

## Nuevos espacios curriculares: oportunidad para construir una escuela más justa que asegure condiciones para la transmisión cultural

*New curricular spaces: opportunity to build a fairer school that ensures conditions for cultural transmission*

**Lidia Cardinale**

lmcardin@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del  
Comahue. Argentina

Recibido: 24|05|18

Aceptado: 20|09|18

### RESUMEN

Lo propio de lo humano es la posibilidad de constituirse en sujeto de la cultura. en el sentido que la cultura nos separa del ser biológico y nos inscribe simbólicamente en el mundo humano. Ello requiere de un trabajo de transmisión por parte del educador y de adquisición, por parte del sujeto: requiere de aprendizajes. Aprendizaje que consiste en algo del patrimonio cultural que adquirió como efecto de la transmisión que realiza el educador. Las instituciones educativas son lugares que nos pone en contacto con otros mundos posibles; pueden ser mundos del pasado o de las matemáticas, de otras geografías, de la biología, etc., de manera que enriquezcan los propios y lo hace en forma organizada y sistemática. Sin embargo, todavía la escuela tiene dificultades para asegurar a todos aprendizajes para poder abrir -en algún momento-, nuevas inquietudes que lo lanzan a la búsqueda de otros horizontes, dificultades que están asociadas a la imposibilidad de atenuar los efectos de las desigualdades sociales. En los últimos años se han implementado propuestas pedagógicas que procuran poner en práctica principios de justicia que tienda al logro de la igualdad de oportunidades educativas. Este trabajo se propone problematizar las posibilidades y límites de nuevos espacios curriculares para crear nuevas condiciones para transmisión en la enseñanza a partir del aporte que brinda una indagación reciente realizada en el marco de una tesis de maestría, acerca de los talleres implementados en el Programa de Jornada Extendida que implementa Río Negro. La escucha sobre lo que orienta y limita las prácticas de quienes conducen estos nuevos espacios educativos, abre posibilidades para pensar la intervención psicopedagógica que den lugar a la transmisión.

**Palabras clave:** Nuevos espacios curriculares; Justicia escolar; Condiciones para la transmisión.

### ABSTRACT

The characteristic of the human is the possibility of becoming a subject of culture. in the sense that culture separates us from the biological being and inscribes us symbolically in the human world. This requires a work of transmission by the educator and acquisition, by the subject: it requires learning. Learning that consists of something of the cultural patrimony that it acquired as an effect of the transmission that the educator makes. Educational institutions are places that put us in contact with other possible worlds; they can be worlds of the past or of mathematics, of other geographies, of biology, etc., so that they enrich their own and do so in an organized and systematic way. However, still the school has difficulties to assure to all learning to be able to open -in some moment-, new restlessness that sends it to the



search of other horizons; difficulties that are associated with the impossibility of mitigating the effects of social inequalities. In recent years, pedagogical proposals have been implemented that seek to put into practice principles of justice that tend towards the achievement of equal educational opportunities. This work proposes to problematize the possibilities and limits of new curricular spaces to create new conditions for transmission in teaching from the contribution that a recent inquiry made in the framework of a master's thesis, about the workshops implemented in the Program of Extended day that implements Río Negro. Listening to what guides and limits the practices of those who lead these new educational spaces opens up possibilities to think about the psychopedagogical intervention that give rise to the transmission.

**Key words:** New curricular spaces; School justice; Conditions for the transmission.

## 1. EL MARCO NORMATIVO DEL PROGRAMA

El artículo pretende compartir algunos de los resultados de una indagación realizada en el marco de una tesis de Maestría<sup>1</sup> que tuvo como objetivo analizar los límites y los efectos en el logro de la igualdad de oportunidades educativas de los Nuevos Espacios Curriculares implementados en escuelas primarias de la ciudad de Viedma, pertenecientes al Programa de Jornada Extendida.

Teóricamente se inscribe en el planteo que realiza Francois Dubet quien profundiza el concepto de igualdad de oportunidades diferenciando entre la igualdad distributiva, la igualdad social y la igualdad individual de oportunidades. Estos principios, que se encuentran ligados a intereses culturales y sociales diferentes, deben articularse y combinarse si se pretende construir una escuela lo menos injusta posible.

