



FLACSO
ÁREA EDUCACIÓN

PROGRAMA EDUCACIÓN, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD

**ESCUELAS
SECUNDARIAS
Y TALLERES
EXTRACURRICULARES:
OTROS SENTIDOS
DE LA EXPERIENCIA
ESCOLAR**

DOCUMENTOS E INFORMES DE
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

AÑO 1 Nº 1

**Serie Documentos e Informes
de investigación en educación**

Año 2014, Número 1

Escuelas secundarias y talleres extracurriculares:
otros sentidos de la experiencia escolar
Guillermina Tiramonti (compiladora)

Edición: Marina Bolla

Diseño: Crasso&Oregioni

Escuelas secundarias y talleres extracurriculares, otro sentido de la experiencia escolar /
Guillermina Tiramonti (comp.), Sebastián Fuentes[et.al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma
de Buenos Aires : Flacso Argentina, 2014.

E-Book, Serie "Documentos e informes de investigación en educación".

ISBN 978-950-9379-26-8

1. Enseñanza Secundaria. I. Tiramonti, Guillermina; Fuentes, Sebastián et al.
CDD 373

Fecha de catalogación: 14/04/2014

ÍNDICE

Introducción	4
El ajuste al régimen escolar y la escuela como centro cultural: otros sentidos de la experiencia escolar, <i>Sebastián Fuentes</i>	6
Los talleres y la redefinición del vínculo docente-alumno, <i>Victoria Gessaghi</i>	14
Talleristas: la figura de los docentes extraordinarios, <i>Sandra Ziegler</i>	21
Tensiones entre la caja curricular y las propuestas extracurriculares, <i>Verónica Tobeña</i>	27
Otros modos de aprender, libres de evaluaciones, <i>Nancy Montes</i>	37
Epílogo, <i>Guillermina Tiramonti</i>	43



INTRODUCCIÓN



Este documento presenta un conjunto reflexiones a partir del análisis y 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 realizaron los investigadores del Grupo Viernes durante el año 2011, financiada por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica¹.

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 socio-culturales de la población.

La escuela A es 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 medios/altos. En el turno mañana 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.

La escuela B es una institución estatal que dispone de un importante edificio, emplazada en uno de los barrios más caros de la ciudad. En los tres turnos, alberga a más de mil alumnos, que en su mayoría provienen de la Villa 31 (Retiro), otros viven en el conurbano bonaerense y unos pocos -del turno mañana- son hijos de encargados de edificio y de mujeres que se desempeñan como personal doméstico en la zona. También, algunos estudiantes provienen de la escuela del Teatro Colón. Recién este año se reorganizó la propuesta de talleres para que puedan asistir adolescentes y jóvenes de los tres turnos. De esta manera, los talleres y actividades denominadas “culturales”, orientadas al arte y a la expresión personal se dictan cuatro días a la semana, entre las 17.30 y las 19 hs.

La Escuela C es una institución estatal con orientación en Comunicación, creada en los años '90 por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Está ubicada en el barrio de Flores, a una cuadra de un importante centro comercial textil mayorista. Aproximadamente, cuenta con quinientos alumnos distribuidos entre los turnos mañana y tarde. Según su directora, los estu-

diantes provienen de familias de clase media. Muchos de ellos son hijos de profesionales que, pudiendo elegir una institución privada, optan por la educación pública.

La escuela D es una de las instituciones de reingreso creada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires hace poco más de ocho años, en la zona sur de la ciudad. El propósito de estas escuelas es incluir a los jóvenes entre 16 y 18 años que hayan abandonado sus estudios al menos un año. Esta escuela funciona dentro de una fábrica gráfica recuperada y, en el primer piso, posee un estudio de radio. Entre los turnos mañana y tarde, asisten alrededor de cuatrocientos estudiantes. A diferencia del resto, esta escuela de reingreso es de doble turno, lo que permitió elaborar un proyecto de actividades extracurriculares a contra turno.

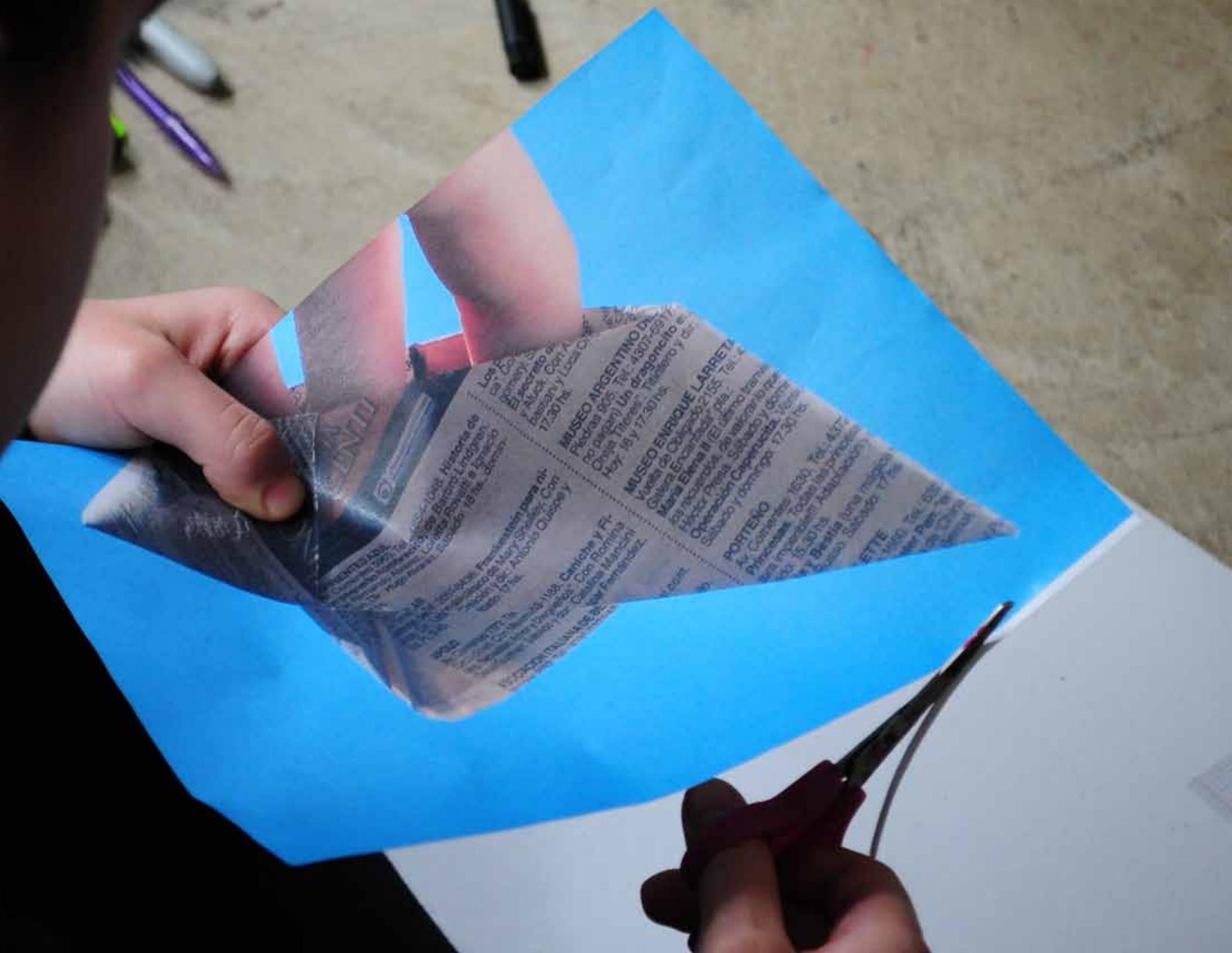
El trabajo de campo incluyó no solo las observaciones de los talleres, la recopilación y el análisis documental vinculado a las escuelas y, específicamente, a sus actividades extracurriculares, sino también, las entrevistas a directivos, docentes y estudiantes.

El análisis de este material de campo generó un rico intercambio entre los miembros del equipo. Sobre la base de esas discusiones, se elaboraron los textos que aquí se presentan.

.....
1 Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) 2008-2011.

**EL AJUSTE AL
RÉGIMEN ESCOLAR
Y LA ESCUELA COMO
CENTRO CULTURAL:
OTROS SENTIDOS
DE LA EXPERIENCIA
ESCOLAR**

Sebastián Fuentes



Los...
El secreto de...
y Alack...
Luz...
17:30 hs.

MUSEO ARGENTINO DE
Fiebra 905. Tel: 4307-8917
de pagani) Un dragoncito e
Chica Tiliasee. Traducido y dis
17:30 y 17:30 hrs.

MUSEO ENRIQUE LARRETA
Vuela de Colgado 2755 Tel: 477
Gilda Encarnación 2755 Tel: 477
Maria Elena II (El último tra
la memoria de un día.
Fábrica Prensa. Sábado y dom
Operación Caperuza. Ver
Sábado y domingo 17:30 hs

PORTENO
Al Corrientes 1630 Tel: 477
Princesa. Todas las princi
para imprevistos. Sábado y do
15:30 hs
y Brea (una misg
Sábado 17 hs

ETTE
1650 Tel: 61
ver Par...
Ch...
...

Historia de
de Barro Lindero
Cuenta Rovatti e Spracio
18 hs. dom.

Fransesien para ni
de Mary Spracio. Con
18 hs.

Ceniche y Ft
Con Romina
Gallina Mancini
18 hs.

En esta presentación analizamos los talleres extracurriculares¹ a partir de dos claves de análisis. Por un lado, conforman un dispositivo de *ajuste* a la propuesta curricular escolar. Por el otro, movilizan la idea de la escuela como *centro cultural*², que subyace y emerge intermitentemente en el imaginario y en las prácticas de docentes, directivos y jóvenes que participan de las actividades extracurriculares de diversas instituciones. Vistas en conjunto, estas claves de interpretación nos permiten apreciar la presencia de dos lógicas –entre otras– que se hacen presentes en la implementación de los talleres ¿al borde? del currículum.

El refuerzo de los chicos “con dificultades” y la lógica del ajuste

“La idea surgió por el hecho de *ayudar y compatibilizar* con los chicos de cuarto que tienen historia del siglo XX y estudios sociales argentinos en cuarto año. Para, o sea, *acoplar* a la materia, a las materias que ellos tienen una mirada distinta de la historia.” (Profesor del Taller de Cine, Escuela C; el *destacado nos pertenece*).

Los talleres pueden ser pensados como instancias para reforzar el currículum oficial y acompañar a los

1 En general adoptamos aquí esta distinción propia de las instituciones educativas. No dejamos de señalar que la propuesta curricular de una escuela también comprendería a los talleres extracurriculares, aunque no sean parte del currículum prescripto como “obligatorio y oficial”.

2 Entre cursivas destacamos categorías analíticas. Entre comillas, palabras y frases presentes en los discursos de los actores sociales.

actores dentro de las pautas de movimiento, clasificación y evaluación propias de la institución.

En las experiencias llevadas adelante por escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires, aparece la expectativa de que los talleres pueden ser los espacios para hacer *ajustes* en el vínculo entre la escuela y los jóvenes. Así se ofrece un taller que les permite a los estudiantes “con dificultades” o que, todavía, no alcanzaron el “ritmo escolar”, adaptarse mejor a este adquirir competencias y saberes. En síntesis, los talleres les permiten adaptarse a la disciplina escolar del estudiante, como en el caso de los talleres de técnicas de estudio³. También se generan instancias extracurriculares para fortalecer la expresión artística, lo “estético”, que permite a los jóvenes contar con otro tipo de prácticas escolares, producción de saberes, relación con el conocimiento, etc.

“Los chicos vienen para reforzarse, sentirse más seguros” (Profesora, taller de técnicas de estudio, escuela C).

En este caso, el taller refuerza “a los que les cuesta”, busca acompañar y sostener las trayectorias de los estudiantes. Su objetivo, compartido en otros talleres, es mejorar el rendimiento: “hacer que los chicos pasen” de curso. Parafraseando a uno de los directores: el taller sirve como estrategia de inclusión aplicada aquí a casos concretos de aquellos jóvenes que necesitan atención específica, acompañamiento pedagógico personalizado. El taller les ofrece una experiencia educativa que resulta relevante, asociada a sus intereses o capacidades. La persistencia del modelo curricular

3 No nos estamos refiriendo aquí a la materia curricular “Técnicas de estudio” que forma parte del plan de estudios de algunas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, sino al que se oferta como extra curricular en algunas instituciones públicas y privadas.

obligatorio asociada a un tipo de relación pedagógica que se supone acontece “a la mañana”, no aparece cuestionada, sino más bien naturalizada, y se piensa en el taller como un dispositivo de ajuste, de adaptación de los jóvenes no solo al currículum sino también a la dinámica escolar, a sus reglas y requisitos de promoción y evaluación. Se trabaja con contenidos, materiales y textos de las disciplinas curriculares, asemejándose el docente extracurricular a la figura de un “profesor particular”, con la especificidad de que desarrolla sus tareas en la misma escuela, comunicado con el resto del equipo docente y directivo⁴.

El ajuste implica un “acompañamiento” o adaptación del ritmo de cada estudiante al ritmo escolar. La personalización, el seguimiento de los estudiantes en los talleres refuerza la idea de que la escuela debe incluir a cada uno desde su individualidad: la estrategia busca *nivelar* el ritmo individual y el ritmo escolar, ajustando y produciendo la condición de estudiante. Su pérdida asoma como un peligro y es la contracara de la inclusión que sostiene a los talleres. Lo que Nobile (2013) ha denominado “estrategias de personalización de los vínculos” para el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, bien puede ser pensado como una propiedad que intermitentemente aparece en los talleres. La atención a la dimensión subjetiva de los estudiantes, la dedicación y el seguimiento personalizados que brindan los docentes y que sienten los estudiantes, y el tipo de trato y clima que se genera, parecerían respon-

4 Es interesante remarcar que, como en el resto de los talleres, no se califica numéricamente, pero se genera un constante corregir y mejorar las tareas producidas por los estudiantes. En definitiva, pareciera que ello no puede ocurrir en los espacios curriculares.

der a una escuela que, además de sostener su estructura tradicional, necesita desplegar estos dispositivos y nuevos modos de vínculo con los estudiantes en un espacio y tiempo específicos y diferenciados de las disciplinas curriculares oficiales “de la mañana”.

