

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

# Proyectos alternativos y gramática escolar. Una arista de las condiciones de escolarización.

Castagno, Mariel y Prado, Mariela.

Cita:

Castagno, Mariel y Prado, Mariela (2010). *Proyectos alternativos y gramática escolar. Una arista de las condiciones de escolarización*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/529>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/N0Y>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## PROYECTOS ALTERNATIVOS Y GRAMATICA ESCOLAR. UNA ARISTA DE LAS CONDICIONES DE ESCOLARIZACION.

### Autoras<sup>1</sup>:

Lic. Mariel Castagno

[marielcastagno@hotmail.com](mailto:marielcastagno@hotmail.com)

Lic. Mariela Prado

[prado\\_mariela@yahoo.com.ar](mailto:prado_mariela@yahoo.com.ar)

Las autoras son profesoras e investigadoras de la cátedra “Enseñanza y Currículo” de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. Universidad Nacional de Córdoba.

El proyecto está radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC y subsidiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la UNC.

### Resumen

En el presente trabajo se expone parte de la investigación<sup>2</sup> realizada en una escuela secundaria de Córdoba capital<sup>3</sup> desde una perspectiva socio antropológica.

En este caso el objeto de indagación son las condiciones de escolarización de los adolescentes en el cruce entre *buenas prácticas de enseñanza* y la *rigidez del formato escolar*<sup>4</sup>.

Se observó que la experiencia escolar se efectúa en la intersección entre situaciones que tienen por propósito incluir a los adolescentes en propuestas auténticas y la dureza del formato escolar manifiesta en prácticas de enseñanza más tradicionales.

Existen ideas y proyectos alternativos a la enseñanza tradicional, que ensayan otras formas de vinculación adulto-joven, favoreciendo políticas de inclusión para alumnos para los que nadie parece estar preparado.

---

<sup>1</sup> Investigadoras y Profesoras de la cátedra “Enseñanza y Currículo” Profesorado de la Escuela de Cs. de la Educación FFyH UNC.

<sup>2</sup> Dicha investigación se enmarca en el proyecto: “*Condiciones de escolarización en la transmisión de saberes. Estudio de casos en escuelas primarias y secundarias de Córdoba*” Proyecto subsidiado por la SECYT 2008-2009, dirigido por la Magter. Nora Alterman y codirigido por la Dra. Adela Coria.

<sup>3</sup> La escuela a la que refiere la investigación, tiene una historia singular porque se crea como Anexo de un IPEM de la zona sur de la ciudad de Córdoba en B° Villa El Libertador. En sus comienzos se vincula a dos instituciones: el mencionado IPEM (al que suele denominarse IPEM “madre”) y una escuela primaria cuyo edificio es colindante a la institución en estudio.

<sup>4</sup> Se recuperan aportes conceptuales de E. Litwin (1997) quien conceptualiza la “buena enseñanza” en “Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la educación superior” y R. Baquero y F. Terigi (1996) quienes desarrollan el concepto de componentes duros del dispositivo escolar en “*En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*”

A pesar de estos logros que no rompen pero erosionan la gramática escolar, en contextos como el de esta escuela, la tradición, las tipificaciones en torno a los alumnos, la burocracia, la rígida organización escolar, obturan estas ideas-proyectos. Esos rasgos escolares “duros” predominan y hasta entran en conflicto con toda nueva práctica de enseñanza que intenta escamotearse de la “rigidez” del formato escolar tradicional.

En este sentido, finalmente se intenta responder *¿cuáles son experiencias de escolarización posibles en condiciones que fluctúan entre la alternativa y la dureza escolar?*

## **Introducción**

En el presente trabajo se expone parte de la investigación realizada en una escuela secundaria la zona sur de la ciudad de Córdoba desde una perspectiva socio antropológica. Dicha investigación se enmarca en el proyecto: “*Condiciones de escolarización en la transmisión de saberes. Estudio de casos en escuelas primarias y secundarias de Córdoba*” Proyecto subsidiado por la SECYT 2008-2009, dirigido por la Magter. Nora Alterman y codirigido por la Dra. Adela Coria

En este caso el objeto de indagación son las condiciones de escolarización de los adolescentes del Ciclo Básico (CB) en el cruce entre *buenas prácticas de enseñanza* y la *rigidez del formato escolar*. Para ello se recuperan aportes conceptuales de E. Litwin (1997) quien conceptualiza la “buena enseñanza” en “Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la educación superior” y R. Baquero y F. Terigi (1996) quienes desarrollan el concepto de componentes duros del dispositivo escolar en “*En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*”.

En su difundido trabajo, David Tyack y Larry Cuban (2001) han dado cuenta de las permanencias en lo escolar mediante el concepto de “gramática escolar”, entendida como el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas y que son la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro. Al tiempo que Vassiliadis postula que el concepto de *cultura escolar*, en tanto trasciende los aspectos estrictamente instruccionales —refiriendo al conjunto de actores de la institución escolar, los lenguajes, discursos, aspectos organizativos y administrativos y a la cultura material de la escuela— excede, desde nuestro punto de vista, al de *gramática escolar*, si bien en más de una ocasión ha aparecido asociado a ella.

Así la “cultura escolar” se utiliza para referir a las tradiciones, prácticas, rituales y principios que permanecen y no logran ser alterados por los intentos de reforma.

Más recientemente y desde el contexto francés, Francois Dubet (2004) ha planteado que los sistemas escolares a nivel mundial se han expandido bajo la forma de un “programa institucional” que hoy estaría en crisis debido a su propia “implosión” en relación a los valores que lo sustentan que entran en contradicción con la masificación y la diversidad hoy presente en las aulas en búsqueda de condiciones para la plena inclusión educativa.

