

2007

**Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones sobre
los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivos
de escolarización. Por Ana Padawer,
Propuesta Educativa Número 28 – Año 14 – Nov. 2007 – Vol 2 – Págs. 67 a 74**

Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones sobre los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivos de escolarización

ANA PADAWER *

1. Presentación

Desde distintas disciplinas se ha estudiado a la escuela como dispositivo moderno de instrucción, y entre ellas la antropología ha contribuido a relativizar sus características frente a otros dispositivos culturales e históricos de socialización. En este artículo se abordará una de sus características definitorias, la organización en grados, en relación con las concepciones de tiempo, espacio y socialización implícitas en un dispositivo técnico¹.

La consideración del origen histórico de los grados permitirá analizar iniciativas recientes que se proponen superar el fracaso escolar —específicamente el problema de los alumnos desfasados en edad— debatiendo las concepciones de espacio y tiempo propiamente escolares. Se hará referencia especialmente a las *escuelas no graduadas*, recurriendo a un estudio etnográfico realizado en establecimientos localizados en la provincia de Buenos Aires, y se efectuarán algunas comparaciones preliminares con las *escuelas o grados de aceleración*, proyecto organizado desde la Ciudad de Buenos Aires, utilizando materiales documentales producidos por esta jurisdicción. Tanto las *escuelas no graduadas* como los *grados de aceleración* se consideran expresión del debate sobre los tiempos y espacios para la enseñanza.

2. Tiempos y espacios para la socialización. Aportes de la antropología

La antropología se interesó, desde sus comienzos como disciplina, por la transmisión intergeneracional de la cultura. La educación fue conceptualizada como endoculturación y formulada como un proceso de incorporación de valores, costumbres y habilidades que con sus características permitía la continuidad de las distintas sociedades a lo largo del tiempo y en las sucesivas generaciones (Herskovits, 1981).

Las investigaciones antropológicas contribuyeron, mediante estudios empíricos, al reconocimiento de que la escuela como instancia socializadora por excelencia corresponde a un proceso acontecido en las sociedades occidentales, que no es posible generalizar a otros contextos socioculturales. Los antropólogos que acompañaron el proceso colonial describieron otras formas de incorporar a las jóvenes generaciones a la sociedad, establecieron comparaciones con la escuela que todos conocían y daban por natural y, en algunos casos, estudiaron el impacto que las escuelas misionales producían en los niños y jóvenes de estas sociedades (Mead, 1985; Benedict, 1989; Gottlieb, 2000).

Fue así como la antropología distinguió entre educación y escolaridad

abordando las definiciones culturalmente específicas y relativas de la *persona educada*. Aunque podía variar el grado en el cual se formalizaba el entrenamiento cultural, el tipo de actividades para las cuales se pretendía el entrenamiento, y su extensión a una escala masiva, desde la antropología se reconoció que todas las sociedades proveen algún tipo de entrenamiento y algún conjunto de criterios mediante los cuales los miembros pueden ser identificados como más o menos *entendidos* (Levinson y Holland, 1996).

Con esta definición conceptual, se estudió cómo en distintas sociedades se elaboran prácticas culturales mediante conjuntos particulares de habilidades, conocimientos y discursos que definen a la *persona educada*, las que no están exentas de conflictos. Así como el desarrollo de la escuela moderna como institución ha implicado una serie de debates históricos en torno de su metodología, contenidos y duración, las otras modalidades de socialización pueden concebirse como arenas de debate social más o menos explícito. La idea de que existe una forma cultural de educar —que en todo caso confronta con la occidental— es resultado de la herencia conceptual funcionalista y culturalista en antropología, que consideraba a las culturas homogéneas y sin conflictos.

En las conceptualizaciones funcionalistas y culturalistas de la tradición antropológica, el mecanismo de de-



*Doctora (UBA, 2007) y Licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA, 1992). Docente de Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo de la Carrera de Antropología e investigadora en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora de la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. apadawer@filo.uba.ar

terminación cultural es el aprendizaje individual, ya sea la cultura un conjunto de comportamientos sociales aprendidos o un conjunto de valores y reglas que determinan la conducta, donde la socialización familiar de la primera infancia ocupa un lugar central en esa transmisión y conservación de conjuntos. Por otra parte, las culturas se conciben como sistemas incompatibles, y con una tendencia al equilibrio interno que se logra mediante la adaptación del sujeto a los cambios externos; los procesos de aculturación, conflicto o préstamos culturales obedecen así a reglas ahistóricas (Rockwell, 1980 pp. 4-5).

A partir de los cuestionamientos que se han realizado a los orígenes del pensamiento antropológico sobre el concepto de cultura, es posible producir una visión alternativa a las aproximaciones reseñadas. Al respecto, Rockwell (1997, pág. 10) apunta que en estudios etnográficos más recientes empieza a desdibujarse la noción de cultura como un sistema simbólico con coherencia interna, incompatible con otros sistemas culturales, al tiempo que la eficacia de la cultura como “pauta de y para el comportamiento” también queda limitada por la acción del sujeto, en contextos sociales específicos. Bajo estas perspectivas, se asume que existen definiciones hegemónicas de la *persona educada*, las que pueden ser disputadas desde ideas sobre la crianza infantil coexistentes o proyectadas a la sociedad que se pretende construir, y más implícitamente desde determinaciones de género, edad, etnicidad y clase (Levinson y Holland, 1996).

