

**TÍTULO:** RE CONFIGURACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA FRENTE AL INGRESO MASIVO DE LOS JÓVENES DE SECTORES POPULARES: ANÁLISIS HISTÓRICO COMPARATIVO ACERCA DEL USO DE DISPOSITIVOS ESCOLARES

**AUTORA:** FELICITAS ACOSTA

**INSTITUCIONES:** UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA/UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

**CORREO ELECTRÓNICO:** f.acosta@fibertel.com.ar

### **Introducción**

Este trabajo se propone indagar acerca de la re configuración de los dispositivos de la escuela secundaria moderna en escuelas medias que en la actualidad trabajan con jóvenes de sectores populares.

El objetivo del estudio es comparar los dispositivos del modelo de escuela media tradicional y los dispositivos que se encuentran en dos instituciones actuales a través de una metodología histórica comparativa<sup>i</sup>. Para ello se toman algunos dispositivos de la cultura material de la escuela y se analiza su uso en dichas escuelas<sup>ii</sup>.

Consideramos que este tipo de análisis permite ver qué es lo que ocurre con los dispositivos de las escuelas -qué es “nuevo”, qué es “tradicional”, qué “sirve” y que “no”- en relación con la imagen de escuela tradicional. De esta manera, se ofrece una mirada que permite pensar a la escuela en la interacción entre lo nuevo y lo viejo, entre las tradiciones y las rupturas con el fin de dar respuestas al desafío de lograr trayectorias escolares exitosas para todos los jóvenes.

Esta construcción, en el marco de la historia cultural, debería permitirnos construir una **historia acerca del presente de la escolarización**, es decir considerar la configuración actual a través de una excavación de las cambiantes formaciones de la cultura material de la escuela a lo largo del tiempo (Popkewitz, Pereyra y Franklin, 2003).

El trabajo se organiza en dos partes en las que se seleccionan algunos dispositivos de la cultura material para la comparación. En la primera se trabaja

sobre el modelo organizacional general, con énfasis en la distribución de los espacios edilicios y su uso en la actualidad. En la segunda parte se seleccionan algunos dispositivos curriculares que dan cuenta de cambios en el uso de tiempos y espacios, elementos propios de la gramática escolar.

### **I. La comparación entre nuevos y viejos dispositivos: cambios en el modelo organizacional o escuelas “sin modelo”**

*“El ministerio de Instrucción Pública se transforma en una verdadera fábrica de hacer escuelas. Crea una media de tres escuelas o clases por día. Hacemos escuelas tan deprisa como fabrica su pan el panadero”* (Jules Ferry, Discours devant l’association philotechnique, 2 Juillet 1882, citado por Maurice Gontard, L’ouvre scolaire de la Troisième République, éditions du CRDP de Toulouse)

Querrien, A. (1994)  
Trabajos elementales sobre la escuela primaria.  
Madrid, Ediciones de La Piqueta. Pág. 81.

El triunfo del método simultáneo en la escuela moderna demandó una forma particular de organización que se tradujo en una tecnología de gobierno de la educación. La simultaneidad supuso homogeneidad en todos los aspectos de la organización de las escuelas, en términos de Jules Ferry “la escuela panecillo y el ministerio panadería”; se requirió de nuevos dispositivos -mapas escolares, arquitectura escolar, estadística educativa, inspectores, entre otros- que asegurasen esa homogeneidad. Este proceso no fue ajeno a la escuela media.

En la Argentina, a la creación de la educación elemental gratuita y obligatoria se suma un nivel secundario que toma el modelo de organización prusiano y francés con una función propedéutica. Estas escuelas fueron las instituciones encargadas de la formación de las clases dirigentes y de la formación para la universidad. El carácter selectivo así como el contenido humanista fortalecieron la homogeneidad tanto de los alumnos como de las escuelas en relación con el modelo institucional (Dussel, 1997).

Afirmamos que esta forma de configuración de las instituciones de nivel medio funcionó como un modelo, una imagen para la escolarización de los jóvenes, la que muchas veces constituyó un límite al principio de igualdad de la propuesta sarmientina. Esta imagen actuó como “institución determinante” en tanto funcionó como modelo institucional a seguir para las futuras escuelas medias<sup>iii</sup>.

A partir de los años ´40 la extensión de la enseñanza técnica durante el peronismo, introduce ciertos cambios en esta imagen ya que acceden al nivel nuevos sectores sociales –los hijos de los trabajadores- y nuevos contenidos – el trabajo-. Para Pineau (2004), la creación de las escuelas fábrica junto con la Universidad Obrera Nacional supuso el desarrollo de nuevas estructuras curriculares e institucionales que desafiaron el modelo de educación secundaria hegemónico.

Sin embargo, la formación de los profesores se mantuvo con la misma lógica disciplinaria y formalista, propia de las escuelas medias tradicionales (Pinkasz, 1992). Los institutos de profesorado y las universidades por otro lado, continuaron reclutando a los sectores de la clase media más ilustrada. Así, el modelo de la escuela secundaria tradicional se mantuvo, en términos generales, arraigado en el imaginario social a lo largo de este período.