En el caso que nos ocupa se trabajo con entrevistas semidirigidas a docentes, directivos y preceptores, observaciones de clase y grupos de discusión con alumnos (repitentes y no) de primer año del CB. Triangulando estos datos se observó que la experiencia escolar se efectúa en la intersección entre situaciones que tienen por propósito incluir a los adolescentes en propuestas auténticas y la dureza del formato escolar manifiesta en prácticas de enseñanza más tradicionales que “se imponen” en la escuela desde múltiples lugares “resistiendo” a la innovación y el cambio.

Sin embargo se detectó la existencia de ideas y proyectos alternativos a la enseñanza tradicional, que ensayan otras formas de vinculación adulto-joven, favoreciendo políticas de inclusión para alumnos, y condiciones de trabajo, para los que nadie parece estar preparado.

### **Antecedentes y marco de la investigación**

El presente trabajo se enmarca en una línea de investigación centrada en el análisis de las condiciones de escolarización y su vinculación con los procesos de transmisión en la escuela secundaria. Los estudios realizados por Alterman, N.; Foglino, A.M.; Falconi, O. y López Molina, E. entre los años 2003 y 2007: “*Problemas, iniciativas y proyectos en escuelas secundarias de Córdoba*”, “*El Ciclo de Especialización en la escuela secundaria de Córdoba: curriculum, organización escolar y gestión directiva*” y “*Adolescentes y jóvenes en la escuela media: la construcción de la experiencia formativa en el marco de nuevas configuraciones curriculares, proyectos institucionales y prácticas pedagógicas*” se constituyen en los antecedentes directos de esta investigación. En dichos estudios se devela el carácter problemático y conflictivo de un conjunto de condiciones de escolarización en las que se desenvuelve la tarea de enseñar y las dificultades que enfrentan -en muchos casos- las escuelas para poder garantizarlas.

Los resultados de investigación derivados de estos estudios ponen en evidencia las dificultades y las estrategias llevadas a cabo por las escuelas para generar condiciones mínimas de escolarización. En este proceso de construcción de condiciones para la enseñanza

la capacidad institucional se ve favorecida por la presencia de recursos materiales y humanos. En estos estudios se toma como objeto de análisis el Ciclo de Especialización y se advierte que la “gestión por proyectos” es una de las modalidades dominantes en el sostenimiento de la especialidad, pese a las dificultades (curriculares y organizativas) vinculadas con su definición.

De los antecedentes mencionados se extraen conceptualizaciones y herramientas analíticas que sirven de sustento teórico – metodológico para esta investigación, sin embargo, en la presente investigación se abre la posibilidad de analizar los procesos de transmisión en las condiciones de escolarización del Ciclo Básico. Los tres primeros años tienen en la escuela secundaria singularidades distintas a las del Ciclo de Especialización<sup>5</sup>, tales como: edad de los alumnos, egreso de la escuela primaria, ingreso a una “nueva escuela”.

En el estudio de estas singularidades interesa destacar dos interrogantes que en la perspectiva de Derouet, serían cruciales respecto de la discusión y estudios en el presente sobre los saberes escolares. Desde hace un tiempo, es el mismo proyecto de socialización que la escuela puede vehicular el que debe ser repensado, y discute, en primer lugar, que la socialización no puede ser considerada únicamente como un proceso de interiorización de la familia y la escuela; los niños y jóvenes han devenido en parte actores de su propia socialización, negociando normas, transgrediendo de modos poco comprensibles, auto-legitimándose. Una cuestión fundamental se ha convertido en un problema de sentido: cómo los niños y jóvenes pueden construir un sentido a partir de la información con la que son “bombardeados”, dentro y fuera de la escuela. El segundo interrogante y estrechamente vinculado con el anterior, refiere a los criterios a aplicar para la selección de los múltiples saberes sociales que pueden y deben ser enseñados en las escuelas.

Estas dos cuestiones forman parte de los fundamentos asumidos en esta investigación junto al interrogante que espera vincular el problema del sentido de la escolarización, y el problema de los criterios de decisión respecto de lo que vale la pena transmitir.

En los complejos procesos que se juegan en la escuela, entre condiciones y prácticas, la pregunta que se espera deconstruir es, desde la mirada de los docentes: ¿qué vale la pena transmitir a los alumnos?

A los fines de responder a estos interrogantes, los objetivos de la investigación apuntan a contribuir al estudio de los procesos de transmisión de saberes en las actuales condiciones de

---

<sup>5</sup> Ciclo Orientado de acuerdo a la Reforma Curricular del presente año.

escolarización y a identificar problemas emergentes en los procesos de transmisión contribuyendo a la formulación de hipótesis para indagaciones futuras.

### **Acerca del caso: la escuela y su historia de composición poblacional**

En la investigación realizada se considera una escuela como caso a analizar. En dicha escuela se llevó a cabo un trabajo de campo semanal de aproximadamente tres meses en el año 2009 con distintos actores institucionales.

Dicha escuela tiene una historia singular porque se crea como un Anexo de un Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) en un barrio empobrecido de la zona sur de la ciudad de Córdoba. El inicio de clases se produce en el año dos mil cinco, inicialmente con un primer año constituido por chicos de la escuela primaria cuyo edificio es colindante a la institución en estudio y con otros chicos de barrios cercanos. En el mismo año se abren otros dos primeros años, uno de ellos con alumnos repitientes o con “mala” conducta provenientes de otras escuelas. El otro primer año se conforma con los chicos de un plan nacional “Todos a estudiar” y especialmente por las acciones impulsadas a través de un proyecto que presenta una organización barrial “La Casita” destinado a jóvenes con sobreedad. La apertura de este primer año se hace con jóvenes que están fuera del sistema escolar, en una edad entre los quince y los dieciséis años (en la actualidad la conformación de este primer año con adolescentes entre los quince y los dieciséis años tiene vigencia a pesar de no estar ya vinculados al proyecto de la organización barrial mencionada).