Se trata de una investigación cualitativa, que optó por un estudio de casos sobre tres escuelas seleccionadas entre las incluidas en dicho Programa, en el periodo 2006 al 2013. El estudio implicó recurrir a múltiples fuentes de información a través de distintas técnicas: análisis documental, entrevistas en profundidad a docentes talleristas y directivos de los establecimientos educativos, e información estadística que permitió la construcción de algunos indicadores educativos

El programa de ampliación del tiempo escolar implementado se fundamenta en que el tiempo adicional que transitan los niños en la escuela, es una manera de complementar y potenciar el rendimiento escolar y fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes que se incorporan al mismo. Se planteó como hipótesis en los fundamentos del proyecto, que las condiciones desiguales del contexto socioeconómico son causas importantes del fracaso escolar lo que implicaría que, mejorando las condiciones que ofrece la escuela en sus trayectorias educativas se podrían atenuar esos efectos. Es por ello que el programa está destinado a los niños "que se encuentran en situación de riesgo social y ven limitado su acceso al capital cultural (...) No disponen de las mismas oportunidades que otros niños, cuyos contextos les facilita el ingreso al mundo de la cultura, lo que se constituye en un factor de desigualdad" (Res.787/06, Anexo I). La normativa establece que las escuelas que podrán incorporarse al programa tienen como requisito estar ubicadas en zonas rurales y periféricas y además aquellas cuyos indicadores educativos sean desfavorables en cuanto a la repitencia, el abandono y la sobriedad.

Con la ampliación de la jornada escolar se crean nuevos espacios curriculares (NEC) pensados como "espacios participativos de construcción de conocimiento, de trabajo cooperativo y solidario" que permita generar "condiciones adecuadas para la articulación de los contenidos de las distintas áreas del conocimiento". (Res.787/06, Anexo I). Los establecimientos educativos elaborarán propuestas para ser implementadas en estos espacios de taller que serán formulados en términos de proyectos, con la participación del "Equipo Directivo y docentes de la Institución de acuerdo con el diagnóstico pedagógico que refleja el Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular de cada escuela" (Consejo Provincial de Educación Resolución Nº 959/08, Anexo 1).

Los proyectos presentados pasan por una serie de instancias de evaluación y/o reformulación hasta su aprobación teniendo vigencia al principio, por un año y luego por dos años, al término de los cuales podrán ser reformulados y atravesar todo el proceso de evaluación establecido. "de modo tal de evitar la fragmentación del conocimiento, sin olvidar el para qué de la propuesta" (Res.787/06, Anexo I).

Toda la normativa producida para la implementación del Programa (Resolución Nº 787/06, Nº 959/08, Nº 1730/10, Disposición Nº 54/08 y Anuario 2008) coinciden en señalar que es una propuesta educativa que busca brindar mayores posibilidades de aprendizaje, a partir de la creación de espacios participativos de construcción del conocimiento (Talleres), orientados a garantizar la igualdad de oportunidades. De esta manera "los niños más vulnerables y vulnerados en sus derechos, puedan acceder al mundo de la cultura y perfilar futuros posibles" (Dirección de Nivel Primario, Ministerio de Educación de Río Negro, Anuario, 2008, p. 2)

<sup>1</sup> Maestría en Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Directora: Dra. María Ana Manzione, febrero 2018.

## 2. LA MODALIDAD DE TRABAJO EN TALLER

La igualdad de la oferta es una condición fundamental para la igualdad de oportunidades, pero a veces esa igualdad de oferta no puede compensar las desigualdades sociales que se encuentran antes de la escuela, que exigen arbitrajes (Dubet, 2006), es decir, requieren de la intervención del Estado como responsable de mejorar la oferta en establecimientos ubicados en zonas desfavorecidas, de manera tal de dar más a los que menos tienen. En este sentido, el programa de JE prevé la implementación de nuevos espacios curriculares denominados espacios de "taller" como forma de acercarse a la igualdad de oportunidades educativas.

Por este motivo se considera relevante establecer cuáles son estos apoyos y condiciones pedagógicas que caracterizan estos espacios que pueden compensar las desigualdades de las que son víctimas estos grupos sociales.

Etimológicamente, el término taller proviene del francés "atelier" que refiere al lugar donde un artista o varios comparten lo que conocen; aparece históricamente en la Edad Media - los gremios de artesanos-, como lugar de trabajo y aprendizaje que se continuó hasta el siglo XIX. En el ámbito educativo el concepto aparece ligado a diferentes áreas: utilizado en el adiestramiento de discapacitados y marginados sociales; en las carreras de Arquitectura y Artes Visuales para entrenar a los estudiantes a partir del hacer. En las últimas décadas del siglo XX se lo vincula con las actividades del aula, específicamente relacionado con la plástica, las actividades prácticas, literarias y expresivas (González Cuberes, 1989).