El aumento de la tasa de escolarización en la década de los años ´80, con la apertura democrática, y en los años ´90, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, no implicó cambios sustantivos en la forma de concebir las instituciones del nivel, si bien hubo algunos intentos en el ámbito nacional y provincial.

Este trabajo estudia dos escuelas en las que se enseña y se aprende en función del contexto socioeconómico en el que se encuentran. El primer hallazgo consiste en el encuentro con dos modelos institucionales diferentes entre si y diferentes respecto del “modelo” de la escuela media tradicional. Un primer recorrido por las escuelas, desde su infraestructura hasta su cultura institucional permite apreciar estas diferencias.

#### *Escuela 1: Un modelo escolar tradicional actualizado*

La escuela 1 es una escuela técnica con más de 50 años de antigüedad. Se ubica en el límite de la Ciudad de Buenos Aires en la zona de Pompeya. La escuela está cerca de una avenida comercial y en sus alrededores se ve una sucursal de un gran supermercado junto con una feria de venta y servicios varios llamada “Opción solidaria” –desde venta de choripán, bienes usados, arreglo de heladeras hasta Tarot por \$5-. A unas cuadras de la escuela, hacia la avenida comercial y antes de cruzar el límite con el conurbano, suele haber

dos o tres jóvenes que lavan los vidrios de los autos. Estos jóvenes están tan próximos a la escuela como los alumnos, quienes esperan o descansan en la entrada o en el boulevard frente a la institución.

Cuando se le preguntó a la Regente Cultural<sup>1</sup> sobre la diferencia entre los viejos y los nuevos alumnos, con un gesto más que elocuente mostró a la entrevistadora una foto de los egresados 30 años atrás -“las diferencias están a la vista”, dijo-.

La foto mostraba a los alumnos dispuestos físicamente para una foto escolar, peinados con gomina, aparentemente uniformes y uniformados. En la entrega de diplomas de 6° año, Noviembre 2003, los alumnos no son uniformes ni llevan uniformes, y se comprueba lo expresado por la regente. Hay familias de clase media baja y hay familias, muchas, de clase baja. Las que se destacan por su orgullo y su presencia son las familias de los alumnos bolivianos. Hay fotos con los padres, los amigos y también hay fotos, muchas, con los profesores.

Al recorrer la escuela se observan rutinas propias del marco escolar actual. Cuando suenan los timbres, los alumnos suben y bajan las escaleras que llevan al patio, sin “formar”, de manera casual. En el ocasional encuentro se nota un intercambio afectuoso donde los profesores saludan a los alumnos por sus apellidos. En el patio siempre hay grupos de alumnos sobre los bancos. También se observa la presencia de algunos padres, pocos, que vienen a realizar trámites para sus hijos (certificados, constancias y demás) o a hablar con la Regente.

Esta escuela cuenta con un edificio de varios pisos, con largos pasillos y las aulas tienen tarimas. El sector izquierdo corresponde a las aulas laboratorio y al taller. Tiene además un comedor, una biblioteca, dos salas de computación, una pequeña librería y dos patios –abierto y cerrado- para actividades físicas y actos de la institución. El estado del edificio no es óptimo y, aunque no se observan problemas graves, es notable el cuidado, porque los vidrios estén sanos o, en su defecto, cubiertos con parches y para que los pasillos y la escalera estén siempre limpios.

---

<sup>1</sup> Equivale al cargo de vicedirección.

En el hall de entrada se destaca el cuadro de honor, donde se pueden ver los tres primeros promedios del colegio y el mejor de cada división. En un pizarrón-cartelera hay avisos sobre competencias de actividades físicas y sobre resultados de un concurso de cuentos.

Las aulas no escapan al formato tradicional: tarima en el frente con pizarrón desgastado por detrás, bancos muy deteriorados que los alumnos comparten dos a dos. En pocos casos se observan mesas de trabajo. Las carteleras de las aulas de los primeros años reflejan los contenidos de los temas que desarrollan en las clases (SIDA, Estadística, El antiguo Egipto). En algunas aulas vemos un cronograma mensual donde los alumnos anotan todo, desde las fechas de las evaluaciones hasta las “partusas”. Todas las aulas cuentan con una cartelera hecha de madera y cubierta de vidrio, destinada a recortes de publicaciones periodísticas sobre temas de actualidad, dividida en Información general, Deportes y Espectáculos, Graffiti y Producción. Los años superiores se cursan en las aulas-laboratorio, las que están excedidas en su capacidad física y los alumnos encuentran dificultades para observar la actividad del profesor en el frente. En ambos casos –en las aulas de los primeros años y en las de los años superiores-, el dispositivo central de enseñanza es el pizarrón.

**¿Cuánto de la escuela media tradicional hay en esta escuela?** A primera vista casi todo; la disposición de las aulas, los cuadros de honor, el uso del pizarrón, las competencias y los concursos. Junto con esto se encuentran elementos no tan tradicionales en escuelas numerosas como, son, por ejemplo, el cálido saludo de reconocimiento entre alumnos y profesores en las escaleras, las carteleras en las aulas con recortes sobre temas de actualidad o, el trabajo en Estadística con temas cercanos a los jóvenes –por ejemplo, el porcentaje de los gustos musicales de los alumnos de la división x, o los signos del zodiaco que predominan en la división y-.

Un modelo escolar tradicional aggiornato se refiere a una institución que maximiza su trayectoria y hace uso de la historia escolar, no es estática sino que busca una relación activa entre el pasado y el presente para tener un mejor futuro. Dado que los alumnos son diferentes a los alumnos de otras épocas, la escuela hace uso de lo que funciona mejor en el contexto de esa escuela.

Viejos y nuevos dispositivos apoyados sobre un fuerte sentido de pertenencia institucional, generan un clima propicio para la enseñanza y el aprendizaje.

### *Escuela 2: Un modelo escolar sui generis*

La escuela 2 es una Escuela de Enseñanza Media creada en el año 1990 en el marco de un programa de la ex municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires para la provisión de oferta educativa en la zona sur de la Ciudad donde antes no existía. La escuela está en Lugano, y se encuentra entre una villa muy poblada, en un extremo, y casas de clase media y media baja en el otro. En tanto Escuela de Enseñanza Media ofrece el título de bachiller, con orientación en Salud, y el título de Perito Mercantil.

El edificio es de dos pisos, con un salón de actos en la entrada, una cocina, una biblioteca, sala de computación y un patio. El estado del edificio es bastante bueno y las últimas obras incluyen la provisión de calefacción central, servicio que marca una diferencia notable durante el invierno y, sobre todo, por la noche. Se destaca la falta de espacios más confortables para los profesores y el equipo de psicólogas.

Los alumnos de los primeros años deben usar las aulas de la planta baja cuyo mobiliario es para chicos de 6 años (sillas y mesas bajas por ejemplo). Por este mismo motivo, las carteleras suelen exhibir trabajos de la escuela primaria antes que los de la secundaria. Los trabajos de los alumnos de este nivel se encuentran en el pasillo de planta baja pero tienden a confundirse con los productos de los alumnos de los primeros grados.

Lo social inunda la escuela: en el hall de entrada siempre hay familiares que buscan hablar con la directora –porque su hijo entró en recuperación, porque al hijo mayor lo detuvieron, porque otro hijo quiso abusar de la hermana, porque quiere que vuelva a la escuela-, hay también chicos que llegan sin útiles, bebés-hijos de alumnas atendidos por beneficiarias de planes sociales y hermanitos que a veces acompañan a sus hermanos mayores a escuchar las clases.

A las 18 horas la directora, junto con el asesor pedagógico y los preceptores, invita a los chicos, que suelen esperar fuera de la escuela, a entrar. Para la directora la entrada es un momento clave “no me la pierdo porque vas viendo

cómo se agrupan” y a los que no quieren entrar hasta que no lleguen sus compañeros les aconseja que no se queden afuera, “se van a enfermar”, les dice. Los alumnos van directo a las aulas con la ayuda de los preceptores. Los recreos se llevan a cabo en los pasillos ya que por la noche no salen al patio. No hay orden ni desorden, muchos aprovechan para fumar. Uno de los momentos más esperados es la repartición de las viandas. Nadie quiere ni puede dejarla pasar.

Durante el horario de clase, no hay alumnos en los pasillos. Incluso si el profesor falta, el preceptor se queda con ellos en el aula. De todas maneras, hay movimiento constante en la escuela a causa de las madres que vienen con hermanitos a entrevistarse con la directora o por la presencia de 2 o 3 bebés al cuidado de beneficiarias del plan Jefes y Jefas de Hogar. El barrido del hall de entrada y el salón de actos acompaña la rutina diaria. A veces aparecen chicos que dejaron esta escuela y que quieren visitar a los amigos. La directora es firme al respecto, “si no sos alumno de la escuela no te podés quedar”. Durante un recreo, dos alumnos estaban sentados en las gradas superiores de los asientos del salón de actos, las que dan a una ventana a la altura de la calle. La Directora los hizo bajar y explicó que prefiere prevenir el ingreso de drogas o armas en la escuela.

**¿Cuánto hay de escuela media tradicional en esta descripción?** A primera vista, se concluye que poco: el movimiento constante, los bebés, los hermanitos, alguna que otra vez un perro que se cuele, jóvenes con sólo una carpeta como mucho, una señora que los invita a entrar, que los saluda a cada uno por su apellido y que les recuerda a algunos que quiere hablar con ellos, madres con niños esperando para hablar con la directora, chicos que fuman en los pasillos.