Desde estas perspectivas, las formas locales de educación pueden entenderse como articulaciones y confrontaciones entre las instituciones formales de la sociedad moderna estatal —las escuelas— y otras experiencias formativas coexistentes. Estas articulaciones permiten entender formas de impugnación en torno de las mismas, aun en lugares donde existen hace más de un siglo, así como otros procesos de reivindicación de una experiencia escolar para las comunidades como una forma de lucha contra la exclusión. Al respecto, trabajos sobre escuelas en contextos indígenas muestran cómo los establecimientos educativos son

reclamados desde la comunidad al Estado, como parte de complejas negociaciones con múltiples propósitos, y a la vez la producción de una cotidiana descalificación de las demás agencias de socialización de los niños —vigentes en la cultura mediante comunidades de práctica— como resultado de la limitación de la participación de los niños en actividades cotidianas ligadas a la reproducción del grupo doméstico, por su permanencia en la escuela (Gomes, 2005; A. Gomes y V. Mendes Pereira, 2005; Rival, 1996).

3. Los grados vistos desde la historia. Las coordenadas espaciotemporales en la escuela moderna

La invención de la escuela fue reconocida y estudiada asimismo por la historia. Los estudios de P. Aries sobre la historia de la infancia, y los aportes genealógicos de M. Foucault respecto de las instituciones de reclusión fueron particularmente productivos para el desarrollo de líneas de investigación en los últimos veinte años. De esta manera se estableció que si bien fue precedida de una serie de dispositivos que se desarrollaron desde el S. XVI, la escuela moderna surge en un momento histórico específico, en los siglos XVIII y XIX en Europa.

Siguiendo a ambos autores, para Varela y Uría las condiciones sociales de aparición de esta institución fueron la definición de un estatuto de infancia, la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas con códigos teóricos y tecnologías específicas, la destrucción de otros modos de educación y la imposición de la obligatoriedad escolar por parte de los poderes públicos (1991, pág. 15).

Los *colegios* inauguraron una nueva forma de socialización que rompió la relación entre aprendizaje y formación que existía en oficios manuales, las armas y ocupaciones liberales como la medicina, la arquitectura o las artes. En los talleres de los artesanos medievales, las jóvenes generaciones se socializaban en la misma comunidad

de pertenencia, y el saber se transmitía mediante el trabajo productivo, coexistiendo el espacio de residencia e instrucción. Con el *colegio* del Antiguo Régimen se establece progresivamente una ruptura entre trabajo manual e intelectual, donde lo que se aprende está diferido de la vida social y concentrado en la figura del maestro (Varela y Uría, 1991, pp. 41-43).

El tiempo y el espacio de la escuela son resultado asimismo de una construcción social e histórica. La escuela urbana como espacio diferenciado surgió en Europa a fines del S. XVIII y principios del S. XIX, propiciada por predicadores filantrópicos, la iglesia, los socialistas utópicos y los radicales utilitaristas, preocupados desde distintas perspectivas por la condición moral e intelectual de los pobres urbanos. Se propuso una educación barata en contraposición a la iniciativa particular o escuela de barrio, que se desarrollaba generalmente en la casa del maestro y carecía de controles de asistencia, horario, calendario y aulas especiales (Jones, 1994, pág. 62).

Dentro de las propuestas de instrucción a los pobres urbanos se recortó el *método mutuo* de Daniel Bell y Joseph Lancaster, quienes desde fines del S. XVIII propusieron en Inglaterra una *máquina de instrucción*. Dicho método establecía que un único maestro enseñe a varios cientos de estudiantes de distintas edades, dispuestos en una gran espacio-aula y avanzando en las series de bancas paralelas bajo la supervisión de los alumnos más aventajados o monitores. Jeremy Bentham y los utilitaristas vieron inicialmente en la *enseñanza mutua* una manera en que el gobierno podía introducir científicamente hábitos de moralidad. La técnica del panóptico inculcaba una moral utilitaria mediante el examen, con registros acumulativos diarios de premios y castigos, donde cada alumno competía con sus compañeros por un mismo puesto (Jones, 1994, pág. 63).

La *enseñanza mutua* confrontó con otros dispositivos de instrucción masiva, fundamentalmente con la *enseñanza simultánea*. Este modelo organizativo sería implantado por Juan Bautista Lasalle en los *colegios* de los Hermanos de las Escuelas Cristianas

francesas, durante el siglo XVII, si bien su difusión en la enseñanza pública en sustitución de la escuela-aula del *método mutuo* se produjo, pasando por fórmulas intermedias², entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX. Como consecuencia del afianzamiento del segundo método, las escuelas se dividieron internamente dando lugar a los espacios de las *clases*, ubicaron al maestro en el centro de la escena y se diseñaron pupitres individuales que facilitarían el silencio (Viñao, 2002).