El taller funciona también como instancia *re-socializadora* de la escuela y de su función. En este ámbito, se refuerza la misión de la institución educativa, el sentido de estar en la escuela.

“Ellos tienen que encontrarle un sentido a lo que están haciendo y eso... cuesta bastante” (Docente, escuela C).

“En algún sentido, la experiencia de talleres ayuda mucho a que la escuela sea de ellos. Cuando yo digo que la escuela sea de ellos, no quiere decir que la gobiernan... quiere decir que es su lugar” (Director, escuela A).

Se trata de un dispositivo que disciplina y que funciona como actualización de la función pedagógica: su objetivo es enseñar algo –de otro modo al currículum obligatorio, claro está-, y *reforzar* al mismo tiempo la misión de la escuela. Si las clases y las disciplinas obligatorias no llegaron a incidir en los estudiantes, a gustarles o a interiorizar la relevancia de la experiencia escolar, los talleres vienen a suplir y completar esa misión inacabada del currículum obligatorio, de su temporalidad, su relación pedagógica y su relación con los saberes.

Pero no se trata solo de una dinámica “interna” de la escuela. La existencia del taller como dispositivo de refuerzo de los estudiantes con bajo rendimiento o de aquellos que participan de esa instancia para no rezagarse en el desarrollo académico, le permite a la escuela presentarse como una institución que efectivamente está preocupada por las trayectorias de sus estudiantes. Esto moviliza la imagen pública de la institución en su contexto y la legitima en el espacio social que ocupa.

Además, contribuye a recrear en docentes y directivos la idea de una escuela comprometida con el destino de sus jóvenes. Si observamos íntegramente el trabajo pedagógico de la escuela –más allá de los talleres-, encontramos un refuerzo sobre el aprendizaje y no solo un cambio o refuerzo de la enseñanza por parte de los docentes de la escuela. Se espera que los talleres modifiquen algo de la condición estudiantil de los jóvenes que les permitan entender mejor, aprender, gustar algo de la escuela y hasta disfrutar en ella.

Los talleres se justifican en la posibilidad de “ocupar” el tiempo libre de los jóvenes –el tiempo que no es el tiempo escolar propiamente dicho- y, en lo posible, darle un sentido⁵. Vienen a completar, en algunos casos, la idea de que a los jóvenes hay que ofrecerles algo más de lo que la escuela les otorga en su organización curricular obligatoria. La justificación del uso del taller en función del tiempo libre se moviliza junto a la idea de que el tiempo de los jóvenes debe ser tutelado

.....
5 Es una justificación de la política educativa que genera dispositivos, a través de talleres de deportes, computación, orientación vocacional, música, escritura, etc. y que aparece incluso en otros programas que van más allá de los talleres extracurriculares. El programa del Ministerio de Educación de la Ciudad “Club Joven”, por ejemplo, se propone fortalecer a la escuela como espacio de pertenencia, creando “espacios educativos donde los jóvenes revaloricen el uso del tiempo libre, desde la recreación, el deporte y distintas expresiones culturales y artísticas. http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/media/programas/club_de_jovenes/index.php?menu_id=19664.

Una discursividad dominante sobre el tiempo libre de los jóvenes y la posibilidad de integrarse socialmente por medio de lo extracurricular aparece en la formulación de otras políticas educativas.

por los adultos y docentes a través de un dispositivo flexible que llene el vacío y el peligro que se asocia al tiempo libre juvenil⁶. En ese espacio-tiempo representado como vacío, la lógica de la inclusión compete con el tiempo libre de los jóvenes y se sustenta en el presupuesto de que la escuela en tanto institución total –o con pretensiones de serlo- debería ofrecer espacios, ampliar y diversificar su oferta, para que los “chicos” estén más en ella. Una institución que “contenga” y “enganche”, o que incluya enganchando.

Los talleres vinculados a las artes y aquellos ligados a la capacitación en oficios, facilitarían la orientación y la trayectoria educativa y laboral de los jóvenes, puesto que amplían la gama de conocimientos y de disciplinas, colaborando en la elección de sus estudios o desarrollos profesionales y/o brindando competencias laborales específicas (como el Taller de operador de radio de la escuela D).

Este tipo de propuesta extracurricular constituye, sin embargo, otra instancia de ajuste al sistema de evaluación y promoción escolar. Propuesta que, para los docentes representa la contracara de este sistema porque fomenta una creatividad que no se puede lograr en las materias curriculares, donde se valora otro tipo de “habilidades” e inteligencias y donde se da lugar a otras subjetividades que no que responden necesariamente a la del “buen es-

.....
6 Asoma también aquí una lógica preventiva que busca evitar que en su tiempo libre los jóvenes “caigan” en los peligros de la delincuencia y la droga. Como ha señalado Chaves (2004) estas representaciones forman parte de una biopolítica, puesto que se trata de representaciones circulantes que justifican medidas poblacionales, en este caso de control y prevención, bajo la idea del uso “sano” del tiempo libre, de su ocupación en espacios/tiempos tutelados.

tudiante”. Si la escuela constituye una máquina de clasificar (Perrenoud, 1996), los jóvenes con otras habilidades distintas a las académicas, con otras sensibilidades, encuentran en los talleres extracurriculares un lugar para hacer más sostenible y soportable la experiencia educativa. Los talleres incentivan otro uso del espacio y el tiempo en la escuela –no ¿“escolares”?-. Allí se realizan actividades lúdicas en las que nadie está pendiente del “final de la hora”, del “recreo”. Los estudiantes están “concentrados” en su producción artística, entran y salen de las aulas, se disponen al interior de ella de un modo distinto “al de las clases de la mañana” (obligatorias), se sueltan más. Estas disposiciones del tiempo y espacio en la escuela *versus* el tiempo y espacio escolar, son percibidas por los mismos docentes como una tensión no resuelta⁷. El mandato de evaluar, controlar, examinar y vigilar asoma en el cuestionamiento ambivalente al respecto: por un lado, los docentes aprecian lo que sucede en la propuesta extracurricular pero, también, se preguntan si no deberían controlar más lo que sucede en ella.

Finalmente, no es menor la dimensión de ajuste que aparece en el contexto de instituciones donde el ausentismo docente y las consiguientes horas libres constituyen toda una problemática de la organización pedagógica. El taller permite sortear la falta de clases (disciplinas curriculares) llenando un vacío pedagógico-institucional y, también, temporal y de control de los jóvenes en la escuela. El problema es: ¿qué hacer con los estudiantes cuando no viene el profesor? Disponer de talleres como

.....
7 El análisis de la dimensión temporal y espacial que se produce en los establecimientos a partir de los talleres extracurriculares requiere un análisis más específico que el que estamos realizando aquí, así como el vínculo con el ausentismo docente que indicamos a continuación.

suplemento de la caja curricular, constituye un dato que nos permite ver cómo la organización de lo extracurricular su disposición témporo-espacial, la de los talleres y estudiantes- se pone en juego para ajustar situaciones de la vida cotidiana escolar no resueltas por otra vía.

A partir de los talleres –entre otros dispositivos- la escuela construye un vínculo que refuerza la adhesión a la propuesta institucional y propone un ajuste a esa norma y patrón escolar, además de orientar a los jóvenes, brindarles los saberes establecidos y sostener un trayecto escolar ajustado a lo esperado. Sigue vigente allí una cierta idea de estabilización del lazo social que vincula o debería vincular a los jóvenes con la escuela, concebido desde un patrón de acomodamiento del sujeto individual a la lógica colectiva ya establecida de la escuela y su estructura. Parafraseando a Dubet (2010) en su crítica a la igualdad de oportunidades, para pensar hacia el interior de la escuela: son los individuos los que deben ajustarse a unas trayectorias esperadas, asegurando nuevas instancias y oportunidades (inclusión y ajuste) para generar trayectorias exitosas.

¿La escuela como centro cultural?

La dimensión productiva y creativa de los talleres extracurriculares permite pensar otros emergentes del trabajo de campo realizado: el propósito de generar otros saberes y otras relaciones con el saber. Esa dimensión ubica a los talleres como una instancia de producción cultural⁸ inserta en la dinámica cultural

.....
8 Encontramos este sentido en la escuela privada, en algunos docentes de la escuela pública (C y D), así como en algunos de sus estudiantes.

juvenil y barrial, con una propuesta que parece *territorializarse*, que toma como referencia el barrio, la calle, la ciudad.

Por medio de la inserción barrial/territorial de las escuelas, el repertorio de propuestas extracurriculares es significado diferencialmente: mientras la escuela pública C es referenciada como la que ofrece la propuesta artística en la zona, los talleres “culturales” (en un sentido restringido: arte, expresión, música) de la escuela B –privada del barrio de Belgrano- le permiten posicionarse con una propuesta pedagógica distinta y distintiva en el mercado educativo de familias de la zona norte de la ciudad. Las actividades de los talleres son realizadas en ocasiones en lugares públicos del barrio donde está inserta la institución (un mural en una plaza, por ejemplo). La D, una escuela pública de Reingreso, abre sus puertas a la comunidad a través de su radio donde los jóvenes realizan una suerte de pasantías laborales que les permite aprender el oficio de operador. Esa radio constituye una iniciativa comunitaria, pensada por los actores de la escuela a partir de la realidad social de la escuela, más allá de la población estrictamente “escolar”.

Además de territorializarse, la escuela ensaya a partir de los talleres diversas articulaciones con otras políticas e instituciones: la participación en concursos de literatura por fuera de la escuela o la organización de salidas al cine; el vínculo con docentes universitarios e investigadores; la articulación con otros dispositivos como el CENARESO (Centro Nacional para la Reeducción Social), etc.

¿Se borra la presencia de lo propiamente “escolar” en todas estas iniciativas? Al parecer sigue presente. Hay una función educativa y una propuesta de enseñanza que cobra cuerpo en esas actividades.

Pero el saber no es concebido como una regulación estable y definida, con una perspectiva monocrónica⁹ (Terigi, 2012) sino como un sentido en construcción, que liga a los jóvenes con su entorno y con el entorno escolar. Hay implícita una noción de cultura como producción. No se trata de un desafío abierto a la lógica del conocimiento curricular oficial: su estabilización y la selección que lo caracteriza. Pero, sí se puede ver en la percepción misma de los actores y en la integralidad de las propuestas, la idea de que los jóvenes pueden producir trabajo (esfuerzo) y “cultura” y que, al mismo tiempo, esa experiencia los subjetiva, los hace sentir parte de una dinámica de aprendizaje distinta a la “escolar”. Las jerarquías no desaparecen en los talleres pero las regulaciones son significadas como una suerte de horizontalización de los vínculos, desde la cercanía y la potencia de la autorregulación de la conducta por parte de los jóvenes. Como el trabajo en los talleres *vale* -tiene sentido, es reconocido, implica novedad- y se puede plasmar la propia subjetividad, entonces, el esfuerzo puede sostenerse y ser valorado positivamente, por estudiantes y docentes.

Leídos en términos políticos, se trata no tanto de una distribución o democratización del saber establecido en el currículum obligatorio, sino de una cierta idea de que el saber puede ser producido y generado

9 “Secuencias unificadas de aprendizaje a cargo del mismo docente, sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de forma tal que al final de un período (por ejemplo, de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas.” (Terigi, 2012: 46).

por los jóvenes, sus docentes, por la escuela y en el marco de una producción comunitaria¹⁰.

Si se indaga en la relación con los saberes que las instituciones educativas ponen en juego en esos dispositivos, podemos decir que en ellos la escuela se propone en algunos casos “hacer algo distinto” a su propuesta curricular estable, cuestionada, inamovible, hasta “aburrida y molesta”. Los talleres pasan a ser el espacio para hacer con “libertad” una actividad práctica de un espacio curricular como “Historia”. En ellos se puede generar otra relación con el arte, que no lo permite la prescripción curricular y la adhesión docente a la misma, establecida por la caja obligatoria de materias, contenidos y propuestas. El sentido del trabajo de los talleres conjuga creatividad, producción cultural, gratificación y placer, y vínculo con la propia subjetividad. Como nos decía un director de

10 La discusión sobre este sentido productivo puede ser mucho más amplia si incluyéramos aquí el análisis del modo en que el conocimiento y los saberes son concebidos por las políticas educativas en general y las curriculares específicas. Recordamos, a modo de ejemplo, que en el contexto de la discusión sobre la escuela secundaria producida en el marco del Consejo Federal de Educación a fines de 2007, la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) produjo un análisis que discutía con las resoluciones del mencionado Consejo. Entre otras dimensiones, remarcaba que había allí una idea de conocimiento como “bien universal y a-histórico, por lo tanto más que distribuirlo equitativamente, hay que definir con legitimidad social y parámetros político-pedagógicos qué conocimientos se quieren enseñar y los modos de apropiación (democratización del acceso y la producción de conocimiento)” (CTERA, 2008: 7-8). Hay toda una disputa presente sobre la concepción del conocimiento y la cultura.

la escuela privada: “[en el taller] todos encuentran dónde poner sus cuerpos”. Mientras la prescripción curricular oficial es percibida como opresiva, impuesta y trabajosa, la extracurricular es construida como expresiva, realizadora y productora.

¿Qué sucede en aquellos talleres donde encontramos estos sentidos? No hay una sujeción a contenidos mínimos, aunque hay contenidos; no necesariamente hay un anclaje en la evaluación-examen establecida como código del régimen académico usual y cotidiano de la propuesta escolar; no hay una limitación fijada por un tiempo escolar definido a partir de una gradación estándar y homogeneizadora. Sino que, por el contrario, se permite y habilita la producción individual, lo singular en alguna de sus instancias: “podés hacer algo tuyo propio”, decía una de las jóvenes de la Escuela C.

El carácter productivo de los talleres, la presencia de otra temporalidad y otro uso del espacio, movilizan la apertura de la institución hacia actividades vinculadas con el barrio, con la “realidad social” que circunda a la escuela y/o con consumos culturales en la ciudad¹¹.