Tomando la etimología del término, Ander Egg pensó al taller como "un lugar donde se trabaja, se elabora y se produce algo para ser utilizado" (1999: 12). Esta idea es sustancial y es posible articularla a la pedagogía ya que, en los talleres escolares se aprende a partir de la búsqueda de conocimientos, documentación, creaciones gráficas, experimentación, expresión artística, espacios de socialización, entre otros; siempre trabajando en forma conjunta. Este autor especifica algunos supuestos y principios pedagógicos que presenta el trabajo pedagógico en el marco de un taller: es un aprender haciendo ya que los conocimientos se construyen y se adquieren a partir de una práctica concreta que se relaciona con la vida y entorno de los sujetos. El aprender haciendo es un hacer productivo, que evita la repetición mecánica de contenidos; contiene una metodología participativa lo cual es central no solo para los alumnos, sino también para los agentes; es una pedagogía de la pregunta ya que apunta a incentivar en el alumno una actitud científica, esto es "detenerse frente a las cosas para desentrenarlas, problematizando, interrogando, buscando respuestas, sin instalarse nunca en certezas absolutas" (p.18); tiende al trabajo interdisciplinario ya que el taller posibilita la articulación entre diferentes áreas disciplinares para facilitar la resolución de problemas que se presenten en la realidad; posee un carácter globalizante e integrador ya que la realidad nunca se presenta fragmentada. Asimismo, permite adquirir conocimientos desde diferentes perspectivas y a la vez, establecer relaciones con conocimientos ya adquiridos; implica un trabajo grupal por esto la importancia de trabajar en la constitución grupal y lograr la complementariedad entre la individual y el grupo.

La modalidad de taller genera condiciones especiales para la movilidad de los alumnos pues implica una organización específica y diferente de otras situaciones de enseñanza; comparte aspectos con otras modalidades (concepción de educación, modalidad de enseñanza, posturas respecto al aprendizaje, objetivos, contenidos), y a su vez implica aspectos específicos que los diferencian de otras como son: la dinámica, los momentos y la organización (Pitluk y Origlio, 2007: 5).

Si bien en un principio los talleres se relacionaron con la plástica, las actividades prácticas, literarias y expresivas, hay consenso entre los especialistas que los talleres pueden promover situaciones de aprendizajes ligadas a varios lenguajes y disciplinas diferentes y por tanto "pueden (y deben) existir talleres de Ciencia, de Filosofía, de Matemática, de Escritura y otros que promuevan conocimientos de distintos campos no necesariamente ligados al Arte" (Pitluk y Origlio, 2007: 7). Confluyen un "tiempo - espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización (...) el pensar, el sentir y el hacer, (...) la participación y el aprendizaje" (González Cuberes, 1987: 3). Tiene por finalidad que los alumnos se apropien de los objetos de conocimiento, los transformen y a la vez, se

transformen ellos mismos. En el taller, a partir de la relación entre la teoría y la práctica, el sujeto se ubica como protagonista de la escena. "Es un proceso activo, donde el alumno construye y se apropia de diversos conocimientos en forma progresiva juntos a sus pares" (González Cuberes, 1987: 5).

De esta manera, el trabajo en taller genera posibilidades para que cada alumno pueda destacarse en ámbitos particulares pues no sólo se propone la transmisión de saberes culturales, sino que también es una manera de actuar sobre los sujetos, de formarlos a partir de favorecer la plena participación, el protagonismo, la creatividad, el juego, la solidaridad y la cooperación. Esto desafía el trabajo de quien enseña, dado que tiene que estar dispuesto "a acompañar y no a dirigir. A conducir, animar al diálogo y a reflexionar en conjunto" (López, 1993:15) lo que implica ceder el rol protagónico del grupo, para convertirse en alguien que acompaña el proceso grupal, quien coordina y orienta en las tareas.

### 3. LA ESCUELA Y LAS DESIGUALDADES SOCIALES

El principio de igualdad de oportunidades constituye una de las formas en que las sociedades democráticas liberales han encontrado para intentar anular o al menos disminuir, las desigualdades producidas por el funcionamiento de la economía. ¿Qué se entiende por igualdad de oportunidades? Es una ficción de justicia que afirma que el éxito de los individuos se debe a sus méritos; no tiene que ver con su origen social o cultural, sino únicamente con su trabajo y esfuerzo. En el campo educativo se traduce en políticas que garanticen a todos, la posibilidad de acceso al servicio educativo, que según Francois Dubet (2005) las desigualdades que se generan serían justas pues se determinan por el mérito en forma similar a lo que ocurre en una competencia deportiva.

El ideal de este principio de justicia no es que todo el mundo tenga éxito en la escuela, sino que las desigualdades escolares sean justas y sólo dependan del mérito de los estudiantes. Para Dubet este principio constituye una ficción necesaria, ficción "porque es poco probable que se cumpla por completo y necesaria porque es imposible educar sin pensar en ella" (2005: 42); estaría garantizando la representatividad de grupos sociales víctimas de discriminación y está ligada a los principios de igualdad y libertad que nunca pueden negarse. Sin embargo, la igualdad de la oferta no garantiza el acceso al éxito escolar porque el desempeño de los estudiantes sigue siendo muy desigual, lo que permite afirmar que la igualdad de oportunidades no produce igualdad de resultados, es decir, no ha logrado neutralizar los efectos de las desigualdades culturales y sociales sobre las desigualdades escolares. En efecto, los estudiantes de los sectores sociales menos privilegiados no logran resultados tan buenos desde el inicio de la escolaridad, situación que produce un mayor distanciamiento de aquellos estudiantes provenientes de sectores sociales más favorecidos y que se profundiza conforme se avanza en el sistema educativo.