El dispositivo de las clases no implicó en un comienzo la correspondencia edad-grado. Si bien el *colegio* instauró la retención a la mezcla de edades, esta se desarrolló progresivamente hasta fines del siglo XIX (Aries, 1987, pp. 215-219). Los métodos de organización del tiempo escolar se fueron transformando a lo largo del siglo XX, estableciéndose tiempos y espacios para el descanso, modificándose la duración de las sesiones y otras cuestiones organizativas (Escolano Benito, 2000, pág. 116). Estos cambios en la organización del tiempo y el espacio escolar se produjeron bajo el modelo *simultáneo*, que se consolidó en los sistemas públicos de instrucción nacionales en todo el mundo.

4. Algunos aportes de la sociología y la filosofía al estudio del tiempo y el espacio escolar

La forma escolar puede ser caracterizada en varias dimensiones, una de las cuales es la de la organización del tiempo y el espacio, conceptualizada y materializada con el dispositivo de las clases y la graduación (Vicent, Lahire y Thin, 2001). La reflexión sobre el tiempo escolar se vincula con la problematización más general acerca del *tiempo social*, acerca del cual autores fundacionales de la sociología juzgaron como uno de los parámetros fundamentales de la socialidad (Dürkheim, 2003).

Los estudios sobre el *tiempo social* han establecido que las instituciones producen sus tiempos, obligando a los actores sociales a inscribir sus accio-

nes dentro de los marcos temporales determinados en función de orientaciones que le son propuestas. Si bien todas las instituciones establecen estructuras temporales para la acción social, las familias y las escuelas son particularmente interesantes para el análisis del tiempo, dado que ocupan un lugar específico que es el de la socialización de los marcos temporales (Pronovost, 2004, pág. 6).

El tiempo escolar creó nuevas condiciones de vida para la infancia e incluso la definió como categoría moderna, entendida como un ciclo de la vida preservado en espacios específicos. De este modo la imagen moderna de infancia se manifestó como producto histórico objetivado en la atribución de espacios y tiempos *ad hoc* para los miembros en formación, donde la arquitectura y el calendario escolares eran las coordenadas básicas que enmarcaban la condición de *menor*, suponiendo su segregación de los adultos. (Escolano Benito, 2000, pág. 12).

Someter a los niños y jóvenes a la disciplina del calendario escolar supone la definición de tiempos largos —años de escolaridad— y cortos —computados por el almanaque y el reloj. Escolano Benito señala que estas estructuraciones fueron reforzadas por discursos teóricos que provenían de la revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico rousso-niano, en primer lugar, así como desde las contribuciones de la biología, la psicología y la pedagogía experimentales, quienes en las últimas décadas del siglo XIX se dedicaron al estudio científico del niño investigando leyes de desarrollo, efectos de la fatiga en el trabajo intelectual, condiciones ergonómicas del ordenamiento escolar, relaciones entre tiempo, espacio y programas (2000, pp.12-13).

El estudio de los *espacios escolares* recibió un aporte conceptual significativo de Michel Foucault, quien a mediados de los años '60 analizó las escuelas junto a otros dispositivos modernos de reclusión temporal y domesticación del cuerpo. Para este autor la modernidad pedagógica logró, mediante la atribución de espacios y tiempos articulados, la gobernabilidad de los *menores*. El estudio de la disciplina ocupó un lugar central en su proyecto

analítico acerca de las relaciones entre saber y poder, ya que implica la distribución de los individuos en el espacio, utilizando las técnicas de la clausura, de división elemental, los emplazamientos funcionales y el rango (1983, pp. 145-149).

El concepto de rango alude al lugar que se ocupa en una clasificación, y es en este punto donde se vincula con el concepto de *clase*, utilizado en los *colegios*. Foucault señaló que el rango deviene en el S. XVIII en clasificaciones individuales que los pedagogos de las escuelas de caridad cristianas propusieron en función de una serie de distinciones tales como el grado de adelanto, la bondad en el carácter, la aplicación, la limpieza y la fortuna familiar (1983, pp. 150-151).

Como los estudios de distintas disciplinas muestran, las concepciones y prácticas temporales y espaciales son significativas en la organización escolar, no solo como elementos estructurales del curriculum sino como dimensiones que integran la experiencia formativa escolar (Rockwell, 1986). Las discusiones técnicas sobre los dispositivos a través de los cuales un número variable pero importante de niños son instruidos generalmente por un solo adulto adquieren en los distintos períodos históricos y contextos nacionales su expresión particular, entre las cuales tanto la iniciativa de la *escuela sin grados* como el proyecto de los *grados de aceleración* que se desarrollan en la actualidad en el conurbano bonaerense y en la Ciudad de Buenos Aires respectivamente pueden considerarse un nuevo capítulo³.

La perspectiva histórica, social y antropológica permite considerar la construcción social de los problemas pedagógicos: si el desfasaje edad-grado es actualmente un problema social, esto se vincula con que el *método simultáneo* y la organización graduada se encuentran naturalizados. Por ese motivo el retraso de uno o dos años respecto de la edad teórica esperada es definido como un objeto de políticas educativas (Siqueira de Sá Barreto y Souza, 2004), cuando hace menos de un siglo atrás no se consideraba la mezcla de edades como un obstáculo pedagógico.