En la actualidad el IPEM Anexo está constituido por el C.B.; el primer año “C” se conforma con chicos con sobreedad, otro primer año “A” con niños de la edad correspondiente al año escolar, y un primer año “B” con alumnos que vienen de otras escuelas y son repitientes y alumnos con “mala conducta” (según refiere la gestión en las entrevistas). Además se agregan dos segundos años y un tercer año. De este modo, se reconoce en la composición de los años subsiguientes el abandono de los estudiantes.

El edificio escolar que ocupa el Anexo es parte de una estructura creada durante el gobierno provincial anterior. Originalmente, este espacio era ocupado por una escuela primaria que en el año dos mil cuatro se divide en dos escuelas primarias que hoy ocupan estructuras edilicias diferentes.

Teniendo en cuenta el objeto de indagación las condiciones de escolarización y sus efectos en la promoción, permanencia, deserción y repitencia escolar, se priorizó el análisis del primer año del Anexo.

### **La discontinuidad: estructurante de las condiciones pedagógicas**

El recorrido educativo de los adolescentes de la escuela se caracteriza por el “corte” en tercer año y por el cambio institucional año a año, e incluso en el mismo año escolar los adolescentes cambian de escuela por motivos disciplinares o por cambios de domicilio. El cambio de institución resulta en experiencias escolares donde la continuidad de personas, espacios, recursos es poco probable. Cada nueva ruptura marca inicios constantes, donde es necesario constituir nuevos lazos, nuevos vínculos. El sentido de pertenencia, si llega a construirse, se hace esporádicamente. Sin posibilidad de arraigo en estas situaciones de rupturas periódicas, los *adolescentes bólicos* (Meirieu, 1998) tienen aún menos probabilidades de establecer lazos con otros adultos y pares, cuya constancia es al menos una garantía, aunque no de modo absoluto, para la constitución de la subjetividad.

La conformación de la identidad, la necesidad de construir lazos con otros, más o menos perdurables, en contextos donde las relaciones se han vuelto fluctuantes y esporádicas, los adolescentes suelen encontrar en la escuela el lugar que habilita situaciones de filiación, de enlace y de comunicación para encontrarse con otros.

*...hay otros chicos que por ahí hay colegios que tienen hasta sexto año y para no tener el problema de conseguir banco los mandan desde primer año...también puede ser uno de los factores que juega en contra, si bien hasta tercer año es lo mismo...*

*-¿y hay muchos chicos que desertan en tercero, se sabe eso? De estos chicos que no consiguen y entonces no siguen...*

*Mirá chicos que venían acá J. R. y F. ( nombra alumnos) y este año están repitiendo cuarto...en el Mirissi...yo lo veo porque estoy allá en el Ciclo de Especialización a la tarde...y ellos me dicen ¿no sabe cuándo se va a abrir cuarto? porque se quieren venir... (Entrevista a N., Preceptora y docente en el año 2005)*

La escuela “peligra” como lugar para la construcción de subjetividades de los adolescentes cuando “deambulan” entre instituciones, por los “pases” de una institución a otra por motivos disciplinares o bien cuando dejan la escuela sin haber terminado la secundaria al finalizar tercero. Estas decisiones se convierten en el cierre de posibilidades para los adolescentes de

enlazar-se con otros y ser. Disminuyen así sus posibilidades de inserción, de encontrar un lugar de referencia y de reconocimiento de otros como sujeto social.

*“...o sea ellos han venido acá desde primer año, los profesores nada que ver con lo que es allá, acá los profesores son más humanos, están más con los chicos, es una clase más personalizada... entonces... (referido a por qué eligen la escuela). (Entrevista a N., Preceptora y docente en el año 2005)*

*Acá es uno a uno, No es como en otras escuelas que el docente va y la mayoría te sigue, acá es como que tenés que armar la clase para el ritmo de los diferentes chicos. Hay algunos que hace un mes que no aparecen, que no vienen a clases y caen justo como ahora cuando hay una evaluación y ¿Qué hacés como docente? le tenés que enseñar... (Entrevista profesora de matemática)*

En ese contexto de discontinuidad institucional en el recorrido escolar de muchos de los estudiantes de esta escuela, las relaciones afectivas que establecen con los profesores, se convierte en un analizador clave. Los alumnos crean vínculos con algunos de sus profesores, lo necesitan para mantenerse en la escuela, sin ese vínculo humano, aunque basado en la enseñanza, los jóvenes sienten precariedad en su recorrido escolar y esa trayectoria se vuelve aún más vulnerable.

Entonces nos preguntamos *¿cómo se lleva a cabo el proceso de transmisión en una escuela en la que predominan los pases, la continua “movida de alumnos”? ¿Cómo los docentes realizan el trabajo de pasaje de los saberes válidos?*

### **El peso de la tradición: el disciplinamiento y el control en las formas de lo escolar**

Esta discontinuidad que se observa atravesando fuertemente las condiciones de escolarización no es sólo en relación a los alumnos sino también en los docentes. La pertenencia de los mismos y la identidad institucional también esta afectada por las condiciones de trabajo docente ya que la planta de profesores es altamente inestable con muchos docentes “taxi” y la mayoría de los mismos no tienen sus horas concentradas en esta institución. Al parecer es una escuela que no se elige, a excepción de sus preceptores, quienes por su trayectoria y compromiso se acercan a un “pilar”, un sostén institucional.

