

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
X Jornadas de Sociología de la UNLP

Autora: Paola Santucci (UNLP-FAHCE)

paolasantucci@hotmail.com

Acerca de los sentidos que adoptan los talleres extracurriculares de las escuelas secundarias en el marco de un sistema educativo fragmentado

Introducción

El presente trabajo forma parte de un proceso de investigación más amplio desarrollado en mi tesis de maestría que se propone indagar el modo en que se transforma el formato escolar del nivel secundario en el marco de un sistema educativo fragmentado, tensionado por las políticas de inclusión y por la nueva configuración cultural. Para ello tomo como objeto de estudio a los talleres extracurriculares que se desarrollan en las escuelas secundarias de CABA. Estas propuestas suponen una alteridad frente a los elementos que componen el dispositivo hegemónico de transmisión cultural. Asimismo intento analizar de qué modo opera la relación entre ambos dispositivos, sin dejar de tener en cuenta que, al ser construcciones sociales, van mutando sus rasgos a lo largo del tiempo y ese dinamismo promueve la reconfiguración permanente del vínculo entre lo hegemónico y lo subalterno. En esta ponencia, y sin ánimo de desarrollar todos los aspectos que circundan mi tema de tesis, decido realizar un recorte que permite poner en discusión uno de los aspectos a trabajar. En este caso me pregunto cómo operan los talleres extracurriculares en un sistema educativo fragmentado atravesado por un contexto global de reconfiguración cultural y en qué medida la forma en que se implementa este dispositivo tensiona o refuerza los mecanismos de fragmentación propios del SEA.

Para abordar este interrogante propongo un recorrido que comienza por una breve descripción de los talleres extracurriculares como propuestas de enseñanza con características disímiles respecto de las clases convencionales. Luego, intento reconstruir los rasgos fundamentales del formato escolar del nivel secundario en contraposición con los elementos disruptivos de la organización escolar que propone el taller. En tercer lugar, presento el contexto en el que

opera el sistema educativo, más específicamente el nivel secundario, atravesado por una reconfiguración cultural que tensiona los dispositivos de dominación de la modernidad. Asimismo y para comprender la configuración estructural del SEA recupero el concepto del fragmentación propuesto por Tiramonti (2004) porque brinda elementos para pensar en la diversificación de sentidos que adopta lo escolar como expresión de la desigualdad educativa. Por último, analizaré las características de cada institución educativa y los sentidos que construyen en torno de sus propuestas educativas, en términos generales, y su propuesta extracurricular, de modo más específico, para poder responder al interrogante planteado.

La propuesta de talleres extracurriculares en las escuelas secundarias

Cuando hablo de talleres extracurriculares me estoy refiriendo a una serie de propuestas educativas que ha comenzado a proliferar en las distintas instituciones de nivel medio desde el retorno de la democracia en los años '80. Estos espacios se caracterizan por distinguirse de las materias curriculares en cuanto a su forma de trabajo. Tal como fue expuesto, estas experiencias pueden subvertir algunos de los rasgos del formato escolar característico del nivel porque son disciplinas opcionales, por lo tanto carecen de un régimen de asistencia. Además, no requieren de una aprobación, por lo que carecen de dispositivos de evaluación, 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, como espacios de expresión. Los tiempos están pautados en muchos casos por la actividad a desarrollar, que casi siempre es colectiva y vinculada con el mundo extraescolar. Fundamentalmente, los talleres extracurriculares presentan contenidos vinculados con actividades artísticas y prácticas como es el caso de los talleres de Radio, Danza, Escultura, Pintura, Cine, Fotografía, Periodismo, Mural, entre otras. Sin embargo, al ubicarse fuera del currículum que exige el colegio, no son considerados como conocimientos relevantes sino que se presentan como un complemento de la caja curricular tradicional.