Las escuelas no graduadas en la provincia de Buenos Aires

La *escuela no graduada* (en adelante ENG) bajo estudio es una iniciativa conducida a partir de 1987 por docentes de establecimientos públicos de educación básica en la Provincia de Buenos Aires. Las ENG de Buenos Aires parecen haber llegado a su mayor extensión, unos 42 establecimientos, en 1992; actualmente funcionan como tales 13 escuelas ubicadas ampliamente en el territorio de la provincia. Dado que se trata de una *iniciativa docente*, los proyectos pedagógicos son formulados por cada escuela, utilizando como insumo documentos y bibliografía que circulan informalmente entre ellas; una consecuencia de esto es que la heterogeneidad conceptual es importante al interior de la propuesta (Padawer, 2007).

Las ENG modificaron dos aspectos centrales de la escolarización moderna: la organización de los cursos y el sistema de promoción. Respecto de los cursos, se adoptaron distintas modalidades de constitución para los grupos de niños: el mantenimiento de un grupo relativamente homogéneo (sostenido mediante la movilidad individual y flexible, para aquellos alumnos que alcanzan los *perfiles de logros* pretendidos para el grupo), la subdivisión de niveles dentro de un mismo grupo de alumnos (los que pueden variar durante la jornada escolar, de acuerdo con sus desempeños en distintas asignaturas), y el mantenimiento de grupos heterogéneos (de modo similar a los grados, contemplándose la posibilidad de distintos niveles en la realización de las actividades, prestando atención individualizada a algunos alumnos y efectuando reorganizaciones anualmente).

La *no graduación* introduce cambios significativos en la escolarización tradicional, ya que flexibiliza el progreso de los alumnos de un nivel a otro de escolaridad permitiéndose promociones individuales o grupales de alumnos durante el transcurso del año escolar. De esta manera se evita esperar a tiempos prefijados desde el sistema educativo jurisdiccional, aunque ya no se trate solamente de los momentos de apertura y cierre del año: se han registrado en distintas provincias de Argentina instancias de promoción adicionales a la finalización del ciclo lectivo que

cumplen con este propósito.

Una característica importante de la ENG que merece señalarse es que la organización de los grupos en las escuelas varía anualmente, si bien se tiende, por la planta docente asociada a los nueve años de escolaridad básica, a mantener una progresión de nueve grupos por lo menos. De esta manera los alumnos son reagrupados anualmente bajo la idea del *progreso continuo*, que no se refleja en una escala prefijada de grados: es posible que un alumno realice su escolarización en menos o en más años que sus compañeros, y esto no es definido exclusivamente por una estructura temporal propia y fija de la institución (en la EGB, nueve años de escolaridad; o seis años de EPB y tres de ESB, de acuerdo con la nueva normativa).

A partir de los principios mencionados en torno del agrupamiento y la promoción, un rasgo distintivo de las ENG en tanto iniciativa docente consiste en que las decisiones de agrupamiento y promoción quedan a criterio de los maestros y directivos de las escuelas, y es posible encontrar modalidades heterogéneas de trabajo dentro de una misma institución, entre escuelas, así como variaciones anuales en un mismo establecimiento. En un establecimiento un docente puede tender a promover individualmente, otro a dividir por niveles y realizar solo promociones anuales, o establecerse algunos acuerdos al respecto.

Los sucesivos encuentros organizados por el gobierno educativo provincial, a los que concurrieron las escuelas involucradas, se utilizaron para acordar pautas comunes de trabajo que resultaban de sistematizaciones de experiencias de escuelas. Entre ellos, uno fundamental fue que todas estas escuelas estarían organizadas en tres grandes ciclos, y que las decisiones de agrupamiento y promoción se sustentarían en *perfiles de logros* predeterminados en la institución, especialmente en las materias de lengua y matemática. Algunas escuelas adoptaron una modalidad no graduada para todo el ciclo de la EGB, mientras otras realizaron una transformación progresiva.

El carácter de iniciativa docente que distingue a la *no graduación* de la Pro-

vincia de Buenos Aires le ha otorgado relativa autonomía respecto de las políticas educativas jurisdiccionales, centradas a partir de la sanción de la Ley Provincial 11612/95, en la denominada *reforma educativa*. Los principales lineamientos de esta política se manifestaron en las *escuelas no graduadas* de modo similar a otros establecimientos, aunque su carácter de excepción las favoreció inicialmente atenuando las restricciones presupuestarias en la designación de docentes en muchas de ellas. Sin embargo, esta concesión no se sostuvo en el tiempo, y considerada en un período de más largo plazo podría sostenerse que este estatuto autónomo ha tenido como consecuencia la limitación de los recursos que el Estado otorga en forma directa —cargos docentes de apoyo— o indirecta —espacios de reflexión, evaluaciones externas y aportes técnicos.⁴

Una de las escasas intervenciones conceptuales en la iniciativa que se plasmó en un documento, y por lo tanto adquirió un estatuto de semi-normatividad, se realizó en 1995 —dos meses después de la sanción de la Ley Provincial de Educación— mediante el *Documento N. 8*⁵. Además de sugerir procedimientos para mejorar los diagnósticos de las instituciones, en este texto se señaló la heterogeneidad y, en algunos casos, contraposición de concepciones acerca del aprendizaje entre y dentro de *escuelas no graduadas*. En particular, respecto de los agrupamientos y promociones se cuestionó el uso indistinto de los términos *ciclo, bloque, nivel y momento* por parte de las escuelas, pronunciándose las autoridades por el segundo concepto. También se recomendó de modo indirecto limitar las movilidades individuales en pos de las grupales o el trabajo en subconjuntos dentro de un mismo grupo, distanciándose de este modo de las propuestas inspiradas más estrictamente en la *non graded school* norteamericana de los 60⁶.