El taller en sí, más allá de las diferencias empíricas en su implementación, constituye uno de los dispositivos pedagógicos por excelencia de los centros culturales y de las políticas culturales en general. Tanto en la política educativa como en las políticas culturales, el taller se configura como un dispositivo cada vez más masivo, por su plasticidad en la oportunidad de crear, transmitir, hacer cultura. Es lo que asemeja la escuela a la dinámica de un centro cultural. En un centro cultural:

11 Como la experiencia de preparar y acompañar a los jóvenes a ver obras de teatro.

La cultura es apropiada y transmitida desde las mayores potencialidades recuperando las cualidades de ser procesos creativos, participativos, recreativos y también placenteros y de disfrute, brindando la posibilidad de desarrollar estrategias que apuntan a la inclusión social y utilizando la modalidad de talleres que implica la apertura y la transmisión de los saberes previos de los participantes (Pais Andrade, 2006: 178)

Se trata de un proceso ambivalente. La sombra del currículum, de la prescripción y de la regulación de la vida académica en la escuela, aparece en la voz de los docentes que se cuestionan lo que sucede en los talleres extracurriculares. Al mismo tiempo, los docentes hablan de disfrute. Allí hay una relación placentera más “libre” con la cultura, con la posibilidad de experimentar, con una mayor participación y protagonismo de los jóvenes. Desde este punto de vista, la escuela moviliza accesos a otros bienes, cual nodo o centro cultural. A la sombra del formato escolar tradicional, asoma la propuesta de la escuela como centro cultural. Frente a la propuesta de la escuela como centro cultural, aparece el cuestionamiento del docente: “las actividades curriculares no deberían serlo”. La expectativa estaría puesta en modificar la dinámica curricular obligatoria a la luz de la experiencia transitada en los talleres extracurriculares. Distintas experiencias de articulación entre propuesta curricular y extracurricular en las mismas escuelas se transforman también en el deseo de muchos docentes de que lo curricular pueda ser un espacio de construcción de saberes y vínculos más creativos, puesto que son percibidos como ya formateados por una relación pedagógica y una organización de la enseñanza percibida como un límite y, en algunos casos, como “agotada”.

Tanto los talleres más cercanos a la figura de lo productivo como la que liga a la dimensión de ajuste -en

algunos casos se trata de los mismos- parecieran funcionar como estrategia de “enganche” con una escuela cuyo sentido y relevancia debe ser reconstruido y armado. Para decirlo en otros términos, la condición de estudiante es un supuesto imaginario, que debe ser generado por la escuela porque su relevancia no está asegurada: la implementación de los talleres constituiría así el trabajo de la institución, sus actores, y de la política educativa, por dotar de sentido y lograr la “adherencia” -como se dice en el campo de la salud- de los jóvenes a la escuela.

Contradicción o la dialéctica entre currículum obligatorio vs. taller extracurricular

Hemos presentado dos posibles interpretaciones sobre la implementación y los sentidos de los talleres extracurriculares en las escuelas. La primera, ubica a esa propuesta aparejada al currículum obligatorio, para lo cual hemos utilizado la idea de ajuste e inclusión. Operaría allí una justificación que refuerza el conocimiento como dinámica de incorporación a la lógica institucional. Cuando hablamos allí de currículum, nos referimos a la propuesta curricular obligatoria oficial de la escuela secundaria pero, en términos nativos, esa propuesta implica un modo de concebir el saber: la relación con el saber por parte de los actores, la regulación del tiempo del grupo de los estudiantes según una lógica homogénea, la acreditación de los saberes según estrategias de evaluación tradicionales, un vínculo pedagógico atravesado por la naturalización de las posiciones de autoridad en la relación, etc. En el segundo momento, tomamos algunos emergentes que nos permiten caracterizar la propuesta de talleres cual dinámica de centro cultural, insertos territorialmente

y abiertos hacia un sentido más productivo del saber y la cultura. Ambas interpretaciones aparecen, a veces, en las mismas instituciones y se perfilan como modalidades aparentemente contradictorias de una relación con el saber que las escuelas no parecen solucionar en uno u otro sentido.

La dialéctica presentada nos indica que las escuelas no sólo “reaccionan” o “responden” a demandas cambiantes de los jóvenes y sus expectativas sobre los saberes que ellas ofrecen. Se trata de pensar que la cultura organizacional de la escuela es capaz de procesar una política y un espacio-tiempo-saber diferente como el que proponen los talleres, para que asome desde ellos, el cuestionamiento a la forma escolar tradicional. La dialéctica señalada indica también que en la escuela pueden coexistir legitimidades (en torno a los conocimientos, al modo de producirlos/adquirirlos, al tipo de vínculo que se espera entre jóvenes y adultos, etc.). Pinkasz (2012) señalaba a propósito del currículum que su descentralización en los intereses de los estudiantes, de las familias y la comunidad, de las opciones curriculares que se ofrecen, etc., replantea la autoridad del currículum tal como era pensado clásicamente y concebido por la política pública. Desde este planteo nos preguntamos qué legitimidades sobre y acerca de la escuela permite pensar la propuesta extracurricular y planteamos que concurren ahí diversas estrategias: la legitimidad de la “materia” o “tema” que propone el taller, el modo de construir conocimiento¹² que apunta hacia lo lúdico-estético en el caso de los talleres de artes, la necesidad de con-

.....
12 A lo cual habría que agregar para profundizar analíticamente: el modo de construcción de los contenidos de los talleres extracurriculares, sus dispositivos didácticos, etc.

tar con “apoyos” escolares en la misma institución, el perfil de algunos talleristas y su aura y carisma, etc. La propuesta extracurricular puede ser leída como una resignificación de la propuesta escolar curricular en un contexto donde los saberes no están legitimados por sí mismos.

La institución genera nuevas propuestas, más flexibles y dinámicas, que responden a un sistema de clasificación que ella misma genera. Los criterios de clasificación (Perrenoud, 1996) que el formato de la escuela genera también son producidos en los talleres y conforman la justificación para su creación: jóvenes “distintos”, “con otras habilidades”, “desventajados”. De esta manera, los talleres constituyen instancias para reclasificar a jóvenes en función de su participación en ellos y, al mismo tiempo y a pesar de que se proponen generar otra relación con el saber refuerzan la idea de que los jóvenes deben adaptarse a la estructura escolar, sean los estudiantes más “artísticos” o los “desventajados”.

Que la escuela se abra territorialmente y articule con otras instituciones, ¿no refuerza la tesis de la pretensión de la escuela secundaria de totalizar la vida de los jóvenes, es decir, de encerrar las posibilidades y experiencias juveniles bajo su protección?

Es interesante remarcar que, al mismo tiempo que la escuela se abre, se cierra para reconfigurarse. En este sentido, el ajuste implica una readecuación institucional porque la política educativa así lo habilita, permite o promueve. Es la institución concreta y específica la que debe dar cuenta de un dispositivo que le permita obtener mejores “resultados” y, en un contexto cultural donde los procesos de individualización parecen consolidarse, las escuelas ensayan dispositivos que vuelven sobre lo ya conocido y a la vez valorizan lo subjetivo, la pasión, la singularidad. Entre el tiempo-espacio escolar

y el tiempo-espacio *en* la escuela. Si no se da este trabajo de hacer que la experiencia *en* la escuela signifique algo, la legitimidad de la institución y de su propuesta obligatoria corre el riesgo de diluirse y, sobre todo, de percibirse como incapaz de sostener la escolaridad de los jóvenes.

La política educativa de los talleres abre una gran pregunta al interior del sistema educativo, porque escenifica la duda y la pregunta de los actores, acerca de la potencia y la efectividad de la escuela secundaria.

Bibliografía:

- CHAVES, M. (2004). “Biopolítica de los cuerpos jóvenes: aproximación e inventario”. En *Kairós. Revista de Temas Sociales*, n° 14, año 8, octubre 2004, pp. 1-22.
- CTERA (2008). “Análisis del “Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina 2008”. Buenos Aires, CTERA.
- DUBET, F. (2010). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- NOBILE, M. (2013). “Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan”. *Propuesta Educativa*, año 21, n° 38, pp. 86-92.
- PAIS ANDRADE, M. (2006). “El centro cultural. Una puerta abierta a la memoria”. *Cuadernos de Antropología Social*, n° 24, pp. 175-188.
- PERRENOUD, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Morata, Madrid.
- PINKASZ, D. (2012). “Una crítica a la noción de la ‘distancia entre generaciones’ como clave de interpretación de la complejidad de la tarea educativa contemporánea”. En Southwell, M. (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario/Buenos Aires. Homo Sapiens/FLACSO. Pp. 217-229
- TERIGI, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires, Santillana.
- TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial-FLACSO. Buenos Aires.

LOS TALLERES Y LA REDEFINICIÓN DEL VÍNCULO DOCENTE-ALUMNO

Victoria Gessaghi



Buenos Aires, viernes, seis de la tarde. Por las calles de un populoso barrio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el gentío corre para volver a su casa después de una larga jornada de trabajo. El edificio fastuoso de una escuela estatal del barrio está casi desierto a excepción de lo que ocurre en el aula de tercer año. Unos jóvenes entre quince y dieciséis años conversan distendidamente sobre la película que acaban de ver. Si se hace un esfuerzo por afinar la mirada, se distingue entre ellos la figura de Laura, la profesora del taller de cine. A pesar de la hora, ninguno parece muy apremiado por partir.

El taller de cine de esta escuela es una de las actividades pensadas en el marco de sus propuestas extracurriculares. La experiencia se repite de maneras más o menos heterogéneas en otras tantas escuelas de esta ciudad. Los sentidos que construyen maestros y alumnos con respecto a lo que allí ocurre, los interrogantes que plantea la propuesta, son muchos y diversos. Los talleres aparecen en los discursos de docentes, directores y alumnos como espacios de expresión, de contención, de descubrimiento vocacional, de sentido de pertenencia, de acompañamiento y de participación. En estas páginas, la atención se centrará sobre los modos en que se van construyendo los vínculos entre docentes y alumnos en estos espacios, las continuidades y rupturas respecto de ese lazo tal como fue pensado por el formato de la escuela moderna. Tomaremos en cuenta aquellas propuestas que se formulan desde las instituciones de gestión estatal, dejando fuera todo lo que se ofrece desde la oferta extracurricular en las escuelas de gestión privada. El interés por el diálogo entre las propuestas extracurriculares y el currículo oficial en los espacios de gestión estatal radica en que allí los talleres se inscriben inicialmente como una formulación *ad hoc* a la propuesta escolar y no como parte del ideario insti-

tucional (aún cuando más tarde puedan, o no, formar parte integral del perfil de la institución)¹.

La escuela, se dice, tiene un rol crucial en la historia de vida de los jóvenes que transitan por ella. Nos gustaría explorar los talleres como espacios que permiten la construcción de lazos significativos entre los alumnos y los docentes y que dotan de sentido la experiencia escolar de los jóvenes pero también la de los adultos. Esto permite pensar el espacio escolar como uno de los ámbitos en donde se construyen, entre las distintas generaciones, vínculos que no tienen una orientación única –los más jóvenes aprenden de los adultos– sino que permiten dar sentido a la experiencia de vida de todos los sujetos involucrados en ella. Los talleres muestran modos alternativos de vincularse entre jóvenes y adultos que suponen reformulaciones, negociaciones y adaptaciones de la tradicional relación asimétrica entre ambos, tal como la delinea el formato escolar moderno.

*

-La escuela tiene un proyecto llamado “de fortalecimiento”, en los primeros años, y otro de “agenda cultural”. La agenda cultural involucra justamente talleres o eventos. En este momento, tenemos taller de cine, taller de narración, talleres de danza... En algunos casos la escuela contrata a las personas que dictan el taller y, en otros, lo pueden dar algunos ex alumnos como una devolución al colegio. Todo lo que es la parte de fuera del aula específicamente siempre contribuye a un sentido

.....
1 Sobre el vínculo entre los talleres y la fragmentación educativa, ver Fuentes en esta publicación. Sobre los talleres en escuelas de gestión privada, ver Tobeña en esta publicación.

de pertenencia, de identidad. Sirve para despertar vocaciones y, además, son oportunidades gratuitas que los chicos no tienen fuera de la escuela..

La directora de una escuela media estatal explica cómo fueron pensados los talleres que funcionan en el establecimiento. Chicos de las villas de emergencia linderas concurren a la escuela, principalmente, en el turno tarde o noche y asisten a los talleres que se dictan entre las 17.30 y las 19 horas. Los talleres, al igual que otros espacios en la escuela, tienen un formato que se va adaptando a las necesidades, las posibilidades y las circunstancias de las instituciones. Docentes y directores coinciden en que, en general, “la cosa se va armando”. Y tal vez, esa flexibilidad y adaptabilidad sea su condición de posibilidad. La propuesta no sigue un lineamiento demasiado prefijado. Los espacios se van delineando de acuerdo con las posibilidades de los profesores de la escuela, las demandas de los chicos, las propuestas de los ex alumnos y la buena voluntad de los interesados en participar. Los recursos que se consiguen a través de la Asociación Cooperadora, o que llegan desde el propio Ministerio, ayudan a terminar de definir qué espacios se crearán. Los docentes que estarán al frente de los talleres son elegidos por la coordinación de la escuela con una libertad mayor a la acostumbrada. Los talleres pueden ser de cine, de escritura, de arte o...de apoyo para preparar las materias previas. No es necesario seguir lineamientos curriculares diseñados en espacios fuera de los muros de la escuela. La articulación de los contenidos de los talleres con lo que se hace “en clase” es variable. No todas las instituciones cuentan con una instancia pensada para vincular estas propuestas con lo que ocurre en “el aula oficial”. Como veremos más adelante, los docentes destacan que, allí donde existe, la relación entre

una instancia y otra funciona muy bien. Se instala –al menos discursivamente– la voluntad de implementar lazos donde aún no existen. Dicen los maestros que los talleres tienen una influencia directa sobre lo que ocurre en el aula.

Los talleres tienen la particularidad de que pueden ir “redefiniéndose” sobre la marcha. Lo que no funciona se cambia o se modifica y hay lugar para “dejar entrar lo inesperado”. Es difícil dicen los maestros saber de ante mano qué es lo que va a pasar durante el transcurso del taller y su preocupación pasa por comprender qué es lo que va a atraer la atención de los alumnos.