A la hora de comenzar las clases, surge algo de la escuela de la instrucción simultánea: aulas, bancos, tizas de colores y un profesor que explica desde el pizarrón. Hay pocos materiales, pocos libros, pocos recursos. En forma paralela hay un profesor de arte que trata de convencer a los alumnos de 1° año que todos tienen capacidad para expresarse mediante el dibujo, aunque sea sobre papel de diario. También está la profesora de Contabilidad que trabaja en la creación de un microemprendimiento con los alumnos de 5° año a

través del uso de herramientas de administración y computación; o la directora, que no concibe la escuela sin utilizar las horas oficiales de Talleres de Estética y Tecnología para poner a los alumnos en contacto con la música, el teatro, la plástica y la tecnología.

Un modelo escolar *sui generis* se refiere a la capacidad de los actores escolares para re crear una institución desde sus cimientos, en función de las urgencias coyunturales y estructurales. Significa pensar una escuela para jóvenes con características diferentes a las esperadas. El término *sui generis* se utiliza aquí para explicar la mutación: la escuela no desaparece, la escuela mantiene su presencia bajo un ropaje diferente al del modelo tradicional porque su entorno social cambió. Busca continuar con su mandato fundacional creando nuevos dispositivos.

En definitiva, escuelas sin “modelo” significa utilizar todos los recursos que se tienen y que se pueden pensar para que los alumnos en situaciones de desventaja social y cultural puedan estudiar, esto implica mantenerse flexible respecto del modelo de escuela tradicional. La escuela 1, la escuela más grande y más antigua, saca provecho de lo que le sirve de la escuela tradicional –los chicos entrevistados manifiestan que les gustaría estar en el cuadro de honor, por ejemplo- y maximiza los dispositivos más novedosos – como es el caso de las consejerías implementadas a partir del programa Proyecto 13-. La escuela 2, la escuela más chica, la más golpeada por la situación social, “despeja” el camino para que los alumnos puedan continuar en la escuela y para que aprendan.

Escuelas sin “modelo” nos remite a una nueva mirada: la interacción entre lo nuevo y lo viejo da lugar a una escuela media diferente al modelo tradicional. Frente a los nuevos desafíos, la escuela no puede permanecer invariable y esto explica parte del éxito en la enseñanza y el aprendizaje en sectores populares. Van Zanten y otros lo expresan de manera clara: “En efecto, la movilización se apoya en la capacidad de los [actores escolares] de adaptar sus prácticas y su ética profesional a las características de su público sin renunciar a sus exigencias” (Van Zanten y otros, 2000: 12. La traducción es nuestra). Es necesario alterar la dinámica interna frente a las variables de cambio externas.

En palabras de los mismos autores, se trata de la fabricación cotidiana de una cultura local para cada escuela.

### **I. La comparación entre nuevos y viejos dispositivos: cambios en los tiempos y espacios de las prácticas curriculares**

“Cuando los jóvenes se han fatigado algún tiempo el cerebro en seguir estas especulaciones abstractas [Lógica y Metafísica], sin éxitos y sin progresos, o al menos sin encontrar el provecho que esperaban, estarán muy dispuestos a menospreciar la ciencia o sus propias fuerzas; y entonces se ven tentados a dar de lado a sus estudios, a renunciar a los libros que no contienen, a su juicio, sino palabras difíciles y sonidos vacíos de sentido, o, al menos, deducir que los libros encierran conocimientos reales que no tienen ellos inteligencia suficiente para comprender. Que las cosas pasen así es lo que puedo afirmar por propia experiencia”

Locke, J. (1986)

Pensamientos sobre la Educación

Madrid, Ediciones Akal. Pág. 220 (1era edición 1693).

El mandato histórico de la escuela media es la enseñanza de diversas disciplinas. La organización institucional sigue este criterio, dado que el currículum disciplinar responde a una forma fragmentada de organización del trabajo, en la que rara vez existe articulación entre actores y saberes. Cada profesor, aislado y desconectado de sus pares, enseña su materia mientras sus alumnos la enfrentan de manera igualmente poco integrada con las demás.

La discusión acerca de relación entre los contenidos y el método es de larga data en la didáctica. Señalaremos que contenidos y método están mutuamente determinados. En el caso de la escuela media, la selección de contenidos disciplinares alejados de las experiencias vitales de los jóvenes, se une a la exposición que hace el profesor de su materia, apoyado sobre algunos dispositivos básicos y tradicionales como el pizarrón y las láminas.

A lo largo de la historia de la educación se observan varios intentos por transformar las formas de enseñanza a través del contacto del niño y del joven con el mundo que los rodea. Rousseau, Pestalozzi y, ya en el siglo XX, el movimiento de la Escuela Nueva postularon la necesidad de transformar la manera en que los niños y los jóvenes llegaban a los conocimientos. Los educadores intentan pensar los contenidos no sólo desde las disciplinas formales, sino también desde los elementos de esas disciplinas a los que el alumno tiene a su alcance en forma directa. La figura del profesor deja de ser la

del transmisor, para convertirse en el acompañante del niño y el joven, en su descubrimiento del mundo.

