



# Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos

Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trabajo Final de la carrera de Ciencias de la Educación

“Contexto socioeconómico y desarrollo curricular: un estudio de caso en un  
Centro de Formación Profesional del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires”

Ignacio López Lemus

Sede Centro

Diciembre de 2011

## Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
Contemporaneidad	8
Institución	10
Comunidad	14
Currículum	18
2. DESARROLLO	27
Situación Económica del año 2000	27
Situación social para el período 2000-2002	29
El Centro de Formación Profesional N°24	30
El Proyecto institucional: “Otra forma de gestión de la existencia es posible”	32
Redes vinculares	33
Nociones generales	36
Contenidos	36
Evaluaciones	37
Provisión solidaria de insumos	39
Aprendizaje-servicio	41
La subjetividad moderna en el C.F.P. N° 24	43
Proyecto Cooperativa de trabajo El Profesional Ltda.	46
Programa curricular transversal de aprendizaje-servicio	49
Dispositivo de reflexión institucional: ‘La Ventana’	53
Problemas que se trabajan en el dispositivo ‘La ventana’	57
3. CONCLUSIONES	61
I.	61
II.	62
III.	62
IV.	64
V.	67
VI.	67
4. BIBLIOGRAFIA	70

## Palabras Claves

Contexto - Institución - Comunidad - Subjetividad - Currículum

## Resumen

La reconfiguración de los Estados-Nación bajo el afianzamiento del mercado financiero inaugura un contexto socio-cultural que nos obliga a considerar multiplicidad de factores al realizar investigaciones en el campo educativo.

El advenimiento de la figura del consumidor en detrimento de aquella otra ciudadana, que otorgaba consistencia a las instituciones, modificó las condiciones de existencia y de relacionamiento social.

Desde la perspectiva educativa se investigaba para descubrir cuáles eran las mejores formas de enseñanza y por qué motivos era preferible sostener una u otra postura pedagógica. La crisis de lo común y de las instituciones dispersan comunidades educativas que se constituyen intermitente y temporalmente y, sin ellas, se difumina la noción de escuela.

Sosteniendo una subjetividad moderna y bajo la lógica del mercado financiero la única garantía es la deriva. Por eso, un currículum - en una institución educativa - nos convoca a pensar ya no tanto qué escuela queremos sino qué tipos de escuelas son posibles.

---

## Key Words

Context – Institution – Community – Subjectivity – Curriculum

## Abstract

The State-Nation reconstitution under the strengthening of the financial market leads to a socio-cultural context that forces us to consider multiple factors in order to perform educational research.

The advent of the consumer figure against the previous citizen one, which promoted institutional consistency, modified the conditions of existence and social relationship.

From the educational perspective, research was focused on identifying best teaching practice and the means by which a pedagogical stance could be sustained. The crisis of institutions and the lack of common factors pull apart educational communities which are intermittent and temporarily constructed and without them the notion of school fades away.

Under such modern subjectivity and the financial market logic the only certainty is drifting. That is why -in an educational institution- the curriculum pulls us together and leads us to think which kind of schools are possible instead of merely focusing on which kind of school we prefer.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires presentan una inmensa variedad de propuestas educativas. Existen orientaciones técnicas, bachilleratos, especiales y artísticas, entre muchas otras. Todas ellas poseen regulaciones determinadas que especifican las distintas especialidades de los egresados al finalizar cada trayecto. Podría hacerse un análisis curricular de cada uno de ellos. Algunos enfoques podrían centrarse en el contenido, otros en la estructura y correlación programática de las asignaturas, los hay que focalizarían en el sistema de evaluación o en aspectos conductuales. Todos ellos privilegian ciertos aspectos basados en la noción de currículum que sostienen. Discursos tradicionales, críticos o postcríticos sobre el currículum tienen puntos de partida, desarrollos y conclusiones muchas veces contrapuestos.

Asimismo, en este escenario educativo (y social en general) complejo, sería arriesgado intentar concluir sobre las características de la propuesta curricular de una institución sin haber repasado las distintas dimensiones que aborda y la forma en que lo hace.

A lo largo de este trabajo se intentará develar la forma en que el Centro de Formación Profesional N° 24, partiendo de un contexto de crisis económica y social (signada por altas tasas de desempleo, políticas de ajuste económico bajo la Ley de Déficit Cero, bajos índices de gobernabilidad, gubernamentalidad y confianza en las instituciones) pudo brindar oportunidades de empleo, aumentar su oferta educativa, mejorar su infraestructura edilicia y realizar proyectos de la más variada índole, armando una red institucional-comunitaria que excedió las expectativas originales. Todo ello a través de un desarrollo curricular singular cuya fortaleza y riqueza tienen su punto de partida en los aspectos contextuales y vinculares.

Para poder realizar esta tarea nos preguntamos por las características que posee un currículum que nace y se constituye desde la lectura del contexto socio-económico y de la participación de la comunidad.

Son nuestros objetivos describir la configuración del currículum en la historia del Centro de Formación Profesional N° 24 (en adelante C.F.P. N° 24), en el período que va del año 2000 al 2010, identificando cómo surgieron y se desarrollaron los trayectos y las experiencias formativas que hicieron posible este desarrollo curricular. Por otra parte nos proponemos analizar de qué modo ese currículum fue consolidando al C.F.P. N° 24 como institución educativa comunitaria.

Los Centros de Formación Profesional son escuelas públicas de oficios, destinadas a mayores de 16 años con estudios primarios finalizados, orientadas a enseñar o perfeccionar mediante trayectos formativos cortos un oficio, facilitando de esa forma el acceso a un trabajo. Nacidas ante el abrigo del C.O.N.E.T. a fines de los años setenta, aquellos radicados dentro de la C.A.B.A. fueron posteriormente transferidos mediante la ley N°24.049 a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (M.C.B.A.).

Actualmente existen 33 Centros de Formación Profesional, de los cuales 25 están bajo un convenio establecido entre el G.C.B.A. y alguna institución social (sindical, empresarial o no gubernamental) que se hace responsable de una parte de la gestión de dichos centros, puntualmente de diseñar los contenidos de los trayectos educativos (cursos), aportar la infraestructura edilicia, proveer equipamientos e insumos y organizar y administrar el desarrollo de estas acciones.

El Centro de Formación Profesional N°24 es una escuela de oficios que brinda cursos cortos orientados a formar en técnicas de trabajo a aquellos interesados en aprender un oficio determinado.

Seleccionamos el Centro N° 24 situado en la calle Gral. Artigas 690 en el barrio de Flores principalmente debido a que, de los 33 Centros de Formación Profesional del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, es uno de los ocho de gestión estatal. Por otra parte, es una institución que posee ciertas particularidades que lo diferencian de los otros siete centros no conveniados con ningún Sindicato, como por ejemplo el año de su fundación (año 2000), el crecimiento edilicio y de matrícula sostenido desde entonces, el segundo lugar obtenido en el Premio Nacional de Escuelas Solidarias, las particularidades de su cultura intrainstitucional y su red vincular, entre otros aspectos.

A diferencia del contexto inicial en el cual nacieron los Centros de Formación Profesional en los que el puesto de trabajo era el núcleo de la formación, en la actualidad del C.F.P. N°24 el alumno es el protagonista. Por esto es que los programas giran en torno a desarrollar sujetos con capacidades múltiples (técnicas y habilidades personales) que les permitan insertarse activamente dentro del entramado productivo de distintas formas.

Realizamos esta investigación bajo un diseño narrativo de tópico <sup>1</sup>, utilizando la metodología del estudio de caso. Se entiende por esto

Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de

---

<sup>1</sup>Hernández Sampieri, Roberto (2010). Metodología de la Investigación. (5ta ed.). Buenos Aires: Mc Graw-Hill.

evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. <sup>2</sup>

Asimismo el trabajo será de carácter cualitativo, por ello podrá verificarse que se "...prepondera la participación de los sujetos que forman parte del objeto de investigación; se pone el énfasis en la investigación documental y se le otorga un gran peso específico a la observación en el trabajo de campo." <sup>3</sup>

Con el marco temporal del desarrollo de esta investigación ubicado entre Marzo y Diciembre del año 2011, partimos de una descripción del momento histórico en el que surge este Centro de Formación Profesional de manera tal de poder contextualizar el desarrollo del proceso de fundación y de los proyectos educativos implementados. La documentación de este diagnóstico de la situación política, económica, social y educativa en el año 2000 del ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, en particular se constituirá en el marco preliminar para el análisis posterior de la institución.

Tomamos el período comprendido entre los años 2000 y 2010, ya que contempla desde el año de su fundación hasta un momento que lo encuentra consolidado en un accionar educativo-comunitario.

Trabajamos con diez observaciones participantes de campo directas y con tres entrevistas semidirigidas, al mismo tiempo que realizamos un análisis documental de toda la información disponible a lo largo de todo ese período en el Centro.

---

<sup>2</sup> Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (3<sup>rd</sup> ed.). California: Sage Publications.

<sup>3</sup> Huerta, Antonio A. (2000). Una versión comparativa entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Recuperado el 26 de Abril de 2010, de <http://contexto-educativo.com.ar/2001/6/nota-08.htm>.

### Contemporaneidad

Pensar los cambios de nuestras sociedades es una tarea compleja pero no imposible. Sabemos que la lógica moderna fue durante mucho tiempo la lógica social dominante. El objetivo de la instauración de la ley estatal era la producción de una normalidad social en los ciudadanos a quienes, a través del sostenimiento en una ficción o historia común, se les otorgaba una base desde la cual pensarse como soberanos. El individuo, concepto característico de la modernidad, es el átomo desde el cual el Estado se sostiene para dar forma, a través del lazo social vinculante, a aquella estructura que le otorgara sentido.

A diferencia de la antigüedad donde el *polités*<sup>4</sup> era lo que la educación había hecho de él, en la modernidad el individuo es lo que hace de la educación que recibió. Para hacer individualmente hace falta desplegar la personalidad, término inexistente en lenguaje griego antiguo. Decir *polis* ahora tiene tanto sentido como el que hubiera resultado de decir personalidad en aquel entonces. La persona no era relevante sino a condición de ocupar un rol en la estructura estatal antigua, mientras que en la modernidad la individualidad es una necesidad.

Es desde esta noción de individualidad que la modernidad construye el espacio común entendido como mera sujeción a una entidad superior, la sociedad. “La necesidad de transformarse en lo que uno es constituye la característica de la vida moderna –y solamente de ella.” (Bauman, 2009, p. 37)<sup>5</sup> Esta idea funcionó de forma efectiva mientras los objetivos del paradigma eran claros, la finalidad era el progreso y la discusión giraba alrededor del recorrido que cada uno habría de seguir en las alternativas que el Estado ofrecía.

En el afán de nominar las alteraciones sociales profundas acaecidas en los últimos años, algunos autores hablan de postmodernidad y otros de modernidad tardía. En cualquier caso, y para evitar adentrarnos en una

---

<sup>4</sup>En la Grecia Clásica era el ciudadano, concebido como titular de derechos y deberes que los no ciudadanos no tenían.

<sup>5</sup>Bauman, Z. (2010). *Modernidad Líquida*. (1a. Ed., 10a. reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

cuestión que este trabajo no se propone resolver, es clave rescatar que las condiciones ontológicas de la modernidad se modificaron a partir del desfundamiento del Estado-Nación como institución donadora de sentido. El auge del mercado, fortalecido por el desarrollo tecnológico y el crecimiento incesante de la economía global, hizo que los Estados-Nación se convirtieran en Estados técnicos-administrativos que regulan los pocos recursos que han quedado en su poder.

Puede afirmarse que los Estados ya no son los únicos que ponen las reglas de juego para sus átomos fundantes, los ciudadanos. La globalización les quitó el centro de la escena: el mercado se autodetermina y se autoregula y, al hacerlo, también determina y regula a las personas, a las cuales ya no concibe como ciudadanos-productores sino, esencialmente, como consumidores. Bajo esta condición, la individualidad cambia de status pasando de ser una elección a un imperativo social.

Si bajo la égida de los Estados-Nacionales los ciudadanos se sometían al Estado mediante un contrato social que implicaba ceder una parte individual en pos de un retorno equilibrado a la totalidad de individuos a través de la regulación estatal, hoy esa situación se sigue dando aunque bajo unas características un poco distintas. Los Estados-Nación dejaron de ser la entidad más importante que determina a los individuos y esto modificó por completo la producción de subjetividad y el devenir vincular de las poblaciones. Es cierto que mantienen cierto poder, eso es indudable. No se pretende expresar que los Estados dejaron de existir sino solamente que la ficción que les otorgaba sentido y que era sostenida por la creencia en la historia del pueblo nacional dejó de operar como en ese entonces y devino en la crisis de las instituciones estatales (familia, escuela, hospitales, cárceles, etc.).

Asistimos a una época de desdibujamiento de la subjetividad humana tal y como la conocíamos. En épocas de Estado-Nación todos eran ciudadanos y productores (efectivos o potenciales), y esa capacidad productiva tenía un límite definido por la masa laboral y el capital disponible. Habían incluidos, recludos y excluidos y habían instituciones para cada uno de esos estatus existenciales. Bajo la lógica de mercado todos son consumidores y su capacidad de consumo es potencialmente infinita, depende exclusivamente de

ellos. Por otra parte, el capital se reproduce a sí mismo y se generan bienes intangibles como nunca antes. A diferencia de épocas anteriores hoy “el individuo se expresa a sí mismo por medio de sus posesiones” (Bauman, 2010, p. 87) <sup>6</sup>.

Entendemos que en tiempos de solidez, el Estado-Nación actuaba para atar a las personas en lazo homogeneizante a un código común. Los vínculos entre personas implicaban necesariamente la ley estatal. Hoy, en tiempos de mercado, los sujetos se determinan en el acto del consumo, no necesitan de otro para desplegarse en la operatoria característica de estos tiempos.

Ser ciudadano implicaba estar contemplado por una lógica estatal que asignaba lugares y tiempos para cada uno y, en el caso de recluir, el Estado suspendía por tiempo determinado los derechos ciudadanos hasta el restablecimiento de los mismos. Bajo la lógica de mercado todos pueden ser consumidores pero al dejar de serlo ya no hay reclusión sino que hay mera expulsión: cada cual es empresario de sí mismo.

### Institución

Si la paninstitución donadora de sentido dejó de operar como lo venía haciendo al mismo tiempo que un mercado global y en constante expansión plantea condiciones que modifican tanto las prácticas como el contexto subjetivo desde el cual es posible pensar y pensarse, sería lógico considerar que las instituciones se vieron afectadas directamente por estos cambios y mutaron en consecuencia. Para poder comprender estos cambios intentaremos adentrarnos en los tipos y formas que pueden asumir dichas instituciones.

Entendemos a las instituciones modernas, como

... parte de un sistema de instituciones. Hay una coordinación estatal de las instituciones que opera de modo tal que los sujetos producidos por una, son necesitados por otra. Se trata de la función del Estado como garante de la puesta en cadena de

---

<sup>6</sup>Bauman, Z. (2010). Modernidad Líquida. (1a. Ed., 10a. reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

las instituciones. (...) El Estado-nación como megainstitución cuyo organigrama interno es el conjunto de todas las instituciones. (...) El segundo rasgo característico (...) es que (...) su organización se basó en la suposición de que todo lo relacionado con la operatoria de la institución era racionalmente calculable de antemano. (...) Por un lado, inscripción en un conjunto orgánico de instituciones. Por otro, organización vertical, racionalista, que supone un mundo calculable. (Lewkowicz, 2008, p. 43).<sup>7</sup>

La institución moderna está caracterizada, principalmente, por dos rasgos. Es aquella inscrita en un sistema de instituciones bajo supervisión (directa o indirecta) estatal, en la que los sujetos producidos por una son necesitados por alguna otra y, al mismo tiempo, posee un organigrama y una cuota importante de racionalidad. En otras palabras es aquella cuyo principal objetivo es la seriación, es decir que “afirma valores e impone reglas a las que habrá que someterse y que influirán en los comportamientos particulares hasta nivelarlos y encuadrarlos para reducirlos a la uniformidad” (Lobrot, 1980, p. 27).<sup>8</sup>

Para describir a la institución multiforme será necesario hacer un recorrido previo que nos permita comprenderla. ¿Qué ocurre cuando el Estado deja de operar como lo hacía? ¿Qué pasa con el entramado que sostenía y comienza a actuar bajo los principios del mercado, lógica que se convierte en nuevo sustrato de toda operación individual, grupal, organizacional y estatal?

Es pertinente traer la figura del ciudadano a esta escena de análisis. Un ciudadano es un miembro de una nación que adscribe al contrato social estatal aportando elementos individuales, ejerciendo la soberanía y haciendo uso de sus derechos. No podemos entender esa figura como inmodificable sino todo lo contrario, es dinámica, histórica y en situación.

---

<sup>7</sup>Lewkowicz, Ignacio (2008). Pensar sin estado. (1ª. Ed., 3ª. Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

<sup>8</sup>Lobrot, Michel (1980). Pedagogía Institucional: la escuela hacia la autogestión. (2ª ed.). Buenos Aires: Humanitas.

En tiempos del Estado de Bienestar, el ciudadano tenía más protecciones que en esta época que mencionamos. Anteriormente, el recorrido que una persona podía realizar a través de las instituciones generalmente era estructurado y previsible. Las figuras ciudadanas podían dividirse entre incluidos, recludos y excluidos. Todos ellos estaban contemplados por el Estado con al menos una institución asignada, por ejemplo escuelas y trabajos (incluidos), hospitales y prisiones (recludos) y comedores comunitarios (excluidos). Todo ciudadano tenía un lugar en el Estado en tiempos de Estado-nación.

“Para los trabajadores, el horizonte se acercaba ante la perspectiva de una vida de trabajo dentro de una empresa que podía o no ser inmortal, pero que con seguridad los sobreviviría largamente” (Bauman, 2010, p. 155) <sup>9</sup>. Por otro lado la estabilidad que otorgaba el Estado ofrecía un marco de acción predecible para los individuos.