Sin embargo la discontinuidad institucional que se observa tanto en las trayectorias de los alumnos como de los docentes parece generar la tendencia utilización de formas de



enseñanza tradicionales basadas en el disciplinamiento y el control por sobre metodologías alternativas (Kantor, 2008), aulas heterogéneas (Anijovich y otros, 2004) talleres y proyectos interdisciplinarios.

En relación a ello, cuando se les pregunta a los profesores refieren que habría saberes no provistos durante la formación docente, que reconocen necesitar para enseñar en la escuela además del “manejo didáctico” del saber disciplinar. Esto es llamado por ellos el “dominio de grupo” o el “manejo de grupo” como una habilidad fundamental que correspondería a los atributos de un buen profesor.

*...porque te digo esto, eh... depende mucho del profesor que esté dando clases, y depende mucho del manejo de grupo...porque hay profesores que se capacitan, tienen toda la información y no tienen manejo de grupo y no pueden desarrollar realmente lo que han aprendido...no tienen manejo de grupo y lamentablemente lo tengo que decir es así, a lo mejor hay otros profes que no tienen tanta capacitación pero tienen un mejor manejo de grupo y pueden desarrollar un poco mejor su materia...y pueden llegar a los objetivos trazados (Entrevista a Director)*

El manejo de grupo parece estar asociado a la posibilidad de mantener el orden. Al menos el *habitus* de los docentes y la gestión ha sido construido en esas condiciones (Alliaud, 2000). Es este formato escolar el que los ha subjetivado. El saber y el orden entonces aparecen como cuestiones dependientes, como requisito uno del otro, pero siempre en una secuencia: primero el orden luego viene el saber... Entonces podemos preguntarnos *¿Qué relaciones con el saber son posibles en ese formato?, ¿El aprendizaje de los alumnos depende de si el profesor logra tener “manejo de grupo”? ¿Es condición para que se produzcan los aprendizajes? ¿Qué proyectos, experiencias en esta escuela han producido la tan ansiada “apropiación de los conocimientos”?*

### **Formas de nombramiento: atraviesan las prácticas de enseñanza.**

Las miradas acerca de la escuela y sus alumnos por parte de los adultos de la institución es una de las aristas consideradas en la investigación; en el discurso del coordinador, en la “voz” de algunos de los docentes y de los preceptores se expresa una forma singular de nominación de los alumnos. Estas formas manifiestan las “carencias” y las características devaluadas que les atribuyen a los alumnos (Kantor, 2008).

Los alumnos que asisten a la escuela, no representan el alumno que imaginan o desean, en algunos casos, los adultos que trabajan en la escuela. Los alumnos de esta escuela viven en la

precariedad material: sus viviendas no llegan a tener lo básico, la alimentación diaria está sujeta a la que reciben en la escuela. En sus casas tienen que soportar la escasez de lo material, en la escuela se soportan los rotulamientos que señalan las pocas condiciones que tienen para ser aptos de lo escolar.

Estas tipificaciones que implican configuraciones identitarias, a partir de ese modo de nombrar, son tomadas en cuenta en la investigación como una de las condiciones en la que los alumnos se escolarizan. Estas miradas los afectan propiciando formas de relación entre adultos y adolescentes consecuentes con las mismas. Así los efectos de la categorización, la rotulación, las formas de nominación a veces asignan determinadas identidades pero sobretodo tienen consecuencias en las formas de trabajo que se proponen en la escuela. Los *preconceptos* anuncian una forma de ser, en consecuencia, las prácticas suelen terminar reproduciendo o convalidando esas formas de nominación.

*Y bueno eh...como que acá vienen los chicos con mayores problemáticas, como los chicos expulsados del sistema me entendés...como una escuela que es para receptor alumnos solamente...un depósito de alumnos con mala conducta, mal comportamiento con problemas de aprendizaje cognitivo...por ahí a lo mejor es la visión que tiene la gente, la escuela primaria... (Entrevista a C., Preceptor y docente de sexto grado de primaria)*

La producción de esas formas de nombramiento, desde dentro y fuera de la escuela, se basa en representaciones sobre el otro que le asignan un “lugar” de inhabilitación, e incluso pueden obturar otras posibilidades de ser y de hacer en la escuela, por parte de sus alumnos y de sus profesores.

*mas con los alumnos que nosotros tenemos...no nos olvidemos que los alumnos que nosotros tenemos... yo te explico la realidad que tenemos hoy en día en la escuela...tenemos alumnos que fuman porros...alumnos que eh tienen prontuario por haber robado... alumnos de padres separados y que no les importa la escuela, alumnos que han fallecido los papás y que se ha hecho cargo un tía, un vecino o quien sea y entonces como que están peleados con la vida, y como que no les interesa nada, rompen las cosas, se portan mal, no les interesa el estudio... (Entrevista a Coordinador)*

En el mismo sentido sobre la institución educativa se construyen calificativos que le atribuyen identidad a la escuela, tales como ser “depósito” de alumnos no deseados o no aceptados por otras escuelas secundarias de la zona. Así puede ocurrir que los efectos de nominación, *tranquilicen* a los actores, confirmen lo que no se puede o no se quiera cambiar

y tipifiquen en la comodidad del cotidiano el sostenimiento de la reproducción simbólica (Reguillo, 2006). Sobre la propia escuela se construyen representaciones que limitan la posibilidad de mirarse o pensarse de otro modo y como colectivo.

*Las condiciones aquí viste son muy atípicas...tenemos muchos alumnos con sobriedad...con, con familias ensambladas, disgregadas, o sea lo que conocemos todos, viste?...tenemos un entorno difícil* (Entrevista a C, Preceptor y docente de sexto grado de primaria)

El trabajo de algunos de los adultos de la institución está atravesado por estas miradas. Otros adultos en la escuela intentan trabajar en torno a la confianza con sus alumnos aunque sin dejar de asumir la asimetría y la autoridad docente. Con esto, aún con la presencia de estas representaciones, se deposita en la escuela alguna esperanza, alguna responsabilidad y posibilidad sobre el futuro de los jóvenes.

*En todo caso, es a partir de la responsabilidad (implicada en la autoridad) que podremos crear nuevos marcos para pensar el vínculo con adolescentes y jóvenes. Porque necesitan adultos que los contengan y los desafíen, que les amplíen el horizonte de lo posible, y que establezcan límites, que permitan y que prohíban, que sepan, a la vez, estar cerca y permitir nuevas distancias, que confíen en ellos y que puedan discutirles, que transmitan cosas valiosas y que estén dispuestos a someter a juicio (propio y ajeno) el valor de lo que transmiten* (Kantor, 2008:70)

Es de destacar que en la escuela se dan interacciones donde es posible recuperar el valor de la transmisión y de los procesos de conservación y transformación de la cultura. En muchos casos los adolescentes que asisten al Anexo encuentran sólo en la escuela posibilidades de acceder a saberes, prácticas y valores que pueden romper con los destinos con los que se alinean ciertas formas de nominación, en ese sentido “...a pesar de todos los cambios, problemas y dificultades con que la escuela desempeña sus funciones, sigue siendo un lugar que cotidianamente recibe y alberga en su interior a muchos jóvenes, los cuales pasan gran parte de su día allí... por lo que continúa siendo un lugar muy importante como productora de subjetividades” (Duschatzky y Corea, 2005).

Finalmente en la investigación se hipotetizó acerca de las formas de nombramiento como condiciones en la que los alumnos se escolarizan. Estas miradas del otro propician formas de relación entre adultos y adolescentes consecuentes con las mismas y los efectos de la categorización atribuyen identidad a la misma escuela.

Como requisitos para acceder a la *educabilidad* se le exigen al alumno atributos supuestamente necesarios para aprender aunque no siempre relacionados con el aprendizaje.

Estos requisitos, impuestos desde una lógica tradicional, impiden pensar la escuela como el lugar donde directivos y profesores pueden decidir otras formas de enseñar, de recibir al otro diferente al “alumno esperado” pero con trayectorias que se pueden recuperar y acompañar también, y sobretodo, desde la enseñanza.

### **En estas condiciones ensayos de innovación y articulación: El caso de lengua**

Hay ciertos proyectos propios y propuestas ensayadas que aspiran a construir alternativas de enseñanza. Estas propuestas aunque no rompen la estructura de la gramática escolar, funcionan anunciando nuevas formas de trabajo pedagógico. Son ensayos, en los que ciertos adultos que mantienen compromisos y vínculos fuertes con la institución generan experiencias que puedan avizorar formas educativas que promueven el encuentro entre adultos y adolescentes en la escuela.

En esta clase de experiencias escolares los vínculos se basan en la construcción de la confianza hacia el otro, se intenta promover la autonomía de los alumnos, desde propuestas de actividades que se animan a crear “puntos de partida” sin esperar el docente tener control sobre los acontecimientos, los comportamientos y las interacciones. Se trataría de un trabajo de enseñanza en la que el profesor asume el riesgo, dando apertura al otro, creando condiciones para que pueda desarrollarse y crecer (Brener, 2009).

En la escuela analizada se evidenciarían dos posiciones por un lado, una visión burocrática sostenida generalmente desde la gestión, por el otro, las acciones que se escurren y asumen la forma de proyectos alternativos. Uno de ellos es la revista realizada por algunos jóvenes de tercer año con la orientación del profesor de Lengua.

Este profesor tiene un recorrido particular como docente ya que su trabajo se sedimentó en experiencias realizadas por fuera de la escuela, en ONGs por ejemplo. Su participación en experiencias comunitarias vinculadas a la alfabetización le permitió incorporar formas de trabajo que luego proyecta en la escuela. Además tiene un recorrido breve en otras escuelas secundarias, donde logra adquirir experiencia vinculada a la organización escolar.

*Y bueno yo cuando empecé a dar clases de lengua empecé en el sexto año, después en el cuarto no sabía ni siquiera que había que tener libro de tema...o sea cuando trabajaba cuarto y sexto era algo que mas o menos podía manejar, que era literatura, y yo siempre llevaba muchas cosas que eran sociales, trabajar argumentaciones, discurso,... (Entrevista a Profesor de Lengua)*

Las experiencias y el conocimiento acumulado por fuera de la escuela en este caso sirven de sustento para la realización de proyectos de trabajo que aspiran a romper la gramática escolar. Desde el “ensayo” las ideas se concretan y logran convocar a sus alumnos al ponerlos en situación de aprendizaje con sentido: un sentido social, con aplicación de conocimientos del área de la Lengua.

*...cuando empecé a trabajar en segundo bueno ahí empecé a buscar más leer eh trabajaba desde el ensayo, tratando de las cosas que te van saliendo bien vas armando...y después lo que me ayudó es que en el anexo yo fui armando la materia, uno veía lo que mas o menos se pedía en los NAP pero yo fui armando la materia del CBU...haciendo mucho hincapié en los textos, la comprensión*

(Entrevista a Profesor de Lengua)

La expresión “fui armando la materia” supone un docente que asume un posicionamiento frente a los documentos curriculares y concibe su práctica como un hacer que no es azaroso sino que se consolida en un itinerario armado desde el aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje.

La revista comienza a gestarse mediante la intervención de estudiantes universitarios de Comunicación Social que realizaban un proyecto de extensión en dicho Anexo bajo la coordinación del profesor de Lengua.

Al momento de definir el sentido y la identidad del proyecto, hay ciertas discrepancias entre los estudiantes que realizaron las actividades de extensión y el profesor de lengua. Las discrepancias de algún modo señalan el lugar de responsabilidad asumido por el docente. Desde su visión, la revista tiene que ser escolar, escrita por chicos que pertenecen a una escuela, aunque su difusión vaya un poco más allá de los límites escolares. El trabajo se resguarda en un sentido escolar que permite sostener el vínculo asimétrico entre adulto y adolescentes.

*...a mi me parecía que se tenía que hacer concretamente lo que se estaba realizando y que era afianzar una revista que tenía como una identidad de chicos en una escuela, chicos en la escuela produciendo medios, entonces bueno yo dije que tenía que ser una revista escolar...ese era el sentido de la discusión más que una revista barrial, después de tres años se puede decir que es una revista escolar que trasciende la escuela y puede transitar el barrio, pero eso fue después de un proceso...y bueno ese proceso que se da con la*

*revista eh tiene que ver con la lengua pero también con la comunicación y la organización, entonces bueno eso es lo que trabajan con los chicos de la universidad...(Entrevista a Profesor de Lengua)*

La revista producida en la escuela que se extiende en la actualidad al barrio se constituye como una actividad propiamente de los chicos. El resto de los docentes se limita a participar comentándola o participan a través de alguna entrevista propuesta por los alumnos. Allí, a través de las decisiones y de las producciones, los chicos se reconocen como autores y editores. Es un proyecto que el profesor de Lengua reconoce, no es concretado por la totalidad del grupo de alumnos de tercer año, sino que un grupo particularmente asume la responsabilidad y el compromiso de organizar, escribir, editar y distribuir la revista. No todos los chicos se “enganchan”. La revista es escolar, en ello reside su identidad: una revista escrita por chicos de una escuela, aún así no ingresa en la categoría de actividades obligatorias y evaluadas. Ello supone dos cosas, quienes asumen el desafío de organizar una serie, compleja por cierto, de acciones y de hacerse escuchar a través de este medio, lo hacen por su cuenta y, por el otro, hay un grupo que queda fuera del proyecto por propia decisión.

En la escuela, en general, las actividades didácticas propuestas a los alumnos son obligatorias y se incluyen en acciones evaluadas por el profesor. De esas actividades se obtienen calificaciones que le permiten al alumno acumular notas para conseguir la aprobación de la materia. Es un proceso acumulativo y progresivo. La revista escolar a la que se hace referencia, no ingresa en esta categoría de actividades escolares. Su realización implica la asunción de funciones muy específicas, que aunque reciban la orientación del docente, se basan en el sostenimiento de un interés muy distinto a aquel que sólo busca la acreditación.

Se podría decir que esta actividad ingresa en la categoría utilizada por Débora Kantor (2007) para referir a ciertas acciones, proyectos o programas que se sostienen por fuera de la escuela y que albergan a jóvenes, y que por determinadas circunstancias, la escuela asume pero asignándole un lugar por fuera de lo propiamente escolar; experiencias en el *borde escolar*, que sin ingresar completamente se sitúan en el *afueradentro*.

*...sin embargo a mí me costaba ver cómo yo podía anclar la revista también en el proceso de enseñanza aprendizaje...porque si bien se trabaja en cuanto a la producción de textos, en cuanto a la escritura, se tiene que argumentar, poner en común, era algo que me costaba*

*anclarlo en un eh una planificación digamos, en objetivos más de la disciplina... (Entrevista a Profesor de Lengua)*

La revista escolar, no se ajusta plenamente en la actividad de planificación del profesor *¿supone este desajuste un desconocimiento de parte del docente para vincular este proyecto con contenidos de la materia? ¿O será que el proyecto de la revista por sus características no puede inmediatamente ser “apresado” por la lógica de la planificación docente?* Es imaginar como hipótesis que la lógica de construcción protagonizada por los estudiantes hace que se consolide una forma particular de trabajo que escapa a ciertas dimensiones de la didáctica en su *agenda clásica*, en términos de Edith Litwin.

A pesar que la clase escolar es un fenómeno colectivo, y que...*el saber didáctico ha sido elaborado durante décadas suponiendo condiciones de organización social propias de la situación colectiva de transmisión del saber...* (Terigi, 2007: 109), la revista discute con la idea de presentar la *misma* propuesta para todos, es potencial instituyente de nuevas prácticas desbordando las formas instituidas (Avila, 2007). Ello supone un doble trabajo para el docente porque tiene que orientar la labor de los chicos involucrados y, al mismo tiempo, tener una planificación para quienes no están en ese proyecto. Pero este llamado “doble trabajo” no significa más trabajo sino un trabajo diferente, que incluye por un lado, la lectura no solo de los intereses sino también de los procesos grupales de los alumnos y por otro, la articulación con otras instituciones o proyectos, cursos, docentes y/o asignaturas.

La revista, en su calidad de revista escolar producida por un grupo de jóvenes, puede catalogarse de un tipo de práctica denominadas *afueradentro*, en las cuales son reconocidos los auténticos intereses de los chicos, ofreciendo la oportunidad de que puedan ampliarlos y enriquecerlos en el trabajo con los conocimientos de la lengua, la comunicación y la organización.

