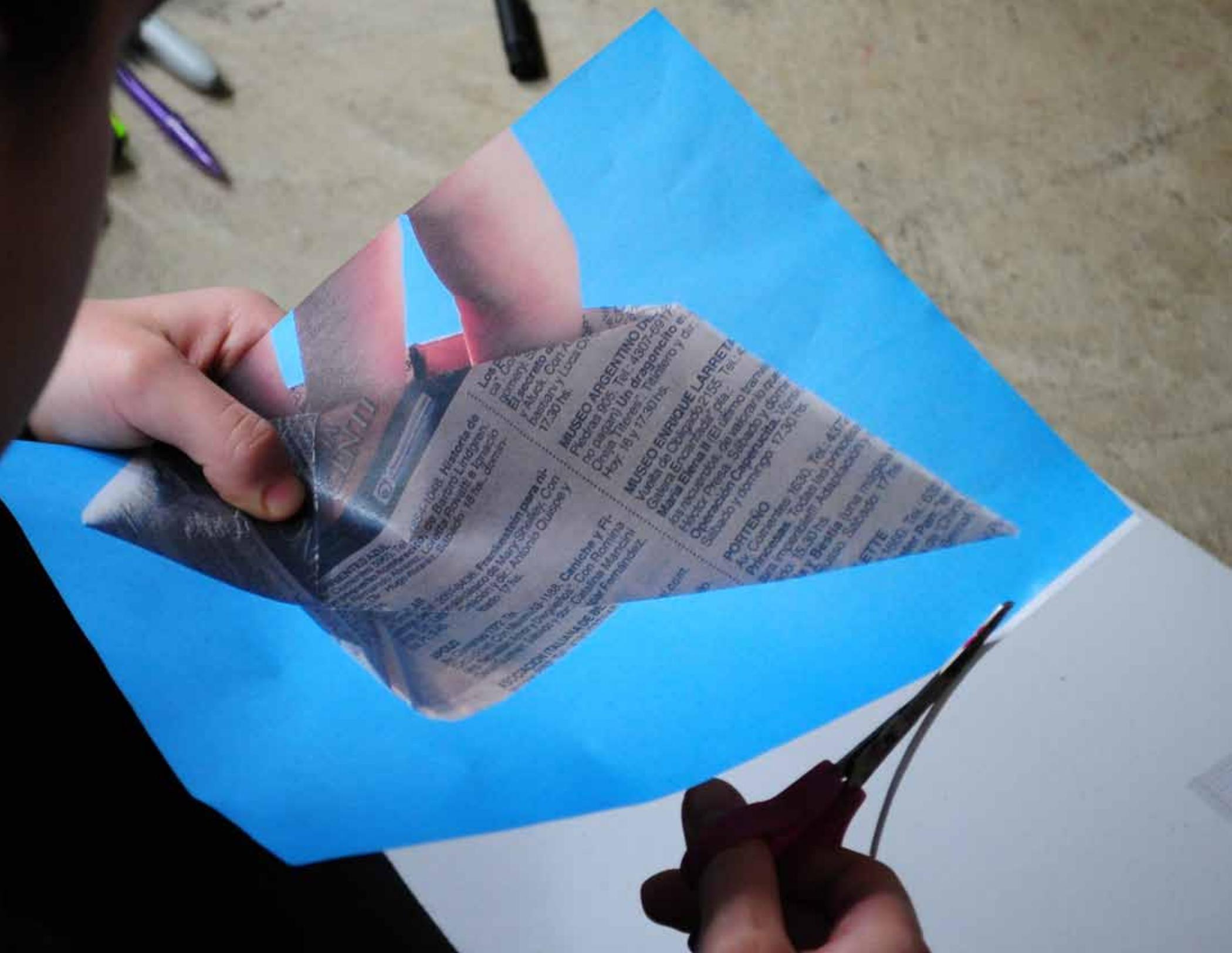

**EL AJUSTE AL
RÉGIMEN ESCOLAR
Y LA ESCUELA COMO
CENTRO CULTURAL:
OTROS SENTIDOS
DE LA EXPERIENCIA
ESCOLAR**

Sebastián Fuentes



LA GENTE

1988 Historia de
de Barro Liridopoy
Cuenta Rovelli e Spracio
17:30 hrs.

Fransesien para ni-
de Mary Sreider. Con
Antonio Cluspe y

1199 Camiche y Ft
Con Romilla
Gallana Mancini
Fernandez

MUSEO ARGENTINO DA
Piezas 905. Tel: 4307-8917
de pagani Un dragoncito e
Chaja Tizases. Tradiero y di
17:30 hrs.

MUSEO ENRIQUE LARRETA
Vuela de Colgado 27:55 Tel: 4
Gibela Encarnado 27:55 Tel: 4
Maria Elena II (El ultimo tra
la muerde de matoro tra
Fictor Pasa. Sabado y dom
Operacion Capenucha. Ven
Sabado y domingo 17:30 hrs

PORTENO

Al Comente 1630 Tel: 457
Princesa. Todas las princi
para imobien Adapta
15:30 hrs
y Beata (una misio
Sabado 17 hrs

ETTE

1980 Tel: 65
Per 17
Chin

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.