-Es muy difícil saber qué es lo que le puede llamar la atención, o sea, tenés una orientación pero tal vez se ríen, o les parece un bodrio.

Los talleres son presentados a los jóvenes para que puedan “aprovechar que están” y los docentes esperan que las propuestas “los enganchen”. Los mismos alumnos van eligiendo los talleres de maneras que definen como bastante fortuitas:

-El profe este de Dibujo, me enteré por...no sé por quién, pero andaban boqueando que empezaba el taller de dibujo y fui a ver qué onda y me quedé...y el de cine, lo conocí al chabón arriba, estaban pasando unas películas y se nos puso a hablar y ahí dijo que iba a hacer un taller, y el Tuqui me dijo, un compañero me dijo que si vamos, y yo le dije que no...que iba a estar aburrido...y ahora con el tiempo estuvo piola, tuve como cinco o seis clases y estuvo bueno...

De casualidad o porque estaban disponibles, los talleres se piensan de acuerdo con lo que los docentes interpretan que buscan los alumnos pero, como veremos más adelante, también en función de “las búsquedas” de los profesores. Las narraciones de docentes y alumnos se centran en la idea de que la elección de los talleres –ya sea, para asistir como para armarlos pero,

también, permanecer en ellos– implica un involucramiento desde el propio interés, la historia personal o la tradición de la escuela.

Los talleres no son obligatorios y si bien en una escuela de 1.100 alumnos tan sólo 20 pueden estar en el aula de cine, por ejemplo, es en esta condición donde parece radicar su especificidad y todo su potencial. Explorar lo nuevo, hacer una experiencia diferente, parece posible gracias a la no obligatoriedad del espacio:

- Marta es buena y Marcelo también es bueno. Aparte te hacen sacar algo que vos no tenías. Porque, ponele, capaz que yo no escribía nunca y ahora me gusta mucho escribir y quiero seguir escribiendo. Entonces, sacás algo tuyo que vos no conocés, a veces.

- Y, ponele, ¿en Lengua no te hacían escribir?

- Sí, pero en Lengua te obligaban, es diferente. Y, en el taller, si lo querés lo hacés, si querés no lo hacés, no es obligatorio como en Lengua.

La formulación “no obligatoria” permite que docentes y alumnos construyan un pacto que se sostiene sobre la idea de que ambos entran en relación porque “quieren”. Nadie los obliga a estar allí. Sin embargo, la no obligatoriedad no implica que el taller sea un espacio sin normas. Las mismas son construidas *in situ* y confirman que no es posible hacer cualquier cosa. La propuesta es negociada entre jóvenes y adultos: los docentes se ajustan a los intereses de los alumnos y los chicos que no se sienten convocados, deben irse. Así, se instaura la primera regla: “si no te gusta, te vas”. Los alumnos reconocen que no todo entra en el taller, siempre hay algo que queda afuera: algún problema personal si te peleaste con una novia o desencuentros con los compañeros que se dirime en otros espacios. Al mismo tiempo, los límites entre el formato de la escuela y el del taller son parte de redefiniciones constantes. Por momentos, los talleres son espacios donde

es posible hablar y comportarse de determinada forma que no estaría permitida en el aula, en otros, se define que se ha cruzado una barrera y es necesario volver a “enmarcar” la tarea. La diferencia radica en que esa delimitación parece ser, menos una imposición unilateral y preestablecida, que el fruto de una negociación entre alumnos y docentes.

Como señalan las narraciones de docentes y directivos: “los talleres como actividad extracurricular son algo que complementa la actividad docente”. Es decir que esta propuesta solo puede ser comprendida si es pensada en relación con la escuela en su formulación tradicional. Los talleres son la lectura que los propios agentes escolares realizan de aquello que debe *complementar* su quehacer habitual. Los alumnos, también, van dotando de sentido la experiencia en los talleres relacionamente: por ejemplo, van construyendo una imagen de cómo son los docentes de la escuela en oposición a cómo son los docentes de las materias convencionales:

- ...[los docentes] son piolas...son copados...no son como los profesores del curso que te tienen así...aparte con respeto...o sea, yo les guardo respeto a ellos también, son más amigos... entrás más en confianza... más rápido. Son diferentes cosas, pero yo... me suelto... me pongo a escuchar música. En el taller de teatro y me olvido de mucha gilada... yo estoy todo el día escuchando música.

También, por ejemplo, los docentes que coordinan algún taller y dictan materias en el ámbito formal destacan que la relación que han construido en el taller redefine y fortalece el vínculo entre ellos y los alumnos en el espacio del aula.

Esta “complementariedad” entre la escuela y el taller impide pensar la relación entre ambos espacios de manera dicotómica. Los talleres se definen

en la negociación –es decir, relacionamente- con el formato escolar clásico lo que permite que sean pensados como un “espacio intersticial”: erosionan algunas dimensiones del formato escolar moderno pero sin llegar a subvertir completamente el orden en que son pensadas tradicionalmente las instituciones educativas.

Como señala Nobile (2011), el formato de la escuela moderna consolidó un vínculo, entre docentes y alumnos, sostenido por una asimetría fundada en un saber que solo poseía el maestro y que le otorgaba autoridad. Al mismo tiempo, los jóvenes solo ingresaban a la escuela en tanto “alumnos” y fuera de los muros de la institución quedaba todo aquello que tenía que ver con su “realidad exterior”. Diversos análisis señalan hoy que las transformaciones culturales del mundo contemporáneo han dinamitado la posibilidad de perpetuar un formato escolar sostenido sobre estas bases. Los talleres aparecen en algunas escuelas como una respuesta paliativa a ese diagnóstico (Ver Tobeña en esta publicación).

Las propuestas extracurriculares se presentan como espacios en donde es posible romper con la idea instituida de que son los docentes exclusivamente los que definen lo que se debe o se puede hacer en la escuela y lo que no. Esta redefinición de la asimetría constitutiva de la relación entre docente y alumnos es decir, su renegociación permite a los docentes construir una nueva legitimidad para su rol.

-En los talleres es como que el vínculo que hay con el... no es un profesor tampoco, o sea, el que guía el taller, no es igual. Es como de una manera más... como de no poner al profesor tan... arriba sobre los alumnos. Eh... y, además de que no está guiado por una nota numérica, es como que... se aprovecha de otra manera, me parece, más rica en un sentido.

Igualmente, los talleres facilitan que la condición social y juvenil de los alumnos no quede fuera de los muros de la escuela². Hoy día, los docentes conocen qué les ocurre a estos jóvenes por fuera de la escuela y, al menos en los talleres, eso es algo que se deja entrar. El taller tiende vínculos con el afuera, sea ese afuera el aula, la calle, instituciones distintas de la educativa ancladas en el barrio o lo que los chicos traen de su propia experiencia.

Pero si el formato escolar clásico solo tomaba en cuenta a los jóvenes en tanto alumnos, también dejaba afuera al adulto en sus otras dimensiones identitarias, fuera de su condición de maestro. Los talleres, entonces, son también un posibilidad de abrir la puerta a aquello que los adultos traen del afuera. Los docentes entran en escena involucrados desde la propia historia y la trayectoria personal en la formulación y desarrollo de los talleres. Los adultos también construyen la propia biografía -y a partir de ella- a medida que se piensan los talleres³:

-De movida te dije, para mí la escuela pública es una cuestión de militancia, esto está re claro. A esta altura del partido yo vengo por una cuestión de militancia, no vengo a ganar plata porque la educación no da plata. Yo gano guita de otra cosa, vendo cuadros, o hago dirección de arte, pero la docencia es un compromiso que yo tengo conmigo mismo, ni siquiera con el país, conmigo, punto, chau. Es una cuestión individual. Si quisiera tener una esperanza por el país, iría y militaría en un partido político. No, no me interesa, esta es mi militancia.

.....
2 Sobre los talleres y la redefinición del oficio del alumno, ver Tobeña en esta publicación.

3 Sobre los talleres y el perfil de los docentes, ver Ziegler en esta publicación.

Los talleres también constituyen un espacio de libertad para los adultos. En el taller de cine de una escuela de la zona sur de la ciudad, es posible ver “Las aguas bajan turbias”, “El caso argentino”, “Prisioneros de la tierra”, “Asesinato en el Senado de la Nación”, “La fuga”, “*The cinderella man*” -para hablar de la década del 30 o del *self made man*- “Res”, -para pensar acerca de la Primera Guerra Mundial-. El docente a cargo del espacio es un preceptor que proyecta los films y los integra con el contenido que los alumnos están viendo en Historia. En el taller, dice: “*La idea es contar lo que sería la historia argentina y la historia mundial, en... a través del cine. Porque yo soy profesor de Historia, egresado del Joaquín V. González, acá trabajo como preceptor en el turno tarde los cuartos años. La idea surgió por el hecho de ayudar y compatibilizar con los chicos de cuarto que tienen Historia del siglo XX y Estudios sociales argentinos, en cuarto año. Para, o sea, acoplar a la materia, a las materias que ellos tienen una mirada distinta de la historia*”. La idea de armar el taller tuvo que ver con que los chicos exploraran a través del cine otros modos de acercarse a esos períodos históricos.

La formulación de la propuesta dice el maestro surgió de él mismo. Él le planteó a la Dirección del establecimiento incluir el cine en las aulas y la escuela armó un proyecto en conjunto con los docentes de Historia. Como han mostrado Arroyo (2007) y Poliak (2009), los modos de entender lo social y de ver a los alumnos se construyen en la intersección de sus múltiples experiencias. Muchas veces, la diversidad de trayectorias les permite asumir posicionamientos alternativos ante la tarea de enseñar. Aquí, las narraciones respecto de cómo se pensó el taller o el por qué se está involucrado en su dictado, remiten necesariamente a la experiencia de cada docente en particular

y forma parte del “darle sentido” a la experiencia escolar de maestros y alumnos.

-Yo soy autodidacta; estoy acostumbrado de chico a ver películas. Entonces, paradójicamente, yo soy proveniente de una familia obrera, de clase obrera, entonces en mi familia se estilaba ver películas. Ir al cine o, incluso, ver películas en casa. Entonces, acostumbrado a ver películas muy viejas, o... Yo tengo 28 años y (...) me fui formando de forma autodidacta. El hecho de estudiar Historia me hizo averiguar más.

La particularidad del espacio radica en la “libertad” que tienen los docentes para decidir qué hacer durante el transcurso de las propuestas que ellos mismos formulan y qué contenidos dar. Esto parece establecer una novedad respecto de su trabajo habitual en el aula⁴.

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

Como señalábamos al comienzo, en algunos casos, la experiencia del taller se articula luego con lo que tiene lugar en el espacio del aula⁵. El mismo docente destaca que:

.....

4 Sobre los talleres y la relación con la evaluación, ver Montes en esta publicación.

5 Y viceversa: algunos espacios son pensados desde la práctica curricular; particularmente, cuando es un profesor de alguna materia del currículum oficial el encargado del taller.

-Igual esta es una prueba... o sea, este taller... yo ya vengo trabajando cine con alumnos. Especialmente, en Sociología que, también, me habilita más libremente poder hacerlo, entonces desde que empecé a dar Sociología en el año 2004 en Provincia de Buenos Aires ya vengo trabajando cine, mostrando películas y hablarlas con los chicos, eh... debatirlas... esa es la idea.

Por supuesto, como suele ocurrir, esos márgenes de autonomía en un contexto de escasos recursos, inestabilidad de las fuentes de financiamiento y docentes sobrepasados de tareas pueden ser vividos como “estar solos” e implican que los maestros deban autogestionar hasta el más mínimo detalle para garantizar la continuidad del espacio:

-Hoy, por ejemplo, quería pasarles música y no tienen el equipo, la otra vez lo traje yo, pero no me puedo venir cargada con el equipo, era estar también muy...o sea, el colegio te da hasta donde puede y está perfecto y tengo todo el apoyo, y puedo hacer lo que quiero, puedo traerle cualquier obra a los chicos, y nadie me va a decir nada y eso creo que es impagable, pero también tengo que traer mis herramientas...

La participación en este tipo de proyectos se explica por elementos “vocacionales” que justifican el sacrificio cotidiano. Lo vocacional se anuda a lo trascendente de la tarea y sobre todo a un tipo de gratificación interior y subjetiva (Arroyo y Poliak, 2011). La autorrealización y la transformación de uno mismo a partir de la transformación de los alumnos se encuentra en el núcleo de este proyecto. Para los docentes, la constante redefinición y adaptación a los chicos en el taller es un desafío personal que implica asumir la incertidumbre sobre la sustentabilidad del espacio. Pero el compromiso de los adultos y el trato diferencial hacia la tarea son premiados, reconoci-

dos por los alumnos. Así, en las narraciones sobre los talleres, el reconocimiento pareciera ser recíproco. En primer lugar, los talleres son espacios fundados sobre relaciones de “confianza” como condición necesaria de posibilidad. La confianza se basa en la suspensión de miradas estigmatizadoras de los jóvenes pensados con un desinterés absoluto por lo que ofrece la escuela (Nobile, 2011). Esa apuesta -vital para la construcción de la autoestima y para generar la posibilidad de pensar un futuro, como señala la Nobile-, no es gratuita, si no que se construye sobre un contexto de negociaciones y transacciones, que se puede fundar sobre distintos reconocimientos o sobre reglas no escritas pero consensuadas entre docentes y alumnos. De allí que, como dijimos más arriba, los talleres no son espacios desregulados sino instancias de múltiples negociaciones y reapropiaciones de la forma escolar. En segundo término, los jóvenes también premian y reconocen a sus docentes la magnitud del desafío asumido. Ello permite la reconstrucción de la legitimidad docente, no ya desde la asimetría fundada en una autoridad por el saber sino por un saber en un vínculo ganado, construido y negociado (Nobile, 2011).