*...en un momento se le ocurrió trabajar sobre las falencias de la escuela, entonces en la primera revista hicieron sobre la calefacción ellos se quejaban de la falta de calefacción y hacen la nota al director...la segunda revista dicen no tenemos calefacción y tampoco tenemos computadoras, entonces le hacen la entrevista al preceptor por la falta de computadora “no tenemos computadoras, queremos tener computadoras”...y eso fue un factor de tensión, de disputa, fue algo que trascendió la escuela, que cruzó todas las relaciones en la escuela, esa nota generó tensión en inspección, hubo críticas “como puede ser que hablen de las computadoras”...al otro año*

*pasan a tercero y dicen “tenemos que seguir hablando de las computadoras, no puede ser que no tengamos computadoras”...los chicos logran generar cosas concretas en término a sus producciones y su idea de hacer cosas en la escuela (Entrevista a Profesor de Lengua).*

La búsqueda de temas acerca de los cuales poder publicar artículos en la revista, es el proceso de construcción de un sentido muy particular: se escribe con propósitos que son auténticos. Hay un interés de los jóvenes por *ejercer ciudadanía*, canalizar pedidos, demandas y hacerse escuchar. El cambio y la construcción de nuevas formas dentro de la escuela, parece estar indicando la necesidad de que las actividades no sean impuestas y respondan a los intereses de los jóvenes generando, nuevas búsquedas para ampliar las visiones iniciales. Es además un modo de hacer política, estimulando lo que E. Erriquez llama *imaginario motor*, en este caso la experiencia escolar se propone como acción política tendiente generar cambios que los chicos consideran necesarios.

*...es como que siempre ha sido un factor en que los chicos pueden ir diciendo algunas cosas y problematizado, eso no quiere decir que tenga un resultado inmediato porque eso no va a posibilitar que cuando haya computadoras sean cuidadas al 100 % , tal vez se roben los mouse, se rompan, pero si va generando en el sujeto esto de que hay cosas que van quedando, hay cosas que se van produciendo, a lo mejor hay cosas que se canalicen en lo institucional...(Entrevista a Profesor de Lengua)*

Al respecto, en espacios donde los encuentros entre adultos y jóvenes se construyen como claves de los procesos de transmisión de la cultura, es necesario repensar el lugar de los jóvenes. Nuestros alumnos como sujetos sociales, con intereses particulares son desconocidos, en la mayoría de las ocasiones, al diseñar las propuestas escolares. Una propuesta de trabajo escolar, que se subraya como escolar, puede albergar, potenciar y ampliar los intereses de los jóvenes.

“En términos de Derrida, podemos decir que la escuela y los adultos sólo seremos hospitalarios para los jóvenes si devenimos también en huéspedes de lo juvenil, y no meramente sus anfitriones. Si entramos en diálogo con ellos, con lo que ellos esperan de nosotros, con lo que pensamos de ellos, con lo que nos provocan. Y si nos dejamos cambiar por esos intercambios”. (Kantor, 2007:213)



Tal vez la clave esté en introducir propuestas de trabajo que articulen los intereses de adultos y jóvenes. El reconocimiento de *lo joven* (y su diversidad) en la escuela implica no renunciar al lugar del adulto responsable de la transmisión. El llamado *desencuentro entre la cultura juvenil y la cultura escolar*, es un tema trabajado por diferentes autores (Tenti Fanfani, 2000; Beltrán s.f. & Quintana, 2008; Falconi, 2004). Dichos autores plantean que actualmente los adolescentes cuando vienen a la escuela, traen consigo su lenguaje y su cultura que no coincide, más aún se opone y contradice, con lo que la escuela se propone desarrollar. Habría una oposición estructural que consiste en que, el programa escolar mantiene aún las huellas del mandato fundacional de homogeneidad, gradualidad, separación o escasa vinculación entre materias, entre otros, siendo que las nuevas generaciones portan culturas diversas, fragmentarias, móviles e inestables. Así, *“la experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales”* (Tenti Fanfani, 2000: 7).

Los nuevos chicos habitan la escuela de otro modo, hacen un uso del espacio escolar diferente a aquel en el cual el docente se formó, donde el alumno está a la espera de la clase del docente. La “entrada” y la “salida” del aula no están determinadas por el timbre. El “vocabulario” no es el esperado por los docentes de la escuela en la que predominó por mucho tiempo “la palabra correcta”, “las buenas expresiones”, “el respeto entendido como obediencia” y “la autoridad impuesta más que construida a partir de un vínculo”.

Quintana (2008) refiere a la queja constante de los docentes *“no estamos preparados para esto, adolescentes que contestan, que cuestionan, que se oponen..., que no reconocen más las fronteras de lo permitido y lo prohibido tal como mucho de los adultos las han conocido”* (Quintana: 2008: 18). Todos los docentes reconocen que estos nuevos chicos ya no son *aquellos* que asistieron a la escuela secundaria que preparaba para la universidad y para la inserción segura en el mercado laboral. Ellos son ahora otros (López Molina, Falconi, Flogino, 2009) esta es una otredad tal que conlleva a pensar en nuevos vínculos y nuevas formas de enseñar.