¿Qué hacer en términos prácticos para arbitrar en esta situación? Al respecto Dubet (2005) plantea tres añadidos al principio de igualdad de oportunidades que están ligados a intereses culturales y sociales y que permiten atenuar los efectos de la igualdad meritocrática -principio de justicia difícil de sustituir para el autor- y que son: la igualdad distributiva de oportunidades, la igualdad social de oportunidades y la igualdad individual de oportunidades.

La igualdad distributiva de oportunidades consiste en dar más a lo que tienen menos; su puesta en práctica implica el desarrollo de políticas específicas de afirmación positiva dirigidas a escuelas en la que asisten estudiantes atravesados por desigualdades sociales y culturales, constituyendo medidas de justicia de segunda oportunidad.

Desde este punto de vista el Programa de JE respondería a este principio dado que se orienta a compensar las desigualdades a partir de mejorar la oferta educativa de los estudiantes con menores recursos, aumentando las horas de escolarización, brindando servicio de alimentación y ofreciendo otros espacios pedagógicos a fin de establecer las condiciones para una competencia equitativa. Está destinado a escolarizar a la población que asiste a escuelas con "indicadores preocupantes: altos índices de repitencia, sobreedad, desgranamiento, vulnerabilidad social" (Resol. 787/06 y 959/08) Se orienta a superar la visión meritocrática que responsabiliza a los propios estudiantes del resultado de

sus aprendizajes, desplazando a “las condiciones desiguales del contexto sociocultural como causas importantes de ese fracaso”. (Resol. 787/06 y 959/08).

Los nuevos espacios curriculares tienen la finalidad de “ofrecer a los alumnos otros espacios participativos de construcción de conocimiento, de trabajo cooperativo y solidario” (Resol. 787/06 y 959/08), al brindar mejores oportunidades para acceder al dominio del conocimiento y de los códigos culturales. Además, y a efectos de complementar este principio de justicia, se plantea generar condiciones para la articulación de los aprendizajes en los nuevos espacios curriculares con los contenidos de las distintas áreas del Diseño Curricular.

La información que se brinda a los padres y la de los alumnos tiene que constituirse en otro vector del fortalecimiento de la igualdad de oportunidades, dado que la movilización de los padres constituye un factor de éxito escolar y para lograrlo debe apoyarse en un buen conocimiento de las expectativas y exigencias escolares. No se puede esperar de los padres que ayuden a sus hijos sin decirles en qué consiste esa ayuda, lo que implica informarlos sobre los objetivos y métodos de trabajo; de esta manera la información a los padres se constituye en un recurso valioso que responde al principio de igualdad distributiva. Nos advierte el autor que estas prácticas no forman parte de las tradiciones de la escuela “que se ha construido como un santuario para protegerse de las pasiones y de los intereses sociales” (Dubet, 2005: 51), donde generalmente se los convoca cuando hay problemas con sus hijos o se reclaman medios para la gestión escolar.

Otra cuestión planteada por Dubet que contribuye a aumentar la oferta escolar refiere a la movilización y circulación de los estudiantes en sus recorridos y sus trayectorias escolares. Este aspecto resulta significativo dada la rigidez de hábitos y rutinas que caracteriza el mundo escolar, que no tiene en cuenta a los “individuos, sus proyectos, sus recorridos y su singularidad” (2005: 53). Podría pensarse que esto ocasionaría cierta anarquía que rompe con la falsa imagen del santuario escolar preparado para aquellos estudiantes que están mejor armados para la competencia escolar. Pero para que las desigualdades se vean reducidas se hace necesario renunciar a la rigidez de las normas escolares que no admiten otros recorridos posibles.

La igualdad social de oportunidades hace referencia a la cuestión de los contenidos y sus modos de transmisión dado que “tienen un valor “en sí”. Son un bien fundamental” (Dubet, 2005: 56). A partir de allí el autor nos plantea la pregunta ¿Qué debe darse para que la escuela permita a todos llevar una vida buena? Introduce en el principio de igualdad de oportunidades el tema de la cultura, de los bienes culturales compartidos por todos, es decir el tema de velar por el aumento del nivel de formación general. En una escuela que se dé prioridad a la igualdad social de oportunidades es más importante saber lo que los niños saben y saben hacer, qué lo que enseñan los maestros.

El “principio de la diferencia” que aporta John Rawls (2002) es importante para el análisis de la igualdad de oportunidades, dado que, si bien acepta la desigualdad, plantea que hay un límite para ellas, es decir, que hay condiciones mínimas que se deben dar para hacer posible el principio de justicia; esto deviene en que se promueva en los planes de estudio aprendizajes esperados para cada etapa o nivel de estudio. Plantea Dubet que, al “ofrecer a todos la oportunidad de avanzar en el recorrido escolar, se corre el riesgo de no garantizar nada a los que no logran seguir el ritmo y las exigencias de la competencia” (2005: 58).

