

## REPENSANDO LA EDUCACIÓN MEDIA Y EL FORMATO ESCOLAR MODERNO

*La experiencia de los talleres extracurriculares en una escuela argentina\**

VERÓNICA TOBEÑA

### Resumen:

Este artículo analiza la estrategia de una escuela media de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, que apuesta por los talleres extracurriculares. Sostenemos que esta propuesta intenta reponer a través de los talleres aquello que le falta a la escuela tradicional. El estudio, de carácter exploratorio, adoptó una metodología cualitativa que consistió en observación de las actividades extracurriculares así como de entrevistas en profundidad a directivos, docentes y alumnos. La investigación reveló la emergencia de ciertas tensiones entre la propuesta de talleres y el plan curricular, sintetizadas en los pares: deber *vs.* deseo, disciplinas científicas *vs.* disciplinas artísticas, buenos alumnos *vs.* malos alumnos, los talleres como anzuelo *vs.* los talleres como amenaza, y los talleres como apertura *vs.* los talleres como control.

### Abstract:

This article analyzes the strategy of a middle school, located in the city of Buenos Aires, Argentina, that favors extracurricular workshops. We sustain that this proposal attempts to use workshops to compensate for the shortcomings of traditional school. The study, of an exploratory nature, adopted a qualitative methodology that consisted of observing extracurricular activities and conducting in-depth interviews with directors, teachers, and students. The research revealed the emergence of certain tensions between the workshop proposal and the curriculum plan. Such tensions were synthesized in pairs: duty versus desire, scientific disciplines versus artistic disciplines, good students versus bad students, workshops as an incentive versus workshops as a threat, and workshops as flexibility versus workshops as control.

**Palabras clave:** educación media, currículo, actividades extracurriculares, modernidad, Argentina.

**Keywords:** middle school education, curriculum, extracurricular activities, modernity, Argentina.

---

Verónica Tobeña es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sede Argentina. Ayacucho 551, Capital Federal, Argentina (C1026AAC). CE: verotobena@gmail.com

\* Una versión preliminar de este texto, más acotada y menos elaborada que la presente, fue publicada por el Programa de Educación, Conocimiento y Sociedad de Flacso-Argentina en formato digital, como parte de la colección Documentos e Informes de Investigación en Educación, compilado por Guillermina Tiramonti en el documento *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares: otros sentidos de la experiencia escolar*, bajo el título "Tensiones entre la caja curricular y las propuestas extracurriculares", disponible en: <http://ecys.flacso.org.ar/publicaciones/informes-investigacion/> La presente versión goza de una extensión mayor y, sobre todo, de un trabajo posterior sobre las ideas que allí aparecían y que intentan ofrecer una reflexión más acabada sobre el sustrato arrojado por la investigación que ha posibilitado este texto.

## Introducción

La escuela media argentina está siendo objeto de variadas estrategias políticas y atravesada por múltiples interpelaciones, tanto de iniciativas que responden a la macro política y que actúan “desde arriba”, como de intervenciones que tienen origen en su propio seno institucional. Se trata de mediaciones orientadas a contrarrestar los efectos de su matriz elitista de origen, la pérdida de relevancia cultural de su propuesta formativa, sus patrones de socialización asimétricos que tienden a acentuar la autoridad adulta, así como sus mecanismos de disciplinamiento y su cultura escolar selectiva, entre otras “fallas” que evidencia el formato escolar moderno, en virtud de ser hijo de la cultura intelectual de la Ilustración, moldeado por las necesidades de una sociedad industrial incipiente. Socavada la hegemonía de la concepción enciclopedista del saber y superadas las condiciones del capitalismo industrial, la escuela de nivel medio padece el desacoplamiento que existe entre su *programa institucional* (Dubet, 2006) y el nuevo clima cultural que introduce la condición contemporánea.

Este contexto ubica a la escuela secundaria argentina en una búsqueda de identidad, le impone la necesidad de redefinirse a la luz de las exigencias del presente y de las nuevas condiciones a las que se incorporarán los jóvenes que transitan por ella para prepararse para el futuro. En esa búsqueda que realizan las distintas escuelas para dar respuesta al escenario que configura la contemporaneidad, cada una despliega distintas estrategias y pone el acento en aspectos diferentes.

En estas páginas nos detendremos a analizar la estrategia desarrollada por una escuela en particular, que consiste en una apuesta por los talleres extracurriculares. Intentaremos sostener que ésta constituye una lectura particular del problema que estaría aquejando al nivel, que es reponer a través de los talleres aquello que le falta a la escuela tradicional, es decir, poner a jugar lo que la concepción moderna de la educación excluyó de la propuesta escolar, lo que esta institución relegó de su órbita de interés, de su campo de trabajo y de su ámbito de intervención, revistiéndolo por lo tanto de un valor menor –cuando no de un *disvalor*–, cristalizando así la relación de fuerzas que se impuso en la disputa por la definición del *ethos* escolar.

En este gesto de rectificación de esas “fallas” al que aludimos, aparecen cuestiones como las del placer, la pasión, la libertad, lo lúdico, la horizontalidad en los vínculos, no sin entrar en tensión con sus pares opuestos. De esa tensión hablaremos aquí.

### **Estrategia metodológica**

El presente artículo condensa el análisis y la discusión de los datos del estudio de campo llevado a cabo en el marco de la investigación “Impacto de las transformaciones culturales, tecnológicas y sociales en el formato escolar del nivel medio”, que realizamos durante 2011 los investigadores del Grupo Viernes que coordina Guillermina Tiramonti en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad de la Flacso-Argentina, financiada por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica argentina. El objetivo del proyecto era describir y analizar las iniciativas, experiencias y políticas que se propusieran alterar el formato establecido de la escuela media, teniendo en cuenta una serie de transformaciones sociales como: la masificación de la escolaridad, los cambios en las capacidades de las instituciones sociales para incidir en las biografías de los sujetos, el emergente de las nuevas tecnologías y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las “nuevas” formas de autoridad, los procesos denominados de mayor “individuación” y de “des-institucionalización”, el crecimiento de las distancias sociales y la fragmentación social y educativa. En ese marco se estudiaron específicamente los talleres o actividades extracurriculares que, en los bordes del currículo, se proponen ensayar otros formatos. Se trabajó con el presupuesto de que las políticas educativas, las instituciones escolares y los actores involucrados implementan diversas iniciativas que buscan dar respuesta a cuestiones macro y micro sociales y culturales, vinculadas a un modo de construir la relación entre las instituciones y los sujetos.

