escolar, la legitimidad que fundamenta la asimetría en el vínculo docente-alumnx está relacionada con la diferencia generacional (adultx vs. joven o niñx) y en el saber (sabe vs. no sabe) pero estas formas clásicas de autoridad están siendo erosionadas y el desafío pasa por construir vínculos de autoridad basados en otras formas de legitimidad, dado que antes en la escuela la asimetría venía dada por los roles y ahora hay que construirla permanentemente y dotarla de sentido (Urresti, 2000a).

#### **2.3.4 La organización por grupos etarios, el distanciamiento de la vida mundana y el tipo de subjetividad interpelada frente al reconocimiento de la heterogeneidad**

La metáfora del “santuario” que utiliza Dubet para describir a la institución escolar, da cuenta de un lugar sagrado, con fronteras claramente definidas, separado del mundo exterior y protegido de sus desórdenes. Tal como afirma el autor “este modelo construyó una ficción pedagógica según la cual la escuela se dirigía más a los alumnos, a sujetos de conocimiento, de saber y de razón y no a niños y adolescentes, sujetos singulares y portadores de “pasiones” y particularismos sociales” (Dubet, 2004: 20). Esto significa que todas las cuestiones vinculadas a la identidad de lxs estudiantes, en tanto jóvenes, en tanto sujetos de una clase social, pertenecientes a una etnia, identificadxs con un género, no eran reconocido por la institución escolar, que con esta supuesta investidura de la igualdad y frente a la necesidad de

---

<sup>40</sup> Esta problemática también es visibilizada por Dubet (2004) cuando sostiene que la autoridad del maestro deja poco a poco de tener su base de sustentabilidad en la vocación y la investidura propia del rol legitimada por la institución educativa, para convertirse en una burocracia profesional, regida por criterios relativos a la especialización, la eficiencia y la rendición de cuentas. Esto implicó un desplazamiento a la legitimidad profesional, que es nuevamente cuestionado en la actualidad.

construir un sujeto universal con valores ideales, no reconocía las identidades preexistentes ni las condiciones de vida de cada unx de ellxs. Entonces, la escuela era impermeable a las identidades que desbordaban el modelo de alumnx. Esto nos permite pensar que dicha institución no estaba destinada para todxs lxs estudiantes sino para aquellxs dispuestxs a quitarse su ropaje de niñxs y jóvenes antes de ingresar, con el sentido de ser reconocidxs exclusivamente en tanto estudiantes (estos eran “los creyentes” del Santuario)<sup>41</sup>.

Este esquema de funcionamiento del dispositivo escolar comenzó a ser tensionado por dos procesos. Uno vinculado con la construcción identitaria de las nuevas generaciones que llegan a la escuela como sujetos participantes de una cultura propia que preexiste a la socialización institucional, relegando a la escuela como un espacio *más* de socialización y construcción de subjetividades (Dubet, 2004, p.26-27). Lxs estudiantes ingresan con su lenguaje y sus culturas, que se caracterizan por ser diversas, abiertas, flexibles, móviles e inestables (Tenti Fanfani, 2000). Estas culturas entran en conflicto con la cultura escolar porque interpelan la propuesta formativa y los procesos de transmisión escolar. Según Barbero (1998) la juventud aparece ahora como un elemento constitutivo de identidad, lo que surge como un elemento relativamente nuevo. Entonces “la juventud ya no es una fase preparatoria para la vida adulta sino la fase culminante del pleno desarrollo humano” (Efron, 2009, p.142-143).<sup>42</sup> El otro, está vinculado a la universalización del nivel secundario a partir de su obligatoriedad, dando lugar al arribo de nuevos sectores sociales, que estaban tradicionalmente excluidos. De este modo se puso de manifiesto que la institución ya no parece estar destinada exclusivamente a lxs creyentes. Estxs nuevxs estudiantes erosionan las paredes del santuario al ingresar con todo lo que son como clase y como cultura. Sin embargo, dentro de las instituciones educativas parece estar siempre presente la distancia entre las representaciones que construyen lxs adultxs sobre el joven ideal (de un contexto socioeconómico determinado, con un determinado capital cultural, dispuestx a la obediencia, la sumisión y el deseo de progreso) y el joven-alumnx que hoy concurre a las instituciones educativas, cuyas características no están escindidas entre la subjetividad que construyen fuera y dentro de la institución (Dayrell,

---

<sup>41</sup> Al respecto, Bourdieu y Passeron (2009) se refieren a estos estudiantes como los “herederos” y los “becarios”, es decir, aquellos que estaban dispuestos a someterse a la disciplina escolar y sus reglas para permanecer en el sistema educativo, ya sea porque eran hijxs de sectores que buscan legitimar sus posiciones a través de la reactualización de su capital cultural o porque, sin ese origen, estaban dispuestos a los sacrificios que exigía el oficio de estudiante para obtener dichas credenciales.

<sup>42</sup> Actualmente no se puede comprender a los jóvenes a partir de entenderlos como receptores pasivos, sino que resulta fundamental concebirlos como agentes que se reapropian y redefinen la cultura mediática, que generan prácticas alternativas y que producen nuevas sentidos, lo que los convierte en actores en construcción de su propia identidad.

2003). Así se establece una brecha entre las expectativas de unxs y otrxs dificultando un encuentro generacional auténtico.

Todos estos procesos generan escuelas con fronteras cada vez más permeables, en la medida en que ya no pueden permanecer aisladas del mundo exterior. No solo entran lxs jóvenes en tanto estudiantes sino también en tanto jóvenes portadores de “pasiones” y particularismos sociales, con las mochilas que traen fuera de los límites escolares. Es por ello que, los tiempos que corren, le exigen a la escuela el reconocimiento de las identidades preexistentes y de la diversidad, tomando en cuenta la singularidad de los individuos. Sin embargo, la institución escolar operó desde su origen desplegando mecanismos de subordinación de las identidades históricas y culturales particulares al proyecto de creación de la identidad nacional y ahora se le pide exactamente lo contrario, al tener que responder a la multiculturalidad (Tiramonti, 2008).

Cuando la escuela interpela al joven en su condición de alumnx exclusivamente, lx trata partiendo de un modelo de masificación y homogeneidad, donde son agrupadx por edad, como si bajo esta característica se pudiese constituir grupo homogéneo, desconociendo sus intereses y particularidades. Pero si bien, todxs lxs jóvenes de una generación conforman su subjetividad en el mismo momento compartiendo cierta matriz cultural, las diferencias de clase, género, etnia, y las condiciones concretas de vida, hace que no estén atravesadx del mismo modo por la nueva configuración cultural y social. Esto da lugar a la construcción de distintas formas de ser joven, de vincularse con las nuevas tecnologías y de posicionarse frente a los cambios en el mundo productivo y frente al mercado de consumo. Es por eso que resulta fundamental reconocerlos en cuanto a esa heterogeneidad que caracteriza a la juventud y que nos lleva a definirla en plural como culturas juveniles, poniendo en cuestión las visiones homogéneas y normativas sobre lo que son o deberían ser lxs jóvenes estudiantes y discutiendo con la idea de identidades estáticas y esenciales (Kantor, 2008).

### **Consideraciones Finales**

Entender al formato escolar moderno como una construcción histórica, supuso analizar las continuidades, rupturas y tensiones que lo atravesaron y lo atraviesan hasta la actualidad. Así, se pudo ver cómo el formato que adoptaron los sistemas escolares para desarrollar su tarea, se constituyó en la forma de enseñanza hegemónica, sin descuidar que sus rasgos fueron el resultado de una construcción histórica a partir de la adopción de tecnologías disponibles. Dichos elementos fueron resignificados conformando el núcleo duro de la escuela, porque se

han naturalizado de tal manera que resulta difícil pensar una escuela sin estos dispositivos. Si bien el formato escolar adoptó unos rasgos que se combinaron de manera más o menos estable, éste no es uniforme ni estático, en tanto es el resultado de un proceso que está siempre en permanente tensión y reconfiguración. En este sentido, el ejercicio de verlo en perspectiva histórica no sólo nos permite desnaturalizarlo, sino también comprender que es un proceso y como tal va sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo, como resultado de la resolución de las disputas entre quienes detentan el control de la educación. Este recorrido también nos aportó elementos para identificar que el formato no es una invención de la modernidad sino que es el resultado de tecnologías disponibles utilizadas por otros agentes de socialización (Hunter, 1998). Tanto desde la sociología de la socialización, con el concepto de *programa institucional* de Dubet (2006), como desde la sociología del poder, con la idea de *poder pastoral* de Foucault (1978), se pone en evidencia que la escuela moderna adoptó elementos de la matriz educativa eclesiástica orientada a la formación de creyentes, sobre todo a partir de la reforma luterana y la contrarreforma católica, que promovió, tanto en la iglesia protestante como en la católica, el perfeccionamiento de las técnicas de *dominación de las almas*.

Es así como el Estado Moderno se apropió de estrategias de su principal contrincante, la Iglesia, porque requería la constitución de un nuevo tipo de subjetividad que respondiese a la organización social, política y económica de ese momento. Es por eso que los Sistemas Educativos Modernos conservaron *la forma* de las escuelas cristianas, pero modificaron su contenido con la finalidad de construir al ciudadano moderno, borrando las conexiones entre estas tecnologías y la matriz eclesiástica. En definitiva, este proceso permitió la constitución de un formato escolar que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX, teniendo al aula de clase como dispositivo privilegiado de enseñanza y dejando por fuera otras formas de transmisión del conocimiento.

El hecho de no haber sufrido grandes modificaciones a pesar de los cambios acontecidos en nuestra sociedad nos da la pauta de la persistencia de un núcleo duro difícil de corroer. Por ejemplo, en el caso argentino queda expresado en la persistencia del currículum enciclopédico y humanista frente a otras alternativas. Así como también, en la fuerza simbólica para dejar en los márgenes o por fuera del sistema experiencias educativas orientadas a promover la escolarización de poblaciones particulares que no tenían lugar en el formato tradicional, tales como las escuelas técnicas, las agrarias, hospitalarias, de educación especial, o las variadas experiencias de educación popular, entre otras. A pesar de ello, las propuestas analizadas nos sirven para dar cuenta del desarrollo de experiencias educativas que modificaron algunos

aspectos del formato escolar y que operaron como una suerte de antecedentes de las experiencias alternativas actuales.

Ahora bien, en la actualidad y como resultado de transformaciones culturales profundas, los rasgos vuelven a ser tensionados, no ya en un contexto de consolidación de los sistemas educativos, como sucedió hasta el tercer cuarto del siglo XX, sino en un contexto de crisis de la institución escolar. Es decir, donde los cambios culturales acontecidos a partir del último cuarto del siglo XX pusieron en tensión la capacidad de socialización y de construcción de la subjetividad por parte de la escuela, cuestionando su hegemonía en la tarea de la transmisión cultural. Específicamente, para el caso de la escuela secundaria argentina, las transformaciones radicales de la contemporaneidad, le implicaron un desafío por la tensión cada vez más creciente entre la dinámica cultural contemporánea y su formato escolar (Tiramonti, 2011b).

En este sentido, los rasgos del formato que se ven tensionados por el cambio cultural son: la jerarquía entre los saberes a partir de la diferencia entre teoría y práctica, el modelo de curriculum humanista enciclopedista, el conocimiento fragmentado en asignaturas, el modo de aprendizaje vinculado a la linealidad y al orden secuencial; el modelo pedagógico de autoridad asimétrica y verticalista (basado en la tenencia del saber), el distanciamiento de la vida mundana, el reconocimiento de lxs jóvenes en su condición de estudiantes exclusivamente y la modalidad de interpelación basada en la homogeneidad, donde los cursos y saberes se organizan de acuerdo con la edad de lxs estudiantes. Asimismo, este proceso a nivel global se combina con un proceso regional vinculado a la universalización del nivel secundario, a partir de la sanción de su obligatoriedad, que tensiona su carácter selectivo y por lo tanto los rasgos del formato que contribuyen a conformarlo de esa manera.

En todo este recorrido por viejas y nuevas tensiones que se le presentaron al formato escolar moderno, hemos visto los modos en que se resignificaron, apropiaron y desecharon algunas tecnologías disponibles, como parte de su proceso de consolidación como forma hegemónica de socialización. Ahora bien, cabe preguntarse también por la historia de aquellos dispositivos de enseñanza, cómo los talleres, que han quedado relegados a experiencias educativas alternativas y que hoy se nos presentan como novedosas en las escuelas secundarias. ¿Cuán novedosas son estas innovaciones? ¿Y de qué modo se vinculan con el formato de la escuela secundaria argentina en el contexto actual, caracterizado por un fuerte cuestionamiento a sus rasgos? Al respecto, consideramos que la perspectiva histórica utilizada para analizar el formato escolar, nos puede dar pistas para responder estos interrogantes, en la medida que analicemos también la historia de los talleres.



## **CAPÍTULO 2**

### **Más allá de las fronteras del formato: De los talleres de artesanos medievales a los talleres extracurriculares de las escuelas secundarias del SXXI**

#### **Introducción**

Hacer el ejercicio de comprender las innovaciones educativas actuales en *perspectiva histórica*, nos permitirá descubrir los elementos residuales que éstas portan al mismo tiempo que, develar la persistencia de ciertos rasgos frente a su aparente novedad, porque no sólo el *formato* de la escuela secundaria tiene su historia, sino que los dispositivos alternativos, que quedaron por fuera del mismo, también la tienen. Aunque estas historias, precisamente por tratarse de dispositivos de enseñanza marginales, fueron poco sistematizadas por la historiografía educacional, dificultando su reconstrucción.

El taller al igual que el aula convencional tiene su origen en la edad media, pero a diferencia de esta última no se convirtió en una tecnología de enseñanza hegemónica en la modernidad, adoptando un lugar residual como experiencia educativa. En la modernidad, los talleres de artesanos fueron desplazados como resultado del desarrollo industrial y de la expansión de la escuela moderna. Sin embargo, en tanto espacio de enseñanza-aprendizaje, fueron reapropiados por distintas experiencias educativas que se caracterizaron por permanecer fuera del sistema educativo formal, por ser incorporadas en sus márgenes o por conservarse como propuestas con menor reconocimiento.

Rastrear los aspectos y sentidos que adoptaron los talleres en esas experiencias resulta clave a la hora de pensar en las propuestas extracurriculares que se estudian en esta investigación, siendo que muchos de sus rasgos conservan vigencia como elementos constitutivos en la actualidad. Para ello, nos centraremos en algunas experiencias que se podrían identificar como antecedentes de los talleres extracurriculares. Así como el formato escolar mantuvo ciertos rasgos estables pero también adoptó distintos aspectos según las tensiones y los sentidos que se presentaron en cada contexto, el taller también lo hizo. Por lo tanto, las distintas experiencias educativas que incorporaron al taller, también lo recrearon, resaltando algunos rasgos específicos respecto de otros, en relación al sentido que le otorgaron.

Este capítulo se propone entonces analizar el lugar que adquirió históricamente el taller frente al formato escolar y su disputa por imprimir sentidos a la educación, a partir de distintas

experiencias que se presentaron como *alternativas* a la modalidad hegemónica. La palabra “alternativa” es entendida como una categoría que contribuye a desnaturalizar la construcción hegemónica dentro del campo educativo, porque su existencia visibiliza las lógicas dominantes. Estas experiencias adoptan siempre un lugar marginal pero mantienen la potencialidad de cuestionar la inercia de las tendencias hegemónicas (Rodríguez, 2013). A raíz de ello, nos proponemos revisar tres experiencias educativas en Argentina que incorporaron al taller como modalidad de enseñanza: la corriente pedagógica de la Escuela Nueva, la creación de las Escuelas Técnicas y la Educación Popular<sup>43</sup>.

En relación a estas propuestas analizaremos sus características, lxs destinatarixs, los sentidos que adoptaron los talleres dentro de ellas, las disputas que representaban y los aspectos del formato que fueron tensionados con su presencia, así como el grado de institucionalización que adquirieron. Este recorrido también nos permitirá cotejar los elementos que hoy están presentes en los talleres extracurriculares de las escuelas secundarias con aquellos que caracterizaron a estas experiencias educativas anteriores, para poder visibilizar las continuidades, incorporaciones y rechazos que se establecen en estos procesos de reapropiación y resignificación.

### **1. Los orígenes del taller como espacio de trabajo y forma de enseñanza en el medioevo**

Toda definición es una construcción social que expresa la sedimentación de las ideas o concepciones naturalizadas del pasado para convertirse en lo que las cosas son. Una buena manera de emprender este recorrido y comprender el significado actual o los significados de la palabra taller consiste en revisar los orígenes de este concepto.

La palabra taller proviene del francés “atelier”, que se refiere al lugar donde trabajaba el artista plástico o el escultor, además hace referencia a la reunión de artistas que conocían una determinada técnica para intercambiar conocimientos y formar futuros artistas. A su vez, el término “atelier”, también proviene de “astelle” (“astilla”), en referencia al lugar de trabajo de los astilleros, donde construían y arreglaban barcos.

Ambas definiciones dan cuenta de los distintos sentidos atribuidos a la palabra taller que persisten hasta la actualidad. Uno más vinculado con la producción artística, los saberes del artista y los procesos de producción, socialización y transmisión del conocimiento; y otro más

---

<sup>43</sup> Si bien no se puede dejar de asumir que la apropiación del taller por parte de distintas experiencias educativas resulta más amplia que las seleccionadas en este capítulo, también debemos reconocer que su desarrollo a la sombra del formato escolar moderno dificultó la sistematización y el rastreo bibliográfico para poder recuperarlas.

vinculado con el conocimiento técnico, como espacio del trabajador, orientado a la construcción de un producto. En términos analíticos y desde una racionalidad moderna, podemos pensar que el taller es un espacio con un doble propósito, por un lado, desde su carácter productivo, implica el trabajo generado para la elaboración de un producto y por otro lado, desde su carácter reproductivo, se lo vincula con una metodología de enseñanza, un dispositivo<sup>44</sup> o estrategia pedagógica<sup>45</sup>, como un instrumento de transmisión cultural. Es importante identificar esta variedad de elementos que van a estar tensionando permanentemente los distintos significados asignados al taller: como espacio del artista/artesano/trabajador/aprendiz, como lugar de trabajo/enseñanza-aprendizaje, implicando relaciones horizontales/jerárquicas según se destaque uno u otro aspecto.

En términos históricos, durante la Edad Media, el taller aparecía y se constituía como la unidad productiva de los artesanos, nucleados en gremios, cuya organización continuó hasta el siglo XIX. En los talleres, los artesanos dormían, comían y criaban a sus hijos, por lo tanto, la vida privada y el trabajo aparecían entremezclados en estos espacios. Es más, todos los talleres medievales se basaban en la jerarquía de la familia (sin tener necesariamente un vínculo consanguíneo) donde el maestro tenía la potestad legal de actuar como padre sustituto de sus oficiales y aprendices, teniendo incluso el derecho de castigar con violencia física el mal comportamiento. Pero al mismo tiempo, estaba obligado bajo juramento a mejorar las habilidades de las personas a su cargo, siempre y cuando el aprendiz se comprometiera a mantener los secretos de su maestro. A través de este acuerdo, los artesanos medievales trataban de transmitir intactas las prácticas del oficio de generación en generación. De este modo, la fuente de legitimidad de la autoridad ejercida por el maestro radicaba en las habilidades y experiencia que poseía y que iría transmitiendo progresivamente a sus aprendices. El ejercicio de la autoridad a través de la transmisión del saber se organizaba jerárquicamente al interior del taller conformando tres escalafones: maestros, oficiales y artesanos<sup>46</sup>. Sin embargo, estas condiciones no eran estáticas, implicando un camino hacia la autonomización progresiva, a medida que se pudiera dar prueba de poseer las condiciones

---

<sup>44</sup> El término dispositivo es utilizado en un sentido foucaultiano pensado como un artefacto que dispone de una serie de prácticas para lograr un efecto, en el cual cobran importancia las relaciones entre lo verbal y no verbal, lo dicho y lo no dicho, los discursos y las prácticas (Castro, 2004, p.99). Foucault define al dispositivo como “un conjunto realmente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, dispositivos arquitectónicos, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas.” (Foucault, 1983, p.184)

<sup>45</sup> Con la palabra estrategia pedagógica se hace referencia a una forma de trabajo elegida por el/la docente que direcciona las acciones con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de una disciplina por parte de lxs estudiantes.

<sup>46</sup> Estos tres niveles de jerarquía al interior del taller podían constituirlo exclusivamente varones, porque en la artesanía, las mujeres no pertenecían formalmente a los gremios, aún cuando cocinaban y limpiaban en las casas de los talleres de la ciudad (Sennett, 2009).

para ascender de escalafón. Es así como el aprendiz, al cabo de siete años de aprendizaje realizaba una obra maestra, demostrando las habilidades elementales que había adquirido, para convertirse en oficial. Luego, continuaba trabajando entre cinco y diez años más, para presentar su obra maestra superior, donde debía demostrar competencia de gestión y poner de manifiesto su fiabilidad y creatividad como futuro líder (Sennett, 2009).

Resulta fundamental entender que este espacio de producción y convivencia generaba una fuerte cohesión social y sentido de pertenencia, dado que formar parte de un taller implicaba cierta estabilidad y reconocimiento por parte de los habitantes de la ciudad. El prestigio y el honor del maestro se constituían en base a una buena reputación personal y al reconocimiento de su habilidad en la calidad de la producción (Sennett, 2009). Asimismo, los talleres estaban organizados por gremios que se constituían en espacios colectivos conformados por los maestros dedicados a los mismos oficios. Esta particularidad dotaba de identidad al artesano, quien compartía con los miembros del gremio ciertas tradiciones y prácticas culturales. Cabe destacar que la organización en talleres y gremios estaba sometida a una fuerte reglamentación que, si bien les otorgaban ciertos privilegios (como el monopolio del ejercicio del oficio, la protección y la seguridad), también implicaban estrictas obligaciones tanto para las condiciones de acceso al oficio como para su organización interna, donde existía un fuerte sometimiento al orden colectivo sin margen de maniobra (Castel, 2010, p.62-64).

Por su parte, en nuestras latitudes, durante la época colonial, el artesanado apareció a fines del siglo XVI, traído por maestros y operarios españoles y portugueses que llegaron a Latinoamérica con sus herramientas y técnicas. Estos sujetos tendieron a concentrarse en las grandes ciudades virreinales por ser lugares propensos para la demanda de sus productos<sup>47</sup>. Durante los siglos XVII y XVIII, esta actividad productiva se tornó indispensable para el crecimiento de la vida urbana, donde la industria era prácticamente inexistente (Gómez Molina, 2016). Sobre todo, el desarrollo de oficios adquirió mayor preponderancia como resultado del crecimiento demográfico con la creación del Virreinato del Río de la Plata, que repercutió en un aumento del consumo y de la demanda de objetos y artefactos de uso cotidiano. En ese momento, la figura del artesano y del aprendiz se destacaban como producto de las nuevas necesidades, así como también se agudizaban los conflictos entre viejos y nuevos artesanos, propiciando la regulación de la competencia a través de la configuración de gremios, siguiendo la tradición de la edad media europea. Al punto tal que, en el contexto de

---

<sup>47</sup> Los talleres pertenecían a españoles, portugueses o a sus descendientes criollos exclusivamente, dado que otras castas no participaron en estas actividades.

las reformas borbónicas, se adoptó un reglamento para los gremios de artesanos, emitido en España y conocido en América como la Instrucción General para los Gremios en 1777, donde no sólo se reglamentaba el oficio sino el comportamiento social y moral del artesano (Gómez, 2016). Al respecto, Arata (2010) analiza la regulación que ejercían los gremios en la relación entre maestros y aprendices, destacando que se acordaba por medio de la contratación los modos de formación y trabajo, principalmente en el Alto Perú y Nueva España, frente a formas de enseñanza más desreguladas, propias del Río de la Plata, que permitían establecer acuerdos más flexibles entre ambos sujetos.

Esta descripción del funcionamiento del taller tanto en la edad media europea como en la época colonial latinoamericana nos permite identificar algunos rasgos generales de la forma de aprendizaje y trabajo bajo esta modalidad. Por un lado, la unificación o indiferenciación de la vida privada y pública, donde trabajo, hogar y reputación se fusionaban. Tal como se expresa en el lugar que adquiere el artesano para la ciudad y la regulación de los gremios sobre la tarea y la moral de sus miembros. Esta particularidad convierte al taller en un espacio de socialización a través de una fuerte regulación social, por medio de la internalización de normas y pautas de comportamiento que trasciende el saber técnico para la elaboración de un producto y que permiten construir un sentido de pertenencia y una identidad en tanto artesanos. Asimismo, la fusión del taller como lugar de trabajo y vivienda, promovía que los vínculos entre maestros y aprendices implicasen relaciones asimétricas, donde se entrecruzaban varios roles: adultos-niños, capataces-trabajadores, docentes-alumnos. Sin embargo, es interesante destacar que esas jerarquías eran susceptibles de modificación a medida que los eslabones más bajos aprendían la tarea, alcanzando una autonomía definitiva, una vez que lograban demostrar la incorporación de las habilidades necesarias para convertirse en maestros.

Otra cuestión que se articulaba fuertemente en el taller era el hecho de enseñar, trabajar y aprender como procesos indisociables, implicándose mutuamente. Es en este mismo sentido, que el taller medieval conserva unido el trabajo intelectual y manual, porque los conocimientos no se diferenciaban entre teóricos y prácticos, sino que se fundían en un saber-hacer, donde la teoría se ponía al servicio de la práctica para concretar la elaboración de un producto, posibilitado por el saber de la experiencia y la incorporación de habilidades. Otra particularidad de la producción en el taller artesanal es la vinculación entre el artesano y su obra, siendo que éste participa y tiene el control del proceso completo de producción, lo cual permite una identificación y fuerte reconocimiento entre el trabajador y su producto.

Por el contrario, en la Modernidad se instaura un nuevo orden cuyos principios se orientan a disociar todo aquello que se mantenía unido en el taller medieval. Esto se puede identificar en la diferenciación que se establece entre vida privada y pública, separando el hogar del lugar de trabajo, escindiendo el desempeño profesional de la reputación personal. Así como también estableciendo una separación entre los lugares de aprendizaje (la escuela moderna) y de trabajo (la industria), sustentados en la distinción entre trabajo manual e intelectual, sobre la que se basa la organización económica y cultural de la modernidad. Además, el desarrollo del sistema capitalista promueve la división del trabajo y de este modo se pierde la participación de los trabajadores en el proceso completo de la elaboración del producto, separando al trabajador de su producción (Cano, 2012; Gómez Molina, 2016).

El proceso de desplazamiento del taller como unidad productiva y modalidad de enseñanza durante la Modernidad comienza a gestarse a partir de la Revolución Industrial, que generó transformaciones en la estructura productiva, social y cultural, como resultado de los progresos técnicos y del desarrollo de la maquinaria. En este sentido, la aparición de la máquina era vista por el artesano del SXIX como una enemiga, con la cual era muy difícil competir, siendo que esta última opera con una perfección rigurosa que no hay trabajo hecho a mano que la pueda igualar (Sennett, 2009). Asimismo, la máquina permite aumentar el rendimiento por unidad de tiempo, pudiendo ser capaz de realizar movimientos compuestos por una operación técnica, que sustituye los procedimientos, las costumbres y las tareas realizadas por una o varias personas. Esta particularidad es lo que posibilita la producción en masa en la organización fabril, que se convierte en la unidad productiva por excelencia del sistema capitalista, desplazando al taller por la pérdida de capacidad de competencia frente al nuevo escenario productivo. Además, el proceso de desarrollo industrial, en sus primeras etapas, tendió más a sustituir la costosa fuerza de trabajo calificada que a eliminar las tareas no calificadas, es por eso que las máquinas para la producción a gran escala, amenazaron progresivamente el estatus de los trabajadores cualificados y promovieron el incremento de los obreros semicualificados o sin ninguna cualificación (Sennett, 2009). Esto generó que la innovación técnica y la abundancia de mano de obra barata debilitaran la posición del artesano en la sociedad (Gómez Molina, 2016), haciendo que su labor, aunque en un principio importante, fuera perdiendo valor con la industrialización. Sin embargo, esto no significa que los talleres como espacio de trabajo hayan desaparecido completamente, sino que continuaron de distintas maneras en las artes, el comercio cotidiano y las ciencias (Sennett, 2009).

Ahora bien, el taller no fue solo desplazado como unidad productiva, sino también como espacio de enseñanza-aprendizaje, por la pérdida de relevancia de los saberes manuales, dado

que la modernidad se basó en una desvalorización del saber práctico. Es así como la escuela moderna, como espacio privilegiado para la transmisión de saberes, se orientó por la enseñanza de la lectoescritura, como saber fundamental para el ejercicio de la ciudadanía. Esta institución no se ocupó de la transmisión de saberes prácticos, dado que, en esa etapa de desarrollo de la industrialización, la inserción en el trabajo fabril no lo requería. Es por eso que los sistemas educativos optaron por una formación más teórica para el nivel elemental y además incorporaron a la modalidad de clase convencional como dispositivo de enseñanza, dado que permitía tramitar este proceso a escala masiva.

El saber práctico o artesanal recién será recuperado, mucho después, por las escuelas de artes y oficios, cuando una nueva etapa del desarrollo industrial requiera mano de obra calificada para el desarrollo de tareas de mayor complejidad propias de una industria pesada, con la incorporación de una mayor tecnología.

## **2. Antecedentes de experiencias del taller como espacio de aprendizaje en Argentina**

### **2.1 El taller en el movimiento de la Escuela Nueva**

A fines del siglo XIX, tanto en Europa como en Estados Unidos, comenzó a conformarse un movimiento en torno al cuestionamiento de la rigidez de la organización escolar y pedagógica de la escuela moderna. Al respecto, algunos pedagogos, médicos y educadores<sup>48</sup> la consideraban “tradicional” para distinguirla de las nuevas experiencias que se desarrollaron dentro del ámbito escolar y que buscaban romper con esa forma establecida. Cabe destacar que esas experiencias fueron heterogéneas, dado que cada una ponía en cuestión distintos aspectos de la forma de enseñanza de dicha institución, sin embargo, mantuvieron una serie de supuestos compartidos que les permitieron aglutinarse bajo el nombre de “Escuela Nueva”, como un conglomerado de manifestaciones que están unidas por el hecho de cuestionar a la enseñanza tradicional y ofrecer una alternativa<sup>49</sup> (Luzurriaga, 1961).

Desde esta concepción se destacan dos cuestionamientos principales a la educación tradicional, uno consiste en que ésta era intelectualista y memorística porque se basaba en la recitación de los libros escolares y en la audición y repetición de las palabras del maestro,

---

<sup>48</sup> Tales como María Montessori, Ovide Décroly, John Dewey, Hellen Parkhurst, Hermann Lietz, Carleton Washburne, Edouard Claparède, Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, entre otros.

<sup>49</sup> Sin embargo, la variedad de posiciones dentro de la Escuela Nueva nos lleva a pensar en lo que plantea Luzurriaga cuando afirma que “al no ser la educación nueva un sistema cerrado, sino más bien un movimiento, no se ha dado en ella una definición unívoca y definitiva, sino que se han presentado toda clase de interpretaciones y valoraciones muchas veces contradictorias.” (Luzurriaga, 1961, p.9).

donde predominaba la educación verticalista y la disciplina rígida. El argumento de los defensores de la escuela nueva sostenía que la educación intelectualista era parcial y por ello era conveniente desarrollar una educación integral que implicase también al cuerpo, la creatividad, la expresión e incluso la democracia. La otra crítica consistía en que la concepción de la psique en la enseñanza tradicional estaba desactualizada porque no había incorporado los avances de la psicología. Esto significaba que se seguía considerando al niño como una tabula rasa donde se depositaban los saberes sin tener en cuenta todos los conocimientos que los niños ya traían de pequeños por el hecho de interactuar con el mundo (Caruso, 2001).

También es importante considerar que, más allá de las críticas a la enseñanza tradicional, los miembros de la Escuela Nueva compartían una serie de supuestos o principios que consistían por ejemplo, en destacar el rol activo por parte del/a alumno, adquiriendo mayor protagonismo en el proceso de aprendizaje. En relación con esta idea, el/la docente se corría del centro del saber y se convertía en un guía orientador/a de los intereses del alumno, quien ahora tenía que elegir los contenidos y las actividades. Esta concepción se basaba en el supuesto de que el/la alumno tenía un potencial y una capacidad que iba a desplegar a partir de su autoconocimiento. A diferencia de la enseñanza tradicional que presentaba al conocimiento como algo estático, acabado y cerrado que los adultos transmitían a los niños.

A raíz de ello uno podría identificar dos formas de transmisión del conocimiento, una de la escuela tradicional donde el/la adulto pretendía crear al niño a su imagen y semejanza introduciendo los conocimientos cerrados que elaboró el/la adulto. En cambio, la Escuela Nueva suponía el respeto por las características del/a niño, donde el/la docente debía observar las tendencias naturales del mismo y colaborar en la realización de la experiencia ayudándolo en lo que necesitase. La escuela nueva recuperaba a la experiencia como forma de conocimiento, ya que esto implicaba un rol más activo por parte del alumno y a su vez, se complementaba con el libro de texto.

Este movimiento propuso también la configuración de nuevas relaciones del poder al interior de la institución escolar, es por ello que sus exponentes hablaban de “república escolar”, proponiendo relaciones más democráticas que reemplazarían la autoridad verticalista por un sentido crítico y libertario. Esto además implicaría la implementación de sanciones positivas en lugar de castigos físicos y verbales. Así como también y en relación con esto último, se promovía el trabajo en grupo como una forma de colaboración con otros, donde el vínculo social y la resolución colectiva de la tarea contribuían a la concreción de lazos humanos y relaciones horizontales (Luzuriaga, 1961).



Para poder llevar a la práctica estos principios, sus exponentes propusieron, entre otras cuestiones, modificaciones sobre el dispositivo aula de clase, al considerarlo un lugar de producción del orden impuesto que fue diseñado para el desarrollo de una “educación tradicional”. En este sentido, para lxs escolanovistas, el aula era un elemento central de la cultura rígida que criticaban, donde su organización ubicaba al/a maestrx en el centro de la escena, con una tarima en una posición más elevada y los bancos individuales orientados hacia el pizarrón se disponían de manera tal que éstx podía circular entre ellos. Estos rasgos enfatizaban el control sobre el alumnado basado en la metáfora de la táctica del mundo militar, para lograr el orden y el hábito de la obediencia a través de la uniformidad de los movimientos dirigidos por el/la docente, quien indicaba cuándo levantarse, sentarse y salir del salón de clase. Otro rasgo característico de este formato era la conformación de grupos de estudiantes por edades, conocimientos y logros similares con la finalidad de homogeneizar y unificar la educación, aspecto que también fue criticado por lxs escolanovistas (Dussel y Caruso, 1999).

En contraposición a esta forma de organizar el aula, distintos exponentes de la escuela nueva ensayaron otros modos de enseñanza que implicaban la reorganización del espacio y de las formas de trabajo, donde recuperaron el dispositivo taller por resultarles más propicio para promover esta filosofía educativa. Algunas experiencias agruparon dentro del aula-taller<sup>50</sup> a niñxs de edades diferentes y promovieron el desarrollo de la educación manual, recuperando estos saberes en articulación con los científicos y artísticos (por ejemplo, con talleres de cocina o carpintería). A su vez, se estimuló el trabajo grupal con actividades que buscaban promover el carácter colaborativo, por eso consideraban fundamental la manipulación de los bancos para reorganizarlos en grupos. Todo esto implicó una flexibilización del dispositivo de la clase tradicional, al no estar organizado por edad sino por el interés común que manifestaban los estudiantes. Asimismo, la experimentación se convirtió en un método fundamental para el aprendizaje, por eso los talleres y los laboratorios se constituían en los espacios predilectos para alcanzar dichas experiencias (Dussel y Caruso; 1999).

Si bien el movimiento de la Escuela Nueva se originó a fines del siglo XIX en Europa y Norteamérica, sus influencias llegaron a la Argentina en las primeras décadas del siglo XX. Este retraso en su aparición puede relacionarse con la impronta enciclopedista y de carácter expositivo propia de la educación tradicional, que caracterizó a la temprana creación del SEA.

---

<sup>50</sup> El aula-taller es una estrategia didáctica basada en la participación activa del/a estudiante derivada de los principios pedagógicos y metodológicos de la escuela activa que se opone a la metodología de la escuela tradicional (Pitluk y Epsztein, 1991).

Después de la década del 20, el reemplazo del positivismo por la filosofía espiritualista, no consiguió quebrantar esta impronta. Sin embargo, cabe destacar la existencia de algunos espacios institucionales donde se registró la presencia de la Escuela Nueva<sup>51</sup>. Más allá de estas experiencias, recién a partir de la década del 60 los postulados escolanovistas llegaron al ámbito de la formación docente universitaria. Sin embargo, este reconocimiento y convalidación se produjo estrictamente en el ámbito teórico de la enseñanza mientras se registraron escasas implementaciones en las prácticas docentes (Jafella, 2002).

Desde la sanción de la Ley 1420 (1884) hasta mediados de los años 30, en la historiografía educacional, la Escuela Nueva era presentada como una experiencia aislada de algunas escuelas y carecía de importancia frente a los grandes ejes del SEA. Como hipótesis de esta existencia silenciada o presencia marginal en la historiografía educacional, Narodowski (2001) sostuvo que al ser reformas que no pudieron plasmarse legislativamente, carecieron de importancia para el modelo historiográfico predominante durante la primera parte del siglo XX. En ese sentido sería interesante recuperar una revisión de la historia de las instituciones y no de las políticas públicas en materia educativa (Narodowski, 2001). Otra mirada acerca de la falta de visibilidad de las reformas escolanovistas enfatizó que las propuestas escolanovistas no tenían como principal interlocutor al Estado Nacional para llevar a cabo sus reformas educativas, sino que se orientaron a promover cambios sin requerir de su institucionalización legal. El objetivo era interpelar a lxs propixs educadorxs para cambiar las prácticas escolares, a través de una táctica micropolítica, que les permitió introducir elementos nuevos en el campo educativo imbricándose con el carácter normalista y tradicional que hegemonizaba las formas de enseñanza en Argentina (Kiriacopulos, 2008). De este modo, los elementos de la Escuela Nueva adquirieron cierto grado de institucionalidad en el sistema educativo formal, sobre todo en el nivel primario, a partir de las prácticas incorporadas por lxs propixs docentes, es decir desde las bases del sistema. Asimismo, los estudios que orientan la mirada hacia la cúspide del sistema, destacan la presencia de negociaciones y coexistencia entre los representantes del escolanovismo y los funcionarios estatales. Esto permitió visibilizar que las posiciones hegemónicas no aplastaban a las subalternas sino que convivían y se enfrentaban al mismo tiempo, compartiendo lenguajes y cierta reciprocidad de saberes (Varela, 2011).

---

<sup>51</sup> Como por ejemplo, en la diagramación edilicia del internado del Colegio Nacional de La Plata, la Escuela Normal Mixta de Mercedes de la Provincia de Buenos Aires, la Escuela Normal N°5 de la Ciudad de Buenos Aires, así como la Escuela Normal de la ciudad de Rosario.

En definitiva, este movimiento inspiró numerosas iniciativas que se desarrollaron en escuelas sobre todo en el nivel inicial<sup>52</sup> y primario<sup>53</sup>, aunque para las escuelas secundarias son escasos los antecedentes de estas propuestas<sup>54</sup>. En la actualidad, se puede observar cómo progresivamente se han incorporado los principios de la escuela nueva a la práctica escolar cotidiana, dando lugar a una especie de hibridación donde conviven espacios más tradicionales con otros más innovadores<sup>55</sup>. Esta hibridación también expresa la resistencia y persistencia de las características de la enseñanza tradicional hasta nuestros días, a pesar de las críticas que han recibido.

## **2.2 Los talleres de las Escuelas Técnicas y su tensión con la estructura curricular de la escuela secundaria**

En Argentina, desde fines del SXIX, existieron experiencias educativas que brindaban formación técnica<sup>56</sup> pero tendieron a quedar relegadas en los márgenes de la oferta

---

<sup>52</sup> De hecho, las influencias de la pedagogía de Montessori y de Décroly se observan claramente en el nivel inicial que persisten hasta la actualidad.

<sup>53</sup> Si bien el nivel primario se expandió con el auge de la pedagogía normalista que se volvió constitutiva de su desarrollo se pueden destacar algunas modificaciones que incorporaron los principios escolanovistas como la reforma del cuaderno escolar único de José Rezzano en 1925 y de los planes de estudio de las escuelas primarias en 1936.

<sup>54</sup> Una de las figuras representativa de esta corriente que propuso reformas en la escuela secundaria fue Ernesto Nelson (Inspector General de Escuelas y Director del Colegio Nacional de La Plata) quien, en 1915, planteaba que la educación secundaria debía abandonar su estructura tradicional y concebir un sistema de actividades. Si bien su plan nunca llegó a implementarse, su propuesta discutió el sentido de la educación secundaria como preparatoria para los estudios posteriores, planteando una identidad propia más vinculada con la escuela primaria. Además, proponía la adopción de un sistema electivo que ofrecería distintas trayectorias escolares a los alumnos a través de un diseño que planteaba 15 opciones posibles para los estudiantes dentro de un mismo año. Sin embargo, dicha propuesta no llegó a profundizar la crítica de la organización curricular de las escuelas secundarias a tal punto que se pudiera cuestionar las jerarquías, el orden y la secuencia del conocimiento.

<sup>55</sup> Esto se puede observar claramente cuando “el currículo clásico de las escuelas secundarias no es reemplazado sino complementado con espacios de desarrollo expresivo, social y técnico. (...) La granja, el taller y el periódico escolar aparecen como espacios dentro de una trama que mantiene el latín, las disciplinas tradicionales y la propia estructura curricular por disciplinas. Esta hibridación se lleva a cabo a partir de lo “nuevo” y de lo “renovador” como marca distintiva de la formulación curricular.” (Caruso, 2001, p.107-108).

<sup>56</sup> Como es el caso de las *Escuelas Industriales de la Nación* orientadas a una formación tecnológica que brindaban enseñanza teórico-práctica para resolver los problemas de la industria y aplicar las habilidades adquiridas en los talleres (con una dedicación del 20 o 25% del total horas de enseñanza). Para incorporarse a esta formación se requería la escolaridad primaria completa y al finalizar se le otorgaba un título de técnico. Luego, en 1909, se crean las *Escuelas de Artes y Oficios* con una orientación técnico-laboral-profesional, destinada aquellos sectores que no continuarían la educación superior como los hijos de obreros manuales, sin requerimiento de estudios primarios completos y sin formar parte del nivel medio del sistema educativo. Las mismas modalidades de estas escuelas hacen pensar más en una formación de artesanos que de obreros calificados para el trabajo industrial. Ya para 1934 se crean las *Escuelas Técnicas de Oficios*, ubicadas en los grandes centros industriales pero, a diferencia de las anteriores, tenían como requisito de ingreso la finalización de la escuela primaria y estaban más orientadas por sus especialidades a la formación de obreros calificados y el tiempo dedicado al taller llegaba al 50% de las horas de estudio. Ninguna de estas experiencias escolares habilitaba para la continuidad de estudios superiores.

tradicional, sin formar parte del sistema de educación formal, es decir, sin tener el mismo reconocimiento que las escuelas secundarias comunes. Estas experiencias incorporaron al taller como espacio para la transmisión de saberes técnicos en reemplazo del aula convencional, por resultar más apropiado para la articulación entre teoría y práctica.

Recién en la década del 30 se difundieron una enorme cantidad de propuesta pedagógicas que incorporaban los saberes técnicos tanto dentro como fuera<sup>57</sup> de la esfera estatal<sup>58</sup>, lo que implicó una reactualización de las discusiones acerca de la necesidad de enseñar saberes prácticos o teóricos. Aun así, la matrícula de la formación técnica constituía, en ese momento, una porción minoritaria dentro de la escolaridad secundaria, alcanzando un 15,7% del total (Weinberg, 1967). Al respecto, Dussel y Pineau afirman que “la técnica y la ciencia contemporánea estaban escasamente incorporadas en la cultura escolar tradicional. Seguía predominando el currículum humanista por sobre las orientaciones técnicas, relegadas en la matrícula y en la distribución presupuestaria” (Dussel y Pineau, 1995, p.112).

Esta época se caracterizó por un incipiente desarrollo de la industria nacional como resultado de la crisis de los años 30 y de la necesidad de sustituir las importaciones a través de una producción local cuando el modelo agroexportador mostraba su agotamiento. Esta serie de cambios en el aparato productivo y en el modo de producción, que podrían haber promovido o manifestado la necesidad del desarrollo de la educación técnica para alimentar el crecimiento industrial de ese periodo, como sucedió en otros países de la región, no motorizaron sin embargo la articulación entre el sistema educativo y el mundo productivo (Tedesco, 1993). De hecho, la hipótesis que sostuvo Tedesco (1993) es que no fueron las demandas del proceso productivo las que promovieron la expansión de la educación técnica, sino la demanda de los sectores medios por mantener la exclusividad de las credenciales escolares tradicionales frente a la incorporación de los sectores populares en el nivel.<sup>59</sup> Es decir, que la industrialización se desarrolló sin ningún requerimiento del sistema educativo.

---

<sup>57</sup> Como la formación técnica ocupaba un lugar relegado y minoritario dentro de la oferta estatal, se destacaron por desarrollar esta formación otras entidades particulares e instituciones intermedias como las academias privadas, las escuelas dependientes de los gremios, sindicatos y organizaciones obreras, entre otras (Dussel y Pineau, 1995).

<sup>58</sup> Sin embargo, cabe destacar que en 1934 hubo una gran resistencia en el Consejo Nacional de Educación a la introducción de cualquier elemento pragmático en el nivel primario. Luego se produjo una reconsideración del valor de la enseñanza práctica que no se tradujo en la incorporación de estos saberes pero sí en la promoción de alternativas técnicas para el nivel subsiguiente como las anteriormente mencionadas.