Los grados de aceleración en la Ciudad de Buenos Aires

La propuesta de los *grados de aceleración* se desarrolla en la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2003, y fue for-

mulada desde la administración educativa de la jurisdicción con el fin de mejorar la escolarización de los niños y niñas con *sobreedad* que cursaban la primaria común (Terigi, 2006). Fue creada con un formato de *Proyecto* e inserto en un *Programa Gubernamental*, reconociéndose algunos antecedentes específicos como las *Clases de Aceleración* de Porto Alegre y el *Programa de Aceleración* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia⁸.

El objetivo específico del *Programa* es acelerar el pasaje de los alumnos al grado más cercano al que le corresponde por su edad cronológica, y no se propuso para toda la escolaridad primaria sino se decidió una implementación sistemática y progresiva: en el primer año de implementación se decidió comenzar con aquellos alumnos con dos o más años de *sobreedad* cursando el 4to grado. Estos alumnos son habilitados para cursar 6to. y 7mo. en el 2004 y se propuso continuar su seguimiento en la enseñanza media en 2005⁹.

Se establecieron dos modos básicos de organización: la conformación de *grados de aceleración* —que suponen el cursado de dos grados en un mismo ciclo lectivo, a contraturno— y *grupos de aceleración* dentro del grado común —que implican el mismo cursado que los anteriores, pero donde los alumnos trabajan de modo diversificado en las mismas horas de clase, o bien a contraturno o en franjas horarias preestablecidas.

Las autoridades diferenciaron conceptualmente el proyecto de *aceleración* de dos propuestas vigentes y anteriores: los *grados de recuperación* y los *grados de nivelación*. Esta radica en el carácter anual de *aceleración*, y el carácter transitorio de los otros dos proyectos (dedicados en el primer caso a brindar un contexto de un pequeño grupo para aquellos alumnos con algunas dificultades del aprendizaje en el contexto del grado común y, en el segundo caso a aquellos alumnos que reingresan a la escuela luego de un período de abandono). Si bien excede a este trabajo examinar el correlato empírico a esta afirmación conceptual, importa marcar el énfasis anual de la propuesta de *aceleración*, en tanto otorgaría un límite temporal fijo que no está presente en los proyectos anteriores.

Aunque no es condición necesaria, probablemente porque los *grados de aceleración* son un programa gubernamental y no una iniciativa docente como la *no graduación*, existe en la Ciudad de Buenos Aires una importante cantidad de documentación disponible para el trabajo de los docentes involucrados en el proyecto. Producida por autoridades y técnicos, se incluyen entre los materiales una programación específica para las áreas de Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales, la que consiste en selecciones y organización de contenidos del diseño curricular jurisdiccional del 2do. ciclo en forma de proyectos, secuencias didácticas, actividades de enseñanza y evaluación. El objetivo de la provisión de materiales para los docentes es facilitar la dedicación de tiempos adicionales a otros requerimientos de la experiencia, tales como el registro periódico de los progresos de cada alumno, la coordinación con otros maestros, entre otros.

Complementariamente, se dispone de una serie de acondicionamientos organizativos y pedagógicos, tales como la previsión de grupos pequeños (entre 7 y 15 alumnos; y la previsión de conformar proyectos que incluyan el trabajo con niños de otras secciones o grados), la definición centralizada de los criterios de promoción y acreditación, y la provisión de equipamiento didáctico para uso en el aula e individual para los alumnos. Pese a estos rasgos uniformes y como en toda política educativa, es posible suponer que en la vida cotidiana escolar la propuesta asume formas heterogéneas, integrándose en algunos casos a iniciativas preexistentes, en otros apareciendo como novedad, y en otros articulándose con dificultades a las escuelas.

Los tiempos y espacios en la no graduación y en aceleración

Tanto la iniciativa de *no graduación* como el programa gubernamental de los *grados de aceleración* plantean debates conceptuales al sistema educativo moderno en las nociones de tiempos y espacios pedagógicos, aunque no se encuentren en ambas propues-

tas expresados de la misma manera. A continuación se presentan algunas reflexiones preliminares comparando ambas instancias, aunque debe reiterarse la advertencia de que en el caso de *aceleración* no se realizaron estudios empíricos, los que permitirían profundizar el análisis.