La definición de una cultura común no constituye una opción pedagógica, sino una elección política, concebida como un derecho que tienen todos y que debe constituirse en la finalidad de la escuela a partir de la cual se mida su eficiencia. La tentación de ofrecer formación orientada a competencias técnicas y profesionales para determinados grupos sociales corre el riesgo de limitar los saberes fundamentales con la idea de que estarán más cercanos a sus intereses y necesidades. “No se les puede ofrecer más sin que nos aseguremos primero que cada uno ha adquirido lo que le corresponde en términos de conocimientos y competencias que se consideran indispensables para todos” (Dubet, 2005: 68).

El tercer principio de justicia que propone Dubet (2005): la igualdad individual de oportunidades debe comprenderse a partir de la función que tiene la escuela de formar a los sujetos en una sociedad democrática y solidaria. En este sentido la escuela produce un bien educativo particular que es la formación de los individuos como sujetos capaces de dominar su vida, construir sus capacidades subjetivas de confianza en sí mismo y en los demás; este aprendizaje se produce a partir del “modo de transmisión y del estilo educativo de la escuela” (Dubet, 2005: 72).

La cuestión a pensar a partir de este principio refiere al impacto que las desigualdades escolares tienen en las desigualdades sociales, dado que a veces “las calificaciones escolares tienen un efecto de cierre que limita toda movilidad en el curso mismo de la vida profesional de los individuos” (Dubet, 2005, p.74). Para este autor, el fracaso escolar en muchos casos se convierte en una verdadera discapacidad y es con frecuencia el preludio de una futura exclusión social. Al ser los sujetos responsables de sus propios éxitos y fracasos, los vencidos se enfrentan a su propia incapacidad que se convierte en estigma y el alumno puede aceptar su suerte, decidir abandonar el sistema o bien producir actos de violencia y agresión contra quienes los estigmatizan.

Cuando los juicios hacia los sujetos propios de la esfera de sus desempeños y resultados contaminan los juicios sobre su persona, aparece la figura de la injusticia escolar marcando con sentimiento de humillación y desprecio la experiencia escolar de muchos de ellos; esto no significa que reconozcan sus bajos rendimientos escolares, sino que rechazan que estos juicios se trasladen hacia su persona.

Una escuela justa debe también ofrecer bienes que no se relacionen con el rendimiento selectivo y la utilidad, sino con el reconocimiento y la dignidad, de modo que cada alumno debe ser tratado como un sujeto singular e igual a los demás, independientemente de sus desempeños y resultados, porque la educación tiene una dimensión ética lo que implica que la escuela no sólo instruye sino que también “es una manera de actuar sobre los individuos, de formarlos, de darles una imagen de sí mismo” (Dubet, 2005, p.80).

#### 4. UNA ESCUELA LO MENOS INJUSTA POSIBLE: POSIBILIDAD Y LÍMITES

A partir del relato de la experiencia de los docentes talleristas realizado en el marco del trabajo de campo de la tesis, se coincide en señalar que los nuevos espacios curriculares constituyen una oferta que permitiría ampliar las oportunidades de construcción de conocimiento contribuyendo a hacer efectivo el principio de igualdad distributiva. Sin embargo, uno de los efectos producidos, es cierta estigmatización de estas escuelas en el sentido que se orienta a la atención de niños en estado de vulnerabilidad social, pues según lo señalan los actores entrevistados, en general, las familias de la zona donde están ubicados estos establecimientos no mandan a sus hijos a JE, porque consideran que son para los sectores muy pobres, no para ellos y prefieren mandarlos a otras de jornada simple. Asimismo, se reciben niños con necesidades educativas especiales que los mandan los directivos de las escuelas del centro de la ciudad y en algunos casos los niños que asisten viven muy lejos de la escuela y pertenecen a los barrios con los habitantes más pobres de Viedma cuyas familias califican como complicadas.

Esta situación vuelve frágiles a los establecimientos educativos pues reduce las oportunidades de éxito que produciría la heterogeneidad con otros grupos sociales y además poner en riesgo la unidad del sistema (Dubet, 2005). Es de destacar que, la baja de matrícula que registran las escuelas y el riesgo de pérdida de cargos de la planta funcional pone límites a las posibilidades de hacer uso de la autonomía que dispone la institución para corregir estas situaciones.

En el desarrollo del estudio se planteó que el alcance de la concepción de la justicia distributiva -el dar más a los que menos tienen-, no refiere sólo a lo material, sino comprende además la cuestión cultural y es por ello que Dubet (2005) plantea como necesario además dos cuestiones: el trabajo con los padres para ampliar sus competencias en el uso de recursos y capacidades estratégicas respecto a las actividades escolares y la circulación de los estudiantes para atenuar la rigidez del sistema.

Se pone de manifiesto en las expresiones vertidas, la dificultad en general, en el encuentro con los padres y la inexistencia de espacios de trabajo conjunto donde abordar los objetivos y metodologías propuestos para que los padres puedan también conocer para acompañar en este proceso. En algunos casos, se ha intentado realizar actividades desde los espacios de taller, organizados por los maestros especiales que tienen las horas institucionales; el objetivo era acercarlos

a la escuela y favorecer la integración de las familias, pero no tuvieron respuesta favorable pues según comentan los docentes talleristas, si no se les das algo material a cambio, no participan.

La presencia de los padres es requerida ante problemas o dificultades específicas respecto a la conducta o aprendizaje de los estudiantes, y se espera que colaboren en su solución. Las expresiones de los docentes talleristas refieren no sólo a la falta de apoyo necesario por parte de las familias de los alumnos, sino que por el contrario, en muchos casos generan situaciones de conflicto y malestar, lo que pone en evidencia dicha ruptura, que según Antelo (2014), si bien constituye la causa fundamental de la transformación del oficio docente, “no significa ninguna tragedia, sino que implica construir una actividad profesional porque la autoridad ya no está garantizada” (p.151).

Asimismo, se observaron experiencias que testimonian la posibilidad de producir espacios de encuentro con los padres; uno de ellos se produjo al finalizar el año escolar a partir del cual se propusieron dar a conocer los trabajos realizados por los alumnos en los espacios de taller y como una oportunidad y forma de integrar a los padres a partir de ver lo que sus hijos realizaron. La otra experiencia la comenta un docente que dicta el taller de natación y que los convocó para hablar de los logros de los estudiantes, poniendo en cuestión el motivo de las convocatorias que realiza la escuela, que siempre está dirigido al planteo de problemas (de aprendizaje o de conducta) respecto a los alumnos.

Queda claro en los testimonios de los docentes, que esperan un comportamiento diferente de los padres y dan por supuesto que las familias conocen las reglas de juego escolar. Si bien desde la conducción técnico - política del programa se los orienta en el sentido de integrarlos para que acompañen las trayectorias escolares de sus hijos, el sentimiento de falta de reconocimiento como experiencia social al trabajo que realizan, les impide ubicarse en una posición diferente frente a la brecha entre el origen social de los docentes talleristas y el de los grupos poblacionales que atiende la escuela.

No hay evidencia que frente a esta situación se hayan generado instancias para acompañar a los docentes en este salto cualitativo respecto a la relación con las familias de los estudiantes pertenecientes a los sectores más empobrecidos, relación que según Dubet (2005), tendría que basarse en la oferta de recursos y capacidades respecto a las reglas y códigos escolares necesarios para que estén informados acerca de en qué consiste la ayuda que deben brindarle a sus hijos, pues “no se puede pedir que ayuden sin decirles en qué consiste la ayuda” (Dubet, 2005: 51).

En el marco de la igualdad distributiva de oportunidades, la oferta escolar tiene que favorecer la circulación de los estudiantes y para ello se debe renunciar a la rigidez del sistema (Dubet 2005). Si bien este aspecto está contemplado en el Programa de JE a partir de diferentes propuestas que promueven flexibilizar la lógica de los turnos escolares, el agrupamiento de los estudiantes en los nuevos espacios curriculares y la metodología del trabajo en taller, las instituciones no hay podido romper con estos aspectos que constituyen el núcleo duro del formato escolar. En ninguno de los casos analizados los agrupamientos para el taller han modificado la estructura de los grados escolares, sólo una escuela unificó los turnos; respecto a la metodología del trabajo, en general, los talleres no logran diferenciarse de las restantes actividades curriculares. Queda claro que para producir estos movimientos se requiere de acciones de acompañamiento y trabajo con las instituciones, que no son procesos automáticos y que, en función de lo analizado en el estudio, los cambios en la orientación técnico - política del proyecto a partir del año 2011, dejó desprotegidas a estas instituciones y sin el apoyo y acompañamiento necesario, pues la nueva propuesta no contempla estos nuevos espacios curriculares.

Considerar el principio de la igualdad social de oportunidades llevó a analizar especialmente cómo contribuyen estos nuevos espacios al logro de un umbral de conocimientos que garanticen a cada niño la ciudadanía activa y la dignidad personal, lo que supone suspender las pruebas de méritos y selección y ofrecer una cultura común (Dubet, 2005).