El trabajo de campo se llevó a cabo en cuatro escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires que atienden a diferentes sectores socioculturales de la población. El presente texto, por su parte, focaliza el análisis en un solo caso, puesto que encuentra en esa escuela un escenario que no muestra continuidades significativas con el resto de las de la muestra. La intención de tomar exclusivamente esta escuela es tornar flagrantemente dinámicas propias de su especificidad.

Se trata de una institución privada que tiene menos de diez años de existencia. Ofrece un bachillerato con formación en música y teatro y tiene alrededor de trescientos alumnos provenientes de familias de sectores sociales medios-altos. En el turno matutino se cursa el currículum obligatorio de la escuela pautado de modo tradicional; por la tarde, dos días a la semana, se dicta Educación física (de carácter obligatorio). El resto

de los días, también por la tarde, tiene lugar una amplia oferta de talleres, que abordan la temática artístico-expresiva.

El estudio, de carácter exploratorio, adoptó una metodología cualitativa que consistió en observación de las actividades extracurriculares de la escuela así como de entrevistas en profundidad a directivos, docentes y alumnos. Se observaron cuatro clases de taller de distintas disciplinas (ensamble musical, teatro, acrobacia, murales); se entrevistó al director de la escuela, a la directora de la Propuesta de Talleres, a la directora de la Escuela de Música, a la profesora del Taller de Murales y su ayudante, al profesor de Ensamblés musicales y a dos alumnos.

### Tensiones

La experiencia que aquí se analiza es, entonces, la de los talleres extracurriculares en una escuela de gestión privada ubicada en un barrio de clase media-alta de la zona norte de la Ciudad de Buenos Aires. Y es precisamente esa propuesta, optativa y dictada a contraturno, la que constituye el corazón de su identidad institucional. Nos proponemos pensar los sentidos que adopta la propuesta como actividad formativa extracurricular en una escuela donde la opción por los talleres, de fuerte impronta artística y destacada por sus altos estándares de calidad –equiparables a las mejores ofertas formativas que pueden encontrarse en cada una de las especialidades que están allí representadas–, constituye un pilar de su perfil institucional y de su proyecto educativo.

¿Qué sentidos adopta la experiencia de los talleres extracurriculares en una escuela que basa su singularidad en dicha propuesta? ¿Qué papel desempeña la opción por los talleres en la cultura escolar que promueve esta institución? ¿Cómo impacta en las actividades curriculares que tienen lugar por la mañana, las extracurriculares que en el marco de los talleres dicta esta escuela por la tarde? ¿Cuál es el secreto del éxito de esta propuesta?

Lo primero que se recorta al avanzar en esta indagación son límites bien nítidos entre aquello que hace a la formación dura o curricular que propone la escuela y aquella enmarcada en la opción que representan los talleres. Lo que destacan los actores en las entrevistas es un límite entre algo que sería escolar y algo que no lo sería. Hablan del “colegio colegio” para referirse a los contenidos obligatorios o a los marcos en los que se despliega la actividad curricular, mientras que usan expresiones del tipo

“espacio cultural”, “no son talleres de escuela”, para transmitir algo del sentido que la experiencia de los talleres encierra para quienes participan de ella. Lo que intentaremos en las siguientes páginas es explorar las tensiones que existen en esta diferenciación que se marca entre lo que ocurre por la mañana y lo que ocurre por la tarde en esta escuela, bajo la dicotomía escolar/no escolar.

### Tensión 1: Deber vs. deseo.

#### O los talleres como el lado B de la escuela

No estoy de acuerdo con estos planteos de especialización en la escuela secundaria, que esto se ligue o adopte la forma de lo curricular [...] justamente la condición de la elección es un aporte porque los pibes que están ahí en un taller están ahí porque quieren y eso genera condiciones de aprendizaje, de producción y de participación muy distinta (entrevista a director).

Una de las tensiones obvias que se da entre la caja curricular y la propuesta extracurricular de los talleres tiene que ver con el carácter impuesto de la primera frente a la condición libre de la segunda, porque mientras el aprendizaje de los contenidos curriculares es obligatorio y no permite a la opción de sustraerse a los mismos, los alumnos se suman a los talleres por elección, asisten a uno o varios de una oferta extensa de opciones y no están obligados a permanecer en ellos si por alguna razón no desean seguir participando de ese espacio. A su vez, el hecho de que los estudiantes no asistan a algún taller no tiene consecuencias en sus resultados académicos, es decir, no repercute en el sistema formal de evaluación. Ellos asisten a los talleres si quieren, al que quieren y hasta que quieren hacerlo.

Podríamos plantear el contraste que esto abre entre las condiciones que impone la formación curricular y las actividades extracurriculares de forma simplificada, ubicando a una del lado de lo obligatorio y a la otra del lado de lo electivo. Pero la díada obligación-elección que configura la convivencia de estos dos esquemas de trabajo al interior de una escuela merece un análisis de esa tensión. Porque la obligatoriedad en la que se sostiene la propuesta curricular de la escuela se fundamenta en una cultura del deber que hoy está en declive (Lipovetsky, 2000). En tanto dispositivo disciplinario y pieza del entramado institucional moderno, la escuela se

hizo cargo de preparar para el trabajo, de modelar hábitos y disposiciones en los sujetos sobre los que su *programa institucional* opera para generar los recursos humanos que el capitalismo industrial necesitaba para su desarrollo. Lo que esa fase del capitalismo necesitaba eran sujetos en los que haya hecho carne la idea de que el trabajo dignifica y que, entonces, cumplan con sus obligaciones laborales por razones que exceden la necesidad del salario y estén vinculadas con la economía moral de los individuos: el trabajo es bueno en sí mismo y la obligación es con uno mismo. Esta moral, aunque laica, se inspiraba en la religiosa y estaba sostenida en el valor del sacrificio y la postergación permanente de la gratificación, que siempre se ubica en un futuro, bastante inasible, por cierto.

La libertad concedida a los alumnos en el marco formativo que configuran las actividades extracurriculares dictadas bajo la forma de talleres parece poner un paréntesis a esta idea del deber laico que hizo suya la escuela. En los talleres las condiciones de trabajo que se establecen son relaciones más simétricas basadas en el interés común en torno a una actividad, donde la circulación del conocimiento y de los cuerpos adquiere una dinámica distinta a la que se produce en la escuela. Porque muchas de las reglas y las pautas que la ritman entran en suspenso, dando lugar así a la experimentación y a lo lúdico, sin menoscabo de la profesionalidad con la que se asume la actividad en cuestión. Entonces, por el tipo de relaciones establecidas, pero fundamentalmente en virtud de su carácter opcional, los talleres reemplazan el ideario del deber por el del deseo. De este modo, dejan sin efecto el valor concedido al sacrificio y, en su lugar, se nutren de la gratificación, de la satisfacción, de aquello que resulta estimulante e interesante aquí y ahora. Es muy difícil pensar un funcionamiento sostenido de los talleres sin la convocatoria del deseo, de las ganas de estar ahí, sin una interpelación genuina de los alumnos.