En un apartado anterior, señalamos que el triunfo del método de instrucción simultánea afectó la forma de la organización escolar y también impuso la homogeneidad a la hora de pensar los contenidos y los métodos para la enseñanza. En el caso de la escuela media, esta forma de organización y de transmisión fue exitosa mientras la audiencia se mantuvo relativamente homogénea.

El ingreso de nuevos sectores sociales a la escuela media, tanto como los cambios en la cultura juvenil gracias al impacto sobre ella de los medios masivos de comunicación, produjeron una crisis en este modelo de escuela que, en general, no pudo modificar o ajustar sus tradiciones frente a las nuevas demandas. A esto se le agrega lo poco que se modificó la formación de profesores que mantuvo el formato pedagógico tradicional. En este contexto, la falta de sentido que tiene para los jóvenes el conocimiento que reciben, la descontextualización, la ahistoricidad y la escasa relación entre los intereses de estos jóvenes y el currículum de la escuela media, son las críticas más comunes a este nivel de escolarización (Poggi, 2003).

El lugar de la escuela es el lugar de la transmisión entendida como pasaje de un legado social, de un conjunto de saberes que forman parte de una cultura común. En la escuela media tradicional, este lugar de transmisión, con el tiempo se transformó en un lugar de pasividad en la medida en que muchos profesores cumplieron sus roles sin buscar la renovación de los métodos de enseñanza.

La enseñanza tradicional pasó por distintas etapas: desde la transmisión apasionada –muchas veces cargada de histrionismo– de un mundo de conocimientos puesto a disposición de los alumnos, hasta las lecciones memorizadas a partir de los libros de textos, y la más reciente entrega de cuestionarios que los alumnos suelen completar con la información extraída de las fotocopias. El espacio de encuentro entre profesores, alumnos y conocimiento se transformó en un espacio de oficios rutinarios, cada vez más alejados de los intereses, la cultura y el mundo fuera de la escuela (Román, 2003).

Las prácticas curriculares en la escuela media constituyen, entonces, un problema central. Este problema adquiere mayor relevancia en las escuelas de sectores populares ya que es necesario tener en cuenta tres variables en juego: el conocimiento escolar, la cultura hegemónica extraescolar y la cultura popular. García Canclini hace un aporte claro en esta dirección: "...hay que hallar un camino intermedio: entre el discurso etnocéntrico elitista que descalifica la producción subalterna y la atracción populista ante las riquezas de la cultura popular que soslaya lo que en los gustos y consumos populares hay de escasez y resignación" (García Canclini, 2005: 71).

### *Escuela 1: Un lugar para la expresión*

En la escuela 1 encontramos la preocupación de la escuela por dar lugar a la expresión del alumno en tanto su identidad de persona joven:

*"...estaba hablando con el rector acerca de un chico que tiene la costumbre de hacer dibujitos por todos lados, '¿porqué no le dan una pared para que dibuje, para que se exprese todo lo que quiera?' ... se puede escribir en la escuela, sin ofender a nadie, con libertad pero no con la ofensa. Le dije 'Porqué no hacemos un lugar para su expresión, que pinten' ... Acá hay muchos chicos que dibujan una maravilla" (Asesora Pedagógica).*

La importancia que se otorga a la palabra del alumno y a sus formas de expresión -los dibujos y las pintadas en la pared- demuestra una relación armónica con el joven, con aquello que puede pensar y expresar como resultado de su origen social y también de su grupo etario. La escuela 1 usa los talleres de tutoría para promover el intercambio entre los jóvenes entre sí y entre la institución y sus alumnos:

*"Hay bastante lugar para que se expresen, siempre alguna zafada escriben en la pared pero la limpiarán y listo. Tratan temas de su interés con algunos maestros más que con otros. En Consejería por supuesto que sí, porque vuelcan sus inquietudes en ese lugar ... lo que ellos quieren hablar, anécdotas, experiencias valiosas ... todo lo que es una actividad libre, engancha perfectamente con su cultura de origen y también favorece el conocimiento por parte de los demás... porque no vienen todos del mismo lugar... tienen diferentes experiencias de la escuela primaria, todo eso hace a la integración*

*grupal. Desde ese lugar, más que desde los contenidos, trabajan sobre sus intereses y conocen a los demás” (Asesora Pedagógica).*

#### *Escuela 1: La oportunidad de seguir aprendiendo*

La escuela 1 ofrece alternativas frente al “fracaso” escolar. El punto de partida es, precisamente, evitar pensarlo como fracaso y tomar conciencia de la oportunidad. La nueva oportunidad aparece a través de dos dispositivos que se expresan en la idea de contrato.

Uno de ellos es un contrato para rendir las materias que los alumnos no promocionan de un año a otro. La escuela evaluó cuáles eran los motivos por los que los chicos “arrastraban” año a año algunas materias. Las primeras soluciones fueron el refuerzo de horas de enseñanza y la adaptación a los tiempos de cada alumno. Las tutorías de Lengua y Matemáticas son ejemplos de espacios donde los alumnos encuentran un ámbito y un tiempo diferentes para revisar aquellos temas que no comprenden.