En primer lugar, refiriendo a la discusión antropológica acerca de los espacios y tiempos para la enseñanza, puede afirmarse que en ambas propuestas se reconocen otras formas de socialización, incluyendo experiencias formativas extraescolares por parte de los alumnos. En las *escuelas no graduadas* esto se explicita a través de documentos elaborados por algunas de las instituciones, mientras que en el *proyecto de aceleración* se formula desde los documentos producidos por las autoridades.

A partir de este rasgo común en los documentos asociados a ambos proyectos, la forma en que este reconocimiento se plasma en la experiencia escolar de los niños es heterogénea y se vincula con el lugar que cada maestro va otorgando a los conocimientos extraescolares en relación a su práctica pedagógica. Estas variaciones no responden a una tipología de maestros o prácticas, sino a realizaciones prácticas que plasman, con mayor o menor énfasis y modificándose en el tiempo, concepciones que prevalecen en el sentido común escolar (Batallán, 2007).

Articulados con las definiciones sobre las experiencias formativas en tiempos y espacios extraescolares, en segundo lugar pueden distinguirse los dispositivos espacio-temporales dentro de las escuelas. Al respecto, se pueden diferenciar *razones burocráticas* y de *fundamentación del proyecto* que inciden en estas configuraciones. Como se señaló, los criterios de agrupamiento y promoción difieren en las *no graduadas* entre el mantenimiento de un *grupo homogéneo* mediante la movilidad individual permanente y el *grupo heterogéneo* de promoción básicamente anual; mientras que el *proyecto de aceleración* asume dos formas: el *grado* y el *grupo*, ambas de promoción anual.

En el *proyecto de aceleración*, las discusiones a las dimensiones espacio temporales de la escolarización se encuentran en los *fundamentos* de la

propuesta, en tanto se considera como punto de partida que un alumno, aún cuando ha tenido problemas de escolaridad, puede cumplimentar lo que se espera de dos ciclos anuales, en uno. Esto supone una discusión a la unidad anual que se instaura como supuesto del aprendizaje simultáneo, al tiempo que desafía concepciones arraigadas sobre el fracaso escolar al suponer que las mejoras en la propuesta pedagógica y un dispositivo organizacional adecuado pueden compensar desventajas dadas por las condiciones de vida de los alumnos y experiencias negativas previas en su formación (Terigi, 2006; Souza Patto, 1991).

Al mismo tiempo que el *proyecto de aceleración* discute la duración anual, se establece una nueva configuración fija, consistente en prescripción de un nuevo calendario que reduce dos años a uno y se establecen espacios (*grados o grupos*) en los cuales los niños se deben ubicar. Tanto esta duración como la organización de *grados y grupos* aparecen como dimensiones espaciotemporales que aluden fundamentalmente a una lógica *burocrática*: se establecen tiempos y agrupamientos en función de la regulación externa del proceso (materiales didácticos, evaluaciones centralizadas) y cantidad de alumnos respectivamente.

En cuanto a la *no graduación*, la configuración de tiempos y espacios educativos se distingue desde sus *fundamentos* respecto de la graduación en

tanto no se naturaliza el aprendizaje simultáneo de duración anual. Las situaciones variables que se registran empíricamente responden a énfasis diferentes en estos *fundamentos*, que se articulan con una lógica *burocrática* dada sobre todo por las disponibilidades de maestros/grupos en cada escuela y la no extensión del ciclo al límite establecido por la edad de ingreso a la escuela media (Polimodal o ESB, de acuerdo a nueva estructura).

En las escuelas en las que se privilegian los *grupos homogéneos* sostenidos desde la movilidad individual de los alumnos, desde los *fundamentos* se discute básicamente la configuración del tiempo de duración anual de la enseñanza simultánea, suponiéndose ritmos que varían para cada alumno. En estas situaciones es posible pensar en procesos de clasificación individuales comunes a la graduación vigente, en los que se incrementa el movimiento ascendente de los niños a través de los grados.

En las escuelas en las que se sostiene el *grupo heterogéneo*, y que opera mediante niveles por materias o trabajo individualizado, los *fundamentos* de la configuración espacio-temporal radican no tanto en una discusión al ciclo anual sino a la simultaneidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El uso del tiempo y el espacio se asemejan a las escuelas plurigrado o unitarias tradicionalmente ubicadas en contextos rurales o de baja población, donde

se supone la coexistencia espacial de niños con distintos niveles de conocimiento y se establecen momentos de trabajo conjunto, individual, subgrupal y grupal (Ferreiro y otros, 1994; Ezpeleta, Weiss y otros, 2002).

La idea de que los niños y jóvenes deben ser segregados espacial y temporalmente en instituciones para su formación se ha manifestado de diverso modo en los dispositivos que se han producido en la historia de la escuela. Propuestas gubernamentales como *aceleración* e iniciativas docentes como la *no graduación* muestran un nuevo capítulo y algunas especificidades de las discusiones en vigencia en las escuelas sobre las coordenadas espacio-temporales que subyacen al sistema de escolarización moderno: si un niño que fue singularizado como *desfasado* puede hacer en un año lo que la institución predefine para dos o más, o si se puede en un mismo espacio-aula trabajar con niños de distintos niveles de apropiación del conocimiento. Estos son interrogantes y desafíos cotidianos que aluden a los fundamentos del dispositivo escolar: lo que suceda en el futuro con estos debates dependerá, en parte, de lo que podamos reconocer de novedoso, en aquello que es en principio sospechado por diferenciarse de lo habitual.