Quienes eligen asistir a los talleres “están presentizados de una forma comprometida”, aprecian los talleristas:

[...] acá no hay nota, te ponen presente-ausente, [...] pero es como que no importa..., si no venís, listo. Es las ganas, a mí me traes el deseo de estar acá, y vengo. Por eso tenemos cafecito, mate, ponemos música [...] Hay toda una cosa que se va creando de lazo de confianza para laburar porque si no, es imposible, porque estás laburando con el cuerpo todo el tiempo. Es muy difícil, si no está la confianza, laburar con el cuerpo.

Los talleres hacen que el cuerpo se ligue con el espacio escolar de otra manera. Y poner el cuerpo no es dejar el cuerpo ahí, simulando, e irse a otro lado, sino estar donde está su cuerpo.

La máxima que se impone en los talleres es la de “pasarla bien”. Pero esa condición no aparece dissociada de la posibilidad de canalizar contenidos que, en definitiva, también hacen a la formación de los estudiantes, aunque conformen un paquete extracurricular. El trabajo y el placer se encuentran en el espacio de los talleres. En estas experiencias el esfuerzo no queda dissociado del disfrute, y esto revierte la ecuación que asociaba los procesos de enseñanza-aprendizaje al esfuerzo entendido como algo a lo que le es inherente cierto grado de sufrimiento, de padecimiento. Lo que sostienen los actores involucrados en los talleres es que su intervención en los mismos conlleva esfuerzo y entrega pero que esto no es vivido como una postergación o como una inversión de energía a ser cosechada en un futuro lejano, sino más bien como una actividad a la que uno le entrega dedicación y energía porque ésta le devuelve a cambio placer y satisfacción, porque se juega el goce en ella.

Alumnos y docentes dicen conectarse, vía los talleres, con algo que tiene que ver con sus intereses y sus inclinaciones personales y, en algunos casos, hasta consiguen apasionarlos o interpelar su vocación. El plus de esos espacios parece estar en la alianza que consiguen entre los contenidos de valor cultural, que cumplen altos estándares de calidad profesional, y un fuerte entusiasmo de los participantes. La experiencia se monta, entonces, en una propuesta fuertemente comprometida con elevados niveles de exigencia que se piensa, antes que nada, desde la economía moral del placer y no desde una ética del sacrificio.

La armoniosa convivencia del placer con el trabajo que se constata en los talleres, la compatibilidad entre “pasarla bien” y el aprendizaje que éstos hacen posible invitan a reflexionar críticamente sobre esa identificación entre esfuerzo y abnegación que promovió la cultura occidental, sobre esa asociación del esfuerzo con el sacrificio y la postergación y que condujo a desacreditar el valor de aquellas experiencias gratificantes en sí mismas.

Baricco (2008) se ocupa de abordar y analizar distintas aristas de la contemporaneidad con el fin de contrastar el escenario presente con los caminos recorridos por la modernidad, y pone el foco precisamente sobre la tendencia que tienen “los bárbaros”, como llama sugestivamente en su

libro a los jóvenes, a desintegrar el tótem del esfuerzo y toda la cultura que se deriva de él. Según este autor estamos frente a un cambio cultural que es tan radical que merece ser entendido como una mutación: la modernidad ha establecido valores y sentidos sobre la experiencia que les resultan indiferentes a las generaciones que son hijas de una época en que los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías son los principales agentes de subjetivación. Las criaturas que modelan su sensibilidad, su imaginario, su subjetividad al calor de Internet; aquellos seres que no tienen consciencia de la existencia de un mundo sin Google y naturalizan así la disponibilidad que existe gracias a este motor de búsqueda de todo tipo de datos e información, así como la ventana al mundo que se abre todas las mañanas cuando encendemos una computadora, constituyen una herejía para quienes amasaron su subjetividad al son de la cultura del esfuerzo.

Baricco plantea entonces que si de lo que se trata es de un choque entre civilización y barbarie tal como lo pintan las voces nostálgicas, habría que considerar el incómodo papel que les toca desempeñar a “los bárbaros” en esta historia, que están compelidos a habitar diariamente en mundos que se repelen, que en su ejemplo están encarnados por la escuela y la televisión y que podemos pensarlo como un espejo del nuestro, a partir del contrapunto que materializa la caja curricular que se dicta por la mañana con los contenidos extracurriculares que se imparten por la tarde en esta escuela. “¿Qué podemos concluir al respecto?”, se pregunta provocativamente Baricco. Y responde:

Ante todo, que somos gente esquizofrénica, que por la mañana razona como Hegel y después de la comida se transforma en pez y respira con branquias. [...] En el alumno de instituto que por las mañanas estudia a Lorenzo Valla<sup>1</sup> (eso pasa) y por las tardes se transforma en un animal de la red, despegando en su personal multitasking, se encuentra inscripta una esquizofrenia que sería necesario comprender. ¿Cómo se explica la mansedumbre con que acepta la escuela? O, por el contrario, ¿cómo explicar la naturalidad absoluta con que vive como pez en cuanto se encierra en su habitación? ¿Se trata de una especie singular de anfibios mentales o acaso lo que viven por las mañanas lo viven conteniendo la respiración, en una especie de hipnosis de la renuncia? O bien, por el contrario: ¿están vivos únicamente por las mañanas y por las tarde se dejan exprimir por un sistema rutilante, del que son víctimas más que protagonistas? (Baricco, 2008:187).

El autor de *Seda* no se hace todas estas preguntas para terminar volcándose por la última de estas hipótesis, la que entiende a la cultura contemporánea como opio de los pueblos. Baricco despliega todas estas opciones para establecer un punto de partida desde el cual pensar –en un intento por correrse expresamente de la recurrente actitud de denostar a la juventud y sus prácticas por ser portadora y motor de una supuesta degradación cultural– cuáles son los rasgos de la mutación que introduce la generación de Internet y de qué modo su manera de estar en el mundo se desmarca e ignora (sin el desgaste que requiere la impugnación) a la cultura decimonónica. El ejercicio de reflexión realizado por Baricco arroja conclusiones que nos parecen atendibles; él dice que la mutación parece sustentarse en “dos pilares fundamentales: una idea distinta respecto a qué es la experiencia, y un emplazamiento distinto del sentido en el tejido de la existencia. El corazón del asunto está ahí” y, a partir del giro que esto representa, dice que los valores y rasgos que despliegan los bárbaros constituyen “una colección de consecuencias: la superficie en vez de la profundidad, la velocidad en vez de la reflexión, las secuencias en vez del análisis, el surf en vez de la profundización, la comunicación en vez de la expresión, el *multitasking* en vez de la especialización, el placer en vez del esfuerzo” (2008:209).

La emergencia del deseo, de la pasión, el compromiso mutuo, de docentes y alumnos, sostenido en el interés genuino en lo que se está haciendo, sin referenciar en el futuro la legitimidad de dicha actividad, bien podrían tener un resorte epocal, es decir, podríamos pensar que las transformaciones de la experiencia escolar que evidencian los talleres alejando a la escuela de la ética del deber que ésta había hecho suya es posible en virtud de una transformación que excede a esta institución y que tiene que ver con una mutación que se da al nivel de la subjetividad. Son estos cambios que se dan en el modo en que son constituidos los sujetos y las nuevas mediaciones y modulaciones que amasan la subjetividad de las generaciones más jóvenes los que producen las condiciones de posibilidad para que este giro en el orden de la economía moral se produzca.

Este giro es el que permite, como nos dijo una de las tallerista, que en las actividades extracurriculares los estudiantes estén “presentizados de una manera comprometida”, porque no es en virtud de la coacción que ejerce toda una retórica del deber que se involucran en los talleres, sino que es precisamente la ausencia de apelaciones a la moral laica que impone

deberes y obligaciones lo que permite que algo del orden de lo vocacional pueda emerger.

La lógica del deber y la del deseo que encierra el arco que configura la convivencia de la caja curricular con una propuesta como la de los talleres queda a veces plasmada en la manera en que los estudiantes se vinculan con la oferta de actividades que les ofrece la institución. Esta tensión entre la obligación y la elección es flagrante en el recorrido realizado por uno de los alumnos que entrevistamos, que descubre su vocación por la música tras un paso infructuoso por el teatro al que había asistido: “solo por hacer un taller, porque estaba acá y dije ‘tengo que aprovechar que hay miles de talleres’, y empecé con teatro pero no me gustó mucho [...] y dije, bueno, voy con bajo para probar [...] Así, de casualidad. Y ahí me orienté ya para la música”.

¿Cómo ponderar la tensión que introduce la lógica del deseo que traen los talleres con la lógica del deber de la que es portadora la escuela? La satisfacción, el deseo, las ganas, la pasión, el disfrute y aquellos valores que entran de la mano de los talleres a la escuela, históricamente despreciados por esta institución, ¿producen una inflexión en la misma? ¿Hay reconfiguraciones del “paquete moral” que transmite la escuela en virtud de los talleres o se trata de cambios que están allí para no transformar, para apuntalar los rasgos más escolares de la escuela? ¿Están los talleres abriendo el camino a una transformación más radical de la escuela o constituyen su válvula de seguridad, su modo de oxigenarla para que permanezca inmutable? ¿Hay, en la tensión que materializan el deber y el deseo en que se sostienen lo curricular y lo extracurricular respectivamente, inscrita una esquizofrenia –como insinúa Baricco– o hay una lógica que aún no logramos establecer?

## Tensión 2: Disciplinas científicas vs. disciplinas artísticas / oficios.

### O los talleres como el canon contraescolar

En el caso de nuestra escuela, los talleres, aunque no todos, en su gran mayoría están ligados a lo artístico-expresivo, tienen que ver con nosotros, creemos que hay cierta cosa de lo transgresivo, de lo transgresor de la adolescencia que tiende, para muchos pibes, a desplazarse en ámbitos..., a sublimarse en ámbitos de producción creativa. Hay muchos adolescentes interesados por hacer experiencias y aprendizajes vinculados con las artes. La adolescencia, en nuestra

experiencia, es una etapa de hasta te diría que es la etapa de más potencial creativo y las artes, digamos, tienen esta fuerte asociación con lo creativo y lo expresivo... (entrevista a director).

Los talleres también introducen tensiones en lo que respecta a la definición del paquete cultural a transmitir, porque al tratarse de actividades de formación inscritas en el ámbito de las artes y las disciplinas expresivas e incluir contenidos vinculados a ciertos oficios, curvan la vara en el sentido opuesto al canon escolar tradicional.

La idea de canon escolar, en lo que hace al plan de estudios, refiere a una selección cultural que se toma por el todo o sintetiza el promedio o lo más destacado de ese todo. Es decir, en determinado contexto sociohistórico, son recortadas y rescatadas aquellas manifestaciones de una cultura consideradas dignas de ser transmitidas a las nuevas generaciones para mantener la identidad cultural y manejar el conjunto de conocimientos que se presumen relevantes para su incorporación al intercambio social. En suma: el *arbitrario cultural* de la escuela, para decirlo en los términos de Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1981).

El canon constituye así una vara o norma a partir de la cual establecer inclusiones y exclusiones. En lo que respecta a la definición curricular de la escuela, ese trazado redundó en un currículo centrado en las disciplinas científicas, que colocaba en sus márgenes a las artísticas, cuando no quedaban directamente expulsadas. Esta definición de corte humanista con centro en la ciencia, vale decirlo, fue la que promovió la Modernidad como proyecto político y cultural. La escuela, como institución privilegiada del proyecto cultural moderno, fue la encargada de instrumentar la transmisión de las jerarquías culturales surgidas del proceso de *disciplinamiento de los saberes* por el cual el poder construye su alianza con el saber (Foucault, 2000).

Ahora bien, esta expansión de los talleres junto con la introducción de nuevas variantes a la matriz científica adoptada por la escuela<sup>2</sup> se produce en un contexto en el que la experiencia escolar tradicional va perdiendo relevancia cultural en virtud de la brecha que se abre entre ella y las dinámicas culturales y tecnológicas de la contemporaneidad. Es decir, el mundo para el que fue creada la escuela, hegemonizado por la cultura intelectual de la Ilustración y regido por las necesidades económicas del capitalismo industrial, hoy se ha transformado configurando una contemporaneidad

que colisiona con los supuestos sobre los que se sostiene la propuesta cultural de la escuela. Al mismo tiempo, los propios alumnos evidencian la pérdida de sentido que tiene para ellos eso que circula por la escuela, dando lugar a lo que algunos teóricos denominan “experiencias escolares de baja intensidad” (Kessler, 2007).

Las distintas propuestas formativas que integran los talleres de la escuela de la que aquí nos ocupamos están, como dijimos, mayoritariamente ligadas a lo que sus propios protagonistas y promotores inscriben dentro de “lo artístico-expresivo”. Creemos que la reivindicación que hace esta escuela del arte en general y de las disciplinas expresivas en particular, a partir del contenido que se dicta en los talleres, no es inocua para el canon escolar que prefigura esta institución. Y el canon entendido aquí no solo como *arbitrario cultural* sino como gesto normativo, como aquello que fija, que se torna vara o norma. El eje artístico que se elige para desplegar en los talleres parece introducir una cuña a la dinámica canonizadora/canonizante que prima en la escuela; parece poner un paréntesis a los sistemas de normas que regulan las relaciones entre docentes y alumnos (marcadas por la asimetría y la jerarquía), las relaciones entre pares (ya que aparece la dinámica de trabajo más colaborativa y colectiva), las dinámicas de una clase (fuertemente ritualizadas), los modos de disponer los cuerpos en el aula, el abordaje del conocimiento y la definición de los sujetos (que ya no es el sujeto racional de la ciencia sino que es el sujeto definido por el arte, en el que se restablece la condición humana ligada a la sensibilidad, a las expresiones de la subjetividad y las manifestaciones de la creatividad). La cosmovisión del arte es distinta de la que sostiene la ciencia y suele introducir una mirada crítica a lo establecido, trae una perspectiva que es diferente a la que adopta la ciencia y, por lo tanto, reveladora y habilitadora de otras maneras de interactuar con el mundo. Tal como queda expresado al inicio de este apartado, que recupera las palabras del director de esta escuela, los talleres incluyen algo de la transgresión, de la mirada crítica hacia lo establecido, y esto se manifiesta en distintas dimensiones (la de los vínculos, la de los valores que entran en juego y la de los contenidos).

Quizás, una vez más, lo que resta pensar es cómo ponderar si la fuerza que tienen los talleres en la impronta institucional y el peso que adquieren para configurar la identidad de esta escuela están ligados a esta apertura que los mismos operan a lo contracultural, contrarrestando así la cultura escolar más canónica y delineando otro modelo institucional.

Tal vez la pregunta que debemos hacernos es cuál es el potencial transgresivo de una propuesta contraescolar (si es que convenimos caracterizar de este modo a estos talleres) que tiene como marca de origen una condición marginal, ya que se dicta en horario extraescolar, es de carácter optativo y no tiene incidencia en la promoción de los estudiantes; es decir, que constituye una propuesta de formación que está diseñada para no alterar el núcleo curricular de la escuela y la dinámica y las condiciones bajo las que se despliega.

### Tensión 3: Buenos alumnos vs. malos alumnos

#### O los talleres como una resignificación del oficio del alumno

¿Y tenés compañeros de la misma división que no hacen talleres?

—Sí, tengo.

¿Y por qué creés que no hacen ninguno?

—La verdad es que no sé, porque viniendo a este colegio, debería hacerlo... por decisión personal, no sé..., porque este colegio tiene una orientación artística que es teatro, o acrobacia, malabares, o música, si no tenés ningún parentesco con eso, no lo hacés, te limitás a lo escolar, y lo de siempre... (entrevista a alumno).

Otra de las tensiones que producen los talleres en esta escuela es la que problematiza a la figura del alumno. Ésta, junto con la del docente, es paradigmática de la escuela, en tanto ella misma da forma a la idea de canon escolar que establece, con base en ese sistema de inclusiones y exclusiones que construye, lo que es un buen y un mal alumno; y, como parte de esa cultura escolar, los estudiantes aprenden a lo largo de los años el *oficio de alumno* (Perrenoud, 2006).

Los rasgos y atributos que la escuela proyecta sobre la figura del alumno en su expresión más canónica presentan algunas discontinuidades respecto del perfil de alumno con el que dialogan los talleres. Lo que surge en las entrevistas a directivos y talleristas de esta escuela es una suerte de papel redentor que estarían cumpliendo los talleres para los alumnos porque, en virtud de ellos, se resignifican las valoraciones y los rótulos con que suele clasificarse a los estudiantes en muchas ocasiones. “Uno de los problemas de las escuelas es el de los buenos y los malos alumnos”, dice al respecto el director, mostrando cómo su escuela busca diferenciarse de esta concepción:

Si tu posibilidad de ser reconocido solo 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 otras posibilidades de ser reconocido, de ser valorado, de ser aplaudido, de mostrar algo a los otros, de prepararse para presentar.., bueno, esta cosa de ser buen o mal alumno tiene que ver con la calidad de participación y no solo en las notas a las que podés acceder en las materias más importantes.

Los talleres permiten mostrar a los “malos alumnos” su potencial, su capacidad, hacen visibles las condiciones que los chicos portan y que el formato tradicional invisibiliza u opaca. En el contexto de los talleres, muchos jóvenes sobre los que pendía la etiqueta de “mal alumno” basada en un desempeño académico insatisfactorio, encuentran el marco adecuado para desplegar aptitudes o simplemente demostrar que son capaces de engancharse con aquello que estos espacios de formación proponen, capitalizando esos contenidos, aportando al desarrollo de los mismos y participando activamente de ese intercambio. Incluso, a través de la experiencia de los talleres, algunos estudiantes que eran estigmatizados por cuestiones disciplinarias dan cuenta de que el comportamiento que es sancionado por la mañana no constituye un obstáculo para el buen desarrollo de las actividades de la tarde.

Esta brecha valorativa respecto de los alumnos que se abre entre los representantes de la escuela por la mañana y quienes están en ese lugar por la tarde nos habla de los distintos idearios y expectativas sobre los estudiantes en los que esos dos modelos de formación se fundan. Esta convivencia no está exenta de tensiones y de conflictos. En efecto, interrogados sobre esta cuestión en las entrevistas, tanto el director de la escuela como la directora del módulo que conforma los talleres aluden a la aún escasa sinergia entre ambas propuestas, a las dificultades para conseguir una identidad entre lo que ocurre por la mañana con lo que tiene lugar por la tarde, cargando las tintas sobre la responsabilidad que tienen los docentes de uno y otro espacio para operar esta conciliación. “Los docentes curriculares algunas veces en el año tienen oportunidad de ver a los chicos en otra situación, que no es la de estudiante de su materia –explica al respecto el director– y en general se sorprenden muy gratamente, ‘ah, mirá fulano’”. Si bien la exposición del docente curricular a producciones o actividades de los jóvenes que se dan por fuera de su espacio de formación abre la posibilidad de que se pongan

en tela de juicio algunos de los supuestos sobre los que se monta el concepto de buen o mal alumno, la fuerza de los esquemas de partida o las jerarquías que funcionan entre las disciplinas no siempre permiten que la autocrítica se concrete. “El tema” –para decirlo en los términos del director de esta escuela– “es cómo este ‘mirá fulano’ se puede convertir en... no en ‘qué hijo de puta, no estudia geografía y ensaya teatro’, sino en ‘mirá el potencial de ese pibe’; la sorpresa puede convertirse en la pregunta de qué manera potenciar al alumno en su materia”.

Como algunos docentes de la mañana tienen, a su vez, a cargo algún taller, en estos casos la escuela consigue la tan ansiada síntesis entre ambos idearios: “éstos sí tienen una visión más integrada de la propuesta” distingue el director. Sin embargo, esta doble inserción en la escuela no es la más frecuente, y lo que prima entonces en las relaciones entre esos dos espacios son, en sus palabras, “los prejuicios”: “lleva mucho tiempo que un docente de Geografía llegue a valorar que un pibe, al cual no le va bien en su materia, saque buenas fotos y las exponga y cuánto esto le aporta a ese pibe, y cuánto eventualmente lo puede ligar a la escuela y a la geografía, a la disciplina..., lleva mucho tiempo”.

La existencia de este hiato es uno de los principales focos de tensiones entre docentes de la mañana y de la tarde, en lo que al trabajo con los estudiantes respecta. En este sentido, el director explica en la entrevista:

Bueno, vos sabés, que hay una cosa de mucha en la escuela media sobre todo hay una cosa... Bueno esta es una escuela media con buenos docentes, y estos buenos docentes tienen una cosa de sobrevaloración de la propia disciplina, como que todo lo demás..., para un docente social las matemáticas no son significativas y mucho menos significativo es teatro. Estoy generalizando, no en todos los casos es así. Cuando incorporamos nuevos docentes al equipo curricular nos interesa que por ahí tengan experiencias propias de desarrollo en el campo de lo artístico-expresivo, no porque lo vayan a aplicar acá sino porque el diálogo tal vez es distinto.

Mientras tanto, respecto de los docentes de talleres, el director dice que “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. Entonces esto es algo que cuesta ligar”.

¿Dónde reside entonces la posibilidad de ligar ambos idearios? Es interesante constatar que las autoridades y docentes de esta institución hacen recaer en el alumno esta posibilidad. “Hay algo que se liga en los pibes”, dice el director. ¿Cómo? Él ensaya la siguiente explicación: “A ver si pudiera poner en la cabeza de un pibe esto... pensaría que este colegio que me propone cosas que me interesan probablemente también me está proponiendo otras cosas que aún no me interesaron, pero que puedan interesarme”. El pibe, como dice el director, está ahí por esas cosas que le interesan, por los talleres. Porque como nos decía un alumno: “uno viene a este colegio por el parentesco que tiene con lo artístico”. Eso es lo que lo liga al colegio, que además hace de los talleres su sello institucional, su marca identitaria. En este sentido es que planteamos la hipótesis de la resignificación que opera esta escuela en el oficio de ser alumno. Si en la experiencia de los talleres se cifra el vínculo que la escuela arma con los estudiantes, podría pensarse que la suspensión del dispositivo escolar sobre la que dicha propuesta de formación se monta produce modalidades de alumno distintas a las que genera el dispositivo escolar tradicional y con ellas, nuevas maneras de entender ese oficio, como queda planteado en la siguiente reflexión de la directora de los talleres de esta escuela inspirada en el caso de un alumno:

Un pibe que parecía que no avanzaba, y encontró ese lugar y entonces ahora a la mañana es un pibe brillante. Ahora me acuerdo de un pibe de primer año, Francisco, que es un pibe que llegó al colegio con muchos quilombos y la profe de pintura me dice: “Che, estoy maravillada con un pibe, no puedo creer lo que pinta Francisco”. Entonces Francisco ahora trajo sus cuadros, entonces ahora Francisco es “el Francisco que pinta esto”.

Una de las preguntas que emergen es si esta resignificación de la figura del alumno que motoriza el espacio de los talleres representa una bisagra para pensar una concepción de los estudiantes más centrada en su condición juvenil y, por lo tanto, menos prescriptiva y circunscrita a una construcción abstracta, definida unívocamente en relación con lo escolar, o si constituye un mecanismo nuevo a partir del cual la escuela establece su canon de alumno, es decir, si simplemente es el relevo de una forma de concebir al buen alumno por otra, en la que se ponen en juego otros atributos en el oficio de ser alumno, pero que, igualmente, tiende a su canonización.

#### Tensión 4: ¿Los talleres como anzuelo o los talleres como amenaza?

Estos primero vienen como agotadores, porque tenés que enmarcarlos todo el tiempo, pero todo el tiempo y es muy difícil, porque tenés que decirles “¿dónde estás?”, “en el taller”, “¿de dónde?”, “¿cómo de dónde?”, “estás en un taller que, ¿dónde está ese taller?”, “en la escuela”, “bueno, y en la escuela qué onda, ¿vos así te conducís?, ¿hablas así, te referís a las cosas así?” Entonces también es todo un tema (entrevista a tallerista).

Los ajustes al dispositivo escolar que operan los talleres bien podrían pensarse como una estrategia tendiente a “enganchar” a los alumnos con la escuela, es decir, una propuesta que se arma como alternativa o némesis, visibilizando todo aquello que el dispositivo escolar opaca, constituyéndose así en anzuelo, en su carnada.

Si bien esta es la línea de razonamiento que desplegamos hasta aquí, lo cierto es que esta posibilidad no obtura una de las derivas que asumen los talleres en esta escuela: la que los lleva a percibirlos como amenaza. Es decir, ese potencial atractivo que encierran dichos espacios para la escuela por su carácter transgresor de las reglas, las pautas, los valores y el tipo de vínculos asimétricos que estructuran la vida escolar tiene como contracara, como efecto colateral no deseado, el germen de su amenaza. Al cimentarse sobre una lógica tan distinta a la escolar los talleres producen, de un modo sutil, condiciones de trabajo que pueden estar reñidas con las que corresponden a una escuela. En efecto, el discurso de las autoridades escolares y de los responsables de los talleres transmite la preocupación y el empeño que es necesario poner para que estas experiencias discurran por los marcos normativos que definen a una escuela, para que no adopten comportamientos, rasgos o pautas impropias de una institución educativa.

En ese punto, si los talleres constituyen una fuente de atracción y aportan una bocanada de aire fresco a las rígidas estructuras escolares, tienen como revés la posibilidad del desborde, de la transgresión de las reglas escolares y en este sentido pueden representar una amenaza para la institución, una fuente de potenciales conflictos en tanto pueden redundar en obstáculos para la tarea de formación curricular. “Los conflictos tienen que ver con cierta dificultad de los docentes, sobre todo cuando son muy nuevos en el colegio, de sostener la propuesta de trabajo creativo reconociendo que están en un ámbito escolar”, comenta el director. Por eso, en la elección

de los talleristas, explican las autoridades, hay cuestiones fundamentales a detectar: “Tienen que ser adultos, 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 propios de un espacio escolar”. De manera que la escuela presiona sobre los talleres para que ciertas cuestiones no rebasen ese espacio, o que no se transgredan ciertas pautas escolares que deben regir el conjunto de las actividades que allí tienen lugar.

Lo que deja al descubierto este doble filo que simbolizan los talleres para las autoridades y docentes es cuán fuerte es la gravitación de la *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 2001) como campo de referencia para esta experiencia educativa, incluso en escuelas con improntas institucionales flexibles respecto de modelos más tradicionales. El paréntesis que ponen los talleres al conjunto de principios y normas que rigen la dinámica institucional (que tiene elementos como la organización graduada de los alumnos por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la clasificación de los saberes a enseñar y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende)<sup>3</sup> resulta ambivalente en tanto opera, por un lado, como una propuesta que imprime una dinámica distinta al funcionamiento escolar, más blanda pero, por otro lado, el marco escolar en que se despliega opera precisamente poniendo coto a aquellos rasgos o elementos que generan una extrañidad fuerte con la cultura escolar, provocando así resistencias que apuntan a socavar su potencial desestructurador.

Esta tensión, que oscila entre la pulsión innovadora y la reacción conservadora, impone la pregunta por el papel que desempeñan los talleres en esta institución: ¿Son una propuesta que viene a decir que la educación puede tramitarse por espacios más creativos y menos estructurados? ¿O los talleres son concebidos de forma accesoria, anecdótica, como espacios de corte recreativo que vienen a relajar momentáneamente la gramática escolar, a oxigenarla?<sup>4</sup>

#### Tensión 5: La escuela como institución total. Los talleres como control

La escuela se rearma como una especie de centro cultural... Casi como si fuera otro lugar, pero con la ventaja de que no es otro lugar... (entrevista a director).

[...] como si fuera una escuela dentro de otra escuela; como que se alimentan una de otra pero a su vez, funcionan independiente (entrevista a tallerista).

Si bien hasta aquí desplegamos una mirada sobre los talleres que subraya aquellos aspectos que los distancian de la cultura escolar (la puesta en valor del deseo, de las disciplinas artísticas, de nuevas maneras de ser alumno), esta experiencia también es posible de ser analizada bajo la hipótesis de la escuela como *institución total* (Goffman, 1970), lo cual pondría algunos matices a las lecturas hasta aquí ensayadas. Es decir, podríamos ver la emergencia de la propuesta de los talleres no solo como una experiencia tendiente a contrarrestar los aspectos más rígidos del dispositivo escolar sino, por el contrario, como una apuesta del mismo para gestionar el tiempo no escolar de los jóvenes, del que bien podrían encargarse otros espacios y/o instituciones.

Esta propensión de las escuelas a constituirse en *instituciones totales* ya había sido señalada para ciertos establecimientos de élite por algunas investigaciones (Ziegler, 2004). Esos estudios leían la monopolización del tiempo de los chicos por parte de la institución escolar como el modo en que las escuelas, a partir de la demanda de las familias, buscan dar respuesta al proceso de *desinstitucionalización* (Dubet, 2006) que vive la sociedad reforzando su propia propuesta institucional. La necesidad de la familia de encontrar espacios confiables y atractivos para que sus hijos pasen el tiempo de un modo que suponga algún enriquecimiento personal (a partir de la imposibilidad de ocuparse ella misma de la gestión de este tiempo en virtud de la emancipación de las mujeres de estas obligaciones con su incorporación a la vida pública), junto con el estrechamiento de opciones que supone la amenaza que representan para estos grupos los espacios públicos de socialización (la calle, la plaza, el club, etcétera), hacen de la escuela una opción atractiva para tal fin. Estas escuelas, dicen estas investigaciones, “se parecen cada vez más a la población que reciben”, porque arman su propuesta institucional con arreglo a las necesidades de su público y en función de sus características socioculturales. Su estrategia es la de asumir como propia la responsabilidad de “llenar” todo el tiempo de los alumnos por medio de la generación de una batería compleja y completa de actividades que se diseña en diálogo con el perfil sociocultural de sus “clientes”.<sup>5</sup>

Así, de acuerdo con la lectura que realiza del perfil sociocultural de las familias que atiende, esta escuela se transforma por la tarde en “un centro cultural”; su batería de talleres abarca distintas expresiones del espectro artístico y apuesta a complementar su oferta curricular con una formación

integral de los alumnos que se piensa, fundamentalmente, con centro en la cultura. Escuelas de teatro, de música, de artes visuales; talleres de danza, escultura, pintura, murales, fotografía, cine y guion configuran un abanico amplio y variado de alternativas que bien puede asemejarse al tipo de propuesta que ofrece un centro cultural. La escuela también brinda talleres de periodismo, periodismo deportivo, de radio, arnés, tela aérea y trapecio y hasta juegos de rol, incluyendo en la definición que hace de la cultura expresiones artísticas de corte más contemporáneo, la formación en ciertos oficios y el cultivo de ciertas aficiones.

La idea es canalizar, por vía de la escuela, el amplio espectro de actividades que en materia artística puede contribuir al desarrollo de los chicos, de modo que los padres cubran esta expectativa respecto de la formación de sus hijos a través del mismo espacio escolar. Pero si esta escuela funciona como *institución total* es también porque su trama institucional se propone como opción disponible y competente para acompañar a los jóvenes en aquellos derroteros que los conduzcan hacia la autonomía adulta o simplemente los abran a nuevos espacios de socialización e interacción, o contribuyan a ampliar sus ámbitos de circulación espacial y social a partir de la red de contención que implica la escuela. El *Programa de Formación de Espectadores*, en virtud del cual la escuela organiza y tutela la asistencia a los espectáculos teatrales, se inscribe dentro de esta propuesta, así como la oportunidad de tramitar la licencia de conducir de la mano de la escuela gracias al convenio que la institución mantiene con el Automóvil Club Argentino. Asimismo, algunas docentes de talleres –como el de murales– refieren algunas situaciones vividas con los alumnos en el marco de actividades realizadas por fuera del colegio, que son bien ilustrativas, no solo del tipo de acompañamiento del que la escuela se hace cargo, sino de los escasos recursos con los que cuentan los alumnos de este centro para tramitar situaciones de la vida cotidiana y para manejarse en la ciudad.

Las autoridades escolares subrayan la ventaja de contar con un centro cultural sin necesidad de salir de la escuela. El énfasis se halla en la posibilidad de adaptar toda una parafernalia cultural al propio entramado institucional escolar. En este sentido parece atinado pensar los talleres como control o el mecanismo que encuentran escuelas de este tipo para expandir a las actividades extraescolares la membresía institucional que otorga una filiación como la escolar. Gracias a su oferta extracurricular, la escuela se presenta como la llave

a un intercambio social controlado y seguro en términos de reproducción de ciertos valores, y a un intercambio cultural rico y deseable para la inserción de los jóvenes a la actividad social, según la definición del futuro que realizan estos grupos; intercambios que, de no estar mediados por esta institución, probablemente hubieran resultado de un acceso más incierto para estas familias. De esta manera, la escuela se constituye en el principal amparo para capear la incertidumbre que impone nuestro presente a estas familias.

Pensar los talleres como control, tal como estamos proponiendo, invita a reflexionar sobre la omnipresencia que cobra la escuela en la vida de quienes asisten a ella, en tanto la misma se constituye, al copar buena parte del tiempo de los jóvenes, en una referencia simbólica casi obligada para ellos, incluso por fuera de lo académico. La circunscripción de las actividades de los estudiantes en el espacio escolar, con el mismo grupo social y en el marco de un único entorno institucional, limita las posibilidades de estos jóvenes de exponerse a la otredad, de transitar por espacios con valores diferentes a los construidos por la escuela a la que asisten, a aprender a manejarse en espacios institucionales con otras dinámicas y reglas de funcionamiento, en suma, limita sus posibilidades de mantener una trayectoria biográfica abierta a la pluralidad de espacios, valores, personas, etcétera y, por lo tanto, restringe la capitalización de experiencias disímiles en las que un recorrido más abierto redundaría.

Si tal como sugerimos aquí los talleres están al servicio del control de la población escolar, si se proponen monopolizar el tiempo de los alumnos para minimizar los riesgos que supone para estos grupos “el afuera”, cabe interrogarse si radica en las características de las disciplinas que forman parte de la propuesta de talleres su éxito para convocar el tiempo de ocio de los alumnos o si es la mediación de la escuela la que cumple un papel central para ello: ¿es el carácter de *institución total* que asume la escuela agregando a su función educativa el rol de centro cultural un rasgo que potencia su capacidad de convocar el interés de los jóvenes o la oferta extracurricular es en sí misma lo que atrae a los estudiantes a entregar sus tardes a la escuela? En suma: ¿El éxito de los talleres es deudor de la cultura escolar que tiene esta institución o son los talleres los que, abriendo la escuela al arte y a las actividades expresivas, socavan las marcas de lo escolar del dispositivo y lo transforman en un centro cultural convirtiendo a la escuela en una opción atractiva para los jóvenes que les interesa formarse en artes?

## A modo de cierre

### Talleres: ¿válvula de seguridad o alternativa para la escuela?

Lo que se nos impone tras el recorrido propuesto hasta aquí es una pregunta en torno al papel que están llamadas a desempeñar propuestas extracurriculares como la de los talleres en esta escuela: ¿éstos apuntan a constituirse en la punta de lanza de una transformación escolar?, ¿constituyen este tipo de propuestas formativas experiencias piloto orientadas a ir transformando la cultura escolar? ¿O, deberíamos pensar, por el contrario, que más que un intento por consolidar una propuesta educativa alternativa a la que desarrolla el dispositivo escolar tradicional, los talleres están llamados a desempeñar una función de puntal de la escuela, de sostén? Es decir, ¿vienen los talleres en relevo de la escuela o acuden a oxigenarla, a officiar de válvula de seguridad para que su maquinaria siga en funcionamiento?

En estas páginas intentamos hacer visibles los contrastes que surgen de la convivencia de los talleres con la modalidad tradicional con la que se imparte el contenido curricular, puesto que estas diferencias se traducen en tensiones. Sin duda, el modo en que esta institución tramite la ambivalencia que estas tensiones producen ofrecerá material para reflexionar respecto al papel que están llamados a jugar los talleres en ella. Será tema de investigaciones futuras arribar a conclusiones más certeras sobre esta cuestión, ya que probablemente sea en la condición exploratoria de nuevas maneras de enseñar o en la condición de válvula de seguridad de la escuela que se atribuya a los talleres donde se cifre el potencial que estos encierran para la escuela secundaria.

## Notas

<sup>1</sup> El ejemplo es elocuente para la cultura italiana que es el contexto en el que escribe Baricco, ya que Valla fue un reconocido humanista, filólogo y filósofo italiano, que vivió en el siglo XV.

<sup>2</sup> Matriz que no es exclusiva de la institución en la que se centran estas líneas sino que atraviesa también a escuelas de gestión pública y otras privadas, con perfiles institucionales variados.

<sup>3</sup> Si bien los autores que forjan esta categoría hacen referencia con ella a la escuela primaria y al tipo de organización que adopta para impartir instrucción, la conceptualización puede hacerse extensiva al nivel medio en razón de los elementos que forman parte del concepto de gramática (en el caso de la escuela media la combinación

entre un currículum clasificado, el principio de designación de los docentes por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase constituyen los elementos que le dan continuidad con el nivel primario para pensarla en términos de gramática).

<sup>4</sup> Más allá de cuál sea la intención consciente con que se hayan creado los talleres creemos que las tensiones que estos materializan con la escuela dan lugar a derivas que escapan al control de los agentes involucrados.

<sup>5</sup> “El director es un gran empresario”, dicen de la máxima autoridad de esta escuela las docentes de taller a propósito de su capacidad para *gerenciar* esta propuesta institucional.

## Referencias

- Baricco, Alessandro (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, J. P. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Buenos Aires: Gedisa.
- Foucault, Michel (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, Erving (1970). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires: Amarrortu.
- Kessler, Gabriel (2007). "Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 283-303.
- Lipovetsky, Gilles (2000). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona: Anagrama.
- Perrenoud, Philippe (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid: Editorial Popular.
- Tyack, David y Cuban, Larry (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Ziegler, Sandra (2004). "La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual", en G. Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial, pp. 73-99.

**Artículo recibido:** 6 de mayo de 2015

**Dictaminado:** 12 de junio de 2015

**Segunda versión:** 2 de julio de 2015

**Aceptado:** 6 de julio de 2015