*...este año deciden ir directamente al ministerio de educación a hablar, va un grupo de chicos y hablan con Delia Provinciali, es la nota que sale, fue muy interesante porque la nota está linda, Delia Provinciali le habla mucho a los chicos, ellos le hablan no solo de las computadoras sino que no tiene muchas oportunidades de hacer otra cosa en la*

*escuela, plantean que muchos chicos dejan la escuela por eso hay tres primeros y un tercero...* (Entrevista a Profesor de Lengua)

La visualización de que es necesario otro modo de hacer las cosas en la escuela, por parte de los estudiantes, o al menos por una parte de ellos, implica el deseo de cambio de los modos en que se resuelven las cosas en la escuela.

Evidentemente la conservación de lo acumulado en la historia escolar no puede impedir que los sujetos que la habitan la piensen distinto. Se pueden incluir otros modos, a sabiendas de que pueden ser fagocitados, por la *dureza* de lo escolar. Esta gramática escolar puede resignificarse, para hacerlo es necesaria la presencia de las tensiones. El cuestionamiento de lo que viene siendo para pensar y pensarse de otro modo, para variar y reinventar la escuela y nosotros en ella.

### **Reflexiones finales**

En este caso el objeto de indagación son las condiciones de escolarización de los adolescentes en el cruce entre *buenas prácticas de enseñanza* y la *rigidez del formato escolar*. Así, se buscó identificar las actuales condiciones de escolarización en la escuela investigada analizando los sentidos y estrategias de los sujetos –directivos, docentes, alumnos - en torno a la transmisión de saberes en la experiencia escolar.

Se observó que la experiencia escolar se efectúa en la intersección entre situaciones que tienen por propósito incluir a los adolescentes en propuestas auténticas y la dureza del formato escolar manifiesta en prácticas de enseñanza más tradicionales.

David Tyack y Larry Cuban (2001) han utilizado la metáfora de la “gramática escolar” para explicar justamente el mantenimiento de las prácticas de escolarización; basándose en que ni la gramática de la escolarización ni la del habla necesitan ser comprendidas concientemente para utilizarse. Se repiten individualmente y reproducen socialmente, con la fuerza de la inducción socializadora que no sólo la escuela tiene sino también la familia y los medios de comunicación. De hecho dice Hamilton que la gramática de la escolarización se ha tomado como el modo natural de ser de la escuela, en el “*así se hacen las cosas*”.

La función conservadora de la escuela de ciertos valores y prácticas sociales está en la propia naturaleza de la institución y es un impedimento genuino para los cambios (Elliot Eisner, 1992)

Tyack y Cuban refieren algunas innovaciones que han tratado de retar algunos componentes de la gramática escolar, tales como el uso del tiempo, del espacio, del número de alumnos, las

asignaturas como flexibles, la uniformidad de los horarios de clase, el tipo de aulas, los límites entre disciplinas.

En esta oportunidad en el caso investigado se observó que existen ideas y proyectos alternativos a las formas de enseñanza tradicionales, que ensayan otras formas de vinculación con los alumnos favoreciendo políticas de inclusión. Dichas experiencias presentan ciertas características, entre ellas: prescinden de la burocracia para el control, la organización áulica toma formas de prácticas alternativas tipo taller, las modalidades organizativas del grupo-clase es coherente con actividades y contenidos seleccionados. En dichas propuestas esto es parte central de la planificación.

Otra característica es que brindan opciones, los alumnos optan entre una serie de actividades por realizar, los subgrupos progresan en ritmos distintos. Algunas de las actividades propuestas son obligatorias, pero no todas son evaluadas en el sentido tradicional del término, la acreditación. En relación a los temas, al llamado “contenido”, se observa que el docente asume un posicionamiento frente a los documentos curriculares y concibe su práctica no como una reproducción de los mismos. Además, en estas experiencias generalmente se incluyen otras instituciones como la universidad, la comunidad y el barrio.

A pesar de estos logros que no rompen pero erosionan la gramática escolar, en contextos como el de esta escuela, la tradición, la burocracia administrativa, terminan bloqueando algunas ideas-proyectos. Estos rasgos escolares “duros” predominan hasta el punto de hacer insostenibles prácticas por fuera de esa gramática y muchas de estas experiencias se frustran en la “rigidez” de la forma escolar tradicional.

### **Bibliografía**

- Alliaud, A. (2000) “La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje.” en Revista *Propuesta Educativa* N° 23, Año 10, Bs. As.
- Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C. (2004) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar,* Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Corea, C. y Duschatzky, S. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Bs. As: Paidós.
- Dubet, F. (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en TENTI, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina,* Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Duschatzky, S. (2005) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.* Buenos Aires: Paidós.
- Foglino, A.M.; Falconi, O.; López Molina, E. (2008) “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales

- urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. *Cuadernos de Educación*. Año VI N°6, julio 2008. pp. 227-243 Publicación del Area de Educación del Centro de Investigaciones. “María Saleme de Burnichón” FFyH. UNC. (ISSN 1515-3959).
- Kantor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: del Estante Editorial.
  - Litwin E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As.: Paidós.
  - Meirieu, P. (1998), *Frankenstein Educador*, Ed. Laertes.
  - Maldonado, M. (2000) *Una escuela dentro de otra escuela*. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los `90. Bs. As: Eudeba.
  - Reguillo R. (2000). *La clandestina centralidad de la vida cotidiana*. En LINDON A. (Coord.) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Anthropos. Barcelona.
  - Rodríguez Romero M. M. (2001) “Las representaciones del cambio educativo” en Revista de educación “Bilingüismo y educación” 2001 Ministerio de Educación. España
  - Terigi, F. (2004) La plena inclusión educativa como problema de enseñanza/La enseñanza como problema de política educativa en: *Novedades educativas. Reflexión y debate*, Año 16, n° 168.
  - Tyack, D. y Cuban, L., (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2da edición en español. México, Fondo de Cultura Económica.