En general, los actores entrevistados ponen en cuestión que en la práctica estos nuevos espacios contribuyen a la adquisición de “los conocimientos generales y las capacidades cognitivas necesarias para afrontar el mundo y seguir formándose” (Dubet, 2005: 61). Se identifican algunos nudos de problemas que estarían obturando esta posibilidad: la evaluación y acreditación de los aprendizajes, los contenidos y metodología de enseñanza en los talleres y la función y el sentido que le asignan a los nuevos espacios curriculares.



Consideran que, al no exigirse calificación específica, impide que sean legitimados como espacios pedagógicos por parte de los estudiantes y sus familias, lo cual atenta al logro de los aprendizajes esperados, ya sea porque no asisten al taller o bien porque no se comprometen con las actividades propuestas. En cuanto a los criterios de acreditación de los aprendizajes interpretan que las promociones asistidas, los recuperatorios u otros mecanismos de flexibilización del formato que atiende la heterogeneidad de las trayectorias escolares, afecta la eficiencia del servicio educativo y los resultados académicos. Por otro lado, desde el aspecto curricular se promueve el trabajo a partir de las trayectorias escolares, atendiendo los recorridos heterogéneos, es decir, evaluar el progreso de los alumnos teniendo en cuenta sus logros, generando situaciones de enseñanza que contemplen estos recorridos. En este sentido los entrevistados se posicionan negativamente frente a ello dado que lo consideran “otro modo de facilismo... se prioriza la asistencia.” (Docente Tallerista Escuela 3, I); además complejiza el trabajo del docente porque tienen que programar diversas estrategias de trabajo para que alcancen los aprendizajes necesarios, situación que no comparten porque “eso es toda una complicación para el docente... porque en realidad le terminas aprobando...y eso afecta los resultados.... por eso cada día saben menos” (Docente Tallerista Escuela 1, C)

Es significativo señalar que en sus apreciaciones acerca de la evaluación de los aprendizajes, los criterios de acreditación, como el acompañamiento a las trayectorias escolares, se ubican en todo momento en el canon escolar tradicional al tener una posición crítica respecto al corrimiento del sistema de normas que dicho canon establece, lo cual resulta coherente con lo que consideran lo escolar del programa institucional y con el rol de maestro que ellos representan.

En referencia a los aprendizajes de los alumnos en los nuevos espacios, los talleristas entrevistados marcan como ruptura las modificaciones operadas en el transcurso de la implementación del programa<sup>2</sup> al dejar de ser las instituciones educativas las que definan los contenidos a ser trabajados en el taller y se impongan otros referidos a los contenidos curriculares. Se desplaza el placer, la libertad, el deseo implicados en los proyectos de taller elegidos por la institución, por la obligación y el deber. Esto genera, por un lado, conflictos de convivencia entre los niños y cansancio, aburrimiento por lo tedioso del trabajo que deben realizar; asimismo demanda tiempo y esfuerzo adicional para el tallerista en resolverlos y motivarlos, en detrimento de su trabajo específico. Consideran que se sacó lo que “les daba el sentido a los espacios y ahora todo es pedagógico” (Docente Tallerista Escuela 1: E); interpretan que deben darse actividades orientadas a lo artístico, deportivo y lúdico.

El hecho de que el maestro de grado sea el docente tallerista por el sólo hecho de su formación profesional sin haber transitado por espacios de formación específica, podría explicar en parte esta polarización entre lo pedagógico y lo específico del trabajo en el taller. La especificidad del trabajo en taller implica un modo de transmisión y estilo educativo a partir del cual el estudiante como protagonista construye y se apropia de los conocimientos junto a sus pares y requiere un modo especial de participación del tallerista tratando de romper con el formato tradicional de la escuela.

Hay coincidencias entre los docentes talleristas que el taller es un espacio para la vivencia, el sentir y el hacer y que no hay lugar para la conceptualización; que sólo tienen que estar ligado a las artes o al deporte no pudiendo ver las posibilidades que tienen de promover situaciones de aprendizaje ligados a otros campos de conocimiento. Asimismo, no se observaron propuestas pedagógicas tendientes a construir alternativas de trabajo institucional que no polaricen, sino que integren ambos sentidos y finalidades.

En los comienzos de la implementación del programa, los nuevos espacios curriculares estuvieron orientados a ofrecer bienes educativos relacionados con las áreas estético y expresivas, donde los estudiantes a partir de actividades lúdicas y artísticas desarrollaban otro tipo de habilidades y conocimientos que priorizaba el reconocimiento y la dignidad. Estas cuestiones aluden al tercer agregado que propone Dubet (2005) que refiere a la igualdad individual de oportunidades, a la manera

---

<sup>2</sup> Ante la dificultad para articular el trabajo en taller con las áreas curriculares, desde la conducción técnico - política se establecieron contenidos para los talleres en función de los diferentes ciclos del nivel. Para el primer ciclo se proponen “temáticas que fortalezcan los procesos de alfabetización inicial de Lengua y Matemática”; para el segundo ciclo y hasta 7º grado “temáticas vinculadas a las áreas científicas además de Inglés como Taller obligatorio”. (Disp.54, Anexo I)

de actuar sobre los estudiantes, de formarlos, de reconocer a cada uno como es, brindándoles recursos para que puedan actuar socialmente independientemente de sus desempeños escolares.