Recibido: octubre 2007

Aceptado: 23 de noviembre de 2007

Bibliografía

- ARIES, Philippe, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987
- BATALLAN, Graciela, *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- BENEDICT, Ruth, *El hombre y la cultura. Investigación sobre los orígenes de la civilización contemporánea*, Barcelona, Edhasa, 1989.
- DURKHEIM, Emile, *Las formas elementales de la vida religiosa*, Buenos Aires, Alianza, 2003.
- ESCOLANO BENITO, Agustín, *Tiempos y Espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- EZPELETA, J.; WEISS, E. y otros, *Cambiar la escuela rural*, México, DIE-CINVESTAV, 2002.
- FERREIRO, E; RODRIGUEZ, E. y otros, *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*, México, DIE-CINVESTAV, 1994.
- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1983.
- GOTTLIEB, Alma, Where have all the babies gone?. Toward and anthropology of enfants (and their caretakers). *Anthropology Quarterly*. Vol 77, N° 3, pp. 121-132. 2000
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, *Escuelas No Graduadas. Documento N° 8*, Ciudad de La Plata., Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Primaria, 1995.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, *Bases Pedagógicas de los Grados de Aceleración*, Buenos Aires, Secretaría de Educación, 2004.

- GOMES, Ana y MENDES PEREIRA, Verónica, "Alternativas para a escolarizacao indigena: o caso dos xacriaba", Primer Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología, Rosario, Argentina, 2005.
- GOMES, Nilma Lino, "Juventude e identidades negra: os grupos culturais juvenil como espacios educativos", Primer Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología, Rosario, Argentina, 2005.
- HERSKOVITS, Melville, *El hombre y sus obras*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1981.
- JONES, Dave, "Genealogía del profesor urbano", en BALL, S. (comp.), *Foucault y la educación*, Madrid, Morata, 1994.
- LEVIN, Henry, *Las escuelas aceleradas. Una década de evolución*, Documento N° 18. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 2000.
- LEVINSON, Bradley y HOLLAND, Doroty, *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York, 1996.
- MEAD, Margaret, *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Buenos Aires, Planeta- Agostini. 1993.
- PADAWER, Ana, *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre escuelas no graduadas bonaerenses*. Tesis de Doctorado inédita, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2007.
- PRONOVOST, Giles, « Temps sociaux et temps scolaire », en *Occident: le brouillage des frontières*, en PRONOVOST, G.; ST-JARRE, C. y DUPUY-WALKER, L., *Regards multiples sur le temps.*, Sainte-Foy, Presse de L'Universite de Québec, 2001.
- RIVAL, Laura, "Formal schooling and the production of modern citizens in the ecuadorian amazon", en LEVINSON, Bradley; FOLEY, Douglas y HOLLAND, Dorothy, *The cultural production of the educated person*, State University of New Cork, 1996.
- ROCKWELL, Elsie, "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en ROCKWELL, E. y MERCADO, R., *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*, México, DIE. CINVESTAV, 1986.
- ROCKWELL, Elsie, *Antropología y Educación. Problemas del concepto de cultura*, México, DIE. CINVESTAV, 1980.
- SIQUEIRA DE SA BARRETO, Elba y SOUZA, Sandra, "Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão", em *Educação e Pesquisa*. São Paulo, V.30, N° 1, pp. 11-30, 2004.
- SOUZA PATTO, María Helena, *A producao do fracasso escolar. Historias de submissao y rebeldia*, Queiroz, San Pablo, 1991.
- TERIGI, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2006.
- VARELA, Julia y ALVAREZ URIA, Fernando, *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta, 1991.
- VICENT, Guy, LAHIRE, Bernard y THIN, Daniel, "Sobre a História e a teoria da forma escolar" en *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2001.
- VIÑAO, Antonio, "La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7. N 15. 2002.

Notas

¹ Este trabajo fue presentado en el VI RAM realizado en Montevideo en Noviembre de 2005; agradezco los aportes de los participantes del GT28: "Antropología y Educación", para mejorar este artículo. Asimismo agradezco a los evaluadores de la *Revista Propuesta Educativa* sus minuciosos comentarios sobre el enfoque analítico de este trabajo.

² En el caso de España, Escolano Benito señala que la organización del tiempo escolar durante la segunda mitad del siglo XIX se caracterizó por una modalidad mixta, que articuló los modelos vigentes para la enseñanza masiva —*métodos mutuo y simultáneo*. Con dos grandes bloques de tres horas de trabajo ininterrumpido separados por un espacio de dos horas, esta modalidad mixta permitía controlar a los alumnos y mantenerlos ocupados durante fragmentos tan extensos de tiempo (2000, pág.106).

³ Como se dijo en la presentación, la *no graduación* se abordó mediante trabajos de campo sucesivos en dos escuelas del conurbano bonaerense, realizadas como becaria de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. Respecto de los *grados de aceleración*, el abordaje ha sido a partir de documentos.

