

**Re-configuración de la escuela secundaria
frente al ingreso masivo de jóvenes
de sectores populares**
*Reconfiguration of the secondary school
faced with massive entry
of students from poor sectors*

Felicitas ACOSTA¹

*Universidad Nacional
General Sarmiento
Universidad Nacional de La Plata
Buenos Aires, Argentina
f.acosta@fibertel.com.ar*

Recibido: 16-09-08

Aprobado: 17-07-09

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la FLACSO, Argentina, institución en la que cursa estudios de Doctorado. Se ha desempeñado como consultora en organismos nacionales e internacionales en las áreas de investigación educativa, política y gestión de la educación, formación docente y educación secundaria. Es vicepresidenta de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y profesora-investigadora de las Universidades Nacionales General Sarmiento, La Plata y San Martín. Ha dictado seminarios de postgrado en universidades de Argentina, Uruguay y Brasil.

RESUMEN

Este trabajo se propone indagar acerca de la reconfiguración de los dispositivos de la escuela secundaria moderna y su impacto sobre la escolarización de los nuevos sectores que acceden a este nivel. Se trata de una investigación sobre un estudio de caso en dos escuelas secundarias de sectores populares de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. El objetivo del estudio es comparar los dispositivos del modelo de escuela media tradicional y los dispositivos que se encuentran en estas dos instituciones a través de una metodología histórica comparativa. 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 y la gramática de la escuela. 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 actual de lograr trayectorias escolares exitosas para todos los jóvenes.

Palabras clave: Escuelas secundarias, dispositivos escolares, educación argentina, gramática de la escuela.

ABSTRACT

This study discusses the reconfiguration of the modern secondary school and its impact on the schooling of new sectors that accede to this level. It involves a case study of two secondary schools in poor districts in the city of Buenos Aires, Argentina. The aim is to compare the organization of the traditional middle school model and the setup of the two chosen institutions through a comparative historical methodology. This type of analysis allows us to see what actually occurs with the organization of the schools (what is «new», what is «traditional», what «works», what «does not work») in relation to the image of the traditional school and the grammar of the school. In this way, it offers a view that allows us to think of the school as a kind of interaction between the new and the old, between tradition and change, with an end to answer the current challenge of achieving successful schools for all the young.

Keywords: Secondary schools, school organization, Argentinean education, grammar of the school.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone indagar acerca de la reconfiguración de los dispositivos de la escuela secundaria moderna en escuelas secundarias que en la actualidad trabajan con jóvenes de sectores populares². El objetivo del estudio es comparar los dispositivos del modelo de escuela secundaria tradicional y los dispositivos que se encuentran en dos instituciones actuales a través de una metodología histórica comparativa. Para ello se toman algunos dispositivos de la cultura material de la escuela y se analiza su uso en dichas escuelas. El análisis se realiza en relación a las continuidades o las alteraciones que se expresan en los dispositivos de la cultura material y de la gramática de la escuela. Cultura material, gramática de la escuela y dispositivos constituyen entonces los conceptos desde los que se «mira» a las escuelas.

El concepto de gramática de la escuela refiere a las formas organizacionales estandarizadas que la escuela presenta a lo largo de su historia. Se trata de un uso particular del tiempo y del espacio, de la división del conocimiento en materias, de la clasificación de los niños en grados y en años, de la calificación de los resultados de aprendizaje en notas o créditos que permiten a los alumnos avanzar de manera progresiva en la organización. Estas formas organizacionales persistieron y persisten a lo largo del tiempo de manera que se las suele considerar como productos naturales y no como productos históricos (Tyack y Cuban, 2001). Por su parte, 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). Para el concepto de

² En Argentina el término escuela secundaria refería tradicionalmente a la escuela entre los 13 y 18 años, posterior a la escuela primaria. A partir de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, algunas jurisdicciones aplicaron una nueva estructura que rompía la tradicional separación entre primaria y secundaria. La ciudad de Buenos Aires, donde se realizó este estudio de caso, mantuvo la estructura de primaria y secundaria. En la actualidad, la nueva Ley de Educación –Ley de Educación Nacional– prevé la vuelta a una estructura primaria/secundaria.

dispositivo se sigue aquí la definición de Foucault (1983) en tanto conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales. Es el conjunto y los vínculos que hay entre estos elementos, que en cierto momento dado han tenido como función principal resolver una urgencia. Tienen una función estratégica dominante. Los dispositivos que sirven son inventados, reciclados, se toman como están.

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 y otros, 2003). El trabajo se organiza en tres partes. En la primera se presentan de manera breve las características de la metodología utilizada en el estudio de campo. En las dos partes siguientes se seleccionan algunos dispositivos de la cultura material para la comparación. En la primera de ellas 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, se seleccionan algunos dispositivos curriculares que dan cuenta de cambios en el uso de tiempos y espacios, elementos propios de la gramática escolar.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Con el objetivo de construir una historia acerca del presente de la escolarización secundaria, se realizó un trabajo de campo en dos escuelas de

la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. Las escuelas fueron 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). Los requisitos para la selección de las escuelas fueron: 1. Estar ubicadas en la ciudad de Buenos Aires, 2. Tener la mayoría de alumnos provenientes de sectores populares, 3. Ser reconocidas como «buenas escuelas» por las autoridades educativas de la ciudad de Buenos Aires, 4. Haber obtenido un promedio de 60 o más puntos en Lengua y/o Matemática en los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa, promedio que supera la media nacional y 5. Ofrecer trayectorias diferentes en la atención a sectores populares (una escuela con modalidad tradicional y una escuela con una modalidad nueva). Ninguna Escuela Municipal de Educación Media (EMEM) –escuelas creadas para sectores populares– cumplía con el cuarto requisito, de manera que se seleccionó entre todas las EMEM a aquella con mejores resultados en los operativos de evaluación en comparación con el resto de ese tipo de escuela.

La estrategia de investigación utilizada fue el «Estudio de casos». En particular, lo que Lynn (1991) llama *Critical Instance Case Studies*. Se trata de estudios que examinan pocos casos para responder a uno o dos propósitos. Generalmente se trata de situaciones que contienen un interés particular y no es, ni podría serlo, la generalización. Más bien consiste en poner a prueba en un caso, aseveraciones universalmente aceptadas y puestas en cuestión. Si bien este método se usa más para estudios de tipo causa-efecto, no el de esta investigación, consideramos que resulta apropiado para poner a prueba hipótesis menos estudiadas, en casos concretos. Se privilegió un enfoque localizado (*approche localisée*) y un desarrollo de tipo etnográfico (*démarche de type ethnographique*) (Van Zanten y otros, 2002). Entendemos «lo local» como aquella construcción social dotada de cierta cohesión interna y de autonomía relativa, pero articulada a las lógicas globales de dominación e interdependencia. Incorporamos el componente etnográfico a través de la selección de métodos de investigación

como las entrevistas y las observaciones, de preferencia al uso de cuestionarios cerrados y de series estadísticas.

Para el relevamiento de la información se definió como unidad de análisis a la escuela en su totalidad en tanto organización compleja que involucra al conjunto de sus actores. El trabajo de campo se realizó a lo largo del ciclo lectivo 2003. Algunas entrevistas se concluyeron en el año 2004. Se aplicaron los siguientes instrumentos:

1. Registro del clima institucional de la escuela
2. Entrevista en profundidad al director de Nivel Medio de la Secretaría de Educación de la ciudad de Buenos Aires
3. Entrevista en profundidad al director y a los miembros del equipo directivo (Vicedirector, Asesor Pedagógico)
4. Entrevista en profundidad a los profesores y al personal destacado por el equipo directivo
5. Observaciones de clase
6. Entrevistas grupales a los alumnos de 1°, 3° y 5/6° año
7. Encuesta a los alumnos de 1° y 5/6° año
8. Relevamiento de información institucional (planillas de inscripción y promoción de alumnos, proyectos institucionales, planificaciones de los profesores)
9. Relevamiento de producciones de los alumnos en la escuela (carteleros)

Para los alumnos de 1° y 5/6° año se aplicó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas. En el caso de los directivos, profesores y los grupos focales de alumnos se diseñó una guía de entrevista con el fin de canalizar el discurso de los actores en torno a una serie de temas centrales para las preguntas de la investigación.

2.1. 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 de prisa 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)

CITADO EN QUERRIEN, A. (1994)
p. 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 secundaria. 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 que actuó como «institución determinante» en tanto funcionó como modelo institucional a seguir para las futuras escuelas secundarias³. A partir de los años 1940, 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 secundarias 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 1980, con la apertura democrática, y en los años 1990, 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 intentos en el ámbito nacional a través de la creación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica⁴.

³ 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».

⁴ La implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, correspondiente al período etario entre los 12 y los 14 años de edad, suponía el diseño de una nueva forma de organización institucional para la escolarización de este grupo de jóvenes. En la práctica este ciclo se adecuó a las características de la escuela primaria o de la escuela secundaria ya que, como se mencionó más arriba, algunas provincias «primarizaron» el ciclo mientras que otras lo «secundarizaron».