El Estado otorgaba solidez y consistencia a todas las instituciones asegurando las condiciones para el despliegue efectivo de la operación institucional por excelencia: la reproducción. Sin metainstitución no hay seguridad de continuidad reproductiva en los elementos que van atravesando la serie, o cadena, de instituciones. Era el plafond en el cual transcurría la existencia de las instituciones. Era el punto de partida de pensamientos, acciones y estrategias, tanto como el punto de llegada. Cuando el mercado inunda al Estado no solo lo convierte en un elemento más, cambiando su condición de existencia, también modifica la perspectiva desde la cual se piensa a sí mismo y sobre todo, desde la que se puede pensar. “Se altera el paradigma de la experiencia social” (Lewkowicz, 2008, p. 173) <sup>10</sup>. Se convierte en condición epocal en la cual opera cualquiera, desde los sujetos a las megacorporaciones; se comienza a pensar en términos de mercado.

Y así como se diluye la figura del Estado y se percibe una fluida e inasible figura del mercado, la certeza de haber perdido la capacidad predictiva cambia de entidad el problema: de no conocer (dilema clásico de la modernidad) a

---

<sup>9</sup>Bauman, Z. (2010). *Modernidad Líquida*. (1a. Ed., 10a. reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

<sup>10</sup>Lewkowicz, Ignacio (2008). *Pensar sin estado*. (1ª. Ed., 3ª. Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

saber que es imposible conocer, de problema epistémico a problema ontológico. La indeterminación y la deriva de lo real son condiciones de época.

Las certezas institucionales modernas migran a las incertezas contemporáneas, y con este cambio requiere un pasaje del saber al pensar, del conocer al reflexionar. Hoy, una organización que no se piense, que no mute, colapsa, se vuelve un galpón <sup>11</sup>. Ya nada ni nadie está a la altura de las circunstancias, sencillamente porque ellas no son calculables de antemano. De allí que sea indispensable estar pensando constantemente en situación para ir ajustando las operaciones de las organizaciones-instituciones.

Hoy en día una institución que se considere tal puede mantener aquel status moderno, pero solo bajo el riesgo de reconocer la precariedad que el mismo implica. Sus normativas o reglamentos de nada sirven para hacer frente a las circunstancias si no se modifican de forma constante. La solidez de una institución moderna es incompatible con la fluidez actual del exterior con el cual interactúa, directa o indirectamente.

Aquella institución que contemple y actúe de forma acorde con este escenario, pensándose desde su propia precariedad y resignificándose más allá de la lógica interinstitucional signada por el diagrama institucional disciplinar descrito por Foucault, donde la información y el poder de acción sean elementos fluidamente disponibles para todos –y no solo para las autoridades-, será considerada institución multiforme. Esta multiplicidad de formas está asociada a una reformulación constante de la organización institucional en alguna de (o todas) sus distribuciones: espacial, temporal, de roles y responsabilidades o subjetiva.

Ya presentadas las nociones de institución moderna y multiforme, podemos entrar un poco más en detalle. Debido al carácter polisémico de la palabra “institución” haremos una aclaración sobre los distintos significados a los cuales remitiremos con ella.

---

<sup>11</sup> Una institución galpón es aquella que, incapaz de adecuarse a la flexibilidad y reinención propias de la contemporaneidad, deviene obsoleta. Posee un tipo de funcionamiento ciego a la destitución de la lógica estatal, y a la instalación de la dinámica de mercado. Se trata, en definitiva, de configuraciones anómicas que resultan de la destitución de las regulaciones nacionales.

Institución es un término que abarcará dos sentidos distintos a lo largo del trabajo. Será concebido como sustantivo o como verbo, es decir como entidad o como acción de instituir.

Como sustantivo podemos pensarlo como “sistema de normas que estructura un grupo social, regla su vida y su funcionamiento” (Lobrot, 1980, p. 25) <sup>12</sup>. De esa forma podría presentarse como entidad jurídico-política (el lenguaje o la prohibición del incesto, por ejemplo) o como entidad concreta (escuela, empresa, sindicato, etc).

Para comprenderla como verbo es necesario saber que, originaria del latín, *instituire* es una palabra formada por el prefijo *in* que significa “hacia dentro” y el verbo *statuere* que significa “poner, estacionar, colocar”. Podríamos pensarla entonces como acción que remite a “hacer entrar en la cultura” o bien como el resultado del proceso de institucionalización.

Es importante destacar que existe un debate académico sobre la preeminencia de lo instituido a lo instituyente y viceversa. Aprovechando una lectura de René Lourau y lejos de una postura estrictamente funcionalista o crítica, coincidimos cuando postula que, al igual que Saussure define al signo como significante y significado, “la institución pertenece a lo instituido y a lo instituyente” (Lourau, 1991, p. 87) <sup>13</sup>. De esta forma asumimos que hay un constante interjuego entre ambas fuerzas y que ninguna puede ubicarse primero ya que son complementarias, por esto destacamos la importancia de conocer ambas.

### Comunidad

En el contexto actual, ¿podríamos pensar en una noción de comunidad? ¿Qué elementos establecerían patrones de semejanzas o diferencias que nos permitirían enunciar los agrupamientos de individuos bajo ese término?

Sabemos que hay ciertos indicios en el campo del ‘trabajo comunitario’, cuestiones delicadas pero que proliferan con persistencia y permitirían pensar en cierta alteración del significado de la palabra comunidad.

---

<sup>12</sup> Lobrot, Michel (1980). *Pedagogía Institucional: la escuela hacia la autogestión*. (2ª ed.). Buenos Aires: Humanitas. Pag. 25.

<sup>13</sup> Lourau, René (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Es innegable que el uso que en los últimos años se le dio al término comunidad fue en aumento y con sentidos diversos y a veces contrapuestos. Y cuando un término prolifera con poca claridad hace que las discusiones que giran a su alrededor pierdan sensatez.

También hay una deriva lingüística que puede apreciarse en su uso, un desplazamiento de la comunidad o lo comunitario a un enfoque comunitario, una perspectiva comunitaria o un abordaje comunitario. Estos términos nos ayudan a pensar en un corrimiento del sujeto-comunidad al objeto-problema.

Cuando un término se desplaza desde un enunciado unívoco a categoría de análisis nos indica que ya no opera como realidad efectiva sino también como objeto de estudio para aquellas instancias concebidas bajo ese nuevo encuadre. La clave de esta idea es que la vitalidad del término sujeto-comunidad está directamente asociada a aquellas políticas comunitarias de las cuales es objeto (o sujeto, claro). Y si a esto le sumamos el hecho de saber que en condiciones postmodernas lo social tiende a ser transformado en mera multiplicación cuantitativa de individuos que fueron previamente vaciados de particularidades al transformarse en consumidores, tenemos como resultado un escenario precario para el término.

Esto no quiere decir que una comunidad-objeto de políticas haya perdido su condición más sustantiva y toda su potencia asociada. Lo que queremos decir es que

... la comunidad de víctimas en posición de objetos es un medio de reproducción de las instancias y organizaciones de representación. Las organizaciones que hablan en nombre de una supuesta sustancia representada y postergada sólo funcionan si los representados no se presentan por sí propios (...). La comunidad efectiva entonces no es una entidad definible en términos de 'ser' con tales o cuales propiedades a priori. La comunidad efectiva es un hacer –y sobre todo un hacerse. Es hacerse en posición

subjetiva; es hacerse de una posición subjetiva  
(Corea, C.; de la Aldea, E.; Lewkowicz, I., 2003) <sup>14</sup>.

Otra forma de pensar las comunidades contemporáneas sería, aún a riesgo de perder algún matiz en el proceso, situarlas en términos de multitud. Paolo Virno nos recuerda que mientras para Spinoza “la multitud representa una pluralidad que persiste como tal en la escena pública, en la acción colectiva, en la atención de los asuntos comunes, sin converger en un Uno” (Virno, 2002) <sup>15</sup>, para Hobbes, “el pueblo es un uno, porque tiene una única voluntad, y a quien se le puede atribuir una voluntad única” (Virno, 2002) <sup>16</sup>. Por ello Hobbes considera a la multitud como una amenaza para la condición Estatal, a punto tal de afirmar que “los ciudadanos, en tanto se rebelen contra el Estado, son la multitud contra el pueblo” (Virno, 2002) <sup>17</sup>.

Sabemos que en tiempos de Estado-Nación, lo público es la esfera representada por el corpus ciudadano. Si consideramos un tiempo postestatal con un cuerpo ciudadano disuelto y devenido en esfera de consumo privado, entonces se dificulta pensar en la figura de un pueblo que opere como un Uno. Si hay esfera privada y ya no lazo social homogeneizante, multitud significaría “el ser -muchos- como forma duradera de existencia social y política, contrapuesta a la unidad cohesiva del pueblo. (...) la multitud consiste en una red de individuos; los muchos son singularidad.” (Pál Pelbart, 2009, p. 21) <sup>18</sup>

Hoy asistimos a una crisis de lo común.

Las formas que antes parecían garantizarles  
a los hombres un contorno común, que le  
aseguraban al lazo social alguna consistencia,  
perdieron su pregnancia y entraron definitivamente  
en colapso, desde la llamada esfera pública hasta

---

<sup>14</sup> Corea, C., de la Aldea, E., Lewkowicz, I. (2003). La comunidad entre lo público y lo privado. Recuperado el 1 de Diciembre de 2011 de <http://www.estudiolwz.com.ar/protoWeb/lwzArchGral/art/ComunidadPublicoPrivado.pdf>.

<sup>15</sup> Virno, Paolo (2002). Gramática de la multitud. (1ª ed.). Buenos Aires: Tinta Limón.

<sup>16</sup> Virno, Paolo (2002). Gramática de la multitud. (1ª ed.). Buenos Aires: Tinta Limón.

<sup>17</sup> Virno, Paolo (2002). Gramática de la multitud. (1ª ed.). Buenos Aires: Tinta Limón.

<sup>18</sup> Pál Pelbart, P. (2009). Filosofía de la deserción. (1ª ed.) Buenos Aires: Tinta Limón.

los modos de asociación consagrados:  
comunitarios, nacionales, ideológicos, partidarios,  
sindicales (Pál Pelbart, 2009, p. 21) <sup>19</sup>.

Aún en tiempos de hiperconectividad no hay nada que asegure lo común. Tal vez sea por eso que la técnica de marketing de moda sea la viralización. Hoy, para el mercado, una de las mejores formas de generar espacio común es a partir de que los consumidores mismos se autodefinan por el nuevo signo (producto, código, etc.) que consumen, arrastrando junto a ellos a otros consumidores en el proceso introyectivo de ese nuevo “gen”.

Por otra parte, hoy, la empiria se desdibuja ante la multiplicidad de dimensiones que presenta la infósfera que, si bien ofrece multiplicidad de realidades y contactos, no asegura lazo. De hecho, “en la virtualización, la presencia del cuerpo del otro se vuelve superflua, cuando no incómoda y molesta. (...) el otro debe aparecer como información, como virtualidad y, por tanto, debe ser elaborado con rapidez y evacuado en su materialidad” (Berardi, 2007, p. 184) <sup>20</sup>. La tendencia es la de consumir de los otros aquello que se elige, no a los otros en toda su complejidad.

Peter Pál Pelbart nos recuerda a Jean-Luc Nancy mencionando que “allí donde hay sociedad se ha perdido la comunidad” (Pál Pelbart, 2009, p. 26) <sup>21</sup>, sencillamente porque si se menciona una sociedad es necesariamente ante la inexistencia de la/s comunidades que la fundan, es porque hay muerte de singularidades que se impone el lazo social. Contrariamente a lo que se suele suponer, es la precariedad (“...précarité, dice Pierre Bourdieu, est aujourd’hui partout...” (Bauman, 2010, p. 181) <sup>22</sup>) la heterogeneidad, la pluralidad y la distancia entre los sujetos aquello que, marcado por la interrupción, la fragmentación y el suspenso, permitirá hacer comunidad.

Son estas diferencias entre las singularidades y esta precariedad lo que impide que los individuos sean reabsorbidos por ese algo común, por la tendencia

---

<sup>19</sup> Pál Pelbart, P. (2009). Filosofía de la deserción. (1ª ed.) Buenos Aires: Tinta Limón.

<sup>20</sup> Berardi, Franco (2007). Generación Post-Alfa. (1ª ed.). Buenos Aires: Tinta Limón.

<sup>21</sup> Pál Pelbart, P. (2009). Filosofía de la deserción. (1ª ed.) Buenos Aires: Tinta Limón.

<sup>22</sup> Bauman, Z. (2010). Modernidad Líquida. (1a. Ed., 10a. reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

homogeinizante del lazo. Hoy, Gemeinschaft (o comunidad) es lo que ocurre a nuestro alrededor. Es eso que se va creando a partir de la soledad, de ese extravío compartido, de sabernos a la deriva en un contexto dinámico y móvil de una indeterminación vertiginosa. Roland Barthés (Pál Pelbart, 2009, p. 35) <sup>23</sup> metaforizaba al respecto, tomando el ejemplo de un templo donde convivían los monjes aunque cada uno con un ritmo propio. De esa forma reivindica a la Idiorritmia (idios: propio, rithmos: ritmo) como una práctica que significa comunidad, ya que se sostiene desde la asimetría, desde las diferencias, que hablan de la precariedad de esa red, de la interrupción y, al mismo tiempo del encuentro, "...se trata de pensar lo común a la vez como inmanente y como algo en construcción" (Pál Pelbart, 2009, p. 40) <sup>24</sup>.

### Currículum

El término "currículum" proviene del latín currículum que significa "pista de carrera". El Shorter Oxford Dictionary registra la utilización del término en Gran Bretaña en el siglo XVII y lo define como "un curso, en especial un curso regular de estudios en una escuela o una universidad" (Stenhouse, 2003, p.25) <sup>25</sup>.

Unas aclaraciones sobre el estatus actual de los discursos curriculares.

Cherryholmes plantea que

...la búsqueda de una teoría del currículo es un intento de eternizar una determinada práctica social que no es sino un accidente en el tiempo y en el espacio. Representa un esfuerzo por negar nuestra humanidad mediante la negación de las diferencias y del movimiento (Viñao Frago, 1987, p. 55) <sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> Pál Pelbart, P. (2009). Filosofía de la deserción. (1ª ed.) Buenos Aires: Tinta Limón.

<sup>24</sup> Pál Pelbart, P. (2009). Filosofía de la deserción. (1ª ed.) Buenos Aires: Tinta Limón.

<sup>25</sup> Stenhouse, Lawrence (2003). Investigación y desarrollo de currículum. (5ª ed.). Madrid: Editorial Morata.

<sup>26</sup> Viñao Frago, Antonio (1987). Revista de Educación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

Es a partir de esto que consideramos que un currículum válido sería solamente aquel que no perdiera de vista las particularidades del contexto en el cual opera, tanto las singularidades individuales, grupales e institucionales (y contextuales en general) como la dinámica que constantemente atraviesa el escenario en el cual se desarrolla. Es por esto que consideramos necesario referirse a discursos o a textos sobre el currículum más que a teorías del currículum. Este posicionamiento no es casual, es una medida que consideramos necesaria en el proceso explicativo de los desarrollos existentes sobre currículum debido a la vasta divergencia que puede hallarse entre todos ellos. Asumir la existencia de teorías del currículum podría hacernos incurrir, entre otras cosas, en el error de creer que hay una teoría del currículum que es más válida que otras. Este escenario se nos presenta como una oportunidad para diferir con la lógica de la preeminencia de un elemento por sobre el resto y para aprovechar la amplia diversidad de perspectivas elaborando un discurso múltiple.

Posteriormente acuñado por diversos autores en el desarrollo de sus escritos, aprovecharemos un análisis de Alicia Camilloni (2006)<sup>27</sup> para convenir en una clasificación de cuatro distintos tipos de discursos que existentes al respecto.

Camilloni propone, por un lado, pensarlo en el sentido etimológico del término, como un camino a ser recorrido o, en otras palabras, como una serie de programas o contenidos a ser transmitidos. El documento curricular que especifica los contenidos de un trayecto educativo sería la materialización de esta perspectiva. Otra forma de concebirlo es como una serie de objetivos a ser alcanzados por los alumnos y de experiencias a transitar y no solamente como un listado de temas a abordar. Este enfoque consideraría el cómo se enseña y cómo se aprende aparte de qué debe ser enseñado. Ambos discursos conciben la existencia de un documento curricular en donde están plasmados los contenidos, los objetivos, las experiencias a transitar y toda clase de eventos o contenidos que faciliten la consecución de la enseñanza de determinadas cuestiones o del recorrido de trayectos pautados. Una forma alternativa de concebir el currículum sería tomarla como proceso definido por la

---

<sup>27</sup> Camilloni, Alicia (2006). Notas para una historia de la teoría del Currículo. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras U.B.A.

interacción entre docentes, alumnos y conocimientos. Visto de esta forma sería importante considerar también lo que ocurre en el ámbito educativo y los aspectos tenidos en cuenta al efectuar esos recorridos. Al tomar al docente como un elemento más del interjuego dinámico de la tríada docentes-alumnos-conocimientos, se lo problematiza y resignifica, quitándole el rol protagónico. Ya no es un mediador sino un agente determinante más, que juega un rol activo, dinámico y sobre todo situacional, todo lo cual requiere del despliegue de su reflexión. El último tipo de discurso descrito por Camilloni sería aquel que al tratarlo como praxis es un desarrollo del modelo de proceso. En estos casos los docentes tendrían un compromiso en el desarrollo de conciencias críticas entre sus alumnos y reflexionarían continuamente sobre la interacción entre lo que se hace y lo que puede ser pensado. Esto los llevaría a evaluar continuamente las prácticas tanto como el contexto socio-cultural en el que están inmersos.