Otro tipo de solución más reciente es el dispositivo “Previas por parciales”:

*“Previas por parciales es un contrato pedagógico entre el docente, los alumnos y los padres. Cada chico se acerca al docente la haya cursado con el o no, elige otro profesor en caso que tenga un mejor vínculo. Algunos piden carpeta, dibujos y en encuentros los van evaluando. Se aprueba, se anota y se presenta a la mesa para formalizar el trámite. Pensaron en Ciencias Sociales y les dio resultados porque el chico solo no prepara las materias. No todos lo aprovechan y entonces se vio la necesidad de organizar alguna acción orientativa para los pibes. La mesa es una evaluación y se busca desmitificar el tema del examen. No puede desconocer los contenidos mínimos, el facilismo es la estafa del pibe. La gran mayoría lo adopta. No hubo inconvenientes. Es una forma de trabajo enraizada en el cuerpo.” (Asesora Pedagógica).*

**Alterar los tiempos y espacios de los exámenes** no es una cuestión menor porque supone un cambio en la gramática de la escuela, aquella que define las tradiciones y regularidades de la escuela como es, por ejemplo, el uso rígido del tiempo y del espacio (Tyack y Cuban, 2001). Implica además, ‘partir del sujeto actual que está en esta escuela’, nos dice la Asesora Pedagógica:

*“Si estos pibes no aprenden lo que tienen que aprender acá ¿quién los toma?, ¿dónde trabajan?... ellos tienen que saber más que los otros que tienen más posibilidades por su nivel socioeconómico. Estos chicos no tienen o no saben usar los recursos de su personalidad; los otros piden, exigen... los nuestros todo te agradecen”*

### *Escuela 2: La formación para la vida*

#### *El cuidado de la vida*

La escuela 2, la más golpeada por la situación económica y social, presenta nuevas reflexiones acerca del problema curricular. ¿Qué significa aprender en contextos de fuerte fragmentación social? ¿cuáles son los contenidos a enseñar? son preguntas que aparecen en el discurso de las autoridades que conocen la escuela.

Del conjunto de estas reflexiones destacamos una idea que las atraviesa. Enseñar en escuelas de sectores populares implica incorporar a las prácticas curriculares contenidos directamente vinculados con la vida de los jóvenes. “Hay definiciones importantes que tiene que hacer la escuela: la primera es el cuidado de la vida. Si esto no es curricular es porque el curriculum está mal escrito” (Directora)

Para la escuela 2, el cuidado de la vida no se restringe al cuidado del cuerpo. El cuidado de la vida también se vincula con alzar la voz frente a las injusticias sociales que terminan con la vida. En el año 2002, un alumno de 5º año murió ahogado porque la policía lo obligó a tirarse al riachuelo. No era la primera vez que la escuela enfrentaba la pérdida de un alumno.

En esta ocasión, la directora y el equipo docente consideraron que los compañeros del joven muerto a causa de la policía, tenían que tener un espacio en el que expresar sus emociones. Además, la novia del chico - en ese momento embarazada- cursaba 5º año también.

La escuela organizó unas jornadas de reflexión en las que los alumnos de 5º año produjeron materiales escritos y plásticos para expresar su enojo. Participaron de estas jornadas las autoridades educativas y del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Las jornadas no revivieron al joven muerto pero sirvieron para que sus compañeros, jóvenes estigmatizados por su origen social, pudiesen manifestar la injusticia de lo ocurrido, pudieran preguntarse y preguntar, siguiendo a Castoriadis ¿es justa esta ley? En definitiva, las jornadas se transformaron en una práctica curricular en la que los alumnos de 5º año se afirmaron como ciudadanos frente a una sociedad que, en muchas ocasiones, les niega ese carácter:

*“Cuando a Ezequiel Demonty lo tiraron al riachuelo o lo hicieron tirar al riachuelo, Ezequiel había sido alumno de la escuela de [la directora] y la novia en ese momento era alumna. Fuimos con Mara Brauer, con Ibarra y fuimos con Daniel Filmus. El grado de discusión que esos pibes mantuvieron con Filmus y con Ibarra, discusión en el sentido desde su propia manera, las cosas que dijeron de la policía por ejemplo ... que pudieron decir de la policía ... revela que ahí aprendieron mucho porque en ese momento uno vio que eran ciudadanos activos; es decir, no eran simplemente tipos que se los podía tirar al riachuelo y que pasivamente iban a bancarse la situación. Esto es aprender... otra forma de aprender ... después no sé -siguiendo a Les Luthiers-, si saben aplicar el teorema de Pitágoras” (Director de Educación Media de la Secretaría de Educación).*

En la actualidad se afirma que las escuelas medias de sectores populares son espacios de “contención” en los que los chicos no aprenden los contenidos del currículum si no más bien hábitos y pautas de comportamiento que anteriormente proveían las familias o el mundo del trabajo (Tiramonti, 2004). Este diagnóstico es acertado y en la escuela 2 se encuentra esta función. Consideramos exitosa esta escuela porque puede articular esta función de contención y socialización con la función tradicional de transmitir los saberes socialmente acumulados. También es exitosa, porque incorpora contenidos que la escuela media tradicional, aquella diseñada para las élites, no tenía en cuenta. Es en este sentido que los chicos “aprenden.”