Al no ser obligatorios, los talleres sugieren la posibilidad de “ser elegidos”. En ese contexto de elección mutua se reconfigura el vínculo entre docentes y alumnos, ya que permite la construcción de relaciones de reconocimiento entre ambas partes. Esa redefinición del lazo entre docentes y alumnos no tiene una orientación unívoca, de arriba hacia abajo, sino que al no tener una orientación prefijada permite reestructurar la experiencia escolar de jóvenes y adultos. Al mismo tiempo, la no obligatoriedad del lazo parece posibilitar más negociaciones que actos de resistencia. Más apropiaciones que rechazos. La negociación

implica dos sujetos que no borran la relación de autoridad sino que se “reconocen”.

*

La no obligatoriedad de los talleres sella sus condiciones de posibilidad. La relación entre docentes y alumnos que allí se configura está marcada por la negociación y la transaccionalidad (Menéndez, 2011) que garantiza la posibilidad que tiene el lazo de cortarse. Sin embargo, al no ser obligatorio y ajustarse a un número reducido de experiencias que no convocan a una cantidad masiva de alumnos, la redefinición de ese vínculo en los talleres no implica una ruptura con el formato escolar moderno. Configura, más bien, un “espacio intermedio” que solo puede ser definido en relación con la escuela tradicional y como moderador de la crisis que atraviesa su formato actual. El vínculo entre docentes y alumnos en los talleres se construye como un pacto entre dos sujetos en un “entre-lugar” que, en un gesto de mediación entre la imposición y la resistencia, permite dotar de sentido el estar en la escuela para ambos: docentes y alumnos.

Pensar la configuración de los talleres como espacios “intersticiales” cuya condición de posibilidad es su configuración relacional en tanto son lo que le falta a la escuela, como espacios liminales en los que los sujetos devienen agentes activos reconocidos, es explorar su carácter ambivalente (Bhabha, 2013), es decir: su capacidad de lograr socavar la hegemonía del formato escolar moderno y, al mismo tiempo, permitir -justamente así- su continuidad histórica.

Bibliografía:

- ARROYO, Mariela, (2007): “Concepciones de solidaridad de docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires en un escenario fragmentado”, Ponencia presentada en las IV Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Septiembre 2007, Buenos Aires.
- ARROYO, Mariela y POLIAK, Nadina (2011): “Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso”, en Tiramonti, G. (org) Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Ed. Homo Sapiens, Rosario
- BHABHA, Homi K. (2013): Nuevas minorías, nuevos derechos Notas sobre cosmopolitismos vernáculos. Siglo XXI Ediciones, Buenos Aires.
- MENENDEZ, Eduardo (2011): La parte negada de la cultura. Protohistoria Ediciones, Rosario.
- NOBILE, Mariana (2011): “Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos”, en Tiramonti, G. (org) Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Ed. Homo Sapiens, Rosario
- POLIAK, Nadina (2009): “Reconfiguraciones en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”, en Tiramonti, G. (comp) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Manantial, Buenos Aires.

**TALLERISTAS:
LA FIGURA
DE LOS DOCENTES
EXTRAORDINARIOS**

Sandra Ziegler



Este texto repara en los docentes a cargo de los talleres: una aproximación a quiénes son, cómo devienen en talleristas, en qué consiste su trabajo. El propósito es plantear algunas ideas en torno a estas figuras que condensan un intento de ensayar otros vínculos entre profesores y estudiantes, que distan de las relaciones de jerarquía y autoridad pedagógica planteadas habitualmente en la escuela secundaria. En cierto sentido, la presencia de estos talleristas representa la tentativa de las escuelas de explorar una relación con el saber que incluya a los profesores y estudiantes en otras formas de intercambio, con la pretensión de que resulten “genuinos” y “placenteros” para todos los involucrados.

¿Quiénes son los talleristas? Una figura para explorar otro modo de ser docentes

La condición de los talleristas se asocia a una serie de características ineludibles: conocer y ser dúctiles en el *métier* del taller que ofrecen y “capturar” el interés de los asistentes al taller. De manera que los directores de las escuelas, en general, refieren a estos docentes valorando los conocimientos genuinos que poseen en el campo del taller. Estos conocimientos otorgan “autenticidad” al saber que circula en el taller, de modo que aquello que se plantea allí está despojado de la carga artificial que podría asociarse con las formas propias de la escolaridad.

Los talleristas son tanto en la escuela como fuera de ella: poetas, lutieres, muralistas, músicos, marionetistas, etc. y el intercambio que producen con los asistentes a los talleres se sustenta en esa condición. En cierta medida, no se calzan otro ropaje para transitar la escuela. Mediante su trabajo parecería que eluden una condición muy presente y habitual en las

escuelas: la conversión de una serie de saberes considerados relevantes en saberes escolares. Esta dinámica de recontextualización (Bernstein, 1988), propia de la escuela moderna y de la conformación del *currículum*, resulta matizada y atenuada por la presencia de los talleristas que acercan su conocimiento a la escuela eludiendo, de alguna manera, la condición de artificialidad de ese saber propio de la conversión hacia las formas escolares. Su acción estaría próxima a las condiciones de transmisión y circulación de saberes y experiencias por fuera de los ámbitos escolares, evitando que estos resulten alterados y cobren artificialidad para su implantación en los contextos de divulgación escolar¹.

Los talleristas asumen el trabajo escolar por el placer de transmitir su saber. Sumado al dominio de ciertas habilidades en el campo artístico-cultural, la escuela les brinda la posibilidad de efectuar una labor de producción con jóvenes que algunos consideran una oportunidad para capacitarse en otro campo que habitualmente no frecuentan y capitalizar la experiencia que resulta del contacto con jóvenes en un espacio de transmisión y producción colectiva, en donde ponen en juego una serie de recursos que tienen para ofrecer.

.....
 1 Mediante esta idea referimos a que en el espacio de los talleres la transposición didáctica que atraviesan los saberes y conocimientos para implantarse en el espacio escolar parecería resultar atenuada. Esto no quiere decir que los saberes circulantes en los talleres no atraviesen ciertas reconversiones para ser incorporados en estos espacios. Sobre la operación de transformación del saber en saber escolar y sus procesos de recontextualización, se sugiere revisar los aportes de Chevallard (1998) y Bernstein (1988).

Para incorporar a estas figuras, las escuelas cuentan con posibilidades diferenciales de acuerdo a sus recursos materiales y simbólicos. Algunas escuelas convocan a referentes destacados de distintos espacios culturales. También, hay casos de presentaciones espontáneas de talleristas en las instituciones. Otras escuelas potencian los recursos acumulados en sus propios planteles docentes, identificando los perfiles proclives al trabajo en talleres (profesores, preceptores, ex alumnos, entre otros). Ya sea que se trate de personas reclutadas por fuera de los equipos docentes de la escuela o que forman previamente parte de ella, la posición que pasan a ocupar presupone el desempeño de una labor bajo una serie de coordenadas que distan de los modos convencionales de trabajo de los profesores de las escuelas secundarias.

En todos los casos, las figuras carismáticas despiertan adhesiones. Como advierten nuestros entrevistados, los talleristas que tienen “*posibilidades de llegar a los chicos*” son aquellos que “*ponen toda la carne al asador*” para acercar voluntades al taller. Incluso, algunos “*emanan una paz y calma*” que hacen que alumnos tildados como “*difíciles*” participen de estos espacios. Además, de su *métier* parecería que tienen ciertas condiciones personales que los convierten en figuras atrapantes que, a partir de su convocatoria, logran continuidad en la asistencia de los participantes al taller. E incluso, mediante el vínculo que entablan, facilitan la emergencia de distintos aspectos de los chicos que el dispositivo escolar invisibiliza o que, en otros casos, estigmatiza.

De este modo, el vínculo que prima entre los talleristas con los asistentes al taller es de una autoridad basada en un saber hacer, en la actividad placentera y en la creación de una atmósfera donde acontece una producción del conjunto de los participantes. En las palabras de una directora: “*es increíble lo que se genera*

ahí alrededor de un paquete de bizcochos”; o la sorpresa que despierta en un director un tallerista que, por su parsimonia, “parece Ghandi” y logra inaugurar un espacio de trabajo colectivo insospechado con algunos estudiantes, sobre todo porque esos chicos habitualmente no se vinculan con la actividad que la escuela les propone en el día a día.

Para los asistentes al taller, estas figuras son adultos diferentes por “la manera en cómo te hablan” y porque “son buena onda”. Además de resaltar las cualidades personales, destacan que las condiciones y reglas de juego del taller facilitan la generación de vínculos. En este sentido, es crucial el papel que desempeña en esos espacios la suspensión de las condiciones coercitivas de la escuela punto que desarrollaremos luego-: la obligatoriedad de la asistencia y, sobre todo, el sistema de evaluación. En palabras de uno de los asistentes: “como acá no hay nota, es distinto”.

Parecería que los talleristas, mediante su trabajo, desmontan la artificialidad y dejan a un lado el sinsentido del dispositivo escolar, precisamente, porque el devenir del taller tiene una fuerte implicación de sentido para todos los participantes. Esto resulta singular porque, los talleristas dominan también una serie de cualidades presentes en lo escolar: las relaciones que entablan no están exentas de autoridad, jerarquías, límites, reglas, etc. Pero cada uno de estos componentes tienen sentidos reconocidos como legítimos, pertinentes y, por lo tanto, todos los que participan se disponen a producir un acuerdo que hace que el taller resulte un espacio permeado por una sensación de gratificación y placer para los involucrados.

Tal vez, lo extraordinario del trabajo de estos talleristas es que sus propuestas interrumpen en el régimen ordinario y el sinsentido que presenta buena parte de la experiencia escolar.

La contribución disruptiva que advertimos en estos espacios se liga, entre otras cuestiones, a dos aspectos presentes en el conjunto de los talleres indagados.

En primer lugar, la relación entablada entre los integrantes cobra una escala próxima e individualizada. Los talleres son espacios donde todos se conocen y hay compromisos mutuos. Los talleristas manifiestan que pueden aproximarse a otros aspectos de los jóvenes que, generalmente, el dispositivo escolar opaca. Así, resulta frecuente la alusión a los chicos que “se destacan” en los talleres permitiendo que en las escuelas se adviertan potencialidades muchas veces ocultas. Además, en el espacio del taller, los participantes comentan sus problemas o preocupaciones que no manifiestan en otros ámbitos. Los directores y talleristas lamentan que los profesores de la escuela que no están involucrados en los talleres no puedan visualizar estos aspectos, sobre todo de aquellos chicos vistos como “alumnos con problemas”. En este sentido, el taller y la labor de los talleristas se instauran como una operación exactamente opuesta a los modos anónimos y masivos que presupone la gran escala del dispositivo escolar tradicional, tendiente a invisibilizar a los alumnos².

Podríamos señalar que la proximidad de los vínculos y la escala más acotada y “humanizada” facilitan el devenir de estos espacios. Sin embargo, talleristas de diferentes escuelas señalan que, en general, cuentan

.....
2 En otras oportunidades hemos hecho referencia al papel de las trayectorias acompañadas y tuteladas para referir a esta dinámica (Ziegler, 2011). En estos casos el conocimiento del otro representa una condición absolutamente necesaria para entablar un vínculo entre docentes y estudiantes (Nobile, 2011). Para ver este proceso en escuelas que atienden a diferentes sectores sociales sugerimos revisar Ziegler y Nobile (2013).

con grupos demasiado acotados numéricamente (los talleres no siempre son la opción más buscada por los jóvenes) y que es difícil involucrar a los destinatarios en plazos muy prolongados. Esto último abre una observación colateral a este trabajo en relación con las búsquedas de los jóvenes en su tiempo libre y la duración temporal en que resuelven involucrarse en diferentes proyectos, así como el carácter de inestabilidad e intermitencia de estas propuestas.

En segundo lugar, la posibilidad de que los talleres resulten espacios de trabajo gratos y relajados está vinculada con la suspensión de los dos mecanismos centrales de control y disciplinamiento de la escolarización: el régimen de asistencia y de evaluación. La amplia mayoría de los entrevistados enfatizan esta cuestión: quienes realizan un taller, lo hacen por estricta opción personal. Además, la ausencia de las evaluaciones escolares distiende favorablemente el clima de estos espacios. Otras formas de transmisión de saberes y de demostrar la pericia sobre los mismos constituyen un objeto de reflexión que los talleres permiten visualizar para pensar en los modos corrientes de hacer escuela.

Los talleristas: entre el placer y el control de la escena escolar

Tomaremos extractos de las entrevistas para introducir una serie de reflexiones sobre los talleristas como docentes que distan del orden escolar habitual. En nuestro trabajo los profesores que son identificados como los “mejores” docentes de los talleres son aquellos que resultan apasionados. En palabras de los directores: “no cualquiera puede ser profesor de un taller”, “son docentes especiales”.

Nos interesa presentar brevemente la caracterización

del trabajo de dos talleres como casos que se distancian de los profesores más convencionales. Su labor resulta muy fructífera para pensar en las características que advertimos ante estas situaciones.

Uno de ellos es un marionetista. El director de la escuela afirma: *“tiene toda la paciencia, se viste como ‘marionetista’ con sus cosas peruanas y del altiplano y tiene una paz de aquellas. Entonces, los pibes no pueden con él. Tiene tanta paz que no les dan ganas de hacerle quilombo”*.

El director relata que este tallerista llegó a la escuela espontáneamente por un programa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para hacer una actividad barrial. Cuando lo vieron trabajar con los chicos y los padres como todos estaban muy interesados haciendo con él marionetas le ofrecieron ser tallerista en la escuela (una escuela de reingreso de la zona sur). El marionetista, según comenta el director, *“no tenía experiencia de trabajo con adolescentes, ni en escuelas (...) inicialmente hacían marionetas de papel y ahora trabajan en otra etapa con materiales de carpintería”*. Lo que el director rescata es el clima de trabajo que genera esta figura. Según señala es un *“tipo paz”* y esta condición favorece la generación de un espacio de intercambio muy especial.

El otro caso es un tallerista a cargo de un espacio de lutería. El mismo director asegura que en ese taller *“ves una banda trabajando, haciendo instrumentos, reciclando tachos y radiografías para hacer los parches y tubos para hacer sicus”*. Relata que *“el otro día trajeron una guitarra que encontraron en un tacho de basura, muy rota y la están resucitando, todos estamos esperando que camine”*. También destaca el intercambio que genera este tallerista y la posibilidad que tiene de crear un buen clima compartido entre muchos. *“El otro día estaba tocando él algo que fue hermoso, un*

chico tocaba la armónica y él una ‘guitalata’ que es una especie de guitarra que hizo con una lata que suena como un banjo y estaba todo el mundo ahí atento escuchando a los dos”.