Otra forma de abordar los distintos enfoques teóricos que hay desarrollados sobre el currículum sería concebirlos como tradicionales, críticos y postcríticos. Surgido en los inicios del siglo XX, la concepción tradicional del currículum centra su preocupación en aspectos organizativos y orienta sus desarrollos a optimizar el uso de tiempos y recursos en el proceso de enseñanza dirigiendo sus esfuerzos a qué debe ser enseñado. Sostenido en la lógica moderna de los Estados-Nación, este enfoque propone que, al momento de egresar de las escuelas, los alumnos deben estar formados lo mejor posible para incorporarse al mundo del trabajo. Una definición significativa brindada por Bobbit, uno de los referentes de esta corriente, fue que "...la educación, tal como la planta de fabricación de acero, es un proceso de moldeado" (Tadeu da Silva, 2001) <sup>28</sup>. En su propuesta mencionaba que la educación debía funcionar de acuerdo a los principios de la organización científica del trabajo propuestos por Frederick Taylor. De sus discursos se desprenden conceptos tales como "patrón" y "productos educativos", por citar dos ejemplos. Un desarrollo similar y posterior a éste fue el de Ralph Tyler. Tomando los principios de Bobbit como válidos, algunos años después, sumó la consideración de la psicología y las disciplinas académicas a su discurso, enriqueciéndolo y dotándolo de mayor sentido. Aún

---

<sup>28</sup> Tomaz Tadeu da Silva (2002). Espacios de identidad. (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.

así su marco conceptual remitía a un sentido similar: sus preguntas para el desarrollo del currículum abordaban las mismas dimensiones que Bobbit: currículum, enseñanza e instrucción y evaluación. Este marco seguía asumiendo la posibilidad de existencia (y hasta la requería) de un patrón de referencia para poder realizar evaluaciones que tuvieran una referencia extrapolable. La racionalidad de este planteo radica en que sin ese patrón no se podría comparar los resultados obtenidos y sin éste no se podría evaluar y los esfuerzos se habrían perdido. Ambos están enmarcados dentro de los discursos tradicionales, particularmente en la corriente tecnocrática.

Concebir la escuela en términos del aparato productivo tuvo otras derivas. También existen otros trabajos al respecto como, por ejemplo, el de John Dewey, quien, si bien coincidía en la necesidad de que se formase en conocimientos y técnicas que tuvieran un correlato productivo posterior, asumía que la escuela debía desplegarse como un espacio de ejercicio democrático. Tradicionalista en sus discursos, su distancia de los anteriores textos inauguró lo que se denominó corriente progresista del currículum, una corriente que tomaba a una psicología del conocimiento por entonces en auge como elemento fundamental desde el cual pensar y desarrollar el currículum.

Ambas corrientes del currículum, la tradicional tecnocrática y la progresista, serían puestas en duda por el movimiento de "reconceptualización del currículum" que tuvo lugar aproximadamente a partir de los años setenta. Identificado con los planteos de Louis Althusser, Michael Apple, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet, Basil Bernstein, Bourdieu y Passeron, Paulo Freire, y Michael Young, por mencionar algunos, lo que principalmente critican de las teorías tradicionales es la arbitrariedad del punto de partida de qué debe ser enseñado desplazando la pregunta hacia por qué un contenido debería ser incluido en un trayecto educativo determinado.

En el plano sociológico, Althusser denunció, situando a la escuela como principal responsable, que el orden social y económico vigente se sostiene en el funcionamiento de los aparatos ideológicos estatales ya que estos garantizan la permanencia y la aceptación del status quo a través de la producción y propagación de la ideología dominante como buena y deseable. Los economistas Bowles y Gintis ampliaron este trabajo estableciendo que cada

escuela forma para los puestos que tendrían correspondencia con el origen de sus alumnos y, al hacerlo, generan una tendencia encapsulante. Dicho de otra forma, las escuelas promueven un tipo de relaciones sociales que luego tienen un correlato laboral: las escuelas dirigidas a trabajadores subordinados tienden a formar en experiencias de trabajo subordinado mientras que las dirigidas a los trabajadores de posiciones superiores poseen experiencias que les permiten aprender sobre dirección y autonomía. De esta forma, las escuelas, por un lado, formarían a sus alumnos para las posiciones que ocuparían en el aparato productivo pero, por otro lado, las vacantes laborales recibirían justamente el tipo de trabajador que necesitan, limitando y restringiendo las posibilidades de ascenso social.

Otros desarrollos como los de Bourdieu y Passeron denunciaron el carácter reproductor de la escuela pero asignándole otro sentido a la relación entre economía y educación. A partir de la utilización del concepto de capital cultural, no conciben que la educación dependa de la economía sino que establecen que la cultura, los aprendizajes educativos al fin, operan como una economía per se, una por la que se paga y que tiene accesos restringidos. Por ello establecen que la reproducción de la sociedad se basa en el dominio simbólico a través de la imposición y ocultación (de ese mismo proceso impositivo) de la reproducción cultural. Al operar de forma imperceptible, este proceso se volvería natural. Es por ello que llaman a este mecanismo "...la doble violencia del proceso de dominación cultural" (Tadeu da Silva, 2002) <sup>29</sup>.

Con un planteo alineado a éste, Michael Young, quien fue el referente en Gran Bretaña de lo que se daría en llamar Nueva Sociología de la educación (NSE), critica que, dado que el currículum tradicional se toma como natural, la clave para comprenderlo es saber cuál es el éxito que los distintos estratos sociales tienen con ese mencionado currículum. Sus esfuerzos fueron dirigidos a establecer una "sociología del currículum" en el campo educativo.

Apple fue un poco más allá en lo que refiere a contenidos. Su preocupación era conocer el origen de los contenidos que se consideran válidos para incorporar en el currículum partiendo de las preguntas por qué existen y quién los produjo.

---

<sup>29</sup> Tomaz Tadeu da Silva (2002). Espacios de identidad. (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.

De esta manera se pregunta quién produce, distribuye y consume los recursos materiales y económicos y por el otro quien produce, distribuye y consume los recursos simbólicos como la cultura, la educación y el currículum. Su planteo permite entrever una lectura política del currículum como poder de dominio ideológico y alienta a la reflexión sobre los acuerdos sociales existentes.

La pedagogía del oprimido de Paulo Freire concibe que no existe una cultura transmisible sino varias, y critica que el currículum sea elaborado sin la participación de todos los involucrados ya que de lo contrario se estaría dejando de lado conocimientos significativos de los implicados. Por este motivo aboga porque los docentes realicen un desarrollo del contenido programático junto a los alumnos de forma tal que incluya temas que les sean significativos y que les permita incorporar contenidos a partir de un código cultural que les sea propio. De esta forma encuentra una salida práctica a distintos planteos sobre la dominación ideológica y la imposición cultural.

En otro plano, aunque siguiendo la misma línea de pensamiento, también surgió, de la mano de Althusser primero y de Bowles y Gintis después, la noción de currículum oculto. Sostenido en la creencia de que hay elementos formativos que no están descriptos en documentos escolares sino que subyacen a la práctica educativa, fue considerado como "... todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin formar parte del currículum oficial, explícito, contribuyen, de forma implícita, a los aprendizajes sociales relevantes." <sup>30</sup> La disposición mobiliaria, la estructura y lógica de distribución temporal y otros aspectos que conforman la micropolítica escolar abarcarían y darían forma a esta noción de lo oculto.

En otro plano, la multiculturalidad comenzó, de a poco, a ser un elemento a incluir en el currículum. Mientras por un lado las posturas más conservadoras consideraban que la incorporación de visiones culturales diversas era una amenaza para la cultura curricular dominante, por otro lado quedaba claramente expuesta la arbitrariedad y diferenciación con la que esa única cultura dominante se había erigido, opacando visiones, prácticas, perspectivas y creencias iguales de válidas. Esto guarda un correlato con la nueva noción de

---

<sup>30</sup> Tomaz Tadeu da Silva (2002). Espacios de identidad. (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.

comunidad formada como yuxtaposición de diferencias más que como agrupamientos en torno a elementos comunes.

Si bien ampliamente variadas, todas estas críticas curriculares tienen algo en común: toman a la educación concebida bajo el paradigma moderno de la Ilustración como el elemento a analizar e investigar. Es ésta la pieza clave con la cual los discursos postmodernos o postcríticos difieren. Son los fundamentos argumentativos lo que comienzan criticando y no las formas, es la misma noción de educación la que se replantea y no la manera en que se educa, mucho menos los contenidos involucrados. Una visión dinámica, fragmentaria y situacional (dicho de otro modo, fluida) suplantaría a la rígida y estructurada que piensa a la educación como motor social e ideológico de las sociedades modernas. Para los postcríticos no existen las metateorías, ya no hay lugar para una forma mejor que otras de considerar los escenarios, contextos y conocimientos ya que éstos siempre son múltiples y cambiantes. Por otra parte, una denuncia clave de las corrientes postcríticas es que el currículum escolar suele estar anclado en una lógica que concibe al sujeto bajo parámetros modernistas pero que, de hecho, existe y opera en un contexto que ya no se adecúa a esa lógica. Por este motivo es que el postmodernismo no solo acepta las diferencias sino que las privilegia y propone multiplicarlas hasta hacer de ellas la base de un nuevo orden en el cual la diferencia sea lo que mantenga unido, permita y enriquezca el encuentro educativo.

Cleo H. Cherryholmes plantea que mientras la enseñanza tiene un correlato en las aulas, los docentes, los alumnos y los contenidos educativos, lo curricular tiene el suyo en lo educativo en general. Oponiéndose a la lógica estructuralista que considera válido tomar un único elemento como estructurante del resto, afirma que "...los discursos y textos, incluidos aquellos que constituyen el ámbito del currículum, no son autónomos, y que hacen afirmaciones falsas" (Viñao Frago, 1987) <sup>31</sup>. Sostiene su afirmación en el hecho de que

... lo que pretende basar el sentido es una  
ilusión para un sistema de signos como el currículum.  
Ello es así porque lo que se propone presupone

---

<sup>31</sup> Viñao Frago, Antonio (1987). Revista de Educación. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC.

otros signos y símbolos que ya existen y que, a su vez, presuponen aún otros” (Viñao Frago, 1987) <sup>32</sup>.

De esta forma la dependencia entre significados sería tan amplia que no sería susceptible de reclamar veracidad.

Por otra parte, si históricamente los discursos sobre el currículum se caracterizaron por otorgar prioridad a ciertos elementos por sobre otros, hoy, bajo la condición fluida contemporánea, esto no puede hacerse. Puesto que los discursos pertenecen a la humanidad, que ve día a día modificarse el sustrato de acción y pensamiento sobre el cual opera, es normal que también se precaricen la validez de sus discursos. Su posición es que solo asumiendo la necesidad de una constante construcción y deconstrucción de los discursos será posible ser fiel a las circunstancias y sus posibilidades.

La esperanza de encontrar una finalidad o causa sobre la cual basar el trabajo sobre el currículum y la enseñanza y que fije su sentido de una vez por todas está, sin embargo, fuera de lugar, es una ficción (Viñao Frago, 1987) <sup>33</sup>.

El currículum es poder ya que es aquello que distribuye las oportunidades de aprender tanto como las no oportunidades.

Fieles al desarrollo anteriormente expuesto, tomaremos la definición adscripta por Cherryholmes:

Por currículum entiendo lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela, a través tanto del currículum oculto como del aparente, y lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no fueron incluidas en el currículum (Viñao Frago, 1987) <sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> Viñao Frago, Antonio (1987). Revista de Educación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

<sup>33</sup> Viñao Frago, Antonio (1987). Revista de Educación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

<sup>34</sup> Viñao Frago, Antonio (1987). Revista de Educación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

Un discurso es algo a ser pensado constantemente, tanto en sus orígenes como en las condiciones en que es enunciado. Por ello el currículum es un campo de conflicto con historia previa y proyecciones futuras, un espacio de desacuerdo y en continua transformación. Concebirlo de otra forma dejaría en evidencia la valoración de ciertos criterios sobre otros o, dicho de otra forma, dejaría entrever cierta tendencia de violencia simbólica.

## 2. DESARROLLO

### Contexto del surgimiento del C.F.P. N° 24

A continuación describiremos cuales fueron las características bajo las cuales el Centro de Formación Profesional N° 24 inició sus funciones. La intención de este desarrollo es conocer en profundidad una variedad de detalles históricos, contextuales y situacionales que permitirán significar con mayor profundidad y certeza los resultados obtenidos a lo largo de la investigación.

### Situación Económica del año 2000

La década del noventa en Argentina estuvo signada por profundas transformaciones bajo el mandato presidencial de Carlos Saúl Menem. Las más significativas fueron la disminución del aparato estatal mediante la privatización de varias de sus empresas, la Ley de convertibilidad (n°23.928), la flexibilización laboral (sancionada mediante diversas leyes) y la Ley Federal de Educación (n°24.195).

Muchos de estos cambios ocurrieron acompañados de protestas sociales que fueron en ascenso cuantitativo a lo largo de la década. Para el año 1999 ya coexistían protestas de ex-empleados de empresas privatizadas, manifestaciones de jubilados, marchas estudiantiles y otras. Tal fue la magnitud y variedad de estas movilizaciones que en el año 1996 tuvo lugar en Cutral-Co, Neuquén, un nuevo modo de protesta al cual se llamó “piquete”, significado proveniente de los picos que sostenían los trabajadores de las minas. La manifestación popular creaba modos novedosos de ocupar el espacio social.

En el año 1999, al asumir Fernando de la Rúa, la economía Argentina se encontraba en una frágil situación ya que la posibilidad de un default financiero estaba próxima. De acuerdo a la bibliografía y fuentes documentales investigadas, durante el año 2000 y 2001 el Estado Argentino estaba sumido

en una crisis económica y social (Boyer y Neffa, 2004) <sup>35</sup>. Pueden mencionarse las renuncias de los Ministros de Economía Machinea y López Murphy, el incumplimiento del acuerdo realizado con el FMI para obtener un préstamo de U\$S 40.000 millones para evitar el default <sup>36</sup>, una alta tasa de desempleo y subempleo (18% y 16% respectivamente en el 2001) (Lindenboim y González) <sup>37</sup> y protestas sociales masivas de distintos sectores (Iñigo Carrera y Cotarelo, 2001, p. 45) <sup>38</sup>, entre otros factores significativos.

Con un 38,3% de personas bajo la línea de la pobreza (INDEC, 2001) <sup>39</sup>, la crisis desembocó en un estallido social (en mayo del año siguiente la misma tasa habría ascendido a 53%) (INDEC, 2001) <sup>40</sup>.

El día 19 de Diciembre de 2001, mientras la crisis llegaba a su pico más alto bajo la consigna popular “que se vayan todos”, Domingo Cavallo renunciaba a su puesto de Ministro de Economía (sería la tercera renuncia consecutiva en esa función). Al día siguiente, el 20 del mismo mes, Fernando de La Rúa se retiraba anticipadamente de su cargo de Presidente de la Nación, habiendo dejado firmado el Decreto n°1678/2001 que establecía el Estado de Sitio durante 30 días (2001, 19 de Diciembre) <sup>41</sup>, en respuesta a las manifestaciones que se sucedían en todo el país. Los hechos ocurridos durante estos dos días

---

<sup>35</sup> Boyer, R. y Neffa, J. (2004). La crisis argentina (1976-2001). (1ª ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.

<sup>36</sup> Gutiérrez, Raúl Ricardo. La crisis argentina del milenio. Una enseñanza para la política económica. Salta: U.N.S. Departamento de Economía. Recuperado de: [http://www.aaep.org.ar/espa/anales/PDF\\_03/Gutierrez.pdf](http://www.aaep.org.ar/espa/anales/PDF_03/Gutierrez.pdf) el 20 de Octubre de 2010.

<sup>37</sup> Lindenboim, J. y González, M. Heterogeneidades en los mercados de trabajo locales y Recuperado de políticas económicas. <http://www.econ.uba.ar/www/institutos/economia/Ceped/publicaciones/cuadernoscep/cuad%208/Heterogeneidades%20en%20los%20mercados%20de%20trabajo%20locales.pdf> el 20 de Octubre de 2010.

<sup>38</sup> Iñigo Carrera, N. y Cotarelo, M. C. (2001). La protesta en Argentina. Buenos Aires: Observatorio Social de América Latina (OSAL). Año n°4, CLACSO. pag. 45-63,

<sup>39</sup> El nivel de pobreza es un indicador que permite conocer el porcentaje de población cuyas condiciones de vida son inferiores a las determinadas como básicas para la supervivencia. Este índice pertenece a Aglomerados Urbanos. INDEC. Encuesta permanente de hogares. Buenos Aires: Ministerio Economía.

<sup>40</sup> INDEC. Índice de pobreza. Buenos Aires: Ministerio Economía.

<sup>41</sup> DyN. (2001, 19 de Diciembre). El estado de sitio regirá por 30 días. Diario La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/360540-el-estado-de-sitio-regira-por-30-dias> el 1 de Junio de 2011.

dejaron un saldo de más de 30 muertos y cientos de heridos en todo el territorio nacional.

### Situación social para el período 2000-2002

La aparición del neoliberalismo en la escena Argentina derivó en muchos cambios. Bajo la premisa de libertad de mercado profesada durante los noventa en Argentina, muchos derechos civiles fueron derogados y muchos beneficios, que existían durante la década del ochenta y principios de los noventa, abolidos.

“La flexibilidad es el eslogan de la época, que cuando es aplicado al mercado del trabajo presagia el fin del empleo tal y como lo conocemos y anuncia en cambio el advenimiento del trabajo regido por contratos breves, renovables o directamente sin contratos” (Bauman, 2010, p157) <sup>42</sup>.

Esta situación derivaba en que las garantías que brindaba el estado-nación se diluyeran y esto iba acompañado de un desdibujamiento generalizado. A nivel mundial, el auge de las nuevas tecnologías que permitían consolidar la globalización, acortaban las distancias, diluían las fronteras y facilitaban la deslocalización del capital y el trabajo, con la correspondiente pérdida de poder que eso conllevaba para los Estados. Una buena imagen para ese devenir de acontecimientos es que

El Estado actual ya no se define prácticamente como nacional sino como técnico-administrativo, o técnico-burocrático. (...) Porque una nación era en principio la coincidencia de una identidad social más o menos laxa con una realidad de mercado interno, nacional. El mercado ya desbordó totalmente las fronteras nacionales. (...) La interioridad nacional ya no es el marco propio de

---

<sup>42</sup> Bauman, Z. (2010). Modernidad Líquida. (1a. Ed., 10a. reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

la operación del capital. Su Estado-nación ya tiende a ser (...) un obstáculo (Lewkowicz, 2008, p. 31 ) <sup>43</sup>.

Hacia finales de los noventa, debido al alto tipo de cambio monetario, los costos laborales eran demasiado altos en Argentina. Esto generó, por un lado, el traslado de puestos de trabajo hacia países con costos más bajos y, por el otro, la flexibilización de los existentes. De esa forma, mientras el trabajo se volvía un lujo de la mitad de la población laboralmente activa, la otra mitad quedaba fuera del aparato productivo y, por lo tanto, sin capacidad de consumo.