#### *Los profesores vitales: Explicar o el valor de la transmisión*

Por otra parte, encontramos en los profesores, no en todos, un interés por desarrollar otros vínculos con sus alumnos, vínculos que hacen a la interacción

entre sujetos más allá de los oficios eventuales –el profesor, el alumno-. Esto se expresa en la apertura de la escuela a participar de eventos extraescolares relacionados con los contenidos escolares. En esos eventos, aparecen nuevas posibilidades de interacción entre los profesores y los chicos:

*“La Secretaría de Salud hace Exposalud, invitan a algunos. Los que tiene ganas que vayan, los que dicen que van a seguir carreras. Participan con entusiasmo, los chicos y los profes de las materias de la especialidad ... Un profe fue con 2 chicas a lo de Cámara Acción “placentero para mi y para ellos, tomaron un cafecito, las cosas que se dijeron que no se dicen en este ámbito ... “ (Directora).*

Finalmente, la escuela 2, algunos de sus profesores, entienden que la tarea de enseñar es efectiva cuando el alumno percibe que hay un interés y una confianza en que él puede aprender. Los alumnos entrevistados expresan el valor que tiene para ellos el lugar que ocupa el profesor como transmisor.

Un profesor que explica hasta que “uno entienda” es un profesor que ayuda, es un profesor que da una oportunidad. Las palabras de los chicos son elocuentes:

Entrevistador: ¿Qué es lo que más les gusta de esta escuela?

Alumno 1: Que la mayoría de los profesores son buenos, te ayudan. Como la profesora de inglés. [La profesora] es buenísima. Te ayuda en todo. Yo andaba mal en inglés porque estuve faltando y me está ayudando un montón para rendir.

Entrevistador: ¿Explica?

Alumno 1: Sí. Explica bien. Te tiene mucha paciencia. Aparte que explica hasta que entiendas. Igual que la profesora de matemática del año pasado. También. Yo me la llevé los dos últimos trimestres. Pero como no vine en diciembre, vine en febrero. Y me explicó toda la carpeta, hasta que yo lo entienda. Se puso conmigo, me explicó todo y la rendí bien.

Alumno 2: Tiene paciencia, sí. Te explica, es capaz de explicarte mil veces hasta que entiendas. No es que te explica una, dos, tres veces y ya se cansó y no te explica más. Eso es lo que a mí me gusta, de que expliquen y que no se cansen, que expliquen hasta que uno le entienda. Porque a veces no es que uno no ponga voluntad o que no tenga ganas de estudiar o no quiera venir, sino que a veces uno no entiende. Es eso. Y hay algunos, otros profesores, que no entienden eso.

Alumno 3: A mi me gusta Arte. Esa materia es linda, porque el profesor nos pide dibujos inventados, así que sean locos. Eso es lindo porque a veces ayuda para

expresarse. Y eso está bien. Te alienta porque dice esto está espectacular, está hermoso y te dice, aunque no esté, si no está perfecto el dibujo aunque sea que está todo pintado y sea un mamarracho, y no sabés hacer una persona y hacés una cabecita y el cuerpo como lo puedas hacer de una persona, te dice que está bien.

Alumno 1: O sino uno está terminando y va dibujando así y te dice: vas bien, vas bien. Te alienta.”

Boulhamane (2001) destaca, para el caso de Francia, el valor de la explicación en las escuelas secundarias: “En la actualidad el rol del profesor cambió. La formación que los docentes reciben se enfrenta con un público que fracasa fácilmente de manera que [las escuelas secundarias] tienen alumnos a los que hay que explicarles” (pág. 42. La traducción es nuestra).

El Director de Nivel Medio nos decía en la entrevista que ese resultado manifiesta el valor que los chicos de esta escuela le dan a la palabra del profesor. Sostenemos que los jóvenes valoran la palabra del profesor cuando éste “transmite” ciertos saberes y acompaña esa transmisión con la explicación de manera que su alumno entienda.

Se trata de profesores que explican porque ven “jóvenes que pueden aprender” en lugar de alumnos con un amplio historial de fracasos. También se trata de alumnos que saben del conocimiento del profesor para que ellos puedan acceder a una cultura que desconocen. Bautier, Charlot y Rochex (2000) se refieren a esta idea a través del concepto de interdependencia en la interacción entre profesores y alumnos en las escuelas. La interdependencia remite a la medida en que la escuela y sus actores reconocen la necesidad de no presuponer que los alumnos cuentan con las disposiciones, las formas de interpretación y de vincularse con el conocimiento que se “supone” que los alumnos tienen cuando entran a los diferentes niveles del sistema educativo.