Los docentes talleristas consideran a los talleres como espacio totalmente diferenciado de las clases tradicionales, contribuyendo al bienestar de los alumnos, a mejorar su autoestima y al logro de sus competencias sociales; coinciden en señalar que constituyen criterios igualmente importantes en una escuela democrática porque para estos estudiantes en situación de vulnerabilidad, es difícil proyectarse al futuro dado que muchos cargan con experiencias de fracaso. “Que los chicos vayan siendo protagonistas, que vayan construyendo espacios propios” (Docente Tallerista Escuela 1, D), que cada uno pueda dar lo mejor que tiene fuera de las competencias escolares, respondiendo así a este principio de justicia que pretende proteger a los sujetos del rigor del mérito y armarlos subjetivamente sin atarlos a los desempeños.

## 5. CIERRE Y PROYECCIONES

Un aporte considerado importante del estudio refiere a que los nuevos espacios curriculares ponen a jugar lo que la educación moderna excluyó de la propuesta escolar. Por un lado, la valorización de los contenidos de las áreas estético expresivas que siempre resultaron marginales en la tradición escolar; por otra parte, la posibilidad de elección por parte de la institución del contenido de los talleres frente al carácter obligatorio de los contenidos curriculares (eso devino en malestar cuando esta posibilidad expiró); además si bien son obligatorios, no tienen consecuencias decisivas en los resultados académicos y aparecen cuestiones en relación al placer, la pasión, lo lúdico, la horizontalidad de los vínculos en detrimento del deber, el trabajo y el esfuerzo propio del modelo tradicional.

Podríamos plantear que, a partir de la implementación de los nuevos espacios curriculares, la experiencia escolar tradicional va perdiendo relevancia para los docentes talleristas que trabajan en estas instituciones, ya que esta se presenta como freno el sistema de normas que regula la relación docente alumno (que se hace más horizontal y con mayor protagonismo de los alumnos), la relación entre estudiantes (que se vuelve más colaborativa), la dinámica de la clase (rompe con los rituales tradicionales) y el abordaje de conocimientos con una perspectiva diferente al que plantea la ciencia y que habilita otra interacción con el mundo. La experiencia de trabajo en el taller permitiría introducir una mirada crítica a lo establecido, que habilita el preguntarnos si tienen los espacios de taller la potencialidad de operar como una propuesta contracultural que contrarreste la cultura escolar moderna, habilitando otro modelo institucional, más allá que constituya una propuesta marginal, ya que no tiene incidencia en la promoción de los alumnos. Esto pone en evidencia que ya no hay una adhesión supuestamente unánime y una definición compartida de lo que debe ser una escuela, sino que es posible poner en discusión lo que se considera una escuela justa.

## REFERENCIAS

- 1- Ander-Egg, Ezequiel. El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio Río de La Plata. 1999
2. Antelo, Estanislao. Padres Nuestro que están en las escuelas. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 2014
3. Canciano, Evangelina. Educar a los pobres. Representaciones sobre la pobreza en el discurso pedagógico actual En Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año VII, (12), 2004 pp.79-90
4. Dubet, Francois. Repensar la justicia social. 1ra. Ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2012.
5. Dubet, Francois. El declive y las mutaciones de las instituciones. Revista de Antropología Social (16), 2007. pp. 39-66, ISSN: 1131-558X
6. Dubet, Francois. El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona. España: Editorial Gedisa. 2006.
7. Dubet, Francois. La Escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona. España: Editorial Gedisa. 2005.
8. Gauchet, Marcel. La democracia contra sí misma. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Traducción Alejandro Moreira. 2002.
9. Gonzalez Cuberes, M. El taller de los talleres. Buenos Aires: Estrada. 1987.
10. Lopez, Carlos. Talleres ¿Cómo hacerlos? Buenos Aires: Troquel Educación. 1993.
11. Ministerio de Educación y Derechos Humanos Anuario. Dirección de Nivel Primario. Provincia de Río Negro: Programa de Jornada Extendida. 2008.
12. Perrenoud, Philippe. El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Editorial Popular. 2006
13. Pitluk, Laura y Origlio, Fabrizio. Talleres para niños. Fundamentos y Propuestas Buenos Aires: Hola Chicos. 2007
14. Rawls, John. Justicia como equidad: una reformulación. Barcelona: Paidós Ibérica. 2002
15. Serra, Silvia. Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos. En Baquero; Diker; Frigerio (comps.). Las formas de lo escolar, Buenos Aires: Del Estante, 2007pp. 199 - 132.
16. Terigi, Flavia. Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo XXI. 2006.