Los rasgos que perduran en el formato de la escuela secundaria

Los estudios que se orientan a analizar el impacto de las reformas educativas (Tyack y Cuban, 1995) identifican la persistencia de mecanismos resistentes al cambio que operan de una forma solapada dentro de las propias instituciones y más allá de las voluntades de quienes participan en ellas. Es a raíz de esta preocupación que se realizaron estudios sobre el origen de

las resistencias que impiden concretar los objetivos propuestos. Una cuestión a tener en cuenta es el hecho de la forma que han adoptado las escuelas desde su configuración y que se ha sedimentado y naturalizado como la forma en que las escuelas son. Estos aspectos que persisten en las escuelas hasta el punto de no poder pensarla sin ellos han sido estudiados por algunos intelectuales y definido como “forma escolar” (Vincent, Lahire y Thin, 1994), “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 1995), “cultura escolar” (Julia, 1995) o “programa institucional” (Dubet, 2004).

Entre la bibliografía consultada en torno a la producción académica nacional se puede observar cierta unanimidad a la hora de pensar en los rasgos del formato escolar del nivel secundario en Argentina (Terigi, 2008; Baquero, Diker y Frigerio, 2007; Grupo Viernes, 2008). En este sentido, Terigi (2008) identifica como patrón organizacional de la escuela secundaria a la clasificación del saber en asignaturas, a la designación de profesores por especialidad y a 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*. Por su parte, en una publicación anterior, remarca que la combinación entre gradualidad y anualización propia de la escuela primaria y secundaria (a diferencia de lo que sucede en el nivel inicial y universitario), da lugar a la repitencia como modo de procesar el incumplimiento de las *trayectorias teóricas*¹ propuestas por ambos niveles (Terigi, 2007). Asimismo Frigerio, Baquero y Diker (2007) se dedicaron a analizar las modificaciones actuales de la *forma escolar*, la cual definieron como un modo de “organización del tiempo y del espacio escolar, las modalidades de clasificación y distribución de cuerpos en la escuela, la definición de las posiciones de saber y no saber, las formas de organización del conocimiento y las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes” (Frigerio, Baquero y Diker; 2007:8). Cabe destacar el sentido político que le asignan a esta organización escolar, siendo que afecta a los sujetos por los lugares que se les asigna y la forma en que se los distribuye, en relación al conocimiento y a su reconocimiento.

Al analizar la historia del formato escolar moderno, en el nivel secundario, durante el siglo XX, Miriam Southwell (2011) retoma la definición de *formato escolar* acuñada por el Grupo Viernes² (2008) que identifica como rasgos característicos del mismo a la enseñanza

1 Se refiere a quienes transitan la progresión lineal que propone el sistema en los tiempos formalmente estipulados.

2El Grupo Viernes es un equipo del Área Educación de la FLACSO-Argentina, coordinado por Guillermina Tiramonti, que desde el año 2000, viene produciendo trabajos 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.

simultánea y graduada, la organización del saber en disciplinas, el predominio del curriculum generalista y 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. En contraposición a esta modalidad, los elementos constitutivos del dispositivo taller se basan en la articulación entre saberes prácticos y teóricos, el corrimiento de la centralidad al docente con un rol de guía en favor de asignarle un lugar más activo a lxs estudiantes, la transformación del espacio áulico, la organización del currículum en torno a los intereses de lxs estudiantes y la realización de una producción colectiva que requiere del trabajo grupal y de la cooperación.

Actualmente, ambas propuestas (la curricular y la extracurricular) conviven en las instituciones educativas del nivel secundario. Para comprender esta convivencia resulta fundamental entender su desenvolvimiento en un contexto caracterizado por mutaciones a nivel cultural que interpelan a la escuela en su lugar de institución hegemónica de transmisión del saber.

La institución escolar frente al proceso de reconfiguración cultural

Desde fines de la década del 70 en adelante las sociedades occidentales están viviendo grandes y profundas transformaciones de la mano de la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los modos de construcción de la subjetividad de las nuevas generaciones. 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. En este sentido, actualmente existe una idea generalizada sobre una serie de problemas que aquejan a la institución escolar, donde los cambios, sobre todo a nivel cultural, 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 lxs jóvenes del siglo XXI (Barbero, 2008; Dubet, 2004).

Límites y posibilidades de la escuela media (2011).