<sup>59</sup> Entre sus causas puede encontrarse la baja complejidad tecnológica con que se estableció el desarrollo industrial en Argentina que no requería una formación especializada de la mano de obra y solo con la primaria incompleta resultaba suficiente. Sin embargo, en los periodos en que se desarrolló una industria con mayor complejidad tecnológica tampoco se promovió la expansión de la enseñanza técnica porque el desarrollo tecnológico implicó un menor requerimiento de mano de obra. Es decir, tanto la baja como la alta complejidad

Por el contrario, la ampliación masiva del sistema y en especial de las modalidades técnicas se produjo recién con el peronismo, en la década del 40, pero no como resultado de los cambios en el aparato productivo sino en función de los reclamos políticos y sociales de los nuevos sectores que ampliaron su participación, por mejorar sustancialmente sus condiciones de vida lo cual les permitió ampliar la cantidad de años de escolaridad y el acceso al sistema educativo. Esto nos da la pauta que, para comprender esta desarticulación entre educación y trabajo, resulta fundamental conocer las tensiones que atravesaron este proceso, a partir de los intereses de clase que se pusieron en juego y las formas de procesar las disputas que tuvo el propio sistema educativo argentino, así como también los modos en que se han organizado históricamente las jerarquías del conocimiento<sup>60</sup>. A raíz de ello, resulta interesante contemplar la forma en que estas discusiones se reactualizaron en la década del 40, a la hora de redefinir el currículum de la escuela secundaria argentina (Dussel, 1997), caracterizado por una división clara en el ámbito de la cultura y una jerarquización entre ambos tipos de saber: el técnico y el humanístico, donde el primero era considerado jerárquicamente inferior con respecto del segundo. En el marco de esta jerarquización del saber, los estudios técnicos podían estar al alcance de toda la población, mientras que a la cultura humanística sólo podía acceder un grupo reducido (Tedesco, 1993). Este carácter elitista se tradujo en formas concretas de modalidades educativas cuando se desarrollaron instituciones diferentes para el mismo nivel con saberes que no revestían la misma valorización. Un ejemplo de ello lo constituyó la elaboración de planes de estudios diferenciados: por un lado, el bachillerato preuniversitario con ingreso directo a la universidad y por el otro, planes especiales para el magisterio, comercial, industrial y técnico.

---

no estimularon el desarrollo de la enseñanza técnica, en el primer caso por sus escasos requerimientos de calificación, y en el segundo, por el número limitado de personal que puede absorber (Tedesco, 1993).

<sup>60</sup> Con respecto a este último, la división entre conocimiento manual e intelectual puede remontarse a la edad media, donde se clasificaba el conocimiento estableciendo jerarquías entre los distintos tipos de saberes. En este sentido, Durkheim (1985) afirmaba la existencia de una articulación entre la división del trabajo y la organización del conocimiento, donde la primera se generaba a partir de la división entre el conocimiento manual y el conocimiento intelectual. Este último implicaba el dominio de lo sagrado, porque significaba que se dominaban las formas complejas de tratamiento de los símbolos, permitiendo dominar el conocimiento manual y establecer así una jerarquía entre ambos. A saber, en la universidad medieval que describe el autor, el conocimiento manual estaba fuera de su currículum, ya que el mismo era transmitido por las familias y los gremios. A su vez no sólo podemos destacar la existencia de un criterio en la forma de organización y clasificación del conocimiento sino también con respecto a su jerarquización, por ejemplo, al pensar en el lugar inferior que ocupaban las ciencias sociales con respecto a las naturales durante el siglo XIX. Así como también las diferentes jerarquías al interior de estos grupos, donde la historia y la sociología tenían más reconocimiento que la antropología. Además, entre las ciencias naturales, la física y la biología han ocupado distintas posiciones dependiendo del momento histórico y de las transformaciones teóricas al interior de las disciplinas. Dicha clasificación no es estática, sino que está en permanente tensión y se reactualiza en cada contexto dado que no existe una organización natural del conocimiento sino que toda clasificación es arbitraria.

La defensa del curriculum humanista-enciclopedista de la escuela secundaria común respondía a la necesidad de evitar el acceso de nuevos sectores a la enseñanza secundaria y la desvalorización de la formación del nivel con la incorporación de los saberes del trabajo. Ante estas resistencias, el peronismo resolvió esta tensión con la creación de una estructura burocrática-administrativa diferente<sup>61</sup> que le permitió promover el desarrollo de la educación técnica sin alterar la estructura curricular de la escuela secundaria. Entonces si bien el peronismo cuestionó la matriz educativa anterior por no incorporar los saberes del trabajo, tampoco logró modificarla. Esto se debe al contexto en que se desarrollaron estas iniciativas, caracterizado por un campo problemático donde convergían luchas sociales, políticas, económicas y culturales, tal como fue descripto anteriormente.

De todas formas, esta iniciativa de crear un circuito estatal de educación técnica revalorizó la enseñanza laboral-profesional e introdujo una articulación entre educación y trabajo, donde el trabajo adquirió mayor reconocimiento con respecto a las experiencias anteriores y permitió articular esta formación con el nivel superior<sup>62</sup> a partir de la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON) (Spinosa, 2011)<sup>63</sup>. El crecimiento de estas instituciones entre los años 1945-1955 queda plasmado en los datos estadísticos, donde esta modalidad llegó a cubrir el 22% del total de la matrícula del nivel medio y se destacó por el incremento anual más alto con respecto al resto de las modalidades. Es así como los sectores que estaban excluidos de la escuela media tradicional, alcanzaron su escolaridad en este nivel a través de las modalidades técnicas no tradicionales (Dussel y Pineau, 1995).

Esta iniciativa, que configuró un sistema de Educación Técnica Oficial, recuperó elementos de las prácticas y experiencias previas en una combinación particular, articulando tradiciones y proyectos laborales, sindicales, políticos y pedagógicos y garantizando cierta organicidad entre los niveles con respecto al tipo de sujeto a formar. En este sentido, se construyó un

---

<sup>61</sup> Se creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), que articulaba las instituciones técnicas del nivel medio con la Universidad Obrera Nacional (UON) y la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET), destinadas a regular el circuito estatal de Educación Técnica, sobre todo los establecimientos estatales de capacitación ya existentes. Tanto la CNAOP como la DGET, se diferencian por estar basadas en una concepción distinta sobre la relación entre educación y trabajo, donde la primera adopta una postura más vinculada a la promoción y el reconocimiento social de los sectores asalariados (dado que los grupos sindicales tenían una mayor representatividad en este espacio) y la segunda implicaba una postura más tecnócrata (Pineau, 1997). Además, la CNAOP dependía de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social y la DGET del Ministerio de Educación. Una orientada a formación de operarios y la otra a la formación de técnicos, respectivamente.

<sup>62</sup> Las instituciones educativas dependientes de la CNAOP integraban los tres niveles educativos: primaria, secundaria y formación universitaria.

<sup>63</sup> Al respecto, Sapoznikow (2012) planteó que existen discrepancias en torno del impacto de la educación técnica durante el peronismo sobre los trabajadores, están quienes sostienen que este circuito los fija en su condición de obreros (Plotkin, 1993) y quienes afirman que la educación técnica promovió la movilidad social de los sectores obreros (Somoza Rodríguez, 2006).

nuevo sujeto pedagógico: el aprendiz<sup>64</sup>, quien adquirió saberes y habilidades a partir de prácticas para desempeñarse en las actividades industriales (Pineau, 1997). Esas habilidades fueron aprendidas en espacios de enseñanza diferentes al de las aulas, incorporando al taller como espacio de formación para el mundo del trabajo y estableciendo una clara vinculación con la estructura fabril. En estos espacios el docente del taller se encargó de transmitir el oficio y los saberes ligados al orden y la disciplina impuestos por la organización del trabajo industrial (Pineau, 1991). Estas experiencias, que actualmente se mantienen en vigencia, reflejaron el intento de incorporar en el ámbito escolar saberes relevantes ligados a un contexto no escolar y de la vida cotidiana, dando lugar a otra forma de vinculación con el docente y con el conocimiento, distinto de lo que se presenta frente al conocimiento más erudito. En este sentido, los talleres se convirtieron en los espacios formativos propios de las escuelas técnicas ofreciendo la posibilidad de generar entrecruzamientos entre el saber teórico y empírico. Principalmente, se distinguió de la clase convencional por la realización de un producto que promovía una relación entre los estudiantes y los materiales, el trabajo centrado en un saber-hacer, la necesidad de un docente que fuera experto en el oficio, con una producción que se distanciaba de la artificialidad que solía caracterizar a las prácticas escolares.

Luego del peronismo, durante la etapa desarrollista, se establecen algunas modificaciones en la organización administrativa<sup>65</sup> y curricular de las escuelas técnicas: Ahora la jornada escolar quedaba organizada en dos turnos, durante la mañana una organización similar a la escuela media “clásica” y durante la tarde y a contraturno, dos veces por semana, los talleres para adquirir la formación técnica de modo práctico. De esta manera, como destaca Pineau (1997) se reforzaba y recuperaba la idea de los saberes técnicos como saberes menores “...siguiendo este esquema, la “ciencia” era enseñada tradicionalmente en las aulas clásicas y la “técnica” lo era en los talleres a contraturno (...) De esta forma en el imaginario desarrollista, la vinculación entre educación y trabajo se producía por la aplicación de los conocimientos, lo que reeditaba las jerarquías de saberes heredados de la cultura hegemónica argentina al ubicar

---

<sup>64</sup> A diferencia del aprendiz medieval, cuya formación implicaba un proceso de autonomización progresiva de su maestro hasta confeccionar su propio taller, el aprendiz de las escuelas técnicas se forma para permanecer en los lugares subalterno de la estructura fabril, los aprendizajes no implican un ascenso ni una independencia respecto a los industriales.

<sup>65</sup> Las mismas consistían en la creación del CONET que unificaba la CNAOP y la DGET en favor de esta última, revitalizando el modelo tecnocrático y desarrollista, a través de la generalización de los planes vigentes en las Escuelas Industriales que dependían de este organismo. Al mismo tiempo, se desarticuló la CNAOP de la UON pasando a llamarse Universidad Tecnológica Nacional (UTN) a partir de 1959 y las escuelas de enseñanza técnica del nivel medio quedaron unificadas bajo el nombre de Escuelas Nacionales de Enseñanza Técnica (ENET).

en un lugar subordinado a los saberes prácticos, a los relacionados con la producción y a los vinculados con el mundo del trabajo” (Pineau, 1997, p.388-389). Según este autor, las modificaciones que elaboraron los gobiernos posperonistas en la educación técnica, se basaron en elementos previos al peronismo que éste no había logrado erradicar, tales como la jerarquía de saberes del imaginario cultural argentino, la preeminencia del curriculum humanista y el confinamiento de las experiencias de articulación entre educación y trabajo a los márgenes del sistema educativo. Así la modalidad de enseñanza técnica se constituyó entonces en una alternativa de menor nivel para los sectores discriminados dentro del sistema general. En definitiva, el problema radicaba en que las distintas formas de articulación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo nunca lograron cuestionar de fondo a la cultura hegemónica y su jerarquía de saberes, elementos constitutivos del formato de la escuela secundaria tradicional y, por ende, tan difíciles de modificar.

Sin embargo, los talleres se constituyeron en elementos propios del formato escolar de las escuelas técnicas. En este sentido, un estudio reciente que analizó los elementos de cambio y continuidad en las prácticas de enseñanza de taller en los últimos cincuenta años (desde el Plan CONET hasta la actualidad) a través de los cambios curriculares en la escuela del nivel medio y la modalidad técnica, destacó que tanto los contenidos centrales como las prácticas docentes en los talleres presentaron estabilidad a través del tiempo y a pesar de los cambios del curriculum oficial. Esto puso en evidencia que el taller como espacio distintivo de la escuela técnica, estuvo fuertemente arraigado en su gramática escolar y por eso ha permanecido prácticamente inalterado a lo largo de los distintos cambios del curriculum oficial (Biaggiotti y Echeverría, 2015).

### **2.3 El taller en la Educación Popular de los Movimientos de Liberación Nacional**

Se reconoce que el concepto de Educación Popular resulta una expresión ambigua y polisémica, por referirse a un conjunto heterogéneo de prácticas en diferentes momentos históricos. Distintos autores (Puiggrós, 1982; Pineau, 1994; Rodríguez, 2013; Zysman, 2013) problematizaron en torno de su conceptualización y la multiplicidad de sentidos, así como las disputas por su apropiación, revisadas desde una perspectiva histórica. Estos estudios intentaron desentrañar las tensiones históricas entre educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas, identificando algunas articulaciones históricas de la Educación Popular. En este sentido, existe cierta unanimidad entre quienes estudiaron esta temática (Pineau, 1994; Puiggrós, 2013) por identificar al menos cuatro modos de definir a la



educación popular a lo largo de la historia del sistema educativo argentino. La primera, entre 1850 y 1900, se asociaba con el modelo educativo de Sarmiento, quien logró fusionar los conceptos de educación popular con instrucción pública, al considerar a la población como sujeto pedagógico; sin establecer distinciones entre la educación destinada al pueblo y aquella orientada para la elite. Es decir, la misma escuela había sido pensada para *civilizar a la barbarie* y *educar al soberano*. La segunda, entre 1900 y 1943, donde el concepto de educación popular se diferenció del de Instrucción Pública, a partir de la formación de un doble circuito educativo, uno monopolizado por el Estado y otro por una serie de asociaciones de la sociedad civil, como fueron las escuelas de las comunidades inmigrantes, las escuelas anarquistas y socialistas, las de la Sociedad de Educación Popular, las de los sindicatos, entre otras. Esta educación estaba destinada sobre todo a los sectores excluidos del sistema de educación pública (adultos analfabetos, mujeres y niños trabajadores y menores abandonados) y ofrecía un curriculum diferente. Progresivamente, estas propuestas alternativas van perdiendo lugar frente a la educación estatal en gran medida como resultado de las políticas desarrolladas para limitar su accionar. La tercera concepción, construida entre los años 1943 y 1955, se convirtió en un nuevo intento de reconciliar educación popular con la oficial, esta vez por parte del peronismo, a través de una rearticulación, que permitió la configuración de un circuito de educación técnica destinado a los sectores populares. Por último, desde 1955 hasta 1983, pero sobre todo en la década del 60 y del 70, se construyó una nueva oposición entre educación popular e instrucción pública, donde las experiencias alternativas fueron promovidas por los movimientos populares de liberación latinoamericanos, condensadas en la pedagogía de Paulo Freire<sup>66</sup>, y dirigidas a los oprimidos. El sentido era romper con la función reproductiva del sistema educativo. Por lo tanto, estas experiencias se presentaban como opuestas y por fuera del mismo (Pineau, 1994). En este apartado se hará referencia exclusivamente a esta última definición construida en las décadas del 60 y 70, en el marco de las experiencias de educación promovidas por los movimientos de liberación latinoamericanos. Dicha selección se fundamenta en el hecho de ser experiencias que recuperan al taller como metodología de enseñanza y por estar dirigidas a una población que quedaba por fuera de lxs destinatarixs de la educación formal, como son lxs adultxs de los sectores populares.

---

<sup>66</sup> Paulo Freire es un educador brasileño (1921-1997) que se convirtió en uno de los pedagogos más influyentes del SXX al desarrollar una pedagogía crítica y una metodología de alfabetización orientada a los sectores populares, tendiente a promover una conciencia de la realidad social y la emancipación de los educandos. A causa de su posicionamiento político-ideológico y de su práctica pedagógica fue exiliado de su país por la dictadura militar.

Los Movimientos de Liberación Nacional en Latinoamérica se desarrollaron durante la década del 60 enmarcados en un contexto mundial caracterizado por la Guerra Fría entre la Unión Soviética y los EEUU, donde estos países con modelos sociales contrapuestos (comunismo vs capitalismo) buscaban disputarse el predominio mundial. Este fenómeno tuvo notorias repercusiones en los países latinoamericanos, una de ellas está vinculada con el triunfo de la revolución cubana en 1959, que inspiró una serie de movimientos en toda Latinoamérica tendientes a cuestionar las dictaduras como forma de gobierno y al capitalismo como forma de organización económica.

Estos procesos revolucionarios de los movimientos de liberación nacional tuvieron implicancias concretas en nuestro país, articuladas también, en algunas ocasiones, con un movimiento específicamente argentino como fue la persistencia del peronismo en la clase trabajadora<sup>67</sup>. Una de las dimensiones en que se planteaban la lucha estos movimientos fue en el plano educativo, intentando configurar una educación para los sectores populares que se orientara a construir un sujeto crítico del orden establecido, protagonista de las transformaciones sociales en contraposición a una integración acrítica desde un lugar subalterno (Di Matteo, Michi y Vila, 2012).

Desde la Educación Popular se consideraba que la educación era un derecho negado para los sectores populares por las políticas educativas restrictivas desarrolladas por los gobiernos autoritarios. La educación popular a diferencia de la educación estatal se planteaba como una herramienta de concientización de lxs dominadxs con características dialógicas y participativas. Es así como, en este caso, se asoció con las experiencias educativas destinadas a los sectores marginales, obrerxs y campesins, particularmente a lxs adultxs analfabetxs, que se brindaban por fuera del sistema educativo oficial, ligados a la formación política de las bases. Estas concepciones se articularon con el pensamiento de Paulo Freire que buscaba alfabetizar a los sectores populares como parte de una estrategia de resistencia al orden existente.

Los principios de este movimiento político-pedagógico están basados en la idea de desarrollar un pensamiento crítico para analizar la realidad con una intencionalidad política emancipadora, destacando el rol protagónico de los sujetos populares en su emancipación. Entre estos principios propone también pensarlxs en sus múltiples dimensiones para alcanzar

---

<sup>67</sup> En el Movimiento de Liberación Nacional Argentino confluyeron una serie de organizaciones, algunas de ellas peronistas como Montoneros, Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), Fuerzas Armadas Peronistas (FAP) y Descamisados; y otras no peronistas como el Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo (PRD-ERP), Fuerzas Argentinas de Liberación (FAL) y Organización Comunista de Poder Obrero (OCPO).

una transformación personal y social, con metodologías y estrategias pedagógicas que formen personas participativas y activas en la construcción de derechos y del bien común (Mejía, 2011).

Para implementar esta experiencia pedagógica, la educación popular se nutrió de metodologías de enseñanza diferentes a las implementadas por la escuela convencional, justamente porque sostenía la importancia de adoptar una metodología coherente con la concepción política y porque perseguía la constitución de otro tipo de subjetividad: el sujeto revolucionario, diferenciándose del ciudadano moderno que formaba la escuela pública. Entre las múltiples herramientas pedagógicas apropiadas por esta corriente, podemos mencionar al taller como una de ellas.

Los talleres en Educación Popular se caracterizaron por ser un espacio de producción colectiva, porque se trabajaba en grupos, basado en el protagonismo de lxs participantes y buscaba integrar teoría y práctica entendiendo que se aprende haciendo y se hace aprendiendo, porque desde esta concepción la experiencia es la fuente fundamental para la reflexión teórica. Si bien estos rasgos ya estaban presentes en experiencias previas, como el taller medieval, la particularidad de esta concepción es que, al formar parte de un movimiento político pedagógico, se orientó a la transformación social a partir de cuestionar el carácter reproductivo de los sistemas educativos formales (Cano, 2010).

En la Educación Popular, el taller aparece como una herramienta susceptible de estructuración que permite elaborar un diagnóstico, planificación, evaluación y sistematización, sin dar lugar a espontaneismos ni improvisaciones. Todo ello en articulación con los objetivos preestablecidos que consisten en transformar a las personas participantes y a la situación de partida. Por ello se considera que “se entra de una forma y se sale de otra”, siendo que la concientización es el principal objetivo. Entonces, esta metodología implicaba un trabajo fuertemente regulado de planificación y coherencia interna entre las estrategias, los objetivos y las técnicas implementadas (Cano, 2012).

Otro rasgo muy significativo de los talleres en la Educación Popular es la disposición del espacio, a partir de la organización de las personas en círculos, lo que permite la dilución de las jerarquías y la circulación de roles y saberes, ya que todos lxs participantes pueden observarse mutuamente. En cambio, la enseñanza transmitida en el espacio áulico no favorece la interacción entre lxs estudiantes, sino la relación con el/la docente cuya posición está por encima de los pupitres, destacando la jerarquía de esta figura (Cano, 2012).

Se debe reconocer la escasez de producción académica acerca de los talleres en estas experiencias educativas al tener que desarrollarse en la clandestinidad, por ser consideradas

subversivas dado que atentaban contra el status quo y los intereses de los grupos dominantes. Entonces fueron reprimidas y perseguidas por las dictaduras que se instalaron en esas décadas, a partir del golpe de Estado de Onganía en 1966 (Sirvent, 2004). Recién con el retorno del peronismo al poder, entre los años 73 y 75 aparece en el campo educativo una influencia de la perspectiva de la Educación Popular, basada en la pedagogía de la liberación, al servicio de un proyecto político de los sectores populares, que no pudo prosperar como consecuencia de la dictadura cívico-militar instaurada en 1976 (Puiggros, 2006). Dicha experiencia consistió en la creación de una campaña alfabetizadora denominada Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) a cargo de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), contando con la participación de jóvenes militantes provenientes, fundamentalmente, de la juventud peronista, de montoneros y de un sector de la iglesia católica inclinado hacia el progresismo religioso y de apertura a la participación política y social.

Esta campaña utilizó el método que había ideado Paulo Freire en su experiencia de alfabetización en el nordeste de Brasil. Además se implementó en lugares como sindicatos, iglesias y centros comunitarios, con el sentido de romper los muros de la escuela e ir al barrio y a la cooperativa (Nicolau, 2013). A través de estas experiencias, lxs maestrxs fueron aprendiendo un modo particular y nuevo de ejercer su tarea inspiradxs en la posibilidad de transformar estos lugares en centros de la cultura, como puerta de entrada a la transformación de todo el sistema escolar.

Esta experiencia, de carácter limitada, instaló en el sistema educativo una propuesta que ponía en cuestión algunos principios, recuperando el saber acumulado en la experiencia popular y alterando los vínculos entre docentes y estudiantes (Rodríguez, 2003). Finalmente la emergencia de estas alternativas se vio clausurada con la irrupción del golpe cívico-militar del 76, a través de la destrucción de prácticas, experiencias y materiales producidos en el marco de esta experiencia, cuyos restos pudieron ser reconstruidos en forma fragmentada muchos años después (Zysman, 2013).

Con la vuelta a la democracia en 1983, y una vez desarticulados los movimientos a los que se vinculaba la Educación Popular, esta perspectiva fue recuperada por grupos vinculados a las organizaciones de Derechos Humanos y por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) creado en 1982, como un modo de incluir a los sectores populares que habían quedado relegados de la educación formal (Di Matteo, Michi y Vila, 2012). Sin embargo, esta recuperación deja de lado su sentido más radicalizado y cuestionador para poder institucionalizarse en el aparato estatal, desde la educación de adultos.

### **3. Los rasgos generales de los talleres extracurriculares en relación con sus antecedentes y con las características del formato escolar**

En los apartados anteriores se describieron los sentidos adoptados por los talleres a través de su apropiación por parte de distintas experiencias educativas. En este rastreo histórico se pudieron identificar que algunos rasgos del taller, desde sus orígenes, permanecen como características estables que son recuperadas y recreadas por distintas experiencias, tales como los talleres de la Escuela Nueva, de las Escuelas Técnicas y de la Educación Popular. Es así que pudimos observar cómo algunos aspectos del taller medieval y colonial se sedimentan y naturalizan y otros se resignifican y cambian, como sucede con toda construcción social a lo largo de un proceso histórico.

Estos rasgos compartidos por las distintas experiencias educativas analizadas se destacan por el trabajo en grupo que persigue como finalidad una producción colectiva, donde los estudiantes tienen mayor protagonismo frente a la figura docente que actúa como guía de la tarea; esto posibilita vínculos más horizontales y democráticos que diluyen las jerarquías escolares (aunque en algunas experiencias se refuerza la asimetría, dependiendo el sentido que adopte). Además, la organización de esos espacios a partir de intereses comunes conformando grupos heterogéneos y la disposición espacial facilita la circulación del saber. Por cierto, el aprendizaje se establece a partir de la experiencia, basado en la idea del saber-hacer, lo que permite la transmisión de saberes prácticos que se integran con los teóricos como característica indispensable para el desarrollo de la tarea.

El interés particular por estos aspectos es que también están presentes en los talleres extracurriculares que nos proponemos estudiar en esta investigación, es por eso los identificamos como antecedentes de los talleres extracurriculares. Un estudio previo sobre los talleres extracurriculares (Tiramonti, 2014) sistematizó sus características generales identificando que se orientan por la transmisión de contenidos diversos preponderantemente ligados a disciplinas artísticas y prácticas (como es el caso de los talleres de Radio, Danza, Escultura, Pintura, Cine, Fotografía, Arneses, Ensamblajes Musicales, Periodismo y Mural, entre otras) y adoptan formas de trabajo diferentes en relación con las clases de las materias curriculares. Asimismo, esta oferta se organiza en materias opcionales a contraturno de las actividades curriculares, por lo tanto, carecen de un régimen de asistencia. Además, no requieren de aprobación, porque no cuentan con dispositivos de acreditación convencionales, ni se encuentran encadenadas con otras asignaturas. En estos espacios los estudiantes no están agrupados por edad ni por sección sino que son incluidos en función de sus intereses e

inquietudes. Los tiempos están pautados en muchos casos por la actividad a desarrollar y no por la hora cátedra predefinida, además las actividades casi siempre son colectivas y vinculadas con el mundo extraescolar.

Estas experiencias de los talleres extracurriculares comenzaron a proliferar en las distintas instituciones educativas de nivel medio desde el retorno de la democracia en los años 80. Primero aparecieron vinculadas al voluntarismo, como experiencias ad-honorem o financiadas por las propias cooperadoras, así como también orientadas a complementar el curriculum oficial desde las escuelas de gestión privada para diversificar su oferta. Luego fueron reconocidas, promovidas y financiadas por políticas educativas diseñadas desde el nivel central.

A su vez, los talleres extracurriculares comparten otra característica con las experiencias que lo anteceden y es que se constituyen también como alternativas al formato de la escuela secundaria. En este caso, los talleres extracurriculares se organizan de tal modo que tensionan los rasgos más resistentes del formato, tales como la separación de los estudiantes por edad, la organización disciplinar basada en el curriculum generalista enciclopédico propio del nivel secundario, los tiempos escolares, la gradualidad y la anualización, la disposición espacial y los dispositivos de evaluación bajo la lógica meritocrática.

A pesar de lo novedoso de estas experiencias más recientes, también expresan el sedimento de propuestas antiguas recicladas bajo nuevas formas. Es por eso que ha sido fundamental identificar los rasgos constitutivos del taller que comparten estas experiencias con las que pueden rastrearse en los talleres de la Escuela Nueva, de las Escuelas Técnicas y de la Educación Popular. Sin dejar de lado el hecho de que cada una de ellas, reconfiguraron, absorbieron y descartaron los propios elementos del taller para conferirle un significado único en cada caso, en relación a la historia de cada uno de los movimientos político-pedagógicos y de la relación entre educación y trabajo que se estableció en Argentina.

### **Consideraciones finales**

Siempre que una forma se torna hegemónica subsume otras que permanecen en un lugar subalterno, es por ello que recuperar esas experiencias alternativas permitió entender la relación que se estableció históricamente entre ambas y nos ayuda a comprender el sentido que adoptan en la actualidad, destacando que la historia es una herramienta fundamental para tomar conciencia de ello. En este sentido, la propuesta de los talleres extracurriculares de las

escuelas secundarias a principios del siglo XXI, que se nos presenta como novedosa, posee algunas características que expresan el sedimento de propuestas anteriores.

El hecho de recuperar la historia de los talleres (aunque siempre parcial y siempre inconclusa) permite comprender que, como toda construcción histórica, presenta cierto dinamismo que pone en evidencia los cambios atravesados a lo largo del tiempo como resultado de los distintos sentidos adoptados a partir de ser incorporado por experiencias educativas diversas. Sin embargo, como rasgo característico de su historia se destaca la permanencia en un lugar subalterno frente a otras tecnologías de enseñanza que lograron adoptar un lugar hegemónico en el sistema educativo argentino.

Las definiciones de la palabra taller dan cuenta de un espacio donde se trabaja y se enseña-aprende al mismo tiempo. En el Medievo y la Colonia quedaba indiferenciada esta distinción, se desdibujaban los límites entre formación y trabajo siendo que, en simultáneo, transcurrían ambos procesos. La modernidad no sólo enfatizó la distinción entre trabajo y estudio sino que creó dos instituciones hegemónicas separadas para el desarrollo de ambas actividades: la escuela y la fábrica. El taller de artesanos medieval y colonial como unidad productiva, fue desplazado por la industria moderna, que respondía mejor a los requerimientos de la época para la constitución de un orden capitalista y como modo de enseñanza quedó desplazado por el modelo de aula convencional que se tornó hegemónica en la modernidad, como un engranaje clave del formato escolar.

Mientras tanto, a lo largo del SXX, en Argentina, el taller como metodología de enseñanza fue incorporado a experiencias educativas alternativas que le disputaban sentidos al formato escolar moderno. Al respecto, desde las experiencias del movimiento de la Escuela Nueva, se cuestionaba los modelos de disciplinamiento y las relaciones de autoridad constitutivas de la escuela moderna. En cambio, desde la creación de las Escuelas Técnicas, se tensionaba uno de los rasgos del formato de la escuela secundaria, como es la jerarquización del conocimiento bajo el curriculum humanista-enciclopedista, a partir del reconocimiento de los saberes prácticos. En el caso de la Educación Popular se puso en cuestión al tipo de subjetividad que construye el sistema educativo moderno, orientado a un sujeto que reproduzca el status quo, en contraposición al sujeto revolucionario, transformador del orden existente, que se pretendía formar a partir de esta experiencia.

En relación a los destinatarios de estas propuestas, encontramos que, la Escuela Nueva estaba dirigida a una población que buscaba construir una mirada progresista, libertaria y crítica de la educación. En cambio, tanto las escuelas técnicas como de la educación popular, estaban dirigidas a los sectores populares. La diferencia radicaba en que desde la educación popular se

pensaba una propuesta emancipatoria para estos sectores, que habían quedado por fuera del sistema educativo por ser mayoritariamente adultxs analfabetxs; mientras que desde las escuelas técnicas, la propuesta estaba orientada a formar a lxs trabajadorxs para que se incorporasen al sistema capitalista como mano de obra calificada, a través de su disciplinamiento, estando dirigida predominantemente a lxs hijxs de trabajadores que demandaban mayores años de escolarización.

Ahora bien, por el hecho de perseguir distintos propósitos y dirigirse a distintxs destinatarixs, cada propuesta enfatizó diferentes aspectos del taller como metodología de enseñanza. Es así como desde la Escuela Nueva se lo pensó como un espacio de enseñanza más libre y democrático, recuperando la idea de espacios de interés y la pérdida de direccionalidad del/a docente, lo que posibilitaba un rol más activx por parte del/a estudiante, tanto en el desarrollo del aprendizaje a través de experiencias, como en la definición de contenidos y actividades, aspecto que remueve las jerarquías escolares. Mientras que, desde las escuelas técnicas se enfatizó la idea de taller-fábrica (desligado de sentido emancipador y de cuestionamiento del poder de la experiencia anterior) orientado a formar al trabajador a partir de la incorporación de prácticas propias de la organización industrial. Si bien ambas propuestas promueven la incorporación del trabajo manual, lo hacen con distintos sentidos porque en el caso de la Escuela Nueva, esta incorporación está más ligada al desarrollo de la experiencia y al rol activx del alumnx y no tanto en relación a una formación para la incorporación en el mundo productivo. Por su parte, desde la Educación Popular, los talleres son pensados como espacios propensos para el desarrollo del pensamiento crítico y emancipatorio porque promueven prácticas de circulación de la palabra, de ruptura de ciertas jerarquías y de construcción colectiva del saber, debido a su organización espacial y al tipo de técnicas y dinámicas que se pueden desarrollar a partir del mismo. Respecto de la articulación entre teoría y práctica, como elemento constitutivo del taller, estuvo presente en todas las propuestas, pero cada una lo resignificó de manera diferente. Entonces vimos que esta articulación para la Escuela Nueva fue revalorizada desde el punto de construir una mirada integral del saber, mientras que desde las Escuelas Técnicas fue pensado como una manera de articular la educación y el trabajo, en cambio para la Educación Popular significó un modo de formar a un sujeto que sea al mismo tiempo crítico y transformador.

Algunos rasgos de los talleres en esas experiencias están presentes en las propuestas actuales de las innovaciones extracurriculares en las escuelas secundarias de CABA como elementos constitutivos del dispositivo taller y diferenciados del formato escolar. Esos rasgos, en función de sus características generales, están vinculados con la recuperación de saberes de



menor reconocimiento, la configuración de nuevos modos de relación docente-alumnx, una disposición espacial diferente, otras formas de trabajo, la flexibilización del tiempo escolar, nuevos dispositivos de evaluación y la utilización de otros criterios de agrupamiento.

En torno al grado de institucionalización que adquirieron estas experiencias en relación a su incorporación en el sistema educativo formal, identificamos que la Educación Popular se desarrolló por fuera del sistema educativo, al poner en cuestión su función política, aspirando a competir con la educación formal para orientarse a la emancipación de los sectores oprimidos, entonces permaneció al margen del sistema educativo, sin intenciones de incorporarse al mismo. Por su parte, la Escuela Nueva, como movimiento pedagógico, no logró prosperar en la definición de las políticas educativas que reformasen la escuela, pero su éxito radicó en una penetración silenciosa en el campo educativo, consiguiendo la incorporación progresiva de ciertos aspectos (sobre todo en el nivel inicial y primario). No obstante, esta penetración mantuvo sus limitaciones dado que el formato rígido de la escuela tradicional persiste y convive con otras formas, resistiendo a su desaparición. Respecto de las Escuelas Técnicas, a diferencia de las experiencias anteriormente mencionadas, lograron constituirse en un circuito educativo oficial a través de una política pública, lo cual implicó que los talleres se incorporasen por primera vez en la escuela secundaria. Pero al igual que aquellas, las Escuelas Técnicas se ubicaron en un lugar marginal, dentro de un circuito alternativo, para calificar a la mano de obra asalariada y al mismo tiempo desestimar los circuitos de formación universitaria para estos sectores. Además, los talleres incorporaron saberes prácticos en el nivel y por ello se presentaron como opciones degradadas frente al bachillerato. A su vez, estos talleres dentro de las escuelas técnicas terminaron quedando en un lugar relegado a contrarrollo del curriculum generalista enciclopédico reafirmando la jerarquía entre los saberes que caracterizó a la clasificación histórica del conocimiento y específicamente del nivel secundario en Argentina.

En definitiva, de estas tres experiencias que lucharon por disputarle sentidos al formato de la escuela secundaria bajo modalidades distintas, no es casual que la única vez que lograron ingresar los talleres al nivel secundario haya sido de la mano de la propuesta menos emancipadora, como son las Escuelas Técnicas, porque se orientaron a reproducir el orden existente, a través del disciplinamiento de los sectores populares para su incorporación en la estructura fabril.

Los talleres extracurriculares, que conocemos actualmente, han adquirido un mayor grado de institucionalidad respecto a las experiencias anteriores porque forman parte de la mayoría de las escuelas secundarias comunes y en función de sus definiciones generales poseen

características que ponen en cuestión algunas dimensiones del formato escolar. Ahora bien, en los capítulos siguientes nos proponemos analizar el modo en que estas características generales adoptan modalidades de implementación particulares, en relación con los perfiles institucionales de escuelas estudiadas, que se encuentran emplazadas en territorios socioeducativos diferentes.

## CAPÍTULO 3

### **La configuración de la *oferta educativa extracurricular* en el marco jurisdiccional e institucional**

#### **Introducción**

Pensar en el modo en que las instituciones educativas desempeñan su tarea e implementan innovaciones, supone reconocer que forman parte de un sistema educativo y que por lo tanto su funcionamiento se encuentra regulado. Dicho de otro modo, las escuelas responden a una estructura de gobierno y administración por eso resulta fundamental poner la mirada en comprender los marcos que le dan forma a las distintas experiencias educativas desarrolladas en el espacio escolar. Específicamente, y en relación con el objeto de estudio de esta tesis, esto significa que, entender la configuración de la *oferta extracurricular* de los talleres supone conocer las particularidades de las instituciones donde se implementan y del sistema educativo al que pertenecen. Es por ello que el objetivo de este capítulo consiste en desarrollar un recorrido, en primer lugar, por las particularidades que caracterizan al sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>68</sup>, reconociendo que su configuración actual está atravesada por una serie de políticas implementadas en los últimos años a partir del proceso de descentralización del nivel secundario. En segundo lugar, haremos un recorrido por los perfiles de las escuelas que conforman la muestra de este estudio, entendiéndola como expresión de la heterogeneidad de escuelas que la CABA tiene a su cargo. En tercer lugar, indagaremos las condiciones materiales de implementación en las que se brinda la oferta de los talleres extracurriculares en cada una de ellas, asumiendo que, los matices con los que se implementa, están entrelazados con el plano jurisdiccional e institucional en el cual se desarrollan.

En este sentido, el presente capítulo está organizado en dos apartados. El primero se propone reconstruir las características del Sistema Educativo de CABA a través de un registro cuantitativo, recuperando la información estadística disponible<sup>69</sup>. El propósito de esta reconstrucción radica en poder identificar las particularidades del Sistema Educativo de CABA, que permiten distinguirlo del resto de los sistemas educativos del país y las

---

<sup>68</sup> De ahora en más CABA.

<sup>69</sup> Los indicadores socioeconómicos y educativos de estadísticas oficiales que se analizan en este estudio pertenecen al año 2010. Si bien existen datos más actuales, se seleccionaron los de ese año con el sentido de coincidir con el corte temporal del relevamiento cualitativo.

desigualdades que tienen lugar en su interior y se traducen geográficamente en una brecha entre norte y sur. En el segundo apartado se realiza una descripción de cada una de las escuelas de muestra a través de un registro cualitativo, relevado durante el trabajo de campo. Dicha descripción permite recuperar el perfil de cada una de ellas, identificando que las escuelas asumen características particulares en relación, fundamentalmente, con el sector socio-cultural que reciben. Este factor incide significativamente en la construcción de propuestas educativas diferenciadas, dentro de las cuales los talleres extracurriculares se incorporan con propósitos distintos y se implementan bajo diferentes condiciones y modalidades.

### 1. Características generales del sistema educativo de CABA

El sistema educativo de la CABA en el año 2010 está conformado por 480 escuelas de nivel medio común. Un 30,2% de estas instituciones son de gestión estatal y atienden al 51,2% de la matrícula del nivel, mientras que las de gestión privada constituyen un 69,8% y atienden al 48,8% de la matrícula del nivel. Entonces nos encontramos con menor cantidad de escuelas públicas que atienden a mayor cantidad de estudiantes, siendo en promedio 641 estudiantes por escuela pública frente a 265 estudiantes por escuela privada, tal como aparece expresado en el siguiente cuadro.

**Tabla 1: Educación común del nivel medio: Unidades educativas y matrícula pro sector de gestión.**

| Distrito escolar | Total               |                | Estatal             |               | Privado             |               |
|------------------|---------------------|----------------|---------------------|---------------|---------------------|---------------|
|                  | Unidades educativas | Matrícula      | Unidades educativas | Matrícula     | Unidades educativas | Matrícula     |
| <b>Total</b>     | <b>480</b>          | <b>181.828</b> | <b>145</b>          | <b>92.933</b> | <b>335</b>          | <b>88.895</b> |

Fuente: Relevamiento Anual 2010. Dirección de investigación y estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

Esa cantidad de unidades educativas que constituyen el universo de escuelas del nivel medio dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires<sup>70</sup> conforman un grupo heterogéneo de instituciones, creadas en distintos periodos, con distintas finalidades y cuyos órganos de dependencia se han visto modificados. Es por ello que resulta fundamental recuperar algunas transformaciones gestadas a partir de la década del 90 cuyos cambios permanecen a modo de

<sup>70</sup> De ahora en más GCBA.

sedimentos, como capas en las que se asienta la organización del sistema educativo de CABA, sobre todo en el nivel medio.

Hasta el año 1990, la CABA contaba solamente con tres establecimientos secundarios bajo su dependencia<sup>71</sup>. Pero justamente a partir de ese año se crearon nuevas instituciones educativas, conocidas con el nombre de Escuelas Municipales de Enseñanza Media (EMEM) a través del Decreto N°1182/90. La causa de esta iniciativa, tomada por la gestión educativa de la Ciudad, radicaba en la necesidad de compensar una distribución desigual los establecimientos educativos (tanto públicos como privados) que afectaban principalmente a los distritos de zona sur (Cappellani y Juarros, 2008). Entonces, su creación fue pensada como un modo de responder a la demanda creciente de este nivel educativo que no podía ser cubierta ni la oferta de colegios nacionales ni privados. Es por ello que estos nuevos establecimientos fueron ubicados estratégicamente en las zonas de la ciudad donde viven poblaciones en situaciones de mayor pobreza. Asimismo, por el hecho de ser escuelas que buscaban atender a los sectores hasta ahora desatendidos por la acción educativa, fueron diseñadas con una serie de cambios en la organización institucional, orientados a mejorar las trayectorias educativas de sus estudiantes para evitar deserciones y fracasos. Al respecto, quienes llevaron a cabo este proyecto manifiestaban la importancia de la función de “contención” asignada a estas escuelas (Cappellani y Juarros, 2008)<sup>72</sup>.

Luego, en el marco de la reforma educativa de los 90 se promulgó la Ley de transferencia de escuelas secundarias y de institutos terciarios a las provincias y a la CABA (Ley N°24.049/92) para su gestión, administración y financiamiento<sup>73</sup>. Particularmente, este proceso generó cambios sustantivos en la dinámica de la oferta educativa del nivel secundario del GCBA al incrementarse significativamente el número de escuelas a su cargo<sup>74</sup>, lo cual implicó una reorganización burocrática y pedagógica de todos los establecimientos de ese nivel educativo.

Otra cuestión para considerar es que CABA se caracteriza por ser una jurisdicción con un importante grado de autonomía respecto de la política nacional, tal como quedó expresado en

---

<sup>71</sup> La escuela Municipal de Jardinería Cristóbal M. Hicken, la Escuela Técnica Municipal Raggio y la Escuela Municipal Politécnica General Manuel Belgrano, cuyo origen es como Escuelas de Artes y Oficios, por eso ofrecían una formación predominantemente técnica.

<sup>72</sup> Actualmente y a pesar de su corta edad, estas instituciones son conocidas como las “EMEM históricas”, por ser creadas con anterioridad a la transferencia de las escuelas nacionales, e intentan conservar los principios con los que fueron creadas.

<sup>73</sup> Estos cambios implicaron una clara reducción del presupuesto educativo del Estado Nacional y el desplazamiento de la responsabilidad hacia las instituciones y los sujetos, bajo los principios de autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos (Feldfeber y Gluz, 2011).

<sup>74</sup> CABA contaba con 21 instituciones del nivel secundario a su cargo y a partir de la ley de transferencias se incorporan 122 escuelas más.

el hecho de no implementar las transformaciones en la estructura del sistema educativo promulgadas por la Ley Federal de Educación (LFE N° 24.195) en 1993, donde se planteaba la división del nivel secundario en EGB3 y Polimodal, manteniendo su estructura clásica.

En términos generales, la reforma educativa de los 90 se dio en el marco de una sociedad argentina que redujo abruptamente su amplia clase media e incrementó las distancias entre los sectores bajos y altos. La combinación de este fenómeno con las políticas educativas implementadas en ese periodo dieron lugar a cambios en la configuración del SEA, que agudizaron las desigualdades preexistentes. Entre ellos se identificó un proceso *fragmentación educativa* (Tiramonti) como producto de la pérdida de un sentido compartido entre las escuelas, favoreciendo la configuración de un mercado educativo que promueve la socialización diferencial de los distintos sectores socio-culturales (Tiramonti; 2003). En relación con este fenómeno se identificó un proceso de *segregación educativa* (Veleda) como resultado de la combinación entre la segregación urbana<sup>75</sup> y la configuración de una oferta diferencial de servicio educativo (Veleda, 2005).

Por su parte, la primera década del siglo XXI, supuso importantes cambios en la forma de intervención estatal y en la definición de la política educativa, que buscó diferenciarse del modelo neoliberal, consolidando un discurso centrado en la defensa de los derechos sociales. Particularmente en materia educativa, la reivindicación de este derecho se expresó a partir del desarrollo de políticas de inclusión. En este marco, el GCBA sancionó tempranamente<sup>76</sup> la Ley de obligatoriedad del nivel secundario (Ley N°898/02) en el año 2002. Para cumplir con este propósito, se comprometió a llevar a cabo una serie de medidas, debiendo implementar estrategias para mejorar los niveles de eficiencia del sistema. Es por ello que desarrolló políticas orientadas a resolver los problemas que dificultaban la inserción de nuevos sectores. En este sentido, en 2004, con la intención de poder garantizar la obligatoriedad del nivel se crearon las “Escuelas de Reingreso” (ER). Estas nuevas instituciones buscaban atender a lxs jóvenes que habían sido expulsadxs de distintas escuelas y habían permanecido un tiempo fuera del sistema. Para poder reinsertarlx, presentaron un formato diferente a la escolarización convencional (tomando en cuenta la experiencia de las escuelas medias de adultxs para su organización) con la finalidad de poder adaptarse mejor a las necesidades de estxs estudiantes, convirtiéndose así en un dispositivo pedagógico de retención escolar.

---

<sup>75</sup> La forma en que se concentró la población en el territorio a partir del incremento de las villas de emergencia por un lado y los countries por otro, no sólo implicaba una distancia socio-espacial, sino que también se retroalimentaba con un acceso diferencial a los bienes materiales y simbólicos (Veleda, 2005).

<sup>76</sup> Respecto del Gobierno Nacional que declaró la obligatoriedad del nivel secundario en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

## *Desigualdades entre el norte y el sur de CABA*

El distrito de CABA se caracteriza por ser una de las jurisdicciones que presenta los índices de mayor nivel de vida del país, incluso durante los períodos de crisis económica. Tal como se observa en la tabla 2 donde se comparan algunos indicadores socio-económicos de la CABA en relación con el promedio nacional, según el CENSO de 2010. En este sentido, CABA se destaca por tener los índices más bajos de todo el país en torno a Hogares con NBI (necesidades básicas insatisfechas), desempleo, hacinamiento crítico, tasa de analfabetismo y viviendas deficitarias, así como también por tener el mayor porcentaje de población con cobertura en salud.