Cambiar el uso de tiempos y espacios se traduce en nuevas prácticas curriculares que permiten pensar a la escuela como una institución vital. La escuela 1 se apoya en su tradición, la oferta de una modalidad que sirve como proyecto, y fortalece esa tradición a través de nuevos dispositivos para los nuevos jóvenes que concurren a la institución: las paredes y los talleres de expresión y las diferentes “oportunidades” para seguir aprendiendo.

La escuela 2 pensó un nuevo currículum que se expresa en diferentes prácticas. El contenido de ese currículum tiene que ver con la vida, con el

cuidado, la defensa y la oportunidad de un proyecto de vida. Algunos de los profesores, como actores centrales de ese currículum, recurren a la forma más tradicional para el ejercicio de su tarea: recurren a la explicación y los alumnos los valoran por eso.

### **A modo de síntesis**

En este trabajo se propuso una mirada en contexto situacional. Una mirada que permitió pensar a la escuela en la interacción entre lo nuevo y lo viejo, entre las tradiciones y las rupturas que le permiten dar respuestas a los cambios sociales y culturales que la rodean.

El cambio que se aprecia en el uso de algunos dispositivos de la cultura material no es un cambio menor. Altera, como ya se mencionó, variables estructurales de la escuela como son, por ejemplo, el tiempo y el espacio. Los lugares para la expresión, las diversas formas de organización edilicia e institucional, la creación de jornadas especiales, el uso de materiales concretos diversos, los cambios en las formas de promoción de asignaturas dan cuenta de ello. También se aprecia el valor de prácticas tradicionales como la explicación por parte del profesor.

Analizar el presente de las escuelas con jóvenes de sectores populares en diálogo con el modelo de configuración histórica de la escuela secundaria puede constituir una vía para el diseño de cambios que permitan una mejora de la escuela media en tanto ofrece pistas acerca de aquello que necesariamente debe cambiar y aquello que aún resulta valioso de modelo tradicional.

### **Bibliografía citada**

- Boulhamane, Y. (2001), "Les élèves cherchent une personne de confiance", en: Dubreuil, B. (Dir.), *Pédagogies en milieux populaires*, Paris, Licorne/L'Harmatan.
- Dussel, I. (1997), *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*, Buenos Aires, FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).
- García Canclini, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Buenos Aires, Gedisa.
- Pineau, P. (2004), "Peronism, Secondary Schooling and work (Argentina, 1944-1955): An Approach through Cultural Hierarchies", en: *Paedagogica Historica*, Vol. XL, Núm. 1 y 2.
- Pinkasz, D. (1992), "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos", en: Braslavsky, C. y A. Birgin (Comp.),

*Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Flacso/Miño y Dávila.

- Poggi, M. (2003), “La problemática del conocimiento en la escuela secundaria” en: Tenti Fanfani, E. (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, IIPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira.
- Popkewitz, Th., Franklin, B. y M. Pereyra (2003), “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: Una introducción”, en: Popkewitz, Th., Franklin, B. y M. Pereyra (comps.) *Historia cultural y educación*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- Román, M. (2003), “¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?”, en: *Persona y Sociedad*, vol. XVII, núm. 1
- Steedman, H. (1992), “Instituciones determinantes : Las endowed Grammar Schools y la sistematización de la enseñanza secundaria inglesa”, en: Mueller, D. y otros, *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Tyack, D. y L. Cuban (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Van Zanten, A., Grosperon, M.F., Kherroubi, M. y A. Robert (2002), *Quand l'école se mobilise*, Paris, La dispute.
- Viñao, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Ediciones Morata.

---

<sup>i</sup> Para esta investigación se seleccionaron dos escuelas de la zona sur de la Ciudad de Buenos: una escuela técnica tradicional con una larga trayectoria en un barrio de sectores populares (en adelante Escuela 1) y una escuela media de reciente creación dirigida a la atención de alumnos de sectores populares (en adelante Escuela 2).

<sup>ii</sup> La cultura material de la escuela constituye uno de los elementos de la cultura escolar. De acuerdo con Viñao (2002), la cultura material de la escuela refiere al entorno físico-material y a los objetos (espacios edificados y no edificados, mobiliario, material didáctico y escolar, etc.).

<sup>iii</sup> El concepto de “Institución determinante” lo desarrolla Hillary Steedman (1992) para el caso de la escuela de nivel medio en Inglaterra. La autora se refiere a aquellas instituciones, en su caso las Public Schools, que actuaron como autoridad en el campo de la enseñanza secundaria y que por lo tanto se convirtieron en el marco de referencia de las instituciones de educación secundaria que intentaban acercarse a ellas: “Podemos identificar cuatro aspectos principales de la organización de las escuelas de secundaria (...) que fueron adoptados incluso por las más humildes escuelas en los años 1890 y que imitaban directamente (...) las características definitorias de las PS (...) I) uniformes; ii) juegos en equipos organizados; iii) capilla; iv) un sistema de casas.”