Cabe destacar que, la revolución tecnológica tiene un impacto sobre distintos aspectos de la vida, entre ellos propone nuevas formas de aprendizaje, la circulación del saber por diversos espacios y el desarrollo de otro tipo de habilidades no secuenciales. Además, los medios de comunicación compiten con mayor éxito en la socialización de lxs jóvenes, a través del desempeño de estrategias de seducción. Estas transformaciones entran en conflicto con el formato de la escuela secundaria que se basa en una jerarquía entre los saberes a partir de la diferencia entre teoría y práctica y del modelo de curriculum humanista enciclopedista, fragmentando el conocimiento en asignaturas, cuando los cambios culturales ponen en evidencia la producción de saberes desde la interdisciplinariedad y se burlan de las jerarquías de los saberes escolares. Por su parte, el libro, como soporte que estructura un modo de aprendizaje vinculado a la linealidad y al orden secuencial, se opone el soporte electrónico que implica una lectura no secuencial, con múltiples recorridos articulados por la red (Barbero, 2002).

Asimismo, el modelo pedagógico de autoridad que se sostenía en una forma de transmisión de lxs adultxs hacia lxs jóvenes, muchas veces invierte su sentido, porque en el mundo actual, lxs jóvenes se vinculan con mayor familiaridad con las nuevas tecnologías. Resulta pertinente traer la pregunta de Umberto Eco (2007) “¿usted profesor para que sirve en la era de internet?” porque cuestiona la formación y el rol docente en tanto meros transmisores de conocimiento. Entonces ya no es ni el saber, ni la portación de un rol lo que legitima esa relación asimétrica entre adultos y jóvenes, pero el modelo de enseñanza carece de herramientas para construir nuevos sentidos de autoridad (Noel, 2009) y evitar que se transformen en autoritarismos por un lado, o se diluyan las responsabilidades, por otro.

Por otro lado, frente al distanciamiento de la vida mundana que propone el formato de la escuela secundaria, donde reconoce a lxs jóvenes exclusivamente en su condición de estudiantes, con una modalidad de interpelación basada en la homogeneidad, actualmente lxs jóvenes construyen identidades por fuera de las paredes de la institución escolar e ingresan con su cultura y sus particularidades en busca de una institución que reconozca su singularidad y su condición juvenil atravesada por múltiples identidades que diversifican su cultura juvenil (Kantor, 2008).

En este marco, los talleres extracurriculares constituyen experiencias de aprendizaje más flexibles para dialogar mejor con estos aspectos del cambio cultural y sobre todo con las nuevas generaciones, en contraposición con la resistencia que le propone el formato escolar por la rigidez de sus rasgos.

El reposicionamiento del Estado-nación y la fragmentación educativa

Estos procesos de reconfiguración cultural que mencionamos en el apartado anterior se vinculan con otra transformación propia de la posmodernidad que consiste en 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 implica un distanciamiento con respecto al rol que había adquirido durante el 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. Asimismo, el proceso de reconversión del Estado “deshace el entramado institucional en que se sostenía y, con ello, el campo común al que se integran y articulan individuos e instituciones” (Tiramonti; 2005: 89). Es por ello que todos 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 están atravesando una profunda crisis. Todo 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.

Según De Marinis (2008), 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. En este sentido, el autor se pregunta: “si los sistemas educativos fueron constituidos en una época signada por una determinada modalidad de relación entre “Estado” y “Sociedad”, ¿qué puede suceder con estos sistemas en la actualidad, cuando esta configuración “social estado-nacional” se “desconvierte” o se “desvanece”, y parece verse confrontada (...) por los procesos vinculados a la globalización y por los relacionados con la reinención de la comunidad?” (De Marinis; 2008: 15)

Al respecto, Cavarozzi (1999) aporta el concepto de matriz estadocéntrica dando cuenta que la crisis de este esquema sociopolítico implica la ruptura de un campo social articulado e integrado por la acción estatal en pos de una fuerte presencia del mercado y la competencia en la definición del orden social, por eso que en este momento se habla de matriz mercadocéntrica. En este sentido, Tiramonti retomando esta tesis, plantea que la forma en que esta reconversión repercute en el sistema educativo se expresa a través de la pérdida de referencia al Estado-Nación como dador de un sentido que les es común a todas las

instituciones educativas. Es a raíz de ello que propone el concepto de fragmentación para pensar los cambios en la configuración del sistema educativo que se fueron perfilando a partir de la década del 90, porque permite destacar la dificultad para identificar sentidos compartidos entre las instituciones educativas. Es por ello que, las propuestas escolares se construyen intentando responder a las demandas de la comunidad que atienden, donde cada grupo social deposita intereses diferentes en la escolarización de su descendencia. Si bien estos cambios podían parecer más democráticos en el sentido de conformar instituciones que reconocían la heterogeneidad, minimizando las estrategias de homogenización, la pérdida de un sentido común por parte de las instituciones educativas también expresa la conformación de una sociedad donde predominan los intereses particulares y se constituye un mercado que atiende a cada grupo con una socialización diferencial entre los distintos sectores (Tiramonti; 2003).

A partir de esta diferenciación en los sentidos que adquieren las propuestas educativas la autora construye cuatro perfiles institucionales, que se diferencian por las expectativas que depositan las familias en las instituciones educativas y las propuestas escolares que buscan responder a las demandas de los grupos que atienden.

Uno de los perfiles hace referencia a las instituciones que buscan organizar una propuesta en torno de los intereses que tienen ciertos grupos de sectores altos y medios altos por conservar las posiciones de privilegios adquiridas por las familias. 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 que se orientan por la excelencia académica y promueven el desarrollo de la creatividad.

El tercer grupo, consiste en aquellas escuelas cuyo perfil institucional intenta satisfacer las expectativas de un amplio sector de la clase media en proceso de pauperización, quienes pretenden una escuela que pueda brindarles 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 quedaron 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.

Acerca de las escuelas, las propuestas, los sentidos y los talleres

Las escuelas secundarias que participan de esta investigación³ fueron seleccionadas por el hecho de compartir una política institucional orientada a la promoción de actividades extracurriculares, atender a una población con características socio económicas diferentes y ser creadas en períodos históricos distintos⁴. 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. En este sentido, se intenta incorporar en esta investigación una diversidad de escuelas que puedan dar cuenta de la diferenciación que se observa en el sistema.

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. Luego, se presentan una serie de categorizaciones que permiten identificar distintos sentidos dando cuenta de la particularidad de cada institución.

Una institución para formar al ciudadano cosmopolita con una oferta de tiempo completo: Los talleres como estrategia de distinción y regulación del tiempo libre

La escuela A es un colegio público de gestión privada sin subsidio, que fue creado 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

³ Los colegios que forman parte de este trabajo son nombrados a través de letras (A, B, C y D) con la finalidad de evitar su identificación y preservar su anonimato.

⁴ Este último criterio permite comparar instituciones que dependieron históricamente del Gobierno Nacional y a principios de los 90 fueron transferidas al municipio, escuelas que fueron creadas por el municipio (las llamadas Escuelas Municipales de Enseñanza Media), así como también escuelas creadas recientemente, 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.

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.

El monto de la cuota resulta bastante elevado, por lo tanto 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 en una escuela norteamericana.

En este marco institucional y frente a otras escuelas privadas con propuestas similares, los talleres constituyen el elemento distintivo que hace que ciertos grupos de familias y estudiantes opten por esta institución, según se manifiesta en estos relatos:

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”. (Director de la 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. (Directora de los talleres de la escuela A)

En este caso, la propuesta extracurricular es pensada como una **estrategia de distinción** porque 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”. Resulta sumamente elocuente la anécdota de la directora de los talleres 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 gasté una luca... pero si un pibe vio ese mural y viene al colegio, recuperó 25...¿entendés?

Asimismo, esta oferta extracurricular, resulta atractiva para las familias de sectores medios-altos y altos porque, por un lado, garantiza **la regulación del tiempo libre** de sus hijos con propuestas controladas por la presencia de adultos (en términos morales y físicos) y por otro lado, ofrece actividades con cierta utilidad formativa para el presente y el futuro.