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 sí y diferentes respecto del «modelo» de la escuela secundaria tradicional. Un primer recorrido por las escuelas, desde su infraestructura hasta su cultura institucional, permite apreciar estas diferencias.

Escuela 1: Un modelo escolar tradicional aggiornado

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 vé 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 cuabras 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 (o vicedirectora) 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 de 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. 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»⁵. 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 ca-

⁵ El término refiere a fiestas de adolescentes.

tos —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 secundaria 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 zodíaco que predominan en la división **y**).

Un modelo escolar tradicional *aggiornado* 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 familias 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 su 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 ó 3 bebés al cuidado de beneficiarias de planes sociales. 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 secundaria 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 de 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 micro-emprendimiento con los alumnos de 5° año a través del uso de herramientas de administración y computación; o la directora, que no concibe a 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 13–⁶. 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 remiten a una nueva mirada: la interacción entre lo nuevo y lo viejo da lugar a una escuela secundaria 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 (2002) 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» (p. 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.

⁶ El denominado *Proyecto 13* fue un proyecto implementado desde fines de los años '70 en algunos colegios secundarios nacionales de la Argentina. Entre otras cosas el proyecto apuntaba a promover cambios en la organización tradicional de la escuela secundaria a través de la concentración de horas de los profesores en una misma institución y la creación de nuevos cargos como el de profesor tutor. Si bien su aplicación fue dispar, algunas escuelas todavía mantienen parte de esta organización.

2.2. 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)

p. 220 (1era edición 1693).

El mandato histórico de la escuela secundaria 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 secundaria, 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 conocimientos⁷. 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 secundaria, 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 secundaria, 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 secundaria, 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 secundaria tradicional, este lugar de transmisión

⁷ Son conocidas las propuestas de los pedagogos y movimientos pedagógicos mencionados. Para una síntesis y primera aproximación véase Bowen, 1992, en particular Cáp. VI, VII, XI y XII.

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 secundaria 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 (2005) 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» (p. 71).

Los casos que aquí estudiamos presentan elementos que los ubican en la búsqueda de ese camino intermedio que menciona el autor arriba mencionado. En definitiva, como señala Finocchio (2004):

«La escuela es el espacio para dejar correr y reconocer el relato de quienes a ella concurren y, a la vez, es el lugar de transmisión cultural, es decir, el lugar donde los alumnos articulan su propia historia con la cultura, donde dan sentido a su experiencia en el mundo y se configuran como futuros hacedores de su continuidad. (...) la escuela es el lugar donde se ofrece *la producción de la cultura*, es decir, los significados que dan cuenta de la realidad y es necesario que esa transmisión sea realizada de modo tal que genere una diferencia, una grieta, en el presente de los niños, a través de la cual se dé lugar a su palabra» (s/d).

Escuela 1: La elección de la modalidad

La elección de una escuela técnica para el cursado de la escuela secundaria significa la opción por una formación orientada al mundo del trabajo. La mayoría de los alumnos de 1° año y de 6° año entrevistados destacan que eligieron la escuela 1 porque es buena y les sirve por la salida laboral:

«Con esta escuela tengo el futuro asegurado» (Alumno 1°)⁸.

«(...) Sabes una cosa, lo bien que te haría volver a estudiar, yo en mi caso vengo para buscar una salida laboral y poder desarrollarme el día de mañana. Espero que puedas pensarlo bien ya que es importante terminar los estudios secundarios» (Alumna 6°).

«Yo vengo a la escuela para estudiar y en el futuro tener un trabajo seguro. En los trimestres me va bien» (Alumno 1°).

«Yo vengo a la escuela porque me gusta aprender y me siento cómodo con mis compañeros y profesores. Además como está la situación actual del país, si uno no estudia no tiene futuro, por eso cuando termine la secundaria pienso seguir estudiando y si pudiera encontrar trabajo para solventar mis gastos también trabajaría. Me gusta estudiar porque quiero ser alguien y tener algo en la vida» (Alumna 6°).

La imagen de los alumnos se contraponen con la opinión de algunos de los profesores, angustiados porque saben que no todos los alumnos conseguirán el trabajo para el que se formaron:

«Yo soy el Jefe de Departamento de Metalurgia. Yo reviso las materias del Departamento, las programaciones que tienen de acuerdo a cómo ha evolucionado la metalurgia en el mundo. O sea que los chicos que estudian acá metalurgia, salen con los conocimientos teóricos que tendría un chico que egresa de una escuela en Inglaterra, pero no tenemos el trabajo, eso es lo que falta» (Profesor Coordinador de Consejería).

La configuración de los sistemas educativos modernos se caracterizó por la segmentación de la escuela secundaria (Viñao, 2002). Las clases altas y medias tenían un circuito y las clases medias bajas recorrían otro cir-

⁸ Se transcriben fragmentos de las entrevistas realizadas a distintos actores de las escuelas, tal como se explicita en el primer apartado del artículo. Una versión más completa del contenido de las entrevistas puede verse en Acosta (2008).

cuito; la diferenciación entre los circuitos se produjo a partir de la creación de instituciones o modalidades diferentes de acuerdo al origen social. Tal es el caso de las escuelas técnicas cuyo surgimiento puede rastrearse en las escuelas fábrica de Alemania a fines del siglo XIX. La expansión de la escuela media se caracterizó por una tendencia «generalista» (Viñao, 2002) que significó un intento progresivo para que todas las instituciones educativas se parecieran al bachillerato tradicional. Weiler (1999) describe este proceso en las reformas educativas de los años 1960 en adelante en Francia y Alemania, autor que destaca el fracaso de dichas reformas cuando intentaron promover una escuela secundaria comprensiva en lugar de los circuitos tradicionales para el acceso a la universidad. En el caso de la Argentina, la diversificación de modalidades se asoció desde comienzos del siglo XX con la pertenencia de los alumnos a un cierto sector social y, en particular, con su lugar en la estructura productiva. La extensa crisis de la industria argentina y la destrucción masiva de los empleos desde los años 1980 en adelante, cuestionan la pertinencia económica de un sistema educativo con estas características.

Los testimonios de los alumnos expresan una nueva relación entre sus proyectos personales y el proyecto que les ofrece la escuela. En el caso que nos ocupa, el proyecto de la escuela es el de la modalidad técnica. Las Escuelas Técnicas ofrecen un proyecto bien definido que complementa la construcción del proyecto personal. Percibimos que en situaciones de fuerte desintegración social, la orientación institucional es una variable clave para el proyecto de los jóvenes. En esta escuela, la oferta de modalidad se transforma en una opción personal para el joven, una opción que va más allá de la salida laboral y le permite contar con un marco institucional sólido que intenta reemplazar la desintegración del mundo externo. La modalidad, entendida como proyecto, otorga al adolescente un espacio de seguridad frente a las inseguridades que generan los regímenes de riesgo (Beck, 2000). En esta investigación, notamos que la escuela 1 sostiene a los alumnos a través de la modalidad, y esto no es un dato menor. Hay muchas escuelas con modalidades específicas que no logran la

satisfacción que encontramos en los alumnos de esta institución. Esta satisfacción se origina en la diversidad de espacios que la escuela también ofrece a los alumnos para el despliegue de sus intereses, tales como los que veremos a continuación.

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 él o no, elige otro profesor en caso de 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 esa 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 –que en ese momento estaba 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 mani-

festar la injusticia de lo ocurrido, pudieran preguntarse y preguntar, siguiendo a Castoriadis (1988) ¿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 Filmus⁹ 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 secundarias de sectores populares son espacios de «contención» en los que los chicos no aprenden los contenidos del currículum sino 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 secundaria tradicional, aquella diseñada para las élites, no tenía en cuenta. Es en este sentido que los chicos «aprenden».

⁹ Los tres últimos nombres mencionados corresponden al entonces Secretario de Educación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Filmus), una funcionaria de dicha Secretaría (Brauer) y al Jefe de Gobierno (Ibarra) de la ciudad en el año 2002.

Escuela 2: Una oportunidad de vida

En el apartado anterior señalamos la articulación entre los contenidos tradicionales de la escuela media y aquellos que esta escuela define para el «cuidado de la vida». Esta articulación también se expresa en una práctica curricular que la profesora de Contabilidad lleva adelante con los alumnos de 5º año. En esta práctica, «el micro-emprendimiento», los alumnos integran contenidos de disciplinas varias como Contabilidad, Matemáticas, Informática, Historia y Geografía. Los alumnos tienen a su cargo el diseño de un micro-emprendimiento empresarial para el que deben pensar un producto, su comercialización, el desarrollo del marketing (logotipos, isotipos, folletos, papelería) y la organización de la empresa. Son asesorados por la profesora de Contabilidad y cuentan con el apoyo de los profesores de otras áreas como la de Informática. El micro-emprendimiento es una práctica característica de las instituciones secundarias, terciarias y universitarias de instituciones de élite y su efecto positivo sobre el aprendizaje de los alumnos es indiscutible. Permite el aprendizaje de contenidos tanto como el desarrollo de competencias específicas para la vida extraescolar. Su valor es reconocido por los alumnos, la directora y las autoridades educativas de la ciudad de Buenos Aires:

«Que los pibes sepan qué es un micro-emprendimiento y que lo puedan lograr dentro de la escuela aunque más no sea para vender chupetines, para estos chicos que si no están ahí lo único que podrían estar haciendo es estar tirados, cruzando la vía del lado de enfrente, en el medio del barro, contaminándose con las chapas de los ácidos de las baterías de los autos que están tirados ahí atrás —porque por supuesto que problemas hay—, a ‘los negros’ se les puede hacer esto, entonces frente a esto los chicos no solamente aprenden, aprenden una barbaridad, aprenden a convivir, comparten, han tenido límites, dinámica interna» (Director de Educación Media de la Secretaría de Educación).

En el caso de esta escuela, ofrecer esta experiencia formativa excede los fines pragmáticos de formación para una salida laboral. La escuela 2 ofrece a sus alumnos la oportunidad de darse cuenta de que pueden pensar y

construir algo que está más allá de sus horizontes de vida. Los jóvenes perciben que la idea de crear una empresa está al alcance de sus posibilidades intelectuales. Por esto decimos que el micro-emprendimiento es una oportunidad de vida. Queda en manos de la sociedad, no ya de esta escuela, hacer efectiva esa oportunidad.

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 en 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 tienen 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 mí y para ellos, tomaron un cafecito, las cosas que se dijeron que no se dicen en este ámbito (...)» (Directora).

Finalmente, en 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 buenisima. Te ayuda en todo. Yo andaba*

mal en inglés porque estuve faltando y me está ayudando un montón para rendir.

Entrevistador: *¿Explica? (el entrevistador introduce esta pregunta dado que había aparecido como dato en las entrevistas semi- estructuradas y en las abiertas).*

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 mí 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 4: *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» (p. 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 y otros (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 y 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.

3. A MODO DE SÍNTEISIS

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 es una vía para el diseño de cambios en la escuela secundaria en tanto ofrece pistas acerca de aquello que es necesario cambiar del modelo tradicional y aquello que resulta valioso mantener.

REFERENCIAS

- Acosta, F. (2008). *Escuelas medias y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: La Crujía/Stella Editores.
- Bautier, E.; B. Charlot y J. Rochex (2000). Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir. En: Van Zanten, A. (Dir.) *L'école. L'état de savoirs* (179-188) Paris: Centre National du Livre.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Boulhamane, Y. (2001). Les élèves cherchent une personne de confiance. En: Dubreuil, B. (Dir.), *Pédagogies en milieux populaires*, Paris: Licorne/L'Harmattan.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental. Tomo III El occidente moderno. Europa y el nuevo mundo siglos XVII-XX*. Barcelona: Herder.
- Braslavsky, C. y A. Birgin (1992). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.

- Dubreil, B. (2001) (Dir.) *Pedagogies en mileux populaires*: Licorne/L'Harmattan.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).
- Finocchio, S. (2004). *Narrativa y educación: relatos des/encontrados en la escuela*, Mimeo.
- Foucault, M. (1983). El juego de Michel Foucault. En: *El discurso del poder*. Buenos Aires: Folios.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la Educación*. Madrid: 1era edición 1693.
- Lynn, D. (1991). The Application of Case Study Evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2, 9, <http://PAREonline.net/> consultado el 09-9-2009.
- Pineau, P. (2004). Peronism, Secondary Schooling and work (Argentina, 1944-1955): An Approach through Cultural Hierarchies. *Paedagogica Historica*, XL, 1 y 2, 183-192.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos. En: Braslavsky, C. y A. Birgin (comp.) (59-82). *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.) (105-138). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires: IPE Unesco/Fundación OSDE/ Altamira.
- Popkewitz, Th. (2003). Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: Una introducción. En: Popkewitz, Th.; B. Franklin y M. Pereyra (comps.) (15-60). *Historia cultural y educación*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.

- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, XVII, 1, 113-128.
- Steedman, H. (1992). Instituciones determinantes: Las endowed Grammar Schools y la sistematización de la enseñanza secundaria inglesa. En: Mueller, D. y otros (comps.) (161-194). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- 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.; M.F. Gropiron; M. Kherroubi y A. Robert (2002). *Quand l'école se mobilise*, Paris: La dispute.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Weiler, H. (1999). ¿Porqué fracasan las reformas: Política educativa en Francia y República Federal de Alemania?. *Revista Estudios del Currículum*, 1, 2.