**Tabla 2:**

| <b>Indicadores de condiciones socio-económicas</b>      | <b>C.A.B.A</b> | <b>Media Nacional</b> |
|---|----------------|-----------------------|
| Viviendas particulares con características deficitarias | 2,1            | 16,6                  |
| Hogares con Hacinamiento crítico                        | 1,5            | 4                     |
| Tasa de Desempleo                                       | 4,3            | 5,9                   |
| Población con cobertura de Salud                        | 82,3           | 63,9                  |
| Tasa de Analfabetismo                                   | 0,5            | 1,9                   |
| Hogares con NBI   | 7              | 12,5                  |

Fuente: Censo Nacional de Población 2010. INDEC

Con respecto a los indicadores educativos, también se encuentran entre los mejores, con los porcentajes más altos de asistencia escolar por grupo de edad (ver gráfico 1). Según los datos obtenidos por SITEAL y EAH del GCBA, en el año 2010, la tasa neta de escolarización secundaria<sup>77</sup> de CABA (89,1) superó al promedio nacional (83,3). Además, al cotejar los datos provistos por el INDEC y EAH del GCBA para ese mismo año, la población entre 20 y 29 años que finalizó la escuela secundaria constituía un 64,2% frente al promedio nacional que llegaba a un 55,4% del mismo grupo etario.

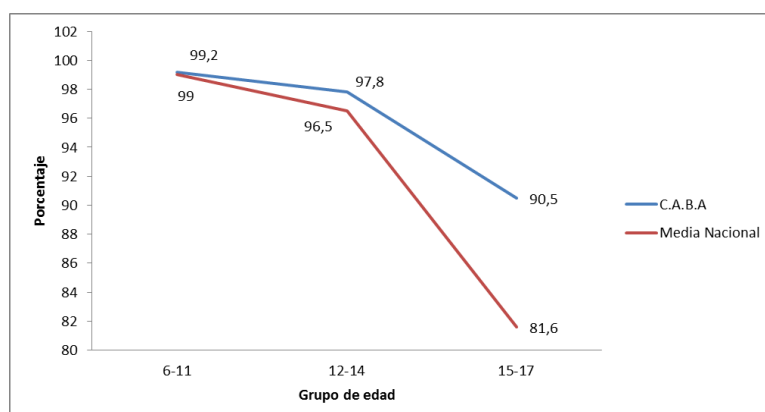
Otro indicador a tener en cuenta es la distribución de la población con 25 años o más según el nivel educativo alcanzado (Gráfico 2), donde se observa que a partir del nivel secundario completo, CABA presenta los porcentajes más altos y en términos relativos, los más bajos con respecto al porcentaje de población que sólo alcanzó niveles inferiores.

---

<sup>77</sup> La tasa neta de escolarización se calcula en función del porcentaje de matrícula en el rango de edad teórica de un nivel educativo respecto de la población total en dicho rango de edad.

### Gráfico 1:

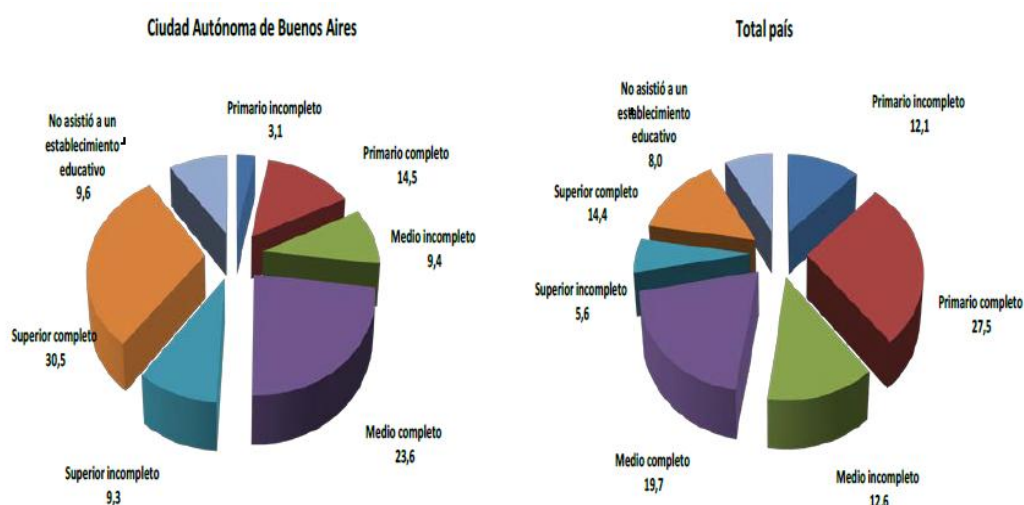
#### Asistencia escolar por grupo de edad (en porcentaje). Año 2010



Fuente: Censo Nacional de Población 2010. INDEC

### Gráfico 2:

#### Población de 25 años y más por nivel educativo alcanzado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Total País. Año 2010 (en porcentaje)



Fuente: Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación sobre la base de los datos del Censo Nacional 2010.

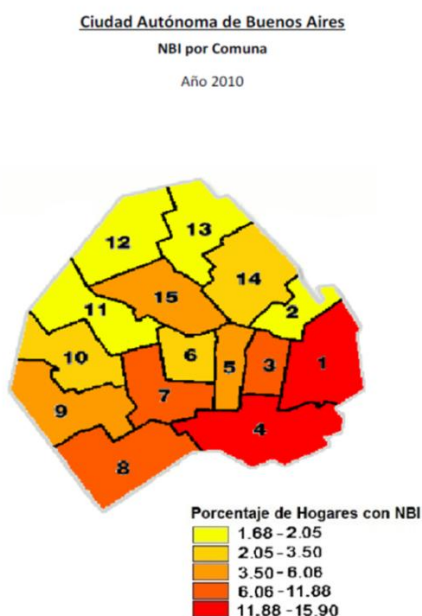
En relación a estos indicadores educativos, “diversos autores reconocen que el sistema educativo de CABA es como “una isla” dentro del sistema educativo nacional, idea compartida desde el sentido común de los sujetos, ya que sigue presentando los mejores niveles de calidad y retención, aunque, a pesar de esto, no escapa a las lógicas de segmentación, fragmentación y exclusión que se han acentuado en los últimos años (...) en



todo el territorio argentino” (Sinisi, 2003, p.36). Es por eso que los indicadores anteriormente presentados no se distribuyen de manera más o menos homogénea al interior de CABA. Para poder captar las desigualdades existentes dentro de esta jurisdicción resulta fundamental analizar las condiciones socioeconómicas y educativas al interior de las distintas comunas<sup>78</sup> que la conforman.

Según datos de la DINREP en base al Censo 2010, con respecto a los hogares con NBI, se puede observar en el Mapa 1 una especie de división entre la zona Norte de CABA, que presenta en promedio un 2% de hogares con NBI y la zona Sur, donde se ubican los índices más altos, alcanzando en promedio un 13% de hogares con NBI.

### Mapa 1:



Fuente: DINREP en base al CENSO 2010 (INDEC).

Asimismo, este indicador se complementa con otro presentado por el Ministerio de Hacienda de GCBA, a través de la Dirección General de Estadísticas y Censos, vinculado a la distribución de Villas, Asentamientos y Núcleos Habitacionales Transitorios (NHT). En este sentido, en las comunas de zona sur (1, 4 y 8) se presentan estos tipos de asentamientos (al

<sup>78</sup> Las comunas se constituyen como una nueva organización político-territorial que se implementa a partir del 2005 cuando se sancionó la Ley Orgánica de Comunas (Ley N° 1.777) que establece la división de la ciudad en 15 comunas, las cuales son unidades de gestión política y administrativa descentralizada, con competencia territorial, patrimonio y personería jurídica propia. El propósito que orientó este cambio fue promover la descentralización y facilitar la desconcentración de las funciones del GCBA preservando la integridad territorial.

respecto ver Mapa 1 en el Anexo), donde a su vez predominan los porcentajes más altos de Hogares con NBI.

Teniendo en cuenta otro indicador socio-económico como es la tasa de desocupación, según la Dirección General de Estadísticas y Censos, se evidencia que en promedio las comunas 4, 8, 9 y 10 de la zona sur alcanzaron para el 2011 una tasa de desocupación del 6,1 (encontrándose por encima de la media de CABA que era de 5,4), mientras que las comunas 2, 13 y 14 que constituyen la zona norte llegaron en promedio a un 4,2 casi dos punto por debajo de la tasa de la zona sur (ver tabla 1 en el Anexo). Algo similar ocurrió con el promedio de ingreso familiar, donde en las comunas ubicadas en zona sur, el promedio de ingreso per cápita era de 5.202 pesos para el año 2014 y en las comunas de la zona norte era de 9.768 pesos, aproximadamente el doble de los ingresos de las familias de la zona sur (ver tabla 2 en el Anexo).

Ahora bien, cuando revisamos algunos indicadores educativos<sup>79</sup>, encontramos un correlato con los índices socioeconómicos que analizamos anteriormente. Al respecto, en el año 2014, el mayor porcentaje de jóvenes entre 20 y 29 años que terminaron el secundario en la zona norte constituía un 95,9% (abarcando las comunas 2, 13 y 14) frente a la zona sur que alcanzaba a un 62,3% (incluyendo las comunas 4,8, 9 y 10), cuyos datos fueron obtenidos de la EAH del GCBA. Asimismo, cuando se analizaron los años de escolarización alcanzados<sup>80</sup> por la población de CABA para ese mismo año, los resultados de la EAH del GCBA muestran que en zona norte en promedio alcanzaron 14,5 años de escolarización, mientras que en la zona sur llegaron a 11,1 años de escolarización (ver Gráfico 1 en el Anexo). Esto significa que en la zona norte la mayoría de la población accedió al nivel superior y en la zona sur la mayoría no logró concluir el nivel secundario para lo cual requiere 12 años de escolaridad.

Otro indicador interesante para observar la brecha entre el norte y el sur de la Ciudad es la Tasa de asistencia escolar<sup>81</sup> en la población de 13 a 17 años en el año 2014, donde las comunas 12, 13 y 15 ubicadas en el norte de CABA alcanzaron una tasa del 100%, en contraposición a las comunas 3 y 4 de la zona sur con porcentajes de 87,2 y 89,7

---

<sup>79</sup> Nos centramos específicamente en indicadores orientados a conocer la situación de la población de CABA con respecto a la escolarización en el nivel secundario, dado que esta tesis se orienta a pensar los talleres extracurriculares de las instituciones de este nivel educativo.

<sup>80</sup> El promedio de años de escolarización de la población de 25 años y más se obtiene a partir del cociente entre la suma de los años de estudio aprobados por la población de 25 años y más y el total de la población de ese grupo de edad.

<sup>81</sup> Tasa de asistencia escolar se calcula en función del porcentaje de población de determinado grupo de edad que asiste a algún establecimiento de educación formal -independientemente del nivel que cursa-, respecto del total de la población de ese grupo de edad.

respectivamente, donde más del 10% de este grupo etario no asiste a ningún nivel educativo (ver tabla 3 en el Anexo).

Finalmente, las diferencias que arrojan los resultados de la EAH del GCBA respecto de la tasa neta de escolarización del nivel medio<sup>82</sup>, en el año 2014, según la zona de residencia de la población, son significativas: la zona Norte presentó la asistencia más alta con el 93,5% mientras que la zona Sur no alcanzó el 85%, con más de 8 puntos porcentuales de diferencia entre una y otra zona.

Cabe destacar otra diferencia entre ambas zonas de la ciudad con respecto a la distribución de la oferta educativa según tipo de gestión; mientras en zona norte la distribución de la matrícula es bastante equitativa entre escuelas públicas y privadas, en la zona sur las escuelas públicas absorben más del 70% de la matrícula (Cappellacci y Juarros, 2008).

La marcada diferenciación entre los distritos de zona sur y zona norte con respecto a los indicadores socioeconómicos y educativos dan cuenta de un proceso de polarización social creciente hacia el interior de la ciudad (Cappellacci y Juarros, 2008) y ponen en evidencia los desafíos que debe atender el gobierno porteño para garantizar universalmente la escolarización del nivel secundario. En este sentido Veleda (2005), desde su estudio en los distritos del conurbano, nos aporta conceptos que ayudan a pensar también la realidad que atraviesa CABA a partir de la brecha existente en los indicadores socioeconómicos y educativos entre el norte y el sur. De este modo, podríamos pensar que en CABA se combina también la configuración de una segregación urbana<sup>83</sup> con una segregación educativa<sup>84</sup> (Veleda, 2005), caracterizada por una oferta diferencial del servicio, tal como se manifiesta en los indicadores educativos de su población<sup>85</sup>.

---

<sup>82</sup> La tasa neta de escolarización del nivel medio nos indica la participación relativa de la población que asiste a un establecimiento del nivel medio en la edad teórica que le corresponde a ese nivel.

<sup>83</sup> La idea de espacio urbano segregado da cuenta de una población distribuida en el territorio según su posición social, donde se presentan oportunidades diferenciales de acceso a los bienes materiales y simbólicos de la ciudad (Grafmeyer, 1994).

<sup>84</sup> En palabras de Veleda (2005) “la noción de segregación educativa introduce el factor socio-espacial como elemento fundamental para la comprensión de las rupturas internas más recientes experimentadas por el sistema educativo” (Veleda; 2005:3).

<sup>85</sup> Al respecto ver el trabajo de Veleda, C (2005) “Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense”. CIPPEC, Documento de Trabajo N°5. Buenos Aires.

## **2. Descripción del perfil institucional de las escuelas comprendidas en este trabajo**

Las escuelas secundarias que participan de esta investigación<sup>86</sup> fueron seleccionadas por el hecho de compartir una política institucional orientada a la promoción de actividades extracurriculares y por atender a sectores socio-culturales diferentes. Otra cuestión que hace a la variedad que presentan estas instituciones es el hecho de haber sido creadas en períodos históricos distintos. Es así como, entre los casos, contamos con una escuela creada a principios del siglo XX dependiente del Gobierno Nacional que en la década del 90 fue transferida al municipio, otra que fue creada por el municipio en los 90 (dentro del grupo de instituciones conocidas como Escuelas Municipales de Enseñanza Media). Así como también escuelas creadas a principios del siglo XXI, una con la finalidad de incluir a los grupos excluidos del sistema educativo (Escuela de Reingreso) y otra, de gestión privada sin subsidio, orientada a los grupos sociales más favorecidos. Es importante destacar que la historia de las instituciones aporta elementos para entender el lugar que tiene cada tipo de institución dentro del sistema en relación a su creación, a los hitos fundacionales y las marcas que estos dejan en los sujetos que las habitan, así como las relaciones que se establecen con el nivel central. Es por eso que la selección de las escuelas se orientó a tratar de incorporar la heterogeneidad de instituciones que forman parte del sistema educativo de CABA.

A continuación se realiza una descripción de las principales características de cada una de ellas para hacer hincapié en sus particularidades, diferencias y similitudes con la finalidad de realizar una primera aproximación al contexto institucional donde se desarrollan los talleres, que al mismo tiempo enmarcan las lógicas, las modalidades y los alcances así como las limitaciones de estos espacios extracurriculares.

Para describir cada institución se tomaron en cuenta algunos aspectos tales como: el tipo de gestión, la modalidad, la comuna a la que pertenece, los motivos de su creación, la matrícula con la que cuenta, las características de los sectores que atiende, la propuesta educativa y el propósito de la oferta de los talleres dentro de la misma. Particularmente, y a los fines de conocer la forma en que se configura la oferta extracurricular de talleres en cada una de estas instituciones, se describirá la fuente de financiamiento, el espacio físico destinada a estas actividades, los materiales y equipamientos para su desarrollo y las características de los recursos humanos destinados al dictado y coordinación de los talleres.

---

<sup>86</sup> Los colegios que forman parte de esta tesis son nombrados a través de letras (A, B, C y D) con la finalidad de evitar su identificación y preservar su anonimato.

## **2.1 Escuela A: Una institución para formar al ciudadano cosmopolita con una oferta educativa de tiempo completo**

Es un colegio público de gestión privada sin subsidio ubicado en el Barrio Belgrano (perteneciente a la Comuna 13, en la zona norte de la Ciudad de Buenos Aires). Dicha institución fue creada en 2001 como resultado de la separación del equipo directivo de una escuela privada, que decide encarar un proyecto independiente para promover con más ímpetu la propuesta de los talleres extracurriculares. Por lo tanto, estos espacios se implementan desde sus inicios y forman parte de la identidad como hito fundacional de esta institución.

La enseñanza brindada es definida por su equipo directivo como un bachillerato sin orientación, pero con una formación optativa en Música, Teatro o Artes Visuales, por eso todo aquello que es más específico se presenta como opcional y por fuera de la oferta curricular. Es así que se define como una escuela que promueve espacios de expresión y participación pero no es una Escuela de Arte.

El establecimiento donde funciona el colegio es muy pequeño, lo cual le implica una serie de limitaciones en la disponibilidad del espacio, es por ello que deben recurrir a otro lugar para el desarrollo de las actividades de los talleres y de educación física. En relación con lo planteado, tiene una matrícula pequeña de 300 estudiantes con dos secciones por año. Durante la mañana se cursa el curriculum obligatorio y por la tarde se dicta educación física dos veces por semana y los talleres extracurriculares, en los tres días restantes. Esta variedad de actividades la convierte en una escuela cuya oferta posee características similares a las de doble escolaridad.

El monto de la cuota es elevado en relación al promedio de escuelas sin subvención (ronda los 13.885 pesos<sup>87</sup>). Esto nos permite deducir que la población que se encuentra en condiciones de afrontar este gasto pertenece a sectores medios-altos y altos. Sin embargo, el perfil del alumnado no ha sido siempre el mismo, hasta el año 2004 la cuota era más económica y el perfil socio-económico del estudiantado era más variado.

Desde el punto de vista del plan de estudios se observa que *inglés* es la disciplina que tiene mayor carga horaria, de hecho, los ingresantes deben rendir un examen obligatorio de este idioma mientras desarrollan el curso preparatorio para el ingreso. Lo que implica una enseñanza de inglés intensiva reforzada con un programa de intercambio estudiantil con una

---

<sup>87</sup>Dato actualizado a diciembre de 2017.

escuela norteamericana. En segundo lugar, con respecto a la carga horaria, se ubica matemáticas, seguido por lengua y literatura.

En la página web del colegio se puede observar que la institución presenta una amplia y variada oferta educativa que incluye clases de apoyo, talleres, videoclub, club de espectadores, los viajes de estudio, la acción comunitaria y las actividades en vacaciones de invierno y verano, entre otras. En este sentido, es importante destacar tres cuestiones que parecen sobresalir en dicha oferta, en primer lugar, el hecho de brindar una formación cultural integral como un modo de constituir parámetros y criterios de valoración estética comunes. En segundo lugar, parece también promoverse actividades vinculadas a generar un sentido de pertenencia, una idea de comunidad, fortaleciendo los vínculos entre los estudiantes para fomentar una buena convivencia, como son los campamentos, viajes de estudio y los proyectos de Acción Comunitaria. Por último, se percibe la intención de brindar propuestas en el tiempo libre, ya sea fuera del horario escolar, con los talleres extracurriculares o fuera del ciclo lectivo con actividades en vacaciones de invierno y verano. Esto nos permite enmarcar a los talleres en diálogo con otras propuestas y no como experiencias aisladas de tal manera de entender el sentido que tienen dentro de toda la oferta curricular y cómo comparten objetivos con otro tipo de propuestas.

La escuela A ofrece alrededor de 30 talleres, contemplando distintas manifestaciones artísticas y lenguajes expresivos. Esta oferta cuenta con una fuente de financiamiento directa como son las cuotas mensuales que abonan las familias, por lo cual disponen de un amplio presupuesto para la compra de materiales requeridos, el alquiler de espacios y el pago de salarios. En relación al espacio físico con el que cuenta la institución para el desarrollo de los talleres es muy variado, en algunos casos se utilizan las aulas de las clases convencionales, que se encuentran liberadas durante esos horarios. En otros casos, se utiliza el patio de la institución, por ejemplo para los talleres de actuación o mural. Asimismo otra parte de los talleres se dictan en INARTEC que es una escuela de sonido y producción musical con salas de grabación y en REDES que es una escuela de circo, clown y acrobacia. Ambos espacios son alquilados por esta escuela para el desenvolvimiento de los talleres.

Respecto de los materiales que se necesitan para las actividades de los talleres, son provistos mayoritariamente por la escuela, mientras que el equipamiento lo proveen las instituciones que la escuela alquila para los talleres. Los materiales son guardados en la oficina de talleres cuyo lugar permanece abierto para que docentes y estudiantes puedan acceder fácilmente a los mismos. En relación a los recursos humanos para el dictado de los talleres, el equipo de gestión destaca la necesidad de incorporar talleristas que pertenezcan a espacios de trabajo

altamente reconocidos del ámbito artístico, como expresión de una trayectoria profesional exitosa, porque es un aspecto sumamente valorado por las familias de lxs estudiantes. Asimismo, con vistas a garantizar la supervisión y coordinación de estas actividades cuentan con tres figuras que forma parte del equipo directivo: Directora de Talleres, Directora de la Escuela de Música y Directora de la Escuela de Teatro, y se abocan exclusivamente a esta tarea.

## **2.2 Escuela B: Una institución orientada a promover estrategias para sostener la escolaridad de los grupos desfavorecidos**

Es una escuela pública de gestión estatal y fue creada en 1892 (por eso se la identifica con el nombre de Ex Nacional). Este tipo de instituciones fueron transferidas al GCBA en el marco de un proceso de descentralización de los servicios educativos que tuvo lugar en el año 1992 con la sanción de la Ley 24.049. Como consecuencia, los llamados “colegios nacionales”, los Centros de Educación Secundaria (CENS) y las Escuelas Técnicas quedaron en manos del GCBA, conviviendo con otras escuelas que tenían historias y tradiciones muy diferentes.

Esta institución se ubica en la zona Sur de la Ciudad (perteneciente a la Comuna 1) y a pesar de encontrarse en uno de los barrios más caros, lxs jóvenes que asisten pertenecen a sectores bajos y medios-bajos. Este perfil del estudiantado es muy diferente del perfil que concurría a esta institución en sus orígenes dado que, por su tradición, prestigio y localización, solía atraer a los sectores más privilegiados, siendo que su formación se orientaba a preparación para los estudios universitarios. Actualmente la escuela cuenta con más de 1100 alumnx (entre los tres turnos que ofrece) y, tal como fue relatado en las entrevistas a directivos y docentes, la mayoría de ellxs (principalmente en el turno tarde y noche) provienen de la Villa 31 (ubicada en el barrio de Retiro). De manera minoritaria, sobre todo durante el turno mañana, asisten lxs hijxs de porterxs y del personal doméstico que trabaja por esa zona, así como también algunos chicxs de la escuela del Teatro Colón.

Desde el año 2007, la escuela viene desarrollando una experiencia piloto impulsada por el equipo directivo y promovida por el Ministerio de Educación Nacional y el de CABA contando con el apoyo material y de monitoreo, a través del Programa de Fortalecimiento Institucional<sup>88</sup>. Esta experiencia está orientada a disminuir los índices de repitencia, abandono

---

<sup>88</sup> De ahora en más PFI.

y violencia así como revalorizar el rol docente en la transmisión de una enseñanza más significativa con nuevas prácticas pedagógicas. Partiendo del diagnóstico de que los principales elementos obstaculizadores del cambio están en los modos de enseñanza, en el formato escolar y en las miradas estigmatizantes que se construyen sobre el alumnado, se decidió implementar una serie de dispositivos que contrarresten la incidencia de estos elementos. Entre las propuestas desarrolladas, cabe destacar, la revisión de los programas, clases de apoyo permanente, ayudantes de clase que asisten a lxs docentes en el aula y la Agenda Cultural. Dentro de esta propuesta se presentan una serie de actividades como los talleres extraprogramáticos, los encuentros con científicos, humanistas y artistas, la proyección de películas con debates durante las horas libres, entre otras; con el sentido de generar un acceso a ciertos elementos culturales a los que no pueden acceder desde sus propios medios. Con vistas a favorecer la asistencia a los talleres, se los ofrece durante cuatro días de la semana, en la franja horaria de las 17.30 a las 19 horas, de modo tal que puedan asistir lxs estudiantes de los tres turnos.

Esta escuela cuenta con una oferta de tres talleres, que se desarrollan en las aulas de las clases convencionales, entre el turno diurno y el nocturno, por encontrarse liberadas durante esos horarios. Los materiales para el dictado de los talleres son provistos a través de recursos disponibles con los que cuenta la institución y con materiales que proveen lxs propixs talleristas. Respecto a lxs docentes que se encargan del dictado de los talleres, se caracterizan por tener formación docente y universitaria en el área que se desarrollan. En relación a la figura de coordinación y supervisión de estos espacios, hasta ahora no cuentan con ninguna persona que desempeñe ese rol, aunque desde el equipo directivo manifiestan intenciones de incorporar esa figura, asumiendo que ellxs no pueden desarrollar esta tarea.

Estos talleres son financiados por el PFI, que consiste en un programa del gobierno nacional que fue creado en el año 2001<sup>89</sup> y desarrollado para contribuir a la resolución de los altos índices de abandono y bajo rendimiento, la baja efectividad de algunas propuestas de enseñanza así como también los desajustes entre propuestas del nivel y las necesidades y preocupaciones del alumnado. La propuesta consistía en que cada escuela elaborase su propio proyecto, a través de la definición de sus problemas, para poder apropiarse de los lineamientos político-pedagógicos establecidos por el nivel y para aprovechar los recursos que le brindaba el programa. Desde esta política se otorgaban dos tipos de recursos, por un

---

<sup>89</sup> Actualmente, según datos extraídos de la página oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el PFI mantiene su vigencia, dependiendo de la Dirección General de Planeamiento Educativo, del Ministerio de Educación, del GCBA, con las mismas características que le dieron origen al mismo.



lado la asistencia técnica desde el ministerio de educación jurisdiccional para acompañar al equipo directivo en el diseño del proyecto, así como también para establecer un seguimiento, monitoreo y evaluación de los procesos y resultados de su implementación. Por otro lado, se otorgaban módulos institucionales para financiar las horas que lxs docentes destinaban a las Tutorías, Clases de Apoyo y Talleres extracurriculares, administrados por los propios equipos directivos. Cabe destacar que el modo de distribución de los recursos se basaba en priorizar las escuelas con mayores índices de vulnerabilidad social y educativa, justamente para poder cumplir con los propósitos del Programa. En general, los recursos se orientaron preponderantemente a fortalecer propuestas educativas y proyectos socioeducativos que formaban parte de la experiencia institucional acumulada, es decir que se venían implementando, aunque de manera más tímida, dentro de las instituciones y pudieron fortalecerse obteniendo el apoyo, financiamiento y promoción brindado por el Programa (Sinisi, 2003).

### **2.3 Escuela C: Una institución orientada a la formación de sectores medios con propuestas complementarias**

Es una escuela pública de gestión estatal, ubicada en el barrio de Flores (perteneciente a la Comuna 7) y fue creada por el gobierno de la Ciudad en 1990 a través del Decreto N°1182/90, formando parte de una serie de instituciones conocidas con el nombre de Escuelas Municipales de Enseñanza Media (EMEM). Si bien estas escuelas fueron creadas para atender la oferta escolar de barrios donde se radicaban poblaciones muy pobres, en este caso, se ha modificado el perfil del alumnado que asiste actualmente, conformado por sectores de clase media, de padres con formación profesional, que, según manifiesta su directora, pudiendo mandar a sus hijos a una escuela privada optan por enviarlo a una escuela pública con cierto reconocimiento en cuanto a su formación académica. Esta escuela funciona en dos turnos: mañana y tarde. Cuenta con cuatro secciones por año y con una matrícula que ronda los 600 estudiantes. Al tener una fuerte demanda de inscriptxs, lxs estudiantes ingresan por sorteo. La modalidad de la institución es un bachillerato con Orientación en Comunicación Social. Si bien su plan de estudios contempla una serie de asignaturas vinculadas con la Comunicación, los Medios y la Producción de Imágenes, los espacios extracurriculares también se orientan a reforzar este tipo de conocimiento a través de talleres de Cine, Video, Doblaje, Guión, Escritura y Formación de Consumidores Culturales. Esta oferta se organiza a contraturno para evitar superponerse al dictado de clases, sin embargo resulta difícil contar con horarios

disponibles que no se superpongan con las materias curriculares que se dictan a contraturno como es el caso de educación física.

Al igual que en el caso anterior, estos espacios extracurriculares son financiados a través de los módulos que ofrece el PFI. Si bien esta fuente de financiamiento posibilita el desarrollo de estas actividades, se encuentra restringida, al no ser una institución que presenta las características que prioriza el Programa, como el bajo rendimiento escolar, es por eso que cada vez recibe menos cantidad de módulos. Si bien los talleres extracurriculares no están orientados a fortalecer el rendimiento académico, porque esta no es una problemática de la institución, se articulan con la orientación en comunicación social, a modo de formación complementaria que, por un lado les permite reforzar la propuesta escolar y por otro, garantizar la optimización de los materiales y equipamientos disponibles.

La oferta extracurricular se compone de cuatro talleres, dos de ellos se dictan en la biblioteca, como son los talleres de Escritura y de Cine, si bien ambos talleres disponen de los materiales que requieren para su desempeño, como son los libros y una pantalla de TV, no tienen la exclusividad de su uso porque la biblioteca tiene su dinámica propia con estudiantes que circulan en busca de distintos materiales. En cambio, otro taller, como es el de expresión auditiva: doblaje/guión y arte, cuenta con una sala de video totalmente equipada con la tecnología requerida para su desarrollo. Finalmente, el taller de Técnicas de Estudio se desarrolla en las aulas que se encuentran desocupadas. Los materiales y equipamientos que se utilizan en los talleres (computadoras, televisor, grabadoras, videograbadora y libros) pertenecen a la institución y se encuentran a disposición, por estar en el mismo lugar donde se dictan los talleres.

En relación a los recursos humanos para el dictado del taller, son todos docentes que se desempeñan en la institución, por lo tanto tienen formación en docencia, y además la mayoría tiene formación universitaria en el área específica que concierne al taller. El equipo directivo se encarga de las tareas de coordinación y supervisión de los talleres, por estar fuertemente implicado en estas actividades y porque el plantel docente es el mismo que dicta las materias curriculares.

#### **2.4 Escuela D: Una institución para la reinserción social a través de la educación con una propuesta flexible**

Es una institución pública de gestión estatal ubicada en el Barrio de Barracas (perteneciente a la Comuna 4 de la zona Sur de CABA) y fue creada en 2004 por el gobierno

de la Ciudad (conocida por el nombre de Escuela de Reingreso “ER”). La creación de estas escuelas está vinculada con la Ley N°898-2002 de la legislatura de la Ciudad que establece 13 años de escolaridad obligatoria. En el marco de la política “deserción cero”, el propósito de las escuelas medias de reingreso es atender a lxs jóvenes que habían sido expulsadxs de distintas escuelas y habían permanecido un tiempo fuera del sistema. Para cumplir con este objetivo, presentan un formato más flexible en relación a la escolarización convencional que posibilite la retención escolar de estos grupos.

Específicamente, en esta institución, funcionan dos turnos: mañana y tarde. Cuentan con una matrícula de aproximadamente 300 alumnxs. El perfil del estudiantado se caracteriza por combinar sus actividades escolares con las laborales y muchos de ellxs son sostén de familia, algunxs están judicializadxs y vienen directamente del lugar en donde se encuentran internadxs. Tal como manifiestan docentes y directivos, lxs jóvenes que asisten a estas instituciones tienen situaciones familiares muy complicadas vinculadas con la pobreza, marginalidad, violencia y conflictos con la ley, que han incidido en su trayectoria escolar.

La particularidad de este establecimiento educativo es que funciona dentro de una fábrica gráfica recuperada. Cuando lxs obrerxs conformaron una cooperativa de trabajo y se hicieron cargo de la gráfica, descubrieron que allí había una biblioteca, un estudio de televisión y otro de radio. Un año después, se creó la escuela de reingreso y se comenzaron a desarrollar talleres que les permitiesen a lxs estudiantes apropiarse de estos insumos con los que ya contaba la gráfica, por lo que se conformaron talleres de radio, cine y periodismo.

El plan de estudios de las Escuelas de Reingreso a diferencia del resto de las escuelas medias, se caracteriza por una disminución de la carga horaria para agilizar los procesos de egreso, que se expresa en la reducción de disciplinas como educación estética y educación física. Pero al mismo tiempo, contempla la implementación de talleres que son financiados con horas de “Proyecto Pedagógico Complementario” (PPC), incorporadas en su partida presupuestaria. Estas horas de PPC no se destinan exclusivamente a los talleres sino que también son compartidas con otros dispositivos como son las tutorías, apoyo y planificación. Según la normativa, los talleres, que son de cursada opcional, pueden programarse en el marco de tres áreas: Artes, Actividad Física y Taller Práctico; es por ello que tienen talleres como Deporte, Música, Marionetas y Muralismo, recuperando, del alguna manera, los saberes que el plan de estudio deja por fuera del diseño curricular. Por lo general, estas actividades fueron pensadas para desarrollarse los días viernes, pero en el caso de esta institución que cuenta con doble turno, las actividades extracurriculares también se realizan a contraturno.

La propuesta extracurricular de esta escuela está conformada por ocho talleres, la mitad de ellos se dictan en las aulas y la otra mitad, gracias a las instalaciones ya existentes en la fábrica, se desarrollan en espacios con equipamiento adecuado como son la gráfica, el estudio de televisión y el de radio. Además el taller de Deportes se dicta en un complejo deportivo aledaño a la institución que se obtuvo a través de un convenio. Los materiales para el desarrollo de los talleres son provistos por la propia institución. Lxs docentes que están a cargo de los talleres tienen formación docente y universitaria. Las tareas de coordinación las realizan dos tallerista (el profesor del taller de radio y el profesor de cine) destacándose las siguientes actividades: organización de los horarios, recepción de las demandas de lxs talleristas y comunicación permanente, generación estrategias para que lxs estudiantes participen de estas actividades, organización de muestras, entre otras.

### **Consideraciones Finales**

La finalidad de abordar el nivel de análisis jurisdiccional e institucional consiste en poder comprender que los talleres deben ser entendidos en su contexto, porque todas estas cuestiones operan de alguna forma modelando sus características, sus márgenes de acción y sus dinámicas. En este sentido, el recorrido planteado en este capítulo nos ayuda a comprender que la propuesta de los talleres extracurriculares de las escuelas secundarias de CABA adopta matices en sus condiciones materiales de implementación (asociado a las características de los recursos humanos y materiales) como resultado de los diferentes perfiles institucionales, las características de la población que atienden y las condiciones socioeducativas en las que se emplazan.

A partir de un análisis de corte cuantitativo de las características de la CABA y su sistema educativo se pudo identificar que su población se destaca por poseer los mejores índices socio-económicos y educativos del país, pero también por una fuerte desigualdad en su interior entre la zona norte y sur, como resultado de un proceso de polarización social que se manifiesta en una configuración urbana segregada, expresada también en desigualdad educativa. Asimismo el sistema educativo de la CABA se caracteriza por un nivel secundario con una gran diversidad de oferta, que atiende a distintos grupos sociales, lo que genera un funcionamiento atomizado de los establecimientos educativos (Cappellani y Juarros, 2008). Con la finalidad de recuperar la diversidad que caracteriza al nivel secundario en CABA, se desarrolló una selección de escuelas para el trabajo de campo de esta tesis que responde a esa heterogeneidad. Es por ello que forman parte de nuestro estudio escuelas con distinto sector

de dependencia (público/privado), que fueron creadas con propósitos diferentes (como producto de políticas educativas específicas que fueron recuperadas a través de la historia de su creación), que reciben una población con características socio-culturales y socio-económicas específicas (sectores bajos, medio, medios-altos) y que están emplazadas en territorios socioeducativos distintos (norte/sur). Esta variedad de dimensiones dan lugar a la configuración de distintos perfiles institucionales. Entonces nos encontramos con la escuela A que es una institución privada sin subvención, creada en el 2001 y emplazada en la zona norte de CABA, cuya cuota condiciona el sector social que accede a esa institución, siendo predominantemente sectores medios-altos. En cambio, la escuela B es una institución pública creada a fines del siglo XIX y transferida al GCBA en la década del 90, emplazada en la zona sur de CABA, que recibe una población de sectores medios-bajos y bajos, cuyas características distan bastante de la población que recibía en sus orígenes. En el caso de la escuela C, otra institución pública emplazada en la zona sur de CABA, creada en la década de los 90 con la finalidad de atender a sectores de bajos recursos, modifica su propuesta para atraer sectores medios. Finalmente la escuela D es una institución pública, emplazada en la zona sur de CABA, creada al calor de las políticas de inclusión, a principios del siglo XXI, con una propuesta más flexible dirigida a atender a los grupos marginales que han quedado excluidos del sistema educativo.

El análisis cualitativo de estos perfiles institucionales nos permitió identificar la configuración de propuestas educativas distintas, con la que se articula la oferta extracurricular, que giran, principalmente, en torno de las características de la población que reciben. Es así como la escuela A configura una propuesta que se orienta a responder a las demandas de los sectores medios-altos y altos, con una sólida formación en inglés y con propuestas de socialización que se extienden hacia el tiempo libre, orientadas a una fuerte interacción con el mismo grupo social. La escuela B piensa una propuesta que permita sostener la escolaridad de los sectores bajos y tornar más atractiva la experiencia escolar para posibilitar un mejor rendimiento académico. Por su parte la escuela C, aspira a la atracción de un público de sectores medios a través de una propuesta de formación académica más completa que posibilite la continuidad de estudios universitarios. En el caso de la escuela D, la propuesta educativa busca atraer a una población desencantada con la experiencia escolar por los reiterados fracasos y el consecuente abandono, para ello pone en juego distintas estrategias orientadas a una oferta que permita recuperar sus intereses y flexibilizar el formato para adecuarse a la situación de esta población.

Tanto el registro cuantitativo de la jurisdicción con el registro cualitativo de las instituciones nos permiten identificar distintas manifestaciones de las desigualdades educativas que persisten en este distrito a pesar de la implementación de políticas de corte inclusivas orientadas a revertirlos. Es así como se configuran diferencias territoriales entre norte y sur de la Ciudad, donde la desigualdad socioeconómica se articula con la educativa, reforzando la reproducción de la primera y al mismo tiempo, las propuestas educativas se diversifican en relación a los públicos que reciben, reforzando la socialización diferencial por sector socio-cultural.

En este marco, la oferta de los talleres extracurriculares está atravesada por las características de la institución en donde se lleva a cabo y su equipo directivo, por ser quien define los propósitos de estos espacios y la forma en que se articula con toda la propuesta escolar. Frente a la variedad de escuelas secundarias donde se incorporan los talleres extracurriculares pudimos identificar una serie de matices en las condiciones materiales de implementación, que pueden identificarse a través de la estabilidad de su fuente de financiamiento, la disponibilidad de espacio físico adecuado, la accesibilidad y provisión de los recursos materiales, la profesionalidad de lxs talleristas y la presencia de coordinación de la oferta. Estos elementos operan de manera diferente en cada institución contribuyendo a la configuración de una oferta de los talleres extracurriculares diferenciada.

Al comparar las fuentes de financiamiento entre instituciones educativas, observamos que aquellas que se caracterizan por una mayor estabilidad son las que reciben un financiamiento directo, como las cuotas de lxs estudiantes (escuela A), o un desembolso incluido en el propio presupuesto (escuela D). A diferencia de las que dependen de recursos gubernamentales, que están sujetos a una lógica externa, como los provenientes del PFI (escuela B y C) y no implican la incorporación formal de recursos institucionales. Además, la estabilidad en la recepción de recursos provenientes del PFI está supeditada a la continuidad del Programa y a cumplimentar con los requisitos para su asignación. Otro aspecto a tener en cuenta es el destino de esos recursos, mientras en uno de los casos está destinado a gastos generales (escuela A) en los otros lo hace exclusivamente para gastos salariales (escuela B, C, D). De este modo, las instituciones dependen de los recursos ya incorporados para complementar las necesidades que requiere el desarrollo de los talleres. En este sentido, uno de los aspectos que tiene gran incidencia en la oferta extracurricular es la disponibilidad de espacio físico adecuado. Para analizarlo tuvimos en cuenta dos cuestiones fundamentales: la exclusividad del uso del espacio físico y el equipamiento adecuado. Al respecto, en la mayoría de las instituciones predominan los espacios de uso exclusivo pero sin equipamiento adecuado (por

ejemplo aulas) y en aquellos lugares que pueden tener equipamiento adecuado no son de uso exclusivo (por ejemplo, biblioteca). De modo minoritario cuentan con lugares que poseen las dos condiciones, en alguno de ellos son espacios propios de la institución (como sucede con el estudio de radio de la escuela D) y en otros son lugares alquilados (como sucede con el estudio de grabación de la escuela A).

Con respecto a los materiales, son provistos mayoritariamente por la misma institución, a diferencia de lo que sucede en la escuela B, que los proveen mayormente lxs talleristas. En relación al equipamiento, observamos que su presencia viene de la mano del espacio disponible y su adecuación a las necesidades de cada taller.

En cuanto a la formación y trayectoria de lxs talleristas observamos que, en términos generales, no se encuentran diferencias con respecto a la formación, siendo que la mayoría son docentes y/o profesionales con títulos universitarios, pero sí en cuanto a su trayectoria profesional por lugares de mayor o menor prestigio artístico-cultural. Como sucede en la escuela A, donde todxs lxs talleristas dan clases de su especialidad en escuelas de reconocido prestigio artístico (con la intención de responder a los requerimientos de las familias), a diferencia de lo que ocurre en el resto de las escuelas.

Con respecto al análisis sobre la coordinación de la oferta extracurricular pudimos registrar una diversidad de formas de supervisión según cada institución, encontrando un caso donde tienen coordinadoras abocadas exclusivamente a esa tarea (escuela A), otro donde los coordinadores desarrollan en simultáneo esta actividad con el dictado de talleres (escuela D). Luego, otra donde el equipo directivo se encarga de esa coordinación (escuela C) y finalmente una que no tiene coordinación pero identifica la necesidad de incorporar esta figura (escuela B).

Esta comparación entre las distintas condiciones materiales de implementación de la oferta extracurricular en cada escuela nos permite identificar que así como desde los indicadores educativos del sistema de CABA existen diferencias en la oferta educativa de las distintas comunas, y a su vez los perfiles institucionales analizados confirman la configuración de una oferta diferencial del servicio educativo, los talleres parecen no escapar a esta tendencia diferenciadora, donde también aparecen matices en la configuración de la *oferta extracurricular* de cada institución.

## **CAPÍTULO 4**

### **Acerca de los sentidos de los talleres extracurriculares y la relación con el perfil y autoridad de sus docentes**

#### **Introducción**

Al abordar los talleres como modalidad de enseñanza desde una perspectiva histórica pudimos identificar que sus sentidos y rasgos se van resignificando, desplazando, reapropiando y modificando en relación a los momentos históricos y los contextos específicos en los que se incorporan y desarrollan. En este sentido, hemos analizado el contexto jurisdiccional e institucional en el que se incorporan los talleres extracurriculares al nivel secundario, teniendo en cuenta las particularidades del sistema educativo de CABA y los distintos perfiles institucionales que forman parte de esta investigación. Una vez presentado ese contexto, nos interesa conocer particularmente los sentidos que adoptan los talleres extracurriculares en las escuelas secundarias de CABA en el siglo XXI y el perfil y la autoridad de las personas que están a cargo de estos espacios.

Para ello nos propusimos analizar la experiencia de las propuestas extracurriculares en las instituciones que conforman el trabajo de campo y pudimos identificar una serie de sentidos compartidos y otros específicos, constituyendo *construcciones situacionales de sentidos*, mediadas fundamentalmente por el sentido que le impregna cada equipo directivo. A su vez, estos significados están entrelazados con las concepciones de lxs talleristas haciendo que, los sentidos asignados por ambos actores conformen una trama con características particulares en cada institución y para cada taller. Asimismo, analizamos el significado que tienen los talleres para lxs jóvenes que asisten a ellos, para comprender el modo en que dialogan con esa trama de sentidos construidos por lxs adultxs.

En esta trama, las concepciones de los directivos asumen un rol central en tanto son ellos quienes eligen a lxs talleristas y, por lo tanto, establecen los criterios de reclutamiento y selección. De este modo, identificamos que existen criterios compartidos y otros específicos en la selección de los perfiles de lxs talleristas, que guardan estrecha relación con los sentidos asignados a los talleres extracurriculares. Asimismo, poner la mirada en los perfiles de lxs talleristas posibilita preguntarnos por los fundamentos y las formas de autoridad con que ejercen su rol estas figuras.



## **1. Acerca de los sentidos que adquieren los talleres como propuestas extracurriculares**

### **1.1 El papel asignado por los equipos de gestión**

#### **1.1.1 Los talleres como estrategias de fortalecimiento del vínculo institucional con lxs estudiantes para garantizar la escolarización y el disciplinamiento**

A pesar de las diferencias que caracterizan a las instituciones educativas bajo estudio con respecto a su historia, tipo de gestión y perfil de la población a la que atienden, se pudieron identificar algunos rasgos en común en los relatos de los directivos. Al respecto, todxs coincidieron en pensar los talleres como espacios propensos para que lxs estudiantes construyan “un sentido de pertenencia”, fortaleciendo el vínculo de lxs jóvenes con la escuela. En palabras de los propios directivos:

*“Acá los talleres ligan...los pibes son parte de la escuela en parte por esta experiencia de talleres.” (Directivo 2, escuela A)...“Un espacio que moviliza genera pertenencia, y la pertenencia, compromiso, y el compromiso, energía.” (Directivo 2, escuela A, fragmento de una publicación de 2004)*

*“...todo lo que es la parte de fuera del aula específicamente siempre contribuye a un sentido de pertenencia, de identidad, para despertar vocaciones” (Directivo, escuela B)*

*“...creo que les da un sentido de pertenencia muy fuerte, concurrir a los talleres, arman sus grupos. Yo digo que ojalá uno pudiera crear esa dinámica de los talleres en las clases” (Directivo, escuela C)*

*“el tema de los talleres nosotros en un principio lo vimos como una estrategia más de inclusión educativa. Estos pibes tenían que venir a la escuela, entonces bienvenidos que los talleres los atraigan para venir y quedarse, (...) de ahí que seguimos apostando a esto.” (Directivo, Escuela D)*

En estos relatos se manifiesta una preocupación que trasciende las particularidades de cada institución y radica en la necesidad de “enganchar” a lxs chicxs con la escuela. Esta lectura que hacen los equipos directivos desliza cierta añoranza por una época anterior donde el lazo entre las instituciones y los individuos era más sólido. En la actualidad, las transformaciones contemporáneas han ido debilitando progresivamente ese vínculo y este proceso afecta

particularmente a las escuelas, porque la eficacia de los dispositivos de las instituciones educativas modernas parece no alcanzar para promover la disposición de lxs estudiantes a los procesos de escolarización y disciplinamiento. Entonces, en esta concepción compartida subyace la idea que las clases en la materias curriculares (organizadas bajo el formato escolar del nivel secundario) no alcanzan para forjar un lazo fuerte entre lxs estudiantes y la institución, por lo tanto las escuelas necesitan generar estrategias o espacios ad hoc que resulten atractivos y capten los intereses de lxs estudiantes. En este sentido, lxs directorxs están convencidos que los espacios extracurriculares operan como estrategia para que lxs estudiantes estén dispuestos a sostener la escolaridad en estas instituciones.

Esta necesidad por parte de los equipos directivos de promover *el fortalecimiento del vínculo institucional* con lxs alumnxs está vinculada con dos estrategias fundamentales para el proceso de escolarización, por un lado, es útil como *estrategia de retención de la matrícula*, siendo que quienes construyen un lazo fuerte con la escuela, deciden permanecer en ella; y por otro, como una *estrategia de disciplinamiento*, es decir en la medida que participan y se sienten interpeladxs, presentan una mayor disposición para el aprendizaje y la asimilación de la lógica escolar. Tal como plantean los directivos de escuelas de gestión estatal y privada que atienden a sectores socioculturales distintos:

*“...cuidar el lugar asociado a un buen desempeño escolar, no aprobar el año o perder a su grupo de compañeros, o no poder seguir en la escuela y estas cosas, están ligadas a perder la posibilidad de poder participar en estos espacios” (Directivo 1, escuela A)*

*“...no me interesa la escuela, no me jodás”, muy inteligente pero no quería saber nada con la escuela, quería laburar y no quería saber nada. Cuando se enganchó con el taller de radio se engancha más con la escuela y terminó siendo el primer escolta de los dos turnos. (Directivo, escuela D)*

De allí que, los talleres como estrategia de disciplinamiento no sólo pueden operar como promotores de la disposición al aprendizaje, sino también como instrumento de disminución de las situaciones de conflicto, descompromiso y desidia (aspectos que son interpretados por los equipos directivos como los grandes males que atraviesa la institución escolar en esta época) porque logran canalizar los intereses y las expectativas de lxs jóvenes. Como lo destaca unx de lxs directorxs cuando afirma que *“lo transgresor de la adolescencia tiende a sublimarse en ámbitos de producción creativa.” (Directivo 1, escuela A)*

### **1.1.2 Los talleres como propuesta educativa diferenciada que posibilita atraer a determinadas familias.**

De las escuelas estudiadas en el trabajo de campo, dos de ellas despliegan estrategias orientadas a elegir a sus estudiantes, posibilitadas por la conformación de un mercado educativo a partir de la década del 90 que permite un proceso de doble vía, donde en determinados sectores sociales las familias eligen a las escuelas y las escuelas seleccionan a su alumnado (Martínez, Villa y Seoane, 2009). En estas instituciones, que atienden a sectores medios y medios-altos, quienes valorizan el conocimiento y el desarrollo intelectual, los talleres extracurriculares constituyen una de estas estrategias, porque posibilitan la diferenciación de la oferta pedagógica<sup>90</sup> (Veleda, 2013) con la idea de captar matrícula de manera selectiva en un contexto donde el SEA opera bajo la lógica de mercado.

Una de estas escuelas, como es la A, surge como parte de la disgregación del equipo de conducción de otro colegio justamente por las diferencias existentes en torno de esta propuesta extracurricular; siendo este grupo quien pretendía fortalecerla, desarrollándola con más énfasis. Es más, según se manifiesta en estos relatos, los talleres constituyen el elemento distintivo que hace que ciertos grupos de familias y estudiantes opten por esta institución:

*Trabajamos con una población que elige esta escuela, primero que puede elegir y segundo que elige esta escuela entre otras cosas por esta propuesta [refiriéndose a los talleres], es decir que los pibes llegan con un entusiasmo relativo de participación en las propuestas extracurriculares” (Directivo 1, escuela A)*

*Acá...por ahí al principio, cuando empezó el colegio, los talleres eran un medio de publicidad. Ahora, claramente son parte de la oferta, y hay gente que viene por eso (Directivo 2, escuela A)*

En este caso, la propuesta extracurricular opera como una estrategia de diferenciación pedagógica, a partir de una oferta accesoria, que es lo que le da un plus, lo que hace especial a esta institución y posibilita el hecho de ser preferida por las familias y lxs estudiantes, en competencia con otras instituciones privadas. De allí que los talleres aparecen como una estrategia de atracción de ciertos grupos, que se convierten en potenciales “clientes”, porque

---

<sup>90</sup> Esta categoría fue acuñada por Veleda (2013) a la hora de analizar el funcionamiento de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires y sus estrategias de competencia. Los resultados de dicho estudio coinciden con los nuestros, dado que en algunas escuelas de nuestro trabajo se puede identificar la utilización de los talleres extracurriculares como estrategia para distinguirse de las propuestas pedagógicas de otras instituciones y por lo tanto, atraer determinado perfil estudiantil, principalmente en relación a su condición socio-cultural.

toman decisiones en el marco de un mercado educativo. Resulta sumamente elocuente la anécdota de unx de los directivos para reflexionar en torno de la competencia interinstitucional y las lógicas de mercado que direccionan las acciones de los equipos de conducción:

*Juan (nombre inventado) [refiriéndose al director] es un gran empresario y un gran docente y eso es genial. O sea, él tiene claro...Ponele, él gasta ahora en sintético para pintar la persiana de Redes, y por ahí gastó una luca... pero si un pibe vio ese mural y viene al colegio, recuperó 25...¿entendés?(Directivo 2, escuela A)*

Cabe destacar que esta escuela no sólo compite con otras instituciones educativas destinadas a sectores favorecidos, donde una de sus estrategias es el desarrollo de una oferta extracurricular, sino que los propios talleres compiten con otras ofertas extraescolares a las que asisten estos grupos sociales. Es por eso que estas propuestas están orientadas a brindar una formación de calidad que les permita igualarse con la oferta que se encuentra fuera de la escuela.

A ello se refiere unx de los directivos al buscar docentes que sean profesionales especializados en las temáticas que dictan, porque las familias parten de la desconfianza de la calidad de lo que se ofrece en la escuela, siendo que están en condiciones de afrontar los costos de actividades extraescolares en lugares de formación altamente reconocidos. Entonces, para que opten por dejar a sus hijxs en los talleres del colegio, lxs docentes que los dictan tienen que tener reconocimiento en la temática fuera del ámbito escolar, es decir cierto prestigio social en el campo artístico. Como lo destaca el directivo 2 entrevistadx:

*“R: ... y después de mucho tiempo, te lo puedo decir hoy, no te lo hubiese dicho hace tres años, porque teníamos otros problemas con el nivel de los talleres, con la cosa de “el tallercito de escuela”, también con los padres...esta cosa de que “ah, es un colegio...como es de escuela, y no, yo quiero que haga en otro lado” ... El tema del nivel, del papá que dice “que haga música en otro lado, porque en la escuela...es la escuela”, el tema de los niveles...*

*P: o de la calidad que puedan llegar a tener...*

*R: por ejemplo, los papás de X, que decidieron que el pibe no haga escuela de música acá, pero increíblemente y por casualidad, está haciendo ensamble y composición con los mismos docentes de ensamble y composición de acá.”*

La misma lógica se observa en la Escuela C, cuyas características fundacionales son muy distintas y atiende a otro sector social respecto de la escuela anteriormente mencionada. La escuela C fue creada a principios de los 90, con el sentido de atender a los barrios de la zona sur donde se radicaba la población con mayor pobreza de Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, lxs estudiantes pertenecen a un sector sociocultural diferente del pensado para dichas instituciones, la matrícula se conforma de alumnxs provenientes fundamentalmente de clases medias progresistas asociadas a profesiones liberales pertenecientes a distintos barrios. Esto nos lleva a pensar que, a pesar del sentido de su creación, es una institución que se ha caracterizado por generar estrategias para atraer a familias de un determinado sector social, más interesado en elegir una institución que ofrezca una propuesta pedagógica de calidad, diferenciada y más completa que en la mayoría de las escuelas de gestión estatal. Motivo por el cual la convierte en una institución muy codiciada para ciertos sectores que aspiran a una escuela pública que centre su preocupación en la calidad educativa. En este contexto, la oferta de los talleres extracurriculares parece tornar más atractiva a esta institución pública para las familias y lxs estudiantes, frente a otras escuelas (tanto públicas como privadas), porque son justamente las familias y lxs propixs estudiantes quienes demandan la conformación de esta oferta extracurricular.

En esta escuela, los talleres son financiados a través de una política de Estado como es el Programa de Fortalecimiento Institucional, y el equipo directivo ve en estos recursos una oportunidad para complementar la formación curricular de sus estudiantes. Como contrapartida, estos recursos parecen tornarse cada vez más limitados, siendo que no es una escuela que presente las problemáticas definidas por el Programa para el requerimiento del desarrollo de estos espacios.

En este caso, podríamos pensar que esta escuela pública termina desarrollando la capacidad de generar una *propuesta educativa diferenciada*, a través de un recurso específico que puso a disposición el Estado, expresado en la oferta de talleres extracurriculares. Este dispositivo la ubica en la posibilidad competir con escuelas privadas, que se caracterizan por diversificar y diferenciar la propuesta, ampliando la formación del diseño curricular del nivel y atendiendo a la heterogeneidad de sus públicos. A diferencia de lo que sucede con la mayoría de las escuelas públicas de gestión estatal que no pueden expandir la oferta curricular definida por el Estado, por la carencia de recursos y autonomía para poder hacerlo. De ese modo logran atraer a un público específico configurado por sectores medios que reivindican a la educación pública como valor y derecho, pero que al mismo tiempo optan por aquellas instituciones públicas con una propuesta que sostiene la centralidad en una educación de calidad.

### 1.1.3 Los talleres cabalgan entre un mecanismo de reclusión frente a los peligros y una estrategia para la inclusión educativa

A diferencia de las escuelas A y C, que atienden a sectores medios y medios-altos y orientan sus estrategias a la selección de sus estudiantes, las escuelas B y C, reciben a la población que se les presenta, predominantemente de sectores bajos, otorgándole sentidos diferentes a los talleres extracurriculares.

En el caso de la **escuela B**, el directivo plantea en su discurso los motivos por los cuales se promueven los espacios extracurriculares dentro de su institución. De allí se pueden identificar sentidos vinculados con la necesidad de propiciar principalmente un espacio de contención y de posibilitar la ampliación de oportunidades de acceso a ciertos recursos culturales. Para poder reflexionar sobre ellos, se presenta esta cita:

*“Qué mejor que los chicos no estén en la calle, estén en el colegio aprovechando algo que sea importante para ellos. Aunque no lo sea, de última, están en la escuela. Si no tienen que rendir nada de esto. (...)...el tema de que hay muchos chicos muy solos, la mayoría, los padres trabajan, y los que no trabajan tampoco están tan pendientes de ellos (...). Por eso la idea es acompañarlos. Aparte acá hay mucha adicción, este año hemos detectado muchos casos. No solamente la adicción, terribles problemas familiares, de abusos para arriba...Esto es un espacio donde el chico puede en cierta forma aislarse y que sea un escape como para interesarse en algo, que él puede, y de paso aprende, quién te dice que después no despierte alguna vocación (...). No pretendemos eso, pero sí la posibilidad de que el chico vea que tienen la posibilidad de expresarse.” (Directivo, escuela B)*

En este fragmento la propuesta de los talleres está destinada a jóvenes estudiantes percibidos como sujetos vulnerables por su condición social, económica, familiar y la exposición a ciertos peligros, siendo esta oferta pensada como una posibilidad de permanecer más tiempo en la escuela y por lo tanto, tener menos posibilidades de estar expuestos a dichos riesgos. De allí que este sentido asignado a los talleres extracurriculares parece estar enmarcado por un discurso de la función “contenedora” de la escuela, expresando la alteración del significado de la mediación de la escuela con el exterior. Siguiendo esta lógica, pareciera pensarse a la escuela, no como un espacio que propicie la salida al mundo a través de la provisión de pautas de socialización tendientes a una autonomización progresiva, sino que se la considera como

un espacio de refugio y preservación, protegiendo a lxs jóvenes de los efectos riesgosos que acechan afuera.

Sin embargo, detrás de la función contenedora avizora una preocupación por ampliar las oportunidades de acceso, tal como queda expresado en estas palabras del mismo directivo:

*“...todo lo que es la parte de fuera del aula específicamente siempre contribuye a un sentido de pertenencia, de identidad, para despertar vocaciones y además porque son oportunidades que los chicos no tienen fuera de la escuela, gratuito, ¿no?(...) Sí, sí, donde los chicos puedan expresarse y desde otro lado, y ya te digo, jamás tuvieron acceso a eso en otros lugares y también para usar los equipamientos que tiene la escuela.”*

En este caso parece asumir otro sentido que también está presente en el discurso y tiene que ver con el acceso a ciertos elementos culturales que para lxs estudiantes resultaría inaccesible desde sus propios recursos. Allí, aparece una búsqueda más orientada a la democratización del conocimiento, porque distribuyen una serie de saberes entre grupos que si no fuera por la escuela quedarían excluidos, dada su imposibilidad de afrontar los costos. En este punto, emerge otra posición más orientada a pensar el derecho a la educación como una reivindicación que la escuela pública tiene que encarnar, tratando de distribuir saberes, prácticas y valores entre todos los grupos sociales aspirando a igualar las oportunidades de estos grupos. De este modo, se identifica una tensión importante entre pensar a la escuela como un lugar de reclusión frente a los peligros y la búsqueda por igualar las oportunidades de acceso a ciertos bienes culturales. Al parecer en esta institución la tensión se inclina más hacia la función contenedora, dejando en un segundo plano el sentido de promoción de igualdad de oportunidades.

A pesar de atender a sectores vulnerables, en el caso de la **escuela D**, la balanza se inclina más hacia la provisión de herramientas para la inserción social. Particularmente, esta institución fue creada al calor de las políticas de inclusión educativa en la primera década del siglo XXI, con vistas a atender a los sectores más vulnerables de la estructura social, excluidos de la escuela secundaria. En este marco, la propuesta de los talleres se encuentra totalmente atravesada por ese sentido que origina la creación de las escuelas de Reingreso. Es así que, el equipo directivo piensa a los talleres como parte de una estrategia para promover la inclusión escolar. Desde esta mirada, se entiende por inclusión escolar la implementación de experiencias y dispositivos que contemplen las realidades de la población que reciben, sin perder de vista la centralidad en la enseñanza; a diferencia de la contención que protege pero

desdibuja el eje de la enseñanza como objetivo primordial de la escuela. En palabras del directivo de la escuela:

*“el tema de los talleres nosotros en un principio lo vimos como estrategia más de inclusión educativa. Estos pibes tenían que venir a la escuela, entonces bienvenidos que los talleres los atraigan para venir y quedarse.” (...)* *“Vos podés hacer cuatro años de escuela, menos materias, clases de apoyo, talleres...que obviamente, al pibe les puede resultar más atractivo que otras cosas cerradas de la escuela tradicional, pero si no hay en la escuela una cultura institucional inclusora, estamos en la misma. Y es lo más, lo más, difícil de trabajar. Lo más difícil de trabajar.” (...)* *“el taller...se maneja con otra lógica, es inclusor...”*

Resulta importante destacar esta vocación de inclusión que le asignan al taller, haciendo hincapié en que *“su lógica es inclusiva”*, justamente por constituir un elemento más que diferencia a la escuela de Reingreso de la secundaria convencional. Evidentemente, el “enganche con los talleres” parece estar vinculado con el hecho de interpelar el deseo, el interés, el placer, como aspectos difícilmente promovidos en las materias curriculares. Al mismo tiempo que comprende la necesidad de tener en cuenta las problemáticas de sus estudiantes para repensar formas de aprender diferentes, motivadoras y útiles desde el punto de vista de lxs jóvenes. Es en esta concepción que los talleres se articulan con los objetivos del proyecto institucional.

Así como lo extracurricular es pensado como una estrategia de atracción que posibilita la inclusión educativa, también está presente la idea del taller como una formación que posibilita la inserción laboral y por lo tanto promueve la inclusión social. Al respecto afirma su directivo:

*“...pero hay algo importante en el taller de radio, porque desde ahí ya surgieron 5 operadores técnicos (...) desde que se abrió el taller de radio, hará tres años ya, ya tenemos 5 operadores, tres están trabajando en radio Gráfica. Y dos estuvieron trabajando casi dos años seguidos. Eso me parece importante también.” (Directivo, escuela D)*

Al tener en cuenta ambos objetivos, por un lado, la inclusión educativa y por el otro, la inclusión laboral, se aspira a una mirada integral de lxs estudiantes para que puedan proyectar una inserción social plena.

Asimismo, aunque no con tanto énfasis como el puesto en la inclusión, aparece la idea de los talleres como espacios de contención (porque se diferencian del espacio social al que



pertenecen estxs jóvenes, brindándoles tranquilidad y un clima de trabajo relajado y entusiasta) y de ampliación de oportunidades, como en el caso de la escuela B, pero desde otro lugar, porque son pensados fundamentalmente como puentes para atraer a lxs chicxs que quedaron fuera del sistema, orientados a fomentar la autoestima y brindar herramientas para una futura inserción laboral. En este caso lxs jóvenes destinatarixs de estas propuestas son interpeladxs como sujetos que pueden ser empoderadxs (no tanto desde la protección que posibilita la contención sino más bien desde el lugar de las oportunidades).

En definitiva, entre las escuelas que abren sus puertas a la población que llega, sin seleccionar a su alumnado, como es el caso de la escuela B y D, también se observan diferencias respecto de los sentidos adoptados por los talleres en relación a la tensión entre la contención y la inclusión educativa y social. Mientras que en la escuela B la balanza se inclina hacia la contención y se avizora una preocupación por el acceso a determinados bienes culturales, en la escuela D, esta tensión se orienta hacia la atracción de matrícula para posibilitar la inclusión educativa.

## **1.2 El significado que le otorgan lxs talleristas**

### **1.2.1 El taller como medio de expresión y acceso a otros bienes culturales**

A partir del análisis de las entrevistas a lxs talleristas en las distintas escuelas, encontramos dos sentidos que se manifiestan de manera recurrente entre la mayoría de ellxs y en las distintas instituciones abordadas en este trabajo; aunque siempre se entrelazan con otros propósitos que le dan un sentido único a cada taller. Uno de ellos está vinculado con el lugar que se le asigna al lenguaje artístico (ya sea radial, literario, cinematográfico o visual) como *medio de expresión*, donde la mayoría de lxs talleristas coinciden en enseñar un lenguaje para que lxs jóvenes puedan manifestar lo que sienten o lo que les pasa, a través del mismo. Tal como se expresa en las siguientes citas:

*“...yo presenté este proyecto porque me parece absolutamente necesario para que trabajen sobre la escritura, sobre poder decir desde la palabra algo que a veces está como medio corrido. Es decir, se instala como un saber necesario, de escribir, de leer, sin más que eso.” (Tallerista 1, escuela C)*

*“Los talleres vienen a cumplir la función de un espacio de expresión, porque son chicos que tienen muchas problemáticas, tenemos distintos tipos de problemáticas, entonces la idea es que puedan canalizar por*

*algún espacio, y los talleres cumplen esa función.” (Tallerista 1, escuela D)*

El otro sentido que también se presenta con mucha recurrencia, vinculado con una mirada sobre la ampliación del bagaje cultural de sus estudiantes, es la posibilidad de *promover el acceso a otros bienes culturales y de construir una mirada crítica* acerca de los consumos culturales que proponen los medios masivos de comunicación. Así lo manifiestan lxs talleristas:

*“A veces se da esto que los chicos simplemente traen una idea que en realidad te das cuenta que es algo que ellos están tocando en otro proyecto y... a veces aprovechar esa idea, y darles otro enfoque, otra cosa... (...) Trabajo mucho como músico profesional. Desde ese lugar y de haber tocado mucho, mucha música distinta es como enfoco un poco esto.” (Tallerista 1, escuela A)*

*“Yo les muestro todo el tiempo el tema de los modelos impuestos, entonces la gráfica, yo utilizo la publicidad para mostrar cómo venden, les paso segmentos de cine, de películas (...) Entonces cómo se venden los modelos desde los medios masivos, que es todo subliminal, y todos estos chicos consumen todo eso, que les vende un aparato idiota (...) Entonces, bueno, de algún modo me parece que las artes, y esta oferta extracurricular, es un poco para encarar el combate contra...la contracultura, ¿no?” (Tallerista 1, escuela B)*

En el primer relato el objetivo consiste en orientar la producción artística hacia el conocimiento de otros estilos musicales para construir una mirada diferente y en el segundo discurso se propone un cuestionamiento de los valores culturales hegemónicos, sobre todo a la sociedad de consumo, con el propósito de transmitir el arte como espacio contracultural. En ambos casos intentan poner en contacto al alumnado con bienes culturales ajenos a su cotidianeidad. Tanto el sentido de la expresión como el de promover el acceso a otros bienes culturales (ambos no excluyentes), están presentes en la mayoría de los relatos de lxs talleristas independientemente de la institución en la que los desarrollen y del sector sociocultural al que atiendan.

### **1.2.2 Los diversos sentidos que adquiere un mismo taller en diferentes escuelas**

A pesar de la identificación de sentidos comunes en la mayoría de las instituciones, encontramos que un mismo taller en escuelas diferentes adquiere sentidos distintos. Por ejemplo, cuando analizamos los talleres de cine, observamos que, si bien versan sobre la

misma temática, al ser dictado por docentes que tienen distinta concepción artística o una mirada diferente sobre sus destinatarios, adquieren otros sentidos. Al respecto, el tallerista de cine de la escuela B plantea lo siguiente:

*“Acá los chicos vienen, y les cuesta escribir, les cuesta expresarse mucho, tienen muchos problemas para leer y para escribir (...) es otro tipo de alumnado entonces lo trato de trabajar todo más desde la oralidad que de la escritura, para que avancen y para que no se frenen (...) Yo lo que quiero es que se expresen. A mí con la expresión me alcanza para este taller.”*

A partir de este relato se puede observar que la centralidad de su taller se orienta hacia la expresión a través del lenguaje cinematográfico y de la oralidad, como modo de compensar las dificultades expresivas en la escritura que identifica en lxs destinatarixs de su taller. En la misma entrevista afirma también:

*“...la verdad es que yo siento satisfacción en todas las escuelas en las que laburo haciendo estos talleres, acá se agrega algo más que es un poco de conciencia social y de militancia (...) lo que hacemos acá no es caridad sino militancia. Tener un ideal y laburar por él. Y el ideal es que estos pibes en sus terribles realidades, la escuela hoy es el único lugar que tienen para ofrecer algo distinto.”*

Esta cita presenta otro sentido adjudicado a este taller y a su tarea como docente dentro de esta escuela, vinculada con un compromiso social con los sectores más desfavorecidos, intentando ofrecer una propuesta que permita diferenciarse de las carencias que viven cotidianamente. En este caso, está contemplando la realidad social de lxs alumnxs que participan en su taller a la hora de darle sentido a este espacio.

En la escuela C, para el profesor del taller de Cine, su propuesta adquiere un sentido totalmente distinto al docente anterior. Por un lado, sostiene que:

*“...la idea es contar la historia argentina y la historia mundial a través del cine (...) estaba pensado como complemento de las materias que ellos tienen en cuarto que es siglo XX, mundial y argentino (...). La idea más que una producción en sí es que la producción se note en el aula (...) hoy en día los docentes tenemos muchas posibilidades de usar la tecnología que en otros momentos tal vez no había esa posibilidad. Y el hecho de que por lo menos para el siglo XX haya también registros sonoros ayuda un montón.”*

En este planteo se observa un sentido fuertemente articulado con la orientación que le asigna el equipo directivo a los talleres, quienes lo consideran como un espacio de complementariedad de las materias curriculares, donde en este caso el cine aparece como una herramienta para el estudio y la comprensión de la historia. Asimismo, el tallerista también plantea otro sentido vinculado con la necesidad que identifica entre sus asistentes, de acercarse a otro tipo de producciones cinematográficas que no están habituados a consumir por el sector sociocultural al que pertenecen, de modo tal de poder promover un consumo más amplio. Tal como se describe en esta cita:

*“No es la típica población educativa de colegios de zona sur (...). Entonces tienen una característica especial, porque son hijos de profesionales, en su mayoría, entonces tienen un nivel cultural mucho más amplio. Pero también cerrado a ese ámbito, ¿no? Porque tal vez conocen mucho más de cine europeo o norteamericano o ven cine comercial pero desde ese punto de vista. Y lo que más se sorprenden es cuando ven cine argentino, y especialmente cine argentino viejo.”*

Por último, en la escuela D, el tallerista de cine plantea que la idea central de la propuesta consiste en comprender el lenguaje cinematográfico y aprender a expresarse a través del mismo en la construcción de un cortometraje. También considera que la atracción de lxs estudiantes adopta un sentido fundamental en esta experiencia, afirmando que *“como se trata de integrar al chico, el taller es básicamente para eso, para integrar al chico en la escuela, hay que tener resultados y por eso hay que hacerlo rápido.”* En este caso queda muy claramente articulado el sentido que le asigna el docente del taller con el propósito que tienen los talleres para el equipo directivo, quienes le habían otorgado un rol fundamental como puente para la incorporación de lxs chicxs en la escuela de Reingreso.

A raíz de estas entrevistas, pudimos observar que los sentidos asignados por estos tres docentes a los talleres están vinculados con la expresión, la tarea militante, la complementariedad formativa, la ampliación del acceso a los bienes culturales y la atracción matricular. De esta manera se constituyen tantos sentidos como variedad de talleres existen, donde el tipo de propuesta y los objetivos de la misma definidos por lxs propixs talleristas, se juega de manera diferente en cada escuela, en cada taller y para cada docente.

### 1.3 Los sentidos que le imprimen lxs estudiantes: Entre el desarrollo de una actividad placentera y la orientación para el futuro

En las entrevistas, lxs estudiantes se refieren a la experiencia de los talleres con expresiones positivas y elogiosas. Esta visión es compartida por lxs alumnxs de las distintas instituciones de la muestra, tal como se expresa en las citas que se presentan a continuación:

*P – Bueno, ¿alguna cosita que quieras agregar?*

*R – No, la verdad que no...que aprovechen los talleres porque están buenos. (Estudiante, escuela A)*

*P - ¿Y te gustan los talleres?*

*R - Sí. Son entretenidos, la mayor parte son entretenidos. Eso es lo bueno. (Estudiante 1, escuela D)*

Cuando se indagó sobre las razones para asistir a los talleres encontramos distintas respuestas que pueden englobarse en dos grandes grupos: aquellxs que piensan el aprendizaje en estos talleres como las primeras aproximaciones a las actividades a las cuales van a dedicarse en su vida adulta, es decir, orientada hacia el futuro; y otrxs que los conciben más vinculados con la posibilidad de desarrollar una actividad placentera, para disfrutar el presente, que podría resumirse en esta frase: “*aprender cosas nuevas y descubrir lo que te gusta*”.

En relación al primer grupo, donde lxs estudiantes manifiestan una articulación entre los talleres y las orientaciones para su futuro, se presentan algunos fragmentos de las entrevistas donde se da cuenta de esta motivación:

*Porque me gusta escribir, eh... Es posible también que me dedique a eso. Y... creo que me enriquece un montón. (Estudiante 1, escuela C)*

*Porque quiero seguir esa carrera... porque está muy buena. Está muy buena, porque te enseñan los ángulos a qué, cómo lo fichan, todas esas cosas. (Estudiante 2, escuela D)*

*P: ¿Cuándo salgas de la escuela tenés pensado hacer algo relacionado con la música?*

*R: Es muy probable, sí, sí, seguramente, quizá combinado con alguna otra cosa, pero sí, seguro seguir con la música. (Estudiante, escuela A)*

De allí observamos que se enuncia un sentido más vinculado a una visión tradicional, que da cuenta de la persistencia de las promesas modernas, asociando lo que aprenden en el presente con la posibilidad de continuar estudios e insertarse al mercado laboral en sus vidas futuras.

Por el contrario, en el segundo grupo, se puede observar que el sentido de la participación en el taller está más vinculado con un tiempo placentero y con sentido en sí mismo, sin que necesariamente se oriente hacia un proyecto futuro:

*“Que en el taller de cine podés aprender distintos idiomas, podés aprender el idioma del cine, capaz que no sabiendo, no te das cuenta lo que pasa. Capaz que en una película, el director te mete algo para que te des cuenta y no te das cuenta, si no sabés”. (Estudiante 3, escuela B)*

*“Aparte te hacen sacar algo que vos no tenías. Porque ponele, capaz que yo no escribía nunca y ahora me gusta mucho escribir y quiero seguir escribiendo. Entonces sacás algo tuyo que vos no conocés a veces”. (Estudiante 2, escuela B)*

*“No sé... me pareció interesante la propuesta de saber un poco cómo es el cine y esa parte... la producción. Y, no, más que nada para saber...y me copó la idea”. (Estudiante 2, escuela C)*

Probablemente, este sentido asignado a los talleres pueda ser interpretado en el marco de un contexto de incertidumbre con horizontes menos claros para el conjunto de la población y sobre todo para lxs jóvenes. Podría ser por esto que algunxs de ellxs valoran lo que sucede en los talleres, sin necesidad de inscribir sus esfuerzos en una línea temporal que desemboca en promesas de futuro. Aunque esto no implica que los talleres sean entendidos como un “entretenimiento” vacío de contenidos. Por el contrario, este sentido está vinculado con el gusto por aprender, con lo placentero que resulta para ciertos alumnx algunas propuestas extraescolares. De ese modo se pueden visibilizar formas de vinculación entre lxs estudiantes y el saber atravesadas por el placer y no por la obligación o necesidad.

Ambos sentidos parecen trascender las diferencias de nivel socioeconómico y cultural que se establece entre alumnx, así como también, al tipo de oferta extraescolar brindada en cada institución. Al respecto, algunas investigaciones realizadas años atrás (Tiramonti, 2004) venían asociando los sentidos asignados a la escolaridad en relación a los sectores socioecómicos-culturales de lxs estudiantes, identificando que quienes tenían posiciones más favorecidas en la estructura social se orientaban más por las lógicas de la satisfacción del presente y el placer, como propio de la cultura contemporánea; mientras otros grupos más desfavorecidos pensaban la escolaridad como un sacrificio para un futuro promisorio, es decir, una tarea con vistas a dar frutos, muy en diálogo con el sentido moderno adjudicado a la educación. Sin embargo, específicamente en el caso de los talleres, los hallazgos de este estudio expresan una particularidad, donde los sentidos asignados a estos espacios presentan

una convivencia de distintas concepciones (algunas más tradicionales y otras más contemporáneas) que no responden a perfiles específicos de estudiantes, sino que atraviesan las distintas instituciones y los distintos sectores socioeconómicos y culturales.

Cuando se analizan los sentidos asignados por lxs estudiantes en relación a los que le otorgan los equipos directivos y lxs talleristas, encontramos que lxs alumnxs le imprimen significados que no se articulan con los de los otros actores institucionales, como si se autonomizaran, sin dialogar con la trama de sentidos generadas por lxs adultxs. Esta particularidad expresa cómo la juventud puede apropiarse de espacios creados por lxs adultxs y recrear sus propios intereses.

## **2. De la construcción de la autoridad pedagógica y las relaciones intergeneracionales**

### **2.1 Formas de reclutamiento de lxs talleristas: entre “lxs conocidxs” y “el reciclaje”.**

La selección de lxs docentes que dictan los talleres extracurriculares la realiza el equipo directivo de cada institución, independientemente del tipo de gestión escolar (pública-privada). Esto rompe con el modo en que tradicionalmente se seleccionan a lxs docentes en las escuelas públicas, donde intervienen los mecanismos oficiales que rigen en el Estatuto, como es el concurso público por medio de un listado, priorizando el puntaje<sup>91</sup> por sobre el desempeño. Este mecanismo que organiza por orden de mérito a lxs postulantes es propio de los sistemas educativos altamente expandidos y con formas estandarizadas de funcionamiento, que le permite al Estado tener un control sobre el ingreso de lxs docentes a las instituciones, bajo determinadas normas. En definitiva, la contratación y selección del personal docente no es tarea de los equipos directivos de las escuelas públicas<sup>92</sup>, a diferencia de lo que sucede en las privadas<sup>93</sup>.

---

<sup>91</sup> El principal criterio para adquirir puntaje radica en la antigüedad y la experiencia. Otros aspectos que otorgan puntaje, pero de menor importancia que el criterio anterior, son la formación, las capacitaciones y las calificaciones.

<sup>92</sup> Si bien los equipos directivos de las instituciones públicas no pueden seleccionar al personal docente que ingresa a sus establecimientos, algunos estudios sobre la temática (Poliak, 2004) analizan el modo en que dichos equipos despliegan algunas estrategias de selección encubiertas con cierta discrecionalidad, que expresa cómo también las escuelas de gestión estatal eligen a sus docentes.

<sup>93</sup> La dependencia del sector privado permite que sea el personal directivo quien seleccione a sus profesorxs (inclusive en las escuelas subsidiadas por el Estado, el gobierno no tiene injerencia en el momento de selección ni de revocación). Las escuelas privadas no se encuentran atadas a un listado elaborado por “otrxs” y pueden recurrir a los antecedentes profesionales de lxs aspirantes para elegir según su propio criterio (por ejemplo a través de un CV). En este caso, los directivos utilizan distintos criterios de selección en relación a los aspectos más valorados por la institución, por ejemplo, las escuelas confesionales pueden priorizar la adhesión a

Como en el caso de los talleres extracurriculares, son los equipos directivos los que seleccionan a lxs docentes que se van a hacer cargo de estos espacios, los criterios de reclutamiento están mediados por las concepciones de los directivos y por los sentidos que adquieren estos talleres para ellxs (aspectos que fueron abordados en el apartado anterior).

A la hora de analizar la forma en que se convocan a lxs talleristas en las escuelas de la muestra, se identificaron dos estrategias<sup>94</sup>: una consiste en apelar a “lxs conocidxs” y la otra es “el reciclaje” del cuerpo docente que trabaja en la institución<sup>95</sup>. Ambas modalidades de reclutamiento adquieren rasgos endogámicos reproduciendo el cuerpo docente y la trama socio-cultural en la que se inserta la escuela, y por lo tanto alimenta las diferencias entre las instituciones.

Una de las modalidades de incorporación de docentes a través de una cadena de conocidxs, implementadas predominantemente por las **escuelas A y B**, queda expresada en palabras de un directivo entrevistado:

*“Pienso ahora como es. Porque ahora pasa mucho que...o sea, es raro que tomemos un docente que dejó un curriculum, a veces pasa, pero lo más común es empezar a llamar y a buscar. Llamás a Fernanda [nombre inventado], de tela aérea y le preguntás “conocés a alguien de clown” y te dice, “mirá, tal algo puede hacer”. Entonces viene, te juntás y resulta que puede dar un taller de...no sé...como que se da un poco así.”*  
(Directivo 2, escuela A)

En este sentido, una tallerista describe la forma en que conoció a ese directivo y se incorporó la institución:

*“...laburo con el marido de Marina [nombre inventado para la directora 2], en otra escuela, yo doy plástica, artes plásticas en las escuelas. Y bueno, nada, vi una cámara de fotos con cosas... nos conocimos justo cuando terminamos una muestra de fin de año en una escuela con su marido, entonces en la cámara quedó cargada con todas las fotos del laburo de esa escuela y ella la vio y como tenía en paralelo toda esta*

---

determinados valores cristianos; y en otros casos, las privadas laicas, pueden darle más importancia al curriculum del docente (donde son las titulaciones y la trayectoria profesional las que estarían siendo consideradas).

<sup>94</sup> Se utilizan categorías nativas para nominarlas.

<sup>95</sup> Cabe destacar otra forma menos común de incorporación a los talleres, pero que en algunas ocasiones ha tenido lugar, como fue la presentación de proyectos.



*situación con Vane [nombre inventado] y le daba mucha pena que terminara porque claramente es un laburo que no suele estar presente en muchos lugares y por otro lado porque es una vidriera pero más que nada le parecía una pena que quedara vacío eso y que no hubiese más taller.”*  
(Tallerista 2, escuela A)

Con respecto a la escuela B podemos identificar en los relatos de algunxs docentes de los talleres esta misma forma de selección:

*“Porque yo trabajo con Valeria [nombre inventado de la directora de la escuela B], que es la vicerrectora, trabajo en otra escuela con ella y ella me trajo. Yo estoy todo el martes a la tarde, no doy sólo este taller...”*  
(Tallerista 2, escuela B)

*“En realidad, mi mamá trabaja acá, y una vez hace dos años, más o menos, la tuve que reemplazar porque ella estaba enferma y no quería faltar, sin dejar reemplazo, que es lo que pasa muchas veces acá, para que los chicos no se queden solos, me dijo que tomara algunas clases..”*  
(Tallerista 3, escuela B)

Esta modalidad de reclutamiento que prioriza el hecho de ser personas que están dentro del entorno de relaciones sociales de los miembros del equipo directivo, ya sea de la escuela, de otros espacios o que conozcan su forma de desempeñarse frente a lxs estudiantes, implica que cada equipo directivo pone en juego su propio capital social, convocando a talleristas con diferentes trayectorias profesionales y diferente reconocimiento social.

La otra forma de reclutamiento que podríamos llamar como “reciclaje”, implementada predominantemente en las **escuelas C y D**, consiste en aprovechar los recursos humanos disponibles que tiene la institución y se los reutiliza para el desarrollo de estas actividades, por ser personas aficionadas (amateur) o formadas profesionalmente en determinados conocimientos que se dictan en los talleres. En palabras de los propios directivos:

*“Los chicos piden...por ejemplo los egresados de año pasado decían que no tenían fotografía, por ejemplo. Yo tengo una profesora de matemática que hace fotografía pero que no se anima a darlo. Tengo otra profesora que es arquitecta, pero el hijo estaba con una enfermedad muy grave, entonces...no pudimos hacer algo con ella. Ellos piden de fotografía, que es algo muy interesante. Pero no tenemos.”* (Directivo, escuela C)

*“En 2004 lo que hicimos fue reciclar profesores para habilitar este espacio de talleres. La profesora de computación, como no había*

*computadoras y como además pinta, se encargó de hacer un taller de pintura, el de biología que era cantante [risas] digo que era cantante, porque era cantante en serio, hizo giras por Latinoamérica en su época de exilio (...) hizo un taller de música y una profesora de lengua un taller de escritura. (...) Sí, de la escuela. En este caso, una es la bibliotecaria que era profesora de lengua, (...) y la otra es una profesora de lengua del turno mañana. Entre las dos llevan adelante el taller de periodismo (...)" (Directivo, escuela D)*

En definitiva, a partir del análisis de las entrevistas se pudieron identificar dos formas de convocatoria por parte de los equipos directivos. La primera es la estrategia de convocar a “lxs conocidxs” donde cada equipo, utilizando el capital social con el que cuenta, va incorporando docentes para formar parte de la oferta extracurricular. La segunda, consiste en “el reciclaje”, aprovechando los recursos humanos disponibles se los reasigna en estas actividades o se les incrementa la participación en la escuela a partir de estos módulos, como modo de reproducción del plantel docente.

## **2.2 Acerca de los perfiles priorizados en la selección: el carisma como forma de ejercicio de la autoridad**

Entre los equipos directivos de las distintas instituciones se encontraron muchas similitudes respecto de los criterios que ponen en juego para seleccionar a lxs talleristas. En primer lugar, se destaca el carácter excepcional que poseen quienes se dedican a esta tarea, es decir, tienen que ser figuras carismáticas, para poder captar el interés de lxs estudiantes. Es por eso que los directivos plantean la cuestión de encontrar talleristas que sean apasionadxs por lo que hacen y puedan promover esa pasión entre lxs asistentes al taller. Este requerimiento se torna fundamental en un espacio que es de carácter optativo y que su permanencia depende del interés de lxs estudiantes. Tal como lo afirma un directivo:

*“Creo que te podés dar cuenta que un espacio que no es obligatorio en una escuela, hay algo que provoca el docente... no sólo en cuanto al deseo, en cuanto a la elección del taller, sino a la elección que cada pibe hace de continuar ese taller. No hay un régimen de asistencias, (...) no se quedan libres, no hay calificaciones, tiene que ser gente muy apasionada (...) Tienen que ser apasionados para generar pasión, sino no hay ninguna posibilidad.” (Directivo 1, escuela A)*

En esta cita se destaca la importancia de las cualidades personales para conquistar al auditorio, es decir que, a diferencia de los espacios obligatorios, donde lxs docentes tienen un

público cautivo, lxs talleristas deben tener cierto carisma que permita generar capacidad de convocatoria para cautivar a su público porque en eso radica la posibilidad de garantizar la continuidad del taller. Así lo describe el directivo de otra institución:

*“Este marionetista vino el año pasado (...) bueno, hablé con él, presentamos los talleres por las aulas (...) y un día empezó a hacer una demostración de cómo hacer marionetas en papel y estaba todo un curso de delincuentes haciendo marionetas de papel. Y bueno, yo dije “esto va”. En la muestra de fin de año le di un espacio a cada tallerista para hacer participar a la comunidad y en el taller de marionetas este tipo se puso a armar marionetas de papel y de pronto estaban los hermanitos, los pibes, armando marionetas de papel, los padres de los alumnos, y estaba siempre lleno y todo el mundo se llevaba su marioneta y después la pintaba; dije “esto va”.” (Directivo, escuela D)*

Al mismo tiempo otro directivo, admirando esta capacidad que tienen lxs docentes de estos talleres, afirma que,

*“Y la profesora de video, vos ves el carácter muy distendido de la clase. Yo digo que ojalá uno pudiera crear esa dinámica de los talleres en las clases, alrededor de una bolsita de biscochitos (...) pero aparte hay una predisposición distinta del tallerista. (...) Pero estos docentes tienen una predisposición...son docentes que son especiales.” (Directivo, escuela C)*

Esta idea de “docentes especiales” parece estar vinculada no sólo con la capacidad de atraer sino también con la capacidad de generar una dinámica de trabajo en un espacio no obligatorio como son los talleres. De alguna manera pensamos que esa característica de excepcionalidad puede estar vinculada, entre otras cuestiones, al hecho de ser docentes que están dispuestxs a mirar de otra manera a sus alumnxs. Asimismo, la excepcionalidad como condición para el ejercicio de la docencia en estos espacios también nos habla de la idea de una característica personal intransferible, difícilmente delegable y reproducible.

En estos espacios la figura docente adquiere una relevancia tal, que determina la existencia o ausencia de una propuesta, tal como manifiesta uno de los directivos, al afirmar que *“en realidad un taller se abre cuando está el docente, un taller se propone cuando está el docente, el taller no antecede al docente, sino está el docente no se abre el taller.”* Al respecto otro directivo sostiene que *“Alejandra [nombre inventado] es como el alma mater del proyecto “se nos enferma Alejandra, ¿Qué hacemos?” porque gira mucho en torno de la figura de Alejandra, que es una persona muy cálida”.*

Cabe destacar también que las características particulares de estas figuras para despertar adhesión entre lxs estudiantes se identifican en dos aspectos, uno vinculado con *los rasgos de la personalidad* que resultan cautivadores para ese grupo de estudiantes, por ejemplo, aquellas

personalidades distendidas y tranquilas que favorecen la construcción de espacios de producción relajados, tal como describe uno de los directivos en la siguiente cita:

*“Es un marionetista que tiene toda la paciencia, hasta se viste como marionetista con sus cosas peruanas y del altiplano y tiene una paz de aquellas, entonces los pibes no pueden con él. O sea, tiene tanta paz que no da ganas de hacerle quilombo.” (Directivo, escuela D)*

El mismo directivo continúa hablando de otrxs talleristas:

*“Es muy parecido al tema de la marioneta, son tipos “paz”, son dos Gandhis más o menos así. Y vos vez una banda ahí trabajando, haciendo instrumentos, reciclando tachos y láminas de radiografías para hacer los parches...”*

El otro aspecto, está más vinculado con el hecho de ser personas dedicadas a la profesión que enseñan y por lo tanto con un cierto dominio de las habilidades específicas del campo artístico-cultural adquiridas como resultado de su desempeño profesional. Es por ello que este rasgo se constituye en un aspecto muy valorado por todos los directivos de las instituciones educativas, siendo *la experiencia en el ejercicio de la profesión* lo que adquiere más relevancia frente a la experiencia docente. En definitiva, se valora que se dediquen a trabajar de aquello que enseñan en el taller, más que a ejercer la docencia exclusivamente, por eso lxs talleristas son predominantemente guionistas, músicos, muralistas, cineastas, poetas, artistas plásticos, actores, entre otras profesiones. En contraposición a lo que sucede en la selección docente para materias curriculares, donde se prioriza la formación docente, porque lo central es transmitir contenidos con cierto grado de abstracción; en la selección de talleristas se prioriza el desempeño profesional, porque lo central es la transmisión de habilidades prácticas para la producción, orientándose a la enseñanza de un saber-hacer. Al respecto manifiestan los directivos:

*“...el docente es un docente de Midón. No es un docente de literatura que da teatro, porque ahí voy al muere. Somos muy exigentes en el tipo de docentes e intentamos que no sean docentes de la escuela, que sean talleristas. Entonces, el que da música es alguien que da acá y que después da música particular en su casa, o es músico, o tiene un taller de música afuera. No es un profesor de música de escuela. Es un prejuicio medio guacho pero es así.” (Directivo 2, escuela A)*

*“...el taller de luthería, que surge porque acá abajo había un luthier que tenía un espacio y un día me lo presentan y le digo “te animás a dar un taller de*

*luthería con los chicos” y dijo que sí y daba música y luthería. Y era excelente, vos veías a los pibes trabajando, y aparte era un luthier de aquellos, hasta que un día se me radicó en el sur y desapareció el luthier.” (Directivo, escuela D)*

Otro aspecto valorado por los equipos directivos en la mayoría de las instituciones, es que lxs talleristas sean lo más “desescolarizados” posibles, esto significa que vengan de experiencias profesionales no escolares, donde el formato de lo escolar y el sometimiento a sus lógicas esté lo menos internalizado posible. Al respecto, en palabras del directivo 2 de la escuela A:

*“Cuanto menos escolar sea, mejor. Porque también los pibes lo valoran desde otro lugar.” (Directivo 2, escuela A)*

En este sentido afirma el director de la misma institución:

*“Y los docentes de la tarde, casi lo contrario, te diría, o sea, los docentes de los talleres artístico-expresivo es gente que ha hecho recorridos de formación, aprendizaje y experiencias en distintos campos de lo artístico-expresivo y tienen, al mismo tiempo, devaluado lo escolar en su aspecto curricular. Incluso a veces en su propia biografía escolar.” (Directivo 1, escuela A)*

Entonces, la selección de lxs talleristas está atravesada por la tensión entre buscar perfiles “desescolarizados”, lo que en palabras de los actores significa que hayan tenido una experiencia profesional por fuera del formato escolar, pero al mismo tiempo, se les pide que garanticen la disciplina escolar en estos ámbitos. Así lo manifiesta uno de los directivos cuando plantea que:

*“Y tienen que ser adultos...bueno si sigo agregando...y tienen que poder comprender que están en una escuela y que hay ciertas cuestiones vinculadas a las normas, a los modos de comunicación, etc., que son como propios de un espacio escolar.” (Directivo 1, escuela A)*

En relación a ello especifica en otra parte de la entrevista lo siguiente:

*“con adolescentes que tienen más juego y cierta propensión a la transgresión puede haber conflictos si el docente no reconoce claramente que está en un marco institucional y que hay ciertas cuestiones de organización que tiene que sostener, que tiene que pautar y que tiene que sostener. (...) Y hay un imaginario colectivo en torno de lo que se puede y no se puede hacer en la escuela más allá de las variantes de cada escuela... Pero esto pasa fundamentalmente por ahí con docentes nuevos en la propuesta de talleres y con chicos chicos cuando todos están empezando...” (Directivo 1, escuela A)*

Esta tensión nos invita a elaborar una reflexión en torno de la necesidad de generar condiciones para la escolarización a través de dispositivos dirigidos por personas que se caracterizan, justamente, por ser quienes tienen una forma de ejercicio de la docencia menos escolarizada.

Al analizar los antecedentes laborales y profesionales que lxs propixs talleristas relatan en las entrevistas, se identifica que todxs tienen experiencia en el dictado de talleres, ya sea dentro o fuera de las instituciones escolares. Asimismo, la mayoría cuenta con formación docente y declaran sentir mucho placer en el ejercicio de esta tarea, a tal punto que si bien reconocen que podrían trabajar en otra cosa, les agrada ser talleristas, por lo que muchas de estas experiencias están más vinculados con la satisfacción personal que con la gratificación económica. Al mismo tiempo, consideran que prefieren trabajar en este tipo de formatos, como son los espacios de los talleres, que se caracterizan por ser más desestructurados, porque por lo general, son personas que le rehúyen al academicismo y no se sienten cómodxs en formatos de enseñanza más rígidos, tal como afirma unx de los talleristas:

*“...yo me dedico a esto porque siempre tuve vocación; siempre quise ser docente, me metí en Letras pero no me gusta mucho la academia en sí, y encontré lo que me gusta a mí, yo soy guionista, lo que me gusta es escribir, entonces encontré que puedo dar clases de lo que realmente me gusta, y conseguí y vivo de eso hoy (...) Yo en algo muy rígido, no funcionaría. Entré en una escuela una vez que era muy rígida, y me echaron, o sea, no pude, no pude, que era esta escuela donde era obligatorio también.” (Tallerista 2, escuela B).*

Estos aspectos en común que encontramos entre lxs talleristas de las distintas instituciones, nos hace suponer que la formación docente y la experiencia en el dictado de talleres son criterios no explicitados por los directivos, pero que también se ponen en juego en la selección.

### **2.3 Del vínculo docente-alumnx en el taller: en la construcción de una horizontalidad regulada**

Frente a los cambios culturales y sociales ocurridos en las últimas décadas, las relaciones intergeneracionales se ven afectadas por una serie de procesos que dificultan la transmisión de mandatos, generan crisis de autoridad y obstaculizan el diálogo entre jóvenes y adultxs. Estos síntomas de época también repercuten en la institución escolar, y específicamente en el vínculo docente-alumnx, que tradicionalmente se asentaba en una serie de supuestos que actualmente están siendo puestos en cuestión. Esta situación nos lleva a preguntarnos por la

forma en que se recrea la autoridad de lxs talleristas, al distanciarse de las relaciones asimétricas tradicionales que históricamente propuso el formato escolar. En este sentido, se identificó que los modos de establecer normas por parte de lxs talleristas están basados en la apelación al sostenimiento de acuerdos consensuados construidos situacionalmente. De este modo, un tallerista se refiere a su tarea afirmando que busca mostrarse como un adulto de manera diferente:

*“...mostrarles que también se puede ser adulto y no ser un profesor ciruela como están en estas escuelas que parece que no son lo más copado que hay, me parece que es fundamental para la educación pública, especialmente en este tipo de públicos tan carenciados, no en todos.” (Tallerista 2, escuela B)*

Esta idea que condensa la cita de presentarles “otro modelo de adulto” posibilita la construcción de relaciones más horizontales entre talleristas y estudiantes, tal como lo expresan lxs alumnxs en estos fragmentos:

*A: ...son piolas...son copados...no son como los profesores del curso que te tienen así...aparte con respeto...o sea, yo les guardo respeto a ellos también, son más amigos...entras más en confianza...más rápido.*

*E: ¿Los profes de la tarde, cómo son?*

*A: Son re estrictos...son...no podés hacer jodas porque enseguida se enojan...no podés hablar...ta bien que estás en clase...pero...un toque para romper... (Estudiante 1, escuela B)*

*“los talleres es como que el vínculo que hay con el... no es un profesor tampoco, o sea el que guía el taller no es igual. Es como de una manera más... como de no poner al profesor tan... arriba sobre los alumnos.” (Estudiante 1, escuela C)*

Este vínculo más cercano que se construye no implica que sean relaciones desreguladas, al respecto una docente del taller manifiesta la forma en que estableció límites dentro de ese espacio:

*“desde el principio no dejé pasar mucho, siempre llamaba la atención al que hablaba y le decía “bueno, y qué querés aportar con eso”, si aporta al grupo...y el hecho de que los pusiera así en evidencia me ayudó..., porque, aparte uno puede tener mucha buena onda, pero hay cosas que no se dejan pasar.”(Tallerista 3, escuela B)*

Esto significa que el taller al igual que el resto de los dispositivos educativos es un espacio con normas pero la diferencia con lo que sucede respecto a lxs docentes de las materias curriculares radica en *la forma* en que se establecen esos límites, desde un lenguaje más llano

utilizando un vocabulario similar al de lxs jóvenes, que resulta más eficaz para interpelarlxs, tal como se relata en estos ejemplos:

*“Lo que pasa es que tal vez uno al ser más joven tiene otro trato con los chicos, como que sos más...no sé si par y par, pero...pero te tratás de otra forma. Es lo mismo que yo con los de quinto, es... “no seas nabo, te van a echar, no prendas fuego la escuela porque...esto”, no podés ser...en cambio otra persona, si es más grande...tienen otro trato. Uno sabe, que cuando hacen chiste de doble sentido, ya sabés a dónde apuntan.” (Tallerista 3, escuela B)*

*“y salimos por primera vez a la calle para mirar la plaza nueva, nueva para nosotros como intervención, qué vamos a hacer ahí para el festival de octubre, y se portó como un mamerto, entonces le dije “si vos te vas a portar así afuera me diste la primera señal fea para que yo no sienta confianza de sacarte a la calle” (...) “si vos no estás presentizado de una forma comprometida, no vengas. No nos hagamos los boludos, ya somos todos grandes, viste?”. Y el lenguaje más llano estoy usando últimamente, que es muy garpador porque los deja así como “uy” y tampoco es una ordinariez completa.” (Tallerista 2, escuela A).*

Estas citas ponen de manifiesto que ese vínculo más próximo entre talleristas y estudiantes, no implica una pérdida de la asimetría y control por parte de lxs primerxs. Si bien se distancian de las formas tradicionales de ejercicio de la autoridad, siempre está presente la regulación por parte de lxs talleristas, que son quienes establecen las normas que rigen el funcionamiento del taller y la disciplina de lxs estudiantes. Es por eso que hablamos de una *horizontalidad regulada*, para referirnos a otro modo de ejercicio de autoridad, que contempla relaciones más próximas con el alumnado, sin dejar de establecer las pautas de trabajo y convivencia para ese espacio, es decir, sin abandonar el rol de adultx en la tarea de la transmisión cultural.

Otra cuestión que hace a la construcción de esta relación entre talleristas y estudiantes es el vínculo de confianza y compromiso que se funda entre ambxs, donde lxs estudiantes pueden saberse esperadxs por esxs docentes, ya sea porque preparan el espacio de cierta manera y porque desarrollan estrategias para atraer su interés, tal como relata una de las talleristas:

*“el compromiso de los talleres, acá no hay nota, te ponen presente - ausente, te lo ponemos, pero es como que no importa...si no venís, listo. Es las ganas, a mí me traés el deseo de estar acá, y vengo. Por eso tenemos cafecito, ahora no tenemos mate por las obvias razones [gripe A], pero tenemos mate, ponemos música, nos traen música que hasta a mí me sorprenden y yo las bajo, e incluso me las graban. Hay toda una cosa que se va creando de lazo de confianza para laburar porque si no es muy imposible, porque estás laburando con el cuerpo, todo el tiempo, es muy difícil si no está la confianza, laburar con el cuerpo” (Tallerista 2, escuela A)*



Como todo vínculo es relacional también se observa reciprocidad por parte de lxs estudiantes, quienes además de saberse esperadxs, esperan a sus docentes, poniendo también en juego un gran compromiso por sostener ese espacio con su presencia, tal como describe una tallerista en esta anécdota:

*“estos chicos son de esperar, hay días que tienen horas libres, o se pueden ir a las 5.30...hubo una vez que salieron a las 5 y me esperaron hasta que empezó el taller. Hasta yo digo “...dejá, por hoy... (...) Sí, y está dando bastante buen resultado, es un grupo formado, no faltan casi nunca, y les gusta, como que llegan, de hecho un día no vine...no venía a la clase, estaba enferma, y pasé por acá y les avisé...y todavía me reprochaban “no vino profe” (...) Aparte había algunos que me decía una profesora que me estuvieron esperando, “pero si yo avisé”, avisé personalmente, mireme, estoy enferma, y después les dije “pero chicos, se quedaron igual” ...” y un rato profe, por si usted se arrepentía”. Para ellos es como tener ese lugar para sí, y uno se muere de amor.” (Tallerista 3, escuela B)*

Esta situación de esperar y ser esperadx, que se da de manera simultánea entre talleristas y estudiantes, manifiesta la voluntad de esperar un encuentro, donde sólo es posible como resultado de esa voluntad mutua. Esta espera adquiere una gran potencialidad frente la debilidad del lazo que construyen lxs estudiantes con la institución (tal como fue expresada en la preocupación de los equipos directivos) porque esa predisposición al encuentro a través de la espera fortalece el vínculo entre ambas figuras, como mediación entre lxs estudiantes y el saber y como mediación entre lxs estudiantes y la institución escolar.

En otros casos, también se identifica por parte de algunxs estudiantes la necesidad de tener a dónde ir una vez finalizado el horario de clase, sobre todo entre aquellxs jóvenes que viven en circunstancias adversas y encuentran en el taller un lugar de contención afectiva para transitar esas adversidades. Así lo expresa uno de lxs talleristas:

*“Yo creo que vienen a probar algo, no saben bien qué. Vienen a probar algo.” (...)* *“pero si vos te ponés a charlar con ellos no son especialmente cinéfilos ni tienen inclinaciones artísticas. Creo que tiene que ver con la monotonía, y con romper esa monotonía y participar de algo y quedarse fuera de la escuela en la escuela. Por ahí es un poco naif, pero me parece que la escuela es para ellos un lugar, dentro de todo, bastante lindo, aparece gente, cierta contención, se quedan con sus amigos, si no se dispersan todo. (...) Y un día escuché decir algo, lo escuché así como de fondo... “quedémonos más, cuanto más tarde llegue a mi casa, mejor”. Y bueno, y sí...por ahí es por eso que vienen...porque cuanto más tarde lleguen a su casa, mejor. Aparte que les debe gustar algo además, hay algo que les gusta...” (Tallerista 2, escuela B)*

Por su parte, lxs docentes también reconocen cómo esa relación de confianza y compromiso es devuelta por lxs estudiantes en términos afectivos, como describe una de las profesoras del taller:

*“Cada vez que me ven en los pasillos tiene ese afecto de “hola profe” enseguida, pero porque es alguien que les da bola, un poco...a los chicos del apoyo también...porque sienten que hay una persona para contenerlos.”(Tallerista 3, escuela B)*

Por último, la horizontalidad en la relación entre talleristas y asistentes se expresa, no sólo en el trato sino también en el desarrollo de un programa de trabajo más flexible, que se va configurando como resultado de *la negociación* que se establece entre la propuesta de lxs docentes y los intereses de lxs estudiantes. De este modo, se posibilita una construcción más horizontal del currículum, al incorporar la participación de lxs estudiantes, garantizando así procesos de enseñanza-aprendizajes más significativos. Al respecto un estudiante comenta el modo en que se seleccionan los temas que la banda va a ensayar en el taller de ensamble musical:

*“el profesor conoce más o menos a los chicos, sabe a qué perfil apuntar, dice “bueno, este tema, me parece que los representa”, entonces lo lleva a la banda, y decidimos entre todos, si está bueno o no y que haríamos sobre eso. Y también somos totalmente libres de llevar un tema y decirle “queremos hacer este tema”” P – Si viene el profe con algo que no les gusta...*

*R – Sí, nosotros le podemos decir, obviamente. “mirá, no me gusta”. Buscamos probar otras cosas. Lo que tiene el profe es el conocimiento musical básico, que uno dice “tengo esta idea, ¿cómo lo llevamos a la música de verdad?”, para eso te ayuda, ¿no?*

*P – Te van orientando y van negociando...*

*R – Claro. Sí, o sea, la banda es de uno y el profe está para ayudarte, y ayudarte a seguir el camino. (Estudiante, escuela A)*

En esta cita también se manifiesta el lugar que tiene el docente en ese espacio, por un lado, es el portador del saber, como dice el estudiante *“tiene el conocimiento musical básico”* y desde ese lugar se respetan todos sus aportes, sin embargo, la banda es la que produce y decide, es decir, *“el profesor te ayuda pero el camino lo seguís vos”*. Esto significa que la figura del tallerista está dispuesta a establecer acuerdos en torno de los contenidos a enseñar porque se coloca en un lugar de guía, recuperando el sentido original de esta figura en el taller. Esto permite construir relaciones más horizontales y al mismo tiempo dar lugar a la aparición de

las preferencias de lxs jóvenes en la medida en que ese espacio se presenta como producto de una construcción compartida.

Cabe destacar que este tipo de relación entre docentes y alumnxs del taller es posibilitada, no sólo por la propuesta y posicionamiento de los talleristas, sino también por el hecho establecerse en el marco de un espacio como el taller, donde la condición voluntaria de participación contribuye a la creación de vínculos basados en la elección mutua, lo que habilita relaciones de reconocimiento entre ambas partes.

En definitiva, desde los talleres extracurriculares se intenta construir lazos significativos entre talleristas y asistentes, de modo tal de posibilitar diálogos intergeneracionales genuinos. Para lograrlo lxs talleristas ponen en juego un posicionamiento diferente y una propuesta de relación distinta que se expresa básicamente en tres cuestiones: en primer lugar, el hecho de presentar otras formas de ejercer la autoridad y establecer límites; en segundo lugar, la construcción de la confianza, el compromiso y la afectividad en esos vínculos y, por último dan lugar a la construcción colectiva y consensuada de la propuesta del taller, lo que permite alojar a lxs estudiantes en su condición juvenil y a partir de sus propios intereses.

### **Consideraciones finales**

Uno de los desafíos que se les presentan a las instituciones educativas actualmente consiste en la necesidad de generar nuevas propuestas para recrear un entusiasmo de parte del alumnado, que no puede lograrse desde la oferta educativa convencional. En este marco, los equipos directivos depositan en la propuesta de los talleres la tarea de *fortalecer el vínculo institucional* con lxs estudiantes, porque entre otras cuestiones, los talleres operan como una oferta destinada a generarles compromisos que lxs atraen y al mismo tiempo, lxs disciplinan (sin medidas de castigos, sino a través de propuestas motivadoras) posibilitando la continuidad de las trayectorias educativas y la minimización de los conflictos. En definitiva, los talleres se convierten en una estrategia más en la búsqueda por garantizar la escolarización del nivel medio en un contexto caracterizado por tendencias a su universalización.

Más allá de esta preocupación generalizada por parte de las instituciones estudiadas, también encontramos diferencias en la construcción de sentidos. Por un lado, dos instituciones educativas, como son la escuela A y C, parecen utilizar a los talleres como una estrategia de diferenciación de la oferta pedagógica<sup>96</sup> para seleccionar a la población que reciben. En el

---

<sup>96</sup> Un ejemplo más de la segregación educativa señalada por Veleda (2013).

caso de la primera orientada a atraer familias de sectores altos o medios-altos compitiendo con otras instituciones que atienden a estos grupos y con las ofertas extracurriculares que suelen consumir estos sectores en otros espacios educativos. En cambio, la escuela C se orienta a atraer sectores medios, compitiendo con otras escuelas públicas y privadas, a través de su oferta extracurricular que permite diversificar la propuesta escolar. En este caso, el desarrollo de estos talleres es posibilitado por un recurso que pone a disposición el Estado, a través del PFI que financia esta propuesta.

Para ambas instituciones, la introducción de una amplia gama de actividades extracurriculares se constituye en un medio más de segmentación de la oferta pedagógica, en términos de tiempo y diversidad, que permite mantener la distancia material y simbólica con respecto a otros grupos sociales. Este sentido asignado a la propuesta extracurricular se vio posibilitado por la configuración de un mercado educativo que se gestó a partir de la década del 90, como resultado de las políticas destinadas al sector que introdujeron las lógicas de mercado en el SEA (Villa, Martínez y Seoane, 2009).

Por otro lado, las escuelas B y D, que atienden a sectores bajos y desfavorecidos, parecen asignarle sentidos a los talleres en relación con la concepción de sus destinatarios. En el caso de la escuela B, donde la centralidad está puesta en la vulnerabilidad del alumnado con respecto a los peligros a los que están expuestxs por habitar las calles a temprana edad, aparece una preocupación por la protección frente a los riesgos. En este sentido, la propuesta extracurricular se inclina más a adoptar una función contenedora como un espacio de reclusión. Mientras en la escuela D, cuya impronta institucional está atravesada por la política de inclusión, el alumnado es percibido como sujetos en situación de vulnerabilidad que pueden ser empoderadxs a través de la intervención estatal. En este marco los talleres se presentan como espacios promotores de la inclusión escolar y laboral, inclinando la balanza más hacia la democratización del acceso al conocimiento.

Este análisis de la diversidad de sentidos que adquieren los talleres nos permitió identificar que las mediaciones de los equipos directivos en esa construcción están dadas por el sector social al que atiende cada institución, la concepción sobre el alumnado y la impronta institucional. El primer aspecto, parece ser determinante a la hora de definir el sentido de la oferta extracurricular, primordialmente en aquellas instituciones que buscan atraer a grupos específicos, construyendo la propuesta en diálogo con esos sectores. Este fenómeno responde a un proceso de ruptura de un campo de sentido compartido por las escuelas, ya advertido por Tiramonti (2004), como resultado del corrimiento del Estado como referente universal de la oferta educativa, favoreciendo la conformación de un mercado educativo orientado a priorizar

las demandas particulares de las familias. El segundo aspecto, vinculado a la mirada que tienen sobre el estudiantado, nos permite distinguir entre quienes ponen el acento en las potencialidades o en las carencias, es decir las expectativas que construyen respecto de lxs jóvenes en general y de sus estudiantes en particular. El último aspecto que entra en juego en las mediaciones del equipo directivo es la impronta institucional, que se construye en relación a los motivos que originaron su creación, cuya singularidad le impregna un tinte particular al sentido que adoptan los talleres extracurriculares.

En la trama de sentidos que se construyen en torno de estos espacios, también ocupan un lugar significativo aquello que le atribuyen quienes dictan estos talleres que, al entrelazarse con las *mediaciones establecidas por los equipos directivos*, dan lugar a la configuración una gran variedad de significados que se construyen en esa singularidad. Al respecto, identificamos que los sentidos atribuidos por lxs talleristas a este espacio parecen establecerse en relación a la combinación de distintos aspectos: uno está vinculado con la función social que le asigna cada tallerista al lenguaje artístico (sobre todo en los talleres con contenidos artístico-expresivos), otro se refiere a la concepción acerca de lxs participantes del taller (es decir el modo en que conciben las características y necesidades del alumnado) y el último, concierne a la articulación con los propósitos del equipo directivo. Entre estos tres aspectos básicamente es que se construyen los sentidos de cada taller, con todas sus combinaciones posibles, dando lugar a una multiplicidad que dificulta su ordenamiento en categorías, pero al mismo tiempo expresa la particularidad del campo y esta resistencia a su categorización. Esto podría leerse como una dispersión propia del dispositivo taller y de quienes lo implementan, así como su flexibilidad para recrearse en cada situación particular. Por eso decidimos hablar de una *construcción situacional de sentidos*, donde determinado taller adopta sentidos específicos en relación al modo en que se tejen la concepción artística del tallerista, la mirada que tiene sobre sus participantes y la articulación con los intereses del equipo directivo.

A diferencia de la trama de sentidos construida por lxs adultxs, observamos que los motivos por los cuales asisten lxs estudiantes se autonomizan de ellas, donde sus motivaciones no se ven atravesadas por las preocupaciones de los equipos directivos o de lxs propixs talleristas, sino que están vivenciados desde su lugar de jóvenes estudiantes. Al respecto, la valoración que hacen estxs últimxs de los talleres, oscila entre adjudicarle un sentido más tradicional, orientado a la previsión del futuro (vinculado con la articulación de un proyecto de vida) y otro más orientado al placer adjudicado a aprender algo, que no se inscribe en una línea de sentido teleológico, sino al disfrute del presente. Ambos sentidos parecen trascender las diferencias de nivel socioeconómico y cultural entre lxs alumnxs de las escuelas estudiadas,

así como también, al tipo de oferta extraescolar brindada en cada institución. De este modo, se puede identificar que, para el caso de los talleres extracurriculares, las diferencias socioculturales no inciden en los sentidos que lxs estudiantes le otorgan a estos espacios. En cambio, la condición juvenil y sus modos de transitarla en la contemporaneidad constituyen elementos más significativos que operan en la construcción de sentidos configurados por lxs estudiantes.

A partir de analizar los sentidos que adoptan los talleres extracurriculares, observamos que éstos entran en diálogo con los perfiles seleccionados para hacerse cargo de estos espacios, porque son justamente los equipos directivos quienes se encargan de su reclutamiento, independientemente del tipo de gestión al que pertenezca la institución. Entre las modalidades de reclutamiento identificamos dos que han resultado predominantemente implementadas. Una es la de “lxs conocidxs” y otra la del “reciclaje”, según fueron definidas por lxs propixs actores. La particularidad de ambas modalidades es que adoptan rasgos endogámicos porque se orientan a reproducir la trama de relaciones sociales en la que se inserta la escuela y el cuerpo docente propio de la institución, reforzando las diferencias interinstitucionales.

Ahora bien, entre los aspectos valorados por los equipos directivos para la selección de talleristas se descata la experiencia educativa en espacios no escolares, de modo tal de posibilitar prácticas más innovadoras de enseñanza que rompan con la rigidez del formato. Este criterio muchas veces entra en tensión al interior de las propias instituciones y expresa lo paradigmático de esta propuesta, cuyo sentido es escolarizar y disciplinar a través de figuras que ejercen la docencia de forma menos escolarizada. Asimismo se reconoce la experiencia en el campo artístico-profesional como elemento valorado en la selección del perfil. En una de las instituciones la prioridad se orienta a que estas experiencias profesionales sean de alto reconocimiento social como modo de garantizar la calidad de la oferta para competir con las actividades extracurriculares ofrecidas por otras instituciones prestigiosas en el campo de la cultura. En cambio, en otras instituciones donde los talleres están orientados a contener y ampliar el horizonte cultural los sectores más vulnerables, se espera que lxs talleristas tengan un alto grado de compromiso social con estos grupos.

Más allá de las diferencias entre los criterios para la selección, lxs equipos directivos de las distintas instituciones coincidían en la búsqueda de perfiles que podríamos definir como “carismáticos”, porque se basan en las cualidades personales que tienen lxs talleristas para cautivar al auditorio y generar dinámicas de trabajo allí donde nada es obligatorio. Este hallazgo de nuestra investigación expresa un desplazamiento en las formas de legitimidad del rol docente, que ya había sido señalado por Noel (2009) cuando analizó los fundamentos de la

autoridad docente, donde planteaba que las formas de legitimidad tradicional y legal-racional como fundamentos de la autoridad entraron en crisis. Este fenómeno parecería enmarcarse en los procesos de grandes transformaciones que afecta a las instituciones y sus modalidades de asignarle autoridad a los roles que allí se desempeñan. De allí que el carisma como atributo fundamental de los talleristas parece cobrar relevancia de manera unánime para todos los equipos directivos porque el sentido asignado a estos espacios es que logren atraer y entusiasmar al alumnado para fortalecer el vínculo que establecen con la institución, entonces qué mejor que apelar a figuras cuyas cualidades personales generan adhesión entre un público que es necesario cautivar para posibilitar la escolarización y el disciplinamiento. Esta autoridad carismática parece construirse como resultado de la combinación de rasgos de la personalidad y de la experiencia en el ejercicio de la profesión que ponen en juego en el taller, mostrando expertise por aquello a lo que se dedican y pasión por transmitir esos saberes.

La configuración de perfiles carismáticos para el ejercicio de la autoridad docente habilita otras formas de construcción de la autoridad en los talleres. En este sentido, uno de los hallazgos más interesantes de nuestra investigación es que lxs talleristas se distancian de las relaciones asimétricas más tradicionales porque buscan sostener acuerdos consensuados, donde la regla es el resultado de una construcción colectiva y no de una imposición arbitraria. Es por eso que podemos pensarlo como una forma más democrática de ejercicio de la autoridad, donde el respeto es mutuo, basado en relaciones de confianza, compromiso y afectividad que no descuidan el establecimiento de límites. A diferencia de lo que sucede en las clases convencionales, lxs talleristas incorporan un lenguaje más cercano en el trato y habilitan la negociación en la definición de los contenidos de la propuesta. Esto nos da la pauta que son *relaciones más horizontales*, pero que no dejan de estar *reguladas* por la figura docente quien sigue teniendo en control sobre las reglas de convivencia y las formas de trabajo al interior del taller.

Estos aportes provistos por el análisis de nuestro trabajo de campo nos invitan a develar otros interrogantes que forman parte de nuestra investigación y que se articulan con estas dimensiones ya trabajadas. Entonces nos interesaría conocer las particularidades que adopta la dinámica de trabajo de los talleres extracurriculares y su modalidad de implementación, así como las relaciones entre estos espacios y los curriculares; aspectos que serán abordado en el próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 5**

### **De la modalidad de trabajo de los talleres extracurriculares y su relación con los espacios curriculares**

#### **Introducción**

A lo largo de esta tesis hemos reconstruidos los rasgos del formato escolar que han logrado consolidarse como la forma hegemónica de transmisión cultural en la Modernidad. Pero también vimos como otras experiencias educativas, que adquirieron menor relevancia histórica, recuperaron tecnologías existentes desechadas durante el proceso de configuración del formato del nivel secundario, como el caso de los talleres.

Ahora bien, cuando analizamos en particular la incorporación de los talleres extracurriculares a las escuelas secundarias nos preguntamos fundamentalmente cuales son los rasgos de este dispositivo que tensionan las formas de transmisión cultural predominantes del nivel medio y también de qué modo conviven con la oferta curricular en la escuela, siendo que ambas están organizadas y operan bajo lógicas y supuestos diferentes.

En este sentido, y con vistas a responder ambos interrogantes, este capítulo está organizado en dos apartados. El primero está centrado en analizar las características propias de la modalidad de trabajo y de la dinámica de los talleres, para poder compararla con la forma en que se organizan las clases convencionales, para ello se abordarán las particularidades que adoptan los talleres extracurriculares con respecto a los regímenes de asistencia y evaluación, el lugar de lxs estudiantes, la organización espacio-temporal y los criterios de agrupamiento en estas actividades. En relación a ello, identificamos también que estas particularidades habilitan una relación diferente de lxs estudiantes con el saber y promueven otras formas de vinculación entre docentes y alumnxs.

En el segundo apartado se pone el acento en la forma en que se des/vinculan los espacios de los talleres con las materias curriculares, entendiendo que están atravesadas por las jerarquías históricamente construidas entre los saberes (que organizan del curriculum de la escuela secundaria y encubren una valorización desigual de los mismos) y miradas dicotómicas que impiden la creación de puentes para generar enseñanzas superadoras, reforzando la separación. En este sentido buscaremos identificar formas de convivencia predominantes, atendiendo a la variedad de articulaciones que se presentan entre las instituciones.



## **1. En torno de la dinámica de los talleres y su modalidad de trabajo**

### **1.1 De la obligación a la elección**

La escuela secundaria está organizada bajo una serie de requisitos estandarizados que le dan uniformidad a los trayectos educativos de lxs estudiantes, con vistas a procesar la masividad. Entre otras cuestiones, estos requisitos establecen el número de clases al que deben asistir lxs estudiantes y la cantidad de materias que deben transitar acorde al año que estén cursando. Tanto el régimen de asistencia como el curriculum del nivel son definidos en las instancias gubernamentales correspondiente para ser implementados por todas las escuelas secundarias. Esto significa que, las rutinas escolares se organizan bajo formas predeterminadas sin contemplar intereses o preferencias particulares, suponiendo que el tránsito de lxs estudiantes por escuela secundaria implica la aceptación de recorridos estandarizados y predefinidos. Estas pautas se sostienen bajo el supuesto que el curriculum incluye los conocimientos considerados fundamentales para el nivel y que el régimen de asistencia contempla los tiempos de exposición a la enseñanza requeridos para la acreditación de esos conocimientos. A diferencia de estas lógicas, una característica propia de la modalidad de trabajo en los talleres extracurriculares, que permite distinguirlos de las asignaturas convencionales, es el hecho de ser optativos, es decir lxs propixs estudiantes eligen a qué talleres quieren asistir. Dicha elección está vinculada con el acercamiento entre sus intereses y la propuesta ofertada, recuperando la preponderancia que ciertas corrientes pedagógicas alternativas le han dado a los intereses para posibilitar las condiciones de aprendizaje.

Asimismo no tienen la obligación de ir a los talleres y ello no repercute de ninguna manera sobre su trayectoria educativa. Entonces uno podría preguntarse ¿por qué asisten? ¿Qué es lo que lxs motiva a hacerlo? Y allí aparece el deseo: “lo hacen porque quieren”. Ese deseo que no se visibiliza en las materias curriculares, donde al margen de poder gustarles o no, tienen que asistir obligatoriamente. Esto nos ayuda a identificar una tensión entre lo obligatorio y lo opcional, donde el primero se lo asocia con el deber y al segundo con el deseo, tal como aparece expresado en los relatos de lxs propixs estudiantes:

*“...lo de la mañana es plenamente cotidiano, educación como cualquier otra; y los talleres de la tarde intentan salir un poco de eso (...) es algo que tenés más posibilidades de elegir, si te gusta lo hacés, sino, no. Que esa es la básica diferencia, me parece.” (Estudiante, escuela A)*

*P – Y ponele, ¿en Lengua no te hacían escribir?*

**R1** – sí, pero en Lengua te obligaban, es diferente.

**R2** – y en el taller si lo querés los hacés, si querés no lo hacés, no es obligatorio, como en Lengua.

**P** - ¿Y aún así les da ganas hacerlo?

**R1/2** – Sí.

(Estudiante 2 y 3, escuela B)

Por su parte, los talleres se articulan con el deseo presente, sin promesas a futuro, pero tampoco se constituyen en actividades ligadas a la diversión y el entretenimiento (como sucede con gran parte de la oferta de las grandes empresas culturales) sino que convocan desde el esfuerzo a partir de los intereses de lxs estudiantes y es así como permiten reencontrar a la experiencia educativa con el disfrute y el placer. Tal como describe el tallerista en este relato cuando afirma que existe una presión distinta en estos espacios desvinculada de la aprobación y ligada a sus propios intereses:

*“...los compromisos instalados son otros, la presión de la nota en la currícula... que uno trata de correr. O por lo menos yo trato de correr. Pero no es fácil. Y acá trabajamos con una presión distinta. Estamos acá por elección. Y eso cambia un poco las cosas.” (Tallerista 1, escuela C)*

Al mismo tiempo otro tallerista plantea cómo el deseo facilita y posibilita la tarea porque se interpela a lxs estudiantes de un modo diferente para el desarrollo de la actividad:

**P:** “¿Qué diferencia encuentras entre dar las materias y dar los talleres?”

**R** - Uf, es abismal. En las materias tengo que luchar por motivar...tengo la nota, igual depende de la escuela también y depende del taller (...). Estos son optativos, por ejemplo, los chicos vienen porque quieren, entonces los tengo de mi lado. Si estamos trabajando, todos trabajamos. (...) y yo en un punto soy el profesor que les da el taller...entonces me sale bien eso, me funciona, porque los pibes están de mi lado, no soy el típico profesor, porque doy como una materia-taller, en un punto, y al plantear esa modalidad diferente los chicos se copan. Entonces, la diferencia es cómo vas manejando a los chicos, cómo los vas tentando, cómo haces para que estén de tu lado y para que te den bola, porque si ellos no ponen algo de ellos no funciona nada, algo así. Yo los hago escribir sus historias y filmar sus películas, no las mías.”(Tallerista 2, escuela B)

Entonces, este fragmento también nos invita a pensar cómo la no obligatoriedad permite recrear la relación docente-alumnx, desde otro sentido, sostenido en el pacto donde ambas partes entran en relación porque así lo desean. De tal modo que la presencia adquiere otro

significado, al estar atravesada por sus intereses. En este sentido, parafraseando a Skliar (2010) que distingue entre ser y estar en la escuela<sup>97</sup>, parece que en estos espacios hay una presencia con existencia, donde la propuesta del taller se vuelve interesante para cada existencia posibilitando una experiencia pedagógica enriquecedora. Justamente en este caso se enseña a producir material cinematográfico, pero no sólo asisten por ello, sino porque también escriben sus propias historias y filman sus propias películas, de este modo su existencia está implicada en la tarea. En este sentido, uno de los directivos entrevistados lo expresa claramente en la cita que se presenta a continuación cuando afirma que lxs estudiantes en los talleres tienen “dónde poner el cuerpo”:

*“Simplificando esto yo te diría que, aunque el espacio es limitado, acá todos los chicos encuentran dónde ponerse, donde poner sus cuerpos. Un perfil además que donde poner el cuerpo no es dejar el cuerpo ahí, simulando e irse a otro lado, sino estar donde está el cuerpo.” (Directivo 1, escuela A)*

Otro aspecto que nos interesa indagar sobre la contemplación del deseo en la propuesta de los talleres es la relación con las reglas que organizan estos espacios. Desde el sentido común se piensa al deseo cómo aquello que es ilimitado y por lo tanto se resiste a las reglas en términos de restricción. Esto nos podría llevar a pensar en los talleres como espacios de aprendizaje donde no hay reglas ni límite alguno. Sin embargo, estos talleres se caracterizan por reglas bien claras en torno a la participación y el compromiso de lxs estudiantes, que puede resumirse en la frase “si no te gusta te vas” tal como lo manifiesta una de las talleristas:

*“...“nadie tiene la obligación de quedarse acá así que me saludan cuando se van, chau” y listo. Por eso, está bueno, porque son chicos muy sinceros, (...) nunca cierro las puertas a nadie, de hecho si se quieren ir a la mitad del texto porque no les gusta...desde el principio les dije, les aclaré, que yo quiero estar con los que quieren estar, no me importa si estoy con dos, si son los dos que quieren estar, soy feliz...no quiero que estén ahí por obligación, porque aparte no se quedan por obligación, no se quedan ni en las clases...así que nada, surgió de eso, de que me gusta mucho laburar así...” (Tallerista 3, escuela B)*

En definitiva, la regla es que si no hay deseo y no quieren quedarse se retiran. Es decir, el deseo se convierte en una regla, no se pasa asistencia, ni siquiera se debe permanecer en el

---

<sup>97</sup> Según Skliar (2010), no es lo mismo estar en la escuela que ser en la escuela, porque la primera se refiere a una presencia física, es decir, asisto, estoy corporalmente y la segunda se refiere a implicarse con esa presencia y con lo que allí sucede, donde no sólo se pone el cuerpo, sino que la vida de uno también pasa por ese espacio.

taller. Asimismo, tal como relatan lxs estudiantes tampoco te obligan a realizar las actividades que se proponen, pero aquí también se instala una nueva regla, “si no te comprometes con la tarea y la propuesta, no estás obligado a hacerlo, pero tampoco puedes permanecer allí”, tal como lo relata uno de los directivos en esta cita:

*La primera base que se toma acá es “vos venis acá porque tenes ganas” (... ) la disciplina es fundamental, tenes que estudiar, tenes que laburar, sino, no vengas. (...)... esto de que pasó en el taller de ciencias, que tuve que entrar, porque escuchaba mucho ruido y me pareció raro, escuchar barullo. Entonces esta charla “chicos, si vienen porque les gusta, el que no quiere venir que no venga, no están obligados...” (Directivo 2, escuela A)*

Al respecto, una tallerista de la misma institución nos comenta cómo le habló a un alumno cuando no se comprometía con la actividad propuesta: “*si vos no estás presentizado de una forma comprometida, no vengas. No nos hagamos los tontos, ya somos todos grandes, viste?*”(Tallerista 2, escuela A)

Ahora bien, como la presencia en estos espacios no está garantizada por el régimen de asistencia escolar, se instala la pregunta por el grado de participación de lxs estudiantes en estos espacios optativos. Al respecto observamos que concurren un reducido número de estudiantes, rondando entre un 20 y un 30% de la población estudiantil<sup>98</sup>, asimismo ese porcentaje de estudiantes presentan una asistencia fluctuante y da como resultado una participación discontinua. A raíz de ello, se presentan una serie de dificultades para el sostenimiento de la actividad y la continuidad de los talleres, porque la permanencia de los mismos depende, entre otras cuestiones, de la concurrencia de lxs estudiantes, tanto para la apertura como para su continuidad. Asimismo, las actividades que se programan para ese espacio se pueden concretar en la medida en que se sostenga la participación de lxs alumnxs. Todas las instituciones educativas están preocupadas por la reducida concurrencia de lxs estudiantes en tanto el éxito del dispositivo depende de su capacidad de convocatoria. De allí que se registraron una serie de *estrategias orientadas a garantizar la asistencia* y otras *orientadas a contrarrestar la discontinuidad en la concurrencia*.

Respecto de las primeras logramos identificar tres estrategias, una de ellas, implementada en todas las instituciones estudiadas, tanto por lxs talleristas como por la gestión institucional,

---

<sup>98</sup> A excepción de la escuela A, donde estos talleres adoptan una modalidad semioptativa, dado que en primer año los estudiantes están obligados a elegir un taller y se les pasa asistencia. En esta institución el porcentaje de participación asciende al 80%.

consiste en *la utilización de estrategias publicitarias* que provienen del campo de la actividad comercial para captar el interés del estudiantado. Otra, implementada por la escuela A, se basa en retomar parcialmente la obligatoriedad, ofertando *talleres semioptativos* y, la última, aplicada en la escuela D, consiste en adaptar la oferta para facilitar la asistencia a través de *la modificación de los días y horarios*.

Por su parte, algunxs talleristas, preocupados por la baja concurrencia y su fluctuación, desarrollaron estrategias orientadas a sortear *las dificultades a la hora de encontrarse con un público discontinuo* en cuanto a la asistencia tales como *la configuración de encuentros no correlativos ni secuenciales*, que constituyan una unidad en sí misma y *la producción de objetivos de trabajo acotados a las posibilidades reales de realización*.

Entre las estrategias publicitarias se destacan la colocación de carteles con slogans a principio de año difundiendo la oferta de talleres. En algunos casos, acompañada por la difusión de una gacetilla con todas las propuestas y una ficha de inscripción. Otro ejemplo de estas estrategias implementadas en todas las instituciones consiste en una presentación de lxs talleristas curso por curso donde explican la modalidad y la temática de cada taller. Asimismo, algunas instituciones implementan un mes de prueba donde lxs estudiantes pueden asistir a distintos talleres y elegir en cuál deciden quedarse. Además, todas las escuelas organizan muestras anuales o semestrales donde exponen las producciones realizadas por lxs estudiantes como un modo de cautivar el entusiasmo de aquellxs que no participan de estas actividades.

Todas estas prácticas demuestran una fuerte intencionalidad por asegurar la participación de lxs jóvenes en estos espacios y al mismo tiempo posicionan a lxs talleristas en la tarea de cautivar a lxs estudiantes para que decidan escoger y continuar en el taller. En este caso, una tallerista relata cómo pensó el nombre del taller para atraer a lxs participantes,

*“...armé este taller, la idea era que fuera de lectura y escritura pero no iba a poner eso en los carteles porque nadie iba a venir, entonces como me gusta todo el tema del arte, y aparte estudié un poco de teatro, un poco de danza, un poco de cine, quería mezclar todo y mostrarles cosas, y vemos películas, el hecho de la escritura me cuesta mucho....viste que recién hacer una crítica es... pero cuando escriben, escriben cosas muy copadas, si bien les cuesta redactar es una cosa de trabajo...pero quiero que trabajen sin pensar que están trabajando, porque aparte es simple...se van sino.”(Tallerista 3, escuela B)*

Otra de las estrategias para garantizar la concurrencia, implementada por la escuela A, consiste en organizar una oferta de talleres semioptativa, donde en primer año, todxs lxs alumnxs deben participar al menos de un taller. En este caso adopta una modalidad que se

encuentra a mitad de camino entre la obligatoriedad del formato escolar y la opcionalidad del taller extracurricular, es decir si bien pueden elegir (dentro de toda la oferta institucional de talleres) están obligados a hacerlo (es decir, a elegir al menos uno). Además, se computan las inasistencias no pudiendo alcanzar un número mayor a dos ausencias seguidas porque eso implicaría la pérdida de la vacante en el taller. Sin embargo, uno de los directivos asegura que este régimen no se implementa de manera tan estricta sino que forma parte del seguimiento de lxs estudiantes.

Como parte de las estrategias que buscan adaptar la oferta extracurricular para facilitar la asistencia se destaca la modificación realizada en la escuela D, donde originalmente los talleres se dictaban los días viernes, pero esto generaba dificultades para garantizar la asistencia de lxs alumnxs porque esos días no se dictan otras materias del curriculum (a excepción de las cuatrimestrales como son inglés y computación). Por esta razón se decidió modificar los días y ofrecerlos todos los días de la semana en ambos turnos.