En definitiva, los talleres operan como una oferta destinada a organizar el tiempo de ocio de los jóvenes y a generarles compromisos que los disciplinan (sin medidas de castigos, sino a través de propuestas motivadoras). Este aspecto se constituye en otro de los sentidos que adquieren las actividades extracurriculares orientadas a regular distintos aspectos de la vida de los estudiantes, como modo de establecer un control sobre el empleo del tiempo fuera de la oferta escolar. Uno de ellos es la regulación de gustos culturales⁵ (con la propuesta del Club de Espectadores, donde los estudiantes, una vez por mes, pueden asistir voluntariamente al teatro acompañados de los docentes del taller de teatro). Otro consiste en la regulación de las relaciones sociales, a partir de la sociabilidad entre pares socialmente homogénea, en la medida de que los talleres están destinados únicamente a los estudiantes de la institución. La tercera regulación que amerita mencionarse se vincula con el desarrollo de valores, pautas y códigos de comportamiento, donde lo que está prohibido y permitido dentro de una institución educativa, opera tanto para en los espacios curriculares como en los extracurriculares. Por último, la regulación del tiempo libre en general, porque los talleres se constituyen como una oferta a contraturno -por la mañana las materias curriculares y por la tarde los talleres, tres veces por semanas- a lo cual se suman una serie de actividades obligatorias como los campamentos y viajes de estudio, así como también en vacaciones de invierno y verano, se proponen otras actividades de carácter opcional orientadas a la comunidad en general ofreciendo talleres, seminarios y tareas de acción solidarias, algunas de ellas gestionadas por los propios estudiantes.

Una institución orientada a la formación de calidad: Los talleres como complemento de los espacios curriculares que habilitan la introducción de otros lenguajes

La escuela B es pública de gestión estatal 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

⁵ Aquello que Bourdieu denomina la constitución del *Habitus*, que se vincula con una manera de hablar, caminar, ser y hacer, así como las preferencias estéticas moldeadas a partir de determinadas experiencias asociadas a las prácticas propias de ciertos grupos sociales. Lo que llamaríamos desde el sentido común “el buen gusto por”, es decir la capacidad para apreciar producciones artísticas a partir de la incorporación de determinados valores estéticos que se tornan hegemónicos en el campo del arte en determinado momento histórico.

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. A diferencia de otras escuelas medias de gestión estatal, la inclusión no es una preocupación en esta institución. Tal como manifiesta su directora, esta escuela no tiene problemas con la matrícula porque cuenta con muy poca deserción escolar, ya que los estudiantes se sienten a gusto y forman parte de un público pacífico, vinculado a las artes. Además, el ingreso es por sorteo, dada la fuerte demanda de inscriptos que posee.

La modalidad de la institución es un bachillerato con Orientación en Comunicación Social y a pesar que 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.

Cuando se indagó sobre los motivos por los cuales se desarrolló esta oferta de talleres extracurriculares, el equipo directivo manifestó que intentaba aprovechar los recursos para complementar la formación curricular de los estudiantes con otros métodos y estrategias que resultaban más productivos para el aprendizaje. Es por ello que desde la dirección se promovía la introducción de talleres en articulación con las materias que se venían dictando, para que se constituya en un espacio de profundización a través de otros recursos o por medio de otros lenguajes que trasciendan la lecto-escritura como son los talleres de video y cine; o el desarrollo de habilidades como el taller de escritura y el de técnicas de estudios. Así aparece expresado en el discurso de la directora de la institución:

“...entonces yo dije en cuarto es historia del siglo xx, nos viene regio un taller de cine para estos chicos, porque tenemos un proyecto de estudios sociales que en la escuela es historia argentina, de fin del siglo XIX y siglo XX, la materia de historia que va con literatura, en pareja pedagógica y como a mí me interesa mucho el cine y hablé con el preceptor de cuarto año que es profesor de historia y aficionado al cine y me presentó un super proyecto.(...) [el taller] es crucial, uno les enseña teóricamente, por más que utilices los recursos que utilices, pero ellos por más 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. El profesor le pasó “Los compañeros”, entonces así se ve perfectamente el rol del pueblo, los rompehuelgas...lo ven ahí. Para nosotras es básico. También tenemos un taller de técnicas de estudio para primer año porque veíamos que venían con muchas falencias últimamente, muy inmaduros para la escuela secundaria y es un taller que también está repleto. Lo dicta la profesora de Filosofía porque yo se lo pedí.”

En este caso, los talleres funcionan como **complemento de los espacios curriculares** y están orientados a tornar más atractivos los saberes del currículum, al mismo tiempo, ofrecen un plus en la orientación en Comunicación Social -que ya brinda- tratando de incorporar **otras formas de apropiación del saber**. Este objetivo contempla que lxs jóvenes necesitan socializarse en otros lenguajes y habilidades fundamentales en la contemporaneidad, así como también les permite convertir los saberes escolares en contenidos significativos.

Por otra parte, la oferta de los talleres extracurriculares tornan más atractiva a esta institución pública para las familias y lxs estudiantes, frente a otras escuelas (tanto públicas como privadas). Al respecto, la directora sostiene, en torno de la población que asiste, que “*los chicos provienen de familias de clase media, hijos en su mayoría de profesionales que, pudiendo elegir una institución privada, optan por la educación pública*”. A raíz de ello, podríamos pensar que esta escuela pública termina desarrollando la capacidad de generar una propuesta educativa diferenciada, a través de la oferta de talleres. Esta propuesta 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 las escuelas públicas de gestión estatal que no pueden expandir la oferta curricular definida por el Estado.

Una institución orientada a resistir en la vulnerabilidad: Los talleres como espacio de contención y para propiciar la ampliación de oportunidades

La escuela C es 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 Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el marco de un proceso de descentralización de los servicios educativos⁶ que tuvo lugar en el año 1992 con la sanción de la Ley 24.049. Esta institución se ubica en la zona Sur de la Ciudad y a pesar de encontrarse en uno de los barrios más caros, lxs chicxs 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.

⁶ Dicha normativa establecía la transferencia de las instituciones del nivel secundario y terciario de dependencia nacional para ser administrados por las provincias. Como consecuencia, los llamados “colegios nacionales”, los Centros de Educación Secundaria (CENS) y las Escuelas Técnicas quedaron en manos del Gobierno de la Ciudad, conviviendo con otras escuelas que tenían historias y tradiciones muy diferentes.

Actualmente la escuela cuenta con una población estudiantil que proviene mayoritariamente de la Villa 31 (ubicada en el barrio de Retiro).

Desde el año 2007, la escuela viene desarrollando una experiencia piloto impulsada por el equipo directivos y promovida por el Ministerio de Educación Nacional y el de la Ciudad de Buenos Aires contando con el apoyo material y de monitoreo, a través del Programa de Fortalecimiento Institucional. Esta experiencia está orientada a disminuir los índices de repitencia, abandono 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 los docentes en el aula y la Agenda Cultural. Dentro de esta última propuesta se ubican los talleres extraprogramáticos, Por su parte, la directora plantea en su discurso los motivos por los cuales se promueven los espacios extracurriculares dentro de su institución. De allí se pueden identificar dos sentidos asignados a los talleres: uno vinculado con la necesidad de propiciar **un espacio de contención** y otro, de menor relevancia, que apunta a generar condiciones para posibilitar la ampliación de oportunidades de acceso a ciertos recursos culturales.

En primer lugar, para poder reflexionar sobre uno de los sentidos asignados, 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. Tanta preocupación de los padres. Bueno, ese es otro disparador que hemos tenido, es eso ahora de lo que estoy hablando...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 y alguno sea, ponele, cineasta, o alguno sea un periodista o un narrador, o un artista plástico. No pretendemos eso, pero sí la posibilidad de que el chico vea que tienen la posibilidad de expresarse.” (Directora de la escuela C)

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 peligros. De allí que este sentido asignado a los talleres extracurriculares parece estar enmarcado por un discurso de la función “contenedora” de la escuela, donde la ampliación de la jornada escolar se convierte en una estrategia para sacar a lxs jóvenes de la calle. Entonces, la escuela, en lugar de constituirse como un espacio que propicie la salida al mundo a través de la provisión de pautas de socialización tendientes a una autonomización progresiva, se considera como un espacio de refugio y preservación, protegiendo a lxs jóvenes de los efectos riesgosos que acechan afuera. Los relatos construidos en la investigación, como el de la directora de la escuela C, testimonian la alteración del significado de esa mediación, donde el mundo se ha vuelto inhabitable, entonces la escuela intenta dilatar esa salida, adjudicando que la calle es peligrosa, amenazante, y en consecuencia no fortalece a lxs estudiantes para salir al mundo sino que lx preserva de los riesgos del mundo.

Acá habría que observar con cuidado cómo se piensa a este espacio, porque según lo esbozado por la directora en esta parte de su relato, la prioridad no es el aprendizaje, sino que estén en la escuela, es como una inclusión pero vacía de contenido, es para rescatarlxs de otros espacios. Entonces, esa contención esconde el peligro de vaciar la propuesta de aprendizajes para constituirse como un espacio de “aguante”.