Parecería que estos talleristas como otros entrevistados en nuestro trabajo, por características de personalidad y la posición vincular que asumen, despiertan en los chicos la posibilidad de disfrutar de un espacio de producción compartida. Son profesores *“parados en otro lado”* que tienen *“otra lectura y los chicos se enganchan”*. El *“otro lado”* condensaría una forma de trabajo por fuera de las modalidades más convencionales de los docentes. Según el director, cuando se armó el grupo de lutería le decía al tallerista: *“esto no es un grupo, es una banda, te armaste una ‘banda de delincuentes’*. *Lo decía jodiendo, pero de verdad eran pibes bastante complicados, con historias muy duras y armaron con él cosas muy interesantes”*. Son figuras que instauran un clima de placer pero, también, reponen un lugar de respeto y sosiego con los alumnos más indóciles. De esta manera logran que en este espacio haya una producción compartida con algunos de los jóvenes que la escuela no logra incluir plenamente en su propuesta de trabajo. Así, los talleres emergen como un espacio donde se propicia una actividad que combina tanto la gratificación como también el control de la situación escolar.

Esta sucesión de citas nos permite indagar en algunas observaciones que marcan la condición extraordinaria de estos talleristas con respecto a las formas más instauradas de ser profesor y proponer algunas reflexiones finales proponer algunas reflexiones finales, en base a estas experiencias relevadas que requieren una revisión más amplia sobre los vínculos, los saberes producidos y su potencialidad transformativa en relación a lo escolar.

Notas de cierre y de apertura: los talleristas como “contra figuras”

Lo que sigue son una serie de ideas producidas ante los procesos advertidos en estas escuelas. Resultan ensayos o intentos en diferente grado y escala pero, en todos los casos, devienen en alteraciones a las formas escolares más habituales e instauradas. Creemos que estamos ante propuestas que representan un modo de explorar otras opciones, que inclusive pueden resultar una *“válvula de escape”* (Tobeña, 2013 -en este texto) o una alternativa *“para ajustar”* (Fuentes, 2013- en este texto) o re-equilibrar un modelo escolar que presenta dificultades para efectivizarse como lo ha realizado la escuela moderna en otro tiempo.

Los talleristas condensan un modelo antitético a la figura del profesor convencional. Se constituyen como una contra figura, que porta ciertas características que resultan realzadas, asumiendo un lugar alternativo: se busca en lo posible a quienes no estén *“escolarizados”* en su función de transmisión, inclusive que no posean experiencia docente con jóvenes en instituciones educativas, que no cuenten con formación docente inicial *ad hoc*, se valora su predisposición y algunas condiciones juvenilizadas, etc. En síntesis, se definen en oposición a aquello que resulta de las condiciones corrientes de los profesores así como sus formas de acceso y ascenso formuladas por el sistema educativo que requiere prácticamente características casi contrarias: titulación, experiencia escolar previa, valoración de la antigüedad en el puesto.

Por otra parte, la importancia conferida a las cualidades personales y la presencia de los talleristas que parecen funcionar a medida para el taller que dictan en determinada escuela, con un grupo singular de alumnos a los que deben seducir para asegurar la continui-

dad del espacio del taller, contrasta con el principio de “intercambiabilidad” (Birgin, 1999) de los profesores como criterio que permite la circulación y el supuesto que postula que cualquiera está en condiciones formales y subjetivas para ocupar un espacio y ser profesor en toda escuela secundaria. De este modo, es factible vislumbrar el modelo de unos talleristas *ad hoc*, en contraposición a la imagen de un docente universal fácilmente sustituible que cuenta con una audiencia cautiva por el mero ejercicio de su función.

Todas estas cuestiones mencionadas nos permiten pensar que la figura del tallerista se plantea en oposición, impugnando el régimen instaurado para la docencia. De modo que la búsqueda para reequilibrar la propuesta escolar se efectiviza mediante la incorporación en los márgenes de las escuelas de estas figuras antitéticas a los profesores.

Por último, una reflexión acerca de la presencia de estos talleristas en el marco del cambio de una serie de reglas de juego o, mejor dicho, de invariantes que son constitutivas de la escuela moderna y que resultan suspendidas para que el dispositivo del taller y para que estos docentes puedan hacer efectivo su trabajo. Como dijimos, la dinámica de trabajo en taller es posible en tanto se produce un corrimiento de las coordenadas que estructuran a la escuela moderna. Nos referimos a la suspensión del régimen de evaluación, al control de la asistencia y obligatoriedad y la ruptura de una asimetría basada estrictamente en un criterio de autoridad formal, que se reemplaza por la instauración de vínculos más horizontales y una menor intensidad en la conversión de los saberes del taller en términos de saberes escolarizados. En síntesis, el taller necesariamente debe desmontar estos dispositivos y sus huellas para ser un espacio “no escolar”, para hacerse lugar y acontecer en ese mismo espacio.

Resta la pregunta por la escala y extensión de este tipo de propuestas, su “espíritu troiano” o de búsqueda para un re-equilibrio del orden escolar, así como también alguna reflexión futura sobre las relaciones de estas experiencias respecto de otras alternativas pedagógicas que procuran ensayos de otros modos de hacer escuela. Los talleres y estos talleristas forman parte de estas búsquedas y de un proceso de movimiento en el orden escolar, en ebullición y aún muy incierto. Incierto para sus actores y también para quienes procuran su lectura y conceptualización.

Bibliografía:

- BERNSTEIN, Basil (1988): *Clases, códigos y control*, volumen 2, Akal, Madrid.
- BIRGIN, Alejandra (1999): *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*, Troquel, Buenos Aires.
- CHEVALLARD, Yves (1998): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Ed, Aique, Buenos Aires.
- FUENTES, Sebastián (2013): “El ajuste al régimen escolar y la escuela como ¿centro cultural?: las configuraciones institucionales de los talleres en la Ciudad de Buenos Aires”, mimeo.
- NOBILE, Mariana (2011): “*Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos*”, en Tiramonti, G. (org) *Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Ed. Homo Sapiens, Rosario
- TOBEÑA, Verónica (2013): “Tensiones entre la caja curricular y las propuestas extracurriculares. O de cómo la escuela media ensaya respuestas a las “fallas” del formato escolar moderno frente a los desafíos de la contemporaneidad”, mimeo.
- ZIEGLER, Sandra (2011) “*Entre la desregulación y el tutelaje ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?*”, en Tiramonti, G (org) *Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Ed. Homo Sapiens, Rosario
- ZIEGLER, Sandra y NOBILE, Mariana (2013): “Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales”, en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación (FAHCE – UNLP)*, en prensa.

TENSIONES ENTRE LA CAJA CURRICULAR Y LAS PROPUESTAS EXTRACURRICULARES

Verónica Tobeña



La escuela media está siendo objeto de variadas estrategias políticas y atravesada por múltiples interrelaciones, 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 desacople 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 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 esta apuesta 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 hacemos alusión, aparecen cuestiones como las del placer, la pasión, vínculos más horizontales, la libertad, no sin entrar en tensión con sus pares opuestos. De esa tensión nos gustaría hablar aquí.

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 (Escuela A). 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 de los talleres como actividad formativa extracurricular en una escuela en la que 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 fuerte 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 juega 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 actividades extracurriculares que en el marco de los talleres dicta esta escuela por la tarde? Asimismo, nos moviliza la pregunta por el secreto del éxito de los talleres que brinda esta escuela.

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 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 intentar 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 los estudiantes 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 y variada 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 alumnos no participen de algún taller no tiene consecuencias en su performance académica, es decir, no repercute en el sistema formal de evaluación. Los alumnos 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-libertad 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 pata curricular de la escuela se fundamenta en una cultura del deber que hoy está en declive (Lipovetsky, 2000). La escuela, en tanto dispositivo disciplinario y pieza del entramado institucional moderno, 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 era 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 pero 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 moral 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 ta-

lleristas, “*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, nos traen música que hasta a mí me sorprenden (...) 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*”, explican.

La máxima que se impone en los talleres es la de “pasarla bien”. Pero esa condición no aparece disociada de la posibilidad de canalizar contenidos que, en definitiva, también son curriculares, aunque conformen un paquete extracurricular. El trabajo y el placer se encuentran en el espacio de los talleres. En estas experiencias, el disfrute no queda disociado del esfuerzo, y esto revierte la ecuación que asociaba los procesos de enseñanza-aprendizaje al esfuerzo entendido como sacrificio -procesos a los que les es inherente el aburrimiento y la carencia de atractivo-, en cambio conecta a los alumnos con algo que tiene que ver con sus intereses y sus inclinaciones personales y, en algunos casos, hasta consigue apasionarlos o interpelar su vocación. El plus de los talleres parece estar en el maridaje 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 no menoscaba la posibilidad de disfrutar de estos procesos de formación por parte de los alumnos.

¿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, 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?

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 y paradójicamente, en general, sucede en el sistema, en las escuelas, que todo lo que tiene que ver con la propuesta

creativa y expresiva en la escuela secundaria tiende a desaparecer como si esto fuese sólo una cuestión asociada a los juegos de niñez...”

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 inscriptas 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.

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 disciplinas 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 -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- 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 creado la escuela, hegemónico 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 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 sólo como *arbitrario cul-*

tural 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 en el epígrafe 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, la de los contenidos).

Quizás, una vez más, lo que resta pensar es cómo ponderar si la fuerza que tienen los talleres en la imprevista 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 con-

traescolar (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 crees 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. Esta figura, junto con la del docente, es paradigmática de la escuela, en tanto ella misma da forma a la idea de canon escolar que establece, en base a 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 ser alumno.

Los rasgos y atributos que la escuela proyecta sobre la figura del alumno, en su expresión más canónica presentan algunas discontinuidades respecto al 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 sólo tiene que ver con que te saques de 8 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 sólo 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 y aportando al desarrollo de los mismos. 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, durante las entrevistas, tanto el director de la escuela como la directora de 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 abren la posibilidad de que se ponga 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 permite 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 con-*

vertirse 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: *“estos sí tienen una visión más integrada de la propuesta”* distingue el director. Sin embargo, esta doble inserción en la escuela no es la más común, 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 cuanto 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”.

Entonces, ¿dónde reside 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? El director 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 circunscripta a una construcción abstracta, definida unívocamente en relación a 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 "engancha" a los alumnos con la escuela,

como una propuesta que se arma como alternativa o némesis de la escuela, visibilizando todo aquello que el dispositivo escolar opaca, constituyéndose así en anzuelo para la escuela, 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 los talleres 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 de la escuela y de los responsables de la parte de taller transmite la preocupación y el empeño que es necesario poner para que los talleres discurran por los marcos normativos que definen a una escuela, para que no adopten comportamientos, rasgos o pautas impropias de una institución educativa como la escolar. En este 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"*, co-

menta 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 modo 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.

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 pasible 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 sólo como una experiencia tendiente a contrarrestar los aspectos más rígidos del dispositivo escolar sino, por el contrario, como una apuesta del dispositivo escolar 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 ciertas escuelas de elite por algunas investigaciones de este mismo grupo (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, *op. cit.*) 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, etc.), 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”¹.

Así, de acuerdo a 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. Escuela de teatro, de música, de artes visuales, talleres de danza, escultura, pintura, murales, fotografía, cine y guión, 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 trapezio 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 sus padres cubran esta expectativa respecto a 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

.....
 1 “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.

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 (ACA). Asimismo, algunos 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 sólo del tipo de acompañamiento del que la escuela se hace cargo, sino de los escasos recursos con los que cuentan los alumnos de esta escuela para tramitar situaciones de la vida cotidiana y para manejarse en la ciudad.

Las autoridades de la escuela 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 a los talleres como control o el mecanismo que encuentran escuelas de este tipo para expandir a las actividades extraescolares la membrecía institucional que otorga una filiación como la escolar. La escuela, gracias a su oferta extracurricular, 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.

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 jugar propuestas extracurriculares, como la de los talleres, en esta escuela: ¿Apuntan los talleres a constituirse en la punta de lanza de una transformación escolar?, ¿constituyen este tipo de propuestas formativas experiencias pilotos 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 jugar una función de puntal de la escuela, de sostén? Es decir, ¿vienen los talleres en relevo de la escuela o acuden a oxigenarla, a oficiar de válvula de seguridad para que su maquinaria siga en funcionamiento?

En suma, solo queda por subrayar la importancia de seguir aportando al incipiente campo de investigación que la emergencia de estas experiencias configura bajo un esquema de pensamiento que siga preguntándose por el sentido de las tensiones que la presencia de los talleres introduce en el formato escolar. En virtud de ello es que, a modo de cierre, queremos proponer la necesidad de mantener abiertos los interrogantes desplegados a lo largo de este texto en indagaciones futuras.

Bibliografía:

DUBET, François: *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa, Buenos Aires, 2006.

FOUCAULT, Michel: *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000.

GOFFMAN, Erving: *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amarrortu, Buenos Aires, 1970.

KESSLER, Gabriel: “Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México, enero-marzo 2007, pp. 283-303.

LIPOVETSKY, Gilles: *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama, Barcelona, 2000.

ZIEGLER, Sandra: “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”, en TIRAMONTI, Guillermina (comp.): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, 2004, pp-73-99.

**OTROS MODOS
DE APRENDER,
LIBRES DE
EVALUACIONES**

Nancy Montes



Los trabajos de investigación que este equipo viene desarrollando en torno a la escuela secundaria permitieron hacer foco en su propuesta y en su formato, observando un subconjunto de instituciones las escuelas de reingreso diseñadas desde el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para trabajar con adolescentes y jóvenes que habían interrumpido su escolaridad. Así, a partir de lo que dicen los docentes, los estudiantes y considerando el modo en que estas instituciones se presentan, ha sido posible analizar algunos aspectos estructurales de la escuela común.