⁴ Estas instancias, que son propias de las políticas de Estado, probablemente facilitarían a las *escuelas no graduadas* consolidar sus procesos de transformación, que han perdurado en tanto cimentados en la cotidianeidad escolar. Algunas de estas instancias se han presentado recurrentemente como demandas desde las *escuelas no graduadas* hacia las autoridades jurisdiccionales, fundamentalmente los aportes técnicos y los espacios de reflexión, que los protagonistas mencionan como obstáculos fundamentales para el sostenimiento de la iniciativa.

⁵ Este documento difiere sustancialmente de sus antecesores, donde tenían presencia las escuelas y sus producciones, a las que se distinguía e individualizaba, y en las que las autoridades no se pronunciaban ante discrepancias conceptuales entre los desarrollos de

una u otra institución. En el documento de 1995, en cambio, la voz es la de técnicos que sistematizan y aconsejan; y si bien se reconoce en la carta de presentación la participación de inspectores y directivos, su propósito es sistematizar y producir orientaciones específicas para aquellos conceptos centrales de la no graduación, los que se recorren mediante una *red conceptual* (GPBA-1995, pág. 2).

⁶ Uno de los antecedentes explícitamente reconocido por las *no graduadas* en distintos documentos ha sido la *non graded school*, propuesta originada en los Estados Unidos hacia 1930, y cuyo auge se produce entre los '60 y '70, aunque en los '90 vuelven a desarrollarse con intensidad. Los materiales que utilizaron las escuelas como insumo son, sin embargo, heterogéneos. Esto se ha desarrollado en otros trabajos (Padawer, A., 2007).

⁷ *Proyecto Conformación de Grados de Aceleración y Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobriedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires*, respectivamente.

⁸ Estos antecedentes y una caracterización general del programa se encuentran en *Bases Pedagógicas de los Grados de Aceleración* (Secretaría de Educación, 2004). Las propuestas de aceleración de los aprendizajes son muy diversas en los países e incluso estados o provincias donde se implementan. Pueden agregarse a los proyectos mencionados en los documentos el *Accelerated School Project* iniciado hacia 1987 en California, Estados Unidos (Levin, 2000) y las *Clases de Aceleracao* de San Pablo y Belo Horizonte, que comenzaron en 1995 (Barreto y Souza, 2004).

⁹ A diferencia de la Provincia de Buenos Aires, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no se produjo legislación jurisdiccional correspondiente a la Ley Federal de Educación. Dicha normativa, sancionada en abril de 1993 con el N. 24195, había sido debatida extensamente en las dos cámaras legislativas durante los últimos meses de 1992.

Resumen

En este trabajo se recurre, en primer lugar, a la tradición antropológica. Con ella se presenta a la escuela moderna como uno de los dispositivos culturales e históricos de socialización posibles. A partir de esa relativización se considera una de sus características definitorias, la organización graduada, cuya centralidad radica en el establecimiento de coordenadas espacio temporales que estructuran la experiencia formativa de las jóvenes generaciones.

A partir de esta discusión, se recurre en segundo lugar a algunos aportes de la historia sobre los grados, que permite analizar cómo las discusiones técnicas sobre los dispositivos a través de los cuales un número importante de niños son instruidos por un solo adulto, adquirieron en distintos momentos y contextos nacionales su expresión particular. También se presentan algunas contribuciones de la sociología y la filosofía acerca del tiempo, el espacio y la escuela.

Con estos aportes conceptuales se plantean algunas reflexiones en torno a los dispositivos espacio-temporales incluidos en una iniciativa docente, la escuela sin grados, sobre la que se efectuó un estudio etnográfico en dos establecimientos de la provincia de Buenos Aires. Luego se realizan algunas comparaciones preliminares entre esta iniciativa y el proyecto de los grados de aceleración organizado desde la Ciudad de Buenos Aires, utilizando materiales documentales producidos por esta jurisdicción. Tanto las escuelas no graduadas como los grados de aceleración se consideran expresión del debate sobre los tiempos y espacios para la enseñanza.

Palabras clave

Socialización – Espacio y Tiempo Escolar – Promoción – Método Simultáneo – Escuela No Graduada – Grados de Aceleración.

Abstract

In this article we use, in first place, the anthropological tradition. We present the modern school as one of possible cultural and historical forms of socialization. Because of this relative character, we consider one of school's main conditions: the graduate organization. Its centrality refers to temporal-space coordinates which structures the younger generation's formative experience.

In second place we present the historical debate about grades. In this process we analyze how technical discussions about mechanisms in with one adult teach a great number of children assume particular expressions in different moments and places. Also we present some sociological and philosophical issues about time, space and schooling.

With this theoretical basis we examine space-temporal devices included in a teacher's initiative, non graded school through the information collected by an ethnographic study in two schools in Buenos Aires province. Finally, we do some preliminary comparisons between non graded schools and accelerated grades program, developed in Buenos Aires City, using documentary work. We consider both as expressions of debate about time and space for learning

Key words

Socialization – School's Space and Time – Promotion – Simultaneous System – Non Graded School – Accelerated Grades.