En segundo lugar, pero también dentro del mismo discurso, los talleres son pensados como espacios de **ampliación de oportunidades de acceso**. En palabras de la directora:

“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 levantarse otro sentido que, si bien adopta menos fuerza, también está presente y tiene que ver con el acceso a ciertos elementos culturales que para lxs estudiantes resultaría inaccesible desde sus propios recursos. De allí que parece amigarse más con la idea de la democratización del saber, porque estarían distribuyendo 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, y contrarrestando los efectos de cierre social (Parkin, 1984) promovidos por el otros grupos a través de las lógicas de mercado.

Una institución para la reinserción social a través de la educación con una propuesta flexible: Los talleres como estrategia de inclusión educativa, laboral y social

La escuela D es una institución pública de gestión estatal que fue creada en 2004 por el gobierno de la Ciudad (conocida por el nombre de Escuela de Reingreso⁷ “ER”). En el marco de la política “deserción cero”, el propósito de las escuelas medias de reingreso es atender a los jóvenes que habían sido expulsados de distintas escuelas y habían permanecido un tiempo fuera del sistema. Para poder reinsertarlos, presentaron un formato diferente a la escolarización convencional (tomando en cuenta la experiencia de las escuelas medias de adultos para su organización) con la finalidad de poder adaptarse mejor a las necesidades de estos estudiantes, convirtiéndose así en un dispositivo pedagógico de retención escolar.

El perfil del estudiantado se caracteriza por combinar sus actividades escolares con las laborales y muchos de ellos son sostén de familia, algunos están judicializados y vienen directamente del lugar en donde se encuentran internados. Tal como manifiestan docentes y directivos, lxs chicxs 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 recuperada⁸. Cuando los obreros 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 los 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), 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. De

⁷ 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.

⁸ 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.

esta manera apuntan a “completar la oferta educativa”, recuperando los saberes que el plan de estudio deja por fuera del diseño curricular. Sin embargo, como son opcionales no constituyen un requisito para la acreditación del plan, por lo que no aseguran la participación de todos los estudiantes.

La escuela D fue creada al calor de las políticas de inclusión educativa, con vistas a atender a los sectores más vulnerables de la estructura social, que habían abandonado 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**. En palabras de su director:

“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...”

Esa idea queda plasmada en la siguiente anécdota que nos cuenta el mismo entrevistado:

“Te voy a dar un caso concretito que fue el del primer operador de radio, era un pibe que a la semana quería irse de la escuela y la madre venía a decirnos que el pibe se quería ir de la escuela y nosotros peleando con el pibe, un pibe buenísimo, pero no quería venir a la escuela, “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, esto demuestra que sirve como estrategia de inclusión de ahí que seguimos apostando a esto.”

Resulta importante destacar esta vocación de inclusión que le asignan al taller, haciendo hincapié en que su lógica es inclusora, justamente por constituir un elemento más que diferencia a la de Reingreso de la escuela 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.

Así como los talleres son pensados 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 director:

“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.”

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 futura 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 y de ampliación de oportunidades, como en el caso de la escuela C, pero desde otro lugar. Si bien, también constituye un espacio de contención, porque se diferencia del espacio social al que pertenecen estos jóvenes (brindándoles tranquilidad y un clima de trabajo relajado y entusiasta), es pensado fundamentalmente como puente 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 pensadxs como sujetos que pueden ser empoderadxs (no tanto desde la protección que posibilita la contención sino más bien desde el lugar de las oportunidades).

A modo de conclusión: Para escuelas diferentes, talleres con sentidos distintos

Desde el campo de la política educativa, en las últimas tres décadas, se viene identificando un proceso de fragmentación del sistema educativo argentino caracterizado por un conglomerado de instituciones que carecen de un centro articulador y conforman fragmentos autorreferenciados. Los mismos construyen sus sentidos en relación a las expectativas específicas de la comunidad que reciben. En el marco de este proceso de transformación del sistema educativo, me pregunto por la existencia de un sentido unívoco para los talleres, dado que las instituciones adoptan sentidos diferentes para cada sector socio-cultural así como las familias implementan distintas estrategias de reproducción.

Si bien, los talleres extracurriculares permiten que lxs estudiantes permanezcan más tiempo dentro de la escuela pero ¿para qué? ¿Para reforzar la sociabilidad entre pares socialmente homogénea, para que no estén vagando por las calles, para que incorporen nuevos saberes o para que se entusiasmen con la propuesta escolar? Cada una de estas formas de permanecer depende del sentido que se le esté asignando a ese espacio.

Entonces me propuse observar los sentidos que adoptan las propuestas de los talleres extracurriculares al interior de cada institución. Al respecto pudimos identificar que en la escuela A la introducción de una amplia gama de actividades extracurriculares, a la vez que

ocupa el tiempo libre de lxs estudiantes, 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. Por su parte, en la escuela B, la oferta extracurricular se presenta como una estrategia orientada a ofrecer una propuesta pedagógica de calidad, diferenciada y más completa que en la mayoría de las escuelas de gestión pública, a través de la incorporación de nuevos saberes y lenguajes. De este modo se promueve la atracción familias de clase media con ingresos para poder optar entre escuelas públicas o privadas. En el caso de la escuela C, los talleres operan prioritariamente como un espacio de contención de los grupos sociales más vulnerables evitando que su tiempo libre transcurra en la calle. Mientras que en la escuela D, si bien se trabaja con sectores de alta vulnerabilidad, se aspira a su integración social a través de una propuesta con fines de inclusión y formación.

En definitiva, los talleres extracurriculares construyen sus sentidos en articulación con la propuesta educativa institucional posibilitando, por un lado, que su incorporación atienda los objetivos particulares de cada equipo directivo, pero al mismo tiempo, no tensionan la conformación de sentidos fragmentados. Entonces, allí donde tenemos escuelas diferentes, en términos de atender sectores socio-culturales distintos, también nos encontramos con propuestas extracurriculares diferenciadas.

Bibliografía:

- _ Baquero, R; Diker, G y Frigerio, G (2007) Las formas de lo escolar. Del Estante editorial: Buenos Aires.
- _ Barbero, J. M. (2002). "Jóvenes, comunicación e identidad". En: Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), número 0, Febrero.
- _ Barbero, J. M. (2008). "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad". En: Tenti Fanfani, E. (comp.) Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- _ Cavarozzi, M. (1999) El capitalismo político tardío y sus crisis en América Latina. Rosario: Homo Sapiens.
- _ 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 (v.19, n.3(57), set./dez.2008).

_ Dominique, J (2001) A cultura escolar como objeto histórico. En: Revista Brasileira de Historia da Educação Nº1. Sao Paulo-Brasil.

_ Dubet, F. (2004): “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en TentiFanfani, E. (org), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IPEE-UNESCO, Buenos Aires.

_ Eco, U. (2007) “¿usted profesor para que sirve en la era de internet?”. En: Diario La Nación. Artículo publicado el 21 de mayo de 2007.

_ Grupo Viernes (2008) Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. En: Revista *Propuesta Educativa* N°30. FLACSO, Buenos Aires.

_ Kantor, D (2008) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Primera Edición. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

_ Noel, G. (2009) “Violencias en las Escuelas y Factores Institucionales. La cuestión de la autoridad”. En: Noel, G (et.al) *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. 1ª Ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

_ Parkin, F (1984) “El cierre social como exclusión”. En: Enguita, M.F. (edit) *Sociología de la Educación*. España: Editorial Ariel.

_ 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*. 28-30 de Mayo. 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*, N° 29, FLACSO Argentina.

_ Tiramonti, G (2003) “Estado, Educación y Sociedad Civil: una relación cambiante.” En: Tenti Fanfani, E. (Comp.). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira.

_ Tiramonti, G. (2004) “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”. En: Tiramonti, G. (comp.) *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, vol.26, n. 92. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

- _ Tiramonti, G. (2011) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Primera edición. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Buenos Aires: FLACSO.
- _ Tyack, D y J. Tobin (1995) ¿Por qué persiste la gramática de la escolaridad? En: Tyack, D y J. Tobin, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- _ Vincent, G; B. Lahire y D. Thin (1994): “Sobre a história e a teoria da forma escolar” em Educação em revista, Ano XVI, Nº33, Júlio de 2001. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.