Respecto de las estrategias para sostener la actividad de los talleres con un público reducido y fluctuante, una docente comenta el modo en que estructura su propuesta asumiendo la discontinuidad en la participación, planificando cada encuentro de modo independiente de los demás, lo que implica la ruptura con la lógica secuencial y correlativa de las clases convencionales:

*“Es como que yo las clases las acoté de modo tal que todas las clases ves alguna cosa diferente. Es decir, a diferencia, a lo mejor, de las clases que tienen que tener continuidad... porque yo ya sabía, digamos, al ser voluntario que era probable que algunos no vinieran o que algunos se incorporaran después. Entonces si no se iban a sentir más perdidos y peor todavía. Entonces como que cada clase empieza y termina. Cosa de que también ellos sientan que se llevan algo distinto y que les puede servir cada clase.”(Tallerista 3, escuela C)*

Otra estrategia para alcanzar esta misma finalidad es la que presenta un tallerista de otra escuela, quien relata la forma en que planificó la dinámica de trabajo en ese espacio y las modificaciones que sufrió esta propuesta para cumplir con los objetivos primordiales: elaborar una producción de calidad, que implique aprendizajes significativos, asumiendo la baja e inestable participación de lxs estudiantes. Aquí recuperamos una cita donde relata este proceso:

*“La historia de este taller dice que el programa de radio es muy difícil de sostener porque los chicos no se comprometen tanto con...sostener un*

*programa de radio implica mucha producción, sea de media hora. Primero, entre que faltaban y que no producían lo que tenían que producir durante toda la semana para llegar al programa de radio, era muy difícil sostenerlo.(...)Entonces, se decidió hacer algo más concreto como son los micros radiales, y de última apostar a hacer un programa a fin de año, o hacer algo más consciente y más planificado. Hacer dos o tres programas a fin de año que tengan ya todo producido. Que ellos puedan pasar las producciones que hicieron durante el año y al mismo tiempo hacer la locución y la presentación de esos programas, entonces ya hay algo más armado y hay un proceso de aprendizaje mucho mayor. Y lo pueden sostener mucho más.” (Tallerista 1, escuela D)*

## **1.2 De la evaluación individual a la producción colectiva**

La escuela secundaria otorga credenciales que acreditan una serie de conocimientos posibilitando el acceso a un nivel superior o cumplimentando los requisitos para determinada oferta laboral. Estas credenciales suponen un recorrido por evaluaciones que demuestren la adquisición de una serie de contenidos (mayoritariamente teóricos) como resultado del mérito y esfuerzo individual. En este esquema la desaprobación opera como una instancia punitiva interpretada como falta de estudio. Estas lógicas de acreditación suponen un tipo de vinculación con el saber de orden individualista, meritocrática y pragmática. A pesar de ello, resulta difícil pensar a la escuela secundaria sin las evaluaciones, siendo que éstas operan estructurando la planificación de las clases, los tiempos destinados a los contenidos e inciden directamente sobre las trayectorias educativas de lxs estudiantes. Sin embargo, en los talleres, el régimen de acreditación queda suspendido. Al respecto lxs estudiantes destacan que al no ser evaluadxs por una nota numérica por medio de exámenes, el aprendizaje se vivencia de otra manera:

*“Y, no están las evaluaciones, por ejemplo, no está eso de ser evaluado constantemente, es algo que vos decidís hacerlo, si vos no hacés la tarea no pasa nada, es decisión propia, básicamente.” (...) “son talleres aleatorios que uno elige, y si te gusta lo hacés y si no, no.” (...) “Nadie te obliga a nada”(Estudiante, escuela A)*

*“...y además de que no está guiado por una nota numérica, es como que... se aprovecha de otra manera, me parece, más rica en un sentido.” (Estudiante 1, escuela C)*

*“Sí, porque no es lo mismo... No son materias que van con nota, ¿no? O sea, son cosas aparte de la escuela...” (Estudiante 1, escuela D)*

En estos relatos se manifiesta que la falta de exámenes permite que “*se aprovechen de otra manera*”, es decir, se generan situaciones de aprendizaje donde no es necesario que opere la presión de la calificación para trabajar. Esta diferencia también es destacada por lxs talleristas, quienes consideran que esta modalidad permite construir situaciones más distendidas y no por ello menos comprometidas. Al respecto unx de ellxs manifiesta que,

*“Creo que hay una diferencia en el rigor; acá no hay nota, en lo otro hay nota, vos tenés que cumplir. Si bien es una escuela de reinserción, que se permiten ciertas libertades y se extienden un poco los plazos para entregar trabajos, se considera, en las materias hay un rigor, hay una nota, acá no. Es como si fuera un oyente. No obstante, la responsabilidad dentro de lo que es el taller de cine nace porque hay que hacer un corto en equipo. Yo acá noté carácter por parte de los pibes, responsabilidad, o sea, entienden lo que es el concepto de trabajar en equipo en cine. Se vive un poquito parecido el clima y la euforia también, hasta se toca la euforia...” (Tallerista 2, escuela D)*

Asimismo, en torno a la ausencia de evaluaciones, otra profesora sostiene que existe la corrección pero adopta otro sentido, tal como afirma en esta cita:

*“En la materia curricular ya tenés que planificar una evaluación, un montón de otras cosas... vos tenés que tener clarito que tenés determinada cantidad de horas asignadas a dar contenidos y otras en las que forzosamente tenés que evaluar. Sí o sí. Entonces lo planificás de otra manera. Esto es más abierto, es más amplio. Aun cuando tuviese evaluaciones, porque yo a los trabajitos me los llevo. Pero yo les digo bueno, a ver, me los llevo con el fin de evaluación, no para que tengan uno. Para que sepan en qué se equivocan, qué tienen que mejorar, cómo tienen que presentar la próxima vez.” (Tallerista 3, escuela C)*

En este fragmento, la tallerista destaca que los trabajos se revisan pero no con fines punitivos, sino como una instancia que reconoce la prueba y el error como parte de la enseñanza. Entonces, la finalidad de la evaluación es “*ver en qué se equivocaron y tenerlo en cuenta para mejorar*”. En lxs relatos de lxs estudiantes, este sentido que adopta la corrección es muy valorado, tal como manifiesta esta alumna:

*Lo que más me interesa es el tema de corregir lo que escribo yo, porque es... lo que por ahí en otro espacio no lo puedo hacer. En cambio, leer otros autores, eh... sí lo puedo hacer. Debatir sobre lo que cada uno escribe es lo que más me gusta. (Estudiante 1, escuela C)*



A raíz de lo planteado, es interesante poder analizar cómo la falta de un dispositivo de exámenes y sus correspondientes calificaciones posibilita el desarrollo de otro vínculo con el saber y otras experiencias de aprendizaje que se caracterizan por tres cuestiones: la realización de una *producción colectiva*, el hecho de “*aprender haciendo*” desde la práctica y la posibilidad de poner en juego *la producción en el espacio extraescolar*, rompiendo los muros simbólicos que separan a la institución escolar de la vida mundana. Asimismo, posibilitan una aproximación a los espacios de producción del conocimiento y no sólo de reproducción.

Respecto de la primera, generalmente las actividades en los talleres están orientadas a realizar algún producto de manera colectiva, contando con la participación de todos los asistentes, por ejemplo, en el taller de ensambles musicales se arman bandas de música con la finalidad de grabar un disco, en el taller de cine se produce un cortometraje, en el de literatura escriben un cuento entre todos y en el de teatro arman una obra. A diferencia de las evaluaciones donde se califica la adquisición de un conocimiento teórico por parte de cada estudiante individualmente, acá se los convoca para trabajar juntos de manera colaborativa en un proyecto en común, recuperando la valoración de la producción colectiva, como fue planteado por distintas propuestas educativas alternativas a lo largo del siglo XX.

La segunda cuestión se refiere a que los talleres propician un espacio de producción donde los estudiantes “aprenden a hacer haciendo”, distanciándose de las concepciones que ordenan la dinámica de aprendizaje desde la teoría hacia la práctica y colocan a esta última en una etapa posterior (es decir que hay que estudiar la carrera de cine para luego poder hacer una producción cinematográfica). Puesto que el taller propone comenzar aprendiendo desde la práctica e ir adquiriendo los conocimientos teóricos a medida que se los requiera para avanzar en ese desarrollo, recuperando de este modo la valoración de los saberes prácticos en el nivel secundario, como lo hicieron experiencias educativas de mediados del siglo XX.

El último aspecto que caracteriza a estas experiencias de aprendizaje sin evaluaciones consiste en que las producciones de los talleres generalmente buscan un reconocimiento por fuera de la institución, contrariamente a lo que sucede en las disciplinas convencionales donde el reconocimiento sólo se expresa en un boletín de calificaciones, sin que ello trascienda el ámbito escolar. Esto puede observarse en el mural que hicieron en la plaza los estudiantes de la escuela A, o en el concurso de poesías donde participaron los alumnos de la escuela C, así como el cortometraje que llevaron a cabo los alumnos de la escuela D y fue presentado en el concurso “Hacelo Corto” del año 2008 obteniendo una mención especial. Tal como lo describe el director de la escuela:

*“Te cuento la experiencia... el día que ganamos el premio, la película la pasan en el cine del Abasto; y un día pasan las películas y otro día la entrega de premios, cuando me pasaron el dato de que habíamos ganamos, le dije a los chicos que fueran el domingo (...) Bueno, pero ese día, cuando pasaron la película fuimos a comer pizza con los profesores y los chicos que habían hecho el video y un pibe me dice así “mirá qué cosa, es la primera vez que vengo al cine y es para ver una película mía” y era un pibe de 18 años.” (Directivo, escuela D)*

Estas experiencias expresan un espacio de reconocimiento por fuera del ámbito escolar, distinto de la lógica de las calificaciones que distingue entre buenos y malos alumnos. Los talleres ofrecen un lugar para la constitución de una subjetividad diferente, por fuera de la evaluación escolar y además permite también operar como espacio de un reconocimiento social (en los ámbitos del arte y de la cultura) a través de la valoración de sus producciones. A su vez, el hecho de producir para “el afuera” posibilita el establecimiento de puentes para ampliar las condiciones de inserción laboral y la participación en nuevas experiencias que se constituyan en un estímulo para su progreso. Tal es así que, en algunas ocasiones, lxs estudiantes pueden insertarse en nuevos espacios de aprendizaje o hacer pasantías que abren un camino hacia la inserción laboral, como se relata en estos fragmentos:

*“El año pasado presentamos, en “Hacelo Corto” cinco trabajos, de los cuales uno ganó mención. El año anterior también presentamos, pero el año pasado particularmente se hizo mucho trabajo y se ganó una mención con lo cual tres chicos hicieron un seminario de producción de televisión en TEA y fue una experiencia bárbara. Todavía comentan “las cámaras que vimos, bla, bla”.(..) Este año ya presentamos 5 trabajos en “nueva mirada”, o sea, los trabajos del año pasado y uno chiquito de este año en este festival. En septiembre sabemos...seguro dos o tres entran en cine. Y es una posibilidad de que los chicos vayan a ver en pantalla grande sus propios trabajos, cosa que a mí recién a los 30 años pude ver un trabajo mío en cine.” (Tallerista 2, escuela D)*

*“...pero hay algo importante en el taller de radio, porque desde ahí ya surgieron cinco operadores técnicos (...) porque es casi una pasantía el trabajo de operador en la radio (...) desde que se abrió el taller de radio, hará tres años ya, ya tenemos cinco operadores, tres están trabajando en radio gráfica. Y dos estuvieron trabajando casi dos años seguidos.” (Directivo, escuela D)*

Asimismo estas experiencias son valoradas significativamente por sus participantes y las identifican como parte de la motivación para habitar estos espacios, tal como lo manifiestan en estas citas:

- *Pero la idea es, sí... o sea es, como los escritos propios... se hizo un concurso que yo no presenté, pero varios presentaron cosas, de poesía...*
- *¿Un concurso interno del colegio?*
- *No, no. Un concurso externo pero siempre que se saben de cosas por ahí nos sumamos. (Estudiante 1, escuela C)*
  
- *¿Ya empezaste?*
- *El año pasado empecé y me recibí, tengo el diploma, todo. Iba a seguir este año, pero recién ahora voy a volver a arrancar... el martes...*
- *Ah... ¿Y qué, te recibiste, por qué te dan un diploma?*
- *Porque hice un corto... Paren chicos, para el corto y saqué fotos, todo*
- *Ah qué bien, y te dieron un diploma, todo...*
- *Sí. Lo tengo, todo. (Estudiante 2, escuela D)*

Otra cuestión a tener en cuenta es que esta vinculación con el exterior es desplegada con mayor fuerza en algunas instituciones más que en otras, por ejemplo, la escuela A y D parecen contar con una gran variedad de experiencias en relación con la comunidad en la que están insertas. En cambio, desde el equipo directivo de la escuela C se piensa a los talleres más en articulación con las materias curriculares, a modo de complemento, por eso la finalidad está más vinculada con el hecho de re-encantar a lxs chicxs con lo que sucede en las aulas, más que estimular caminos de reconocimiento por fuera de esos espacios.

### **1.3 Del rol pasivo del estudiante a la participación**

En las materias curriculares los contenidos a ser trabajados durante el año están establecidos en el diseño curricular y dentro de ese marco lxs docentes seleccionan los temas, coordinan las actividades de aprendizaje y velan por garantizar la finalización del programa pautado. Esto expresa un control unilateral del proceso de enseñanza por parte de lxs profesorxs, basado en las tradicionales posiciones de saber y no saber que ocupan cada una de las figuras en la díada docente-alumnx. Siendo estx últimx interpeladx en un rol pasivx y sumisx, donde no participa en la definición de su proceso de enseñanza-aprendizaje más que a través de asistencia a las clases y la disposición a cumplimentar las actividades propuestas, como merx receptorx de conocimiento, reforzando así una relación asimétrica entre docentes y estudiantes.

En cambio, el taller propone una relación diferente, ya partiendo del hecho que ni docentes ni estudiantes están condicionados por el diseño curricular, porque no es desde allí que se definen los contenidos, sino que lxs talleristas democratizan las formas de selección de

contenidos, convocando a sus participantes al proceso de planificación, tal como describen lxs estudiantes en estas citas:

*También tenés que coincidir con los otros gustos de los miembros de la banda.” (...) “lo que se intenta es que todos puedan respetar lo que le gusta al otro y si le gusta a tres y a uno no...bueno, nada, lo tratamos de hacer igual. (Estudiante, escuela A)*

*Bueno, ya te digo, los cortos, después salimos a filmar y la parte de producción y cada uno trae sus cosas, aporta ideas y vemos en conjunto como podemos llegar a solucionar, o ver cómo quedaría mejor. (Estudiante 2, escuela C)*

Si bien lxs estudiantes eligen los temas y toman decisiones en la definición de la propia producción, lxs talleristas todavía conservan la dirección de la actividad, pero esta vez, ocupando un lugar de “facilitadorxs” que posibilitan y acompañan un proyecto propio de lxs estudiantes, tal como lo sintetiza la profesora del taller de mural de la escuela A: “*Yo te doy la base. Te suelto la mano y caminás.*” De este modo, se distancian de la imposición de contenidos, convirtiéndose en mediadorxs que buscan conocer los intereses de sus estudiantes para guiarlxs en la posibilidad de concretar sus proyectos. Asimismo, en algunas instituciones los márgenes de negociación se tornan más acotados, como sucede en la Escuela C, donde los contenidos son definidos exclusivamente por lxs propixs talleristas, que si bien se sienten más liberadxs del corsé que establece el diseño curricular, tampoco están dispuestxs a convocar la participación de lxs estudiantes en este aspecto, tal como relata unx de lxs talleristas:

- *¿Y qué diferencia encontrás entre las actividades de taller que haces acá con las materias comunes que das en otras escuelas?*

- *La diferencia está, primero, en la selección de contenidos. Acá los contenidos los seleccioné yo. Los otros los selecciono en base a contenidos generales que baja la currícula. Entonces yo no me puedo apartar mucho. Lo segundo es que está este tema de bueno, de que acá soy más libre en el hecho de, bueno, puedo hablar, dialogar más. En el aula puedo hacer lo mismo, pero en algún momento siempre tengo que volver hacia el contenido específico. O sea, no me puedo apartar del contenido específico. (Tallerista 2, escuela C)*

Esta particularidad puede estar vinculada con el hecho de ser una institución donde todxs lxs docentes a cargo de los talleres, pertenecen a la escuela dictando materias curriculares, entonces puede existir una menor predisposición a abandonar la forma tradicional de ocupar espacios y de establecer la relación docente-alumnx.

Por otro lado, las experiencias de desarrollo de proyectos personales siempre habían quedado por fuera de las actividades escolares porque en las materias curriculares todo lo que se hacía venía definido por una propuesta de enseñanza de lxs docentes. A diferencia de ello, el taller parece alojar el proyecto personal, porque se postula como un espacio de realización, tal como lo destaca unx de lxs estudiantes:

*P - ¿Y qué es lo que más te interesa del taller?*

*R - Eh, la parte de edición. La parte de modificar los cortos y ver cómo queda después de lo que vos haces, como que... No sé, creo que... como que acá también te da un poco la posibilidad de que vos puedas hacer un proyecto tuyo. Una idea tuya se pueda ver proyectada en un video. (Estudiante 2, escuela C)*

En definitiva estas experiencias procuran la interpelación a sujetos activxs, inteligentes, curiosxs y capaces de implicarse en su propio aprendizaje, como lo había hecho en su momento la corriente escolanovista al postular la centralidad del niñx en el proceso de enseñanza. Estos supuestos entran en tensión con la manera en que se interpela a lxs estudiantes desde el formato escolar, donde el control del aprendizaje debería estar en manos de lxs docentes, dado que, en algún sentido, estas prácticas remueven las relaciones de poder propias de las instituciones educativas. Aún más evidente se torna esto cuando observamos que lxs estudiantes no sólo participan en la definición de la propuesta de enseñanza en los talleres, sino también definen la continuidad (o existencia) de un taller a través de su elección y participación, porque para que un taller tenga lugar en la escuela, además de ser propuesto, es fundamental que sea elegido por lxs estudiantes y que estxs garanticen su permanencia a través de una continua participación. Tal como relata en esta cita el directivo de la escuela C:

*“Pero hay otro taller de cine y periodismo que no pudo ser...surgió el año pasado, pero por unos problemas internos de la profe con los alumnos, no vinieron los alumnos entonces este año se intentó reflotarlo (...). Está en revisión porque tiene que ver con la convocatoria del docente también, si de repente es un docentes que puede tener todo el material pero hay un cortocircuito con los chicos, los chicos no te van a venir.” (Directivo, escuela C)*

#### **1.4 De la organización espacio-temporal y los criterios de agrupamiento.**

Uno de los rasgos del formato escolar moderno es la forma de **organización espacial** en donde se produce la transmisión de saberes. Esa forma de estructurar el espacio, de disponer

los mobiliarios y de distribuir a los cuerpos se volvió hegemónica, siendo que la podemos encontrar y reconocer en cualquier institución educativa. Repasemos sintéticamente algunas de esas características: el saber se transmite en espacios llamados aulas, que contienen pizarrones, mesas, sillas y pupitres. Estos últimos están dispuestos conformando filas y columnas uno al lado del otro, todos ordenados mirando hacia el frente, que es donde se encuentra el escritorio del/a docente. Esta organización supone una relación asimétrica y jerárquica entre el/la docente y lxs alumnxs, siendo que el/la primerx puede observar a todo el curso y dirigirse a ellxs desde un lugar privilegiado. Por su parte, la relación entre pares implica una desvinculación entre unxs y otrxs, promoviendo el trabajo individual e impidiendo la interacción o las posibilidades de atención directa sobre lxs pares. Esta particularidad supone que la importancia está en escuchar a la figura del/a docente y no en la comunicación entre compañerxs. Asimismo se espera que todxs lxs estudiantes escuchen sentados, quietxs y atentxs las enseñanzas que trasmite el/la docente.

Respecto de esta organización espacial que acabamos de mencionar, la propuesta de los talleres le impregna algunas modificaciones sobre los espacios de aprendizaje y la disposición de los cuerpos. Cambios no menores en tanto tensionan los supuestos en las formas de vinculación entre lxs estudiantes y estxs con sus docentes, así como las circunstancias en las que se piensa que es posible el aprendizaje. Por un lado, los talleres al dictarse en distintos espacios alternativos, en muchos casos no se circunscriben a las aulas (por ejemplo, se despliegan en la biblioteca, en un estudio de radio, salas de ensayo o de video, en la plaza o en el patio de la escuela) tensionando la idea del requerimiento de espacios áulicos para que el aprendizaje tenga lugar, como única forma posible de organización espacial. Así como lo hicieron ciertos circuitos alternativos, en la década del 40, al incorporar al taller fabril como ámbito de enseñanza. Por otro lado, cuando se utilizan las mismas aulas por donde lxs estudiantes transitan el curriculum obligatorio, se disponen de otra manera los pupitres y lxs alumnxs. Los bancos siempre se reorganizan en forma circular, entonces lxs estudiantes se sientan en ronda, ya sea en los pupitres o en el piso, de manera tal de posibilitar la circulación de la palabra (como fueron implementados en experiencias educativas orientadas a alterar el estatus quo) y permitir una escucha acompañada de la mirada atenta, siendo que muchas decisiones se toman colectivamente y esa forma de organización espacial favorece este procedimiento.

Asimismo lxs talleristas se ubican en esos círculos junto con lxs estudiantes a modo de desdibujar las jerarquías suponiendo relaciones más horizontales, si bien son quienes toman la palabra para coordinar las actividades. Otra diferencia radica en que la forma de trabajo en los

talleres implica cuerpos en acción, en movimiento, por eso estos encuentros se perciben más desestructurados, más ruidosos, más desordenados, dado que se distancian del silencio y la quietud promovidos en las materias convencionales orientadas a la clase magistral.

A la hora de utilizar las mismas aulas de clase observamos dos cuestiones a destacar, por un lado, una de las entrevistadas reflexiona acerca de la necesidad de delimitar un espacio dentro de otro para dar lugar al despliegue de otras capacidades que tienen que ver con la expresión y la sensibilidad. Al respecto plantea:

*Si, quieras o no, (...) hay obstáculos a sortear que en un ámbito privado no pasarían (...), donde te va resultar más fácil brindarte (...). El tema del aula, el aula de primer año es el aula de primer año y ahí donde diste matemática estás haciendo teatro. Entonces son cosas que por ahí demoran un poco más, pero por ahí una vez que eso lo sacás...”*  
(Directivo 2, escuela A)

Hacer de un espacio áulico, con ciertas formas de organización, donde lxs estudiantes circulan por las materias curriculares, otra cosa, requiere de tiempo para resignificarlo y propiciar un encuentro con otras características distintas con respecto al vínculo entre pares, con lxs docentes y la posibilidad de soltar eso *otro* que casi siempre queda oculto en el aula como las sensaciones, los sentimientos, las expresiones, con el lenguaje del cuerpo y del arte.

Por otro lado, es interesante observar el modo en que se apropian lxs estudiantes del espacio donde se desarrolla el taller al otorgarle un sentido diferente. Por ejemplo, en el taller de cine de la escuela B utilizaron la infraestructura escolar como escenario de un corto que estaban filmando, entonces recorrieron los pisos, las escaleras, el patio y el buffet para filmar las escenas. Otro ejemplo lo constituye la biblioteca de la escuela C que en el momento en que se dicta el taller de cine se convierte en un cine donde todxs se sientan orientadxs a la televisión y se proyecta una película. De este modo, y en este pequeño acto, un lugar destinado a la cultura letrada incorpora otro lenguaje “el audiovisual” para transmitir saberes que, tal como manifiesta el directivo de la misma institución, no podrían ser captados de otro modo:

*“Es crucial, uno les enseña teóricamente, pero por más que utilices los recurso que utilices, una película, de repente un trozo, una secuencia nada más, ya se dan cuenta con la imagen de un montón de cosas, es más rápido.”* (Directivo, escuela C)

Al referirnos a la otra dimensión de análisis, **el tiempo escolar** (organizado por la anualización, simultaneidad, las horas de clase y los recreos), también se ve flexibilizado en la propuesta de los talleres. Al respecto analizamos tres aspectos con los que rompe el taller y

pone en tensión la organización temporal en el espacio educativo como única forma posible. El primero se refiere al dictado los talleres que no responden a la organización anual del ciclo lectivo, con lo cual la oferta puede ser trimestral, cuatrimestral, semestral o puede comenzar desfasado del inicio de las actividades escolares, durante los meses de abril o mayo y continuar hasta fin de año o incluso finalizar antes. El segundo, tensiona la distinción entre las horas de clase y el recreo que suelen dividir el tiempo libre, de ocio, y el tiempo dedicado a la enseñanza/aprendizaje. En el taller esta distinción parece desdibujarse, porque observamos que la distribución entre horas cátedra y recreos no regula la duración del mismo. Si bien en términos formales los talleres tienen un horario de comienzo y finalización, no quedan sujetos al mismo. Sino que es la propia actividad la que define su finalización, que a veces puede ser antes o después del horario pautado. Esto hace que nadie está pendiente del timbre, es más, en algunas ocasiones lxs estudiantes quieren quedarse más tiempo, tal como se observó en el taller de cine de la escuela B, donde lxs alumnxs estaban tan compenetradx en la actividad que no se habían percado de la hora de finalización del taller, es más, cuando el tallerista les dice que ya es tarde, ellxs le plantean que no estaban dispuestxs a irse sin terminar de filmar todas las escenas del corto, pidiéndole quedarse un rato más. Algo similar sucedió en la misma escuela en el taller “expresarte”, cuando se estaba acercando la hora de terminar el encuentro todxs querían quedarse y decidieron actuar una obra cortita, eligieron a los actores y la representaron con mucho entusiasmo.

El último aspecto se refiere a que mientras en las materias curriculares los conocimientos deben ser aprendidos siempre dentro de ciertos límites de tiempo y en el marco de cierta organización temporal (los minutos que dura la clase, el módulo, la unidad didáctica o el año lectivo). Los talleres proponen tiempos que están *regulados por otras lógicas*, por ejemplo por *plazos extra escolares* como la presentación a un concurso o una muestra. En otros casos, se respetan los tiempos singulares de la construcción del saber, como en el taller de escritura de la escuela C que se contempla en *tiempo subjetivo en la producción* escrita, o el de técnicas de estudio, donde los avances depende de las posibilidades individuales para superar obstáculos e incorporar habilidades. De esta manera los talleres rompen con el sometimiento a estándares establecidos de tiempos de aprendizaje.

El tercer rasgo del formato que analizaremos en este apartado se refiere a las **formas de agrupamiento**, siendo que desde el formato escolar lxs estudiantes se agrupan en secciones en relación a la edad, donde la enseñanza es simultánea y está organizada bajo la lógica de la gradualidad. Este esquema presupone que todxs aprenden de la misma manera y en forma simultánea al compartir el mismo grupo etario. A diferencia de ello, los talleres proponen un



aprendizaje no secuencial, organizado por grupos de interés<sup>99</sup>. Entonces, por lo general, convocan estudiantes de la escuela independientemente del año al que pertenecen y acceden a participar de estos talleres por el hecho de compartir un interés por la temática abordada en los mismos, recuperando lógicas de agrupamiento presentes en experiencias alternativas de principios del siglo XX.

Esta forma de organización de los talleres rompe con la idea de correlatividad, es decir que no se requieren conocimientos previos específicos para incorporarse, ni haber cursado previamente otro taller. A excepción de algunas propuestas dentro de la escuela A donde se conforman espacios formativos llamados Escuelas, como La Escuela de Teatro o la de Música, porque tienen una organización secuencial de progresión por niveles que si bien no coincide con la gradualidad de los años escolares, se aproxima bastante: en el primer nivel participan estudiantes de primer año, en el segundo nivel estudiantes de segundo y tercer año; y en el tercer nivel estudiantes de cuarto y quinto año. Asimismo, están aquellos talleres que no se organizan bajo esta lógica, ni tienen un criterio de agrupamiento explícito, sino que dependen del/a docente, del tipo de propuesta, de la forma en que se configura el grupo, por lo tanto dependen de cuestiones internas a cada taller. En definitiva, esta escuela presenta una oferta muy amplia de talleres, algunos con un formato más escolarizado, los que se llaman escuelitas (podrían ser tranquilamente como un conservatorio) y los otros, menos escolarizados.

Si bien, en general, los talleres que se ofertan para todos los estudiantes independientemente de año que estén cursando, en el caso de la escuela C, se presentan algunos talleres con destinatarios específicos. Esto se produce con aquellos talleres que vienen más articulados con temáticas referidas a contenidos que se dictan en alguna materia, como puede ser el taller de Cine e Historia (ligado a historia del siglo XX que se aborda en cuarto año) o con problemáticas de años específicos, como el taller de Técnicas de Estudio (destinado a los estudiantes de primer año que deben adaptarse al secundario).

El análisis realizado sobre los rasgos que caracterizan a los talleres nos permite identificar una variedad de propuestas extraescolares con mayores distancias o acercamientos respecto de la organización de los grupos estudiantiles desde el esquema del formato escolar. La cuestión que sí se plantea en todos los talleres es que la configuración de los grupos no viene determinada de antemano, porque son los propios estudiantes quienes deciden conformarlos,

---

<sup>99</sup> Esto significa que la propuesta de los talleres se pregunta por los intereses de sus estudiantes, siendo que la organización por grupo etario no requiere de este interrogante, porque la centralidad está puesta en la construcción de un aprendizaje secuencial para cada grupo.

como sí sucede con las clases convencionales. Sin embargo, cada taller puede delimitar el grupo al que le presentará la oferta o la secuencia para poder inscribirse, tal como se formuló en los casos anteriormente presentados.

## **2. Acerca de la convivencia entre los talleres extracurriculares y las disciplinas curriculares**

### **2.1 La jerarquización del saber y su manifestación en el ámbito escolar**

La clasificación del saber en una gran variedad de disciplinas que conocemos actualmente se presenta como una organización natural del conocimiento, sin embargo como toda construcción social es arbitraria y mutable en tanto es el resultado de un proceso histórico. Tal como fue analizado en los primeros capítulos de esta tesis, la escuela secundaria argentina nace con la impronta de la transmisión del canon hegemónico expresado en el curriculum humanista-enciclopedista<sup>100</sup>, que se presentó como sinónimo de educación general y signo de distinción cultural. En definitiva, el patrón de funcionamiento escolar se asentó en el curriculum humanista-enciclopedista donde el saber se compartimenta y jerarquiza en relación a ciertos parámetros que tornan más prestigiosos unos con respecto a otros. Entonces, dentro del curriculum escolar, las materias científicas (biología y química), las abstractas (matemática y física) y las fundamentales para la adquisición de la cultura letrada (lengua y literatura) y para la incorporación al orden moderno y a la ciudadanía (historia y geografía) están en un primer plano de importancia frente a otro tipo de saberes como los técnico-prácticos (por ejemplo, computación, manualidades, carpintería), o los ligados a lo corporal (educación física) o los vinculados a las artes (por ejemplo, dibujo, plástica, música), siendo considerados secundarios en tanto han tenido un lugar residual dentro de los planes de estudios (por la baja carga horaria) y nunca ha sido resistida su desaparición.

Como los saberes que se transmiten en los espacios extracurriculares son predominantemente saberes prácticos-artístico-expresivos, se ven afectados por esta desigualdad de

---

<sup>100</sup> Es por ello que a través de la historia de la escuela secundaria se puede observar la resistencia que tuvo el curriculum humanista como modelo de jerarquización del orden y la secuencia del conocimiento. Es más, la distinción entre conocimiento técnico y conocimiento humanista, dio lugar a la constitución de escuelas secundarias diferenciadas, siendo el bachillerato común el que centra su formación en el curriculum humanista y las escuelas técnicas las que incorporan una mayor carga horaria en la enseñanza de conocimientos técnicos. Es decir, todo aquello que se aleja del canon hegemónico, incorporando saberes artísticos o técnicos, se torna una institución especializada, como son las escuelas de artes y oficios, las escuelas técnicas o las comerciales.

reconocimiento, que en el ámbito escolar se expresa en dos aspectos: lo organizativo y lo discursivo.

Desde lo **organizativo** cuando se compara la carga horaria de las disciplinas curriculares como las científicas, en relación a la de las materias extracurriculares, se puede observar que el tiempo destinado a estas últimas es mucho menor. Este es uno de los aspectos que está indicando el peso de lo curricular sobre lo extracurricular. Otro aspecto lo constituye el espacio que ocupa en la jornada escolar porque son actividades que se realizan a contraturno, en un horario separado de la jornada escolar obligatoria. Este lugar trae algunos inconvenientes relatados por lxs entrevistadxs, como por ejemplo, la superposición con otras materias de carácter obligatorio que se dictan a contraturno como es el caso de educación física (como sucede en la escuela C), en otros casos los horarios de los talleres están muy distanciados respecto del turno al que asisten lxs estudiantes y eso dificulta que permanezcan en la institución para asistir o que retornen (tal como sucede con lxs estudiantes del turno mañana en la escuela B). Asimismo, el espacio físico también resulta problemático, tal como fue relatado en las entrevistas, pues en algunos casos no poseen un lugar físico de uso exclusivo lo que implica una disputa por la apropiación del espacio con otras actividades, así como la falta de un lugar adecuado para este tipo de talleres o la posibilidad de contar con recursos materiales a disposición para el desarrollo de las propuestas en esos espacios. En este sentido, el lugar periférico en la geografía escolar que se le asigna a los talleres permite pensar en cierto menosprecio hacia estas experiencias por parte de las instituciones educativas.

Asimismo, la prioridad ubicada en las materias curriculares también se expresa en el carácter optativo de los talleres: es lo no obligatorio, lo que puede ser cursado o no, sin alterar la trayectoria educativa, son los conocimientos complementarios que pueden ser apropiados o no, porque no son fundamentales en la formación general a la que aspira el nivel sino ya hubieran sido incorporados al curriculum obligatorio. Sólo en el caso de la escuela A, se tensiona parcialmente este aspecto porque en el primer año la participación en al menos un taller es de carácter obligatorio, pero esta condición está más vinculada a una estrategia de promoción de estos espacios, que al reconocimiento de los talleres como espacio de transmisión de saberes socialmente necesarios.

Desde lo **discursivo**, también se observa la desigual importancia de lo curricular frente a lo extracurricular que se expresa en distintas formas. Por un lado, los equipos directivos reconocen destinar menos tiempo a la gestión de estas actividades, siendo que no adquieren un lugar relevante en sus agendas frente a lo curricular, tal como relata el directivo de la escuela A: *“estoy como más atento de lo que sucede en el campo curricular que del*

*extracurricular*”. El hecho de dedicarle menos tiempo a estas actividades está basado en el supuesto que lo importante está en lo curricular, tal como aparece en otra parte del mismo discurso:

*“Si tu posibilidad de ser reconocido sólo tiene que ver con que te saques de ocho para arriba en las materias más importantes, esto para muchos pibes puede ser inaccesible. Entonces, si hay otra posibilidad de ser reconocido, de ser valorado, de ser aplaudido, de mostrar algo a otros, de prepararse para presentar...bueno, esta cosa de ser buen o mal alumno tiene que ver con la calidad, la participación y no sólo con las notas a las que puedes acceder en las materias más importantes” (Directivo 1, escuela A)<sup>101</sup>*

La forma de nombrar lo curricular como las materias más importantes explicita que lo *otro*, los talleres, tienen un lugar secundario, de menor importancia. Esta forma de valorar ambos espacios también está presente entre el propio cuerpo docente de la institución, cuando este mismo directivo afirma que:

*“...también yo diría algunos prejuicios, lleva mucho tiempo que un docente de geografía llegue a valorar que un pibe, al cual le va mal en su materia saque buenas fotos y las esponga, y cuanto esto le aporta a ese pibe” (...) “esta es una escuela media con buenos docentes, y estos buenos docentes tienen una cosas de sobrevaloración de la propia disciplina, como que todo lo demás... para un docente de social la matemática no son significativas y muchos menos significativo es el teatro. Estoy generalizando, no en todos los casos es así.”*

En este relato se manifiesta que entre docentes, en tanto colegas, tienen distintas valoraciones acerca de lo que sucede en cada disciplina según el canon hegemónico, donde lo que sucede en las materias artísticas es menos prestigioso que lo que sucede en las científico-teóricas. Estos discursos expresan la colocación de los talleres en un lugar de subordinación, dado que los propios actores institucionales con autoridad como docentes y directivos (quienes muchas veces lo promueven) desde el propio discurso lo deslegitiman.

Por su parte, lxs estudiantes también se apropian de esta valorización de lo curricular por sobre lo extracurricular cuando deciden destinarle tiempo de estudio a las materias obligatorias a expensas de la participación en los talleres, tal como relata un directivo de la escuela A: *“vos acá cuando hay una prueba un viernes (...) si es primer año te falta todo primer año”*. De esta manera, lo importante sigue siendo lo curricular al ser los espacios donde se rinden pruebas cuyas calificaciones repercuten en la trayectoria educativa.

---

<sup>101</sup> El subrayado es nuestro.

## 2.2 Miradas dicotómicas sobre lo curricular y lo extracurricular

Entre las miradas de las instituciones educativas existen preconceptos de lo que puede o no realizarse en lo curricular y en lo extracurricular. Estas miradas refuerzan la manera de seleccionar y ubicar las experiencias educativas en uno u otro lugar. Es así como se le asignan ciertas categorías a un espacio y a otro. En el imaginario colectivo de las instituciones educativas lo extracurricular se asocia a la creatividad, la experimentación, lo lúdico, el deseo, la innovación y la autoestima. Mientras que, en contraposición lo curricular aparece asociado a lo rígido, lo teórico, lo estructurado, lo inexpressivo, la rutina, el aburrimiento y la estigmatización. Tal como aparece representado en estos relatos:

*“La adolescencia, en nuestra experiencia, es una etapa de...hasta diría que es la etapa de más potencial creativo y las artes, digamos, tienen esta fuerte asociación con lo creativo y lo expresivo y paradójicamente, en general, sucede en el sistema, en las escuelas que todo lo que tiene que ver con una propuesta creativa y expresiva en la escuela secundaria tiende a desaparecer como si esto fuera sólo una cuestión asociada a los juegos de la niñez, a lo lúdico de la niñez y ahí, en esa desaparición de las oportunidades de aprendizaje y experimentación en lo artístico-expresivo en la escuela secundaria, se pierde una oportunidad que, en nuestra experiencia, por el contrario, es muy valiosa. Además, por todo lo que el arte tiene de...a ver, por todo lo que implica el aprendizaje de la experiencia creativa y de la experiencia de construcción grupal y colectiva que es traspolable absolutamente a cualquier otra actividad.”  
(directivo 1, escuela A)*

En esta cita se manifiesta que la escuela secundaria orientada a la conservación de cierto prestigio en la formación de la juventud, dejó de lado prácticas como la experimentación, el desarrollo de la creatividad a través de actividades lúdicas, más asociadas al nivel educativo primaria, sin tener en cuenta que estas habilidades también inciden en el desarrollo cognitivo en la etapa adolescente.

Otra característica asociada a los espacios extracurriculares es el margen para realizar innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje al no encontrarse condicionado por los programas, contenidos y diseños definidos en instancias de gobierno superiores que encorsetan las posibilidades de cambio, tal como aparece descrito en este fragmento:

*“hay mucho más margen que en la propuesta curricular para innovar, la propuesta curricular se puede innovar al interior de la estructura disciplinaria, a nivel disciplinario, pero la estructura viene dada. Aquí hay*

*muchísimo más margen para innovar, para probar ver qué cosas entusiasman, funcionan, producen y que cosas no. (...) Además creo que en este campo hay mucho más para inventar que en lo curricular donde se pueden ir haciendo lentos y progresivos ajustes.”(Directivo 1, escuela A)*

Otro aspecto que diferencia a los talleres de las materias convencionales es que los primeros adoptan un lugar de compensación por la desvalorización que promueven las distinciones entre malxs y buenxs alumnxs como resultado de las notas obtenidas en las materias curriculares. En los talleres se compensa esa estigmatización al reconocer y promover otro tipo de habilidades que refuerzan la autoestima de lxs estudiantes desplazando el foco de la clasificación. Al respecto manifiesta uno de los directivos:

*“Además de que en un plano como el de la subjetividad más individual refuerza la autoestima. Uno de los problemas de las escuelas es el de los buenos y malos alumnos. Si tu posibilidad de ser reconocido sólo tiene que ver con que te saques de ocho para arriba en las materias más importantes, esto para muchos pibes puede ser inaccesible. Entonces, si hay otra posibilidad de ser reconocido, de ser valorado, de ser aplaudido, de mostrar algo a otros, de prepararse para presentar...bueno, esta cosa de ser buen o mal alumno tiene que ver con la calidad, la participación y no sólo con las notas a las que puedes acceder” (Directivo 1, escuela A)*

Esta forma de pensar en términos dicotómicos lo educativo como escolar-no escolar, curricular-extracurricular, talleres-materias, artístico-científico, asignándole a unos y otros categorías que se presentan como estáticas e inmanentes, predisponen un tipo de vinculación específica entre ambas formas de transmisión del conocimiento, dando por supuestas las características anteriormente mencionadas, al mismo tiempo que impiden la creación de puentes para generar estrategias de enseñanzas superadoras, rescatando los aspectos positivos y negativos con los que se caracteriza a ambos espacios.

### **2.3 El taller definido como centro cultural**

Para comprender el lugar que adoptan los talleres extracurriculares frente a la propuesta escolar se tomó en cuenta la forma en que es definida esta oferta extracurricular. En relación a ello pudimos encontrar unanimidad en las respuestas de los distintos equipos directivos, siendo que todxs lo denominan como un “Centro Cultural” que opera dentro de la institución escolar y explican su significado en los relatos de la siguiente manera:

*A la tarde se produce otro tipo de circulación, porque no hay esta marca del timbre de los recreos, cada taller tiene sus horarios, hay cantidad de chicos que esperan que empiece su taller... a ver...la escuela se rearma como una especie de centro cultural, digamos...” (Directivo 1, escuela A)*

*“Con una educación formal asociada a los recursos e instrumentos que brinda la enseñanza denominada “no formal”, con un colegio que sea también un Centro Cultural los alumnos sienten que están en un lugar donde pueden hallar cierta felicidad, interlocución y descubrimientos.” (Directivo, escuela B, Fragmento de una publicación de 2008)*

*“El año pasado me decía la profesora de plástica que parecía una escuela de arte, yo le decía que sí, bueno sí, es bueno, yo creo mucho en el arte, más bien que es bueno que sea así.” (Directivo, escuela C)*

*“Me acuerdo que las discusiones con las asistentes técnicas al principio me habían dicho “eh, pero vos querés hacer de la escuela un centro cultural”, y ¿por qué no?, bienvenido sea que una escuela se pueda convertir también en un centro cultural o que funcione en un contexto de centro cultural, me parece muy piola. Y después terminaron aceptando la propuesta de la escuela.” (Directivo, escuela D)*

Esta manera de nombrarlo nos invita a pensar en la definición de la palabra “centro cultural” que, más allá de la diversidad de definiciones, existe cierto consenso en el campo de la antropología para definir al “centro cultural” como un lugar destinado a la creación, producción, promoción y/o difusión de las artes y la cultura; que al mismo tiempo opera como motor para animar el encuentro, la convivencia y el reconocimiento identitario de una comunidad. Además se debe resaltar su carácter social por sobre el contenido artístico que ahí se desarrolla, dado que las artes son una de las herramientas con las que se apuesta a generar esta participación y acceso de “lo cultural”<sup>102</sup>.

En relación con esta definición podemos pensar que tanto la escuela como el centro cultural tienen algo en común: ambos se constituyen como espacios de transmisión de la cultura. Sin embargo, existen grandes diferencias en cuanto a los modos de desarrollar esa tarea y el alcance que ha tenido cada una históricamente para hacerlo.

Al respecto, la institución escolar adoptó un formato de transmisión cultural que se volvió hegemónico en la modernidad -tal como fue desarrollado en el primer capítulo-, que se caracteriza por ser bastante rígido para adaptarse a los cambios de la contemporaneidad. Por el contrario, el centro cultural desempeña esta tarea a través de espacios de aprendizaje con

---

<sup>102</sup> La definición que utilizamos de “Centro Cultural” constituye una síntesis de las definiciones presentadas en distintas fuentes tales como el “Glosario Crítico de la Gestión Cultural” de Vives, P (2009) y la “Guía Introducción a la gestión e infraestructura de un centro cultural comunal” elaborado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes del Gobierno de Chile en 2011.

menores grados de estructuración, donde el taller es uno de los dispositivos pedagógicos por excelencia dado por su plasticidad en la oportunidad de crear, transmitir y hacer cultura (Fuentes, 2014) en contraposición a las clases convencionales.

Es posible enumerar otras diferencias entre ambos espacios: en cuanto al tipo de saber que se privilegia, el centro cultural se orienta predominantemente a la difusión de las artes, mientras que la escuela, primordialmente, a la difusión del saber científico; en cuanto al concepto de cultura mientras la escuela construye una definición restrictiva de lo cultural, el centro concibe una idea amplia, incluyendo aquello que la escuela deja por fuera; y, finalmente, el centro cultural, tal como lo indica su definición, promueve un sentido de pertenencia en la medida en que favorece el encuentro, la convivencia y el reconocimiento identitario, de allí que los propios actores institucionales piensan a la propuesta de los talleres extracurriculares (definidos como centro cultural) como un espacio más exitoso para la socialización de lxs jóvenes que la oferta curricular convencional.

En este sentido, y a modo de hipótesis, podemos pensar que el potencial de los talleres radica en presentar un formato más flexible que el escolar (justamente porque puede desarrollarse en cualquier ámbito) y esto le otorga mayor capacidad para competir con otros agentes socializadores como son los medios masivos de comunicación. En palabras de Fuentes, “a la sombra del formato escolar tradicional, asoma la propuesta de la escuela como centro cultural” (2014, p.12).

Al mismo tiempo, al nominar esta propuesta como centro cultural se establece una distinción entre lo escolar y lo no escolar que se traduce en una relación ambivalente entre los talleres y lo escolar. Si bien se valora que estos talleres se dicten en el espacio escolar, se los reconoce en la medida en que se presentan como algo diferente, para que la lógica escolar no los absorba. Esta ambivalencia va a estar presente en otros aspectos, donde la tensión entre lo escolar y lo no escolar para irresuelta (tal como será abordado a continuación) pero al mismo tiempo es una tensión que le da sentido a ambos.

## **2.4 Estilos de vinculación predominantes**

### **2.4.1 Una desarticulación intencional: vidas paralelas**

El modelo de relación predominante en la mayoría de las instituciones es la desarticulación, tal como se observó en la escuela A, B y D, justamente porque el sentido de los talleres es ofrecer un espacio distinto, donde lxs estudiantes puedan vincularse con el disfrute, con sus



intereses, con los proyectos personales y participar integralmente desde su construcción identitaria. Estos espacios fueron creados con el objetivo de predisponerse a sostener la permanencia de lxs estudiantes en las materias curriculares, que se caracterizan por carecer de estos atributos que operan en el taller. Desde esta concepción, los equipos directivos conservan una mirada dicotómica de ambos espacios, donde no habría síntesis posible, sino que uno operaría como sostén del otro a partir de una propuesta diferente, sin tensionar de modo alguno la oferta de una u otra propuesta. Es por eso que esta desarticulación es promovida por los propios equipos de gestión, tal como aparece explicitado en los relatos de los directivos:

*“...no te diría que nuestra aspiración sea que la propuesta de talleres se incorpore a lo curricular aunque existiera la posibilidad (...) justamente la condición de la elección es un aporte... porque los pibes que están en un taller están ahí porque quieren y eso genera condiciones de aprendizaje, de producción y de participación muy distinta”. (Directivo 1, escuela A)*

*“Nuestra intencionalidad con estos talleres no es el aula, otro espacio (...) que no esté ligado...por supuesto que cuanto mejor está el chico, consigo mismo y con sus posibilidades de aprender y expresarse, va haber un vuelco en su actitud frente al aula, al estudio.” (Directivo, escuela B)*

En estos argumentos, no consideran apropiado tramar una articulación entre ambas experiencias porque están convencidxs que al incorporarse a lo curricular y someterse a su estructuración perdería el sentido con el que fueron creados estos espacios. Es decir, siguiendo las miradas dicotómicas que planteamos anteriormente, los equipos directivos consideran que la incorporación a lo curricular estaría asociada con la pérdida del deseo, del interés y del entusiasmo, tal como se las piensa a las materias convencionales.

En este mismo sentido, el director de la escuela D afirma que el taller tiene una lógica inclusiva a diferencia de la escuela tradicional que es más cerrada porque su cultura institucional nunca nació con ese sentido, de este modo contrapone también las características asignadas al taller frente a la otra modalidad de enseñanza y desde allí plantea la importancia de la existencia de estos espacios y su separación. Además argumenta que la cultura institucional inclusiva, no está dada y hay que construirla, en ese intento se orientan las escuelas de reingreso.

Todos estos discursos nos llevan a pesar que los talleres extracurriculares están incluidos en la escuela pero no integrados a lo curricular, sino que funcionan como vidas paralelas que no se tocan. Por su parte, la mayoría de lxs directivxs de las instituciones estudiadas consideran que

el éxito de estos espacios radica en esa separación porque si se incorporan a lo curricular pierden el sentido. De este modo se clausura la posibilidad de pensar modificación que alteren el núcleo de la caja curricular.