Todos estos factores ponían en crisis no solo a los actores de las instituciones sino a la entidad misma desde sus principios estructurantes, reduciendo su potencia instituyente y obligándola a orientar sus esfuerzos a solucionar conflictos constantes, con la consiguiente tendencia a actuar sistemáticamente respondiendo a las urgencias y clausurando, al mismo tiempo, la posibilidad de un desarrollo progresivo.

#### El Centro de Formación Profesional N°24

El C.F.P. N° 24 inicia sus actividades con una propuesta renovadora. Opuestos a la cultura individualista dominante, la escuela propone un perfil con identidad barrial, solidario, participativo y cooperativo, en el marco de la capacitación en oficios (C.F.P. N°24, 2009) <sup>44</sup>.

Si las instituciones modernas estaban inscriptas en una totalidad orgánica de instituciones, hoy, en la modernidad tardía, cada institución es un mundo aparte (Lewkowicz, 2009) <sup>45</sup>. “En un mundo donde se amurallan cada vez más sus fronteras, donde pareciera que los vínculos se deshilachan y dispersan, el C.F.P. N° 24 es una hermosa metáfora de lo que puede una escuela cuando ensaya lecturas sensibles de lo que emerge, sin el lastre de la “emergencia”,

---

<sup>43</sup> Lewkowicz, Ignacio (2004). Pensar sin estado. Buenos Aires, Paidós.

<sup>44</sup> C.F.P. N° 24 (2009). Video Institucional. Argentina: independiente.

<sup>45</sup> Lewkowicz, Ignacio (2004). Pensar sin Estado. Buenos Aires, Paidós.

sin el peso de la obiedad y sus “urgencias” que obturan y clausuran toda posibilidad de novedad” (C.F.P. N°24, 2009) <sup>46</sup>.

Desde sus inicios el C.F.P. N° 24 mantuvo una postura activa ante el adverso contexto que la rodeaba, lo cual propició que adviniera en una escuela-militante, con la creencia de que “los estudiantes tengan la oportunidad de ejercer habilidades democráticas de discusión y participación, de cuestionamiento de los presupuestos del sentido común de la vida social” (Tadeu da Silva, 2002) <sup>47</sup>. En la cual, “por otro lado, los profesores y profesoras no pueden ser vistos como técnicos o burócratas, sino como personas activamente comprometidas en las actividades de la crítica y del cuestionamiento” (C.F.P. N°24, 2009) <sup>48</sup>.

Con estas ideas, un año después de su fundación, el C.F.P. N°24 crea la Cooperativa de Trabajo “El Profesional Ltda.” Un emprendimiento de y para los miembros de la comunidad académica que les facilita el acceso al trabajo en un contexto social de desempleo.

Durante el 2004 se consolida el Proyecto Institucional y Edificio de manera participativa, se realizan fiestas, reuniones y jornadas, prácticas solidarias con la comunidad, el evento “Flores puertas abiertas” donde muestran sus actividades a la gente del barrio, Jornadas solidarias con alumnos, docentes y cooperadores para la colocación de cielorrasos y estufas. Para este año el edificio ya poseía un piso más que al inicio, 11 aulas, 1 curso de carpintería, 2 de panificación, 4 de cerámica y un total de más de 1.000 alumnos.

En Diciembre de 2006 se realiza el primer viaje enmarcado bajo el Proyecto Misiones, un plan que contemplaba la donación de infraestructura por parte de empresas, para que los alumnos de la Escuela fabricaran baños, una torre de agua, juegos y otros elementos que serían posteriormente instalados en la Escuela rural n°854 Paraje “El Portón”.

---

<sup>46</sup> C.F.P. N° 24 (2009). Video Institucional. Argentina: independiente.

<sup>47</sup> Tomaz Tadeu da Silva (2002). Espacios de identidad. (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.

<sup>48</sup> C.F.P. N° 24 (2009). Video Institucional. Argentina: independiente.

En el 2007 se inaugura la Milonga de Artigas, un encuentro de alumnos, docentes y gente del barrio que involucra todos los talleres de la Escuela en el afán por conseguir fondos para financiar el Proyecto Misiones.

En el 2010, el edificio ya contaba con instalaciones de gas, electricidad y desagües y sistemas de ventilación nuevos, 3 pisos y 12 aulas, se dictan más de 65 cursos y se están llevando a cabo microemprendimientos de Serigrafía y Administración de Consorcios enmarcados bajo la Cooperativa de Trabajo tanto como actividades culturales (presentaciones de libros, charlas, ciclos de cine, etc). Paralelamente se encontraba en construcción un edificio situado al lado de la esquina donde está ubicada la escuela, el cual tendrá cuatro pisos y aumentará de forma determinante la disponibilidad espacial de la institución.

#### El Proyecto institucional: "Otra forma de gestión de la existencia es posible"

Tal vez la principal característica del comienzo institucional de esta gestión en el C.F.P. N° 24 es que habían muy pocos elementos que permitieran pensar en la existencia de una institución escolar consolidada. La infraestructura escolar era precaria, el edificio no estaba en las condiciones mínimas que le permitieran operar sin tener que considerar urgencias de forma constante. La matrícula era casi nula. Para una escuela de la C.A.B.A., dieciséis alumnos distribuidos en dos cursos (herrería y serigrafía) es una población tan escasa que se presenta más como amenaza de cese de funciones que como inauguración de crecimiento matricular. Cuatro aulas en malas condiciones, sanitarios precarios, carencia de sistemas de calefacción y ventilación, sumado a disponer de los elementos mínimos e indispensables para llevar adelante el aprendizaje de los cursos eran todos los recursos de los cuales la escuela disponía en sus inicios.

Es por todo esto que cuando el nuevo equipo de conducción asume funciones establece que las condiciones de reciprocidad e igualdad son condiciones fundantes de la institución. Es a partir de este escenario que se piensa la organización escolar. Una lógica de individuo en un contexto tan devastado no podía sino aumentar las tendencias ya de por sí fragmentarias y dispersivas de ese momento histórico-social. Por estos motivos como primera medida fundan

la Asociación Cooperadora estableciendo un sistema cooperativo y voluntario de provisión de insumos en donde todos los alumnos aportan una pequeña contribución a una recién fundada Asociación Cooperadora para que sea ésta la que asigne los recursos a ser utilizados en los talleres. De esa forma se vuelve indistinta la capacidad individual de compra de insumos para la posterior práctica, lo público se resignifica y asume la forma de un contrato social en el cual todos aportan una pequeña suma para que el beneficio del proceso educativo sea igualitario para la totalidad de actores involucrados. Entonces todos participan aprendiendo con los mismos elementos y la igualdad se establece como el sustrato operativo cotidiano y no como promesa futura.

Salta a la vista una operatoria distinta a la que correspondería a una institución moderna. Al asumir la precariedad en la cual opera, el C.F.P. N°24 nota que deberá gestionar sus propios recursos en el afán de funcionar de acuerdo a sus objetivos. Una situación común a muchas escuelas es la exigencia al Estado, y sus respectivos aparatos burocráticos, de insumos, presupuesto y otros elementos. En el caso de este centro su postura es autogestiva, sabiendo la dificultad, las demoras y la energía que esos procesos de demanda requieren, decidieron armar un entramado operativo para autoabastecerse.

Por otra parte, y dado el planteo pedagógico del centro en el cual la postura es de aprendizaje recíproco y constante, la apertura de la conducción es condición de trabajo cotidiano. Es desde allí que se mantiene una política operativa de puertas abiertas, en donde todos tienen la posibilidad de incluirse en espacios de decisión y gestión institucional así como de proponer proyectos o ideas innovadoras.

### Redes vinculares

Es importante destacar que al momento de asumir funciones en el centro la imagen que el establecimiento poseía en la comunidad vecinal debido a la gestión previa no era buena (C.F.P. N° 24, 200) <sup>49</sup>. A nivel barrial se asociaba el edificio con situaciones de dudosa legalidad como, por ejemplo, venta de drogas. Esta situación, por más de que la gestión fuera otra, operaba como

<sup>49</sup>C.F.P. N° 24 (2009). Recuperado de <http://www.cfp24.com.ar/la-escuela-que-aprende/la%20escuela%20que%20aprende.pdf> el 1 de Diciembre de 2011.

condicionante a la hora de realizar cualquier acción convocante, aún aquellas de carácter educativo.

Tiempo después de comenzar funciones y habiendo notado la necesidad de efectuar una mejor lectura situacional-contextual para responder a la pregunta “¿Cómo vincular educación y trabajo?”, que surgía al calor de la venida de aquella gente que buscaba una respuesta a la apremiante necesidad de una salida laboral, se convoca a asamblea abierta a alumnos, docentes, vecinos e interesados en general. Probablemente ésta haya sido la primera convocatoria abierta de la escuela no relacionada a los contenidos de los cursos que allí se imparten. No es casual que esto haya ocurrido, “Hay escuela en la medida en que, descentrada y todo, es un lugar que convoca”, dicen sus participantes, asumiendo que popular la escuela a costa de perder de vista momentáneamente el funcionamiento formal de la escuela es condición de existencia. La idea sería que mientras haya gente circulando dentro de la escuela pueden llevarse adelante distintos proyectos, mientras que si nadie circula eso no puede hacerse. Es importante recordar que parte de la memoria institucional no deja de remitirse al hecho de que en el año 2000 esta escuela estaba casi vacía.

Esta iniciativa generó un proceso asambleario de seis encuentros en los que participaron entre cincuenta y sesenta personas, Y del cual derivó la creación de la Cooperativa “El profesional Ltda”, que posteriormente pasaremos a desarrollar en mayor profundidad. Curiosamente, y si consideramos que la matrícula inicial era de dieciséis personas, la apertura multiplicó varias veces la cantidad de gente vinculada al centro y permitió comenzar a expandir la idea de que la condición del Centro era otra. Simultáneamente modificó el tipo y el modo de participación, ya que si bien éstos eran alumnos, también había vecinos tanto como personas que venían desde lugares distantes al centro al calor de la iniciativa misma. Casi sin proponérselo, se estableció un pasaje del alumno a personas movidas por un interés que no provenía de las ganas de ir a la escuela sin que esto sea en detrimento de ninguno, inaugurando una manera de habitar la escuela que excedía lo meramente programático. Comenzó a circular gente que no pertenecía al cuerpo docente, ni al directivo, ni al alumnado y que solamente estaba movilizada por su interés. La potencia de

esta imagen cobra otra dimensión cuando se toma en cuenta que esto ocurrió a partir de la apertura de la escuela. Sumar gente que no está directamente asociada al dictado de cursos es una forma de hacer del proyecto institucional algo mucho más inclusivo.

## Dimensiones curriculares

### Nociones generales

El C.F.P. N° 24 es una escuela de oficios, por ello su principal objetivo es la articulación entre educación y trabajo. En el siguiente apartado haremos un recorrido por las distintas dimensiones curriculares que otorgan sentido práctico a esta intencionalidad formativa. Intentaremos partir desde las más estructuradas con el objetivo de poder llegar a abrir nociones sobre algunas cuestiones más complejas.

### Contenidos

Existe un documento oficial vigente que detalla la totalidad de cursos que pueden ser brindados por los Centros de Formación Profesional (Cs.F.P.). Este documento, emitido por la Dirección General de Planeamiento Educativo, contiene un detalle de los contenidos asociados a cada curso y orienta respecto a, en principio, qué debería ser enseñado en cada uno de ellos. Un primer punto a considerar respecto a este documento es que si bien es oficial, su aplicación en el C.F.P. N° 24 no es rígida ni inflexible. Si bien todos los cursos vigentes deben tener un correlato en alguno de los que allí figuran, pueden proponerse nuevos mientras que otros pueden ser eliminados. Por otra parte la información que contienen no es 'letra muerta' sino todo lo contrario.

Todos los cursos que el C.F.P. N° 24 brinda están asociados a algún curso del nomenclador. Para poder adecuarse al mismo deben darse tres condiciones. En primer lugar se debe contar con los equipamientos, herramientas e insumos con los cuales dictar el curso, para lo cual disponen de la provisión solidaria de insumos gestionada por la Asociación Cooperadora de la escuela y de un programa del INET. Por otra parte el curso debe disponer de capacidad técnica para que los contenidos puedan ser dictados y asimilados por el docente y los estudiantes. Finalmente los contenidos deben ser de interés y poseer cierta aplicación práctica. Existen casos en los que un curso se ancla en alguno del nomenclador pero los contenidos son otros, sencillamente porque la capacidad

de dictado de los docentes y la voluntad de los alumnos se anticipan a los tiempos administrativos de la Dirección General para actualizar dicho documento.

En el C.F.P. N° 24 los docentes cuentan con una cuota de autonomía muy importante. Si bien al comienzo del cuatrimestre se acuerda con la conducción, la planificación de cursos, formato y contenidos, el devenir termina presentando realidades muy alejadas de esas proyecciones. Proyectos que van surgiendo, oportunidades de trabajo real, disponibilidad repentina de elementos no esperados o carencia de otros proyectados, son algunas de las situaciones que pueden motivar modificaciones espontáneas en el desarrollo de los cursos. Siempre, claro, en la medida en que el docente a cargo tenga la voluntad de reorientar esfuerzos en otra dirección. En una oportunidad, luego de 2 meses de iniciado el curso de serigrafía, gracias a un ex alumno de la escuela se presentó la posibilidad de realizar un trabajo real para una productora de televisión. Fue a partir de la disposición del docente y de los alumnos que se dejó de lado la planificación proyectada y el curso entero se puso a trabajar en los pedidos de la productora.

### Evaluaciones

Una particularidad del C.F.P. N° 24 es que no existen las evaluaciones como instancia final formal de cierre de cada curso. Si bien no hay exámenes, todos los docentes hacen un seguimiento personalizado del desempeño y presentismo de cada alumno. Las implicancias de la inexistencia de calificaciones es algo a tener en cuenta, es una práctica que barre con aquel universo de calificaciones que genera competencia con uno mismo y con otros para alcanzar una supuesta excelencia situada en la graduación más alta de la escala.

Por otra parte es una práctica que la conducción considera innecesaria dada la confianza que se deposita en el cuerpo docente. En el C.F.P. N° 24 se certifica que se aprendieron los contenidos del curso, que se asistió o que no se asistió al mínimo de clases. Esas tres son las únicas condiciones que pueden hallarse entre aquellos que finalizan un curso. Esta es una postura muy adecuada

considerando la diversidad de alumnos que asisten al centro. “Desde los punks, rastas, señora que viene después de dejar los chicos en el cole, trabajadores desocupados, gente en condición de calle, gente que tiene problemas con la ley penal, señores jubilados... es como la vida misma en la escuela, circulando...”, dice uno de sus actores. Es la diversidad del alumnado lo que los lleva a encontrar no sólo innecesario sino hasta perjudicial establecer un patrón de evaluación bajo un parámetro que homogeiniza ya que consideran que sería una forma de discriminar capacidades y aptitudes individuales a partir de una pauta que tiende a la estructuración.

Así como no hay evaluaciones y cada docente aplica una lógica de proyecto a sus cursos con la consiguiente posibilidad de modificarlos sobre la marcha, también conviven tantos estilos pedagógicos como docentes hay. Es cierto que el Proyecto Institucional Participativo plantea determinados principios que encarnan los valores de la escuela, pero la unificación de un estilo de enseñanza no es uno de ellos. Por eso pueden apreciarse modalidades de clase magistral, aula taller, debates abiertos..., son algunas situaciones educativas que pueden hallarse dependiendo qué docente se observe.

A partir de la lectura de la documentación se observa que los contenidos y las planificaciones distan de ser rígidos e inmodificables sino todo lo contrario. Por otra parte sabemos que el cuerpo docente cuenta con una cuota muy importante de autonomía y que la conducción realiza sugerencias con el afán de respetar el estilo institucional, pero a un nivel macro y siempre sujetas a la voluntad de los docentes. Hasta aquí se nos presenta un escenario de descentralización operativa donde las iniciativas pueden surgir y llevarse adelante en y desde distintos ámbitos. Una pregunta se nos vuelve imprescindible, si los docentes tienen autonomía, los cursos poseen contenido pero en la práctica pueden o no respetarse a rajatabla y no hay evaluaciones, ¿cuál sería entonces la medida del éxito para la conducción? ¿Cómo consideraría el C.F.P. N° 24 a un año exitoso? Intentaremos si no responder exhaustivamente a esta pregunta, al menos compartir intuiciones que nos acerquen a una posible respuesta.

Es común oír a distintas personas en ‘La Ventana’ (dispositivo institucional que será descrito) que no les interesa ser un “cursadero”, un lugar donde la gente

se acerca a hacer uno o dos cursos y luego se va sin haberse dejado afectar por la experiencia. Por esto, distintos actores de la institución tanto de la conducción como docentes, por ejemplo, consideran que todas aquellas actividades que están únicamente ligadas a lo administrativo burocrático son cuestiones con las cuales hay que cumplir pero de la forma más rápida y expeditiva, para poder disponer del tiempo y la energía para destinarlo a aquellas actividades que más vitalidad le otorgan al centro. Uno de los entrevistados se refirió a esto en términos de suspender automatismos para encontrar y producir otros sentidos y otras interfaces. Al consultarle sobre cual consideraba una de las características más destacables de la escuela nos respondieron que en su opinión era “la capacidad de suspender automatismos. Del armado de espacios más horizontales para pensar por fuera de esos automatismos. Digo, armar espacios como ‘La Ventana’ o el ‘Proyecto Misiones’ o espacios donde suspendés lo que estás haciendo, esa inercia de lo que tenés que hacer... para ponerte a pensar desde un lugar más horizontal y desde esa desorientación de ver que esa inercia ya está agotada y preguntarte qué otros sentidos posibles en las situaciones podemos generar. (...) Eso, suspender ese automatismo para generar espacios de encuentro desde otro lugar.” Dicho de otra forma por otra persona, “... armamos una inteligencia, (...) algo en donde se resuelva rápidamente lo burocrático para instalarnos rápidamente en las dinámicas que están en proceso y no que se nos lleven toda la energía. (...) Fue una cuestión práctica (...) para tener cuanto antes posible liberado ese cuántum de energía.” En el centro existe una tendencia a aligerarse y despegarse de aquellas obligaciones que no brindan posibilidades más allá del cumplimiento de un procedimiento formal.