El mismo movimiento analítico: mirar los talleres y los espacios organizados por fuera de la grilla curricular y horaria “oficial”, es decir, observar lo que sucede en ámbitos menos estructurados o por fuera del esquema tradicional de trabajo en las aulas, servirá para describir ambos territorios, tanto el que se organiza en los bordes o por fuera de la matriz de las asignaturas clásicas que componen los planes de estudio, como el de las clases que cotidianamente se despliegan en nuestras escuelas.

Uno de los dispositivos que estructuran a las instituciones educativas es lo que llamamos, en sentido amplio, “evaluación”. Las pruebas, los exámenes, los trabajos grupales, la exposición oral de alguna tarea, la realización de ejercicios, incluso la observación de la conducta o de la participación constituyen algunos de los modos más habituales para calificar lo que se enseña y lo que se aprende y, en conjunto, son aquello que determina las trayectorias posibles de los estudiantes en su vida escolar.

A partir de la sanción de la ley que dispone la educación secundaria como obligatoria en nuestro país, en el año 2006, un conjunto de normativas han sido objeto de trabajo para modificar aquellos aspectos que dificultan u obstaculizan el derecho al acceso, a la per-

manencia, a la promoción y a la “terminalidad”. En algunas resoluciones del Consejo Federal de Educación, todos los ministros han suscripto la necesidad de hacer cambios a los regímenes académicos y en particular a algunos aspectos vinculados a la evaluación¹.

Es este uno de los ámbitos de mayor arbitrariedad y de menor explicitación en el trabajo profesional de los docentes, ya que los criterios que habitualmente se utilizan para evaluar el desempeño de los estudiantes no siempre son objeto de trabajo institucional con relación a la presentación y fundamentación de los objetivos o logros esperados, las dimensiones que son evaluadas o ponderadas, el tratamiento de las escalas utilizadas, en fin, al conjunto de aspectos que están involucrados en la tarea de “poner una nota”.

Es interesante el señalamiento que se hace respecto de que las actividades de los talleres no son alcanzadas por estas herramientas de calificación. Allí tienen lugar la producción, la creatividad, el trabajo colaborativo, la prueba y el error y ninguno de estos ejercicios son objeto de “ponderaciones”. Probablemente, el hecho de que muchos de estos talleres sean espacios voluntarios pueda explicar la ausencia del dispositivo de evaluación. En este sentido, tienen condiciones iniciales diferentes para su funcionamiento, no son obligatorios (esta dimensión es desarrollada por Tobeña en esta compilación). Por tanto, algunas operaciones características de los espacios inexorables pueden quedar suspendidas en los talleres. En las entrevistas se verifica que otra aula es posible y que allí tiene lugar la enseñanza. Los aprendizajes se enmarcan en relaciones más distendidas pero no por eso menos relevantes en términos de los saberes y las producciones que circulan.

1 Ver especialmente la Resolución 93 del año 2009.

En la voz de una de las docentes de estos espacios: “...el taller tiene esto de mucha acción, de mucho pintar y eso está bueno. No es que yo tengo que pararme a dar una clase porque no podría hacerlo. Y eso es mi trabajo...” (Docente, escuela privada).

En algunas escuelas, se alienta la participación de los estudiantes en actividades “extraescolares o extracurriculares”, pero todas ellas son subestimadas frente al período de exámenes. Si tienen notas bajas en “las materias” es probable que discontinúen su participación en estos espacios:

“... Estaba Claudio² que era de cuarto, pero me parece que ya no va a volver, seguro, porque después de los trimestrales no volvió, así que tenemos muchos [estudiantes] de primero y los de quinto...”

“...Joaquín retomaba después de un año de no haber podido participar porque tenía las materias bajas...los exámenes trimestrales son una cosa de muchísima importancia...” (Docente, escuela privada).

En estas afirmaciones, es interesante observar la capacidad regulatoria de los resultados en los exámenes que, al etiquetar los desempeños de los jóvenes, termina definiendo qué otras cosas pueden hacer (o no) y alcanza lo que sucede por fuera de estas asignaturas. En las familias también es frecuente encontrar “sanciones” o “limitaciones” respecto de este desempeño: en los sectores medios, quizá, no poder ir de vacaciones con amigos y, en todos los sectores, no tener permiso para salir algún fin de semana. La obligación de quedarse estudiando para “levantar las notas” es un recurso conocido.

Cuando los estudiantes son indagados respecto de qué diferencias encuentran entre las actividades típi-

2 Los nombres utilizados son ficticios.

camente escolares y los talleres, señalan las siguientes cosas:

“...lo de la mañana es plenamente cotidiano, educación como cualquier otra; y los talleres de la tarde intentan salir un poco de eso pero igual tienen el mismo sistema de profesor y alumno... pero es algo que tenés más posibilidades de elegir, si te gusta lo hacés, si no, no. Que esa es la básica diferencia, me parece... y no están las evaluaciones, por ejemplo, no está eso de ser evaluado constantemente, es algo que vos decidís hacerlo, si vos no hacés la tarea no pasa nada, es decisión propia, básicamente... Nadie te obliga a nada, también somos totalmente libres de llevar un tema y decirle “queremos hacer este tema”...” (estudiante, escuela privada).

“... no son materias que van con nota, no? O sea, son cosas aparte de la escuela...” (Estudiante, escuela estatal).

Receptividad de parte de los docentes, decisiones compartidas, trabajo en grupo, espacio para que las iniciativas provengan de los estudiantes, darle lugar al gusto propio, a la libre elección son algunos de los elementos presentes en estas escenas. En estos espacios sigue estando presente la figura que enseña y que orienta el trabajo de todos/as pero que, al mismo tiempo, habilita al otro que forma parte del vínculo y, de esta manera, se reafirma la decisión de estar allí, de seguir participando. Los vínculos cobran importancia y son adjetivados de otras maneras, tanto desde los estudiantes como desde los docentes (ver esta temática en el capítulo de Gessaghi, en esta publicación).

En la voz de las y los jóvenes,

“... los profes tienen otra manera de hablarte, en un taller no podés sacarte un uno, eso es lo bueno...son buenos con nosotros...”

“... el profe está para ayudarte, y ayudarte a seguir en el camino...”

“...los profesores son piolas, son copados... no son como los profesores del curso que te tienen así, aparte con respeto... o sea, yo les guardo respeto a ellos también, son más amigos, entran en confianza más rápido... con los otros no podés hablar, te dicen: “sentate bien, sacate la visera...”

“...el que guía el taller no es igual, el vínculo que hay con él, no es un profesor tan arriba de los alumnos... no está guiado por una nota numérica, se aprovecha de otra manera, más rica en un sentido... hay una relación un poco más relajada...”

Los docentes son valorados por lo que saben, por lo que hacen y por la forma en que tratan a quienes participan de estos espacios. Su figura se asocia más a la de los guías o facilitadores que acompañan un recorrido posible hacia nuevas capacidades, habilidades y saberes.

Para caracterizar los nuevos rasgos organizativos de las escuelas secundarias partiendo de los cambios que son necesarios que este nivel de enseñanza incorpore, dice el texto de la resolución del Consejo Federal de Educación:

“... Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad...” (Punto 9, Resolución 93/2009).

Es interesante señalar que esta normativa hace especial referencia a los talleres como espacios o “instancias disciplinares diferenciadas específicamente organizadas para acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y la expresión de los estudiantes” (Punto 22). La idea de “recorte” y de “libre elección de contenidos” también desarrollada por Gessaghi en esta publicación es otro signo de esta

modalidad de trabajo que amplía la concepción acerca de currículos cerrados que constituyen un corsé para las perspectivas e intereses de jóvenes y adultos.

Los talleres proponen también otro modo de agrupamiento de los sujetos: no están todos juntos porque pertenecen al mismo curso o división, sino porque comparten un interés. En los talleres participan chicos y chicas de diferentes años, turnos y orientaciones. Reúne una diversidad y una heterogeneidad que el “colegio colegio” no logra armonizar.

En sus relatos, los estudiantes también dan cuenta de que los talleres promueven gustos que ellos no sabían que tenían. Chicos que se vinculan con la música aunque nunca antes habían tocado un instrumento, otros que aprenden a ver cine o hacer cortos aún habiendo pensado que eso era aburrido. Algunos lo expresan de esta manera: “...te hacen sacar algo que vos no tenías... capaz que yo no escribía nunca y ahora me gusta mucho escribir y quiero seguir escribiendo...sacás algo tuyo que vos no conocés a veces...” (Estudiante, escuela estatal).

En otro sentido, lo que los estudiantes traen, sus ideas, sus sensaciones también tienen la posibilidad de explicitarse y de proyectarse en estos espacios: “... acá también te dan un poco la posibilidad de que vos puedas hacer un proyecto tuyo. Una idea tuya se puede ver proyectada en un video...cada uno trae sus cosas, aporta ideas y vemos en conjunto cómo quedaría mejor...” (Estudiante, escuela estatal). En esta frase, nuevamente, se evidencia el rescate y la valoración de lo propio puesto en diálogo con otros, armando trabajo en equipo. Es muy probable que el número de estudiantes que participa en cada taller facilite los trabajos colaborativos. En este aspecto, hay una distancia respecto de los modos de trabajo en el “colegio colegio” expresión utilizada por los estudiantes para nombrar

el armado tradicional de lo que sucede en las materias obligatorias. Esto alcanza también a asignaturas que, en otros espacios, podrían ser más disfrutables para los adolescentes y los jóvenes, como Educación Física, Inglés o Música que, incluidas en la grilla curricular oficial pierden sus posibilidades lúdicas, creativas o sus márgenes de libertad.

Ese gusto se hace extensivo al aprendizaje:

“... me gusta aprender algo nuevo... en el taller de cine podés aprender distintos idiomas, el idioma del cine, capaz que no sabiendo no te das cuenta lo que pasa...”

“... me gusta escribir, es posible que me dedique a eso... creo que me enriquece un montón... no hay cosas que no me interesen... me copa los proyectos que estamos armando...”

“...me pareció interesante la propuesta de saber un poco cómo es el cine, la producción, más que nada para saber... me copó la idea...” (Estudiantes, escuela estatal).

El placer por lo que se aprende resulta posible en estos ámbitos; está habilitado. El displacer y la obligación no parecen tener cabida. La preocupación por sostener el interés de las y los jóvenes y que el texto de las clases pueda seguirse por todos es otro signo que se observa en estos espacios que podrían permear o promover cambios en las asignaturas comunes. Esto se expresa en los comentarios de algunos docentes:

“...en lo personal a mí me gusta, la verdad, creo que si incentivo un poquito más para que tengan continuidad mejor les va a hacer a ellos. De todos modos, como cada clase es una... no es que uno dice bueno, no vinieron, se van a atrasar y van a perder. Es como que yo las clases las acoté de modo tal que todas las clases ves alguna cosa diferente. Retomamos algo de la anterior pero se agrega alguna más. Es decir, a diferencia,

a lo mejor, de las clases que tienen que tener continuidad... porque yo ya sabía, digamos, al ser voluntario, era probable que algunos no vinieran o que algunos se incorporaran después. Entonces si no se iban a sentir más perdidos y peor todavía. Entonces cada clase empieza y termina, cosa de que también ellos sientan que se llevan algo distinto y que les puede servir cada clase...” (Docente, escuela estatal).

La evaluación como dispositivo que regula el aprendizaje también es percibida por los docentes como una limitación. Se destaca que en el trabajo realizado en los talleres este sentido estricto y unívoco de la evaluación (expresada en una calificación numérica) está suspendido, o bien puede adoptar otros significados, incluso, el de ponerse en el lugar del otro y promover su crecimiento.

“...En la materia curricular ya tenés que planificar una evaluación, un montón de otras cosas... vos tenés que tener clarito que tenés determinada cantidad de horas asignadas a dar contenidos y otras en las que, forzosamente, tenés que evaluar. Sí o sí. Entonces, lo planificás de otra manera. Esto es más abierto, es más amplio. Aún cuando tuviese evaluaciones, porque yo a los trabajitos me los llevo. Pero yo les digo: bueno, a ver, me los llevo con el fin de evaluación, no para que tengan uno. Para que sepan en qué se equivocan, qué tienen que mejorar, cómo tienen que presentar la próxima vez. Entonces, ese es el informe que después yo le doy a la tutora de cada uno de los hicos. Para que, además, ella le baje a los mismos profesores de primer año y que si fulanita o fulanito tienen dificultades, las están tratando de repuntar. Un poco más que nada para eso también. Pero, por ahí, han venido chicos que los mismos docentes dicen que no tienen ninguna dificultad. Vienen para reforzarse, para sentirse más seguros...” (Docente, escuela estatal).

Algunos docentes señalan incluso que el modo de dar la clase, de explicar, es distinto del “*docente normal*”, y que los estudiantes preguntan porque tienen un interés genuino y no porque están preocupados por los temas que serán indagados en una prueba.

“...a diferencia de un profesor normal mi vinculación es más directa. Entonces, bueno, como ya tengo un vínculo normal con ellos. Lo que se nota la diferencia es en el hecho de la explicación... cuando, no sé, yo les puedo explicar algo que me pregunten porque va a haber una prueba, algo de historia, por arriba y otra cosa es algo distinto donde yo ya estoy con un pizarrón, diagramando algo, viendo, mostrando cómo... de qué trata la película, quiénes son los que participan, el contexto en que se hicieron esas películas. Entonces, bueno, a veces... ahí sí varía...” (Docente, escuela estatal).

La enseñanza y el aprendizaje son formulados como un curso, como una actividad con avances y retrocesos, con errores que pueden corregirse y con reescrituras. Un proceso en el que todo se capitaliza.

“...Hay un crecimiento permanente y constante en las herramientas y hay cosas establecidas, aprehendidas y que ellos manejan con suma facilidad y eso, para mí, es lo más valioso. Conocimos a nuestros autores, vamos tirando así, como al azar. Ya no es necesario recordar esto, que al comienzo sí era necesario, como que para escribir hay que leer. Es como preguntarle a un músico si escucha música, nadie se lo preguntaría, uno descarta que el músico escucha música. Esa es, para mí, una evaluación muy, muy positiva. Desde todo ese crecimiento en la formación de escritores. De valorar el trabajo, de saber que escribir es sentarse, como cualquier otro oficio las horas que sean necesarias para mejorar, rehacer, corregir, consultar, estudiar. Y, después, en algún momento, dar a luz...” (Docente, escuela estatal).