Específicamente, en la escuela A aparecen otras cuestiones en relación a la tensión entre lo curricular y extracurricular frente al reconocimiento de la formación artística que brindan este tipo de instituciones. Por su parte el director hizo mucho hincapié en enfatizar que no se trata de una escuela especializada en arte, a pesar de la fuerte formación y carga horaria que tienen en materias artísticas a través de los talleres:

*“Podríamos armar un plan de estudios que implicaría un área de especialización vinculado a lo artístico expresivo, con lo cual no estoy de acuerdo con estos planteos de especialización en la escuela secundaria y que esto se ligue o adopte la forma de lo curricular. (...) entraríamos en una propuesta de especialización con la que no estamos de acuerdo; nuestra intención no es formar artistas. No somos una escuela especializada en arte sino una escuela que promueve espacios de expresión y participación.” (Directivo 1, escuela A)*

Este razonamiento a través del cual el reconocimiento en el espacio curricular de esta formación la convertiría en una escuela especializada, pone de manifiesto la fuerza que tiene el curriculum científico-humanista, al presentarse como símbolo de la educación general en el imaginario colectivo. Especialmente entre quienes ocupan puestos de gestión en la educación, impidiendo que se puedan generar modificaciones sobre lo curricular porque si no se considera que pierde el sentido de formación general. Sin reconocer que disputar lo que entra o sale del curriculum también es tensionar qué se define por general.

En la escuela A, además de esta cuestión la desarticulación es reforzada por el perfil de tallerista buscado por esta institución, al respecto uno de los directivos afirma *“cuanto menos escolar sea, mejor. Porque también los pibes lo valoran desde otro lugar”* Al respecto, otro de sus directivos dice que lxs docentes de los talleres artístico-expresivo tienen bastante devaluado lo escolar en su aspecto curricular, incluso a veces en su propia biografía escolar. Justamente buscan docentes desescolarizados porque esperan otra cosa de esos espacios. Pero como contrapartida enfatizan los prejuicios de lxs docentes de las materias curriculares respecto de lxs talleristas y de los saberes que circulan allí, impidiendo posibles articulaciones o trabajo en conjunto.

Finalmente, lxs entrevistadxs sostienen la idea de que la articulación está en lxs “pibxs”, como una especie de paliativo de esa desarticulación y justificando la posición de no

articulación por parte de los equipos directivos, así como se evidencia en las siguientes afirmaciones:

*“Hay algo que se liga en los pibes por lo que te decía al principio, que tiene que ver con su autoestima, con su bienestar, con su ligazón proactiva con la institución; en algún sentido, la experiencia de los talleres ayuda mucho a que la escuela sea de ellos.” (directivo 1, escuela A)*

Desde esta mirada consideran que la articulación la hacen lxs “pibxs” en el sentido de estar dispuestos a venir a la mañana, porque *“lo piola y gratificante está a la tarde”*. Entonces, los talleres son valorados porque aportan aquello que falta a la mañana y mantienen a lxs estudiantes entusiasmados, como un pilar que consigue que se sostenga el curriculum de la mañana así como está, delegando en la tarde el espacio de disfrute y placer por aprender.

#### **2.4.2 Complementariedad que permite el diálogo entre saberes**

En la escuela C existe una decisión institucional de que los talleres vengán a complementar los saberes trabajados en las materias curriculares, ya sea a través de la incorporación de nuevos lenguajes como el taller de cine o para la promoción de habilidades necesarias para el buen desempeño en las materias curriculares como el taller de técnicas de estudio. Al respecto lxs talleristas de ambos espacios explican los motivos que dieron lugar a la creación de estas propuestas:

*“La idea surgió por el hecho de ayudar y compatibilizar con los chicos de cuarto que tienen historia del siglo XX y estudios sociales argentinos en cuarto año. Para, o sea, acoplar a la materia, a las materias que ellos tienen una mirada distinta de la historia. Entonces... como una idea que se tuvo, fue hacer esto del taller de cine, de buscar que los chicos a través del cine vean otra mirada de esos períodos históricos.” (Tallerista 2, escuela C)*

*“Cuando se pensó en este taller, lo hablamos con la directora, más que nada porque los chicos es como un refuerzo para los primeros años porque les cuesta mucho la síntesis, les cuesta mucho ejercitarse con el material, les cuesta mucho el hábito, ¿no?, de sentarse, de estudiar... Entonces lo pensamos más que nada como un refuerzo.” (Tallerista 3, escuela C)*

Estas propuestas parecieran ser las que le dan un aire fresco de renovación a las materias convencionales, aportando nuevos lenguajes, saberes y habilidades que permiten alojar otras experiencias educativas por las que transitan lxs jóvenes más vinculadas al uso de las nuevas tecnologías y del lenguaje audiovisual. Un ejemplo de ello lo constituye esta situación contada por la directora de la misma institución:

*“Yo por ejemplo soy profesora a la tarde y les mandé a hacer una investigación de un tema, la revolución mexicana, y el lunes me dice un chico “¿podemos hacer un video?”, “pero lógico, más bien”. Como que es algo que ellos manejan tan bien realmente, entonces lo aprovechamos.”*

En este ejemplo lxs estudiantes utilizan las herramientas del taller de video y doblaje para acreditar lo curricular poniendo en juego otros modos de acceso al conocimiento más propios de la cultura actual.

Cabe destacar, como un elemento más a tener en cuenta que en el caso de los talleres de esta escuela, lxs talleristas son también profesorxs de la institución. Tal vez esta particularidad contribuya a la existencia de una fuerte articulación entre las materias convencionales, siendo los talleres los que parecen estar al servicio de las primeras. Como ejemplo de ello están los informes de la tallerista de técnicas de estudio que elabora para que lxs docentes de las materias curriculares estén al tanto de los logros y las limitaciones de sus estudiantes. Tal como aparece reflejado en esta cita:

*“La coordinadora de tutores coordina los tutores de todos los cursos. Yo específicamente me conecto con ella por los primeros años. Y es a ella a quien le voy dando el informe de qué chicos vienen y un informe particular de cada chico, las dificultades... si es en escritura, digamos... la manera de estructurar el pensamiento, de si es haciendo resúmenes... cuáles son las dificultades que tienen. Entonces ese es el informe que después yo le doy a la tutora de cada uno de los chicos. Para que además ella les baje a los mismos profesores de primer año que si fulanita o fulanita tienen dificultades, las están tratando de repuntar.” (Tallerista 3, escuela C)*

Asimismo, la directora nos comenta cómo en algunas ocasiones una profesora de una materia curricular lleva a sus estudiantes al taller en el horario de clase para que puedan aprovechar estas actividades:

*“como el turno mañana no tiene taller y coincide con la profesora de historia y estudios sociales, entonces la profesora muchas veces que está*

*dando su clase normal, los baja para que también se enteren de las cosas que hacen en el taller. Realmente es muy interesante.” (Directivo, escuela C)*

### **2.4.3 Una articulación para garantizar la subsistencia**

En la escuela D, los talleres surgieron como un puente para captar el interés de lxs jóvenes por retornar a la escuela y concluir el nivel. Esto aparece expresado en los relatos como en las anécdotas que detallan el modo en que para algunxs estudiantes los talleres operaron como “enganche” posibilitando un reencuentro con la experiencia escolar. Sin embargo, en el momento de la realización del trabajo de campo, cinco años después de la apertura de la escuela, nos encontramos con un panorama diferente: la subsistencia de los talleres parecía estar en riesgo por su baja participación estudiantil. Frente a esta situación se promovió una nueva articulación con lo curricular, totalmente inversa a la anterior, donde fueron los espacios curriculares los que iban a operar como puentes para difundir y garantizar la participación de lxs estudiantes en los talleres. Tal como lo vemos presentado en este ejemplo, donde unx de lxs talleristas plantea la necesidad de refloatar los talleres a partir de articularse con materia de Lengua:

*“Por un lado, está lo que se puede hacer con el taller y lo que se puede hacer con los profesores curricularmente. Con Lengua de primer año...porque esta es una estrategia para tratar de captar a los chicos de primer año que no tienen idea...y aparte no se animan a venir a los talleres, lo que hacemos es meter los talleres en la materia, por ejemplo Lengua.(...) En este momento la profesora de Lengua está dando justo mitos, mitos urbanos. La idea es que, con los chicos que van más avanzados y tengan ganas de hacer algo más allá de lo que ven en la clase, pueden salir y venir a hacer radio y trabajar algún mito; hacerlo por radioteatro, relatado, grabado con sonido y música para que sea grabado como un micro. (...) Por otro lado, otra profesora está trabajando un tema que va a salir en la revista de la escuela, en el taller de periodismo, hay una investigación grande que están haciendo sobre Atahualpa Yupanqui. (...) Entonces, ese material que ya está, compilarlo y hacerlo como un micro radial, lo que diga el hijo...pasar temas de Yupanqui en versiones más modernas. Mostrar varias cosas en un micro radial. Esos son los como dos proyectos que van por separado en el taller de radio. ¿Por qué surge? En realidad, al no tener chicos me puse... no quiero quedarme de brazos cruzados esperando que venga algún chico, los voy a ir a buscar yo, por eso me metí en los cursos y trabajé con dos docentes en particular.”(Tallerista 1, escuela D)*

En este caso, se utiliza a la materia curricular frente a la crisis que atraviesan algunos talleres para garantizar la subsistencia en el tiempo y para que lxs estudiantes se puedan acerca a esta oferta desde los mismos contenidos que vienen trabajando en la clases con la posibilidad de difundir su producción a través de otro lenguaje como es el radial. En este ejemplo la articulación se da en sentido inverso siendo los talleres los que requieren de las disciplinas convencionales, para ser apropiados por lxs estudiantes.

#### **2.4.4 El taller como suplemento: el retorno de los saberes perdidos**

En las instituciones educativas del nivel secundario se suelen producir reestructuraciones de los planes de estudio y frente a la necesidad de recortar horas cátedras o contenidos siempre se piensa primero en las disciplinas que tienen menor prestigio y reconocimiento, como son las artísticas o las corporales. Ante estas modificaciones algunas disciplinas adoptan un lugar extraescolar a modo de recuperación de saberes, sin tensionar la nueva organización curricular. Tal es el caso que se presenta en la escuela B, donde unx de lxs talleristas comenta en la entrevista que a partir de la reforma del diseño curricular hubo un vaciamiento de materias artísticas donde se fusionó Plástica y Música en lo que es Educación Artística, implicando un recorte de horas en las materias artísticas. Entonces considera que su taller representa un saldo positivo para la escuela porque, de alguna manera, viene a compensar la reducción de esos espacios.

Al respecto podríamos reflexionar acerca de las contradicciones en las propias políticas educativas estatales, que por un lado, desde la definición de los diseños curriculares, se desechan determinados saberes y a contramano, se desarrolla una política como la de PFI que tiende a promover la introducción de espacios de expresión y desarrollo de actividades artísticas. Cabe destacar que, esta introducción se realiza desde un lugar marginal porque son saberes que se dictan de manera optativa de modo tal que no son pensados para toda la población estudiantil en su conjunto.

Algo similar sucedió en la escuela D, donde su directivo cuenta que el taller de deportes se abrió a pedido de lxs chicxs porque no tienen educación física en lo curricular: *“Hay un taller que se abre sí por la voluntad de las masas estudiantiles, un día vienen y me dicen...porque esta escuela no tenía educación física.”* Actualmente 80 pibxs de la escuela asisten al taller de educación física. Aunque en este caso no es una intención de la institución suplir la materia que falta sino un pedido de lxs propixs estudiantes.

Esta forma de articulación expresa cómo muchos de los conocimientos que circulan por los espacios de los talleres, son conocimientos que eran obligatorios y que con la reforma curricular o con las nuevas configuraciones escolares como las de Reingreso quedaron desplazados y pasaron a ser recuperados por los talleres. Estas situaciones constituyen una expresión más de la forma en que opera la jerarquización del conocimiento estructurando el currículum escolar.

### **Consideraciones finales**

En este capítulo, desde la dimensión de la dinámica y modalidad de trabajo en los talleres, fueron abordadas varias cuestiones que están vinculadas a los rasgos del formato del nivel secundario, entonces se analizaron los regímenes de asistencia y de evaluación, el rol de la figura estudiantil, los criterios de agrupamiento y la organización espacio-temporal.

Respecto del primero de estos rasgos, hemos visto que la inexistencia de un régimen de asistencia promueve la asociación entre el deseo y los talleres por un lado, y el deber y las materias de la caja curricular por otro. De este modo, no sólo permite reencontrar a la experiencia educativa con el disfrute y el placer, sino que también deconstruye una forma de vinculación con el saber donde la educación siempre estuvo atada a la idea de estudiar, aprender, conocer, como un sacrificio vinculado al aburrimiento y al esfuerzo desmedido. Asimismo, el encuentro entre talleristas y estudiantes está atravesado por la presencia del deseo, por pensar al/la estudiante como sujeto deseante e interpelarlx desde allí, desde lo que les gusta aprender o conocer. Además, la asistencia de parte del estudiantado por elección promueve otra predisposición y otro modo de vincularse con las actividades e implicarse en ellas. Ambas cuestiones generan vínculos docente-alumnx fundados en principios distintos de los establecidos en las materias curriculares.

El carácter electivo del taller también genera una nueva situación con lxs jóvenes, donde ya no conforma un público cautivo, a diferencia de lo que sucede en las clases obligatorias. Entonces, tanto lxs talleristas como los equipos de gestión, deben salir a cautivarlx y para desempeñar esta tarea incorporan ciertas estrategias como: las propias del ámbito publicitario (utilizadas por los grandes medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la contemporaneidad), la semioptatividad (como una intermediación entre lo obligatorio y optativo) y la modificación estructural de la oferta (para favorecer la asistencia en determinados días y horarios). Asimismo, la participación discontinua de parte del alumnado promovió estrategias al interior de los talleres para poder lidiar con esta condición, como

fueron los *encuentros no correlativos ni secuenciales* y la proyección de *objetivos acotados* pero realizables bajo esa inestabilidad en la asistencia.

En relación al segundo rasgo trabajado en este capítulo, vinculado con la ausencia de evaluaciones, en término de calificaciones presentes en los boletines, vemos que el recorrido por los talleres no condiciona la trayectoria educativa formal de lxs estudiantes. Esta particularidad parece ser alivianadora tanto para estudiantes como talleristas, dada la inexistencia de la presión de la nota, como modalidad que condiciona la tarea docente y que clasifica en buenxs o malxs estudiantes. Sin embargo, este relajamiento de los mecanismos de control del aprendizaje no se expresa en descompromiso, sino que posibilita otros modos vinculación con el saber y otras experiencias de aprendizaje, por ejemplo la realización de una producción colectiva que requiere de un trabajo en equipo colaborativo bajo un proyecto común, interpelando a lxs participantes en su capacidad para hacer con otrxs y establecer acuerdos. De ese modo se distancian de la constitución de subjetividades competitivas y meritócratas como promueven las evaluaciones individuales propias de los espacios curriculares.

Del mismo modo, la modalidad de trabajo basada en el saber-hacer, reconcilia la dicotomía entre teoría y práctica, propia de la organización jerárquica del conocimiento y propone un acercamiento con los espacios de producción de saberes culturales, a diferencia de lo que sucede con los saberes escolares. Puesto que en el caso de los talleres, por el hecho de ser enseñando por profesionales que participan del ámbito de producción de saberes, sin mediar ningún tipo de currículum oficial ni textos de enseñanza, y por ser propuestas que están orientadas a la producción y no a la repetición de ciertos conocimientos teóricos, no requieren un procesamiento del contenido a ser enseñado para adaptarse a una condición áulica, donde se desdibuja la relación con el lugar de producción del conocimiento.

Es importante destacar también, que a partir de la producción de los talleres con finalidades extraescolares se otorga un lugar que posibilita el diálogo entre la institución y el afuera permitiendo una acercamiento con el barrio y la vida mundana que circunda a la escuela.

En torno del tercer subapartado, que centra la mirada en la forma de participación estudiantil en los talleres, hemos identificado que a diferencia de las materias convencionales, en estos espacios lxs estudiantes participan en la definición de los contenidos de la propuesta, justamente porque la idea de los talleres es responder a sus intereses y facilitarles la posibilidad del desarrollo de proyectos personales e ideas propias en esos espacios. Es por ello que, liberadxs de las definiciones que marcan los diseños curriculares, lxs talleristan democratizan las formas de selección de contenidos convocando a lxs estudiantes a un



proceso de negociación y acuerdos sobre los temas que irá versando el taller. De esto modo se implica a lxs estudiantes en el propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, las relaciones de autoridad no se diluyen en la medida que son lxs talleristas quienes direccionan las actividades, definen la metodología de trabajo y hacen respetar las normas establecidas, es por eso que en el capítulo anterior hablamos de *horizontalidad regulada* para referirnos a esta nueva forma de vinculación. Sin embargo, cabe destacar otro aspecto importante, como es la participación de lxs estudiantes en la definición de la continuidad de lxs talleres, de modo tal que es su elección y su asistencia lo que condiciona que un taller mantenga su vigencia.

Respecto del cuarto subapartado, que indaga en la organización espacio-temporal y los criterios de agrupamiento, observamos en relación a la primera de ellas que el espacio del taller promueve una disposición de los cuerpos diferente así como del mobiliario y modifica los usos del espacio en relación a las necesidades de las actividades que se ponen en juego: no es la organización espacial la que condiciona la práctica educativa sino que el espacio se resignifica para responder a los modos de enseñanza que se promueven en el taller. En torno de la organización temporal, aparecen tres cuestiones que se diferencian de la organización temporal escolar y posibilitan pensar otros modos posibles. En primer lugar, no responden al ciclo lectivo anual de las materias convencionales, por estar organizadas en otros tiempos como semestres, cuatrimestres, entre otros. En segundo lugar, a pesar que la institución escolar se organiza en horas cátedra y recreos, estos tiempos no marcan el ritmo de la actividad en el taller sino que el tiempo de desarrollo del mismo lo marca la duración de la actividad propuesta y la predisposición de lxs asistentes para finalizarla. En tercer lugar, si bien existen coordenadas temporales que organizan la producción en el taller, éstas no determinan el éxito o fracaso del aprendizaje, por lo tanto se desprenden del juicio evaluativo sobre el tiempo que se tarda en aprender y la exigencia de la simultaneidad en los aprendizajes.

Respecto del criterio de agrupamiento, desde los talleres se propone un agrupamiento en relación a los intereses del estudiantado, por lo tanto a diferencia de la organización por grupo etario, la configuración del grupo no viene dada de antemano y no se organiza en relación a la simultaneidad y gradualidad, distanciándose también de la necesidad que todxs lxs alumnxs de la misma edad aprendan de la misma manera y en forma simultánea.

En términos generales, analizar la propuesta de los talleres desde los rasgos característicos del formato del nivel secundario nos permite identificar que frente a la modificación de esos rasgos, surgen otras posibilidades en cuanto a la forma de vinculación con el conocimiento y a la configuración de las relaciones entre docentes y estudiantes que parecen estar

imposibilitadas bajo el formato escolar. Asimismo, el recorrido por la variedad de propuestas extraescolares muestran experiencias con mayores distancias o acercamientos respecto a ese formato, dando cuenta que esta diversidad trasciende la mirada dicotómica de pensar los talleres como experiencias totalmente “desformateadas” de lo escolar y posibilita identificar los grises en estas construcciones.

Para analizar la segunda dimensión sobre la convivencia entre los talleres y las disciplinas curriculares tomamos en cuenta la forma que adopta la jerarquización del saber, como parámetro organizador del currículum escolar, donde las materias científico-teóricas adquieren mayor reconocimiento frente a las artístico-expresivas. Por lo tanto, la división curricular/extracurricular se organiza en torno de esta distinción, reforzando dicha jerarquización. Esto se expresa en lo organizativo a través de una menor carga horaria por parte de los talleres, un lugar temporal y espacial periférico respecto de lo curricular y el carácter opcional. Desde el punto de vista discursivo, también se manifiesta dicha jerarquización, tanto en los equipos directivos como en el cuerpo docente, al nombrar a las actividades curriculares como “las materias más importantes”, valorando unas disciplinas por sobre otras. Esta posición es acompañada por actitudes de lxs estudiantes tendientes a demostrar que para ellxs son también las materias curriculares las que adquieren mayor relevancia.

Las visiones dicotómicas que se construyen permiten identificar cómo los sujetos en los discursos le asignan valores negativos y positivos a los espacios curriculares y extracurriculares posicionadxs desde este esquema. Tal como afirma Torres del Castillo (2011) respecto de la escuela en general, “el problema central está en la manera de entender lo que es el *currículo*, en reforzar la idea de que los aprendizajes dentro de la escuela deben ser cerrados, rígidos, formales, y que la innovación y el cambio sólo pueden hacerse traspasando las barreras del currículo, más allá de la escuela” (Torres del Castillo, 2011, p.16). En función de ello, se torna impensada una síntesis superadora que pueda tener elementos de uno u otro espacio para mejorar las condiciones en las que se enseña y se aprende. Esto también nos ayuda a entender porqué desde las escuelas se promueve el sostenimiento de un funcionamiento separado de ambos dispositivos.

Otra cuestión analizada fue la forma en que se define a la oferta extracurricular como “centro cultural”, a raíz de ello intentamos reflexionar por qué la denominan de este modo, examinando los alcances y las limitación de estos espacios como lugares de transmisión cultural, frente al dispositivo escolar. Al respecto, identificamos que ambas instituciones presentan distintos modos y alcances para desarrollar esta tarea. Por un lado, la escuela adoptó

un formato más o menos rígido que se volvió hegemónico para cumplir con esta función mientras que el centro cultural, lo hace de manera más periférica (porque no se volvió masivo ni obligatorio) a través de dispositivos pedagógico más flexibles como son los talleres. Pero al mismo tiempo, podemos pensar que también se van tornando más exitosos en la socialización, dado que parecen tener mayor capacidad para desarrollar un sentido de pertenencia. Además de ello, el centro cultural dialoga con una idea amplia de cultura (incluyendo lo que queda por fuera de la escuela), en cambio la escuela tiene una concepción más restrictiva, al reconocer al saber científico como el bagaje cultural por excelencia.

Por último presentamos cuatro estilos de des/vinculación predominantes. Uno de ellos que denominamos *desarticulación intencional*, que consiste en mantenerlos como espacios separados, sin ninguna vinculación más que el tránsito de lxs estudiantes por ambos espacios, quedando relegado en ellxs la tarea de articulación. Al mismo tiempo, decimos que es intencional porque los propios equipos directivos los mantienen separados a modo de impedir la “contaminación” de los talleres con los “vicios” de las materias curriculares y así poder sostener el sentido con el que fueron constituidos: aportar el entusiasmo, alojar el deseo y re-encantar a lxs estudiantes con la escuela. El segundo estilo, más propio de una de las instituciones estudiadas, consiste en una fuerte articulación con los contenidos de las materias curriculares. En este caso, lo distintivo que aportan los talleres es la introducción de nuevos saberes y habilidades, fundamentales en la contemporaneidad, que quedan por fuera del curriculum formal, por eso hablamos de una relación desde la *complementariedad*. El tercer modo de vinculación surge como *una necesidad de subsistencia de los propios talleres* frente a la baja participación estudiantil, elaborando articulaciones como en el caso anterior pero con un sentido inverso: no es para complementar lo curricular sino para favorecer la subsistencia del taller y promocionar este espacio. En el último estilo presentado se observó que, en algunas escuelas, frente a la reducción de materias del nivel, sus contenidos fueron alojados en los talleres, como lugar de *suplemento*, compensando la falta de las mismas en el diseño curricular.

Cabe destacar que estos estilos, reconstruidos a partir del trabajo de campo, no son exclusivos de una institución específica, salvo excepciones, pero sirven a modo de tipos ideales para identificar tendencias más generales en los modos de convivencia de ambas experiencias educativas dentro del espacio escolar.

## CONCLUSIONES

Estudiar la implementación de los *talleres extracurriculares* en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires permitió analizar los cambios que está transitando el nivel medio en Argentina frente a las exigencias de la contemporaneidad, vinculados con la convergencia de los procesos de reconfiguración cultural y las tendencias a la universalización del nivel. En este marco, la introducción de propuestas educativas cuyo modo de transmisión cultural se diferencia del *formato escolar del nivel secundario* parece estar anunciando su agotamiento y abre una posibilidad para reflexionar en torno de sus posibles modificaciones. Es por ello que, en esta investigación, nos preguntamos por la potencialidad de los *talleres extracurriculares* para interpelar al formato clásico, permeando las prácticas y percepciones cristalizadas a lo largo del tiempo.

Más que buscar respuestas dicotómicas que afirmen o nieguen la modificación del formato escolar a partir de la implementación de estos talleres, nos hemos propuesto dar cuenta de la complejidad que supone el proceso de su incorporación en la escuela secundaria convencional a partir de identificar los sentidos y las modalidades de su implementación, así como comprender sus alcances y limitaciones frente a las posibilidades de institucionalización. Este recorrido supuso entrar en diálogo con la historia de los dispositivos hegemónicos y subalternos de transmisión de saberes y con los desafíos contemporáneos asociados a los procesos globales de reconfiguración cultural, sin dejar de atender las particularidades que adopta el sistema educativo nacional y jurisdiccional para tramitar los desafíos de la universalización del nivel.

En este sentido, comprender de qué modo los *talleres extracurriculares* se han incorporado a la escuela secundaria permite también aportar elementos para la discusión en torno de la permanencia y los cambios en los sistemas educativos. En sintonía con los estudios de Vicent, Lahire y Thin (2001) que realizaron una revisión histórica del proceso de constitución de la forma escolar para ver cómo ciertas innovaciones se naturalizaron, esta tesis también propone una revisión histórica, pero no sólo de aquello que se naturalizó sino también de aquello que hoy se presenta como alternativo al formato escolar. Este recorrido nos permite tensionar la idea de novedad y analizar las formas de vinculación históricas entre los dispositivos educativos que se tornaron hegemónicos y aquellos que ocuparon un lugar subalterno, reconociendo que siempre estuvieron en diálogo y tensión.

En estas conclusiones se presentan los resultados de la tesis, organizados en cinco apartados que fueron contruidos en relación a los principales argumentos que guiaron nuestro trabajo. Es así que, el primer apartado, se orienta a responder la pregunta acerca de qué grado de novedad tienen los talleres extracurriculares como dispositivo escolar, incorporando los aportes de la *perspectiva histórica* que permite encontrar líneas de continuidad y ruptura con experiencias educativas anteriores. En el segundo apartado, nos propusimos identificar el modo en que se incorporan los talleres extracurriculares a las escuelas secundarias en diálogo con el lugar que ocupó históricamente el dispositivo taller frente al formato hegemónico y con la modalidad de incorporación de innovaciones que han desarrollado los sistemas educativos desde su constitución. El tercer apartado, busca responder a uno de los interrogantes centrales de esta investigación acerca de los motivos por los cuales finalmente los talleres logran incorporarse en la escuela secundaria común, en un contexto social caracterizado por una reconfiguración cultural profunda y por los desafíos que supone la universalización del nivel secundario en la región. El cuarto apartado se propone explicar algunas dimensiones que generan propuestas diferenciadas en la oferta de talleres extracurriculares de las escuelas estudiadas reforzando las tendencias a la reproducción de las desigualdades. Finalmente, en el último apartado, analizamos las limitaciones que presentan las experiencias extracurriculares para convertirse en propuestas que tiendan hacia la universalización y concluimos con la presentación de futuras líneas de investigación que nos permitan arrojar luces en este sentido.

### **1. Los talleres extracurriculares: una *novedad con tintes retro***

Los talleres extracurriculares se presentan en las escuelas secundarias comunes como experiencias novedosas al proponer otra forma de transmisión de saberes que no se rige bajo la lógica escolar. Esto puede observarse en el agrupamiento de lxs estudiantes en relación a sus propios intereses, en el abandono de la organización disciplinar, en el corrimiento de la centralidad del/a docente adoptando un rol de guía en favor de asignarle un lugar más activx a lxs estudiantes, en la revalorización del saber práctico y su articulación con el teórico, en la organización de tiempos de trabajo supeditados a la actividad, en la disposición espacial en grupos de manera circular y en la producción de carácter colectivo que requiere de la cooperación de lxs participantes.

Estos elementos que se presentan como propios de los talleres extracurriculares ya estaban presentes en experiencias educativas en el pasado, incluso previo a la conformación del sistema educativo moderno, pero al no ser incorporados por este formato, siempre se

mantuvieron como parte de experiencias educativas alternativas al sistema de educación formal. Particularmente, en Argentina a lo largo del siglo XX identificamos tres experiencias educativas que incorporaron al taller como dispositivo de enseñanza: la Escuela Nueva, las Escuelas Técnicas y la Educación Popular. En este sentido, es posible afirmar que la forma de organización de los talleres extracurriculares es heredera de estas experiencias perdiendo de este modo rasgos de propuesta novedosa. Por lo que sería más pertinente sostener que el dispositivo taller ha estado disputando sentidos a la sombra del formato hegemónico durante toda la historia de la escolarización. De allí que los talleres extracurriculares se constituyen como una *novedad con tintes retro*, que si bien trae formas diferentes de transmisión cultural con respecto al formato de la escuela secundaria, no es más que el sedimento de propuestas anteriores recicladas bajo nuevas formas.

Lo que sí se presenta como una novedad, a diferencia de los talleres implementados por las otras experiencias educativas del pasado, es que estos talleres extracurriculares lograron incorporarse en el nivel secundario convencional. Diferenciándose así de la corriente pedagógica de la Escuela Nueva que logró una penetración silenciosa y limitada en el campo educativo, consiguiendo la incorporación progresiva de ciertos aspectos, principalmente en el nivel inicial y primario; o de los talleres de las Escuelas Técnicas que, si bien se incorporaron a la educación secundaria, lo hicieron dentro de un circuito alternativo que no logró interpelar al formato de la escuela secundaria convencional; o de la Educación Popular promovida por los MLN que se desarrolló por fuera del sistema educativo sin intenciones de incorporarse al mismo. Es por ello que, el mayor grado de institucionalización de estas experiencias se dio recién con los talleres extracurriculares que hoy forman parte de la mayoría de las escuelas secundarias comunes y fueron promovidos tanto desde las bases del sistema como innovaciones institucionales como desde la cúspide a partir de una serie de políticas educativas que los promueven y financian. Este hecho nos lleva a preguntarnos: ¿De qué modo se han incorporado en este caso?

## **2. Los talleres extracurriculares se incorporan de manera *subordinada* actualizando su *posición histórica***

Los talleres extracurriculares ingresaron a la escuela secundaria en un lugar *subordinado* a lo curricular, actualizando su *posición histórica* y el *modus operandi* a través del cual los sistemas educativos incorporaron innovaciones en el proceso de constitución del formato escolar.

El análisis empírico permite sostener que, si bien los talleres extracurriculares han adquirido un mayor grado de institucionalidad respecto de las experiencias anteriores, no han logrado llegar a formar parte del currículum formal del nivel. Su incorporación mantiene su carácter de subalternidad frente a lo curricular que se expresa a través de la organización institucional, las concepciones de los propios actores institucionales y las formas de articulación predominantes entre los talleres y la caja curricular.

Los talleres ocupan un lugar marginal dentro de la oferta escolar: se ofrecen en contra turno, se dictan en lugares periféricos del espacio escolar y presentan una menor carga horaria en comparación con las disciplinas curriculares. Se ubican por fuera del currículum oficial, no teniendo incidencia en la promoción ni la trayectoria escolar de lxs estudiantes. Su carácter de espacio optativo, no garantiza el acceso para todxs lxs estudiantes y genera que no adquieran el mismo reconocimiento que las materias curriculares que sí se consideran fundamentales de la escolaridad secundaria. Esta percepción también se pone de manifiesto en los discursos y las prácticas de los propios actores institucionales: en el caso de los directivos, se manifiesta en el hecho de reconocer que le dedican menos tiempo al seguimiento de estos últimos; mientras que entre lxs docentes de las materias curriculares circulan ciertos comentarios donde pueden identificarse prejuicios acerca del valor de estas actividades. Es por ello que se lo piensa como un espacio subordinado, dado que los propios actores institucionales con autoridad como son docentes y directivos -quienes muchas veces lo promueven- desde sus propios discursos lo deslegitiman. Por último, lxs estudiantes presentan una participación fluctuante en los talleres que muchas veces se vincula con el hecho de someter su compromiso y participación a las exigencias de la agenda académica de lo curricular.

Otro de los aspectos en los que se expresa la subordinación es en las formas predominantes de articulación con lo curricular que están atravesadas por la forma que adopta la jerarquización del saber como parámetro organizador del currículum escolar, donde los conocimientos científico-teóricos transmitidos por las materias curriculares son considerados más relevantes que los artístico-expresivos de los talleres extracurriculares. Al respecto, en esta investigación se han podido identificar cuatro formas de des/articulación: *desarticulación intencional*, *complementariedad*, *articulación para garantizar la subsistencia* y *suplemento*. En la primera, que se torna más preponderante, ambos espacios funcionan con vidas paralelas como resultado de las propias intenciones de los equipos directivos que consideran que de esa manera evitan la “contaminación” entre ambos espacios, garantizando que cada uno cumpla con la función asignada. En los casos que hay articulación, como en la segunda y cuarta, quedan igualmente relegados a un lugar secundario, en la medida que complementan los

saberes escolares introduciendo nuevos conocimientos y lenguajes que circulan por fuera del espacio escolar o como suplemento de las disciplinas que han quedado por fuera del currículum oficial a partir de las modificaciones del diseño curricular. Solo en el caso de la tercera, donde la articulación está orientada a garantizar la subsistencia de los talleres, es que nace de estos últimos una intención de vinculación incorporando las temáticas de las disciplinas curriculares. En definitiva, en todas estas formas, los talleres aparecen como espacios incluidos en la escuela pero no integrados a lo curricular, evidenciando así la falta de una incorporación plena de los talleres. Al respecto, esta tesis abona a lo sostenido por Kantor (2008) al proponer la expresión “afuera-adentro” para caracterizar este tipo de experiencias que están adentro de la escuela secundaria pero separadas de lo curricular.

Esta condición de subalternidad reactualiza la posición histórica propia del dispositivo taller presente en distintas experiencias educativas durante el siglo XX que se expresó en su desplazamiento como dispositivo de enseñanza frente al aula de clase en el momento de constitución de los sistemas educativos modernos, permaneciendo en un lugar de subalternidad a lo largo de la historia y recuperado por experiencias educativas alternativas orientadas a la formación de sectores que quedaban excluidos del sistema. En este sentido, los talleres como tecnologías pertenecientes a formas de socialización enfrentadas con la escuela nunca alcanzaron un lugar central en la educación formal, principalmente en aquellas propuestas que tensionaban los modelos de disciplinamiento, las relaciones de autoridad y el tipo de subjetividad que construyen los sistemas educativos modernos. Solo las escuelas técnicas de mediados del siglo XX como parte del circuito educativo oficial, lograron que los talleres se incorporen por primera vez dentro de la educación secundaria. En esta incorporación los talleres adoptaron así un lugar *doblemente marginal*, por pertenecer a un circuito alternativo y de menor prestigio respecto del bachillerato, al estar destinado a los sectores subalternos; y por quedar relegados a contraturno del currículum generalista enciclopédico, siendo que transmiten saberes destinados a la formación laboral. En síntesis, la incorporación de los talleres extracurriculares no supone la eliminación de su condición de subalternidad, propia de las experiencias educativas alternativas del siglo XX, expresando así cierta continuidad con el modo en que se articuló históricamente la relación entre el taller como tecnología de enseñanza y el formato como dispositivo de disciplinamiento hegemónico. El modo en que los talleres extracurriculares entraron a la escuela secundaria muestra también que se actualiza un *modus operandi* de incorporación de tecnologías disponibles que estuvo presente en la etapa de configuración del formato escolar moderno. Precisamente, la perspectiva histórica muestra cómo el sistema educativo incorporó



tecnologías que formaban parte del principal contrincante de Estado Nacional en las disputas por el control de la educación para socializar a las nuevas generaciones: la Iglesia. Ese proceso de apropiación y resignificación de tecnologías disponibles se tramitó en el marco de un cambio en la contemporaneidad y se articuló con la configuración de nuevas relaciones de poder posibilitando un nuevo modo de gobierno de los sujetos. Parece que dicho proceso tiene un correlato en la actualidad donde las instituciones educativas del nivel secundario se apropian de tecnologías provenientes de experiencias educativas alternativas del siglo XX que siempre se presentaron como contrincantes disputando sentidos al formato escolar. Además, esta incorporación se establece en un momento histórico donde las transformaciones societales, y específicamente culturales, generan un fuerte cuestionamiento a la escuela moderna y su capacidad para cumplir con sus funciones frente a los desafíos contemporáneos. Es clave cómo la recuperación de la perspectiva histórica permite identificar que, al igual que en el momento de conformación del formato escolar se actualiza un mismo *modus operandi*: la apropiación de tecnologías disponibles de su contrincante. Esto nos recuerda una práctica estudiada por la antropología que podría ser pensada como una metáfora de dicho proceso: la *antropofagia*, que se refiere a una forma de canibalismo de los indígenas Tupí, quienes creían que si se comían a sus enemigos podrían apoderarse de su poder y sus fuerzas. En este sentido, metafóricamente hablando, al igual que los indígenas Tupí, la potencia del formato escolar parece radicar en su capacidad de incorporar de manera estratégica lo que se le opone para preservar su hegemonía sin necesidad de transformarse, en la medida en que esa incorporación se ubica en un lugar de subalternidad dentro de la institución escolar. Entonces, los talleres extracurriculares más que tensionar al formato introduciendo cambios con su presencia, estarían contribuyendo a su subsistencia, en un momento de fuerte cuestionamiento de la institución escolar. De este modo, los cambios terminan siendo neutralizados por una matriz que fagocita tecnologías subalternas para seguir conservando su posición hegemónica. Entonces si se actualiza el *modus operandi* que permitió la configuración del formato escolar cuando el Estado se apropia del poder de la Iglesia para socializar a las nuevas generaciones bajo un dispositivo que resultaba fácilmente replicable para su implementación masiva, nos preguntamos: ¿cuáles son ahora los poderes de los talleres extracurriculares que las escuelas secundarias se quieren apropiarse para la subsistencia de su formato escolar?

### 3. Los talleres extracurriculares como tecnologías que dialogan con los desafíos contemporáneos

Cuando la escuela secundaria es interpelada por la nueva configuración cultural y las políticas de inclusión educativa, incorpora a los talleres extracurriculares como propuestas que resultan más flexibles para dialogar con el cambio cultural y más eficaces para atraer nuevos sectores sociales. Es decir, los talleres son una “novedad con tintes retro” que participa del gobierno de los sujetos en tanto contribuye a recuperar en alguna medida la capacidad de disciplinamiento de las instituciones educativas, que la contemporaneidad ha puesto en cuestión.

En este sentido, los talleres extracurriculares tienen mayor capacidad para dar respuesta a los desafíos actuales porque, en primer lugar, frente a ciertas dificultades que atraviesan las instituciones educativas para forjar la identidad de los sujetos y construir lazos de pertenencia (Dubet, 2004), los talleres son considerados por todos los equipos directivos como dispositivos que posibilitan un *fortalecimiento del vínculo institucional* con los estudiantes al “reencantarlos” con la escuela. A diferencia de las formas de interpelación del modelo escolar moderno que se sostenía en la promesa de materializar un futuro promisorio a través del sacrificio presente, actualmente se torna cada vez más difícil que los jóvenes realicen esos sacrificios en un mundo donde la socialización escolar ya no asegura futuros promisorios (Tiramonti, 2011b). De allí que estas propuestas basadas en la elección que tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, los interpelan en mayor medida.

En segundo lugar, frente a la preponderancia que han adquirido los medios masivos de comunicación en la construcción de nuevos principios de socialización, se introducen nuevas lógicas de funcionamiento en el ámbito escolar: Mientras la escuela opera con un público “cautivo” de sujetos, los medios buscan cautivar al público, por ello es que la seducción que ejercen estos últimos es infinitamente mayor que la seducción ejercida por la cultura letrada (Quevedo, 2003). Algo de este funcionamiento está operando dentro del ámbito escolar frente al carácter opcional de los *talleres extracurriculares*. Al no tener públicos cautivos se debe garantizar la participación estudiantil a partir de la promoción de estrategias de atracción propias del ámbito publicitario. En este sentido, los talleristas y los equipos directivos buscan tornar atractivo estos espacios de transmisión cultural para estar mejor posicionados a la hora de competir con los nuevos agentes de socialización.

En tercer lugar, frente a los cambios en las relaciones inter-generacionales que erosionan las formas clásicas de autoridad escolar basadas en la asimetría y el verticalismo, los *talleres extracurriculares* proponen formas de ejercicio de la autoridad más horizontales sin

desdibujar el rol de lxs adultxs en el establecimiento de límites. *La horizontalidad regulada*, característica de la forma de autoridad que se ejerce en los talleres extracurriculares, habilita mayor participación de lxs estudiantes a través de la construcción colectiva de acuerdos consensuados, sin descuidar la regulación por parte de la figura docente al mantener el control sobre las reglas de convivencia y las formas de trabajo al interior del taller. Esta forma de ejercicio de la autoridad está basada en determinado perfil docente, cuya fuente de legitimidad es el *carisma*. Esta cualidad personal cobra relevancia de manera unánime para todos los equipos directivos como uno de los principales criterios de selección, dado que se torna fundamental para generar adhesión entre el estudiantado y promover el fortalecimiento del vínculo con la institución.

En cuarto lugar, frente a la construcción identitaria de las nuevas generaciones, cuyas subjetividades ya no pueden ser interpeladas desde su condición estudiantil exclusivamente, apelando a un rol pasivo, basado en un modelo de alumnx ideal, los *talleres extracurriculares* responden a una concepción de lxs estudiantes más centrada en su condición juvenil. Esto puede observarse, por ejemplo, en cómo se plantea el aprendizaje orientado por la idea de “aprender haciendo”, rompiendo así con la concepción de la juventud como una etapa de “moratoria social” (Bourdieu, 2002) donde hay una preparación para la vida adulta y para los estudios superiores que impide poner en práctica los saberes adquiridos hasta la adultez. En este sentido, la modalidad de trabajo del taller se encuentra en sintonía con una mirada sobre la juventud que reconoce su capacidad de acción sin postergar la puesta en juego de sus saberes para una etapa futura.

En síntesis, es posible afirmar que los talleres tienen mayor capacidad para responder a los desafíos contemporáneos en la medida que interpelan la subjetividad para fortalecer los vínculos institucionales, habilitan relaciones más horizontales entre jóvenes y adultxs recuperando los intereses de lxs primerxs, y tensionan el aprendizaje que va de la teoría a la práctica posibilitando la atracción de jóvenes que desean ser productorxs y no receptorxs de conocimiento.

Ahora bien, otro desafío que interpela a la escuela secundaria argentina desde hace algunos años está vinculado con la obligatoriedad del nivel, que promueve el arribo de nuevos sectores sociales al sistema educativo, tensionando así el carácter selectivo de la escuela secundaria. Frente a las tendencias a la universalización del nivel, *los talleres extracurriculares* constituyen una herramienta con capacidad y flexibilidad necesaria para la incorporación de nuevos sectores. De este modo se actualiza el sentido histórico que han tenido los talleres en tanto han sido una estrategia utilizada por experiencias educativas

alternativas para formar a una población que se ubica en los márgenes: en el caso de los talleres de las escuelas técnicas que estaban dirigidos a los sectores populares, quienes accedían por primera vez al nivel secundario; o el caso de los talleres de la Educación Popular dirigidos a una población adulta analfabeta de sectores populares que quedaban excluidos del sistema escolar. De este modo, los talleres extracurriculares recuperan nuevamente su sentido histórico al posibilitar el sostenimiento de la escolarización de una población marginal. Como se pudo observar en algunos relatos, donde la participación en los talleres operó como un elemento determinante para la finalización de los estudios; particularmente en la Escuela de Reingreso, donde estos espacios adoptan con más énfasis la función de puente que posibilita el reencuentro con lo escolar. De allí que, en el marco del desarrollo de políticas de inclusión tendientes a la universalización del nivel, no es casual que proliferen este tipo de experiencias en las escuelas secundarias.

Este recorrido por los elementos del taller extracurricular que dialogan con los desafíos contemporáneos permite sostener que, si bien la propuesta de los talleres no es novedosa en tanto es posible rastrear sus rasgos en experiencias educativas anteriores, lo novedoso es la forma en que se articulan las distintas dimensiones del taller como dispositivo pedagógico en un nuevo contexto cultural y político-social que le permite adquirir mayor presencia. Este proceso abona a lo formulado por Rodríguez Romero (2000), quien al estudiar las representaciones de los cambios en los sistemas educativos, afirma que, aunque las innovaciones retornen, lo hacen en contextos socio-históricos diferentes y las peculiaridades del escenario vienen a invalidar la persistente percepción de falta de novedad en las propuestas de cambio.

El contexto actual y los desafíos por los que atraviesa la escuela secundaria ayudan a comprender cómo se combinan la necesidad del formato de apelar a otros recursos y el éxito en la implementación de los talleres como dispositivo eficaz y eficiente en la regulación de lxs jóvenes del siglo XXI: los talleres logran interpelar la subjetividad de las nuevas generaciones y cuentan con la disponibilidad de los sujetos para ser socializadxs al participar voluntariamente de estas actividades y ser convocadxs desde sus intereses; por lo que no requieren de mecanismos punitivos para su sostenimiento logrando una economización de las formas de gobierno.

Estos elementos instalan la pregunta acerca de si los *talleres extracurriculares* pueden estar inaugurando nuevas formas de escolarización en la medida en que se constituyen en un nuevo modo de regulación de los cuerpos que se articula con las formas de dominación actuales –al estar más vinculadas con el control y menos con el disciplinamiento- y responde a los

cambios culturales y a las nuevas identidades juveniles. Si bien este interrogante excede las posibilidades de respuesta a partir de esta investigación, es una pregunta válida y latente para seguir observando lo que sucede con las experiencias nuevas en el nivel secundario que suponen otras lógicas diferentes al formato escolar.

Ahora bien, a lo largo de estas conclusiones venimos describiendo aquellos aspectos que tienen en común los talleres extracurriculares y que comparten con otras experiencias educativas, diferenciándolos del dispositivo hegemónico. Entonces nos preguntamos: ¿Existen diferencias en las formas de implementación de estas experiencias en las instituciones estudiadas, las cuales atienden a distintos sectores socio-culturales?

#### **4. Propuestas diferenciadas que refuerzan la desigualdad educativa**

Los *talleres extracurriculares* se implementan de manera distinta porque en cada institución hay una construcción de sentidos diferentes donde reconocemos que los equipos directivos tienen un rol estratégico. Además, como esa trama de sentidos está en relación con la población que atienden y con el perfil institucional de la escuela, se articula con el emplazamiento territorial y las desigualdades educativas propias de CABA. De este modo, la configuración de propuestas diferenciadas de los talleres extracurriculares permite reforzar los mecanismos de reproducción de la desigualdad educativa y social existente.

Cabe destacar que la incorporación de este dispositivo taller no se da en un sistema escolar en conformación, por el contrario, son innovaciones dentro de un sistema educativo consolidado que adopta formas específicas en un momento histórico determinado. Este hecho opera también sobre la forma de concreción de este dispositivo. Recuperando el argumento de Tiramonti (2004), ante un sistema educativo fragmentado, se observan distintos conjuntos de instituciones que adoptan características diferentes en función de los sectores socio-culturales que están atendiendo. En particular, en el sistema educativo de CABA esa diferenciación se ve reforzada por una configuración urbana segregada entre la zona norte y sur, donde las desigualdades socioeconómicas y educativas se articulan y reproducen.

Las escuelas secundarias seleccionadas en este estudio intentan representar la diversidad de perfiles institucionales que componen el nivel, teniendo en cuenta el sector de dependencia, los propósitos con los que fueron creadas, las características de la población que reciben y el territorio en que están emplazadas. El análisis de estos perfiles permitió identificar la configuración de una oferta escolar que gira principalmente en torno del sector sociocultural que atiende, reforzando una socialización diferencial de la población. Es por esto que, los

hallazgos de este trabajo están en sintonía con las investigaciones que identifican una tendencia a la diferenciación del sistema en favor de los sectores privilegiados.

En relación a los sentidos que le otorgan los distintos actores institucionales a los talleres observamos que existen diferencias entre los sentidos que le asignan los equipos directivos a estos espacios: dos de las instituciones de la muestra utilizan a los talleres como una estrategia de diferenciación de la oferta pedagógica para poder seleccionar a la población que reciben; en cambio, las otras dos instituciones, le asignan sentidos a los talleres en relación con la concepción de sus destinatarixs, una inclinándose más hacia una función contenedora y otra orientándose más hacia la democratización del acceso al conocimiento. Esta diversidad en la construcción de sentidos, *mediadas por los equipos directivos*, están dadas por el sector social que atiende cada institución, la concepción sobre el alumnado y la impronta institucional. En esta trama de sentidos, lxs talleristas también atribuyen ciertas orientaciones, donde entran en juego la función social asignada al lenguaje artístico, la concepción acerca de lxs participantes y la articulación con los propósitos del equipo directivo. Este conjunto de dimensiones configura una variedad de sentidos que se construyen en la singularidad de cada taller. Es por eso que hablamos de una *construcción situacional de sentidos*, donde las miradas de ambos actores institucionales están entrelazadas: lxs talleristas construyen sentidos en relación a los propósitos de los equipos directivos y la concepción de los directivos incide en los perfiles de lxs talleristas al ser ellxs quienes lxs seleccionan.

En cambio, sucede algo muy diferente en el caso de los sentidos otorgados por lxs estudiantes que participan de los talleres, siendo que sus valoraciones oscilan entre un sentido más tradicional orientado a la previsión del futuro y otro más orientado al disfrute del presente por el placer mismo que genera aprender algo. Ambos sentidos atraviesan las diferencias de nivel socioeconómico y cultural de lxs estudiantes entrevistadxs, dando cuenta que esas diferencias parecen tener poca incidencia frente a la condición juvenil y sus modos de transitarla en la contemporaneidad, autonomizándose de las variables que se juegan en los sentidos construidos por lxs adultxs.

Los talleres se diferencian también en relación con las condiciones materiales de implementación en cada una de las instituciones. En relación con las formas de financiamiento, dos instituciones cuentan con fuentes de mayor estabilidad y financiamiento directo como son las cuotas de las familias o los desembolsos incluidos en el presupuesto, frente a otras dos que dependen de recursos gubernamentales a través de un programa educativo, sujeto a lógicas externas como la estabilidad del programa. La mayoría de estos recursos que reciben las cuatro instituciones están orientados a gastos salariales, a excepción

de la que se financia con las cuotas familiares cuyos recursos se destinan a solventar gastos generales, que incluyen también materiales, alquiler de equipamientos y espacio adecuado. En relación a este último aspecto, sólo las primeras dos instituciones mencionadas cuentan en algunos casos con espacios físicos adecuados para el desarrollo de los talleres por ser de uso exclusivo y contar con el equipamiento necesario. En torno a las formas de reclutamiento de lxs talleristas, observamos que tanto en la estrategia de apelar a “lxs conocidxs” como en la del “reciclaje” se pone en juego el capital social de cada equipo directivo, reforzando las relaciones sociales existentes en esa comunidad y, por lo tanto, las desigualdades interinstitucionales. Con respecto al perfil docente seleccionado por los equipos directivos, si bien se identifican varios criterios comunes, algunos hacen a la especificidad de la impronta que se le intenta dar a esta oferta. Entonces encontramos una institución destinada a sectores medios-altos que busca perfiles con experiencias profesionales de alto reconocimiento social donde influyen las demandas de las familias y la lógica de la competencia con otras instituciones prestigiosas del campo de la cultura que ofrecen actividades en el tiempo libre. Por el contrario, en las escuelas que atienden a sectores bajos y marginales, el criterio de selección está vinculado con un alto grado de compromiso social para trabajar con una población vulnerable. Finalmente, otra dimensión que expresa las diferencias interinstitucionales es la posibilidad de contar con personal destinado a la coordinación de estas actividades.

En definitiva, este recorrido por las distintas dimensiones que modelan la configuración de propuestas diferenciadas nos permite ver de qué modo operan los *talleres extracurriculares* frente al proceso de desigualdad educativa. En este sentido, la tesis abona elementos para la discusión sobre los procesos de configuración de desigualdad educativa, a partir de identificar que la incorporación de estas tecnologías, que en muchos casos logran atraer a sectores excluidos, no escapan de las lógicas de reproducción de la desigualdad al interior del sistema educativo.

## **5. Acerca de las condiciones para garantizar el éxito y sus limitaciones**

Para finalizar estas conclusiones nos proponemos generar una reflexión sobre la posibilidad de los talleres extracurriculares de integrarse a la escuela secundaria en un lugar central de la organización escolar, y sobre las condiciones que éstos requieren para garantizar su éxito así como en dónde radican sus limitaciones. Al respecto, siguiendo los emergentes de esta investigación es posible sostener que, para que la incorporación de los talleres

extracurriculares en la escuela secundaria convencional suponga una institucionalización que le permita llegar al corazón de la escuela secundaria -abandonando su lugar marginal-, es necesario que se constituya en una forma replicable que procese la masividad. De allí que, en esta tesis, hemos identificado dos limitaciones, una vinculada con la universalización y otra con la estabilidad.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que si bien el dispositivo taller instala modos de aprendizaje y formas de relacionamiento diferentes que son posibles de construir para promover otra vinculación con la experiencia escolar, un grupo minoritario (aproximadamente el 20% de la matrícula) de manera fluctuante asiste a ellos, después de un esfuerzo institucional intenso por promover su participación. En segundo lugar, al ser un espacio opcional, su alcance es limitado en cuanto a la cantidad de destinatarios a los que puede dirigirse, por lo que la universalización es aún un gran desafío. Esta dificultad podría resolverse si se incorporaran a la currícula, aunque se promueve más la necesidad de mantener separados los dos espacios porque, según los equipos directivos, su unificación llevaría a la pérdida de sentido o fundamento de la lógica del espacio del taller.

En cuanto a las dificultades que presentan estas experiencias para perdurar en el tiempo identificamos que la inestabilidad establecida por su fuente de financiamiento puede afectar la permanencia de los mismos, especialmente en el caso de las escuelas públicas, que a diferencia de las privadas no cuentan con las cuotas de las familias para afrontar los costos de la oferta extracurricular, y la mayoría carecen de un financiamiento incluido en el presupuesto. Entonces, la implementación de los talleres se sostiene a partir de un Programa Educativo, cuyos recursos (limitados en cuanto al alcance) no son otorgados a todos los establecimientos por igual, sino que están destinados a las escuelas que atienden a los grupos más desfavorecidos. Otro aspecto que dificulta la estabilidad de la propuesta es que se basa en el carisma como rasgo principal de la figura del tallerista. Esta forma de legitimación presenta algunas limitaciones a la hora de querer universalizarla o reproducirla dado que es un atributo personal que requiere ser puesto en acto permanentemente y además es intransferible. Esta particularidad también expresa la inestabilidad en la que se sostienen los talleres en la medida en que se construyen como espacios de aprendizaje sobre la base de características excepcionales de quienes los coordinan, a diferencia de las materias curriculares donde el espacio está garantizado independientemente del docente que lo dicte.

Para concluir este trabajo, como resultado del análisis de investigación realizada y a partir de esta serie de condiciones que identificamos para garantizar el éxito de los talleres



extracurriculares, nos resulta de interés poner el foco en algunas cuestiones que abren nuevas líneas de investigación a partir de los siguientes interrogantes:

En relación a las posibilidades de universalización de los talleres, el bajo grado de participación de lxs estudiantes en estos espacios nos lleva a preguntarnos: ¿por qué no se orientan masivamente a apropiarse, utilizar y ocupar estos espacios cuando están invitados a hacerlo? Siendo que tienen libertad a la hora de elegir los talleres porque no son obligatorios y habiéndolos elegido no están obligadxs a asistir, ni asistiendo están obligadxs a quedarse. Entonces ¿por qué no son suficientemente convocantes? En este sentido, también nos podríamos preguntar ¿por qué algunxs asisten y otros no? ¿quiénes son lxs que participan y quiénes los que no lo hacen? Solo a modo de hipótesis podríamos pensar que estos comportamientos responden a nuevos modos de habitar lo social propios de lxs jóvenes en la actualidad, donde entran y salen, van y vienen, como parte de un proceso de búsqueda y descubrimiento de lo que les gusta. Es decir, pareciera que el grado de participación y la fluctuación en dichos espacios podría estar más vinculado con las prácticas propias de la condición juvenil actual.

Con respecto a las posibilidades de estabilidad, se abren una serie de preguntas: ¿Qué sucede con estas experiencias a lo largo del tiempo? ¿Qué propuestas se sostuvieron y cuáles no? ¿Por qué algunas perduran y otras desaparecen? Y ahí podemos arrojar algunas hipótesis y pensar si están vinculadas con la fuente de financiamiento, con las elecciones por parte de lxs estudiantes o con las posibilidades de sostener perfiles docentes carismáticxs.

Estos interrogantes motivan el desarrollo de futuras líneas de investigación, que escapan a los límites de este estudio. Así y todo, esperamos que el recorrido realizado hasta ahora se constituya en un aporte para reflexionar en torno de las orientaciones de los cambios del nivel medio y del modo en que se transforma su formato para abrir nuevos caminos que posibiliten garantizar el derecho a la educación.

\* \* \*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Arata, N. (2010). *La enseñanza de oficios mecánicos durante el Virreinato del Río de la Plata (1776-1810)*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina Libros Libres.
- Arroyo, M., y Nobile, M. (2015). Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la “forma escolar” a partir de los aportes de la investigación. En D. Pinkasz, (Comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 68-82). Ciudad de Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Baquero, R., Diker, G., y Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- Barbero, J. M. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. En *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), (0). Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Barbero, J. M. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti Fanfani (Comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 65-99). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo Consumismo y Nuevos Pobres*. España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2001). Políticas alternativas a la sociedad del trabajo. En: U. Beck, et .al. (2005). *Presente y futuro del Estado de Bienestar: el debate europeo* (pp. 13-30). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bendix, R (1974) “Transformaciones experimentadas por las sociedades de Europa Occidental a partir del siglo XVIII”. En: *Estado Nacional y Ciudadanía* (pp.61-104). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernetti, J., y Puiggrós, A. (1993). Las reformas del sistema educativo. En: *Peronismo: Cultura Política y Educación (1945-1955)* (pp.235-291). Buenos Aires: Galerna
- Biaggiotti, O., y Echeverría, J. (2015). Cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza de la escuela técnica en el marco de los cambios curriculares. Ponencia presentada en *VIII Jornadas Nacionales y 1er Congreso Internacional sobre la formación del profesorado*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en:

<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/biaggiotti.pdf>

- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2002). La juventud no es más que una palabra. En: *Sociología y Cultura* (pp.163-174). México: Grijalbo.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1986). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- Calcagno, N. (2012). *En la Ruta Digital: cultura, convergencia tecnológica y acceso*. Buenos Aires: Secretaria de Cultura de la Presidencia de la Nación.
- Cano, A. (2012). *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. España: Universidad Academia. Disponible en: [http://universidad.academia.edu/Agust%C3%ADnCano/Papers/326154/La\\_metodologia\\_de\\_taller\\_en\\_los\\_procesos\\_de\\_educacion\\_popular](http://universidad.academia.edu/Agust%C3%ADnCano/Papers/326154/La_metodologia_de_taller_en_los_procesos_de_educacion_popular)
- Cappellacci, I., y Juarrós, F. (2008). El nivel secundario en la ciudad de Buenos Aires. Una perspectiva histórica. En: *XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.
- Caruso, M., y Dussel, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En: P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-134). Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal-Buenos Aires: UNQ-Prometeo.
- Dayrell, J. (2003). Escola e Culturas Juvenis. In: M. V. Freitas y F. Papa (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta* (pp. 173-189). São Paulo: Cortez. [Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert.]

- De Marinis, P. (2008). Comunidad, globalización y educación: algunas reflexiones acerca de la ‘desconversión de lo social’ (mimeo en castellano, 2007) Este artículo fue traducido al portugués y apareció publicado con el título *Comunidade, globalização e educação: um ensaio sobre a “desconversão do social”*. En *Próposições*, Revista de la Facultad de Educación de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, Brasil, 19 (3).
- Deleuze, G. (1995). Posdata sobre las sociedades de control. En *Conversaciones 1972-1990*. (pp. 265-286) Valencia: Pre-textos.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Di Matteo, A., Michi, N., y Vila, D. (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. En: Revista *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*. 2(3), 83-96.
- Dominique, J. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. En *Revista Brasileira de Historia da Educação*, 1(1), 9-43.
- Donzelot, J. (1998). Gobernar a través de la familia. En *La Policía de las Familias* (pp. 53-94). Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?. En E. Tenti Fanfani, (Org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp.15-43). Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Durkheim, E. (1991). *La educación moral*. México: Colofón.
- Durkheim, E. (1985): *La división del trabajo social*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Duschatzky, S., y Correa, C. (2002). Las instituciones en la pendiente. En *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (pp. 69-93). Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. En: Revista *Anales de la educación común*. 2 (4), 95-105. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO, Publicaciones del CBC Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En: *Cuadernos de Pesquisa*, .4 (122), 305-335.

- Dussel, I., y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (Dir) *Historia de la educación en Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945-1955* (pp. 107-163). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Eco, U. (21 de mayo de 2007). ¿Usted profesor para que sirve en la era de internet? Diario *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/de-que-sirve-el-profesor-nid910427>.
- Efron, G. (2009). La reconfiguración identitaria de los jóvenes y su representación de la educación en la posmodernidad. En M. Chaves *Estudios sobre Juventudes en Argentina I*. (pp. 135-157) La Plata: UNLP.
- Feldbefer, M., y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En *Educ. Soc.*, 32(115), 339-356.
- Foucault, M. (1983) El juego de Michel Foucault. En *Saber y Verdad* (pp. 129-147). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). Clase del 14 de enero de 1979. En *Defender la Sociedad* (pp. 33-48) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). Clase del 10 de enero de 1979. En *Nacimiento de la Biopolítica* (pp. 15-41). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Franco, R. (1996). Los paradigmas de la política social en América Latina. En: *Revista de la Cepal*, (58), 9-22.
- Garretón, M. (1999). Las sociedades latinoamericanas y las perspectivas de un espacio cultural. En *Latinoamérica un espacio cultural en un mundo globalizado* (pp. 2-28). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Giddens, A. (1997). Vivir en una sociedad postradicional. En U. Beck, A. Giddens y S. Lash *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. (pp. 75-136) Madrid: Alianza.
- Giovine, R. (2001). *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno educativo en el ámbito de la provincia de Buenos Aires* (Tesis de Maestría). FLACSO, Argentina.
- Gomez Molina, K. (2016). *De artesano a obrero: La ruptura de una tradición. Medellín 1870-1930* (Tesis de grado). Universidad de Antioquía, Colombia.

- Goncalves Vidal, D. (2005). *Culturas escolares. Estudio sobre prácticas de lectura e escrita na escola pública primaria (Brasil e Franca, final do século XIX)*. Brasil: Autores Asociados.
- Grafmeyer, Y. (1994). *Sociología Urbana*. Paris: NathanUniversité.
- Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. En *Revista Propuesta Educativa*, 17 (30), 57-69.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Gvirtz, S. (2010). *Mejorar la escuela: Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- Hillert, M.F. (Coord); Bravin, C., y Krichesky, M. (2002). *La experiencia de horas extra clase en el Proyecto 13 y en el CBG. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del Nivel Medio*. Investigaciones y Estadísticas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/investigaciones.php?menu\\_id=20929](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/investigaciones.php?menu_id=20929)
- Hobsbawm, E. (1997). La carrera abierta al talento. En *La Era de la Revolución 1789-1848* (pp. 187-204) Barcelona: Editorial Crítica.
- Hobsbawm, E. (1971). *Las revoluciones burguesas*. Madrid: Guadarrama.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Madrid: Edit. Corredor-Pomares.
- Jafella, S.A. (2002). Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. *Rev. Ped*, 23 (67), 333-344. ISSN 0798-9792.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Kiriacopulos, Y. (2008). Las reformas y prácticas educativas realizadas en el contexto intelectual escolanovista: proyectos educativos institucionales e intelectuales en Argentina y Brasil (1910-1930). Ponencia presentada en: *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Buenos Aires.
- Luzuriaga, L. (1961). *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada.

- Margulis, M. (2008). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, Sociedad.
- Marreiros Monteiro, S., Balça, A., y Azevedo, F. (2010). Confabulando valores: La cigarra y la hormiga. En *Revista OCNOS*, 1(6), 65-68.
- Mejía, M.R. (2011). *Educaciones y Pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: CEAAL.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática, 1983-2003*. Buenos Aires: Gorla.
- Montes, N., y Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En M. Southwell *Entre generaciones* (pp. 161-182). Buenos Aires: FLACSO Programa Argentina y Homo Sapiens Ediciones.
- Montessori, M. (1926). *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori. Cuadernos de temas para la escuela primaria*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Buenos Aires: Coni.
- Morduchowicz, A. (2001). (Des)regulación y financiamiento de la educación privada en Argentina. En *Educación privada y política pública en América Latina* (pp. 107-142). Buenos Aires: PREAL-BID-CEPAL
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Narodowski, M. (2001). Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía educacional argentina. En: S. Gvirtz (Comp.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil*. (pp. 41-57) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nicolau, A. (2013). Educación popular, educación de adultos e historia reciente en la Argentina de la década de 1970: la campaña de alfabetización CREAR. En L. Rodríguez *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. (pp. 189-212) Buenos Aires: APPEAL.
- Noel, G. (2009). Violencia en las escuelas y Factores Institucionales. La cuestión de la Autoridad. En G. Noel [et.al] *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. (pp. 37-50) Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Oszlak, O. (2001). Hacia un Estado Transversal: El caso argentino. En: *Encrucijadas*. Revista de la Universidad de Buenos Aires 1(6). Recuperado de: <http://oscaroszlak.org.ar/images/articulos-espanol/Hacia%20un%20estado%20transversal%20el%20caso%20arg.pdf>
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. México: Anthropos-UAM.

- Pineau, P. (1991). *Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Pineau, P. (1994). El Concepto de "Educación Popular": un rastreo histórico comparativo en la Argentina. En: *Revista de Educación* 1(305), 257-278. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Pineau, P. (1997). La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983. En A. Puiggrós (Dir.) *Historia de la educación en Argentina, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. (pp. 379-402). Buenos Aires: Editorial Galerna. Tomo VIII.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pitluk, L., y Epsztein, S. (1991). *Aula-taller en Jardín de Infantes*. Argentina: Troquel Educación.
- Plotkin, M. (1993). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Ariel.
- Puiggrós, A. (1982). *Elementos para una historia de la educación de adultos en la Argentina. Proyecto APPEAL*. Buenos Aires: CONICYT UNAM-CONICET-Mimeo.
- Puiggrós, A. (1992). La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. En A. Puiggrós (Dir.) *Historia de la educación en Argentina, Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* (pp. 15-98). Buenos Aires: Editorial Galerna. Tomo III.
- Quevedo, L.A. (2003). La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI. En E. Tenti Fanfani *Escuela Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 140-157). IPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires Fundación OSDE-ALTAMIRA.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rodríguez Romero, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2), 23-45. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/23>



- Rodríguez, L. (2003). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggros *Historia de la educación en la Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina 1955-1983* (pp. 289-320). Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. (2013). “La elección categorial: alternativas y educación popular”. En *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 25-40). Buenos Aires: APPEAL.
- Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. En *Revista Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura* (29), 25-40.
- Sader, Emir. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación de la CTA.
- Saforcada, F., y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: Del Neoliberalismo al Postconsenso de Washington en América del Sur. En *Revista Educ. Soc.*, Campinas, 32 (115), 287-304.
- Sapoznikow, W. (2012). *Educar al ciudadano competente. Educación y Trabajo: un análisis del discurso de la revista Zona Educativa (1996-1999)* (Tesis de Maestría). FLACSO-Argentina.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sinisi, L., Maddonni, P., Manzano, V., Orge, P., y Rúa, M. (2003). El Programa de Fortalecimiento Institucional en las Escuelas Medias. Un estudio sobre los procesos de apropiación, negociación y resistencias en la relación política educativa y cotidianeidad escolar. Disponible en: [www.projetoprogridir.com.br/bibliografia.../anlisis.../espelho-2](http://www.projetoprogridir.com.br/bibliografia.../anlisis.../espelho-2)
- Sirvent, M.T. (2004). La educación de jóvenes y adultos frente a los desafíos de los movimientos sociales emergentes. En R. Elisalde y M. Ampudia *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en la Argentina y América Latina*, (pp. 120-139) Buenos Aires: ed. Buenos Libros.
- Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- Southwell, M. (2011). Pasado y Presente de la forma escolar para la escuela media. En revista: *Práxis Educativa* (Brasil), 6(1), 67-78.
- Spinosa, M. (2011). Transformaciones en el saber técnico. En C. Figari, M. Spinosa y J. Testa (Comp.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de*

- profesionalización* (pp.65-88). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Ediciones Ciccus, CEIL PIETTE CONICET.
- Stake, R.E (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suasnabar, C. (2005). La administración de la educación en la Argentina. Conformación de un campo y perfil profesional de los administradores de la educación. En *Quaestio, Revista de Estudios de Educacao*, 6(2), 2-14.
- Tedesco, J.C. (1980). *La Educación Argentina* (1900-1930) y (1930-1955). Buenos Aires: CEAL.
- Tedesco, J.C. (1993): *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE.
- Tenti Fanfani, E. (2003). (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Ed. Altamira.
- Terigi, F., y Diker, G. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paídos Ibérica.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En: III Foro Latinoamericano de Educación: *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Revista Propuesta Educativa*, 17(29), 63-71.
- Tiramonti, G. (2003). Estado, Educación y Sociedad Civil: una relación cambiante. En E. Tenti Fanfani (Comp.). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 85-104) Buenos Aires: Altamira.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2005) La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, 26(92), 889-910. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>
- Tiramonti, G. (2007). (Dir.) *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Informe Final. Buenos Aires, FLACSO.
- Tiramonti, G. (2008). Mutaciones entre la articulación Estado-Sociedad. En R. Perazza. *Pensar en lo público* (pp. 15-41). Buenos Aires: Aique.
- Tiramonti, G. (2011a). Educación Secundaria Argentina: Dinámicas de selección y diferenciación. En *Cuadernos de Pesquisa*. 41(144), 692-709.

- Tiramonti, G. (2011b). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens y Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. (2014). (Comp.) Escuelas Secundarias y talleres extracurriculares: otros sentidos de la experiencia escolar. En *Serie Documentos e Informes de investigación en educación*, 1 (1). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO-Argentina. Recuperado de: [https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2014/06/Flacso-Talleres\\_extracurriculares\\_final.pdf](https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2014/06/Flacso-Talleres_extracurriculares_final.pdf)
- Tobeña, V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En G. Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 205-238) Rosario: Homo Sapiens y Buenos Aires: FLACSO.
- Torres del Castillo, R.M. (2011). ¿Curricular y extracurricular? En el Blog *Otra Educación*. Recuperado de: <https://otra-educacion.blogspot.com/2011/10/curricular-y-extracurricular.html>
- Tyack, D y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Urresti, M. (2000). Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. En *Revista Encrucijadas UBA*, Revista de la Universidad de Buenos Aires, Nueva Época, 2(6). Recuperado de: <https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/URRESTI1.pdf>
- Urresti, M. (2000a). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E. Tenti Fanfani (Ed.) *Una escuela para los adolescentes* (pp. 9-72). Buenos Aires: Losada.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Varela, P. (2011). Disputas y negociaciones en el campo pedagógico argentino. Influencias de los saberes escolanovistas sobre el sistema educativo público nacional, 1930-1943. En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 8(8), 75-105.
- Vattimo, G. (1994). Posmodernidad: ¿Una sociedad transparente?. En G. Vattimo y otros, *En torno a la posmodernidad*. (pp. 9-20) Colombia: Anthropos.
- Veleda, C. (2005). Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense. CIPPEC, *Documento de Trabajo N°5*. Buenos Aires.
- Veleda, C. (2013). *Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Vilas, C. (1997). La reforma del Estado como cuestión política. En *Revista Taller*, 2(4), 147-185.

- Villa, A., Martínez, M.E., y Seoane, V. (2009). Manteniendo la distancia: Mercado escolar y desigualdad social. En: A. Villa, M.E. Martínez, M.E yV. Seoane (Coord.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil* (pp. 29-47). Buenos Aires: Prometeo.
- Vincent, G; Lahire, B y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. Em *Educação*, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 16 (33), 7-47.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Weber, M. (2004). Los tipos de dominación. En: *Economía y Sociedad*. (pp. 334-422) México: Fondo de Cultura económica.
- Weiler, H. (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa. En: Pereyra, M et al. (Comp.) *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos* (pp. 208-230) Barcelona: Ed. Pomares-Corredor.
- Weinberg, D. (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1966*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.
- Zysman, A. (2013). Educación Popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas. En L. Rodríguez *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 113-124). Buenos Aires: APPEAL.

## **FUENTES DOCUMENTALES:**

Ley de Educación Nacional 26.206

Ley N° 898-2002 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 84/09 y 86/09

Plan de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016

Resolución de los Planes de Estudio de las Escuelas de Reingreso N° 814/SED/04 y 4539/SED/05

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2009). Manual: Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales de la oferta de las escuelas de Reingreso. Recuperado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/tramites/escuelas-de-reingreso>.

Propuesta de las escuela de reingreso (noviembre de 2008). Recuperado de:  
<http://nuevasecundaria.blogspot.com.ar/2008/11/propuesta-de-las-escuelas-de-reingreso.html>

## **ANEXO METODOLÓGICO I**

### **Preguntas para las entrevistas a directivos**

¿Por qué se desarrollan y promueven los talleres extracurriculares? ¿Qué considera usted al respecto?

¿Qué evaluación realiza de estas actividades extracurriculares en relación con los objetivos perseguidos?

¿Qué efectos secundarios tiene la implementación de los talleres?

¿Qué criterios se han utilizado para la selección de lxs docentes que dictan los talleres y de lxs coordinadorxs (en el caso que lxs hubiese)?

¿Estas actividades tienen algún impacto en el desarrollo del currículum o en las prácticas de lxs docentes?

¿Cómo se realiza la convocatoria para lxs alumnxs? ¿Tienen cupos?

¿Durante cuánto tiempo se dictan los talleres?

¿La asistencia es voluntaria? ¿Cuál es el régimen de asistencia y los criterios de permanencia?

¿Quiénes proponen la iniciativa para su armado?

¿Por qué razones lxs estudiantes asisten o no?

¿Se generó algún conflicto en el transcurso de estas actividades?

¿Cree que debería desarrollarse otro taller o actividad? ¿Cuál?

### **Preguntas para las entrevistas a talleristas**

¿Qué taller dicta? ¿Por qué razones lo dicta? ¿Cómo llegó a hacerse cargo de ese espacio?

¿Cuál es su formación y trayectoria? ¿Cuáles son sus experiencias previas en este tipo de actividades?

¿Qué participación tuvo en el armado de la propuesta?

¿Cómo evalúa el taller?

¿Cómo ve las actividades de lxs alumnxs?

¿Qué producciones se llevan o se llevaron a cabo en el taller?

¿Qué piensan de las actividades extracurriculares en general y de las desarrolladas en esta institución en particular?

¿Qué diferencias puede identificar entre estas actividades y las realizadas dentro del currículum formal?

### **Preguntas para las entrevistas a estudiantes**

¿A qué talleres vas?

¿Por qué vas?

¿Qué te interesa del taller y qué no?

¿Te gusta?

¿Producen cosas en el taller? ¿Qué? ¿En qué producciones participas?

¿Qué diferencias encontrarás entre estas actividades y las clases “comunes” (curriculares)?

¿Qué piensan sobre el/la docente que dicta la actividad? ¿Es el/la mismx docente que tenes en otras materias?

## ANEXO METODOLÓGICO II

### Guía para la observación etnográfica

Aspectos a tener en cuenta en las observaciones de los talleres extracurriculares:

#### **Direccionamiento**

- \_ ¿Cómo se dirige el/la docente hacia lxs alumnxs? ¿De qué manera se comunica con ellxs? ¿Cómo les habla o se expresa?
- \_ ¿Qué lenguaje utiliza (académico o coloquial: con vocabulario de adulto o de adolescente)?
- \_ ¿Establece algún trato diferencial? ¿Cómo lo expresa?
- \_ ¿Cómo se dirigen lxs alumnxs hacia el docente?
- \_ ¿Cómo se dirigen lxs alumnxs entre ellxs? ¿En qué formas se comunican?
- \_ ¿Cómo reacciona el/la docente frente a las intervenciones de lxs alumnxs? (lxs ignora, promueve la participación, la impide)
- \_ ¿Qué actitud toman lxs alumnxs frente a la propuesta del docente? (aceptación, rechazo, indiferencia, cooperación, complementación)

#### **Saberes y conocimientos**

- \_ ¿Qué tipo de saberes son reconocidos (académicos, racionales, sensibles, teóricos, prácticos, experienciales)? ¿Cuáles son ignorados? ¿De qué manera se los discrimina o jerarquiza?
- \_ ¿Qué tipo de conocimiento se transmite (abstracto o aplicado)?
- \_ ¿Se vincula con los conocimientos de otras disciplinas?
- \_ ¿Qué lenguajes comunicativos se utilizan: orales, gestuales, textuales, visuales, digitales, musicales o narrativos)?

#### **Actividad**

- \_ ¿Qué tipo de actividad se desarrolla?
- \_ ¿Quién propone la actividad? (el/la docente, lxs alumnxs o se decide de manera conjunta).
- \_ ¿Cómo se organiza el tiempo y el espacio para el desarrollo de las tareas?
- \_ ¿Cómo se trabaja en la clase (cooperativamente o individualmente)? ¿En forma autónoma o direccionada? ¿Cómo se distribuyen las tareas y responsabilidades?
- \_ ¿Quién tiene el protagonismo? ¿Quién desarrolla un rol activo y quién un rol pasivo?
- \_ ¿Se explicita el objetivo que se persigue con dicha actividad?



\_ ¿Qué habilidades se busca promover en el alumnado? (comprensión, creatividad, repetición, solidaridad, autonomía, eficiencia, obediencia, etc.)

### **Clima de trabajo**

\_ ¿Dónde se desarrollan las actividades? ¿Cómo es la distribución espacial de lxs estudiantes y del/a docente?

\_ ¿en qué forma se trabaja? (en silencio, con ruidos dentro del aula, con ruidos fuera del aula, con elementos de distracción)

\_ ¿Cómo es la relación que se establece entre lxs alumnxs? (se conocen, tienen confianza entre ellxs, no se conocen, se respetan, se ignoran, se maltratan, etc.)

### **Disciplina**

\_ ¿Qué conflictos se identifican y cómo se procesan? ¿Los conflictos son entre lxs alumnxs o entre alumnxs y docentes? ¿El/La docente interviene en su resolución? ¿De qué manera lo hace?

\_ ¿Lxs alumnxs transgreden el orden establecido en el espacio áulico? ¿Cuáles son esas transgresiones? ¿Cómo reacciona el/la docente frente a ellas?

\_ ¿Cómo se establecen las pautas entre lo que está prohibido y permitido?

### **Auxiliares escolares**

\_ ¿Con qué materiales se trabaja? ¿Qué uso se hace de los mismos?

\_ ¿Quiénes traen esos materiales (el/la docente o lxs alumnxs)?

### **Características personales**

\_ ¿Cómo es la “apariencia” del/la docente?

\_ ¿Qué aspectos resaltan de su personalidad?

\_ ¿Cómo es la “apariencia” de lxs alumnxs?

\_ ¿Qué aspectos resaltan de su personalidad?

## ANEXO METODOLÓGICO III

**Cuadro de referencias para mencionar a lxs entrevistadxs**

| Escuela | Rol del entrevistadx                    | Forma de nominación | Nombre ficticio |
|---------|---|---------------------|-----------------|
| A       | Director                                | Directivo 1         | Juan            |
|         | Directora de talleres                   | Directivo 2         | Marina          |
|         | Prof. del taller de ensamble musical    | Tallerista 1        |                 |
|         | Prof. del taller de mural               | Tallerista 2        |                 |
|         | Alumno                                  | Estudiante          |                 |
| B       | Vicedirectora                           | Directivo           | Valeria         |
|         | Prof. del taller de arte                | Tallerista 1        |                 |
|         | Prof. del taller de cine                | Tallerista 2        |                 |
|         | Prof. del taller "expresarte"           | Tallerista 3        |                 |
|         | Alumno                                  | Estudiante 1        |                 |
|         | Alumno                                  | Estudiante 2        |                 |
|         | Alumna                                  | Estudiante 3        |                 |
| C       | Directora                               | Directivo           |                 |
|         | Prof. del taller de escritura           | Tallerista 1        |                 |
|         | Prof. del taller de cine                | Tallerista 2        |                 |
|         | Prof. del taller de técnicas de estudio | Tallerista 3        |                 |
|         | Alumna                                  | Estudiante 1        |                 |
|         | Alumna                                  | Estudiante 2        |                 |
| D       | Director                                | Directivo           |                 |
|         | Prof. del taller de Radio               | Tallerista 1        |                 |
|         | Prof. del taller de cine                | Tallerista 2        |                 |
|         | Alumno                                  | Estudiante 1        |                 |
|         | Alumna                                  | Estudiante 2        |                 |

## ANEXO METODOLÓGICO IV

**Cuadro 4: Cantidad y tipo de taller que se dicta por institución educativa**

| Escuelas | Cantidad de talleres | Tipo de Taller  |
|----------|----------------------|---|
| A        | 19                   | Periodismo, Periodismo deportivo, Radio, Danza, Escultura, Pintura, Tela aérea, trapecio y cuerda, Murales, Cine y Guión, Fotografía, Arneses, Ensamblés Musicales, Juegos de Rol, Instrumentos Musicales, Actuación, Mimo, Entrenamiento corporal. |
| B        | 3                    | Artes Plásticas, Cine, Literatura y Teatro.   |
| C        | 5                    | Experiencia auditiva, Doblaje/Guión/Arte, Técnicas de Estudio, Cine y Video, Escritura.   |
| D        | 8                    | Marionetas, Música, Cine, Radio, Periodismo, Mural, Fotografía y Deporte.   |

## ANEXO METODOLÓGICO V

**Cuadro 5: Estudiantes entrevistados por escuela según cantidad y tipo de talleres a los que asisten**

| Escuela | Estudiantes (según forma de nominación) | Año que cursa | Cantidad de talleres a los que asiste | Talleres que cursa   |
|---------|---|---------------|---------------------------------------|--|
| A       | Estudiante                              | Quinto        | 2                                     | Taller de Ensamble Música y Taller de instrumentos musicales             |
| B       | Estudiante 1                            | Segundo       | 3                                     | Taller de Artes Visuales, Taller de Teatro y Literatura y Taller de Cine |
|         | Estudiante 2                            | Primero       | 2                                     | Taller de Cine y Taller de Teatro y Literatura                           |
|         | Estudiante 3                            | Primero       | 2                                     | Taller de Cine y Taller de Teatro y Literatura                           |
| C       | Estudiante 1                            | Quinto        | 1                                     | Taller de Escritura  |
|         | Estudiante 2                            | Tercero       | 1                                     | Taller de Doblaje  |
| D       | Estudiante 1                            | *             | 2                                     | Taller de Deporte y Taller de Cine                                       |
|         | Estudiante 2                            | *             | 1                                     | Taller de Cine   |

\* Al no ser graduada no se organiza por años.

## ANEXO METODOLÓGICO VI

### Cuadro de Síntesis

#### Detalle de observaciones y entrevistas realizadas por tipo de actor según escuela

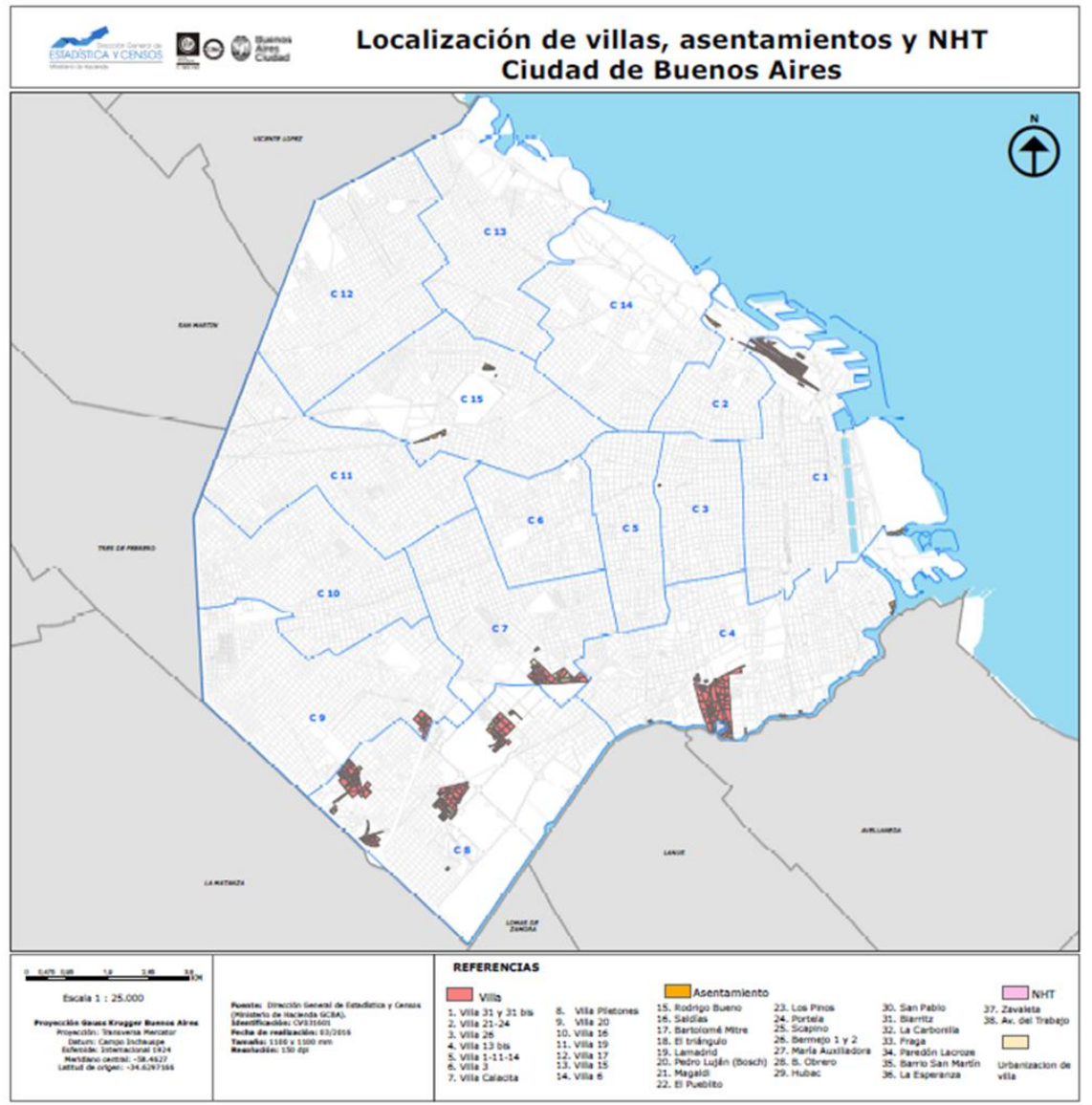
| Escuelas     | Observaciones | Entrevistas |                |             |
|--------------|---------------|-------------|----------------|-------------|
|              |               | Directivos  | Talleristas    | Estudiantes |
| A            | 4             | 2*          | 3              | 1           |
| B            | 3             | 1           | 3              | 3           |
| C            | 3             | 1           | 3              | 2           |
| D            | 2             | 1           | 2 <sup>#</sup> | 2           |
| <b>Total</b> | <b>12</b>     | <b>5</b>    | <b>11</b>      | <b>8</b>    |

\*Unx de ellxs está abocadx exclusivamente a la coordinación de los talleres.

<sup>#</sup>Ambxs también se desempeñan como coordinadores de la oferta de talleres.

**ANEXO:**

**Mapa 1:**



Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos (DGEyC). Ministerio de Hacienda. GCBA.

**Tabla 1:**

**Distribución de la tasa de desocupación por Comuna.**

| <b>Comuna</b> | <b>Tasa de desocupación</b> |
|---------------|-----------------------------|
| 1             | 7,3                         |
| 2             | 5,8                         |
| 3             | 7                           |
| 4             | 9,1                         |
| 5             | 4,4                         |
| 6             | 4,6                         |
| 7             | 7                           |
| 8             | 6,6                         |
| 9             | 4,9                         |
| 10            | 3,9                         |
| 11            | 5,7                         |
| 12            | 4,6                         |
| 13            | 2,5                         |
| 14            | 4,2                         |
| 15            | 4,7                         |

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA).  
Encuesta Anual de Hogares. Año 2011.

**Tabla 2:**

**Distribución del promedio de ingreso per cápita familiar (IPCF) por Comuna.**

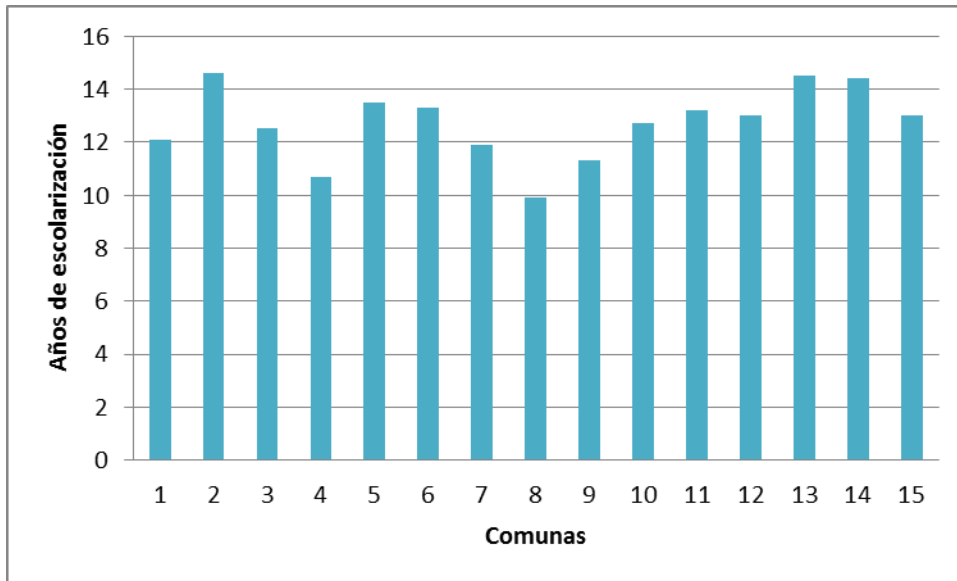
| <b>Comuna</b> | <b>Promedio del Ingreso per cápita familiar de los hogares</b> |
|---------------|--|
| 1             | \$ 7.210   |
| 2             | \$ 9.885   |
| 3             | \$ 6.987   |
| 4             | \$ 4.791   |
| 5             | \$ 8.320   |
| 6             | \$ 7.883   |
| 7             | \$ 5.831   |
| 8             | \$ 3.778   |
| 9             | \$ 5.509   |
| 10            | \$ 6.729   |
| 11            | \$ 6.926   |
| 12            | \$ 7.177   |
| 13            | \$ 9.259   |
| 14            | \$ 10.160  |
| 15            | \$ 6.984   |

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA). Encuesta Anual de Hogares. Año 2014.



**Gráfico 1:**

**Distribución del promedio de años de escolarización alcanzados por la población de 25 años y más según comuna.**



Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA). Encuesta Anual de Hogares. Año 2014.

**Tabla 3:**

**Tasa de asistencia escolar de la población de 13 a 17 años por comuna (%).**

| <b>Comuna</b> | <b>Tasa de asistencia escolar de la población de 13 a 17 años</b> |
|---------------|---|
| 1             | 91,4  |
| 2             | 96,1  |
| 3             | 87,2  |
| 4             | 89,7  |
| 5             | 94,4  |
| 6             | 96,8  |
| 7             | 92,9  |
| 8             | 93  |
| 9             | 95,7  |
| 10            | 94,3  |
| 11            | 94,5  |
| 12            | 100   |
| 13            | 100   |
| 14            | 91,3  |
| 15            | 100   |

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA). Encuesta Anual de Hogares. Año 2014.