#### Provisión solidaria de insumos

Uno de las primeras cosas que la conducción notó al ingresar a la escuela fue la carencia de elementos para enseñar. Solo se disponían de algunas cosas básicas para dictar un curso de Herrería y uno de Serigrafía, los únicos dos abiertos en ese momento. Enseguida notaron la necesidad de armar un cuerpo que proveyera de aquellos elementos que fueran necesarios para el desarrollo

de esos y otros cursos por venir, por eso se propuso el armado de la Asociación Cooperadora.

Este proceso no fue meramente práctico, fue pensado y significado. Si en general suele decirse que la escuela pública es gratuita, en esta escuela se dice que es solidaria. Por un lado, reconociendo que los costos se solventan a través del pago de impuestos, que son la contribución de la sociedad al bien general, y desde ese reconocimiento asumen la responsabilidad de devolver algo a la sociedad. Y por otro, promueven que parte de los recursos provengan de una pequeña contribución voluntaria que la Asociación Cooperadora solicita a todos los alumnos, y que a su vez esos recursos sean utilizados de un modo solidario, ya que al gestionarse los insumos y comprar elementos necesarios, como electrodos para electricidad, cremas para gastronomía y demás, estos se ponen a disposición de forma igualitaria, indistintamente de quien haya o no aportado y de la capacidad de consumo de cada uno. Esta es una decisión manifestada en varias ocasiones en 'La Ventana' y sostenida por uno de los entrevistados: "...nos parece que ser coherentes con esa marca de origen de la escuela pública es también sostener armados colectivos y solidarios al interior de la escuela. Porque de nada sirve tener un curso y decirles el que puede compra electrodos y suelda y el que no lo mira."

De esta forma fueron consiguiendo armarse de una estructura que les aseguró cierta cuota de elementos que no venían dados per se. Otra fuente de provisión de recursos fue el acuerdo establecido entre la Asociación Cooperadora y la Cooperativa de Trabajo El Profesional Ltda., que luego desarrollaremos.

A partir de las evidencias arrojadas por las entrevistas y la documentación, salta a la vista que si esfuerzos como los de la cooperadora o las donaciones voluntarias de los alumnos o el acuerdo con la cooperativa no hubieran existido, no se hubieran podido desempeñar las funciones de la misma forma por el simple hecho de no contar con los recursos básicos para llevarlas adelante. Ésta fue la primera de distintas estrategias agregativas que se irían dando con el tiempo.

## Aprendizaje-servicio

Uno de los pilares educativos de esta institución es su encuadre pedagógico dentro del marco del aprendizaje-servicio solidario, desarrollado por María Nieves Tapia. Definido como “un servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes” (M.E., 2011) <sup>50</sup>. El aprendizaje-servicio posee tres distintos niveles:

- Iniciativas solidarias asistemáticas. Son actividades ocasionales y espontáneas y no directamente asociadas a las planificaciones educativas del centro. Éstas pueden ser campañas de recolección de basura o festivales a beneficio, por ejemplo. En definitiva, “... no son planeados institucionalmente, sino que surgen y desaparecen en función de la buena voluntad o el liderazgo personal de un docente o un grupo particular de estudiantes” (C.F.P. N°24, 2009) <sup>51</sup>. Son configuraciones espontáneas ad hoc que se montan y desmontan constantemente. “... es la primera instancia de problematización para poder trabajar la igualdad como objetivo pedagógico” (C.F.P. N°24, 2009) <sup>52</sup>. Son actividades orientadas a desarrollar valores solidarios y a generar vínculos interpersonales entre distintos actores del centro, a partir de estas actividades mismas.

Ejemplos de estas actividades son el “Monumento en memoria de la masacre de los chicos de Floresta”, la “Realización de las placas recordatorias a los detenidos desaparecidos del Barrio de San Cristóbal” y el “Padrinazgo de la Escuela n°854 ‘Paraje El Portón’”. Esta última surgió como experiencia asistemática y luego se transformó en la modalidad Servicio Comunitario integrado al P.E.I. que posteriormente pasaremos a explicar.

---

<sup>50</sup> Ministerio de educación de la Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/edusol/aprener.html> el 30 de Noviembre de 2011.

<sup>51</sup> ProyectoInstitucionalParticipativo,C.F.P.n°24.Recuperadode [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.

<sup>52</sup> ProyectoInstitucionalParticipativo,C.F.P.n°24.Recuperadode [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.

- Servicio Comunitario integrado al Proyecto Educativo Institucional. Sostenidas en una decisión institucional, estas actividades intentan desarrollar una acción solidaria con una finalidad educativa amplia sin planificar formalmente una articulación entre esas acciones y los contenidos curriculares.

La primera gran acción relacionada a esta modalidad fue la Cooperativa de Trabajo el Profesional Ltda. Otras fueron el “Espacio de generación de Cooperativa de vivienda a través del Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI)”, el “Espacio de intercambio de experiencias asociativas” y el dictado de “Cursos de Formación Profesional en Institutos de Menores”.

Si bien tenían actividades propias de la esfera del trabajo, la experiencia de la cooperativa enseñaba una alternativa para asociarse y conseguir empleo. La relación con el M.O.I los indujo en una de relación con agrupaciones independientes que alcanzaban resultados a través del trabajo conjunto. Los cursos de formación planteaban a los alumnos la necesidad de conocer en profundidad sus oficios para poder transmitírselos a otras personas que, además, se encontraban en una situación particular, lo cual les permitía posteriormente reflexionar al respecto.

Sin un anclaje directo en la estructura programática y aún cuando estas iniciativas plantean una relación lateral con los cursos, lo más importante es la generación de experiencias formativas que inauguren nuevas formas de asociación, nuevos vínculos interinstitucionales sosteniéndose en una lectura propia del centro sobre la realidad que lo rodea.

- Aprendizaje-Servicio. Considerada como la modalidad más amplia y rica en materia de aprendizaje y efectos generados, son actividades que implican compromiso institucional, continuidad temporal y articulación explícita con los contenidos curriculares.

Desde estos proyectos se desarrollan “...actividades didácticas pedagógicas a través del aprendizaje experiencial, favoreciendo y fortaleciendo la formación profesional del alumno en tareas reales y significativas, beneficiando el desarrollo con la comunidad de la que forma parte, y estimulando su

sensibilidad social” (C.F.P. N°24, 2009) <sup>53</sup>. Existen gran cantidad de iniciativas de este tipo, siendo la Milonga de Artigas la más extensa y significativa debido a haber obtenido el segundo puesto en el Premio Presidencial Escuelas Solidarias.

Sin entrar en detalles, la Milonga de Artigas inauguró una forma de trabajar en los distintos cursos de la escuela que implicaba mantener un sentido en común entre todos ellos ya que si bien orientados a cada oficio en particular, la Milonga requería producciones para poder desarrollarse sosteniéndose en los trabajos realizados por los alumnos de cada curso: los de carpintería hacían las sillas, los de serigrafía la difusión, los de audio y video lo multimedial, etc. La Milonga es la puesta en relación más íntima entre los contenidos de los cursos y la intencionalidad formativa de la escuela.

#### La subjetividad moderna en el C.F.P. N° 24

Motivados por continuar configurando esto que no es tradicionalmente escolar pero que es inconfundiblemente formativo, investigamos cuáles son los elementos que operan como obstaculizadores ante la dinámica del centro.

Todas las evidencias apuntan en la misma dirección. Las reminiscencias del funcionamiento institucional propio de la modernidad actúa disminuyendo no solo la calidad de la lectura situacional sino sobre todo la confianza respecto a la viabilidad de desplegar esas posibilidades que cotidianamente se abren en el centro. Esto puede venir disfrazado de discursos que remiten a una única forma de hacer las cosas, de pretensiones para jerarquizar las estructuras o de reclamos de liderazgos más rígidos. La dependencia jerárquica o la rigidez operativa amenazan la fluidez y la dinámica vincular del centro. El hecho de que se reclame la existencia de un líder permanente no solo obstaculizaría un liderazgo compartido sino que sobre todo plantearía un sustrato psíquico en el cual sumarse sería siempre a condición de otro que se encuentre operando previamente y de esa forma se arrasaría con la posibilidad de hacer crecer la

---

<sup>53</sup> Proyecto Institucional Participativo, C.F.P. n°24. Recuperado de [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.

implicancia espontánea y voluntaria que, según las observaciones realizadas en este estudio, caracteriza a la escuela.

En una institución moderna se puede pensar, al decir de Fernando Ulloa, en términos de tendencias integradoras y dispersivas. Lo que integra generaría fuerzas instituyentes que generarían crecimiento mientras que la dispersión operaría como fuerza destituyente y devendría en menos institución. En el C.F.P. N° 24 se piensa más bien en términos de aperturas y cierres constantes. Es sencillo, no se considera que haya un lugar a donde integrar nada ni a nadie, se asume que el espacio está disponible para quien lo pida, justificación mediante, sencillamente porque se concibe que la escuela está en continua construcción-transformación. Desde reuniones para presentar libros, asambleas con el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (en adelante M.O.I.), sesiones de consultoría en armado de cooperativas o ciclos de cine, los tiempos y espacios escolares están siempre disponibles en la medida en que generen más aperturas que cierres. Por ese motivo, aún cuando hay contenidos de salubridad en los cursos de gastronomía, docentes y alumnos encontraron positivo armar talleres de higiene alimenticia mediante un acuerdo con la facultad de medicina de la Universidad de Buenos Aires, a quienes, a través de un convenio, se les brindan determinados servicios profesionales provistos por alumnos a cambio de favores como ese, entre otros. Es en situaciones como esa cuando se vuelve visible que algo tan poco tradicional en una escuela como un convenio interinstitucional puede devenir en la generación de situaciones como una clase magistral con un titular de cátedra de una universidad prestigiosa. Otro caso es el convenio con el Hospital Álvarez, al cual alumnos del taller de herrería le arreglaron las cunas mientras que otros de serigrafía imprimieron las toallas y toallones. A cambio el Hospital va por lo menos dos veces al año y realiza campañas de vacunación con todos los presentes.

Un alumno del C.F.P. N° 24 entra a una escuela donde encuentra un patio en el cual es común hallar gente haciendo cosas que no guardan un correlato curricular directo. Esto definitivamente lo forma como persona y lo modifica en un plano subjetivo, cambia el sustrato psíquico con el cual opera como parámetro de lo posible o lo esperable. Esta clase de eventos modifica los

tiempos escolares, transforma la dinámica espacial y da lugar a una especie de institución escolar mutante, que va cambiando conforme se van presentando oportunidades de aperturas o de cierres que sean de interés para algún miembro de la comunidad escolar que esté interesado en participar en alguna iniciativa en particular.

Queda claro entonces que ante dicha dinámica un obstáculo sería un estilo de pensamiento estructurado que piense en términos de algo preexistente habilitante o restrictivo. En la escuela se piensa más bien en términos de aquello que impide la consecución. Si es viable y al mismo tiempo produce red, si afecta positivamente los vínculos, ayuda o hace bien a alguien, entonces no hay motivos para dejar pasar esa oportunidad de transformación. De hecho esta situación motiva cierta sensación de orgullo en distintas personas asociadas a la conducción. El hecho de verse envueltos en un entramado de actividades tal que no puedan dar fe de todas aquellas que están siendo desarrolladas en la escuela en ese momento "...habla de la flexibilidad y de la potencia del centro."

No se pretende con esto establecer que el currículum es siempre dócil y progresivo sino más bien plantear cuál es aquella subjetividad que resulta más afectada por este tipo de funcionamiento y que por lo tanto genera más tensiones en la dinámica formativa escolar. Es normal que se generen diferencias de criterio a partir de pensamientos en clave moderna que no se alinean con los del C.F.P. N°24, por ello es que no sorprenden y son trabajados en los distintos ámbitos que se van presentando. La mayoría del cuerpo docente y de los alumnos del C.F.P. participan de otras instituciones. La distancia entre un esquema de comportamiento y otro, entre la lógica de una escuela tradicional (propia de las instituciones modernas) y el C.F.P. N°24 genera tensión de por sí. Muchos docentes no entienden por qué en esta escuela la conducción insiste sistemáticamente en implicar al cuerpo docente en temas que tradicionalmente eran decididos por la conducción. Es claro que, viniendo de una institución moderna la lógica autogestiva que requiere el C.F.P. N° 24 y la autonomía que otorga pueden resultar chocantes. También el imaginario sobre cómo debería ser una escuela hace mella, la mayoría (sino

todos) posee una noción de lo escolar al llegar al C.F.P. N°24 que precede y difiere de la que allí puede experimentarse.

### Proyecto Cooperativa de trabajo El Profesional Ltda.

Hemos mencionado que el principal objetivo del centro era articular educación y trabajo. Al iniciar sus funciones en el año 2000 se dio inicio a un proceso asambleario en donde se convocó a docentes, alumnos, vecinos e interesados en general a pensar en conjunto qué formas se presentaban como posibles para poder llevar esa idea adelante. Fue luego de seis asambleas en las que participaron aproximadamente 50 personas bajo la consigna “¿Cómo vinculamos la educación que están recibiendo con una salida laboral concreta?”, que se acordó, allá por el 2001, conformar una Cooperativa de Trabajo llamada “El profesional Ltda.” La idea era que si los alumnos necesitaban un trabajo y al mismo tiempo disponían de los conocimientos necesarios para poder llevar adelante una tarea, entonces la obligación de la escuela era ofrecer alguna experiencia que habilitara a una instancia formativa-existencial para que eso que había iniciado pudiera continuar desarrollándose. Dicho de otra forma, la escuela notó una apertura posible y puso a disposición de la misma todos los elementos disponibles de forma tal que todos los interesados en implicarse pudieran llevar adelante la idea.

A simple vista una Cooperativa es un emprendimiento lucrativo con el cual una escuela pública no tiene un punto de encuentro directo. Pero aquí el C.F.P. N° 24 lo pensó de otra forma. ¿Porqué brindar los conocimientos pero no las condiciones para trabajar? ¿Qué pasaría si se ofrecen las condiciones para el despliegue de las fuerzas contenidas por el entramado institucional y se fomentan otras fuerzas instituyentes que modifiquen lo establecido? ¿Dónde nos llevaría eso? Todas estas preguntas fueron disparadores que permitieron que un día antes del estallido social en argentina, el 18 de Diciembre de 2001, un grupo de personas del centro se dirigiera intuitivamente al INAES a inscribir dicha cooperativa. ¿Por qué el formato cooperativo? Porque se consideró que la forma organizacional cooperativa es la que más se ajusta a la visión solidaria, democrática y participativa que sus miembros tienen en común.

Seis meses después, en Mayo del año 2002, la Cooperativa recibía su matrícula oficial (Mat. N° 23.598/02). Las particularidades de la misma fueron detectadas por el I.N.A.E.S., quienes al momento de inscripción notaron que el domicilio era el mismo que el del C.F.P. N° 24, motivo por el cual manifestaron que su objeto social podía variar mientras que en general éste suele ser uno solo. A continuación se acordó y elaboró un Acta de Compromiso entre la Cooperativa y la Asociación Cooperadora en la cual, a cambio de un pequeño espacio para realizar gestiones administrativas dentro de la escuela se comprometían a aportar un porcentaje de los excedentes generados. Esto no solo sirvió para enmarcar y delimitar las acciones de cada entidad sino también para fortalecer las precarias finanzas con las que operaba la escuela. Con el tiempo la Cooperativa realizó muchos trabajos de los cuales, tal vez, el más significativo fue la construcción de gran parte del C.F.P. N°9 de la Villa 21-24 de Barracas.

Con los años la regularidad operativa de la Cooperativa y el tiempo mismo fueron haciendo que se escindiera del Centro, motivo por el cual en el año 2007 mudó su domicilio físico de la dirección del C.F.P. N° 24. A pesar de este desplazamiento espacial las huellas permanecieron y permitieron que esa 'aventura' investigativa sobre nuevas formas de hacer en comunidad se transformaran en impronta material concreta bajo el marco de un curso denominado "Introducción al cooperativismo", hoy nombrado como acción oficial del C.F.P. N° 24 desde el año 2003 (C.F.P. N° 24, 2009) <sup>54</sup>.

Paralelamente esta experiencia, mediada por mucho trabajo, permitió que en la actualidad exista un Trayecto en Economía Social que está conveniado con la Universidad de Quilmes.

Este recorrido inauguró muchos sentidos diversos para la orientación formativa del Centro. Por un lado ofreció una nueva pauta de lo posible. Una escuela con una cooperativa de trabajo conviviendo diariamente con la escuela es una situación poco convencional. A su vez, el proceso asambleario había no solo convocado mucha gente sino que sobre todo había tenido un efecto práctico: se había partido de una pregunta y se había hallado una solución, y en el

---

<sup>54</sup> Proyecto Institucional Participativo, C.F.P. n° 24. Recuperado de [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.

camino se habían desarrollado nuevos lazos, afinidades y, sobre todo, confianza. Este fue tal vez el primer “sentido-sentido”, al decir de sus participantes, desde el cual lograron comenzar a hacer escuela.

Fue a partir de esta actividad que se inauguraron muchas otras. “Fue entonces que profundizamos este camino (incierto) y nos vinculamos con el movimiento de la ‘economía social’, introdujimos un curso de iniciación en cooperativismo; armamos una guardia cooperativa con gente del M.O.I.; apadrinamos una escuela rural en Misiones, sostenemos una Milonga Solidaria; armamos los cursos extra-curriculares de los sábados, etc. etc.”<sup>55</sup> Esta actividad había inaugurado un mundo de posibilidades desde la construcción de algo común que respondiera a necesidades comunes, todo en un contexto de crisis económica y social donde el individualismo es condición de época. “No es reponer un sentido, sino ir encontrando los sentidos, que siempre son en situación, siempre tienen que ver con los grupos, con las personas involucradas, con los momentos, con los tiempos que nos vamos dando.”

Tal vez la mayor particularidad del centro es la cantidad de proyectos y actividades que se dan simultáneamente y que no tienen un anclaje directo en ninguno de los cursos mencionados en el Nomenclador aunque algunos sí tienen articulación curricular. Se abre entonces una pregunta: ¿qué formación brinda este contexto y estos proyectos que conviven en la escuela de forma constante?

En principio sabemos que este contexto opera como soporte subjetivo para la institución en general. Una cosa sería que la escuela postulara que sus pilares fundantes son la reciprocidad, la cooperación, la igualdad y los vínculos y se quedara en una posición meramente retórica. Lo que ocurrió en el C.F.P. N° 24 es que al inicio de funciones la conducción hizo una convocatoria abierta en formato asambleario para conversar y pensar el problema de educación y trabajo en conjunto y que entre todos se llegara a una solución precaria, tal vez, pero efectiva. Esto actuó a modo de apertura hacia otros proyectos y, sobre todo, fomentando cierta lógica de actividades no directamente escolares pero que al mismo tiempo generaban el entramado necesario para pensarse

---

<sup>55</sup> Proyecto Institucional Participativo, C.F.P. n° 24. Recuperado de [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.

como escuela. “Es la paradoja de una escuela que se hace con las dinámicas no escolares y cuanto más dinámica no escolar tenés, paradójicamente, más escuela hacés”, dice uno de los entrevistados. Pero, ¿qué es lo no escolar en la escuela? “Lo no escolar nos enfrenta a una sustancia subjetiva distinta de la esperada -y producida- por la tradición escolar” (Duschatzky y Sztulwark, 2011, p. 168) <sup>56</sup>.

“Hay escuela en la medida en que, descentrada y todo, es un lugar que convoca”, dice uno de los miembros del equipo de conducción. Es allí donde está la clave de esta escuela: en la convocatoria, la red y el intercambio desde la implicación voluntaria. Tal vez sea porque el equipo directivo asumió funciones sin haber trabajado nunca antes en roles similares, porque al momento de iniciar con el proyecto “no había escuela o sí, una escuela abandonada” o por la voluntad de participar del armado de una institución multiforme. En cualquier caso, ya sea por uno, por algunos o debido a todos los motivos juntos, puede apreciarse en este proyecto una vitalidad que ofreció posibilidades reales y plafond subjetivo para pensarse de otra manera, considerar posible el conseguir un empleo y apostar a un entramado cooperativo en un momento en el cual el 50% de la población económicamente activa se encontraba desempleada. Esto es algo muy significativo si consideramos la condición epocal y que el espacio que motorizó esa apertura fue una escuela.

#### Programa curricular transversal de aprendizaje-servicio

A comienzos del 2006, en uno de esos tantos encuentros azarosos y propuestas descabelladas que de a poco se volvieron usuales en el Centro, hubo uno que se abrió espacio, cobró sentido y materializó hasta límites que nadie hubiera previsto. Uno de los alumnos del taller de carpintería comentó que en la escuela de su hijo, la Escuela Evangélica Laura y Henry Fishbach, apadrinaban una escuela en Misiones, en la localidad Dos de Mayo, donde está trabajando Yvonne Pierron, una sobreviviente del grupo de monjas francesas que asesinó la dictadura. Comentó que aparentemente trabaja junto

---

<sup>56</sup> Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). Imágenes de lo no escolar. Buenos Aires: Paidós.

a un grupo de campesinos que estaban en una situación muy complicada debido a que los patrones, que trabajan en negocios tabacaleros, le habían prendido fuego a una escuela porque la habían hecho en terrenos supuestamente privados.

Fue debido a esa historia que dos docentes y un directivo fueron hacia allí para investigar cual era la situación y las posibilidades de trabajo conjunto. Allí detectaron que la escuela cuenta únicamente con energía eléctrica, dos aulas y un espacio para el comedor para una población de 120 alumnos, motivo por el cual podían ayudar y mucho. Necesitaban una torre para un tanque de agua, baños (poseían letrinas), más aulas, etc.

Todo esto fue lo que inauguró el 'Proyecto Misiones'. Un emprendimiento solidario dirigido a atender las necesidades de la Escuela en Misiones al mismo tiempo que se dotaría de "...sentido solidario y práctico a las habilidades previstas en la currícula" (C.F.P. N°24, 2009) <sup>57</sup> de la escuela.

Al regresar a Buenos Aires, estos docentes comenzaron a proyectar y realizar muchas actividades para la escuela pero, a poco de andar, cayeron en la cuenta de que necesitarían financiamiento. Si bien el C.F.P. N° 24 se encontraba en condiciones sustancialmente mejores respecto a las del momento de su fundación, los fondos provenientes de la Asociación cooperadora seguían siendo sus únicos ingresos para sostener la estructura de 60 cursos que se dictaban por esa fecha y debido a ese motivo no poseían excedentes como para afrontar las erogaciones que esta actividad implicaría. El desafío era autogestionar colectivamente el Proyecto Misiones.

Fue entonces, y dado que había concluido la implementación de un plan de mejoras proyectado cuatro años antes dejando el piso del patio de la escuela completamente restaurado, que se pensó en armar una Milonga. Evento artesanal y gastronómico, aunque eminentemente cultural, que congrega desde una pauta festiva, fue resignificado por el C.F.P. N° 24 que lo transformó en una posibilidad de trabajo conjunto de toda la comunidad educativa orientada a establecer una íntima relación entre la comunidad misionera y la escuela.

---

<sup>57</sup> C.F.P.N°24(2009).ProyectoInstitucionalParticipativo. Recuperado de [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.

Es por ello que gracias a las Milongas que se vienen realizando desde Septiembre del año 2006 no solo se consiguen fondos para poder llevar adelante el padrinazgo del Proyecto Misiones a través del trabajo de alumnos y docentes de los cursos de Formación Profesional más estructurales como albañilería, herrería y electricidad sino que, al mismo tiempo, se pudo sumar a todos esos cursos que queriendo sumarse al proyecto no encontraban cómo hacerlo.

Organizándose en una estructura de trabajo formada por tres grupos, el primero asiste de 16:00 a 21:00 y arma el salón, prepara la pantalla, el sonido, las mesas y sillas y realiza la limpieza y decoración del lugar. El segundo interviene de 21:00 a 02:00 organizando la llegada del público, atendiendo las mesas, la barra, la cocina, los espectáculos y todo lo que deba ser desarrollado durante el transcurso de la Milonga. El tercer grupo es el encargado de dejar el lugar en condiciones para el día lunes, desarma el salón, realiza limpieza general y un inventario de los elementos utilizados.

Generalmente el equipo de trabajo para la Milonga está formado por treinta personas mientras que el viaje a Misiones convoca entre veinte y veinticinco personas.

Para que todo esto suceda se llevan a cabo una extensa variedad de actividades de servicio, relevados a partir del Proyecto Institucional Participativo (C.F.P. N° 24, 2009) <sup>58</sup>, que se detallan a continuación:

- Carpintería: los alumnos de carpintería realizan mesas y sillas para las milongas y baúles de juegos didácticos para los niños misioneros. Realizan investigaciones respecto al cuidado en la seguridad e los juegos y en la pertinencia para las edades a las cuales se destinan los juegos: (“paleros” – mezcla de balero y paleta, “torre de hanoi”, “trabados”, “cubos desarmables”, “embocados”, “rompecabezas”, etc.) Construcción de muebles para el resguardo de equipos.
- Serigrafía y Diseño Gráfico: los alumnos trabajan en la estética de cada milonga dado que cada una tendrá una temática diferente que se ajustará al

---

<sup>58</sup> C.F.P.N°24(2009).ProyectoInstitucionalParticipativo. Recuperado de [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.

menú gastronómico. La difusión (afiches) y estampados en remeras que utilizarán los mozos, delantales e individuales de papel que cubrirán las mesas. Realizan las cartas con el menú y papelería en gral. En Misiones, realizan talleres de serigrafía.

- Gastronomía: realizan el menú con variación de platos y postres para las milongas, investigación de costos y efectúan las prácticas de cocina en tiempo real (a la milonga asisten 200 personas) Planifican y organizan la tarea, designan roles, etc.
- Herrería: Los alumnos realizaron el parque de juegos para la escuela de Misiones: (hamacas, calesitas, sube y baja) como también la parrilla para la comunidad. Colaboraron en el armado de la torre para el tanque de agua y baños.
- Soldadura: los alumnos han realizado la torre, los cortes específicos en las chapas para la cocina económica de la escuela 854. Para “La Milonga” han construido la barra y el anafe para el curso de gastronomía. Realizan jaulas de seguridad para resguardar los equipos y utensilios de cocina.
- Electricidad: Para la Milonga: han trabajado en la instalación de las luces ambientales, cableado de electricidad y sonido siguiendo estrictas normas de seguridad. Para Misiones: han realizado las instalaciones eléctricas completas  
Taller de Microemprendimientos: Analizan La Milonga de Artigas como un emprendimiento asociativo y autogestivo, realizan los costos y balances de cada milonga, etc.
- Cursos de Sonido, Video e Informática: Realizan el registro audiovisual, realizan el sonido en vivo de los espectáculos, elaboran presentaciones animadas. Realizan grabaciones, reúnen información y editan videos especiales para cada evento.
- Cursos de Artesanías, Cerámica y vitrofusión: realizan la decoración del salón, centros de mesa y objetos de arte que son sorteados en cada milonga.
- Curso de Cooperativismo: Realiza relevamiento de empresas de la economía social y fábricas recuperadas para realizar contactos y formar parte de los proveedores de La Milonga de Artigas.

- Curso de Periodismo: Realizan la cobertura del evento, difunden otras actividades de la escuela, reparten y difunden información, etc.

Salta a la vista que todos los cursos fueron encontrando una veta para poder significar solidariamente las acciones previstas en la currícula en cada uno de sus trayectos.

A diferencia de los cursos de Formación Profesional que, como ya comentamos, no poseen ningún sistema formal de evaluación en el C.F.P., este programa sí cuenta con uno sistematizado. Todas las semanas se hace una reunión, a la que asisten todos los participantes del proyecto y que dura aproximadamente tres horas, en la cual se analizan aspectos organizativos, pedagógico-curriculares, económicos y el impacto en la comunidad y en la población destinataria.

En síntesis, los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios ya que excedieron todas las expectativas depositadas al inicio del programa. Tal vez lo más sorprendente fue la constancia que se sostiene, aún cuando los cursos cambian de alumnos cuatrimestralmente, los docentes mantienen la vitalidad de la iniciativa contagiando las ganas y otorgándole significado para cada uno de los nuevos grupos dote de sentido a una iniciativa que no deja de estar anclada en una asociación con una escuela ubicada en otra provincia del territorio nacional.

#### Dispositivo de reflexión institucional: 'La Ventana'

La institucionalidad moderna planteaba la necesidad de anclaje constante a roles, espacios y normas predefinidas. Bajo condiciones de solidez, cada individuo poseía un lugar previsto y a habitar en cada situación. La previsibilidad y la jerarquización organizacional que esto establece es inocultable, en una institución moderna cada uno tiene un lugar asignado, capacidades determinadas y, sobre todo, límites de acción. A una mirada moderna no le asombraría verificar una centralización de las decisiones y de la información en la dirección institucional, todo lo contrario, la inquietaría sobremedida que la realidad no sea de esa manera.

La pregunta que se abre es, ¿qué ocurre cuando la velocidad, la subjetividad o la potencia operativa requerida por el contexto institucional (y sus consecuentes posibilidades que se van abriendo y cerrando) son mayores a la capacidad de respuesta que puede otorgar la conducción? Y, ¿qué ocurre a largo plazo, si el desfasaje entre ambas se establece definitivamente? Esto se vincula con la imagen de la escuela galpón anteriormente mencionada. Una cosa es clara, una institución desfasada de su contexto, con un funcionamiento constantemente ineficaz, lento e inadecuado, es una institución sin lazo, sentidos, proyectos compartidos, etc.

El C.F.P. N° 24 nació de un contexto de crisis económica-social, con una infraestructura precaria, una imagen social dañada, y un sistema de gestión casi inexistente. Fue a partir de reconocer su precariedad, la continua transitoriedad de su condición y una fuente inagotable de necesidades (propias y ajenas) que atender, que con el tiempo fue ensayando y consolidándose en el proceso. Mediante la búsqueda de una nueva sensibilidad que desafiara el miedo de la época planteó una lógica solidaria-colectiva que pretende eludir esta amenaza. La mayoría de personas vinculadas al centro asumen la fluidez como el punto de partida (es decir, reconocen que ésta es la condición operante). De esa forma, constituyen a la versatilidad de la *dynamis* (distintos tiempos, espacios y actores) en material indispensable para actuar. Algunas muestras de esto son la apertura espacial (la escuela está siempre abierta a cualquiera), de roles (cualquiera puede conversar una idea con cualquier miembro de la conducción o armar una asamblea para tal fin) y temporal (muchas actividades se realizan a contra turno y es común que circule gente y actividades fuera de su horario).

Ese proceso de consolidación, que venimos desarrollando, permite ver muchos planteos no tradicionales e inesperados ante distintas posibilidades que se fueron abriendo mediante el trabajo y la implicancia voluntaria de sus participantes. Si se analizan detenidamente, el Proyecto de la Cooperativa o el Programa curricular transversal, por ejemplo, se puede verificar que la forma de operar no fue propia de una mentalidad procesual (o de un operar procedimentalizado), hubo simplemente un contexto continuo de pensamiento clásico: una idea, elaboración y puesta en práctica.

Sabemos que una de las potencias más significativas de las escuelas es el aprendizaje. No en vano durante mucho tiempo se le asignó el mote de “templo del saber”. Por otra parte también sabemos que otra potencia es el aprendizaje creativo, la investigación. De todas formas, una potencia es siempre una promesa, no asegura nada y requiere ser elaborada para que produzca algo. “La creatividad, para devenir tal, debe hallarnos trabajando”, decía Einstein. El C.F.P. posee diversos conocimientos prácticos, culturales, sociales, vinculares, autogestivos y otros. Pero al momento de trabajar como escuela no lo hacen únicamente para enseñar de la mejor forma posible. En el C.F.P. N° 24 se trabaja para que se pueda aprender, se generan condiciones de aprendizaje a partir de elaborar sentidos precarios, fluidos y asociativos que tiendan a reunir personas en torno a proyectos o ideas en común. En definitiva, oponiéndose a la lógica individual contemporánea, tienden a construir un “nosotros” en los distintos espacios que se van armando. Una hipótesis, antes que espacio de aprendizaje el C.F.P. N° 24. 24 es un espacio de trabajo para el aprendizaje.

Al cabo de varios años de operar de la misma forma, mientras el proyecto de la Cooperativa ‘El Profesional Ltda.’ hallaba su propio rumbo fuera de la escuela y mientras el ‘Proyecto Misiones’ y ‘La Milonga de Artigas’ se consolidaban, la escuela detectó una posibilidad. En condiciones dinámicas lo que no se mueve perece. Y en el C.F.P. N° 24 vieron que la escuela seguía mutando, seguía cambiando pero había algo que no había decantado, algo así como una sistematización del caos. Una Cooperativa que se iba, un programa que se afianzaba y muchas cosas aún por pensar y hacer.

Fue debido a todo esto que se inauguró un espacio, dentro de la escuela pero abierto al afuera, un marco que permitiera tramitar todas estas aperturas, cierres, posibilidades, oportunidad, ideas, angustias y alegrías. En definitiva, un espacio que pensara. Pero no uno en el que se pensara un programa ya pautado, en el que uno pudiera echar anclas o donde la individualidad encontrara la tranquilidad de haber hallado una respuesta al quehacer. No se buscaba crear un espacio pre-definido, limitado por alguna condición y que albergara individualidades (la institución moderna opera en esos términos). Se pensó en armar un espacio repleto de expectativas pero sin finalidades, un lugar donde lo inmanente sea la única pauta y que esté únicamente regido por

lo a-fin. Un espacio público, abierto, pero no en su postulado sino en su condición operante más concreta.

‘La Ventana’ fue la forma elegida para esto. Ventana, elemento micro caracterizado por pertenecer a una estructura mayor, por dejar entrar y dejar salir, por permitir asomarse desde fuera y desde dentro, ser un espacio que ventila, que es soporte operante de la fluidez del más ligero fluido, el aire, al mismo tiempo es un objeto que no remite a una forma predefinida, solo promete un marco, el marco de la ventana.

En las diez observaciones participantes realizadas tuvimos la oportunidad de implicarnos varias veces en este espacio. Bajo un sistema de reuniones semanales, que generalmente tienen lugar entre las nueve y doce horas de los días jueves, un grupo de personas que comparten inquietudes por el C.F.P. N° 24 se reúnen a pensar. La consigna puede ser un texto propuesto previamente, un proyecto, una situación escolar, una situación barrial, una decisión política... “si afecta a alguno, toca a La Ventana” dicen sus voces. Con una dinámica conversacional de a pares, tríos, o circular, allí se discute en pie de igualdad. Se naufraga en conjunto al mismo tiempo que la única expectativa común es la deriva. Reunión de perplejos, reconoce distintas sensibilidades (es sensible a sus participantes) y acepta el desafío de configurar constantemente lo común.

En ‘La Ventana’, tanto miembros de la dirección, de la secretaría o de la Asociación Cooperadora y docentes titulares y adjuntos del centro conviven con miembros de organizaciones ajenas a la escuela (feriante de plaza serrano por ejemplo), vecinos, estudiantes universitarios e interesados en general que se acercan motivados por la inquietud y la apertura ventanera, pero sobre todo por la posibilidad de construir formas nuevas ajustadas al contexto contemporáneo que les toca vivir. Allí todos son inventores de nuevas formas de gestión de la existencia.

La mayor potencia que allí detectamos a lo largo de las distintas observaciones realizadas es la capacidad de fomentar la articulación de experiencias asociativas y solidarias dentro y fuera de la escuela, operando contracorriente ante las tendencias dispersivas y disociativas que plantea el mercado y el contexto económico-social en general en las condiciones actuales. Esto es realizado mediante la recuperación de la confianza en la buena intención

genuina a través del fortalecimiento vincular y la generación de un clima de confianza entre los distintos actores, todo lo cual deviene en subjetividad investigadora y experimental que opera con, sobre, hacia y desde el C.F.P. N° 24.

#### Problemas que se trabajan en el dispositivo 'La ventana'

-Durante las observaciones llevadas a cabo en La ventana, pudimos verificar con distintos ejemplos de qué forma opera este dispositivo. Asistimos a algunas reuniones donde la temática venía dada por el hecho de que en la escuela estaban habiendo robos y situaciones extrañas. Se habían sustraído algunos archivos de la cooperadora, expedientes de la secretaría, dinero de billeteras, y objetos en general. Todo en el transcurso de un mes, aproximadamente. Obviamente el tema surgió en una de las reuniones, qué hacer con los robos. Instantáneamente comenzaron a desplegarse las fuerzas en tensión, voces que reclamaban hacer ingresar fuerzas policiales a investigar, otras que reclamaban cámaras, algunas que preferían conversar el tema pero no tomar medidas. En cualquier caso, instantáneamente se configuró un proceso de tensiones que permitía emerger anhelos, ansiedades, angustias y miedos. Y esa configuración reclamaba una sensibilidad que pudiera leerla. Antes que un espacio de catarsis, la Ventana es un espacio para resolver problemas. Es por ello que se elaboró un plan de acción que consistió en cambiar la cerradura y administrar la llave con cierto grado de restricción. Aún así esto no modificó en nada la postura de puertas abiertas de la escuela en la cual la entrada es libre ya que de entrada se confía en quien ingresa.

-También hubo otra oportunidad en la cual se conversó sobre cierto malestar docente producto de una prolífica campaña de proyectos escolares que comenzó a desdibujar para algunos docentes las fronteras de 'lo institucional'. Durante 2010, el C.F.P. N° 24 convivía entre los cursos, la ampliación edilicia, que sustrajo la posibilidad de utilizar el patio (espacio motor de la vitalidad del C.F.P. por excelencia) y la Casona de Flores, una iniciativa surgida desde la Ventana que pretende establecer lazos con otros colectivos autónomos interesados en experimentar nuevas formas de relacionarse. Fue por ello que surgió la idea de organizar una jornada docente, la cual finalmente se llevó

adelante la semana siguiente. Es tal la flexibilidad de la conducción que si bien el día de pensar la jornada tanto el director como el jefe general de talleres estaban ausentes, esto no imposibilitó que el cuerpo ventanero presente planificara decidiendo cómo se llevaría adelante un evento que finalmente sería realizado en horario escolar con la totalidad del cuerpo docente de la escuela (son más de setenta los docentes y ayudantes).

-Hubo una reunión en particular en la cual el tema giró alrededor de un evento de particulares características: una alumna había golpeado a un maestro y tuvo que ser conducida fuera del edificio para evitar mayores incidentes. La historia fue introducida por una persona que la oyó de mano del docente y, sosteniendo un planteo considerado hacia el cuerpo docente en general, preguntaba qué se podría hacer para ayudar a evitar este tipo de situaciones. La conversación se fue abriendo y uno de los presentes relató otra historia, no una distinta sino una oculta, desconocida para el resto. En ella comentaba que esta chica recibía una beca por estar estudiando con la cual vivían ella y su madre, quien se encontraba imposibilitada para trabajar. El día que esto ocurrió la chica se sentía mal y llamó a la entidad que le otorgaba el beneficio, para consultar si un ausente en los registros le haría perder su condición de becaria. Dado que la respuesta que obtuvo fue negativa se vio obligada a asistir, aún sabiendo que existía el riesgo de sufrir un desequilibrio emocional, mal que ya la había aquejado en el pasado. Fue recién después de este discurso que se comprendió el verdadero escenario en el cual transcurrió la historia. Discurso que se mantenía bajo cierto resguardo ante un previo pedido de la alumna, inauguró muchos sentidos para repensar algunas medidas disciplinares consideradas a partir del relato descontextualizado de ese episodio.

¿Cómo pensar un dispositivo institucional tan versátil, autónomo y potente?  
¿Cómo ubicarlo en situación guardando fidelidad a sus premisas, a su despliegue y sobre todo a su capacidad? A priori emerge como una gestalt escolar, una configuración integrada por diversos elementos que posee una potencia e identidad que está más allá de la suma de las partes. Muchos elementos le otorgan cierto carácter de entidad total e inconclusa al mismo tiempo. La apertura, una importante cuota capital social y cultural, la flexibilidad

subjetiva y la capacidad de articulación escolar mediante la investigación-acción son en principio algunas de sus principales características.

Por otra parte las distintas participaciones echaron luz sobre este dispositivo como entidad asociada, conductora autónoma a veces y acompañante otras, de la conducción de la escuela. Es en 'La Ventana' donde muchas veces se cuentan con los conocimientos como para simplificar operaciones que normalmente a un miembro de la conducción de una escuela le tomaría mucho más trabajo resolver. Esta capacidad la consiguió a partir de haber adquirido cierta autonomía y viceversa.

Paralelamente, es una forma desinteresada, como no posee responsabilidades ni expectativas depositadas en ella, se permite el lujo (en la condición actual de emergencia escolar poder detenerse a leer emergentes puede resultar lujoso) de asumir responsabilidades o cargas de trabajo que tradicionalmente corresponderían a otros ámbitos.

También actúa como grupo terapéutico. Si bien no lo es, se permite actuar de tal modo. De las diez observaciones participantes, en dos ocasiones tuvimos la oportunidad de ver llorar a miembros del grupo. Pero no en un llanto desconsolado, propio de una situación desoladora, sino en uno contenido, de confianza, que obtenía siempre una palabra de apoyo para seguir adelante. De esa forma actúa como espacio de intercambio de sensaciones y sentidos y como punto de partida para realizar fugas estratégicas: allí se puede pensar cómo irse hacia otros sentidos que aquellos anclados en otros tiempos y que aún siguen vigentes.

Finalmente podemos pensarlo como núcleo convocante. Dentro de la escuela se conoce a 'La Ventana' como un dispositivo abierto a cualquier interesado y en donde se dirimen muchas cuestiones relacionadas al C.F.P. N° 24 y su correspondiente entramado vincular y operativo.

En resumen, el establecimiento del dispositivo 'La Ventana' se convirtió en una dinámica necesaria para el sostenimiento de esa dinámica fluida que caracteriza el hacer escuela en el C.F.P. N° 24. Espacio que por su dinámica misma impide la proliferación de automatismos escolares propios de las instituciones modernas, es un dispositivo que posee un paralelismo con la

vitalidad de la escuela misma: mientras en la Ventana pasen cosas la escuela estará abriendo y cerrando posibilidades constantemente.

### 3. CONCLUSIONES

La contemporaneidad nos plantea inmensos y constantes desafíos al pensar o desarrollar proyectos educativos. En estos tiempos de fluidez lo difícil es armar, desde la precariedad que inaugura el contexto, redes vinculares que permitan sostener proyectos que generen afección y no reproduzcan el malestar de época sino que, al contrario, devengan recorridos a transitar en compañía e inauguren una mirada confiada en crear posibilidades para seguir construyendo junto a otros. El C.F.P. N° 24 se presenta como una metáfora de esa mirada, como un caso educativo que habilitó al desarrollo de situaciones, eventos, entramados y configuraciones imprevistas aunque creativas, potentes y efectivas.

Para finalizar, haremos un breve recorrido por diversas dimensiones que definimos para el C.F.P. N° 24 en el afán de comenzar a delimitar una noción que nos habilite a pensar qué currículum es sostenido por la institución.

#### I.

En un primer acercamiento pudimos destacar el tratamiento que esta escuela hace de los contenidos programáticos. Si bien existe un Nomenclador de cursos de Formación que es emitido anualmente por el departamento de Formación Profesional de la Dirección General, el C.F.P. N° 24 no se ciñe del todo al mismo. En ocasiones se presentan posibilidades de efectuar prácticas profesionales o trabajos reales. Muchas veces el advenimiento de estas situaciones se solapa con un programa de clases planificado y avanzado en su desarrollo. En situaciones como estas, y en el caso de que alumnos y docentes encuentren más conveniente establecer otro recorrido para el curso que el programado, estas actividades son llevadas delante de todas formas mediante aviso al Jefe General de Talleres. En el C.F.P. N° 24 se considera que el aprendizaje y la implicancia participativa son más importantes que la letra que figura en el Nomenclador. Obviar las posibilidades que se van abriendo en el trabajo cotidiano significa una pérdida de capacidad de crecimiento y desarrollo

educativo y, sobre todo, de energía proveniente de la implicancia y la voluntad de los participantes. Los docentes son considerados desde la institución como los líderes del proyecto áulico y como tales poseen toda la autonomía para gestionarlo.

## II.

Un aspecto destacable de esta escuela es que no posee instancias de evaluación de tipo examen donde se midan y acrediten los conocimientos adquiridos por los alumnos salvo por el curso de artesanías y el de gas/electricidad (en este último el examen es concebido como un ejercicio previo a la instancia de matriculación). Al no ser estrictamente requerido por la Dirección General, en el C.F.P. se decidió, indirecta e involuntariamente (ya que queda a criterio de cada docente), evitar utilizar un sistema de calificaciones. Esto nunca fue planteado por la conducción sino resultado de la decisión de cada docente en particular y finalmente de casi todos en general. Los docentes van efectuando un seguimiento personalizado de los distintos alumnos y detectando aquellos aspectos en los que cada uno necesita trabajar más. Por ello es que en esta institución las evaluaciones son consideradas como formativas, constituyendo un proceso continuo, iterativo y personalizado. A partir de la ausencia de un factor tan diferenciador y segmentador como es el de las calificaciones, las tramas vinculares de los cursos se resignifican, fortaleciéndose en el proceso. La relación pedagógica en el C.F.P. asume una dinámica individualizada que no individualiza sino que, al contrario, otorga mayor fuerza al entramado vincular de todos los grupos que se van configurando.

## III.

Otra cuestión determinante al considerar la dinámica curricular del C.F.P. N° 24 es la de las fuerzas regresivas, aquellos factores que atentan contra el efectivo despliegue del currículum. Dos aspectos fueron comunes a todos los entrevistados al consultar por este tema. Uno fue la necesidad de algunas personas de que la institución posea estructuras jerárquicas rígidas. Es

innegable que el C.F.P. posee un Director, dos regentes, una secretaria y otros roles, propios de una institución escolar pública. Pero estas funciones solo operan como tales en tanto y en cuanto son reclamadas por una subjetividad jerarquista, proveniente de una lógica anclada en el imaginario de las instituciones modernas. En la medida de lo posible, el centro opera otorgando autonomía a los docentes al llevar adelante sus cursos, a los alumnos al embarcarse en algún proyecto autopropuesto o a la cooperadora al proponer gestionar las finanzas de tal o cual forma. A menos que sean requeridos por el sistema, en esta escuela es poco común que se recorran procedimientos administrativos-burocráticos rígidos. Prueba de ello es que cuando se dio la serie de robos en la escuela, por ejemplo, cuando una alumna golpeó al docente o cuando un vecino se acercó a arreglar el mármol de la entrada de la escuela, no fue el Director quien coordinó y decidió sobre cada situación sino que fueron los participantes voluntarios de 'La Ventana', como parte del proyecto institucional, quienes abordaron la problemática de manera participativa. Esto demostró que el C.F.P. N°24 sostiene su entramado jerárquico en tanto y en cuanto le es requerido por el Estado. De no ser así promueve formas de operar que va desarrollando con el correr del tiempo.

Comprendida como la sujeción de algunas personas a jerarquías o lógicas de funcionamiento institucional propias de la modernidad, el segundo factor regresivo en la escuela es la amenaza que representa la subjetividad moderna. La flexibilidad del centro no viene dada a priori, se gestiona en el día a día. El hecho de que los cursos sean dinámicos responde únicamente a que los involucrados los conciban y lleven delante de esa forma. No son pocas las ocasiones en las que emergen posibilidades imprevistas y en las que los implicados se niegan a participar por representar un cambio a lo que se venía haciendo. Hay resistencias. La novedad no siempre es bien recibida, requiere trabajo para poder ser desplegada en todo su potencial. En situaciones como esas se abren espacios de diálogo entre miembros de la conducción, alumnos, docentes, o cualquier persona afectada que quiera reвер la cuestión, en el afán de aprovechar de la mejor forma las oportunidades que se van presentando.

#### IV.

De todos los factores que caracterizan el currículum sostenido por el C.F.P. N° 24, tal vez su capacidad de hacer escuela (o dicho de otra forma, de otorgar condiciones que permitan llevar adelante satisfactoriamente prácticas escolares) sea el más importante. En un ámbito, el de la educación pública, mejor representado por el desfundamiento de las instituciones que por procesos de consolidación constante y un contexto actual de crisis en el cual la individualidad es un imperativo social y en donde los sujetos se autodeterminan en el acto del consumo, los otros son vaciados de sentido y resultan dispensables. Es a este escenario al cual el C.F.P. N° 24 plantea una crítica activa a través de distintos dispositivos que le permiten barrer con esos sentidos y generar otros que auspicien una nueva forma de pensar el término nosotros. Es a un conjunto de operaciones que derivan de cierta forma de proceder que le llamamos 'Estrategias agregativas' y que consideramos pertinente pasar a describir a continuación.

- La provisión solidaria de insumos es el primer campo que la conducción del C.F.P 24 detectó como oportunidad de generar sentido solidario y colectivo. Si la subjetividad era de consumo e individualización, su propuesta era de solidaridad bajo la consigna "si todos somos iguales entonces todos nos ayudamos a todos". Bajo esta premisa se creó la Asociación Cooperadora del centro y con esta lógica viene operando desde el momento de su fundación.

- Sabemos que en el C.F.P. N° 24 siempre fue común el hecho de hallar actividades de lo más diversas siendo llevadas adelante en simultáneo a las actividades más formales del centro, los cursos. También es cierto que espacios como el patio pueden transformarse en salón de baile de tango, en territorio de presentaciones de libros o en proyecciones de películas. También que la sala de dirección puede resultar espacio de trabajo para un invitado del centro o como centro de reunión, todo en ausencia del director mismo. Todas estas cuestiones fueron verificadas al llevar a cabo esta investigación. Esto genera cierta apertura edilicia tanto en sentido horario como espacial. Son varios los días de la semana que la escuela está abierta pasada la medianoche y por otro lado, como dicen sus actores, "de entrada se confía en quien ingresa", por eso no se le niega el acceso a nadie. Ni siquiera se consulta el

motivo por el cual ingresan personas desconocidas. Es un espacio de libre circulación, un espacio público en sentido estricto.

- Si una institución moderna se caracteriza por su predictibilidad, esta escuela se caracteriza un poco por lo contrario: nunca se sabe qué proyectos se estarán llevando adelante al año siguiente, sencillamente porque se van definiendo sobre la marcha y porque, en esta institución, el marco de lo posible es bastante amplio. Por ello la escuela mantiene una apertura organizativa desde la convocatoria constante y la flexibilidad ante ideas o proyectos presentados espontáneamente por cualquier persona. Debido a este funcionamiento fue posible que surgieran y se llevaran adelante proyectos como el del Monumento a los chicos de Floresta, el padrinazgo a la escuela de Misiones, el arreglo de las cunas del Hospital Álvarez, etc. Todos ellos surgieron producto de una propuesta espontánea proveniente de algunos de los alumnos o familiares del centro y luego fueron llevados adelante con el apoyo del C.F.P. N° 24. Finalmente todos ellos repercutieron fortaleciendo el entramado vincular de la escuela y generando mayor sentido de pertenencia.

- Una de las posturas verificadas durante la investigación es la reticencia a la sanción. Es cierto que existen distintas situaciones que se desvían de lo que se consideraría una forma respetuosa de comportamiento (de vez en cuando pueden haber golpes, robos o situaciones similares). Pero en todos los casos, la postura es primero de investigar a fondo cuál es la situación personal e histórica de cada conflicto para poder comprender en profundidad qué motivó que todo se desencadenara de esa forma. Es recién luego de haber tomado conciencia de bajo qué circunstancias ocurrieron los hechos que se intenta ayudar a aquellas personas afectadas y subsanar la situación. Antes que una oportunidad de ejemplificar mediante la sanción, esas situaciones son pensadas como posibilidades para aprender de las diferencias existentes entre los que habitan ese espacio.

- Una cuestión que habilitó al C.F.P. N° 24 a disponer de una importante cuota de capitales diversos (sociales, culturales o materiales) que no poseía dentro de la institución misma fue la construcción continua del entramado vincular. Inicialmente motivados por la consecución de 'iniciativas solidarias asistemáticas', el C.F.P. N° 24 se fue haciendo conocido como un espacio que

se solidarizaba sin motivos aparentes. Esto le fue brindando confianza, un valor difícil de encontrar en esta contemporaneidad caracterizada por el individualismo y el pragmatismo. Por otra parte algunas iniciativas que surgieron como asistemáticas fueron deviniendo 'convenios interinstitucionales'. Tal es el caso del convenio ya mencionado con el Hospital Álvarez o con la Universidad de Quilmes por ejemplo, con la cual hoy en día otorgan el certificado del Trayecto de Economía Social en conjunto y a partir de esto la Universidad reconoce créditos a aquellos alumnos que continúen estudios en dicha institución. Por último, el 'aprendizaje servicio' es algo que también juega a favor del fortalecimiento y ampliación del entramado vincular ya que genera complicidad a través de un trabajo conjunto con otras instituciones con las cuales se comparten objetivos.

- Una intencionalidad que hemos podido notar a lo largo de un detallado análisis de la información obtenida es cierta tendencia a fomentar la transversalidad en las acciones educativas del centro. La integración curricular de distintos cursos o mismo la integración de las personas que participan en ellos resultan una pauta recurrente en el devenir educativo del centro. Proyectos como 'La Milonga' o el de Misiones dan buena prueba de ello.

- El liderazgo compartido y la implicancia participativa son otros de los factores trabajados desde la conducción como características a desarrollar en cada persona que participe en el centro. La conducción confía en que la implicancia tiende a evitar dar a otros a hacer o a decidir sobre lo que uno mismo podría resolver. De esa forma se intenta generar un clima de autonomía y responsabilidad a través de la resolución proactiva de los problemas, antes que solicitar ayuda o buscar aprobación de alguna otra persona. Es a partir de la generación de un clima de relativa autonomía y capacidad de decisión que se vuelve posible que en el C.F.P. N° 24 existan tantos proyectos disímiles en simultáneo. Una hipótesis es que si todo pasara por el Director, tal y como ocurre en las instituciones modernas, entonces la capacidad operativa del centro se vería reducida significativamente.

Es interesante detectar que la escuela destina constantemente tiempo y energía a mantener y fomentar estas estrategias agregativas recién mencionadas. Una cosa es clara, la forma en que opera una institución otorga

un clima que afecta la cultura intrainstitucional y ésta hace mella en las personas que transcurren por la institución misma. Un espacio sostenido en la solidaridad, abierto, reticente a la sanción, que continuamente está orientado a expandir las fronteras vinculares y que promueve la implicancia participativa a través de la flexibilización de los liderazgos, invita. Y esta convocatoria escolar suma: gente, energía, confianza, personas, recursos... En definitiva, otorga una experiencia particular que deforma respecto a la lógica que plantean las prácticas más comunes a los tiempos que corren o, dicho de otra manera, brinda una experiencia formativa que va más allá del aprendizaje de los contenidos de los programas.

#### V.

Otra de las cuestiones a tener en cuenta es la del imaginario que sostiene la escuela, aquellos elementos que toma como matriz fundante de su accionar educativo. Uno de ellos es su descreimiento de los tiempos pasados y futuros. En esta escuela nada es tomado de antemano, nada está asegurado por haber existido ni por saber que vendrá, todo es en situación: se hace con lo que hay. Se realiza una lectura situacional constante. Y para que haya más escuela, para afianzarla, se trabaja, se autogestionan recursos a través de la presentación de proyectos al INET, se intercambian acciones con otras instituciones, reparan sus propias instalaciones, se movilizan sin esperar al SAME cuando una persona se lastima... El presente es el que les va marcando los tiempos. Es por eso que consideramos que el currículum en el C.F.P. N° 24 se enuncia en gerundio, es el currículum que se está llevando adelante, el que se está haciendo, nunca el que se tuvo y mucho menos el que se tendrá.

#### VI.

En resumen, el C.F.P. N° 24 sostiene una noción de currículum postcrítica, multiforme y dinámica. Postcrítica porque, a diferencia de los críticos reconceptualistas del currículum, no es un lugar donde se planteen que haya que hacer escuela de una forma opuesta a otra. No representa un antagonismo a las formas tradicionales, sencillamente porque ese antagonismo no crearía

ningún lugar sino que al contrario obturaría la posibilidad de algo nuevo en detrimento de algo opuesto a otra cosa. La crítica, como tal, es justamente la oposición a tomar algo preexistente como punto de partida. En una postura propia de la modernidad tardía, el C.F.P 24 deniega que hoy pueda crearse institucionalidad en oposición a algo establecido. En el C.F.P. N° 24 se considera que se va existiendo y por ello no hay motivo para creer que haya un patrón del cual diferenciarse. Allí se considera que ese es justamente el desafío, ir creando condiciones novedosas a partir de la lectura situacional constante. Decimos multiforme porque es una escuela que va asumiendo distintas formas escolares. Inicialmente preocupada por formar en oficios, a partir de la inquietud de su población, vinculó en el plano práctico educación y trabajo. Luego se comenzó a dedicar, paralelamente a los cursos, a servir solidariamente a una escuela de otra provincia. Hoy se piensa como espacio en expansión a partir de la construcción de un nuevo edificio y como lugar de aprendizaje de contenidos que van más allá de los cursos de oficios, como es el caso de Trayecto de Economía Solidaria conveniado con la Universidad de Quilmes. También como lugar de reflexión institucional, como es el caso de 'La Ventana', o como proyecto de experimentación colectiva sobre nuevas formas de construcción de institucionalidad autónoma, esto a partir del trabajo que se lleva adelante en 'La Cazona de Flores' (Cazona de Flores, 2011) <sup>59</sup>. Todas estas formas de escuela las lleva adelante el mismo C.F.P. N° 24, una escuela que no puede ser pensada de una única forma. Finalmente consideramos que es dinámica porque es un espacio en donde las mutaciones se van dando a lo largo del tiempo de forma sostenida. Desde el momento de su fundación en el año 2000 hasta hoy, se encontró en proceso de cambio constante a partir de la lectura de su propio contexto y posibilidades.

En suma, cualquier estudiante que tenga la oportunidad de asistir al C.F.P. N° 24 tendrá la oportunidad de aprender los contenidos y las prácticas del oficio

---

<sup>59</sup> Casa centenaria del barrio de Flores otorgada en donación al C.F.P. N° 24 por una fundación que trabajaba con la niñez y abierta posteriormente como lugar en donde experimentar una nueva forma de construcción de institucionalidad bajo los parámetros de independencia y autonomía. Hoy es un espacio en el que conviven más de 20 colectivos que llevan adelante distintos proyectos tales como editoriales independientes ('Retazos' y 'Tinta Limón'), grupos de pensamiento autónomo ('Colectivo Juguetes perdidos', 'No damos cátedra', 'Colectivo Situaciones', 'Simbiosis Cultural' y 'Raíces al viento'), la revista de cultura marginal 'Todo Piola' y otros. Casona de Flores (2011). Página oficial. Recuperado de <http://casonadeflores.blogspot.com/> el 1 de Diciembre de 2011.

impartido por el curso en cuestión pero, por otro lado, atravesará distintas experiencias formativas que, más allá de un mayor o menor involucramiento personal, le otorgarán sentidos que exceden cualitativamente los contenidos de dichos cursos.

Es el haber asumido la precariedad de nuestro tiempo en general y de las instituciones en particular lo que moviliza al C.F.P. N° 24 a redoblar esfuerzos para seguir construyendo la escuela constantemente, a través de cualquier práctica que se presente posible. Ante el vaciamiento de sentido existencial y a la dispersión contemporáneas proponen experiencias solidarias de afianzamiento vincular, ante el individualismo actual proponen una cultura cooperativa e igualitaria, a la sensación de que ya no hay recorridos que aseguren un futuro oponen una premisa sostenida en la cotidianeidad del centro, que se desmarca de la escasa potencia que podría llegar a tener una promesa vana. La creencia que se sostuvo en el año 2000 y que aún hoy motoriza a la escuela es que otra forma de gestión de la existencia es posible, una en la que cada uno de los participantes sea protagonista por igual.

#### 4. BIBLIOGRAFIA

##### Bibliografía citada

<sup>1</sup> Hernández Sampieri, Roberto (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta ed.) Buenos Aires: Mc Graw-Hill.

<sup>2</sup> Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (3rd ed.). California: Sage Publications.

<sup>3</sup> Huerta, Antonio A. (2000). Una versión comparativa entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Recuperado el 26 de Abril de 2010, de <http://contexto-educativo.com.ar/2001/6/nota-08.htm>.

<sup>5</sup> Bauman, Z. (2010). *Modernidad Líquida*. (1a. Ed., 10a. reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

<sup>6</sup> Bauman, Z. (2010). *Modernidad Líquida*. (1a. Ed., 10a. reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

<sup>7</sup> Lewkowicz, Ignacio (2008). *Pensar sin estado*. (1ª. Ed., 3ª. Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

<sup>8</sup> Lobrot, Michel (1980). *Pedagogía Institucional: la escuela hacia la autogestión*. (2ª ed.). Buenos Aires: Humanitas.

<sup>9</sup> Bauman, Z. (2010). *Modernidad Líquida*. (1a. Ed., 10a. reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

<sup>10</sup> Lewkowicz, Ignacio (2008). *Pensar sin estado*. (1ª. Ed., 3ª. Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

<sup>11</sup> Lobrot, Michel (1980). *Pedagogía Institucional: la escuela hacia la autogestión*. (2ª ed.). Buenos Aires: Humanitas. Pag. 25.

<sup>13</sup> Lourau, René (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

<sup>14</sup> Corea, C., de la Aldea, E., Lewkowicz, I. (2003). *La comunidad entre lo público y lo privado*. Recuperado el 1 de Diciembre de 2011 de <http://www.estudiolwz.com.ar/protoWeb/lwzArchGral/art/ComunidadPublicoPrivado.pdf>.

<sup>15</sup> Virno, Paolo (2002). *Gramática de la multitud*. (1ª ed.). Buenos Aires: Tinta Limón.

- <sup>16</sup> Virno, Paolo (2002). Gramática de la multitud. (1ª ed.). Buenos Aires: Tinta Limón.
- <sup>17</sup> Virno, Paolo (2002). Gramática de la multitud. (1ª ed.). Buenos Aires: Tinta Limón.
- <sup>18</sup> Pál Pelbart, P. (2009). Filosofía de la deserción. (1ª ed.) Buenos Aires: Tinta Limón.
- <sup>19</sup> Pál Pelbart, P. (2009). Filosofía de la deserción. (1ª ed.) Buenos Aires: Tinta Limón.
- <sup>20</sup> Berardi, Franco (2007). Generación Post-Alfa. (1ª ed.). Buenos Aires: Tinta Limón.
- <sup>21</sup> Pál Pelbart, P. (2009). Filosofía de la deserción. (1ª ed.) Buenos Aires: Tinta Limón.
- <sup>22</sup> Bauman, Z. (2010). Modernidad Líquida. (1a. Ed., 10a. reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- <sup>23</sup> Pál Pelbart, P. (2009). Filosofía de la deserción. (1ª ed.) Buenos Aires: Tinta Limón.
- <sup>24</sup> Pál Pelbart, P. (2009). Filosofía de la deserción. (1ª ed.) Buenos Aires: Tinta Limón.
- <sup>25</sup> Stenhouse, Lawrence (2003). Investigación y desarrollo de currículum. Madrid: Editorial Morata.
- <sup>26</sup> Viñao Frago, Antonio (1987). Revista de Educación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- <sup>27</sup> Camilloni, Alicia (2006). Notas para una historia de la teoría del Currículo. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras U.B.A.
- <sup>28</sup> Tomaz Tadeu da Silva (2002). Espacios de identidad. Barcelona: Octaedro.
- <sup>29</sup> Tomaz Tadeu da Silva (2002). Espacios de identidad. Barcelona: Octaedro.
- <sup>30</sup> Viñao Frago, Antonio (1987). Revista de Educación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- <sup>31</sup> Viñao Frago, Antonio (1987). Revista de Educación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- <sup>32</sup> Viñao Frago, Antonio (1987). Revista de Educación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

- <sup>33</sup> Viñao Frago, Antonio (1987). Revista de Educación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- <sup>34</sup> Viñao Frago, Antonio (1987). Revista de Educación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- <sup>35</sup> Boyer, R. y Neffa, J. (2004). La crisis argentina (1976-2001). (1ª ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- <sup>36</sup> Gutiérrez, Raúl Ricardo. La crisis argentina del milenio. Una enseñanza para la política económica. Salta: U.N.S. Departamento de Economía. Recuperado de: [http://www.aep.org.ar/espa/anales/PDF\\_03/Gutierrez.pdf](http://www.aep.org.ar/espa/anales/PDF_03/Gutierrez.pdf) el 20 de Octubre de 2010.
- <sup>37</sup> Lindenboim, J. y González, M. Heterogeneidades en los mercados de trabajo locales y políticas económicas. Recuperado de [http://www.econ.uba.ar/www/institutos/economia/Ceped/publicaciones/cuadern\\_osceped/cuad%208/Heterogeneidades%20en%20los%20mercados%20de%20trabajo%20locales.pdf](http://www.econ.uba.ar/www/institutos/economia/Ceped/publicaciones/cuadern_osceped/cuad%208/Heterogeneidades%20en%20los%20mercados%20de%20trabajo%20locales.pdf) el 20 de Octubre de 2010.
- <sup>38</sup> Iñigo Carrera, N. y Cotarelo, M. C. (2001). La protesta en Argentina. Buenos Aires: Observatorio Social de América Latina (OSAL). Año n°4, CLACSO. pag. 45-63,
- <sup>39</sup> INDEC. Encuesta permanente de hogares. Buenos Aires: Ministerio Economía.
- <sup>40</sup> INDEC. Índice de pobreza. Buenos Aires: Ministerio Economía.
- <sup>41</sup> DyN. (2001, 19 de Diciembre). El estado de sitio regirá por 30 días. Diario La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/360540-el-estado-de-sitio-regira-por-30-dias> el 1 de Junio de 2011.
- <sup>42</sup> Bauman, Z. (2010). Modernidad Líquida. (1a. Ed., 10a. reimpresión). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- <sup>43</sup> Lewkowicz, Ignacio (2004). Pensar sin estado. Buenos Aires, Paidós.
- <sup>44</sup> C.F.P. N° 24 (2009). Video Institucional. Argentina: independiente.
- <sup>45</sup> Lewkowicz, Ignacio (2004). Pensar sin Estado. Buenos Aires, Paidós.
- <sup>46</sup> C.F.P. N° 24 (2009). Video Institucional. Argentina: independiente.

- <sup>47</sup> Tomaz Tadeu da Silva (2002). Espacios de identidad. (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- <sup>48</sup> C.F.P. N° 24 (2009). Video Institucional. Argentina: independiente.
- <sup>49</sup> C.F.P. N° 24 (2009). Recuperado de <http://www.cfp24.com.ar/la-escuela-que-aprende/la%20escuela%20que%20aprende.pdf> el 1 de Diciembre de 2011.
- <sup>50</sup> Ministerio de educación de la Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/edusol/aprenser.html> el 30 de Noviembre de 2011.
- <sup>51</sup> Proyecto Institucional Participativo, C.F.P. n° 24. Recuperado de [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.
- <sup>52</sup> Proyecto Institucional Participativo, C.F.P. n° 24. Recuperado de [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.
- <sup>53</sup> Proyecto Institucional Participativo, C.F.P. n° 24. Recuperado de [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.
- <sup>54</sup> Proyecto Institucional Participativo, C.F.P. n° 24. Recuperado de [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.
- <sup>55</sup> Proyecto Institucional Participativo, C.F.P. n° 24. Recuperado de [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.
- <sup>56</sup> Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). Imágenes de lo no escolar. Buenos Aires: Paidós.
- <sup>57</sup> C.F.P. N°24 (2009). Proyecto Institucional Participativo. Recuperado de [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.
- <sup>58</sup> C.F.P. N°24 (2009). Proyecto Institucional Participativo. Recuperado de [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.

<sup>59</sup> Casona de Flores (2011). Página oficial. Recuperado de <http://casonadeflores.blogspot.com/> el 1 de Diciembre de 2011.

#### Bibliografía consultada

- Ball, S. (1989). La micropolítica en la escuela: hacia una tarea de organización escolar. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2009). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berardi, Franco (2007). Generación Post-Alfa. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Boyer, R. y Neffa, Julio C. (2004). La crisis argentina (1976-2001). Lecturas institucionalistas y regulacionistas en "La Economía argentina y sus crisis 1976-2001 : visiones institucionalistas y regulacionistas". Boyer, Robert y Neffa Julio C. coordinadores. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1970). La reproducción. Elementos por una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- C.F.P. N° 24 (2009). Recuperado de <http://www.cfp24.com.ar/la-escuela-que-aprende/la%20escuela%20que%20aprende.pdf> el 1 de Diciembre de 2011.
- Colectivo Situaciones (2008). Un elefante en la Escuela. Taller de los sábados. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Corea, C., de la Aldea, E., Lewkowicz, I. (2003). La comunidad entre lo público y lo privado. Recuperado el 1 de Diciembre de 2011 de <http://www.estudiolwz.com.ar/protoWeb/lwzArchGral/art/ComunidadPublicoPrivado.pdf>.
- Dustchatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá. Buenos Aires: Paidós.
- Fernandez, L (1994) Instituciones educativas: dinámicas en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, Paulo (2009). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gallegos, M. La epistemología de la complejidad como recurso para la educación. Rosario, UNR.

Disponible en: [www.ambiente.gov.ar/infoteca/aea/descargas/gallegos01.pdf](http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/aea/descargas/gallegos01.pdf) el 18/11/10.

- García Selgas, Fernando J. (2006). Bosquejo de una teoría de la fluidez social. Universidad Complutense de Madrid.

Disponible

en:

<http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606220013A.PDF> el 02

de Junio de 2011.

- Gutiérrez, Raúl Ricardo. La crisis argentina del milenio. Una enseñanza para la política económica. Departamento de Economía, UNS.

- Gvirtz, S. y Palamidesi, M. (2006). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aiqué.

- Hudson, Juan Pablo (2005). La comunicación en tiempos de dispersión. Universidad Nacional de Rosario.

Recuperado de <http://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/440> el 02 de Junio de 2011.

- Iñigo Carrera, N. y Cotarelo, M. C. (2001). La protesta en Argentina. Observatorio Social de América Latina (OSAL). Año n°4, Buenos Aires: CLACSO.

- Lapassade y Lourau (1973). Análisis institucional. Barcelona: Ed Laia.

- Lappasade, G. (1981). La autogestión en los sistemas educativos. París: Unesco.

- Lewkowicz, Ignacio (2004). Pensar sin Estado. Buenos Aires, Paidós.

- Lindenboim, Javier y González, Mariana. Heterogeneidades en los mercados de trabajo locales y políticas económicas. Proyecto UBACYT EC 026 "Heterogeneidad e inequidad en los mercados de trabajo urbanos de la Argentina. Un balance de los noventa".

- Lobrot, Michel. Pedagogía Institucional: la escuela hacia la autogestión. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

- Lourau, René. El análisis institucional. Buenos Aires, Amorrortu Ediciones.
- Pál Pelbart, Peter (2009). Filosofía de la deserción: nihilismo, locura y comunidad. Buenos Aires, Tinta Limón.
- Proyecto Institucional Participativo, C.F.P. n° 24. Recuperado de [http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO\\_INSTITUCIONAL\\_PARTICIPATIVO\\_2009.pdf](http://www.cfp24.com.ar/PROYECTO_INSTITUCIONAL_PARTICIPATIVO_2009.pdf) el 30 de Noviembre de 2011.
- Rockwell, Elsie (2009). La experiencia etnográfica. Buenos Aires, Paidós.
- Schvarstein, Leonardo (1995). Psicología social de las organizaciones. Buenos Aires, Paidós.
- Stenhouse, Lawrence (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.
- Tadeu da Silva, Tomaz (2001). Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum. Buenos Aires, Octaedro.
- Viñao Frago, Antonio (1987). Revista de Educación. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC.
- Virno, Paolo (2002). Gramática de la multitud. Buenos Aires, Tinta Limón.
- Yin, Robert K. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.