Esta reflexión del docente hace recordar el método socrático, la *mayéutica*, como la capacidad de dar a luz en relación al conocimiento, partiendo del no saber, a través de la interrogación y de la participación de otros en los diálogos que permiten despejar razonamientos.

Por último, y con relación a estas temáticas, quisiéramos señalar también algunos comentarios de los directivos de estas instituciones sobre los aportes que vienen de la mano de la existencia de los talleres y de su propuesta. Hay en algunas de estas afirmaciones otros modos de concebir a las escuelas, una mirada más amplia acerca de los sentidos asociados a la escolaridad.

“... Entrevistadora: - En principio me gustaría saber cómo surge la idea de implementar talleres, cuál es la justificación de estos espacios y las razones por las cuales surgen.

Directivo: - Hay varias vertientes que confluyen en esta decisión. Una tiene que ver con pensar a la escuela como un ámbito de participación. Creo que la escuela tiene que ser mucho más que un ámbito de inscripción obligatoria y más que un ámbito en el cual se aprueban exámenes para aprobar materias, para aprobar años, para tener un título. De hecho, me parece, que al menos en las grandes ciudades, los adolescentes no tienen muchos otros espacios de participación posible. Y, si la escuela no lo es, entonces, no tienen ámbitos de participación. Esta participación no puede construirse solo en torno de aquello que se presenta como obligatorio, de aquello que es ineludible... Si tu posibilidad de ser reconocido solamente 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, bueno, esta cosa de ser buen o mal alumno tiene que ver con la calidad de participación y no sólo en las notas a las

que podés acceder en las materias más importantes...” (Directivo, escuela privada).

Estos espacios tienen también una dimensión pública y abierta que suele ser exhibida por las escuelas, por los propios docentes y por quienes han participado durante el año de la propuesta. Las muestras a fin de año, la presencia de murales, fotos, textos y producciones que circulan dentro y fuera de la escuela constituyen otro rasgo que contrasta con el cierre que caracteriza a las escenas del aula y a lo que allí tiene lugar en general.

“... Nosotros tenemos una muestra anual donde se muestra la producción de los talleres y la producción curricular y algún otro programa que esté dando vueltas y que esté relacionado con la escuela, lo mostramos a fin de año. Pero ahora decidimos hacer un corte, hacemos una muestra chiquita de producción de los talleres en este primer cuatrimestre; la idea es mostrar lo que se hizo, obviamente, pero despertar el interés de aquellos que no fueron y revalorizar el trabajo de parte de los pibes que en este cuatrimestre transitaban por los talleres y de repente hicieron algo y, de alguna manera, demostrar que lo tuyo es digno de ser mostrado, el tema de la autoestima... y que los padres vean que “el desgraciado de mi hijo hizo algo”. Siempre para los padres es “el desgraciado de mi hijo”, pero “mirá, el desgraciado de tu hijo en los talleres hizo esto...” (Directivo, escuela estatal).

Los sentidos que se asocian a la existencia de los talleres también son variados e incluyen como señalamos desde la participación hasta la promoción de la autoestima, pasando por la ampliación de horizontes y de estrategias de trabajo en campos de la filosofía, del arte, de la tecnología y en la presencia de otros vínculos posibles no solo con el conocimiento sino también con los adultos y de los estudiantes con otros jóvenes.

Las propuestas de los talleres también, a diferencia de lo que sucede en el armado curricular “oficial”, son evaluados en función la respuesta que generan en los estudiantes, de la elección de la que son objeto, de sus producciones, de la propia lectura que hacen docentes y directivos sobre qué conviene seguir ofreciendo y qué cambios deben ser objeto de trabajo. Parece ser posible una evaluación docente de las propuestas que en otros ámbitos es resistida o imposible de ser considerada.

Estar en la escuela de otra forma, aprender de otra manera parecen ser hechos evidentes en los relatos de quienes habilitan y sostienen esta modalidad.

EPÍLOGO

Guillermina Tiramonti

Desde hace muchos años, los analistas culturales y sociólogos nos ilustran acerca de las modificaciones que el desarrollo de las comunicaciones y el consumo producen en la cultura y las subjetividades de los jóvenes y no tan jóvenes. Según concluyen estos autores, hemos abandonado el conjunto de valores que caracterizaron a la primera etapa del capitalismo para adoptar otros más adecuados a la reproducción de la contemporaneidad. De la sociedad que hizo del deber un dogma y de la gratificación una promesa siempre postergada para el futuro, hemos pasado a otra que habilita la satisfacción del deseo y hace de lo placentero una exigencia de la cotidianidad.

La escuela moderna moldeó la mente y los cuerpos de sus alumnos en el imperativo de los deberes, las obligaciones y el sacrificio: por la patria, por la familia, la historia, el trabajo y el futuro. Para ser coherente con este patrón socializador orientó su trabajo pedagógico con este objetivo disciplinador: solo se aprende con esfuerzo y sacrificio.

De esta manera, la escuela transformó el aprender en un ejercicio de disciplina y de obediencia a los mandatos escolares y familiares y asoció el éxito de los alumnos a su capacidad de aceptar una trayectoria escolar despojada de curiosidades, pasiones, emociones, placeres y alegrías en la que solo, secundariamente, se atiende a su comprensión del mundo y al desarrollo de las habilidades que se requieren para actuar en él.

La fábula infantil de la cigarra y las hormigas sintetizó magistralmente este mensaje: mientras las hormiguitas trabajaban todo el verano para almacenar provisiones, la cigarra se divertía cantando sin hacer ninguna previsión para el futuro. Llegado el invierno, las hormigas tuvieron su premio, ya que disponían de abundantes alimentos, pero la cigarra sufrió el castigo de la privación por su irresponsable abandono al placer del canto.

La fábula construía una disociación insuperable entre placer y trabajo, entre la satisfacción, el deseo y posibilidades futuras. En definitiva, hacía suya la promesa religiosa del Infierno (en este caso, representado por el hambre y la necesidad que sufrirían durante el invierno) para quienes cometieran la osadía de optar por un presente placentero.

Quienes investigamos la realidad escolar encontramos, desde hace unos años, que en este espacio confluyen el culto sacrificial de las enseñanzas de La Fontaine con prácticas destinadas a promover la gratificación y la satisfacción del deseo. Las que predicán el sacrificio están asociadas, en general, al dictado de las disciplinas del plan de estudios establecido. Las que habilitan el placer están presentes en múltiples actividades que se desarrollan en la escuela en forma de talleres y/o tareas extra-programáticas.

Los talleres estuvieron siempre asociados al momento de la jornada donde las rígidas reglas del orden escolar se flexibilizan para dar lugar a la construcción de vínculos más cercanos, tanto entre docentes y alumnos, como entre los propios alumnos. Algo de lo emocional podía emerger y ponerse en juego en el desarrollo de una actividad que apela al interés y permite activar potenciales habilidades individuales de hacer, de crear o de producir libremente.

En los últimos años, los talleres se han transformado en una presencia permanente en las escuelas secundarias de muy diferentes orientaciones, sea cual fuera el sector social al que atiendan. No se trata ya de una válvula que permite distender, ocasionalmente, la rigidez de las prácticas curriculares sino que la implementación de los talleres forma parte de una estrategia más amplia mediante la cual las instituciones intentan procesar las tensiones que genera la distancia existente entre las actuales condiciones culturales y sociales y

aquellas por las que se rige imperantes, a su vez, en el momento de su creación.

Es evidente que, en los últimos cuarenta años, en el campo cultural ha habido un cambio radical en los saberes y conocimientos que son considerados relevantes, los modos de transmisión, los valores que acompañan a este nuevo arbitrario cultural y la subjetividad de los jóvenes que atienden las instituciones. Con respecto a lo social, asistimos a una ampliación de los derechos a la educación, a una restricción del mercado de empleo que afecta fundamentalmente a los jóvenes y a una debilidad de la trama de las instituciones sociales para sostener e incluir al conjunto de los integrantes de las nuevas generaciones. La confluencia de estos fenómenos ha generado una exigencia de universalización de la escuela media que tensiona su propósito original de seleccionar unos pocos.

A nuestro criterio, no es posible comprender aquello que sucede hoy en las escuelas medias si no se considera el impacto que la reconfiguración de la cultura y las demandas provenientes del campo social tienen sobre estas instituciones.

En términos generales, lo que se observa es una dificultad muy grande de las escuelas para sostener su programa institucional, es decir, el conjunto de normas, procedimientos y prácticas pedagógicas e institucionales con las que, tradicionalmente, la escuela media organiza y regula el proceso de escolarización. Las condiciones culturales y sociales que operan hoy en la escuela no pueden ser procesadas con el mismo programa con el que la escuela encausaba una práctica selectiva y un arbitrario cultural referenciado en la Ilustración. El programa escolar tradicional está empezando a ajustarse parcialmente: se anulan algunas prácticas, se incluyen otras, cambian los roles y los agentes.

A pesar de estos ajustes, la escuela mantiene aunque más no sea formalmente algunas de las características que adquirió en el momento de su creación: organiza su currículo sobre la base de la división del conocimiento en diferentes parcelas constituidas como disciplinas autónomas que deben ser cursadas y aprobadas en simultáneo, parcializa el tiempo y el espacio con referencia a esta organización disciplinar, ata la evaluación a las disciplinas y mantiene el mismo formato áulico (al que ahora se le agrega una computadora).

La permanencia de este núcleo duro se sostiene a partir de la implementación de una nueva tecnología que mantiene, reprocessa, “da aire” a aquello que el programa deja por fuera, excluye o desatiende.

La tecnología de soporte es compleja ya que combina, de modo diferencial de acuerdo al grupo socio-cultural que atiende, un conjunto de nuevas presencias en la escuela que podemos agrupar en tres tipos diferentes aunque todas tengan el propósito de mantener a la población estudiantil en el marco de las escuelas y mejorar sus vínculos de pertenencia institucional.

Un primer grupo de estas nuevas presencias es el que está dirigido a auxiliar el currículo tradicional y sostener las trayectorias de los alumnos. En este grupo se inscriben las clases de apoyo, que se financian con recursos provenientes de programas y proyectos especiales, y las tutorías docentes destinadas a hacer el seguimiento de los alumnos. Estas nuevas tecnologías se implementan, mayoritariamente, en las escuelas estatales que atienden a sectores socio-culturales con mayor dificultad de adaptarse a las exigencias del plan de estudios tradicional. En las escuelas que atienden a sectores medios y altos (sean estatales o privadas), son las familias las que proveen estos apoyos, en el espacio particular, cuando son necesarios.

Hay un segundo grupo de prácticas que están desti-

nadas a flexibilizar los dispositivos de selección que forman parte del andamiaje institucional. Se trata, fundamentalmente, de una acción destinada a desagregar los tiempos y los temas de evaluación y proveer a los alumnos de tutelas y acompañamientos durante este proceso. De acuerdo con la jurisdicción de la que se trate, la evaluación se desagrega en tres o cuatro momentos con diferentes características, que los alumnos van transitando hasta aprobar todos los contenidos de las distintas disciplinas cursadas. Estas actividades están sostenidas por los profesores regulares y otros especialmente incorporados para tutorear estas actividades.

Las clases de apoyo, las tutorías, las técnicas de acompañamiento en los períodos de evaluación incluyen en la escuela una “tecnología del cuidado” que, hasta ahora; no estaba presente. Estas tecnologías del cuidado personal diluyen las distancias entre el acompañamiento afectivo y la acción pedagógica.

El tercer elemento a considerar en esta estrategia de sostenimiento de la escuela son los talleres, que han ocupado el conjunto de reflexiones que componen este texto. En este caso como bien sostienen los diferentes autores que nos preceden, el taller es un espacio que se sostiene en supuestos muy diferentes al plan de estudios tradicional. Su efectividad descansa en esta condición alternativa de lo existente. Su funcionalidad está asociada a su capacidad de introducir en el espacio escolar, al margen del currículo, nuevos saberes y conocimientos, prácticas pedagógicas horizontales, vínculos personalizados y compromisos basados en la pasión por lo que se hace.

La presencia del taller pone en tensión toda la propuesta escolar y se presenta como la contracara de lo escolar: la excepcionalidad de sus docentes, la deriva de su trabajo que no se ajusta a un programa pre-establecido, la ausencia de evaluaciones formales que defi-

nen el futuro de los alumnos, la orientación artística de la mayoría de ellos y, por sobre todo, la apelación a la gratificación el placer de realizar el taller se constituye en la contracara de una propuesta escolar basada tradicionalmente en el esfuerzo y el sacrificio.

Es interesante que, justamente, este espacio casi contracultural se haya constituido en un soporte para que la escuela pueda seguir funcionando sin grandes cambios. Para docentes y directivos, el taller permite construir otros lazos entre los alumnos y la escuela y nuevos sentidos para la escolarización. Esta característica contracultural es la que se constituye en el elemento de atracción y anclaje de alumnos y docentes, que han perdido el interés y compromiso por aquello que les propone el plan de estudios tradicional. Paradójicamente, esta característica alternativa explica la permanencia de los talleres al margen del currículum tradicional o, a la inversa, la dificultad de utilizar el formato taller para el dictado de las disciplinas tradicionales.

Aquí caben todas las preguntas ¿qué es lo que hace a la esencia de lo escolar? ¿La asimetría de las relaciones entre docentes y alumnos? ¿Las formas tradicionales de transmisión? ¿La valoración del sacrificio por sobre la gratificación de aprender? ¿La división del conocimiento por disciplinas y la consiguiente evaluación de los saberes así impartidos? ¿Los programas pre-determinados? ¿Qué es lo estrictamente escolar?

Del mismo modo, podemos preguntarnos: ¿un taller seguiría siendo tal, si lo asimilamos a los parámetros que organiza el plan de estudios tradicional? Hasta el momento, estas preguntas no se han puesto a prueba porque, justamente, currículum y taller se sostienen mutuamente. Es la escuela la que convoca a los jóvenes y es la rigidez de su currículum la que explica la construcción alternativa de los talleres.



FLACSO
ARGENTINA

FLACSO ÁREA EDUCACIÓN

PROGRAMA EDUCACIÓN, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD