

La Experimentación Pedagógica de una Escuela en Movimiento

Escuelas 321 - 178
de Casavalle

Coordinado por
Beatriz Liberman

La Experimentación Pedagógica de una Escuela en *Movimiento*

Escuelas 321 - 178
de Casavalle

Coordinado por
Beatriz Liberman

ÍNDICE

Prólogo	7
Introducción	10
El recorrido compartido. Beatriz Liberman Mónica Grosso	13
Experimentar la emancipación: enseñar-aprender a leer y escribir	25
Colectivos fortaleciendo trayectorias educativas de nuestras infancias	43
Experimentando la emancipación: una alfabetización que construye cultura y ciudadanía	66
Experimentar la emancipación: praxis colectiva	82
Experimentación pedagógica en unidad Casavalle. Reflexiones a partir de una experiencia en curso	101
Los procesos de producción colectiva. Una mirada al colectivo de maestras de Casavalle	110
Alteración al rol docente en la experiencia de la escuela 321/178	129
Hacia otra forma de hacer escuela pública en Casavalle. Una escuela que se funda, «mueve» y altera	135
El rol del saber en las decisiones institucionales	147
Alteración a la percepción del fracaso escolar en la escuela pública n.º 321 de Montevideo	160
Movimientos que recentran a los sujetos en la educación	173
Experimentación pedagógica y producción de política educativa desde el cotidiano escolar	188

Agradecimientos:

A los niños, causa de nuestra búsqueda y construcción de cada día.

A las familias, por su acompañamiento y confianza.

A los maestros y trabajadores de la Escuela, que están, a los que estuvieron, a los que cada día construyeron y construyen con sus palabras, gestos y acciones una cultura de aprendizaje y de enseñanza para todos en la comunidad educativa.

A la Magister Flavia Terigi, a los Doctores en Educación Patricia Redondo, Pablo Martinis, Felipe Stevenazzi, a la Psicóloga Beatriz Liberman, a la Maestra Inspectora Raquel Casartelli, por los valiosos y oportunos aportes para pensar, problematizar y construir, desde un pie de igualdad con el Colectivo docente, los alumnos y las familias, este empeñado objetivo de hacer y ser una mejor Escuela Pública para nuestro pueblo.



Este libro está bajo una licencia de Creative Commons.

PRÓLOGO

Un «colectivo docente en movimiento», o sobre cómo entender nuevamente el carácter político de la educación

Dr. Pablo Martinis

A partir de una hipótesis que Felipe Stevenazzi plantea en este libro tengo la impresión de que hemos vaciado de todo contenido —de tanto repetir— la afirmación de que la educación es un acto político. Quizás también hayan colaborado algunas lecturas maliciosas que solamente pueden leer en este enunciado una forma de pervertir lo educativo, aquella que lo empareja con el adoctrinamiento.

El libro que estás comenzando a leer tiene la enorme virtud de restituir la posibilidad de pensar la educación como acto político. Esto, desde su más pura y genuina construcción: la educación deviene acto político cuando es un modo de que aquellos que parecen estar negados de *tener parte* en la sociedad común son nuevamente ubicados como sujetos de un aprendizaje posible, como sujetos de la educación.

Por tanto, este libro tiene que ver con la justicia; tiene que ver con lo que puede producir un colectivo docente cuando descubre la desigualdad que se es-

conde en sus prácticas y decide actuar para hacerse cargo de su responsabilidad e intervenir la interrupción de lo indigno.

Sobre esto nos escriben María Hualde, María del Carmen Irusta, María Teresita Rimolli, María Pellejero y María Rosa Galván en su artículo. Estas maestras nos transmiten con gran claridad cómo, partiendo de la preocupación por los altos niveles de fracaso educativo que se presentaban en la escuela, decidieron reinventar sus prácticas. Esto implicó asumir la responsabilidad de transformar la situación. A partir de su revisión de las prácticas docentes y proyectando su trabajo, optaron por trabajar con la metodología de Cledia de Mello (Método Natural-Integral). Son las mismas maestras que, atentas a la complejidad de las prácticas educativas asumen que «todo el tiempo se trabaja para lograr que los niños aprendan desde una complejidad creciente y eso nos lleva siempre a reconocer nuevos desafíos y búsquedas pedagógicas institucionales».

También tiene que ver con lo que nos plantean las maestras Gabriela Pérez y Marina Schiavo cuando nos fundamentan cómo es que a través del cine es posible organizar un proyecto educativo a partir del cual los educandos «sean los protagonistas de su propio aprendizaje. Con base en estrategias donde ellos mis-

mos puedan enfrentar desafíos, resolver problemas y trabajar de manera colaborativa en un entorno autónomo pero muy organizado. Todo esto de la mano de docentes que enseñan, intervienen y evalúan durante el trayecto de todo el proyecto».

Tiene muchísimo que ver con lo que la maestra directora Shirley Young reivindica cuando nos hace entender que la responsabilidad de los docentes de escribir a partir de su propia experiencia hace necesario un proceso de aprendizaje que no se distancia tanto, en su fondo más profundo, del que realizan los niños en su proceso de apropiación del código escrito. Los docentes persisten en escribir su experiencia, aunque «muchas veces, no creemos que sea necesario, otras, no nos sale, llenamos la hoja de tachaduras, se requiere un gran esfuerzo, y, sin embargo, escribimos».

Colocar al docente como sujeto de un aprendizaje en medio del desarrollo de su tarea educativa supone asumir su incompletitud y, fundamentalmente, su carácter de intelectual en permanente proceso de formación. Obviamente, esta sensibilidad en cuanto a la forma de concebir al docente tiene su correlato en la posibilidad de concebir al educando como, también, sujeto de un aprendizaje posible.

Desde aquí, también nos explicará Shirley, es posible asumir la tarea de repensar tiempos y espacios en la práctica educativa cotidiana, asumiendo que estos son los ámbitos en los que se propicia el encuentro entre sujetos que si bien ocupan posiciones diferenciales están idénticamente habitados por la posibilidad del aprendizaje.

También se vincula, sin ninguna duda, con lo que la maestra Marianela Marrero nos presenta al describir el proceso que llevó a un colectivo docente a reflexionar sobre la relación entre su propuesta educativa, sus concepciones sobre la educabilidad de los niños y las situaciones de fracaso educativo que constataban diariamente. Es esa interrogación inicial, como nos explica Marianela, la que permite asumir una responsabilidad y sostener el desafío de pensar una nueva forma de organizar el trabajo escolar. A su vez, esto desató un proceso en cascada, en el que necesariamente, año tras año, se debió reflexionar acerca de cómo expandir la propuesta desde los grados iniciales hacia los superiores. A partir de aquí se instala la posibilidad de «construir con otros, pensar lo que nos está vedado, ver crecer la propuesta de la escuela y constatar en el clima escolar y los resultados académicos de los niños que el trabajo hecho nos enorgullece, a pesar de desinstalarnos del lugar cómodo de lo ya conocido», nos hace sentir defensores de una escuela pública como espacio de construcción de humanidad y de aprendizajes valiosos nos devuelve el amor y la esperanza en la labor docente, nuestra opción».

Todas estas maestras/escriptoras nos muestran el sentido profundo que asume la tarea de educar cuando está imbuida de un profundo compromiso de realizar prácticas justas y potenciadas del derecho de todos de acceder a lo común.

No ha sido mi intención realizar una síntesis de los aspectos pedagógicos y didácticos que se desarrollan en cada uno de los artículos a los que me he re-

ferido. En ellos se encuentran descripciones prácticas y conceptuales del trabajo producido desde este «colectivo en movimientos». Apenas he intentado asomarme tímidamente a sus sentires y reflexiones sobre la profundidad de sus formas de entender su labor. Reservo a cada lector y lectora el placer de sumergirse en la lectura y profundizar en las descripciones y reflexiones ofrecidas.

En paralelo, quien lea puede asomarse también a otras escrituras, realizadas desde posiciones externas, aunque comprometidas con la producción del colectivo docente. Así, los trabajos de Florecia Ascárate, Gabriela Vera, Victoria Díaz, Yohana Muñoz, Beatriz Liberman y Felipe Stevenazzi, abordan diversas formas de dar cuenta y problematizar la experiencia pedagógica contenida en el trabajo escolar. Estas reflexiones están sostenidas en un intenso trabajo de producción conjunta entre el colectivo docente y un equipo de la Universidad de la República.

En conjunto, las voces de las maestras y las de quienes se aproximan a la experiencia para conocerla y colaborar en pensarla, ofrecen una poderosa polifonía que nos llama la atención sobre dos cuestiones fundamentales: por una parte, la de renovar la certeza de que no hay sujeto inhabilitado a participar de lo común cuando se encuentra cobijado por unos adultos empeñados en verificar su capacidad; la segunda, como plantea Stevenazzi en este libro, la formidable capacidad de construir política educativa que radica en el trabajo cotidiano de maestras y maestros cuando estos asumen que su tarea no tiene que ver con reproducir formas de hacer arcaicas, sino con rein-

ventarlas para que cada vez se acerquen más al ideal de justicia que está contenido en lo más profundo de la pedagogía.

A estas maestras, por sus certezas y por sus rein-
venciones, un profundo agradecimiento.

INTRODUCCIÓN

La zona de Casavalle: contextualización de una escuela en movimiento

La presente publicación recoge, desde diferentes miradas —maestras, estudiantes y docentes universitarios—, el quehacer que un colectivo docente desarrolla desde el año 2010 hasta el año 2015 en la escuela n.º 321. A partir del mes de diciembre de 2015, al realizarse la fusión de las escuelas n.º 321 y n.º 178, se extiende la experiencia tras la unificación de alumnos, docentes y comunidad en la escuela n.º 178.

La escuela n.º 178 se encuentra en el Barrio Casavalle de Montevideo y forma parte, hasta el año 2016, del Complejo Escolar *Unidad Casavalle*. Estaba compuesto por las escuelas n.º 178, n.º 319 y n.º 320, n.º 321 —compartían edificios y predio—, así como por la escuela de Educación Especial n.º 248 y el Jardín de Infantes n.º 222. Por resolución del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de diciembre del año 2015 se produce la fusión de las escuelas. De esta forma, se constituyen dos escuelas de doble turno, la escuela n.º 178-321 y la n.º 319-320.

La experiencia se desarrolla al comienzo en la escuela n.º 321 del turno de la tarde; a partir de la fusión con la escuela n.º 178 matutina, se implementa en ambos turnos.

En el marco de esta publicación, a modo de introducción, resulta pertinente presentar algunos elementos que permitan contemplar aspectos de la trama de la zona de Casavalle en la que se ubica la experiencia implementada por el colectivo docente. En tanto, es necesario para comprender y aprehender la complejidad de la propuesta su contextualización territorial y temporal.

El surgimiento del complejo escolar *Unidad Casavalle* acompaña el crecimiento de la zona. En el año 1958, con el origen del barrio Casavalle, se crea la escuela n.º 178 a partir de la cual —y en función del surgimiento de nuevos barrios en la zona, que trae como corolario un aumento importante de la población infantil—, las autoridades de la educación deciden la implementación de los restantes centros escolares.

Desde sus orígenes, la zona se caracteriza por ser un territorio en el que se concentra la pobreza urbana. En la actualidad, según los datos recogidos del censo del año 2011 del Instituto Nacional de Estadística, el porcentaje de hogares con al menos una Necesidad Básica Insatisfecha en el Uruguay es de 33,8 %, para Montevideo, mientras que para Casavalle es de un 60,1 % (INE, 2013). Para el Ministerio de Desarrollo Social, seis de cada diez hogares presentan alguna ca-

rencia y más del 90 % de los niños, niñas y adolescentes son pobres; casi la mitad de las personas pobres son menores de 18 años (MIDES, 2010). Así mismo, la estructura por edades de la población de Casavalle nos permite hablar de una población infantil y adolescente alta —si la comparamos con el total de Montevideo—; el 34 % de su población es menor de 14 años y para Montevideo, alcanza promedialmente el 36,5 %. La zona presenta los porcentajes más elevados de menores de 14 años. En este sentido, de una población total de 252.900 habitantes entre 0 y 14 años que presenta la población de Montevideo, 32.078 nace, se desarrolla y crece en Casavalle (IM, 2013). De esta forma se reproduce la niñez de nuestro país, al tiempo que se reproduce la pobreza.

La denominación Barrio Casavalle es una zona compuesta por diferentes barrios que agrupan diversas realidades, con orígenes y dinámicas distintas (Álvarez Pedrosian, 2009). Generalmente, se piensa y aborda a la zona como una realidad única.

La zona, en la que los habitantes viven en contextos de pobreza, es concebida en los últimos años como insegura, peligrosa y territorio de delincuentes y de narcotraficantes, aspectos sobre los que los medios de comunicación insisten constantemente. Desde estas construcciones de peligrosidad las políticas de seguridad en el territorio ocupan un lugar central, que refuerzan la violencia de estigmatización con la que conviven los habitantes diariamente.

Asimismo, es importante destacar que la zona se encuentra atravesada por hechos de violencia ejercidos por diferentes grupos de narcotraficantes radi-

cados en la zona que se disputan territorios y tienen atemorizada a la comunidad. Se suman a esta situación las respuestas por parte del Estado, que implicaron numerosas acciones de represión, desalojos, derrumbamiento de viviendas y regularización de servicios, así como intervenciones de diseño urbano. Esta disputa impacta en el uso de los espacios públicos, fundamentalmente la Plaza Casavalle, en el desplazamiento y la necesidad de la mudanza de vecinos del barrio, implicando un descenso en la matrícula de los centros educativos. A partir de esta situación, se recoge preocupación y angustia entre las maestras por la situación de las familias y, muy especialmente, de los niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte, el barrio Casavalle tiene una larga historia de intervenciones y omisiones de políticas públicas, así como ha sido y continúa siendo un territorio en el que convergen variadas Organizaciones de la Sociedad Civil. El Plan *Cuenca Casavalle* de la IMM es una instancia de coordinación de un conjunto de políticas públicas, que impactan en la realidad del barrio. La mesa de educación y trabajo del Plan Integral *Cuenca Casavalle*, de la cual el Proyecto Educación Casavalle participa, es un espacio de conocimiento e intercambio entre las diferentes políticas y propuestas educativas que confluyen en el territorio.

En este sentido, en los últimos años la fisonomía del barrio cambia. Cabe destacar la inauguración de la Plaza Casavalle en el año 2013, el acondicionamiento de los espacios públicos de la zona, así como el mejoramiento de los servicios públicos que se brindan, con la creación del Liceo n.º 73, la concreción de un

nuevo edificio para la policlínica y la implementación del Centro Cívico *Luisa Cuesta*.

Por otra parte, la zona de Casavalle, con la implementación del Liceo *Jubilar Juan Pablo II* (año 2002) y del Liceo *Impulso* (año 2013), se ha convertido en un territorio de disputa entre la educación de gestión pública y la de gestión privada (Stevenazzi, 2014). Siguiendo los planteos de Felipe Stevenazzi (2014), «hay un creciente interés por parte de algunos sectores en disputarle al Estado su hegemonía en la educación hacia los sectores en contextos de pobreza» (2014, p. 11). Esta disputa se manifiesta a partir de un discurso acerca del Estado y sus actores como ineficientes para resolver los problemas que se presentan en educación media. Siguiendo al autor, esta pugna tiene efectos en el territorio en cuanto al posicionamiento de los docentes, como también, con relación a las expectativas y frustraciones de las familias (Stevenazzi, 2014).

EL RECORRIDO COMPARTIDO

Beatriz Liberman
Mónica Grosso

A modo de introducción

El presente relato recupera el proceso de trabajo desarrollado a partir del mes de agosto del año 2013 en las escuelas de Unidad Casavalle con el Instituto de Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UDELAR.

Desde el año 2012 la UDELAR participa en instancias de intercambio con colectivos de educación de la zona de Casavalle y surge la posibilidad de que diversos servicios universitarios participen en actividades de trabajo conjunto con algunas de las instituciones educativas.

En el año 2013 el Instituto de Educación es convocado por el Ministerio de Educación y Cultura para desarrollar una propuesta de trabajo con las escuelas de Unidad Casavalle con el propósito de acompañar los procesos y dinámicas que se desarrollan en las mismas. En este año se realiza un convenio que se mantiene hasta el año 2017 inclusive. A fines de ese año se aprueba un convenio con la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de CODICEN, ANEP,

que permite dar continuidad a la tarea y origen al proyecto Educación Casavalle.

El trabajo en las escuelas se enmarca en las actividades que cumple el Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPRED) orientado por el Profesor Dr. Pablo Martinis, radicado en el Instituto de Educación, Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, FHCE, UDELAR. El grupo se aboca a desarrollar la temática *Alternativas pedagógicas y educación en Uruguay y América Latina* con el objetivo de profundizar el debate posterior a los noventa sobre el papel de la escuela pública y la construcción de alternativas pedagógicas. Desde esta línea de acción se implementan diversos dispositivos y modalidades de trabajo, entre ellos, el de extensión e investigación universitaria en escuelas de Unidad Casavalle.

Cabe señalar que, en el marco del acuerdo de trabajo con la escuela n.º 321 y como parte de su trabajo docente en la FHCE-UDELAR, Felipe Stevenazzi realiza la investigación (2013-2016) denominada *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la Escuela n.º 321 de Unidad Casavalle, Montevideo-Uruguay* (tesis de doctorado dirigida por la Dra. Flavia Terigi). Su objetivo consiste en indagar las alteraciones producidas a la forma escolar desde la cons-

trucción de política cotidiana, a partir del análisis de la experiencia que desarrolla la escuela n.º 321.

Para el desarrollo de la tarea se configura un equipo de trabajo que hace posible coordinar y articular diferentes territorios de saber y metodológicos, incluir diferentes aportes teóricos y especificidades disciplinarias, fundamentalmente, provenientes del campo de la educación y el psicológico. De esta forma se construye un espacio de trabajo que permite un abordaje interdisciplinar, integral a través de procesos interactivos de reflexión de las dimensiones educativas y comunitarias. A partir de esto se promueve el diálogo de conocimientos y experiencias acerca de lo pedagógico, la escuela y lo comunitario entre actores universitarios y educativos.

Ciertos principios rectores y fundamentos de la tarea

A través de la propuesta de trabajo los actores universitarios nos comprometemos con los desafíos que imponen los principios y prácticas de la UDELAR, que ofician de marco político y ético. De esta forma, asumimos la responsabilidad con la enseñanza pública en sus diferentes niveles, a partir de un posicionamiento que apuesta al diálogo, a la producción de conocimiento y proyectos colectivos.

La propuesta instala una intervención universitaria que, en tanto experiencia de extensión, es parte del propio proceso de formación universitaria que aporta enseñanzas y aprendizajes en diferentes aspectos, entre ellos, la intervención en espacios sociales,

en la construcción de dispositivos y alternativas. En el proceso de coproducción de conocimiento de los actores institucionales junto a los universitarios se potencia la producción colectiva. En este contexto, se vuelve relevante la incorporación de procesos de investigación porque una universidad que no investiga la realidad en la que está inmersa se encuentra condenada a la ritualización de la academia, a repetir un conocimiento estancado, a no dar respuesta ante los problemas y a tomar prestados de un modo acrítico producciones de centros hegemónicos. La investigación y la producción de conocimiento se encuentran en necesaria relación con la formación universitaria.

La Universidad de la República tiene como mandato profundizar en la formación de ciudadanos. Para contribuir con esta formación, la propia Universidad debe tener una práctica comprometida con la vida de la polis, volcándose al estudio de los problemas nacionales, para lo cual es necesario poner en diálogo las tres funciones universitarias. De esta forma, asume la responsabilidad histórica, ética y política ante la sociedad y sus problemas. Estos aspectos cobran alta significación en un territorio violentado, vulnerado y marcado por la injusticia social, como lo es el de Casavalle. En este sentido, siguiendo los planteos de Boaventura de Sousa Santos (2010) las actividades de extensión tienen un papel relevante en cuanto al papel de la universidad en el acontecer social, su compromiso en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia y en la lucha contra la exclusión social. El trabajo desarrollado implica una experiencia de extensión, siendo esta el

conjunto de actividades de colaboración de actores universitarios con otros actores que, en procesos interactivos donde cada actor aporta sus saberes y todos aprenden, contribuyen a la creación cultural y al uso socialmente valioso del conocimiento, con prioridad a los sectores más postergados (CDC, 2011).

En este sentido, para la UDELAR los proyectos de extensión universitaria implican la voluntad de contribuir a una determinada transformación social (Barrero, Cardozo, et al., 2015) a través de la inserción en la realidad y en un diálogo permanente con ella. En este caso se trata del encuentro entre actores universitarios y actores no universitarios, los que ponen en diálogo diversas lógicas, saberes profesionales y miradas disciplinarias en «territorio».

El trabajo en común promueve los intercambios y proyectos colectivos interinstitucionales y la coproducción de conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas y el acontecer escolar a partir del diálogo y la interacción de las diferentes miradas disciplinarias y saberes profesionales puestos en juego. Se trata de componer integralidad desde el trabajo compartido y, siguiendo los planteos de Boaventura de Sousa Santos (2010) implica:

Un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en

ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices (pp. 67-68).

Por otra parte, concebimos al niño, niña, adolescente (NNA) como «sujeto de la educación» (Martínis, 2006), independientemente de su origen familiar, social, económico y cultural. La concepción de que «todos pueden aprender» es parte fundante de esta iniciativa interinstitucional.

Su concepción pedagógica descansa en una convicción de igualdad entre sujetos, en la que se ubica a la educación como derecho humano y como acto de justicia. Entendemos la igualdad entre sujetos como punto de partida, en el entendido de que la educación constituye «... el acto político de distribuir la herencia, bajo la modalidad de un don que no conlleva deuda y designando al colectivo como heredero» (Frigerio, 2007).

A partir del ejercicio de este derecho se pone a disposición «el legado» (Martínis, 2015) que como sociedad se ha construido a lo largo de la historia. Este legado, al transmitirse a las nuevas generacio-

nes, las habilita a ser parte de lo «común», las inscribe al territorio de lo social. El efecto de la educación es constitutivo de la subjetividad, ubica al sujeto adentro o afuera del «nosotros», lo constituye como sujeto social (Frigerio, 2018).

Concebir a la educación como derecho humano supone concebir al sujeto desde una relación de igualdad, en donde la responsabilidad por la transmisión de lo que le corresponde por derecho constituye el núcleo central de la tarea educativa. Esta convicción supone pensar, generar e implementar estrategias, metodologías y formas escolares que fortalezcan las trayectorias de NNA en pro del acceso, la permanencia y el aprendizaje.

La tarea se enmarcó en la necesidad de pensar en clave de trayectorias educativas, lo que supone avanzar en la construcción de un sistema educativo articulado e integrado (Martinis, 2011). De esta forma, una mirada en clave de trayectorias educativas es dar nuevos sentidos al tránsito educativo, es pensar en «interciclos» y «puentes» que se construyen y tienden, Para lo cual, se entiende necesario el trabajo interinstitucional que involucre y ponga en diálogo a los diferentes centros educativos de la ANEP en el territorio.

Esta perspectiva implica desnaturalizar el pasaje por 'ciclos' y trascender la fragmentación que imponen las prácticas, lógicas y normativas propias de cada 'ciclo'. La producción de una perspectiva de lo interinstitucional refiere a la construcción de diversos dispositivos que aporten a las trayectorias educativas de NNA como tránsitos continuos. Estos dispositivos

son abordajes pedagógicos pensados en función de las peculiaridades que significan los diferentes tramos etáreos y edades —primera infancia, niñez y adolescencia—, y que asumen lo que simboliza para NNA el tránsito de un tramo a otro.

Este novedoso campo de práctica requiere, para su construcción profesional, de procesos colectivos de problematización de la práctica, conceptualización, instrumentalización y sistematización, así como también de tránsitos a nivel subjetivo que permitan articular y transformar posicionamientos y modelos de producir tarea educativa, de vincularse con esta y con los sujetos de la educación.

El trabajo interinstitucional, desde una perspectiva interdisciplinaria e integral, instala la reflexión acerca de las diversas dimensiones que hacen a la práctica educativa: lo pedagógico, lo institucional y lo comunitario. El abordaje de estas tres dimensiones aporta a la problematización y construcción de procesos de articulación y producción de los diferentes niveles de la educación pública —jardín, escuela, educación media (liceo, CEA), Universidad—.

Las trayectorias educativas se entienden como los tránsitos de los NNA por los escenarios educativos y como responsabilidad de los diferentes centros. Estas trayectorias pueden adoptar una pluralidad de 'formas' y 'camino' en tanto es posible reconocer que cada sujeto realiza recorridos particulares en sus tránsitos y accesos a lo educativo. Así, efectivamente lo educativo interpela a NNA y sus experiencias vitales. Se trata de trascender los ritmos que prescriben las trayectorias teóricas, que se sostienen en una bio-

grafía lineal estándar (Terigi, 2008), también de carácter teórico. Terigi expresa:

Nuestros desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas... Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. Insisto, no se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades; se trata de la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico-didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad... (Terigi, 2008:5).

Por otra parte, se trata de pensar esta pluralidad de trayectorias como una continuidad subjetiva y material, con las discontinuidades propias de los tramos etáreos y las experiencias vitales de los sujetos. Por esto, el egreso de un ciclo y la matriculación en el siguiente es un acto 'administrativo' que no debería pensarse fragmentariamente, ni como una interrupción y un nuevo comienzo en el tránsito por lo educativo, sino como una continuidad en un tiempo diferente e incluso marcado por tiempos vitales diferentes. Por otra parte, se trata de pensar que los NNA transitan por los espacios educativos para no quedarse, sino para pasar de un 'lugar' a 'otro'.

Se trata de construir interinstitucionalmente dispositivos pedagógicos donde aprender y enseñar signifiquen actos de deseo y goce para NNA y adultos

en los que acontezca efectivamente el encuentro intergeneracional y escenarios vinculares, dialógicos y argumentativos, a través de los cuales se generen las condiciones para la producción de humanidad, de subjetivación y ciudadanía, que aseguren a NNA ser parte.

Del proceso compartido, ciertos mojones significativos

El acercamiento a los colectivos docentes de las escuelas de Unidad Casavalle fue acordado desde el inicio con la inspectora zonal y las direcciones. Se desarrollan acciones en las que se recogen inquietudes y se realizan acuerdos desde una perspectiva que concibe al trabajo con las escuelas como una construcción colectiva y a través de un proceso participativo con los docentes involucrados.

En este sentido, es posible discriminar diferentes momentos del proceso de trabajo en el período comprendido entre los años 2013-2018 que dan cuenta de los primeros acercamientos, de la construcción de acuerdos de trabajo, de la instalación de vínculos de confianza, de los recorridos en la implementación de la propuesta.

El trabajo de acercamiento en el año 2013 estuvo dirigido a las cuatro escuelas que integraban Unidad Casavalle, las dos del turno matutino (escuelas n. ° 178 y n. ° 321) y las del turno vespertino (escuelas n. ° 319 y n. ° 321) y se implementó una instancia de trabajo conjunto en la que participa la inspectora de zona, quien manifiesta su interés en torno a la cons-

trucción de una articulación entre las escuelas que dé cuenta de lo que se denomina como Unidad Escolar Casavalle.

En este primer encuentro se realiza la presentación del equipo docente de la FHCE, la contextualización y alcances de la propuesta, al tiempo que se recoge intereses de los colectivos en torno a las posibilidades del trabajo compartido.

A partir de esta instancia se realizan sucesivos intercambios con los colectivos para formalizar el interés de desarrollar un trabajo conjunto con la FHCE. De este proceso de acercamiento se concreta la posibilidad de trabajar con los colectivos docentes de las escuelas n.º 319 y n.º 321.

A fines del año 2013 se inicia el proceso de construcción de los acuerdos de trabajo con las escuelas. Los primeros meses del año 2014 estuvieron signados por avanzar en la construcción de una propuesta para ser implementada en forma conjunta con los colectivos docentes. En este sentido, a través de la participación del equipo universitario en las salas docentes, se fueron definiendo ejes temáticos y construyendo conjuntamente modalidades de trabajo, así como acuerdos para la implementación de una tarea compartida.

Es importante destacar que en este período se fueron constituyendo relaciones de confianza que habilitaron espacios de reflexión colectiva y generaron las bases para el trabajo compartido; se contó con el interés, la apertura y la disposición de los docentes para el desarrollo de actividades conjuntas.

Desde el trabajo con ambas escuelas se entendió

la necesidad de implementar propuestas y realizar aportes que contemplaran la singularidad de cada una. De esta forma, se desarrolló un trabajo sistemático con diversos actores de la comunidad educativa: equipos de dirección, colectivos docentes, familias, niños y niñas. Esto permitió el intercambio acerca del acontecer escolar, la marcha de los proyectos de las escuelas, la planificación de las salas docentes y la implementación de talleres.

En la misma línea se problematizó acerca de la posibilidad de sistematizar las experiencias que se venían realizando en las escuelas, dadas las peculiaridades de las prácticas educativas que se desarrollaban. Para esto, se implementó un espacio de formación en que se brindaron las herramientas para la realización de la sistematización. Se contó con el apoyo del Eje Sistematización del SCEAM, quienes realizaron talleres de aproximación a la sistematización. Se conformaron grupos de trabajo con los que se desarrollaron sistematizaciones de diferentes experiencias de las escuelas participantes.

Así mismo, se instalaron seminarios para el intercambio y reflexión teórica a partir de la lectura de diferentes autores con el objetivo de problematizar algunas temáticas que son jerarquizadas por las maestras. En este espacio se abordaron temas tales como la práctica docente, su profesionalización y oficio; la relación educativa; sujeto de la educación; escuela y contexto; construcción social de la infancia, entre otros.

En forma permanente se realizaron instancias de trabajo con las directoras de ambas escuelas, en

forma conjunta o por separada. En las mismas se intercambió sobre emergentes del acontecer escolar y la planificación de salas docentes. Por otra parte, se participa en las salas docentes «sábados de contexto», con el objetivo de aportar insumos para la reflexión y facilitar algunas dinámicas grupales.

En articulación con el *Espacio de Formación Integral Adolescencias y Seguridad Pública* (UDELAR) (edición 2014) se implementaron actividades. En las mismas participaron estudiantes de psicología, antropología y ciencias sociales. La experiencia fue valorada positivamente por las escuelas y confirmó la apertura para el trabajo conjunto.

En el marco del trabajo con la comunidad se realizó una mesa redonda coorganizada por las escuelas y la UDELAR. Se denominó *Nos hacemos cargo*, y trató sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes. Estuvo a cargo de docentes de la UDELAR y participaron distintos actores comunitarios.

Durante el año 2015 se dio continuidad al trabajo de seminario y de sistematización de las experiencias escolares; así mismo, se desarrollaron espacios de intercambio con las directoras de ambas escuelas. Paradójicamente, se logra generar un espacio para el desarrollo de actividades conjuntas entre las escuelas y la universidad. Si bien teníamos claro al comenzar que no sería fácil el trabajo con las mismas, resultó ser más complejo por los propios conflictos institucionales.

Con el propósito de fortalecer la intervención desde una perspectiva integral e interdisciplinar se promueve la integración a la propuesta de otras disci-

plinas y servicios universitarios. De esta forma, en el 2015 se implementa el *Espacio de Formación Integral Casavalle Abierto* (UDELAR), que se desarrolla hasta el año 2017. Esta propuesta de trabajo contó con la participación de la Facultad de Agronomía a través del trabajo en las huertas escolares, el Instituto Superior de Educación Física, el Departamento de Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales), el Instituto de Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y la Carrera de Educación Social (Instituto de Formación en Educación Social, Consejo de Formación en Educación, ANEP). De esta forma se contempla la necesidad de que la Universidad destine tiempo institucional para el trabajo en territorio, al tiempo que la posibilidad de abrir espacios de articulación y reflexión que eviten la superposición de esfuerzos desconectados. Por otra parte, el proyecto se plantea la posibilidad de aportar a la formación de estudiantes y docentes en la intervención e investigación en espacios sociales complejos, buscando desde allí construir alternativas superadoras de los estigmas construidos sobre estos territorios, generando usinas de producción de política educativa que resignifiquen lo público y sus desafíos.

Entre las actividades desarrolladas merece señalarse el seminario *Acerca de las relaciones educativas*, a cargo de Eloísa Bordoli de FHCE. La asistencia confirma la necesidad de trabajar algunas temáticas en forma conjunta entre las escuelas y la universidad. Por otro lado, la construcción del equipo del EFI y el funcionamiento actual habilitan a que se pueda proyectar un trabajo para el 2016 con mayor consisten-

cia y continuidad. Se suma a esto lo manifestado por otros docentes de la UDELAR que expresan su interés en incorporarse al trabajo en el marco del EFI.

En el mes de diciembre del año 2015 las escuelas de la Unidad Casavalle fueron unificadas por el CEIP. Esto implicó que la Unidad pasara a estar integrada por dos escuelas —n.º 178 y n.º 319— y ya no por cuatro. Asimismo, se firma un nuevo Convenio MEC-FHCE, que se mantiene hasta el año 2017.

La UDELAR acompañó en el año 2016 este proceso de institucionalización de la unificación, la construcción de equipo de dirección y la consolidación de colectivo.

A partir de estos movimientos institucionales y del proceso de materialización de la unificación y en acuerdo con los colectivos docentes, desde el equipo de trabajo se implementó un trabajo sistemático con las directoras de ambas escuelas, con el propósito de contribuir a la conformación del equipo de dirección. En esta línea, se abordaron los obstáculos para la implementación de las nuevas propuestas, la problematización conceptual y la planificación de diversas instancias de trabajo con los colectivos.

Simultáneamente, se dio continuidad al trabajo de sistematización de las propuestas pedagógicas que se desarrollaban en ambas escuelas, así como la implementación de instancias de formación permanente con los colectivos docentes.

En el transcurso del año 2017 la escuela n.º 319 interrumpe su participación en la propuesta de trabajo, manteniéndose la tarea con la escuela n.º 178. Las líneas de trabajo desarrolladas surgen de la arti-

culación de espacios de trabajo con carácter de extensión e investigación. Estas propuestas tienen como presupuesto el interés, apertura y disposición de los docentes para el desarrollo de actividades conjuntas.

Hasta el mes de mayo se mantuvo el espacio de trabajo quincenal con las directoras de ambos centros. A través de la implementación se trabajan cuestiones referidas a las relaciones de ambas escuelas y los colectivos, la problematización conceptual y la planificación de diversas instancias de trabajo con los docentes y de las salas. Así mismo, se abordaron aspectos que refieren al proyecto de cada uno de los centros. A partir del mes de junio no fue posible dar continuidad al espacio de trabajo con las dos directoras. Las dificultades existentes entre las escuelas y direcciones se volvieron un obstáculo insalvable para la tarea.

Dada la interrupción del trabajo con ambas direcciones se comenzó a trabajar con el equipo de dirección de la escuela n.º 178 —la directora y la secretaria del turno matutino y de la tarde—, con el propósito de consolidar el equipo de dirección escolar.

A partir del intercambio con el colectivo docente se acuerda retomar algunas de las líneas de trabajo iniciadas anteriormente, fundamentalmente el trabajo de sistematización de las experiencias pedagógicas, avanzando en la escritura de dos producciones realizadas por el colectivo docente de la escuela n.º 178. Una de ellas, relacionada con los «grupos flexibles»; trabajo que se desarrolla con los niños y niñas de los primeros grados. La segunda trata del trabajo de «aulas temáticas», que involucra a estudiantes de 4.º, 5.º

y 6.º año. Se dio continuidad al trabajo de escritura y sistematización iniciado en el año 2014 acerca de las propuestas pedagógicas que transforman el formato escolar con docentes de las escuelas n.º 178 y n.º 319.

La tarea de escritura y sistematización busca implementar, junto con los colectivos docentes, un proceso de reflexión crítica sobre las experiencias. Esta actividad incorpora registro, lectura problematizadora de la experiencia, análisis y reflexión y comunicación escrita como producto de la sistematización, atendiendo a la escritura como aspecto fundamental para no «perder» la experiencia y la comunicabilidad.

Se constituyeron grupos de trabajo entre docentes y actores de la universidad a partir de los cuales se recupera material teórico que se aborda y se trabajan aportes teóricos pertinentes para las prácticas y experiencias que se desarrollan. Cabe señalar que en este período de trabajo se logró instalar un espacio de trabajo conjunto con las docentes de la escuela n.º 178, con fuertes niveles de confianza que aportan a la producción.

El año 2017 estuvo marcado por la violencia que se desató en el barrio entre bandas de narcotraficantes. Esta situación impactó fuertemente en el acontecer institucional, por las situaciones y necesidades de las familias y por el clima de violencia imperante. Desde el equipo de la UDELAR se mantuvo la presencia con la intención de acompañar al colectivo.

En el año 2018, a partir del convenio con la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de CODICEN, ANEP, se desarrolla un trabajo interinstitucional

que involucra y pone en diálogo a las diferentes instituciones educativas de la ANEP del territorio. De esta forma, durante este año se continúa el trabajo con la escuela n.º 178, se incorpora a la tarea el liceo n.º 73 y Centro Educativo Asociado (Consejo de Educación Técnico Profesional), así mismo, participa la UNIDAD COORDINADORA DEPARTAMENTAL DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA (UCDIE) Mdeo. Centro, CODICEN, ANEP.

Para impulsar el espacio interinstitucional se implementó un campamento en el mes de mayo en el que participaron docentes de la Escuela n.º 178, Liceo n.º 73, UCDIE Mdeo. Centro, FHCE, UDELAR.

El trabajo interinstitucional tuvo como propósito problematizar y producir conocimiento acerca de la tarea educativas, atender las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes para potenciar las prácticas pedagógicas que aporten a los tránsitos de estos en sus trayectorias educativas —en plural—, interrumpiendo, entre otros, un posicionamiento burocrático-administrativo e incorporando un abordaje de las trayectorias desde la singularidad del estudiante en sus procesos académicos. En este sentido, se concibió como relevante la construcción de un espacio que involucrará a las diferentes instituciones educativas para implementar un trabajo colectivo en el territorio. De esta forma se instituyó un espacio en el que se encontraron las diversas organizaciones de la educación pública que administran los diferentes niveles educativos, incluida la educación superior, a través de la UDELAR. Este espacio interinstitucional implicó la construcción de diversos dispositivos que propició el encuentro de los distintos actores y

la construcción de una perspectiva de lo interinstitucional. A partir de lo cual se busca desarrollar un abordaje de las propias prácticas cotidianas de las instituciones educativas para potenciarlas y que se pueda desarrollar un abordaje de las trayectorias educativas como un continuo.

La tarea se desarrolló concibiendo que pensar en clave de trayectorias educativas supone avanzar en la construcción de un sistema educativo articulado e integrado (Martinis, 2011). En tanto, una mirada en clave de trayectorias educativas es pensar en «interciclos» y «puentes» que se construyen y tienden. Para lo cual, se entiende necesario el trabajo interinstitucional que involucre y ponga en diálogo a los diferentes centros educativos de la ANEP en el territorio, con el propósito de problematizar y producir conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas y las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes.

El desarrollo de un abordaje interinstitucional implicó la interacción e interpelación de las diversas lógicas que componen a los subsistemas de la ANEP y atraviesan los centros educativos. Para de esta forma hacer posible componer prácticas que atiendan las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes en forma plural y con «pasajes» o tránsitos articulados entre los diferentes escenarios educativos.

De esta forma, desde un concepción de trabajo interinstitucional, se propició afectar e interpelar los modelos más tradicionales de ‘hacer escuela-liceo-utu’, y de ‘ser docente’. Esto significa incluir nuevas comprensiones, saberes y culturas, aportando otras formas de ‘hacer escuela-liceo-utu’, garantizan-

do y promoviendo el derecho a la educación de NNA.

En cuanto se entiende las trayectorias educativas como aquellos acontecimientos en los que interactúa el escenario educativo con niños, niñas y adolescentes desde sus peculiares experiencias y momentos vitales. Esto implica contemplar las singularidades de las trayectorias, en el entendido que cada sujeto realiza estos recorridos en forma particular, trascendiendo las formas organizativas-burocráticas previstas.

En estos años de trabajo compartido realizamos un recorrido intenso y desbordante de aprendizajes. En el mismo fuimos testigos permanentes de colectivos docentes que asumen su responsabilidad, revelándose ante prácticas educativas que producen desigualdad.

Referencias bibliográficas:

Álvarez, E. (2009). *Casavalle: una zona, un barrio, un lugar. Periferia urbana y fragmentación de la subjetividad*. VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales: «El futuro del país en debate», UDELAR, Montevideo. Disponible en: <http://eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com/2009/08/casavalle-una-zona-un-barrio-un-lugar.html>. Fecha de consulta: 17 de mayo de 2018.

Antelo, E. (2005). *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*. En Frigerio, G., y Diker, G., «Educar: ese acto político Buenos Aires:Del estante editorial.

Frigerio, G. (2007). *Las inteligencias son iguales*.

Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. Revista «Educarnos», Año 1, n. ° 1, ANEP – CODICEN. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_1/educarnos01/educ_01_apo_02.html Fecha de consulta: 5/4/2016.

_____ (2018). *Antes que hacer énfasis en contenidos y saberes, la educación debería priorizar la relación de los sujetos con ambos*. Entrevista en *La Diaria*, Disponible en: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes-que-hacer-énfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-con-ambos/>

Martinis, P. (2006). *Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación*. Publicado en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) (2006) *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*, Buenos Aires:Del estante editorial, p. 13.

_____ (2015). *Infancia y educación: pensar la relación educativa*. Espacios en blanco, Serie indagaciones, 25(1), pp. 105-126. Recuperado el 13 de junio de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852015000100008&lng=es&tlng=es

Terigi, F. (2008). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En Dussel I. y otros, «Jóvenes y docentes en el mundo de hoy». Buenos Aires:Santillana.

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona:Paidós Ibérica.

Barrero, G.; Cardozo, D.; González, M.; Grabino, V.; Viñar, M.; Lamas, G. y Santos, C. (2015). *Formulación de Proyectos de Extensión Universitaria*. Cuader-

nos de Extensión n. ° 4. Montevideo:UDELAR

Frigerio, G. (2004). *La (no) inexorable desigualdad*, en *Revista Ciudadanos*.

_____ (2005). *Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación*. México:CREFAL.

_____ (2009) *Obstinaciones duraderas en Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*. Montevideo:ADESU/MEC.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografía del deseo. Traficantes de sueños, mapas*.

Núñez, V. (2002). *La Pedagogía Social en «Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio»*. Barcelona:Ed. Santillana.

Redondo, O. (2003). *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*, en Dussel, I., Finocchio, S. (comps), «Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis». Buenos Aires:Fondo de Cultura Económica.

Santos, B. de Sousa (2010). *La universidad del siglo XXI*. Montevideo:Trilce-Extensión Universitaria.

Stevenazzi, F. (2017). *Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela*, en *Revista Vozes dos Vales*, Minas Gerais, Brasil. En <https://es.scribd.com/document/320705287/Una-Lectura-Sobre-La-Produccion-de-Alteraciones-a-Los-Formatos-Escolares-Stevenazzi>. Fecha de consulta: 17 de mayo de 2018.

Intendencia de Montevideo (2013). *Censos 2011: Montevideo y Área Metropolitana*

<http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/fi->

les/informe_censos_2011_mdeo_y_area_metro.pdf.
Fecha de consulta: 17 de mayo de 2018.

Instituto Nacional de Estadística (2013). *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, fascículo 1, en «Las Necesidades Básicas Insatisfechas a partir de los Censos 2011», Juan José Calvo (coord). http://www.ine.gub.uy/documents/10181/34017/Atlas_fasciculo_1_NBI_versionrevisada.pdf/57ea17f9-3fd9-4306-b9ca-948abc7fab73. Fecha de consulta: 19 de mayo de 2018.

Ministerio de Desarrollo Social (2010). *Caracterización socioeconómica para unidades geográficas pequeñas*.

http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/10939/1/presentacioncuencacasavalle_16_12_2010.pdf. Fecha de consulta: 19 de mayo de 2018.

EXPERIMENTAR LA EMANCIPACIÓN: ENSEÑAR-APRENDER A LEER Y ESCRIBIR

María Hualde, María del Carmen Irusta, María Teresa Rimolli; María Pellejero; María Rosa Galván

El momento cero

En la institución el nivel de desempeño escolar, era descendido en el año 2010; los niveles de inasistencia y extraedad eran altos, como lo expresa el Monitor Educativo. *Figura 1*.

De acuerdo al análisis del Monitor es posible sostener que la escuela presenta una matrícula estable, con un número de alumnos por grupo menor de 25, lo que representa el ratio esperable. Sin embargo, los niveles de repetición en 1°. año promedian en los últimos 6 años el 30 %, lo cual duplica los indicadores a nivel nacional. Así mismo, la repetición de 1°. a 6°. triplica este indicador. Esto supone trayectorias afectadas por repeticiones de más de un grado, lo que se corrobora a partir del estudio de alumnos con extraedad. Por otra parte, la asistencia insuficiente de 1°. a 6°. duplica el indicador nacional. A partir de esta información se decide estudiar a nivel de escuela las trayectorias educativas para ver en quiénes y en qué grado se produce con mayor frecuencia la repetición y su efecto, el rezago y la extraedad.

Siguiendo a Terigi, (2010) esta escuela presenta

un alto porcentaje de alumnos en situación de «riesgo educativo», entendiendo este en términos de la interacción entre los sujetos y las condiciones de escolarización, no en función de las circunstancias de vida y subjetividades, sino de la situación pedagógica, tomando como un elemento central en su concreción la propia organización de la escuela. Esto no supone minimizar las circunstancias de desigualdad ni las condiciones en las que el enseñar ocurre, sino de reconocer el potencial de educabilidad de todos los alumnos y el potencial colectivo de los docentes de construir instrumentos para garantizar la educación a todos y cada uno.

Frente a esta realidad la escuela asume la responsabilidad de transformar la situación; para lograr esto fue necesario establecer acuerdos en salas docentes sobre la importancia de fortalecer los primeros grados, por considerar que es allí donde se adquieren los conocimientos básicos para afrontar el resto de la escolaridad.

Al hablar de conocimientos básicos nos referimos a la organización del pensamiento (palabra pensada, hablada y escrita), el pensamiento lógico matemático (numeración, cálculo, razonamiento), el aprestamiento motriz y las nociones topológicas, entre otras. Los docentes de aula, las maestras co-

Número de escuela:	321	Turno:	Tarde
Nombre:		Categoría:	CSCC
Localidad:	CASAVALLE	Nivel de contexto sociocultural 2010:	Quintil 1
Departamento:	MONTEVIDEO		

Indicadores de la escuela	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Matrícula de 1º a 6º	248	237	208	234	248	264	253
Alumnos por maestro de 1º a 6º	27.6	23.7	23.1	26.0	27.6	26.4	23.0
Repetición de 1º (%)	35.0	30.0	21.7	34.0	32.8	30.2	29.5
Repetición de 1º a 6º (%)	18.6	17.3	13.5	20.1	18.6	10.6	22.9
Asistencia insuficiente de 1º a 6º (%)	16.9	15.6	16.8	26.5	24.2	23.9	15.8
Abandono intermitente de 1º a 6º (%)	1.2	2.1	2.4	2.1	3.2	11.4	0.4
Antigüedad en la docencia (% de docentes con 4 años o menos)	22.2	20.0	11.1	20.0	20.0	27.3	0.0
Estabilidad en la escuela (% de docentes con 2 años o menos)	44.4	50.0	22.2	60.0	50.0	54.6	54.5

Promedios nacionales

Indicadores nacionales	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Matrícula de 1º a 6º Promedio en escuelas urbanas	298	297	309	304	296	288	280
Matrícula de 1º a 6º Promedio en escuelas rurales	16	16	18	17	17	16	15
Alumnos por maestro de 1º a 6º Promedio en escuelas urbanas	28.4	28.0	27.6	26.5	25.5	25.0	24.4
Alumnos por maestro de 1º a 6º Promedio en escuelas rurales	12.3	12.2	12.8	12.3	11.9	11.5	10.9
Repetición de 1º (%)	16.9	16.1	16.5	16.8	13.8	13.9	13.9
Repetición de 1º a 6º (%)	8.6	8.1	7.9	7.7	6.2	6.3	6.2
Asistencia insuficiente de 1º a 6º (%)	6.9	6.8	5.6	7.6	6.6	10.3	7.2
Abandono intermitente de 1º a 6º (%)	1.1	1.0	1.1	1.3	1.1	1.6	1.2
Antigüedad en la docencia (% de docentes con 4 años o menos)	22.4	19.0	19.7	19.5	20.3	20.0	20.0
Estabilidad en la escuela (% de docentes con 2 años o menos)	50.4	47.1	49.2	49.5	49.0	50.6	52.2

Si desea consultar resultados generales o información de escuelas de igual categoría o nivel de contexto sociocultural puede ingresar al sitio web del Monitor Educativo de Primaria: <http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/inicio>

Figura 1.

munitarias y maestras de apoyo revisamos nuestras prácticas, comparamos los objetivos docentes con relación a los resultados obtenidos al evaluar los aprendizajes, analizamos los registros de niños y colegas (cuadernos de nuestros alumnos y de niños de otras instituciones, planificaciones propias y de otros compañeros). Se buscaron distintas metodologías para alfabetizar y lograr una coherencia en el trabajo institucional.

En el año 2011, los docentes asignados para primer año comenzaron a asistir a un grupo que se autoconvocó quincenalmente en un espacio sindical (ADEMU-MONTEVIDEO) con el fin de intercambiar experiencias, dudas, registros varios (cuadernos, portfolio, etc.), aprender, reflexionar y adquirir los conocimientos que luego se pondrán en práctica en las aulas. Este grupo decide tomar aportes de la metodología de Cledia de Mello (Método Natural-Integral), por considerarla la más adecuada a la concepción de niño y de enseñanza que compartimos.

Descripción de la experiencia

La metodología funda sus bases antropológicas en la construcción de la formación y formulación del pensamiento, el lenguaje y la capacidad de pensar como exclusividad para la comunicación humana, considerando la palabra como unidad mínima de expresión y de estructuración del pensamiento; palabra pensada-hablada-leída y escrita. También destacamos el valor que se le atribuye a la corporeidad, el cuerpo como instrumento para el aprendizaje. En este marco

es que se utiliza la base orgánica (aparato fonador) para el aprendizaje del código escrito.

En función de lo antes expuesto, comenzamos a organizar grupos e intervenciones docentes que promovieran la continuidad de los aprendizajes. Se comienzan a implementar distintas estrategias, tales como desplazamientos organizados, instalación de rutinas (bienvenida y encuentro inicial), hábito de trabajo (cómo se sientan, cómo toman el lápiz, valor del cuaderno como documento), registro del trabajo (fecha, registro de la actividad) y actividades de expresión (cantar, plástica, etc.).

Instalamos en el aula espacios de diálogo que se sostienen en el tiempo, en forma sistemática, buscando la construcción de subjetividad a través del encuentro con el otro, al mirarse, al escucharse, respetando opiniones de otros y los tiempos de cada uno. Los diálogos parten de un tema, una lámina, un cuento, una actividad realizada en clase, una experiencia vivida. Buscamos la elaboración de enunciados orales en forma colectiva con significatividad. Es a este trabajo a lo que llamamos «experiencia potente», ya que se pone en juego una experiencia de aprendizaje compartida por el grupo y produce afectación en los distintos actores intervinientes (niños y docentes). *Figura 2.*

Luego de implementada esta ruta metodológica se constató que los logros en los aprendizajes fueron de gran magnitud. En un lapso de dos meses, aproximadamente, los niños comenzaron a reconocer fonema-grafema, a autodictarse, a escribir en forma autónoma, segmentando, usando mayúscula y punto

agrupamientos, revisión de las planificaciones, etc. Cuando hablamos de *indicadores* nos referimos a construcciones utilizadas por el equipo docente, que permiten valorar el momento del proceso de aprendizaje del niño. Para el equipo docente dichos indicadores no son estáticos, los transformamos de un año al otro e incluso en el correr del año lectivo. Las variantes en los indicadores se construyen en función de lo que evidencian las producciones escritas de los niños.

En función de los datos obtenidos se realizan nuevos reagrupamientos. Dichos datos los organizamos en *portfolios*, son herramientas utilizadas por el docente para organizar las producciones de cada alumno. Consisten en una carpeta en la que se encuentran escrituras mensuales de los niños. Este portfolio acompaña al niño en su trayectoria escolar, año a año se ve incrementado por nuevas producciones que muestran los procesos de escritura que realiza el alumno. Estos reagrupamientos determinarán las distintas intervenciones docentes, que estarán pensadas para potenciar los aprendizajes.

Trabajar en Agrupamientos Flexibles redefine el rol del Maestro de Aula, del Maestro Comunitario y de Apoyo. El perfil del Maestro Comunitario y del Maestro de Apoyo lo define el proyecto de la escuela, por lo tanto, las líneas del programa se piensan en forma situada a los lineamientos del mismo.

Respondiendo a lo observado se determinan las intervenciones del Maestro Comunitario y el Maestro de Apoyo, quienes pondrán en juego toda una serie de estrategias que apunten a mejorar los procesos de aprendizaje de los niños. Dentro de su rol acompa-

ñan a los docentes en el aula, forman duplas docentes, hacen extensión horaria con grupos en su totalidad, visitan hogares, trabajan con las familias y acompañan procesos de atención, de apropiación de derechos y participan en las redes. Se trabaja en concordancia con los acuerdos logrados en coordinaciones docentes, ya que los acuerdos, reflexiones, opiniones y decisiones circulan dentro del equipo de trabajo.

El rol del maestro de aula se transforma en maestro de *trayectorias*. Este es el que diseña distintas estrategias de intervención en función de los aprendizajes adquiridos por los alumnos en un lapso de tiempo. Los niños pueden trabajar en un año con más de un maestro de trayectoria. Esto requerirá un trabajo en equipo con instancias de coordinación, permitiendo la construcción de un hacer docente coherente y potente.

Al hablar de *coordinaciones* hacemos referencia a reuniones dentro de la jornada escolar, dos horas semanales; que no interfieren con las rutinas diarias-escolares, ya que para que estos espacios se logren la institución reorganiza los recursos humanos con los que cuenta. Los niños continuarán con sus horas de trabajo sin interrupción, en cada aula se contará con un docente que trabajará con el grupo-clase, garantizando el aprovechamiento del tiempo pedagógico. La institución cuenta con docente de educación física, inglés, profesor de ajedrez, equipo director, maestra de apoyo y maestra comunitaria, quienes cubren las horas de trabajo con los distintos grupos.

En estas instancias de coordinación el equipo docente trabaja, por ejemplo, para determinar nuevos

indicadores de seguimiento, momentos de evaluación y posterior lectura de los datos obtenidos para realizar reagrupamientos, propuestas áulicas que responderán a temáticas generales acordadas. Los criterios de valoración para la realización de los carnés también son acordados en estos espacios. Realizamos sistematizaciones de nuestro quehacer diario, lecturas de materiales que ayudan a formar un marco teórico, discutimos, exponemos, intercambiamos entre y con los compañeros.

En el marco de este proceso, se hace evidente que es necesario repensar la estructura del carné tradicional (juicio y nota con escalas del R al STE), el cual no reflejaba los procesos de aprendizaje que los niños demostraban, lo que determinaba un conocimiento parcial del alumno y una escasa comunicación con la familia. Fue en este espacio de coordinación que elaboramos un nuevo carné para alumnos de cada grado del primer tramo, con indicadores pensados por el equipo docente y reemplazando las notas por el uso de colores.

	Metas a lograr	MESES		Metas a lograr	MESES		
		M-A	M-J		J-A	S-O	N-D
LENGUJE							
Hablar	Expresar ideas claras relacionadas al tema trabajado			Se comunica con enunciados y gestos espontáneos			
Escuchar	Escuchar de forma atenta			Escucha y participa con pertinencia			
Leer	Relacionar y unir sonido-dibujo. Unir los distintos sonidos que forman cada palabra			Comprende el mensaje escrito			
Escribir	Reconocer y relacionar el sonido-dibujo de cada letra para autodictarse			Escritura alfabética			
ACTITUD							
Frente al trabajo	Responder positivamente frente a las actividades planteadas en la institución			Se esfuerza y se compromete			
Curiosidad	Mostrar interés frente al aprendizaje			Participa activamente			
Cuidado del cuaderno	Mantener durante el año cuadernos prolijos (forrados y con tareas completas)			Mantiene durante el año cuadernos prolijos (forrados y con tareas completas)			
Cuidado de materiales	Concurrir con lo necesario para trabajar diariamente (lápiz, goma, saca-puntas)			Concurre con lo necesario para trabajar diariamente (lápiz, goma, saca-puntas)			
Vínculos	Relación con los compañeros dentro y fuera del aula			Relación con los compañeros dentro y fuera del aula			
MATEMÁTICA							
Numeración	Serie oral y escrita hasta 10			Ordena, compone y descompone cantidades.			
Operaciones	Agregar y quitar distintas cantidades.			Suma y resta sin dificultad.			
C. SOCIALES							
Conciencia del tiempo vivido	Reconocer rutinas			Diferencia el tiempo vivido del tiempo histórico			
C. NATURALES							
Reconocimiento del cuerpo	Sistema vivo que se vincula con el entorno			Se reconoce como parte integrado al mundo natural.			
INASISTENCIAS							
Firma Docente							
Adulto responsable							
Firma Docente							
Adulto responsable							

Figura 4.

Estos cambios supusieron mucho trabajo con los niños y las familias para trascender las culturas escolares tradicionales. Se incorporaron otras formas de prácticas de evaluación que con el tiempo han construido una cultura donde las familias valoran los procesos, dejando a un lado las calificaciones. *Figura 4.*

Estudio de caso

A continuación, se presentará la trayectoria escolar de Karina, quien durante el año 2015 cursó primer grado en nuestra institución.

Antecedentes

En el año 2014 Karina cursó nivel inicial en nuestra institución y registró una asistencia de 90 %, integrándose al grupo y cumpliendo las distintas propuestas de educación física, plástica y juegos en forma libre o pautada. Se observaba en cada espacio compartido con el grupo que Karina sonreía, jugaba, compartía, estaba atenta, se mostraba colaborativa y activa.

En el año 2015 se integró al grupo de primer año. En marzo, al ingresar los niños se plantea una evaluación en el área de lenguaje, como ya explicitamos anteriormente.

La evaluación en el área de lenguaje consistió en la producción de un listado de palabras a partir de una serie de dibujos. Esta propuesta se planteó con el fin de valorar el trabajo que lograban en forma autónoma los niños.

Siguiendo el desarrollo de los autores antes mencionados, la niña se encontraba en la *imitación convencional letras, números, para-grafemas*, por presentar una tarea con las siguientes características: reiteración de letras que ya conoce, sin sentido o relación real del fonema-grafema con la palabra, no hacía hipótesis de cantidad, utilizaba imprenta mayúscula, no reconocía ni escribía su nombre y no lograba un correcto uso del espacio. En palabras de Behares y Erramuspe (*Especificaciones para el docente*, 2016, p. 13), «...en este momento la imitación llega a su grado máximo. El niño logra imitar un conjunto de letras que corresponden al alfabeto, lo hace en mayúscula imprenta, modelo que resulta más fácil de imitar y que, además, frecuente mucho más. No puede aún captar el valor fonográfico de esas letras. Aparecen tres maneras de imitar lo convencional: *imitación reproductora* (letras convencionales sin reflexión), *imitación reestructuradora* (muestra el descubrimiento de ciertas reglas y regularidades que intenta utilizar), *escritura imitativa de palabras convencionales* que el niño lee usando una técnica logográfica, no discrimina sus componentes».

Como se observa en la siguiente escritura, Karina produce con letra muy grande, reitera letras sin sentido o sin relación real con la palabra. No hace uso del renglón y utiliza imprenta mayúscula. Aun no escribe su nombre ni lo reconoce al verlo escrito. *Figura 5.*

En este período marzo-abril se comenzó a proyectar el trabajo del año. Las premisas estarían puestas en las funciones básicas que se necesitan para acceder a la lectura-escritura; estructuración del pen-

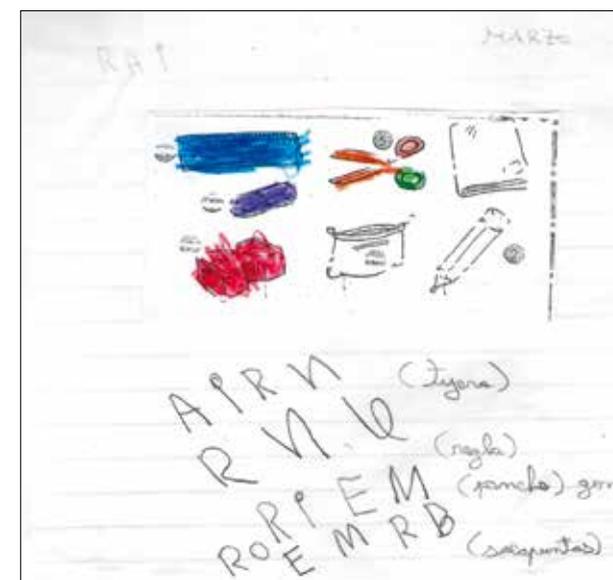


Figura 5.

samiento, memoria, uso del espacio, lateralidad, nociones topológicas, motricidad, entre otras.

En mayo- julio se realizó un primer reagrupamiento, se pensó y se creó un «espacio – individualizado» en el que se llevaría adelante una tarea personalizada, ya que formó parte de un grupo reducido en el que participaban seis niños de primero, tomándose como base para el trabajo lo antes expuesto.

A este *Espacio-individualizado* se le dio este nombre por ser un espacio compartido por una docente de inicial y una docente de educación común quienes, cumpliendo una tarea en duplas, trabajarían

para promover aprendizajes en forma personalizados, en un grupo pequeño de niños, lo que le permitiría a Karina continuar su trayectoria escolar.

La jornada se desarrollaba de la siguiente forma: comenzaba el trabajo con la docente de educación común durante media jornada, hasta el momento del recreo. La docente planificaba las distintas áreas de conocimientos y acentuaba su tarea en lenguaje, aplicando la misma ruta metodológica seguida por el equipo de primer tramo, presentada en el capítulo anterior.

En este sentido, la rutina diaria instalada en el aula era acompañada por la metodología Natural-Integral de Cledia de Mello, por la que una forma de favorecer la apropiación del código escrito es visualizando su producción en el cuerpo como, por ejemplo, la capacidad de generar ideas, estructuración del pensamiento, la voz como sonido, conciencia fonológica, la posibilidad de correspondencia entre la palabra hablada y palabra escrita.

Tomando las palabras de Jiménez y Ortiz (2000), la conciencia fonológica es una «habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado». Esta habilidad le permitirá al niño acceder a las reglas de correspondencia grafema-fonema, lo cual constituye un mojón fundamental en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La docente integra al trabajo de conciencia fonológica el uso de espejos para que los niños exploren y reconozcan los órganos de su boca e identifiquen al hacer cada sonido cuáles son utilizados y como sale

el aire al emitir dicho sonido. Las grafías se conectan directamente con la estructura orgánica que permite la emisión de los fonemas que a cada grafía corresponden. Las formas gráficas responden, en su casi totalidad, a las posiciones de los diversos elementos de la boca.

Se sostiene el espacio de encuentro, de diálogo, con el objetivo de que el niño se exprese en forma oral, de ampliar su vocabulario, de generar seguridades que permitan organizar su pensamiento para expresarse con ideas claras, concretas y con relevante significatividad. Estas ideas, que luego serán registradas en pequeños enunciados, están formadas por un grupo de palabras, que cumplen funciones distintas. Dichas palabras se contabilizan y enumeran al ser registradas. Cada palabra está formada por un conjunto de fonemas, los cuales se trabajan uno a uno para su reconocimiento y su correspondiente dibujo.

Luego del recreo, seguida a la rutina de trabajo en el área de lenguaje, el grupo se fusionaba con inicial, compartiendo el mismo espacio físico y las docentes trabajaban coordinadas en nociones topológicas, motricidad, lateralidad, hábitos, memoria, atención y clima de convivencia.

En el grupo de trabajo espacio-individualizado, Karina logró, como se puede valorar en la siguiente producción, un adecuado manejo del espacio, uso de cuaderno con renglones, proporcionalidad en el trazado de las letras, direccionalidad, reconocimiento y escritura, con omisiones, de su nombre y apellido. También, fue logrando seguridad y confianza en su accionar. Según Behares y Erramuspe, en este mo-

mento la producción de Karina se encontraría en el período verbal transcriptor, niveles de escritura del nombre. La producción de Karina se encuentra en una etapa *presilábica-silábica inicial*, según los autores (Ferreiro y Teberosky, 1991) desarrolla aspectos figurales de la escritura: linealidad, escribe una letra al lado de la otra; direccionalidad, escribe de izquierda a derecha. Establece condiciones de legibilidad: cantidad, variedad y diferenciación. Se da cuenta que a una parte de la palabra escrita le corresponde una parte de la palabra hablada. *Figura 6.*

Tomando la valoración realizada en junio que nos permitió observar cambios significativos en el aprendizaje, se pensó en un nuevo reagrupamiento. Es en este momento que la niña dejó al grupo de trabajo espacio-individualizado y se integró a un grupo de 15 niños con otra docente para continuar su proceso de aprendizaje.

También en este momento del año se decidió que este grupo realice extensión horaria, de 17:00 a 18:00 horas con Maestra Comunitaria para fortalecer los aprendizajes. En este nuevo reagrupamiento se continuó trabajando en la organización del pensamiento, en el reconocimiento y relación fonema-grafema, en la organización del enunciado y se incursiona en el trabajo con gramática (mayúscula, punto final, etc.). Se comenzó a utilizar escritura en cursiva para los distintos registros, ya que hasta ese momento la niña escribía en imprenta mayúscula. Se continúa sosteniendo el encuentro inicial, espacio pensado para dialogar, intercambiar, compartir, escuchar en forma atenta y activa, que permita organizar el pensa-

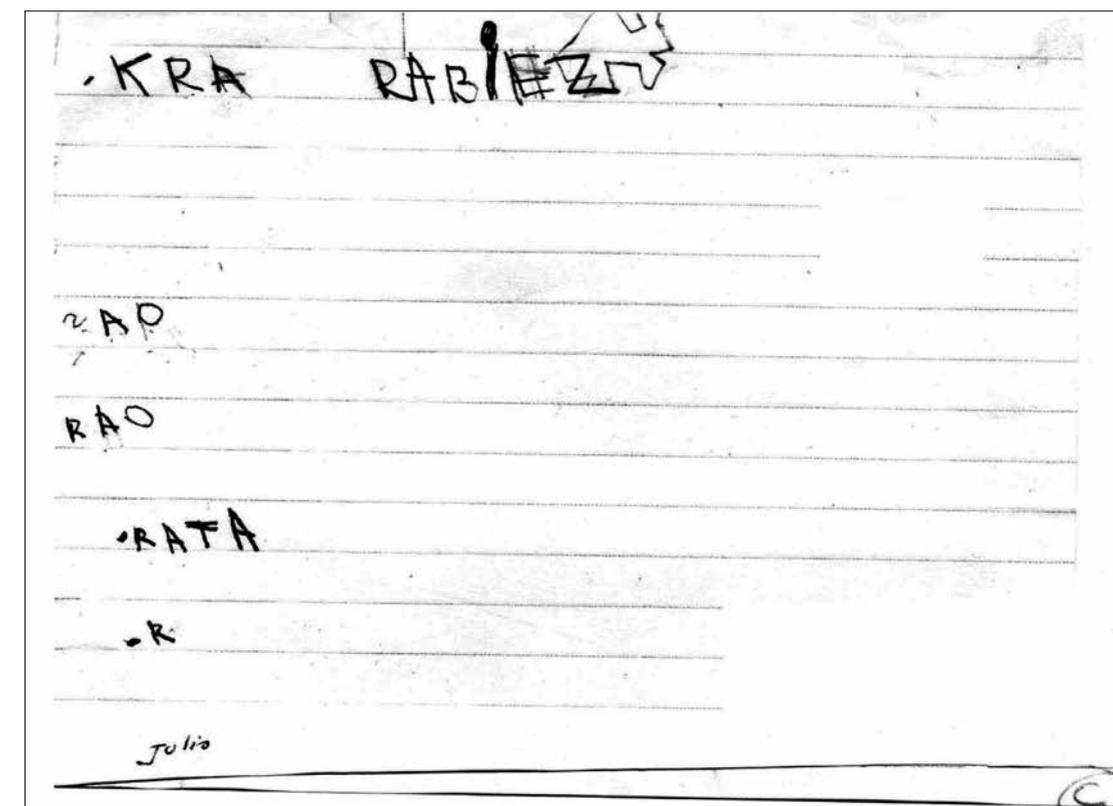


Figura 6.

miento para luego verbalizar ideas claras, concretas, completas y pertinentes. De las mismas se desprenderá el enunciado a escribir. Para el registro escrito se contarán las palabras, se reconocerán los fonemas y su correspondiente grafema, utilizando como herramienta el dictado-copia. Consiste en una estrategia de intervención docente donde se enseña a escribir,

realizando un registro simultáneo docente-alumno, sonido a sonido, dibujo a dibujo, trabajando con la totalidad del grupo.

Para la enseñanza de la lectura y escritura utilizamos letra *cursiva porque es más rápida, es económica y permite que quienes la usan se desplacen de una palabra a otra con mayor velocidad*. Además, la

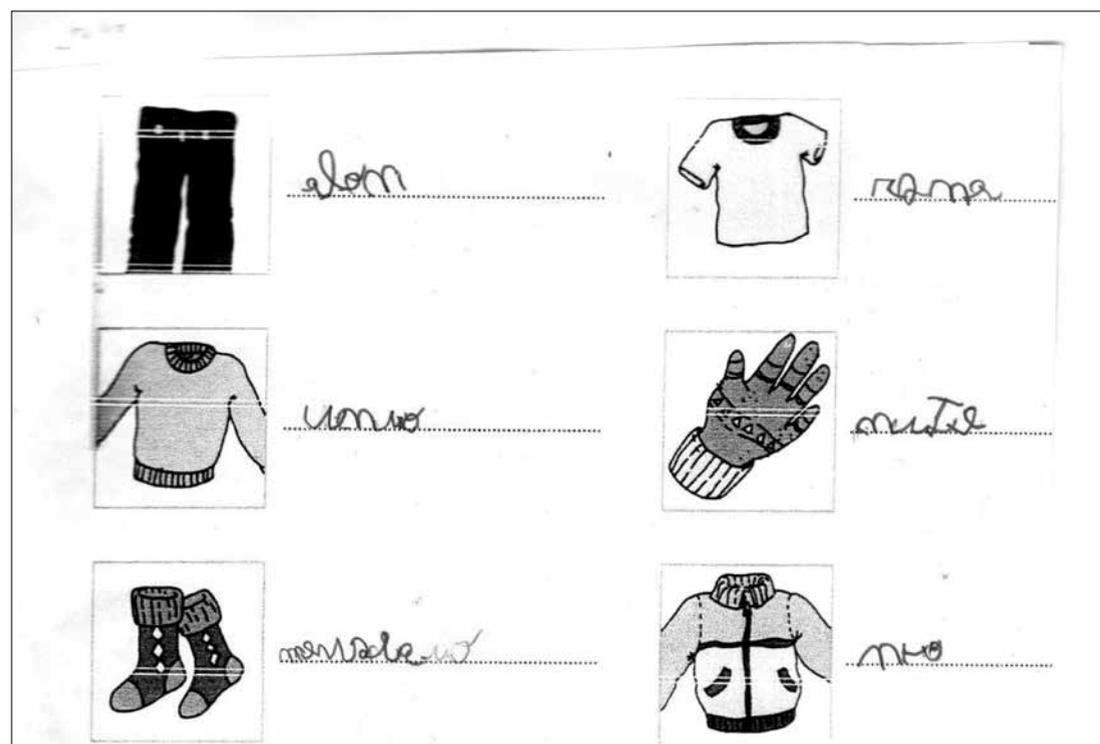


Figura 7.

escritura en cursiva estimula las sinapsis cerebrales, la sincronía entre los hemisferios izquierdo y derecho, promueve las funciones del lenguaje y de la memoria. «Las habilidades sensoriales que se desarrollan con cursiva —el tipo de conciencia— ayudan a construir ese tipo de bases neurales que son muy importantes para otras tareas», (según Adam Brand, presidente del Instituto Británico de Grafólogos).

Permaneció en este grupo y con este plan de trabajo de julio a octubre, aproximadamente, momento en el que se realizó una nueva valoración individual. Siguiendo la línea de los autores Ferreiro y Teberosky, la producción de Karina se ubicaría en la etapa *silábico, silábico-alfabética*, debido a que relaciona las sílabas con valores sonoros convencionales presentes en ella, escribe más de una letra por sílaba

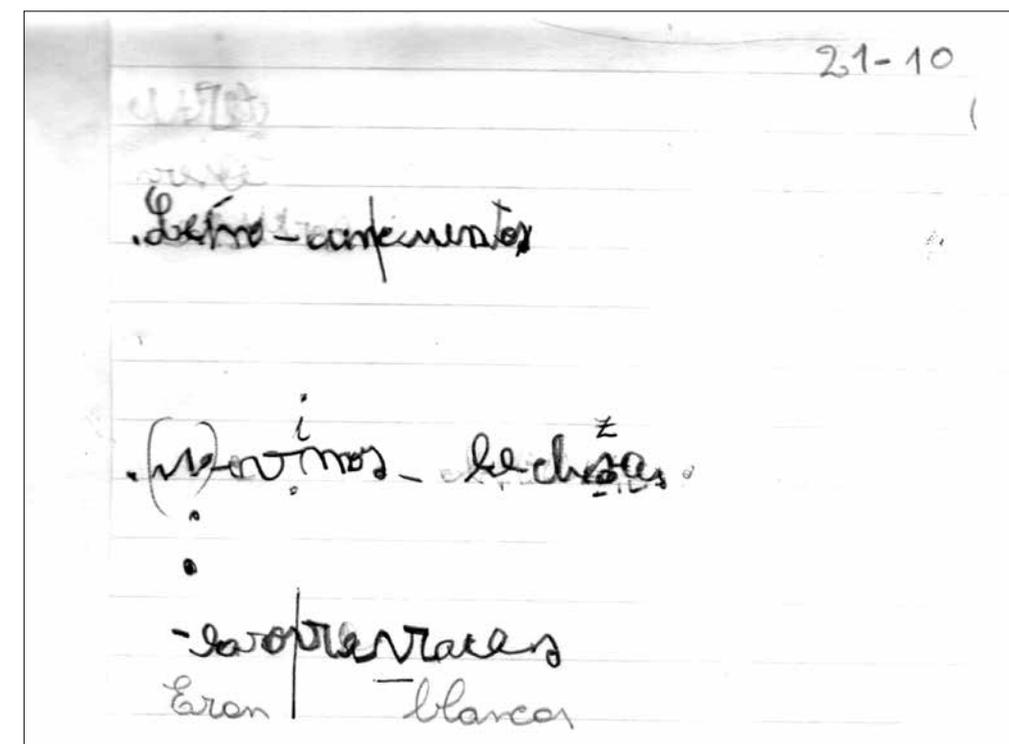


Figura 8.

usa letras sustitutas o letras de sonoridad parecidas cuando no logra identificar la letra que corresponde al fonema. Esto se puede observar en la siguiente producción escrita: *Figura 7*.

Luego de permanecer en el grupo aproximadamente cuatro meses y haber adquirido letra cursiva y comenzar a producir enunciados con aglomeración de palabras y ausencia parcial del punto final, se reali-

zó un último reagrupamiento. Karina formaría parte de un grupo mayor en número y con otra docente, pero continuaría realizando extensión horaria con la Maestra Comunitaria. Los resultados se pueden observar en la siguiente producción: *Figura 8*.

En este momento del año, y respetando el proceso de aprendizaje, se continuó con las rutinas, se profundizó en aspectos gramaticales, como conteo

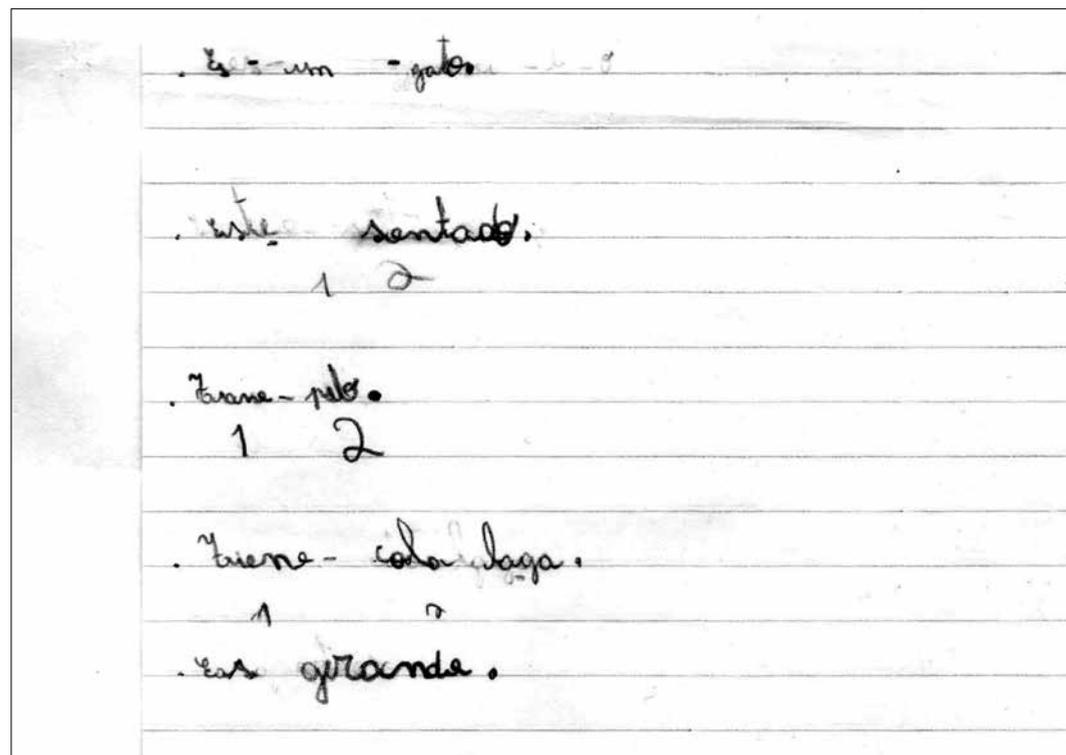


Figura 9.

de palabras, significado de las palabras, uso de mayúscula y punto final, no reiteración de términos, ampliación de vocabulario y segmentación. La docente, en este momento de la escritura, utilizó las siguientes apoyaturas: dictado con apoyo gráfico, según duración acústica de la palabra, dictado, otros; para que la niña llegue al auto-dictado, escritura autónoma y espontánea. El dictado con apoyo gráfico

es el que se realiza al contar las palabras se representan con una línea en el pizarrón teniendo en cuenta la métrica de cada palabra, palabras cortas-líneas cortas, palabras largas-líneas largas y manteniendo la correspondencia palabra número. Cuando se realizan dictados también se cuentan las palabras, se enumeran en el pizarrón, se cuentan los fonemas y se habilita a los alumnos a comenzar la escritura.

El docente, al dictar, modeliza una herramienta que luego será utilizada por los alumnos, recorre el salón apoyando a cada niño en su proceso para que alcance la autonomía en su producción escrita.

En el final del año la niña, al ser valorada en forma individual, demostró haber adquirido el código escrito. Producía enunciados en forma autónoma en una etapa de escritura alfabética, las escrituras son construidas en base a una correspondencia entre fonema y grafema, usa mayúscula y punto final, como se ilustra en la siguiente producción: *Figura 9*.

Por lo antes expuesto, en esta nueva forma escolar no existen niveles ni alumnos para nivelar, no se realizan quiebres de grupos (desestructuración para la intervención sistemática con horario y frecuencia semanal organizada por niveles de desempeño). Es importante comprender que trabajar en agrupamientos flexibles nos permite realizar los reagrupamientos pautados por los procesos de aprendizaje que la alumna mostró en las valoraciones mensuales. Los cambios son pautados por el proceso de la niña y en coordinación con los docentes del equipo ¹.

Reflexiones

La necesidad de dar una respuesta organizativa en la búsqueda de garantizar aprendizajes a través de intervenciones docentes, nos llevó a trabajar en Agrupamientos Flexibles. Se concibe al alumno como sujeto en proceso de aprendizaje y que como

¹ Karina es un nombre ficticio utilizado para reservar la verdadera identidad del alumno.

tal, se encuentra en un momento de dicho proceso. Al concebir el proceso de aprendizaje como continuo y de complejidad creciente, no corresponde etiquetar su desempeño como bajo, medio o alto, sino que se caracteriza el momento y a partir de allí se aborda la intervención docente pertinente para promover, provocar su complejización individual y grupalmente asumido. Esto implica también que la agrupación de alumnos este integrada por niños que se encuentran entre un rango de indicadores de desempeño, con la complejidad y diversidad que ello implica. Así, la escuela funciona en virtud de las construcciones de aprendizaje de todos los integrantes del centro, las aulas no coinciden con grados sino con condiciones para el aprender de todos. Los equipos docentes de trayectorias que visualizamos hasta el perfil de egreso y que hacemos posible para que todos los alumnos avancen en sus procesos de aprender, sin los límites de la anualidad, ni de la edad, generan nuevas formas de reagrupamientos y una nueva cultura escolar que esté pensada desde el derecho de todos los niños a aprender y a ser efectivamente incluidos tanto educacional como culturalmente.

Este cambio de forma institucional responde a un paradigma organizativo que plantea Andy Hargreaves a través de los «mosaicos móviles» que toma de Toffler. Se caracteriza por su flexibilidad, creatividad, oportunidad, funcionamiento colectivo, perfeccionamiento continuo y actitud proactiva. Construir un mosaico móvil, expresa Hargreaves, «supone trascender el mismo principio de colaboración para ac-

ceder a unas estructuras que le brinden el máximo apoyo posible en el complejo contexto de la posmodernidad».

Construir mosaicos móviles en la escuela implica equipos docentes que toman decisiones sobre el hacer diario, aunan criterios de evaluación, de corrección, comparten planificaciones, elaboran indicadores de logros, realizan el seguimiento de los procesos de aprendizaje de los niños para nuevos reagrupamientos en permanente construcción de teoría que fundamenta nuestro trabajo.

Las claves donde nos posicionamos política y éticamente como docentes implican la certeza de que todos los alumnos tienen potencial de educabilidad, que todos pueden aprender y que nos preocupa y ocupa cómo lograr el desarrollo al máximo de ese potencial.

Construir desde la propia práctica una forma nueva de enseñar, vivida entre docentes, en una permanente experimentación, implicó para cada uno posicionarse en un lugar nuevo, en el que se autoriza a enunciar junto a sus pares el «no saber» y a conjugarlo con «su» saber. Como docentes, fuimos formados en un sistema educativo «cerrado» en el que los maestros trabajan gran parte de la carrera en soledad, respondiendo a un grupo de niños, a un grado escolar y a uno o dos compañeros de grado-paralelos, con quien o quienes se comparte en forma parcial la planificación o alguna tarea aislada. Con estos aprendizajes llegamos los docentes a una institución que se presenta con un cambio profundo de forma, en la que los equipos de trabajo son

una base fundamental para sostener el hacer diario, pensar con otros es un ejercicio placentero y «obligatorio», en el que cambiar las estructuras que traemos se vive como una necesidad. Este lugar no es cómodo, no da seguridad, nos genera conflictos, nos saca del lugar de confort y a la vez nos construye como «un nuevo» docente que integra equipos, que reflexiona sobre un hacer provisorio y que decide intervenciones desde un saber compartido, conceptualmente fundado y en construcción a partir de la propia praxis. Implica aprender juntos a despojarnos de las certezas y seguridades que conforman los preceptos y orientaciones recibidos, manteniendo la convicción de que es posible y necesaria la producción de nuevas formas de saber y de poder centradas en el colectivo docente de la escuela y en nuestras prácticas.

El equipo docente es un espacio lugar de exigencia profesional recíproca, de confianza, que pone en tensión el deseo y lo necesario, la libertad y el compromiso, lo provisorio del saber y la potencialidad que aporta el emerger de la ignorancia, la avidez por reflexionar y comprender el pensamiento compartido, desterrar la demagogia y el facilismo, ya que ello siempre implica sumisión a lo impuesto. Esta construcción rompe con el modelo de maestro que traemos grabado desde nuestra formación y busca encuentros significativos entre los docentes de desarrollo y crecimiento profesional. Cuando decimos equipo docente de trayectorias, hablamos de una construcción en continuo desarrollo, no exento de conflictos, interpelante y gratificante al mismo tiempo.

La búsqueda de respuestas de todos los implicados en la comunidad escolar nos llevó a explorar otras metodologías de enseñanza y a la alteración del formato escolar, porque se entiende que el aprendizaje es un proceso siempre en construcción, y por ello la escuela debe moverse en virtud de promover estos procesos, tanto en alumnos como en el colectivo docente.

Surge un cambio de forma escolar, la escuela deja «la forma» tradicional, estática, para convertirse en una escuela en movimiento. Esta forma escolar transforma nuestras prácticas y cambia el rol docente. Ya no somos maestros de un mismo grupo de marzo a diciembre, pasamos a ser un equipo docente como maestros de trayectoria, es decir, docentes con expectativas sobre la posibilidad de aprender del niño, que determina posibilidad de cambio. Así, contribuimos en el desarrollo del aprendizaje en un proceso colectivo y valoramos desde la observación y reflexión permanente, atendiendo individualidades, pero sobre una totalidad que recorre el proceso de aprender grupalmente a leer y escribir.

Los alumnos no son alumnos de un docente, son alumnos de un equipo docente que acompañan desde diversas intervenciones las trayectorias escolares. Son alumnos que se referencian en todos los adultos de la institución que sostienen en cada acto y gesto la cultura construida y definida en el proyecto del 2010 y en sus reformulaciones. Cada docente se convierte en referente de la totalidad del grupo de niños y su familia, todos los docentes conocen a cada niño del tramo.

La implementación de agrupamientos flexibles (mosaico móvil) construyó formas de coordinación

y de conciencia de responsabilidad compartida, no dependiente de la fiscalización sino de la praxis colectiva para el logro de los objetivos planteados con los grupos de alumnos.

Esta modalidad implica docentes que forman y trabajan en equipos, definen acciones, discuten visiones que cada una pueda tener sobre un niño, intercambian información, logran acuerdos coherentes, responsables y respetuosos. Cada docente planifica focalizando el trabajo en el momento del proceso en que se encuentra el niño, complejizando el aprendizaje. Lograr lo antes expuesto fue posible luego de obtener espacios de coordinación dentro del horario escolar. Planificamos para que todos logren la tarea, trabajamos desde el colectivo sin perder la singularidad. Sostenemos que el niño construye subjetividad, se reconocen dentro del grupo, logra mostrar con acciones lo construido para lograr clima de aula, autonomía, escucha sostenida y activa, narraciones de vivencias, transita los espacios en forma autónoma y compartida. Esto significa que el niño se apropia de la propuesta porque se siente parte, seguro, con un «poder con los otros», que genera confianzas, un encontrarse con el otro y en el otro.

Para terminar, queremos dejar claro que este cambio de forma es un proceso que el colectivo docente comenzó a pensar y a vivir hace aproximadamente unos seis años atrás. Hoy, no lo pensamos como un proyecto acabado porque todo el tiempo se trabaja para lograr que los niños aprendan desde una complejidad creciente y eso nos lleva siempre a reconocer nuevos desafíos y búsquedas pedagógicas institucionales.

Bibliografía

de Mello, C. (julio 1988). *Pienso Hablo Leo Escribo*, CENI Centro de Educación Integral, Montevideo-Uruguay.

de Mello, C. *Metodología Natural e Integral*, CENI Centro de Educación Integral, Montevideo- Uruguay.

Experiencias (marzo de 2017). *La potencia de una Metodología, Un colectivo docente en Movimiento*, Mastergraf S.R.L, Uruguay.

Terigi, F. (2010). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía*.

Terigi, F. (2016). *Flavia Terigi en las Escuelas de Casavalle*, Conferencia realizada en julio de 2016.

Terigi, F. (junio 2011). *Ante la propuesta de 'nuevos formatos': lucidación conceptual*, Artículo Revista *Quehacer Educativo*.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Editorial Morata. España

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía, De lugares comunes a conceptos claves*, Buenos Aires, Paidós.

A Parte Rei, Revista de Filosofía, Artículo- *¿Qué es un dispositivo?*; Foucault, Deleuze, Agamber.

ZOLANI, Artículo: *Los efectos sobre el cerebro de escribir en cursiva*, Última actualización 13 noviembre, 2014 por *Publisher*.

Proyecto de la escuela 321-178.

ANEP-CEIP. *Cuadernos para enseñar a leer y escribir*, aportes para el docente.

COLECTIVOS FORTALECIENDO TRAYECTORÍAS EDUCATIVAS DE NUESTRAS INFANCIAS

Autoras: Gabriela Pérez, Marina Schiavo

El trabajo docente de equipo de trayectoria, en clave de tramo, implica una construcción pedagógico didáctica desde la que se realizan las intervenciones docentes en los diferentes agrupamientos. Se tiene especial cuidado en que todos los niños mantengan siempre la secuencia de trabajo, con diferentes profundidades, a fin de fortalecer andamiajes, obstáculos y desafíos para permitir la complejización de los procesos del aprender, según corresponda a la situación de cada alumno.

Esta construcción pedagógico didáctica debe, a nuestro entender, implicar una propuesta desde la interdisciplinariedad para garantizar el equilibrio entre los conceptos y contenidos del currículum desplegados desde la complejidad de los conocimientos a abordar entre nivel inicial y 3.º año, en este caso.

La coordinación del colectivo permite la coherencia en las rutas metodológicas que se llevan a cabo y también en los criterios de evaluación. De esta forma, se evita el solapamiento de conocimientos y permite que las asignaturas se trabajen de manera interdisciplinar, logrando propuestas didácticas comunes para el tramo y evitando de esa manera que los

alumnos sufran interrupciones o quiebres al pasar de un grupo a otro.

Por lo tanto, la sinergia de los miembros del colectivo ayuda a mejorar la actuación docente y el logro de una mayor calidad educativa. Creemos relevante sostener una propuesta a través de la cual los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje, con base a estrategias donde ellos mismos puedan enfrentar desafíos, resolver problemas y trabajar de manera colaborativa en un entorno autónomo pero muy organizado. Todo esto de la mano de docentes que enseñan, intervienen y evalúan durante el trayecto de todo el proyecto.

Nuestro proyecto está centrado en el alumno, quien tendrá que interactuar con los contenidos, desarrollar juicio crítico, solicitar ayuda y consultar durante todo el proceso de aprendizaje. Esta concepción permitirá la formación integral, entendiéndolo como un proceso en el cual intervienen de forma activa tanto el alumno como el maestro.

Al momento de comenzar a diseñarlo se tomó en cuenta la experiencia que se realizó en el año 2018, cuando el primer tramo tomó como tema disparador los cuentos de Horacio Quiroga. El colectivo puso en discusión los temas de estudio y las estrategias de enseñanza a partir de las necesidades e intereses

del alumnado. Acordando un tema en común para todo el tramo (paisajes bioclimáticos). Se elabora el proyecto del tramo en conjunto por parte del equipo, se jerarquizan los contenidos del programa escolar y los otros textos que amplían el currículo (Pautas de PROLEE, Libros para aprender matemática, Documento Base de Análisis Curricular).

Mantener a los alumnos comprometidos y motivados constituye un gran reto para los docentes, por este motivo se acordó que el cine podía actuar como un recurso didáctico y pedagógico al servicio de la enseñanza, como afirma Méndez «... los medios de comunicación y en particular el cine actúan como educadores informales, es decir, tras su dimensión lúdica esconden una faceta formativa y poseen las herramientas y los criterios adecuados para concebirlo como un objetivo educativo».

Consideramos que el cine es un medio audiovisual completo porque integra múltiples saberes: es arte y técnica, lenguaje e imagen, documento y diversión, fantasía y realidad. Así mismo, está relacionado con las diversas áreas del conocimiento.

En este proyecto incidiremos sobre todo desde las producciones cinematográficas infantiles, la aproximación conceptual a las diversas formas de organización de las sociedades humanas y sus vínculos con la naturaleza, en acuerdo con el hábitat de origen, ya que entendemos que la enseñanza y el aprendizaje contextualizado, es parte fundamental de la formación integral del ciudadano global.

El cine es un medio maravilloso que, con la fuer-

za de la imagen en movimiento, transmite valores éticos, culturales y estéticos de un modo impactante. De ahí también la obligación moral de formar espectadores críticos que se sepan «defender» ante la manipulación de la imagen configurando una concepción estética propia y, por lo tanto, más creativa. Así mismo, al utilizar la técnica del cine en el aula insertamos la escuela en la vida y ampliamos el universo individual y colectivo de nuestros niños.

Pensamos en este proyecto desde una óptica didáctica y constructiva, para conseguir que nuestros niños descubran un fabuloso mundo creativo, en el que los contenidos curriculares se mezclan y en el que la vida misma se presenta con toda su fuerza emotiva.

Se realiza un acuerdo sobre el listado de películas a trabajar relacionadas con el tema seleccionado (paisajes bioclimáticos).

Ver una película en el salón de clase es una oportunidad única para los docentes y sus alumnos, ya que esta debe motivar, comunicar e ilustrar contenidos a abordar desde la enseñanza. Este momento también debe crear una atmósfera de confianza y unión ya que la infancia, al vivenciar situaciones nuevas, experiencias que movilizan íntimamente, provoca intercambios ricos entre pares así como con los docentes, al aproximarse a saberes sobre el mundo que los rodea y otros lejanos de los que se pretende sean motivación para aprender más.

Los desafíos a los cuales nos enfrentamos como colectivo en el momento de seleccionar las películas fueron:

- Temática adecuada.
- Divertida y atrapante para los alumnos.
- Acordar día para las proyecciones.
- Valiosa para la propuesta educativa.
- Buscando a Nemo
- Mohana
- Pocahontas
- Érase una vez el hombre
- Tierra de osos
- Una aventura polar
- El Rey León
- Tarzán
- El libro de la selva
- Kirikou
- La era del hielo

El colectivo de tramo puso en debate sobre la mesa la importancia de proponer actividades secuenciadas que permitan un clima de aprendizaje que no se viera perjudicado a la hora de realizar los movimientos correspondientes a los agrupamientos flexibles sino, por el contrario, que se observe que el conocimiento se profundizó.

Por ejemplo, la motivación del comienzo de nuestro proyecto fue la instalación de una pecera en nuestra institución. A través de los cuadernos, se evidencia la unidad y la profundidad para atender la diversidad en el tramo. *Figura 10, 11 y 12.*

Primer año

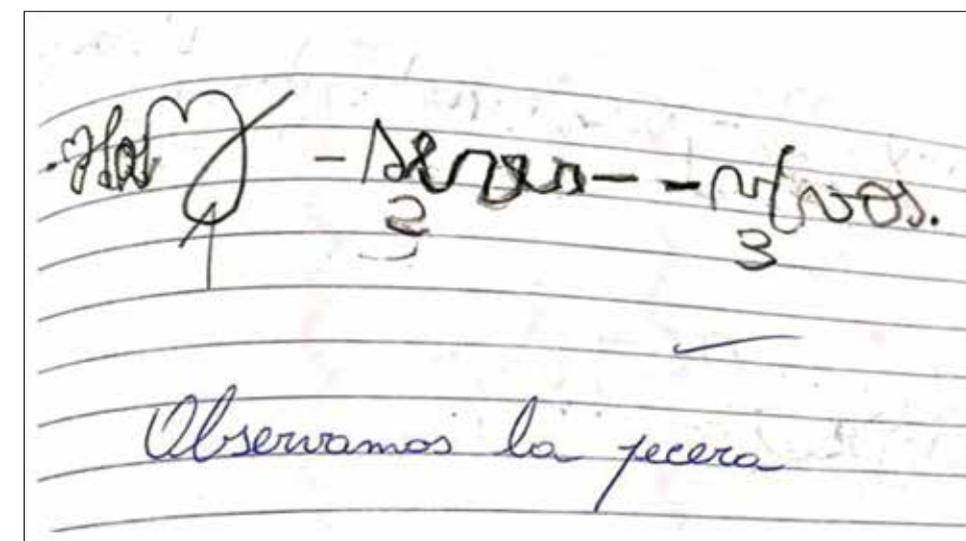


Figura 10.

Segundo año



Figura 11.

Tercer año

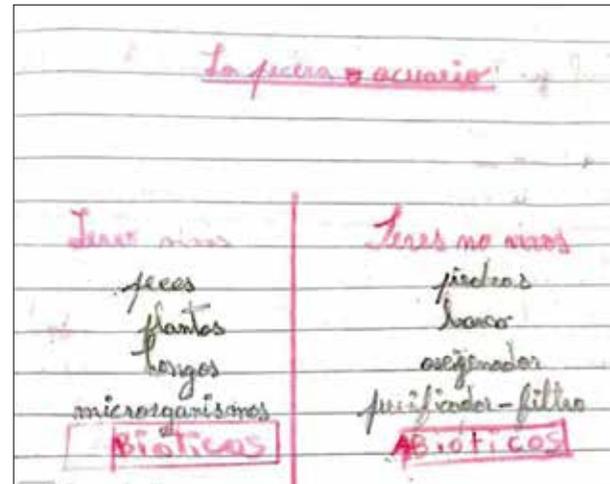


Figura 12.

Primer año

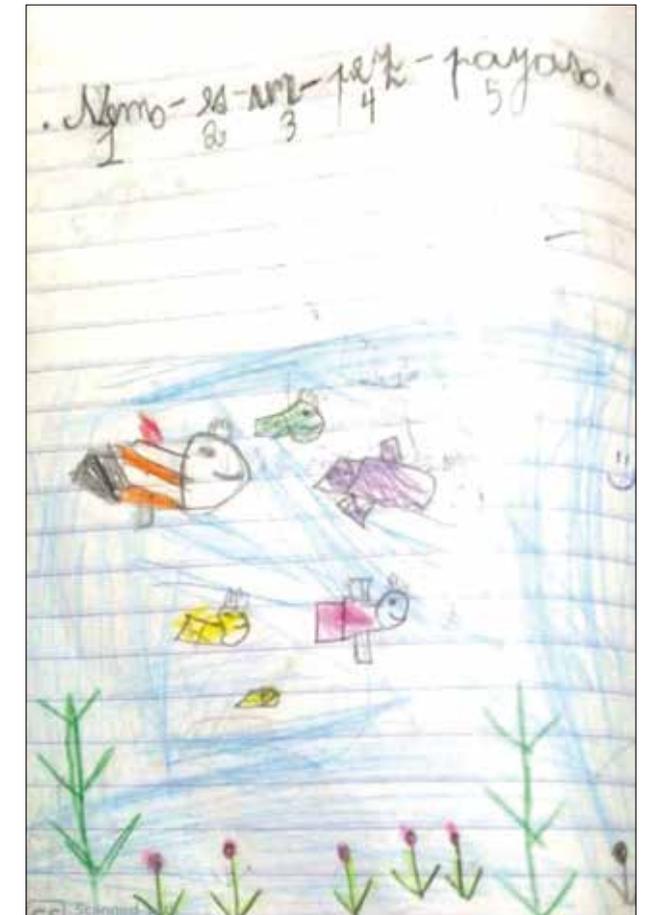


Figura 13.

Concebimos a la educación como un acto político, intencional, porque busca intervenir desde la enseñanza en la construcción de procesos de aprendizaje para la apropiación de las culturas legadas por la humanidad y orientándose en torno al desarrollo de las competencias que requieren a los ciudadanos de hoy. Esto implica que nos ocupan los problemas y desafíos del contexto, así como los del mundo y la historia de las sociedades, definiendo qué competencias pretendemos formar a través de los conceptos y contenidos jerarquizados.

El alumno aprende por lo que realiza, por la significatividad de la actividad, por la posibilidad de integrar nueva información a lo que ya sabe, por la capacidad que logra al verbalizar con sus pares la reconstrucción de la información en un entramado de encuentros significativos con objetos y sujetos en las situaciones de aprendizaje y de enseñanza.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede observar una secuencia en el trabajo en todas las áreas, continuando con las actividades, después de realizada la observación de la pecera era el momento de presentarles a los alumnos la primera película seleccionada *Buscando a Nemo*, la cual nos permitió avanzar en la secuencia y darle un aprendizaje significativo. Primera película: *Buscando a Nemo*.

Figura 13, 14 y 15.

Segundo año

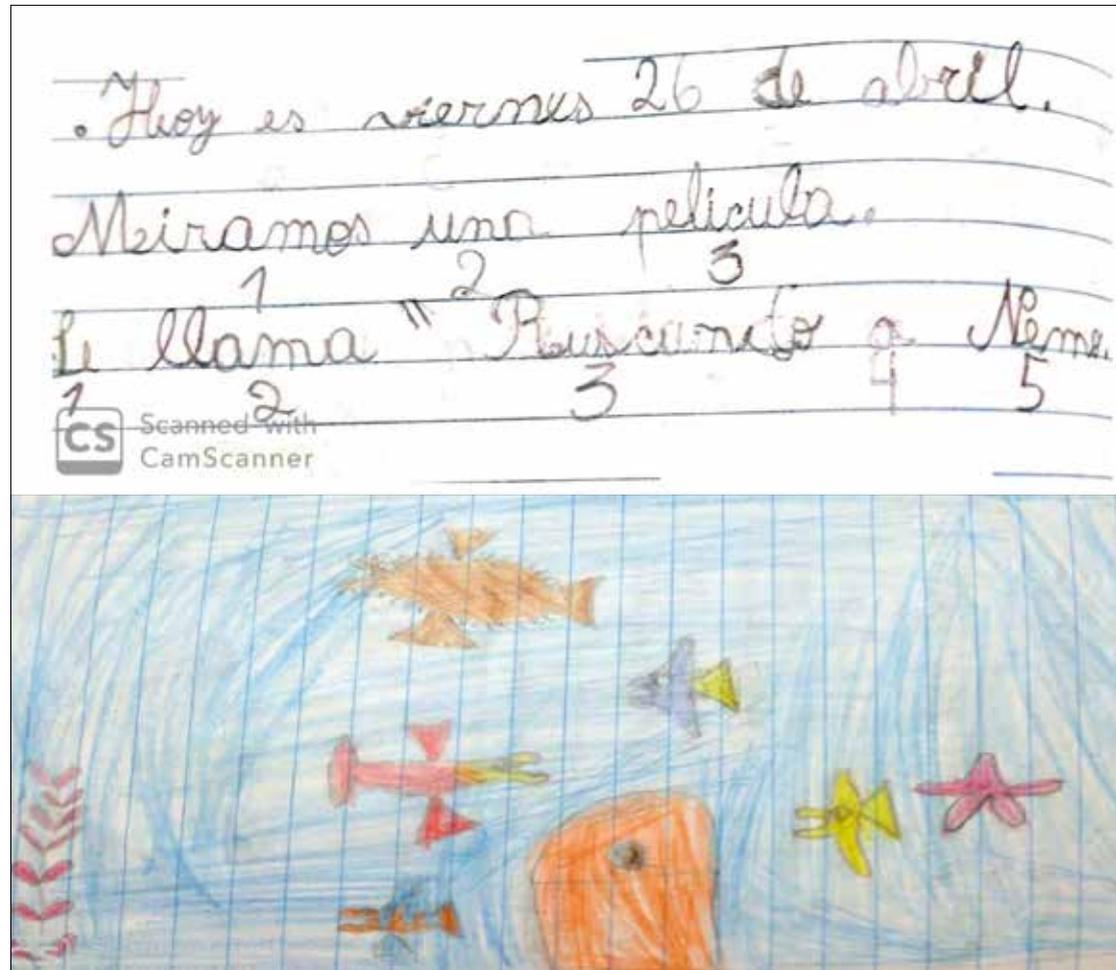


Figura 14.

Tercer año

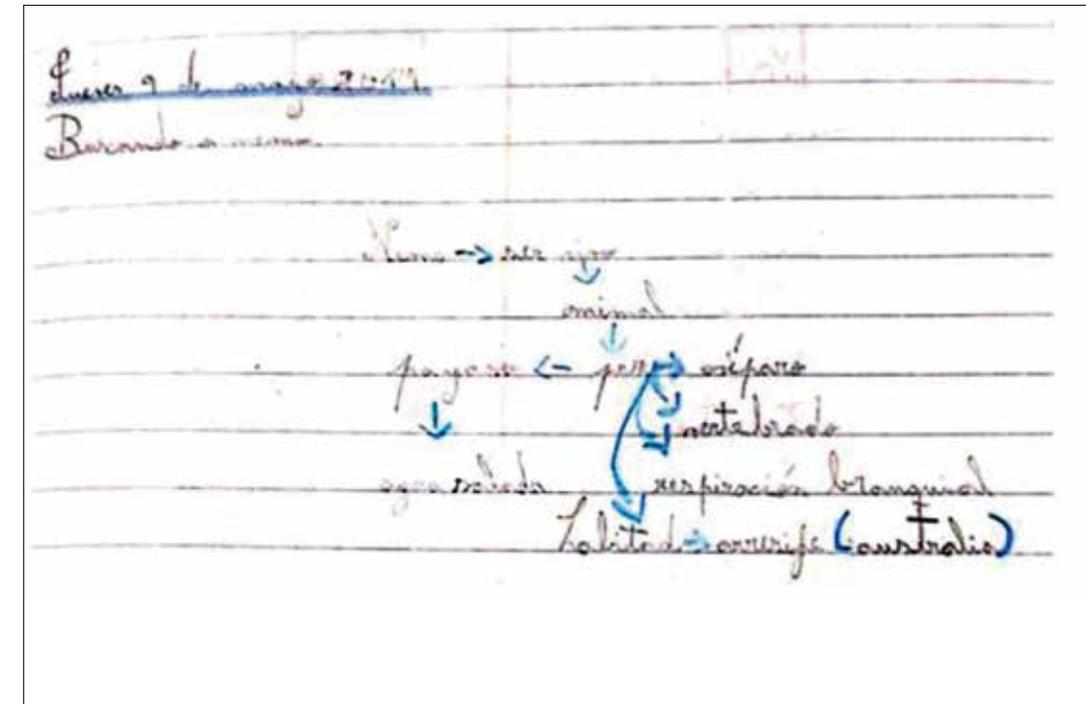


Figura 15.

Continuando con la secuencia de actividades y profundizando en los contenidos, se realizó la observación y disección de un pescado.

Figura 16, 17 y 18.

Primer año

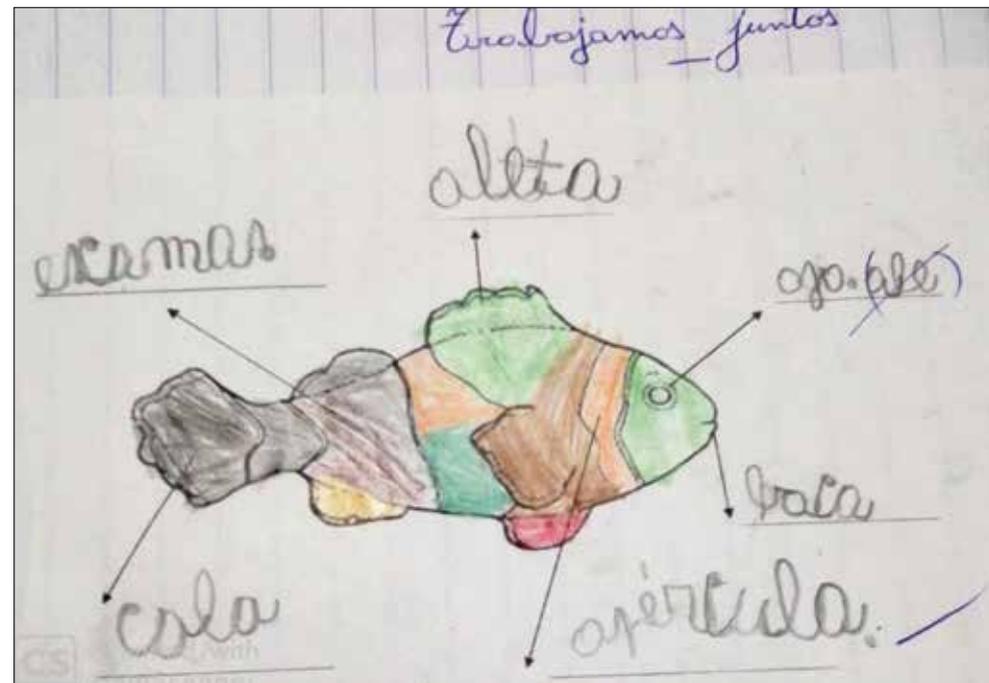


Figura 16.

Segundo año

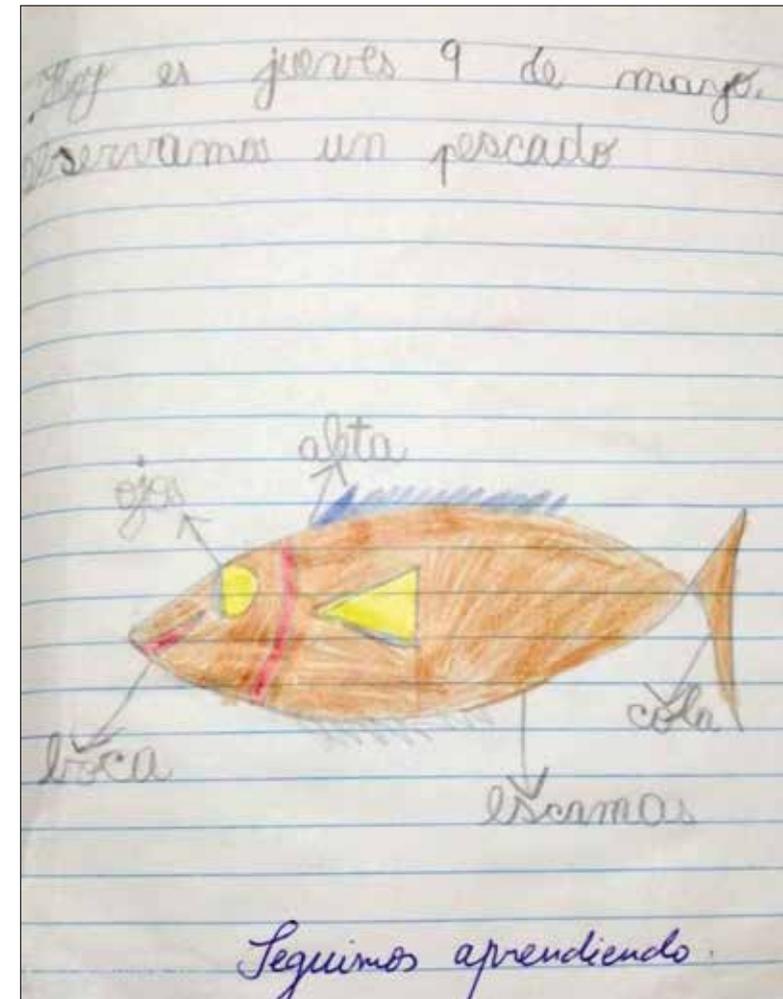


Figura 17.

Tercer año trabajando con transparencias

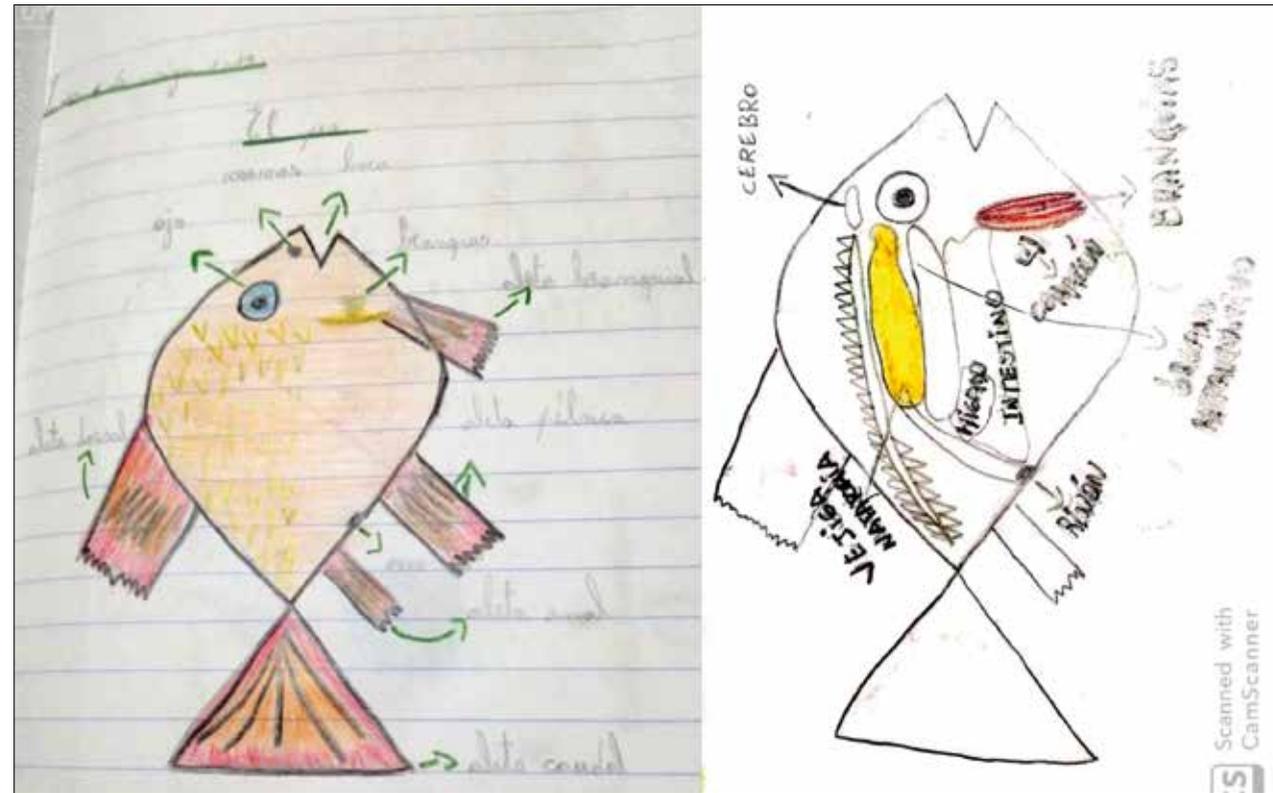


Figura 18.

Socialización de saberes de todo el tramo.

Figura 19.



Figura 19.

En lo referente a las Ciencias Sociales, también se profundizaron saberes secuenciados, mientras que en primero se trabajó con las diferentes representaciones de nuestro planeta, en segundo y tercer año se focalizó en Uruguay.

Figura 20, 21 y 22.

Primer año



Figura 20.

Segundo año

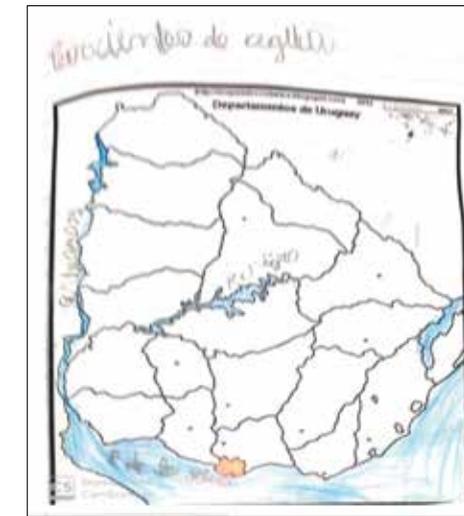


Figura 21.

Tercer año

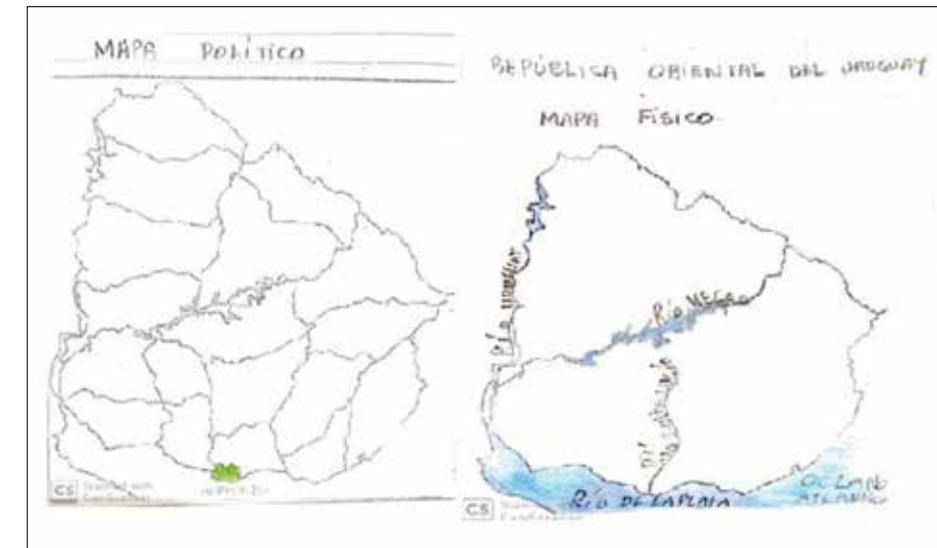


Figura 22.

El punto final de la secuencia didáctica de cada película se compone de una serie de actividades educativas que se enfocan en la mejora de las herramientas de comunicación de los alumnos (se reúne a los alumnos de todo el tramo en una misma instancia). En esta etapa se les intentará incentivar a compartir lo aprendido utilizando las herramientas de lenguaje con las que cuentan. Es **una de las fases fundamenta-**

les de la secuencia didáctica porque consiste en ayudarlos a exponer sus puntos de vista y a defenderlos con seguridad frente al resto de los alumnos.

Ejemplos de logros obtenidos con respecto al área del conocimiento de la Lengua basados en la película Tierra de osos:

Figura 23 a 28.

Primer año:

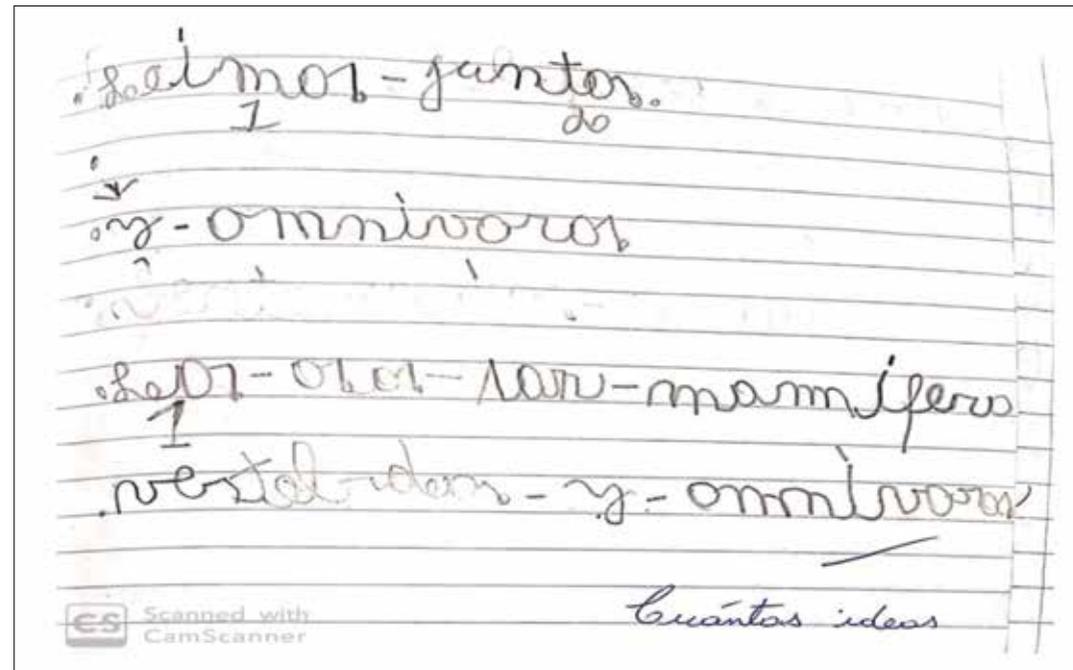


Figura 23.

Segundo año:

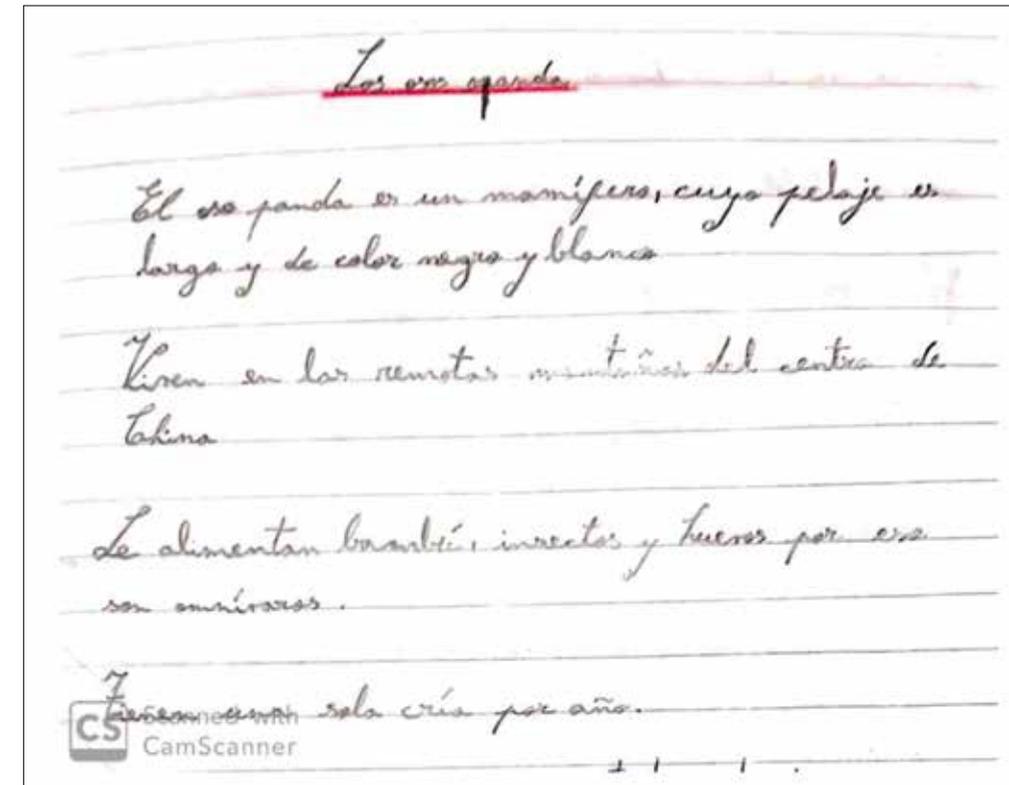


Figura 24.

Tercer año:



Figura 25.

Primer año:

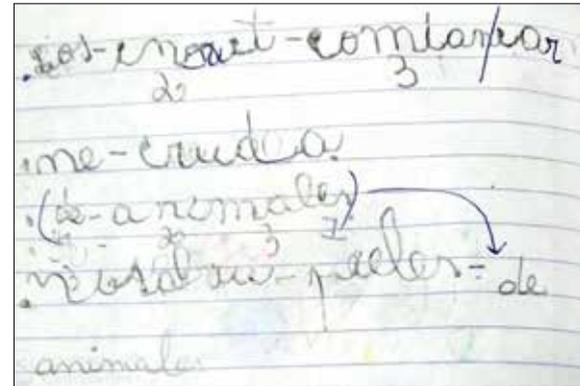


Figura 26.

Segundo año:

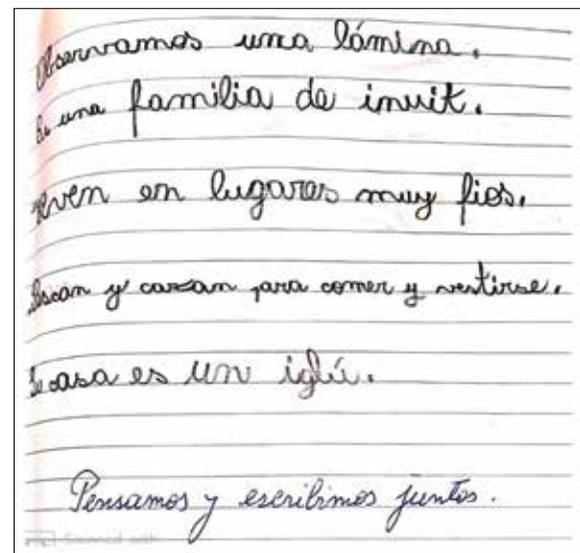


Figura 27.

Tercer año:



Figura 28.

Luego de ver los resultados obtenidos con este proyecto en las áreas de Lengua y Ciencias, el colectivo resuelve buscar el logro de mayores resultados en el área de Matemática. Por lo tanto, el primer tramo, resuelve tener en común una ruta metodológica para la enseñanza de nuestro sistema de numeración y geometría, apostando al desarrollo de determinadas competencias en nuestros alumnos:

1- Ser capaz de conocer y valorar la presencia de las informaciones numéricas en la vida cotidiana, manejar los números en sus diferentes contextos y emplearlos con distintas finalidades.

En el primer tramo el alumno aprenderá los números hasta el 999 y sus múltiples usos. Trabaja con las distintas situaciones cotidianas donde aparecen, manejará diferentes formas en las que se pueden presentar. También realizará su representación de diferentes maneras (con material manipulable, ábaco, ...) y trabajará la composición y descomposición de números a partir de los distintos órdenes de unidades. Además, aprenderá a manejar los números ordinales y a comparar números.

2-Ser capaz de realizar cálculos y estimaciones con números, identificando situaciones donde sean necesarios y expresando el proceso seguido.

Las operaciones de suma, resta y multiplicación constituyen una parte sustancial de los contenidos del primer tramo. El alumno comenzará con un trabajo a nivel manipulativo, pasando después a las representaciones gráficas y finalmente al trabajo con cifras.

Durante todo el ciclo asociará estas operaciones con situaciones reales en las que las aplicará. El cálculo mental lo trabajará de forma sistemática, aprenderá a realizar aproximaciones sencillas.

Para abordar el sistema de numeración, se hicieron acuerdos sobre algunos criterios: establecer topes por grado y enseñar los números de uno en uno (0 al 9 y nudos) hasta el 15, ya que después el nombre del número favorece su identificación. Siguiendo el orden de la serie; introducir la noción de decena como resultante de la agrupación de diez unidades; explicitar el valor posicional de cada cifra señalando «unidades y decenas» como requisito para la resolución de las operaciones y emplear diferentes recursos materiales para concretar el principio de agrupamiento de base diez.

Un ejemplo del abordaje del sistema de numeración fue leído por el grupo en la guía para los docentes de los cuadernos para hacer matemática, donde se plantea una secuencia que tiene como propósito producir avances en la interpretación de números por parte de los niños promoviendo la construcción de relaciones validas desde el punto de vista de la organización del sistema de numeración. Se propone emplear el juego (lotería, dados, cartas y dominó) con intencionalidad educativa, es decir, que el niño con el juego sienta la necesidad de pensar para resolverlo, que permita juzgar sobre sus aciertos y desaciertos y ejercitar su inteligencia en la construcción de relaciones, además de lograr la mayor participación e interacción entre pares durante la realización del mismo.

Se propone que los alumnos resuelvan situaciones problemáticas sin haberles mostrado previamente algún método de resolución y que estas sean cortas. Los procedimientos numéricos que los niños utilizan para resolver ponen en juego el conocimiento que están construyendo acerca del sistema de numeración, facilitando de esta manera el establecimiento de los vínculos que existen entre este y sus procedimientos de resolución.

También, las cuentas convencionales apelan a las reglas del sistema de numeración; sin embargo, al sumar o restar en columnas (desarrollo del algoritmo), los alumnos no necesitan poner en acción en todo momento los conocimientos sobre el sistema de numeración, sino la regla propia de la técnica operativa. Sumar las cifras de unidades y decenas puede ser realizado sin pensar lo que estas cifras representan, siempre se suman cifras.

La comprensión es un derecho de todos los niños y es función de la escuela posibilitar y garantizar el acceso a una relación con los números que permita utilizarlos con toda su potencialidad.

En la escuela los niños podrán encontrarse con situaciones como las que sintetizamos, con un espacio donde la heterogeneidad de conocimientos tenga cabida y juegue un papel productivo, donde puedan recibir información que les permita progresar en sus conocimientos numéricos.

Para lograr todo esto con resultados positivos se hicieron acuerdos para todo el tramo donde la numeración tiene que tener un lugar diario en nuestra agenda de planificación, formando parte de la rutina

de cada día. Además, se elaboró un glosario que nos permita mantener una coherencia en la concepción y manejo del vocabulario matemático.

La lectura del cuadernillo para hacer matemática nos orientó para el trabajo con la geometría de forma secuenciada, de esta manera los maestros del tramo acordamos crear una secuencia de actividades que facilitara la adquisición de conocimientos en nuestros alumnos. Esta rama de la matemática permite el desarrollo de la percepción del espacio, la capacidad de visualizar, abstraer ayudando a elaborar conjeturas acerca de las relaciones geométricas entre una figura o varias. Permite el desarrollo de habilidades como la coordinación visomotora, la percepción figura fondo, la memoria visual, la percepción de la posición en el espacio y las relaciones espaciales entre objetos.

Nuestra secuencia atiende, además, el desarrollo de habilidades como la representación, reproducción y construcción en el dibujo.

A continuación, se presentan algunas de las actividades realizadas que muestran la adquisición de los conocimientos secuenciados.

Figura 29 a 32.

Primer año:



Figura 29.

Segundo año:



Figura 31.

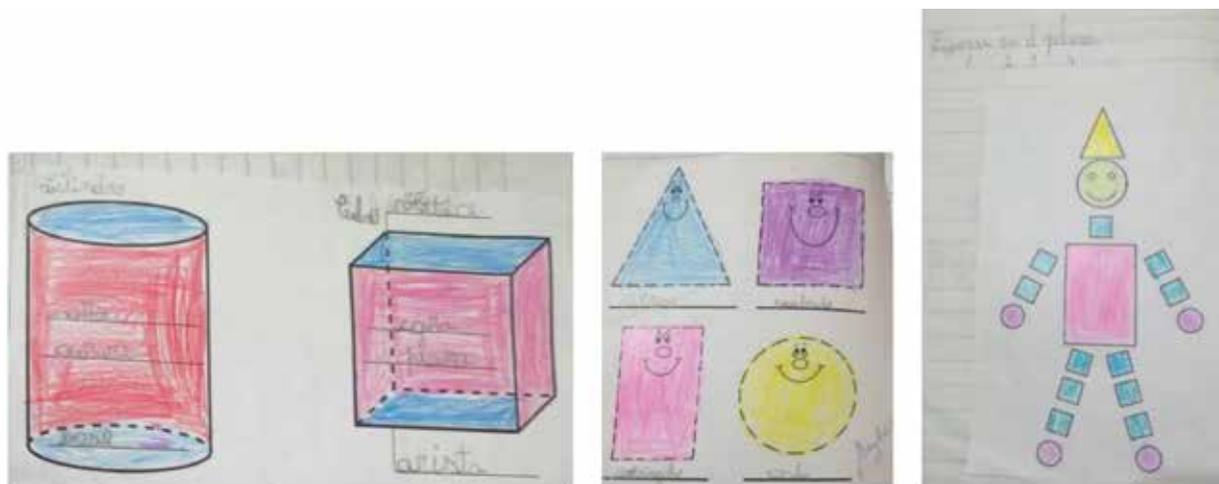


Figura 30.



Figura 32.

Tercer año:

Narración de las actividades:

- Clasificación de los cuerpos geométricos: ruedan-no ruedan.
 - Características de cada uno de ellos, identificando sus elementos (vértice, caras, aristas).
 - Desarrollo del prisma recto, identificando el cuadrado y el rectángulo.
 - Desarrollo del cilindro, identificando el rectángulo y el círculo.
 - Diferencia entre circunferencia y círculo.
1. Partiendo de los elementos del círculo (diámetro y radio), se trazaron ángulos al centro obteniendo triángulos isósceles.
 2. Triángulos.

Logros que se pueden evidenciar hasta el momento

Del colectivo:

- El compromiso ante la elaboración e implementación del proyecto.
- La coherencia en la planificación de actividades y los tiempos empleados en cada película.
- El intercambio de recursos y planificación.

Del alumnado:

- Los aprendizajes adquiridos.
- Ampliación del reservorio lingüístico.
- Habilidad que han demostrado en la elaboración de estrategias al momento de resolver situaciones

a problemas dados sobre la base de los conocimientos adquiridos en la propuesta.

- La asimilación de los contenidos y su aplicación.

Bibliografía

ANEP – CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Uruguay: Montevideo. Edición 2013.

ANEP – CEIP (2017). *Libro para el Maestro. Matemática en el Primer ciclo*. Uruguay: Montevideo.

ANEP – CEIP (2016). «Documento Base de Análisis Curricular». Uruguay: Montevideo. Tercera Edición.

Chamorro, C. (Coord.). (2005). En *Didáctica de las Matemáticas para Educación Infantil*. España: Madrid: Pearson Educación.

Comparatore, C., Leibovich E. y Kurzrok, L. (2012). *Cómo elaborar secuencias didácticas: Lengua y Matemática 1 en la Escuela Primaria*. Argentina: Buenos Aires. Editorial Tinta Fresca.

Méndez, C. (2001). *Metodología. Diseño y Desarrollo del proceso de investigación*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) paso a paso*. España: Ediciones SM.



Fotos sacadas por la comunidad de la escuela, niños, maestras, padres.

EXPERIMENTANDO LA EMANCIPACIÓN: UNA ALFABETIZACIÓN QUE CONSTRUYE CULTURA Y CIUDADANÍA

Mariela Marrero

En el año 2010, la Escuela n.º 321 de Casavalle comienza a procesar una reflexión sobre sus prácticas a partir del cambio de la dirección escolar y de la integración del cuerpo docente.

Desde la dirección, se exploran evidencias en los trabajos de los alumnos que dan cuenta del proceso y de los aprendizajes alcanzados. Estas evidencias se comparten con el colectivo docente e instalan nuevos debates acerca de:

- la escasa distancia en los logros de aprendizajes entre los niños de los diferentes grados escolares;
- las concepciones de alumno-niño;
- la intencionalidad de la acción docente en el centro.

Se problematizan los aspectos que definen la categorización de la escuela «Aprender», según el CEIP, y se ven los resultados en forma comparativa con la documentación institucional disponible.

Frente a este debate, algunos docentes coincidían en el diagnóstico de la situación y presentaban algu-

nas visiones en común, instaladas a nivel de magisterio. Desde la década del noventa se instalaron discursos que cobraron carácter hegemónico y llevaron a la naturalización del determinismo de los aspectos socioeconómicos y su incidencia en los logros de aprendizaje, así como la muy escasa expectativa acerca de la potencia del quehacer docente.

El colectivo de la escuela n.º 321 se implica en esta problematización de la realidad, lo que permitió un análisis desde otra dimensión hasta ahora excluida: en qué medida los resultados tienen relación con las propuestas educativas y las concepciones sobre el potencial de educabilidad de los niños que estas encarnan.

En medio de este debate, la ATD mandata trabajar sobre formatos escolares y el colectivo define pensar los cambios y transformaciones necesarias para esta escuela. Surge una escuela de puertas abiertas con educación para adultos, talleres expresivos fuera de horario y una transformación en la propuesta escolar, así como las opciones metodológicas para enseñar a aprender y a generar condiciones para la producción de subjetividades que habiten el centro con la posibi-

lidad de participar y construir solidaridad en todos los integrantes de la comunidad.

En este sentido, se hizo foco en el primer tramo del ciclo escolar y se desarrolló una opción metodológica de la enseñanza de la lengua vinculada a la propuesta desarrollada por Cledia de Melo. Asimismo, se constituyó un grupo de estudio, en el marco del sindicato de maestros, en el que participaron docentes de distintos centros escolares desde la concepción de los trabajadores acerca de la responsabilidad de construir autónomamente nuestros espacios de formación.

Tres años después del cambio metodológico

En el año 2013, en subsiguientes evaluaciones, se pudo establecer que los niños, al finalizar el primer tramo de escolaridad, tenían determinados logros de aprendizajes que al inicio del cambio metodológico y de formato se establecían como necesarios. Entre estos logros se contaba con un egreso de tercer grado que aseguraba a todos los niños elementos fundamentales para conducirse por nuevos caminos de aprendizaje: escritura alfabética, correcta formulación de enunciados, conocimientos gramaticales que les permitieran enriquecer sus ideas, manejo de puntuación que asegurara la coherencia y cohesión de sus textos, manejo de regularidades en numeración, sentido de estructuras aditivas e inicio de estructuras multiplicativas, entre otros, por nombrar las áreas básicas. Es decir, se podía afirmar que los alumnos finalizaban tres años de escolaridad alcanzando logros

esperables con el cumplimiento del programa vigente a tercer grado escolar.

Por otra parte, también era constatable para los maestros de los grados superiores del ciclo escolar que las nuevas condiciones con las que llegaban los alumnos a cuarto año eran superiores, no solo en cuanto al manejo del código escrito y al conocimiento matemático, sino también en cuanto al clima áulico y las actitudes de trabajo, lo que posibilitaba pensar en propuestas que profundizaran en los contenidos de las áreas de ciencias sociales, naturales y resolución de problemas.

En el colectivo docente de la escuela se instala un nuevo problema vinculado a la posibilidad de continuidad educativa de los niños más allá de primaria, preocupados por el «fracaso de los que no fracasan», en términos de Flavia Terigi. Esto plantea la necesidad de pensar los objetivos y el alcance del rol alfabetizador de la escuela. Se trata de poder dar continuidad al proceso de avance conceptual de los aprendizajes a partir del tercer grado para lograr su complejización.

Se fue instalando —en y desde el colectivo— paulatinamente una modalidad de reflexión acerca del quehacer docente a partir de donde se piensa y opera la escuela. Este grupo docente instituye un modelo de praxis que atraviesa diferentes momentos:

1. Definición del problema.
2. Construcción de intervención docente.
3. Redefinición del problema por superación del anterior. Este esquema reflexivo se volverá una constante en el proceso de elaboración del colectivo docente.

El problema es, para este colectivo, una situación o realidad que da cuenta de un desequilibrio que interpela el sentido del rol, del trabajo y de la institución. Desde esta perspectiva, el problema es el no aprendizaje, el no reconocimiento de la infancia como tiempo, no por lo que será, sino por lo que es y, en este sentido, se trata del lugar de la escuela como garantista y protectora de los derechos de los niños, fundamentalmente el educativo. Dado que la injusticia y la desigualdad social nos atraviesan como sociedad, la escuela, en tanto parte de ella, convoca a sus actores a intervenir responsablemente desde una perspectiva donde el derecho a la educación es el centro de nuestra responsabilidad y tarea.

Así como en otro momento de la vida de la institución se instaló la necesidad de intervenir de manera estratégica en el primer tramo, surge la necesidad de potenciar la intervención en el segundo tramo de escolaridad. Si bien se habilitaron estrategias para este objetivo en el segundo tramo, se ve con fuerza la necesidad de profundizar la intervención. Se instala la discusión en busca de posibles respuestas para abordar el desafío de intervenir en forma oportuna y potente en el segundo tramo con estos alumnos, producto de esta historia y de estas prácticas escolares.

Para realizar un nuevo diagnóstico de situación fue necesaria una evaluación transversal del tramo escolar. Para ello, se realizó una evaluación simultánea en todos los grados en la que se presentó una historieta, la misma para todos los niños de la escuela, a partir de la cual debía elaborarse un texto de trama narrativa.

Cuando se estudiaron las producciones de los distintos grados se establecieron dos aspectos fundamentales para enriquecer nuestro análisis. Por un lado, si bien las escrituras de un niño que transitaba por el primer tramo de escolaridad diferían en el número de palabras empleadas de las producciones de los niños del tramo escolar final, no presentaban diferencias sustanciales en aspectos como el manejo de signos de puntuación, el vocabulario empleado, la coherencia, la cohesión, el uso de expresiones que no corresponden por pertenecer a la oralidad, la falta de adecuación del registro lingüístico a la situación comunicativa y la ortografía. La misma realidad podía constatarse en los resultados de evaluaciones en distintos indicadores para otras áreas de conocimiento.

El análisis de los datos recogidos permite constatar que las producciones de los niños que cursan los primeros grados del ciclo se asemejaban en el nivel de desempeño a las de los niños que cursaban grados superiores. Vale decir que a pesar de contar con tres años más de escolaridad, los resultados en el área de escritura no daban cuenta de aprendizajes cualitativamente superiores en los aspectos mencionados.

Por otra parte, el cuerpo docente, a partir de la experiencia desde el año 2011, comienza a interrogarse no solo las intervenciones metodológicas sino también las formas escolares.

Estas reflexiones instalan una nueva pregunta en el colectivo de maestros. ¿Cómo podía transformarse la propuesta educativa para el segundo tramo de la escuela? ¿Cómo realizarla para que fuera una experiencia más rica para nuestros alumnos? ¿Cómo arti-

cular una propuesta desbordante de saberes significativos, en el marco del programa, al mismo tiempo que permitiera aprovechar mejor los espacios educativos?

Comenzará, entonces, un proceso de debate que expondrá tensiones existentes en un colectivo humano diverso puesto en situación de realizar una construcción colectiva. Las diferentes instancias de planificación y debate pondrán de manifiesto las diferentes concepciones pedagógicas y condiciones de los docentes involucrados. Dicho proceso será, por lo tanto, vivido de diferente manera por parte de cada integrante del equipo docente y redefinirá tanto la constitución como las formas y tiempos que el proceso se dará.

Una primera instancia comienza durante los días administrativos de diciembre, a partir de la búsqueda de alternativas de organización y propuestas curriculares de cuarto, quinto y sexto grado.

Debido a la fuerte apuesta que existe en la institución para el fortalecimiento de aprendizajes en el área de lengua en el primer tramo, surge la inquietud de fortalecer la propuesta de la escuela en el área de matemática. Es por ello que se visualiza como fundamental que la intervención tome forma a través de un docente destinado a la planificación y trabajo exclusivamente en esa área. En la misma sala en que se plantea, se descarta, en tanto se establece fundamental, la intervención en todas las áreas del conocimiento para el tramo.

Hacia el final del año lectivo 2013 la escuela se abocó, en todas las instancias en las que contaba con tiempo de labor sin atención directa a alumnos, a

definir cómo dar continuidad al fortalecimiento de los saberes alcanzados en el primer tramo. Se intentó desarrollar una nueva propuesta educativa que promoviera aprendizajes significativos en todas las áreas del conocimiento, por lo que se acuerda constituir docentes de áreas (programáticas) en el tramo. Esto significaba un acercamiento nuevo a la labor docente porque implicaría, necesariamente, el manejo del programa de un área en exclusividad a lo largo del tramo en los distintos grados que lo comprende. También, implica una ruptura con el rol docente de maestro único de grado.

Para definir este tipo de rol se discutieron, en primer lugar, los aspectos organizativos. Para que el maestro asumiera un aula de un área de conocimiento con todos los grados, el resto de los docentes, necesariamente, debía atender los grupos restantes en las demás áreas. Para que los aspectos organizativos fueran viables fue necesario que hubiera tantos docentes como grupos definidos.

Se discute en las salas docentes de diciembre de ese año qué formas se darían a esas propuestas para posibilitar abordajes más dinámicos, significativos y enriquecedores de los contenidos. Cada docente asume un aula para trabajar la propuesta curricular de un área de conocimiento a través de los grados del tramo.

Varias de las jornadas de trabajo se destinaron al diseño de una propuesta que transversalizara los saberes del programa escolar a través de grandes ejes temáticos que permitieran un abordaje integral y complejo de la realidad. En el diseño inicial se destinaba

un eje estructurador para cada grado escolar en torno al que se vinculaban los contenidos del programa del grado. Estos contenidos fueron la biodiversidad, para cuarto año, cambio climático, para quinto año y matriz energética, para sexto. A esta propuesta se la denominó «Aulas temáticas».

En la medida en que estas ideas se bosquejaban se formaba un subgrupo de docentes que asumía la responsabilidad de elaborar una propuesta concreta para el año siguiente —en un tiempo muy escaso— y que manifestaba iniciativas para llevarla a la práctica. Como nota destacada, se debe agregar que los docentes no compartían experiencias de trabajo colectivo previo. El equipo se forma a partir de la propuesta laboral, que se define por un interés técnico. Contrariamente a lo que se podría esperar, los docentes que participaron de esa instancia de trabajo no fueron aquellos que trabajaban históricamente con los niños del tramo de egreso. Por el contrario, fueron esos maestros los que ofrecieron más resistencia ante la idea de los cambios y que, finalmente, decidieron desvincularse de la institución educativa.

Expectativa versus realidad

En la medida en que avanzaban los días y el final del año lectivo se aproximaba, se hizo evidente para el grupo de planificación de áreas temáticas establecer roles para cada docente y propuestas de los saberes abordados del programa entre cuatro maestros y para cuatro grupos de los distintos grados. Además, no sería posible con un formato de saberes transversaliza-

dos. Por ello, surge la idea de organizar una propuesta intermedia entre el formato tradicional y el nuevo formato deseado.

La modalidad consistió en tener cuatro aulas con cuatro maestros, cada uno de ellos encargado de enseñar un área de conocimiento del programa (lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales) pero que, no obstante, deberían trabajar como equipo para lograr la unidad del abordaje con la realidad estudiada y la coherencia en la vida escolar del alumno, quien debería poder fluir por los diferentes docentes y salones a lo largo de su jornada.

Para cuarto, quinto y sexto se definió una organización de la jornada en tres tiempos: de 13:00 a 14:00, de 14:00 a 15:00 y, luego del recreo, de 15:30 a 17:00. Cada maestro y cada alumno contaba con una grilla de horarios que indicaba con quién trabajar en cada momento de la jornada. Finalizado cada uno de los tiempos, los alumnos se retiran del salón e ingresan a otro donde son recibidos por un docente distinto. A este movimiento de grupos por los diferentes salones, propuestas y docentes se le denominó «rotación».

Figura 33.

Al finalizar una jornada escolar, todo alumno del tramo transitaba por tres aulas, lo que implicaba el abordaje de tres áreas de conocimiento y, por lo tanto, su relacionamiento con tres distintos docentes.

Dentro de los aspectos organizativos, se discutió la conveniencia de que los niños tuvieran que trasladarse de salón cada una hora. Se temía que implicara una desorganización tal que afectara el clima de trabajo y que fuera una inversión de tiempo demasiado

6º	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
13 A 14	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	EDUCACIÓN FÍSICA	CIENCIAS SOCIALES
14 A 15	LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	LENGUA
15:30 A 17	CIENCIAS NATURALES	LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES
4ºA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
13 A 14	LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	EDUCACIÓN FÍSICA
14 A 15	CIENCIAS NATURALES	LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES
15:30 A 17	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA
4ºB	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
13 A 14	CIENCIAS NATURALES	LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES
14 A 15	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	LENGUA	EDUCACIÓN FÍSICA	MATEMÁTICA
15:30 A 17	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	LENGUA	CIENCIAS SOCIALES
5º	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
13 A 14	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	EDUCACIÓN FÍSICA	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA
14 A 15	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	LENGUA	CIENCIAS SOCIALES
15:30 A 17	LENGUA	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	LENGUA

Figura 33.

costosa. Por otra parte, se valoraba que, a pesar de significar un obstáculo en primera instancia, podía ser una oportunidad para fortalecer la autonomía y el desarrollo de la autodisciplina en los niños. No sin cierta desconfianza, se determina la rotación de

los niños, con posibles ajustes a otra modalidad si la experiencia demostraba que no era viable o conveniente. De ese modo, se gestan propuestas con la conciencia de que la cantidad de cambios formaba parte de un terreno de experimentación que supone incer-

tidumbres. Las prácticas de pensar la institución, los desafíos de buscar respuestas pedagógicas y trabajar desde la incertidumbre, fueron, a partir del año 2013, acompañadas por un equipo de Extensión del Instituto de Educación de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UEDELAR. Este acompañamiento otorgó herramientas que fortalecieron la forma en que se interpela la institución, así como las subjetividades y prácticas educativas a partir de las cuales producir conocimiento y nuevas formas de hacer y habitar la escuela.

Se define, a su vez, que cada salón donde se encuentra el docente de área sea un espacio exclusivo de esta, ya sea por la ambientación como por concentrar todo el material didáctico disponible en la institución de cada área del conocimiento a abordar. De este modo, también se disponía de un maestro de referencia de área, no solo para el tramo de egreso sino también para toda la escuela, al que se puede recurrir para el acceso a los materiales que se usan poco (ya por falta de practicidad en el acceso, como por desconocimiento de su existencia). Esta realidad puso sobre la mesa la escasa frecuencia con la que distintos recursos didácticos para el aprendizaje eran solicitados y utilizados, a pesar de su variedad y disponibilidad.

El proceso de transformación de la institución, como se ha dejado entrever hasta el momento, no se limitaba —o agotaba— en los cambios de formato discutidos para el tramo final¹; sino que constituía una red de cambios que abarcaba múltiples aspectos, tiempos y espacios de la escuela.

Los alumnos con problemas de conducta

Surge una discusión que hace foco en los niños que no lograrían buenos resultados en esta nueva modalidad debido a sus historias escolares y así, el peso del debate docente se centra en los alumnos que, por su comportamiento, no podrían sostener la propuesta. Por este motivo, los maestros de aula entendieron que eran necesarias «trayectorias personalizadas».

La discusión en el equipo docente se plantea —y reconoce— desde múltiples miradas. Surge así otro grupo de docentes que planificará y elaborará trayectorias especiales para alumnos, incluido un grupo con propuestas de taller al que provisoriamente se llamó G20, debido a la cantidad de alumnos que lo integraban. Estas trayectorias implicaban tiempos compartidos en algunas áreas con sus grupos de referencia y otras alternativas coordinadas con maestro de apoyo, escuela especial, maestros comunitarios y la inserción en actividades a partir de las redes de la zona.

Una vez iniciado el trabajo con estas trayectorias, los alumnos comienzan un proceso muy interesante porque no presentan resistencias a las modalidades de trabajo pero, sin embargo, solicitan a la dirección escolar la reinserción en sus grupos de referencia y realizan un compromiso con el aprendizaje y con sus grupos, que se refrendó en la práctica.

Esto llevó a que el G20 desapareciera a fines del mes de abril. Los niños fueron incluidos nuevamente en sus grupos, se ganaron espacios y tiempos en las propuestas y provocó que, a su vez, se sumaran otros

compañeros de curso. Este proceso da inicio a una discusión pedagógica sobre el significado construido a nivel de las prácticas escolares instituidas sobre las conductas y las infancias.

También, implicó pensar en los diferentes recursos humanos de la institución que tenían mayor flexibilidad en la organización de los horarios de intervención para facilitar la creación de espacios y tiempos para los niños, como el profesor de educación física, los docentes a los que se liberó de grupo fijo, el docente de arte, la maestra secretaria y los maestros comunitarios.

La propuesta en marcha

Una vez definido el cambio en la forma de organización del segundo tramo durante marzo del año 2014, resulta necesario comunicar a los niños y sus familias. En diciembre del año 2013 se organiza una reunión de padres para explicar cuál es la propuesta para el siguiente año, por qué se cree necesario el cambio y cuáles son sus intencionalidades. La explicación es elaborada y planteada por los docentes que participarán de la propuesta y el equipo de dirección. En esta explicación, se transmite a las familias que existe, por parte de la institución, una preocupación por desarrollar un trabajo más acertado para lograr aprendizajes valiosos en los niños y dar continuidad a lo actuado hasta el momento. Asimismo, la propuesta presentada busca mejorar la enseñanza y los logros en perspectiva, más allá del alcance de

la escuela. Las familias responden favorablemente y expresan que comparten la preocupación sobre los conocimientos que adquieren los niños en su pasaje por la escuela y las condiciones en las que egresan a secundaria, así como del enriquecimiento en el desarrollo de la autonomía que favorezca el pasaje del sistema primaria-secundaria con la intencionalidad de mejorar la preparación compartida.

Al inicio del año siguiente se realizan salas docentes para analizar la manera en que se proyectaban los contenidos en todas las áreas a lo largo del año con la finalidad de lograr una propuesta articulada para los grados y se elaboran unidades didácticas de trabajo compartidas.

Surge la necesidad de organizar el cumplimiento de los aspectos administrativos, (pasaje de lista, elaboración de auxiliar de matrícula, carné de calificaciones, referente visible para la familia, organizador de la documentación del alumno, ficha acumulativa) y, para ello, se adjudica a cada maestro de aula un grado escolar de los grupos del tramo que se responsabiliza de esos aspectos. Así, aparece la figura del «maestro referente de grado».

Una escuela poblada de acciones comunitarias

Desde el mes de diciembre del año 2012 funciona, dentro del predio escolar, el obrador del «Plan Juntos», además de los cambios pedagógicos por los que la escuela atravesaba². Esta inclusión impacta en las

costumbres y en la rutina porque supone padres y vecinos del barrio que transitan en horario de trabajo escolar y fuera de él. Esto significó destinar espacio físico en el patio y otorgar a los vecinos participantes lugares para la realización de sus asambleas, que se realizaban en el salón comedor.

A su vez, se instalan cursos del MEC³ que llegan a la institución por inquietud de las familias y tuvieron instancias mixtas entre adultos y alumnos. A este movimiento dentro de la escuela se suman en simultáneo los talleres CODICEN⁴ destinados a los adultos (peluquería, electricidad, maquillaje artístico).

Esto acrecentó el fenómeno de integración de adultos en la rutina escolar. Este hecho, aunque parezca menor o sin relación con el trabajo directo de las aulas y de sus maestros, despierta un debate docente. En ocasiones, este debate se hacía explícito en el diálogo e implícito en los gestos porque los docentes manifestaban que era una «invasión» del espacio por parte de la comunidad. Incluso, hasta una sensación de pérdida de la «intimidad escolar» que podía dar cuenta de un de mayor control de quienes transitaban la escuela.

Estos debates comprenden concepciones diversas del alcance de lo pedagógico y su relación con la comunidad, del hacer escolar en las formas de construir y ejercer ciudadanía, del lugar de lo público y sus formas de habitarlo. Más allá de las diferencias, los debates, tanto en este tema como en otros, han sido una herramienta fundamental para el posicionamiento político y la construcción de lo colectivo.

Escuela-plaza

El colectivo escolar, desde su trabajo en las redes (SO-CAT, Colectivo de Educación de Casavalle, etc.), conoce las intervenciones en el barrio para la promoción de ciudadanía, como la nueva Plaza Casavalle, la Comisaría, el Centro Cívico y la nueva Policlínica en el marco del «Plan Cuenca Casavalle», lo que interpela el rol educativo en el sentido de acompañar los procesos de producción de ciudadanía. Se trabajó en función de esta producción en el entendido de que la alfabetización es una construcción que también implica la posibilidad de participar en los procesos y bienes de la cultura ciudadana.

Percibíamos, por parte de los niños y de las familias, la demanda de permanecer más tiempo dentro del predio escolar debido a la escasez de espacios públicos que permitían el encuentro en el territorio. Esto planteaba el desafío de extender la jornada pedagógica e instituir otro tipo de lógicas con un perfil volcado a la comunidad.

En este sentido, la escuela, a partir del año 2012, permanece abierta luego de su horario reglamentario con talleres y espacios de juego y convivencia para producir, a través de encuentros, formas de habitar el espacio público y de participación. *Figura 34.*

En el primer año, el trabajo dirigido a sostener la escuela-plaza se realiza en forma alternada y voluntaria por parte de los maestros. Esta escuela-plaza convoca a los maestros a repensar su rol, tanto desde lo conceptual como lo formal, como los horarios de los



Figura 34.

maestros comunitarios⁵ (dos docentes), porque estos espacios no podían ser entendidos como voluntarios, sino como institucionales. La definición de sostener la escuela abierta —en horarios extraescolares— al barrio, a los niños, a las familias y a las redes se entiende como una práctica consistente con el proyecto institucional, por lo que se procesa su organización

colectivamente a partir de los recursos con que cuenta la escuela. Es por este motivo, y dada la flexibilidad horaria que permitía el «Programa de Maestros Comunitarios», que fueron estos docentes quienes mantuvieron el espacio abierto en coordinación con los talleristas y otros actores, como el «Plan Juntos», actores comunitarios, etc.

Espacios de construcción colectivos

Los docentes, en el momento de construcción de la propuesta escolar, entienden que son necesarios nuevos espacios de coordinación más allá de las salas mensuales de las escuelas «Aprender», debido a que el cambio de rol implicaba trascender una perspectiva del maestro en soledad.

En las salas se destinan tiempos específicos para la coordinación de los equipos de tramo pero, este tiempo es insuficiente. Durante el primer año de estas prácticas, estos espacios fueron la única instancia de coordinación para discutir aspectos como el carné de calificaciones, los indicadores de logro, las evaluaciones diagnósticas, semestrales y final, las unidades didácticas y los aspectos organizativos.

A medida que el año transcurre se realizaron diferentes evaluaciones de proceso durante las salas docentes. Muchas discusiones giraron en torno al nivel de autonomía que se les exigía a los niños y cómo eso era un elemento valioso —y a educar— en la formación de los alumnos como sujetos sociales. Vale destacar que gran parte del tiempo de estas coordinaciones se destinaba a discutir problemas puntuales del comportamiento de algunos niños, como fuera mencionado anteriormente.

La propuesta de trabajo y su organización fue objeto de revisiones continuas, por lo que se realizaron cambios en los abordajes curriculares y en las grillas horarias para fortalecer los objetivos de mejorar los aprendizajes, tanto en la enseñanza grupal como en la personalizada.

Una de las primeras modificaciones que tuvieron que abordar los maestros que trabajaban en aula fue la necesidad de repensar la evaluación y sus instrumentos. Se comprendió que la evaluación, en esta propuesta, necesariamente sería una práctica de equipo docente, donde cada quien aporta miradas sobre cada uno de los alumnos. Es interesante la forma en que los alumnos, en las distintas aulas, cambian su lugar, su posicionamiento, su relación con el conocimiento y con los pares. La experiencia permite afirmar que los niños establecen vínculos diversos con las áreas de conocimiento, lo que puede estar relacionado con los intereses personales, las formas de vínculo grupal construidas o, también, con las modalidades docentes, el vínculo del maestro con los conocimientos que imparte y las formas de fortalecer la interacción grupal en los procesos de aprendizaje. Cada maestro aportaba miradas diferentes y complementarias sobre cada niño, por lo que la perspectiva compleja e integral de los procesos se enriquecieron ampliamente.

El hecho de que los niños habitaran tres aulas en la jornada con docentes, propuestas y modalidades diferentes, moviliza las formas de ser, de estar y de pensar —de pensarse— en la escuela. La propuesta se vuelve un movimiento exigente que fortalece la construcción, tanto en autonomía como en participación en los alumnos.

El seguimiento de los procesos, tanto de aprendizajes como vinculares, debía ser transmitido y acompañado por las familias. Esto requería un instrumento de comunicación, más allá del carné oficial. Se

diseñó un «carné» alternativo que diera cuenta de la valoración sobre los procesos de los alumnos. En este «carné» se destinó un espacio para calificar con valores numéricos, en una escala del 1 al 12, cada área de conocimiento, y se agregó un promedio de actuación general, de conducta y un juicio conceptual. Los carnés son elaborados en acuerdos de sala y realizados por los maestros referentes de cada grado.

Después de un año de implementación, en 2014 fue necesaria la autoevaluación de los docentes así como la valoración de la propuesta.

En las salas, luego del final de cursos, el colectivo docente reflexiona acerca de las prácticas desarrolladas en el año. En este marco, develan inconsistencias en las formas de reglar el espacio aulico por parte de docentes del equipo. Del mismo modo, se encuentran diferencias sobre las formas de corrección de las tareas de los alumnos. Esto llevó a cuestionar las concepciones de evaluación y de enseñanza implicadas en las prácticas. Nuevamente, se hacen visibles y se abordan las concepciones de niñez implicadas y de rol docente.

Se realizan acuerdos en estos aspectos y se busca, en el marco organizativo, la concreción de espacios semanales de coordinación de equipos docentes por tramo. Esto se vuelve posible a partir de la coordinación de horarios de diferentes recursos institucionales, por ejemplo, la maestra secretaria, el profesor de educación física, arte y ajedrez, con la finalidad de que los alumnos mantengan el tiempo y el espacio pedagógico con sentido, mientras los docentes participan de espacios de coordinación.

De esta forma, en el año 2015 se inauguran las coordinaciones por equipos docentes de tramo en el horario escolar. Estos espacios atravesaron procesos de construcción en los que se destaca que, más allá de la coordinación de la planificación docente y la evaluación (actividades necesarias y continuas de los equipos), se realizó una producción pedagógica en torno a los siguientes aspectos:

- El sentido de las coordinaciones.
- Los acuerdos comunes para fortalecer el movimiento de alumnos y docentes que les permitiera fluir por los espacios y tiempos escolares en torno a concepciones y acciones coherentes y comunes.
- El análisis de situaciones y formas de vínculos con las familias, los niños y las redes.
- La evaluación y sus variaciones construyen un sentido coeducador con las familias, alejándose de la calificación y el juicio.
- El debate sobre los mínimos esperables en torno a los aprendizajes, los saberes comunes, los sentidos del fracaso y su lugar, los objetivos de enseñanza y su alcance.
- El currículum y la diversidad de acciones y objetos que lo constituyen. Sus objetivos, conceptos y contenidos, las formas de pensamiento implicadas en su desarrollo y otros textos que también constituyen el currículum. El estudio comparativo de programas escolares.

La problematización de diferentes concepciones en torno a la niñez, la educabilidad, las familias, las

violencias, lo individual y lo colectivo en las prácticas, el rol docente y sus sentidos, ha sido una herramienta fundamental para el posicionamiento político y la construcción de un colectivo docente con autoría.

Después de tanto tiempo de trabajo con los compañeros del equipo docente de la escuela nos detenemos a pensar qué cosas lograron que nos pusiéramos en marcha y nos unieron en torno a un proyecto común. Nadie se propuso resolver los problemas de la educación en el siglo XXI o de la educación en contextos de alta vulnerabilidad, ni cómo elaborar reformas escolares exitosas o innovadoras para ostentar soluciones brillantes y obtener réditos profesionales o de algún otro tipo. Lo que sí nos unió fue la porfiada convicción de que los seres humanos son iguales, aprendientes, portadores de derechos innatos e inalienables. La sociedad en la que vivimos vulnera muchos de esos derechos para gran parte de la población. Por ello, todos, sin importar a qué nos dediquemos, tenemos una decisión que tomar frente a la desigualdad. La convicción de que la escuela pública, y por lo tanto, sus maestros, deben dar su respuesta particular para no ser cómplices de la reproducción de las condiciones de desigualdad y desmarcarse de fatalismos teóricos y lugares comunes en los discursos que «normalizan» el fracaso escolar, la mediocridad de resultados o las bajas expectativas en el alumno, fue la primer tarea que nos unió. Contraponer los argumentos deterministas del medio con afirmaciones sustentadas en la práctica fue la tarea principal, porque quien no reconoce en el otro la capacidad de aprender, está negando su humanidad. Como toda

construcción comienza con un ladrillo, los cambios se gestaron de a uno. Pequeñas iniciativas traducían ideas en gestos, rebeldía teórica, en acciones pedagógicas. Pero, sin lugar a dudas, el campo de batalla donde se midieron las fuerzas de lo nuevo que queremos hacer «nacer» y lo viejo, se dieron al interior de cada uno de los docentes involucrados. Cada paso fuera del trillo de las prácticas y discursos establecidos nos adentraba en un suelo fangoso de incertidumbre que solo fue posible pisar por la firmeza que nos brindaba no estar solos, saber que éramos un equipo, un colectivo que piensa y actúa unido. Por ello, la construcción de esa voz y acción colectivas se convirtió en el eje central, en el verdadero cimiento sobre el que se podría asentar lo que se deseaba construir. El proceso de construcción de «lo colectivo» necesariamente nos pone a reflexionar y a tratar de nadar a contracorriente de una historia personal que se remonta a nuestro propio pasaje por la escuela en el rol de alumnos. Este proceso no ocurre sin sufrimientos, marchas y contramarchas, se instituye en pequeñas victorias cotidianas en las que le hemos podido ganar a nuestro pequeño ego, a nuestra tradición individualista. Esto se vive en lo pequeño y en lo cotidiano, no tener un grupo único, o un salón «propio», un armario «mío», adoptar criterios de funcionamiento acordados para darle un marco coherente a los niños que habitan los espacios escolares, planificaciones colectivas que admiten más de una lapicera. Las resistencias pocas veces son explícitas, se visten de silencio en los espacios de discusión o en desconocimiento de los acuerdos colectivos suscriptos una vez bajadas a la acción con-

creta. En síntesis, pasar paulatinamente de lo «mío» a lo «nuestro» es un proceso que sacude nuestro rol como maestros. La construcción de una autonomía que se declara colectiva, de equipo de docentes, en contraposición a una visión individualista de la autonomía de «a puerta cerrada hago lo que yo quiero». Esta construcción de salones a puertas abiertas se fundamenta en la necesidad de comprender que nuestros niños no necesitan maestros aislados, sino un equipo de adultos que los sostenga a lo largo de su proceso de crecimiento en la institución. Pensar así a los niños y planificar la intervención, los espacios y los adultos referentes en los distintos momentos, nos permitió elaborar un andamiaje para sus procesos que no se limitara al fin de un año lectivo y también la planificación de un proceso en una lógica de tramos de tránsito por la institución.

Cada problema que fue pensado y cada intervención que fue hecha nos generaron una redefinición en un espiral que nos hizo mover un paso más allá. En ese proceso constante, con el correr de los años, hubo docentes que permanecieron en el equipo, otros, decidieron optar por otras escuelas y muchos más se fueron incorporando.

La fuerza motora del equipo, que impulsa cuando las fuerzas de alguno de los miembros flaquea y cuando las dudas paralizan, nos permitió pensar en «imposibles» para abordar los problemas. Es así que llegamos a problematizar y transformar aspectos tan duros de la «gramática escolar» como el año lectivo, el agrupamiento por edades, la adjudicación de un maestro único por grado y, por tanto, los grados es-

colares, la visión y abordaje del programa escolar en otras lógicas.

Este pensar y repensar nuestras prácticas estuvo siempre acompañado por el equipo de la UDELAR, que aportó a la reflexión del colectivo y brindó espacios de intercambio que trascendieron la propia escuela, abriendo instancias de encuentros con otras realidades, promoviendo debates y acercándonos las voces de los niños y familias con quienes conformamos la comunidad escolar.

En resumen, poder construir con otros, pensar lo que nos está vedado, ver crecer la propuesta de la escuela y constatar en el clima escolar y en los resultados académicos de los niños que el trabajo hecho nos enorgullece, a pesar de desinstalarnos del lugar cómodo de lo «ya conocido», nos hace sentir defensores de una escuela pública como espacio de construcción de humanidad y de aprendizajes valiosos y nos devuelve el amor y la esperanza en la labor docente, nuestra opción.

Bibliografía

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

Pérez Gomar, G. (2015). *Cambiar la educación: entre deseos y realidades*. Montevideo: Grupo Magro editores.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Editorial Grao.

¹El término tramo final para referirse a los alumnos que transitaron y finalizaron un proceso en los agrupamientos flexibles, es, en realidad, una construcción posterior al diseño de la propuesta de aulas. Cuando se realizan los agrupamientos flexibles hasta segundo año, pasaron a una clase con el formato tradicional de tercero (maestro y programa). Por ello, se nombraban los niños como los de cuarto, quinto y sexto).

² Sobre el «Plan Juntos» se puede acceder a mayor información en <https://www.mvotma.gub.uy/contenido-general-de-vivienda/item/10009112-plan-juntos-funcionamiento>

³ Ministerio de Educación y Cultura.



Fotos sacadas por la comunidad de la escuela, niños, maestras, padres.



EXPERIMENTAR LA EMANCIPACIÓN: PRAXIS COLECTIVA

Shirley Young

*...con verdes lápices trazar el ámbito, de lo que mágico rompe los límites,
buscar lo hidráulico de lo volcánico, librar la métrica,
cambiar de sílabas.*

Daniel Viglietti

Escribir.

Usar esta tecnología para comunicar y llegar a otros con un pensamiento que se ubicará —si nos reciben— en diálogo con otras voces de otros textos, de diversos tiempos y circunstancias, es un derecho del que todos los sujetos debemos participar. Reconocernos en un texto nos acerca a las múltiples voces que nos conforman, que de una u otra manera vamos tomando, jerarquizando, significando, descartando, para ubicar con precisión el sentido de aquello que necesitamos transmitir. El acto de escritura es, en sí, un acto de ofrecimiento incondicional humano y humanizante.

La apropiación de la escritura en la infancia conlleva un largo y trabajoso proceso que es mágico por la singularidad de las formas de su apropiación, al tiempo que también lo es por la promesa de horizontes comunicativos que se abren sin límite alguno a las

personas. La actividad de enseñar el dominio de la escritura, busca persistentemente que nuestro trabajo suelte las amarras para dar inicio al encuentro.

Este intento de escribir, de parte de los docentes, sobre la experiencia en la escuela n.º 321-178, tiene mucho en común con las experiencias de los niños en el proceso de apropiación del código escrito. Muchas veces, no creemos que sea necesario, otras, no nos sale, llenamos la hoja de tachaduras, se requiere un gran esfuerzo y, sin embargo, escribimos. Escribimos porque nos interesa hacer un ejercicio de revisar la historia de la que formamos parte para resignificarla, comprenderla y compartirla, para aprender de la experiencia pedagógica en la que participamos.

En el acto de enseñar a escribir las maestras desplegamos todo el oficio y el arte del enseñar y del aprender. Se da en un encuentro de uno a uno y a la vez grupal donde la voz, el cuerpo, el pensamiento y la mano van haciendo su propio camino de conquista de la armonización y toma de conciencia para lograr en tiempos y procesos personales su apropiación, que es única para cada uno. En el ejercicio de la enseñanza, el juego de miradas, palabras que envuelven, como nido que abraza la acción grupal, manos y voces que se unen, van tejiendo los trazados que construyen emancipación.

Fue el análisis de la escritura de los niños la que nos convocó a pensar en nuestra responsabilidad política como enseñantes en prácticas de humanización. El análisis de las escrituras de los alumnos y alumnas de la escuela nos interrogó, nos develó ausencias en los logros de la alfabetización de las prácticas de la escuela. Nos interpeló sobre el sentido de la institución, sobre el rol docente y su hacer y sobre los sentidos y concepciones desde donde se constituye el trabajo. Estas escrituras nos ubicaron en el debate acerca de nuestro lugar como docentes, como autores de respuestas pedagógicas, desde nuestros saberes específicos para hacer posible una mayor justicia. En búsqueda de mayor justicia e igualdad, nos reconocemos con capacidad transformadora para una construcción en la que contribuiremos y en la que otros continuarán.

Si entendemos la escuela como una institución con este rol humanizador, pero que en forma privilegiada tiene la intencionalidad política de compartir legados específicos, y comprendiendo, además, que todos los alumnos son personas con potencial de educabilidad, así como todos los docentes poseen el poder de enseñar, como praxis política, es entonces que nos construimos herramienta.

El colectivo docente

Un grupo de personas, en un momento, se dispone a imaginar la posibilidad de pensar nuevas respuestas, de encontrar otros caminos para resolver los problemas comunes. Ese es el instante que inaugura la posibilidad de devenir proyecto.

El instante en el que irrumpimos en el tiempo que transcurre y se constituye un ámbito y un tiempo diferente, el tiempo en el que asumimos que tenemos la responsabilidad, sabiéndonos parte del problema y parte de la solución, de hacernos cargo de una creación en la que nos implicamos. En ese momento, nos confirmamos en el gesto —que es acción— de disposición a atravesar por procesos reflexivos de cuestionamiento abandonando lo seguro, para imaginar y crear otras posibilidades. Ese es el momento en el que se rompen los límites.

Sin embargo, a ese instante llegamos desde diversidad de historias, intereses y procesos. La fuerza que tiene el momento de la determinación colectiva, es como la del hilo tensor, eje del tejido a construir. El instante en que se inicia la construcción del colectivo docente.

El colectivo es tal, en autoría, cuando convierte en acción los sentidos y significados que enuncia en

el discurso. O sea, es una utopía siempre en construcción, flexible, cambiante, generosa, potente y, en tanto se propone transformaciones, da cuenta de su historia y desarrollo. Se construye desde la polifonía, no como sumatoria de voces o adhesiones acrílicas. El poder de la palabra que argumenta, del silencio activo, reflexivo para aportar, problematizar e interrogar tanto a los problemas como a las ideas.

Sin embargo, no se solidifica ni se inmoviliza a partir de dudas ni de certezas, simplemente se mueve en intento de equilibrios entre las tensiones. Es comparable a una telaraña, frágil y fuerte a la vez, con múltiples diseños posibles, centro vital de rutas y andamios en un tejido. Así, en esta construcción dinámica del colectivo docente es donde se constituye y desde donde se irradia en actos, el proyecto institucional.

Entendemos por proyecto a las personas en circunstancia, desde donde optan ejercer el rol docente como un rol político para abrir posibilidades en aras de transformar la realidad. Entonces, un proyecto educativo es el continente simbólico que da cuenta de las concepciones y posicionamientos políticos sobre los derechos, la justicia y la igualdad, a los que adherimos, así como de las implementaciones pedagógicas situadas para hacer posible un espacio privilegiado para aprender a aprender y a convivir por parte de todos los actores del centro educativo.

La intervención del colectivo desde este proyecto, en un accidentado recorrido de diez años, ha transformado el rol docente a través de acuerdos didáctico-pedagógicos éticamente informados; además de

las formas organizativas de lo escolar, en función de la centralidad de los niños, su ser y su aprender, en clave de derechos.

Nos hacemos cargo

Hacerse responsable, ante todo, es hacerse. La responsabilidad no es un predicado de la existencia sino una operación que la hace posible.

Nos hacemos responsables; estamos hechos de —y nos estamos haciendo con— la materia de nuestra responsabilidad.

En cada configuración nos tramamos con los efectos, los fragmentos, los discursos, las prácticas, los otros, los cuerpos de los que, en esa configuración, nos hacemos responsables.

I. Lewkowicz (2004: 211)

El centro del proyecto institucional consiste en la responsabilidad de enseñar de forma tal que el aprendizaje valioso e integral se despliegue ilimitadamente, reconociendo en cada sujeto de la comunidad educativa —niños, docentes, trabajadores, familias y vecinos— potencialidad para aprender a aprender, a ser y a participar en la transformación de la realidad. El colectivo docente lo sintetizó como «Acá se ama y se funda» lo que estamos hechos, de lo que nos estamos haciendo con.

- La configuración, siguiendo el sentido de Lewkowicz, se concreta en:
- Comprender el rol docente como rol político, colectivo y autor de políticas

- educativas en territorio, desde una praxis de corresponsabilidad, integrando equipos docentes de trayectorias.
- Trayectorias escolares abordadas en tramos concebidos en función de las características de los saberes a trabajar: de nivel inicial a 3.º grado y de 4.º a 6.º grado. Se entienden estas trayectorias como un continuo vital personal y grupal al mismo tiempo.
- Agrupamientos flexibles de alumnos, (*Mosaico Móvil*) atendiendo a los conocimientos previos, organizados entre rango de indicadores (variables según la cohorte) que sistemáticamente se agrupan y reagrupan según los procesos circunstanciados de aprendizaje
- Evaluación transformadora, continua, niño a niño, comprendida como praxis situada que, en la toma de decisiones, conlleva las transformaciones organizativas y pedagógicas necesarias para fortalecer los aprendizajes de todos y cada uno.
- Coordinaciones de equipos docentes de tramos dentro del horario, en forma sistemática semanal, para planificar, atender casos y coordinar con otros agentes educativos del territorio, reflexionar sobre las prácticas compartidas, evaluar, estudiar, sistematizar, producir conocimiento desde las prácticas.
- Rol comunitario: la institución comprende que las líneas del PMC, transversalizan la acción y potencian la intervención de la totalidad de los docentes en forma cotidiana.
- Familias como coeducadoras, integrantes de la

comunidad, entendiendo que la comunidad es la cultura que se teje por la participación en la vida escolar de todos los actores. Escuela de puertas abiertas donde las familias participan en asambleas, planteando intereses, desafíos, inquietudes, evaluando y formulando la construcción del proyecto institucional.

- Colectivo docente que se referencia en otros colectivos. La propuesta escolar cuenta con otros actores docentes con los que comparte esta praxis.
- En el año 2011, fundamos junto a otros maestros de diversas escuelas «Un colectivo en movimiento», grupo de maestros en el que nos referenciamos en forma continua compartiendo saberes e investigación sobre el Método Integral Natural de Cledia de Mello.

Desde el año 2013, tanto la UDELAR, desde el Instituto de Educación de Facultad de Humanidades, y el MEC, desde el Departamento de Ciudadanía Cultural, trabajan con nosotros. En el caso del MEC, aporta diversos profesores talleristas para el trabajo con niños, adolescentes y adultos de la comunidad fuera del horario escolar, en lo que llamamos, «Escuela Plaza». En el año 2016, estos talleres pasaron al *Centro Cívico Luisa Cuesta* y a la *Plaza Casavalle*, quedando en la institución un taller dentro del horario, al igual que en otras escuelas de la zona a partir de esa fecha.

Respecto a la UDELAR, el trabajo que realizamos en forma conjunta se da en una perspectiva de igualdad, integrando y acompañando el proceso de construcción del colectivo escolar con numerosos

aportes, a solicitud del colectivo. En este sentido, la realización de talleres, la coplanificación de algunas instancias de encuentro y formación, la evaluación del proyecto junto a las familias, llevado a cabo por integrantes del equipo de UDELAR en varias oportunidades, sumaron insumos altamente valiosos para las transformaciones necesarias en el que hacer del colectivo escolar.

Desde el año 2016 existe un EFI en territorio, por lo que trabajamos junto a estudiantes avanzados de Trabajo Social, Educación Social y Arquitectura. Nos interesa destacar cómo los estudiantes de diseño gráfico (160) pasaron por las aulas observando y participando de las formas en que la niñez se apropia de la tecnología de la escritura y, a partir de esta experiencia, resignificaron el diseño de letras, culminando el trabajo con una jornada donde niños, familias, maestros y estudiantes pintaron los muros de la escuela. De igual modo, hoy las educadoras sociales trabajan junto a los maestros en la instalación de asambleas de grupos y consejo escolar, para integrar el Consejo de Participación de la institución.

El colectivo docente ha incorporado en el transcurso del trabajo junto a UDELAR aprendizajes valiosos sobre investigación, sistematización y experimentación pedagógica. Se ha participado en numerosos encuentros con escuelas de Montevideo y del interior, así como de Argentina, intercambiando experiencias y aprendizajes. Este es un aporte sustancial y muy necesario para la escuela pública en el camino de búsqueda de transformaciones para que, efectivamente, se garantice el derecho a la educación de todos.

Una Escuela que trabaja por tramos

Entendemos por tramo el tiempo-espacio establecido para aprender un conjunto de saberes que se desarrollan, implicando la responsabilidad de un equipo docente que trabaja cuidando y propiciando trayectorias escolares personales y grupales a la vez. El concepto de tramo supera lo anualizado y lo graduado. No es la sumatoria de algunos años lectivos, sino que es una construcción curricular y cultural producida en las aulas entre los docentes implicados, que da cuenta de una forma diferente de hacer escuela y de asumir el rol docente.

Para este colectivo docente, el tramo y la construcción pedagógico-curricular son inseparables, no se concibe el uno sin lo otro. El tramo solo existe si lo construyen los docentes involucrados. Esta construcción garantiza no solo la continuidad de los alumnos en una trayectoria educativa cuidada, sino que además optimiza y acelera procesos de aprendizaje por lo que se establecen nuevas coordenadas y relaciones, transformando las percepciones sobre el tiempo escolar instituido históricamente.

El cambio en la construcción subjetiva del tiempo-espacio se hace realidad desde el trabajo en equipo docente, tiene foco en los niños y sus procesos, sus trayectorias, las vinculaciones que se despliegan con el saber y con los otros, con las formas de agrupamientos, las rutinas, así como con las prácticas de enseñanza y de cultura escolar acordadas y compartidas.

El año lectivo, así como el grado, en tanto construcción e instrumento escolar, marca ritmos ficti-

cios que solo tienen sentido en la lógica organizativa sistémica. Fortalece un modelo de acreditación meritocrática, a la vez que impacta en categorías de alumnos: los repitientes, los extraedad, los calificados con esta o aquella nota, etc. El trabajo en tramos, desde propuestas curriculares en praxis colectiva, habilita a una mirada y comprensión de los procesos en clave de trayectorias, que fortalece y potencia la acción docente. En la práctica, los alumnos se encuentran compartiendo agrupamientos organizados a partir de la evidencia de los procesos de conceptualización en que se encuentran los niños, en escritura y numeración (primer tramo), en procesos de comprensión (segundo tramo). Además, se tienen en cuenta las formas de vínculo que despliegan para el armado de los agrupamientos áulicos. La finalidad es afianzar y complejizar los procesos que están atravesando, por lo que se agrupan independientemente del grado administrativo. Los cambios de agrupamiento se dan en función de la evidencia de logros que determinan la necesidad de otras intervenciones didáctico-pedagógicas para acompañar las trayectorias de los procesos de aprendizaje, personal y grupalmente entendidos. Cambian de agrupamiento, de intervención docente (siguiendo la misma construcción curricular que se complejiza), ganando otros encuentros y experiencias con pares y adultos. Esto, exige monitoreo, seguimiento y reflexión docente constante, porque potenciar los recursos en forma oportuna es clave para la mejora de los aprendizajes. La evaluación no se implementa como instrumento de constatación para acreditar,

sino como parte inseparable de la enseñanza y el aprendizaje para fortalecer, andamiar, acelerar procesos en forma oportuna y continua.

Esta integración entre enseñanza, aprendizaje y evaluación transversalizada por una concepción de justicia lleva a transformar las formas y canales de comunicación sobre los procesos de los niños y transforma así el vínculo de alumnos, familias y docentes con lo escolar. Se mantiene el carné de calificaciones estándar en el sistema informático formal, a la vez que se entrega un carné de comunicación con uso de colores, donde la familia es informada sobre el proceso en el que se encuentra el alumno, claramente redactado y lo que es esperable que logre en el año lectivo. Este carné no posee juicio, ni calificación, ni grado. En el correr de los años, la cultura del acompañamiento y seguimiento de las familias se ha transformado: no se espera una nota, sino la evidencia del aprendizaje.

Sobre cómo se procesó la construcción

Las transformaciones en la forma y la cultura escolar se dan lentamente, al paso de la dimensión humana, en búsqueda de una mayor justicia. Nos parece clave explicitar el porqué de la búsqueda de justicia.

Siguiendo a Adela Cortina (2016, p. 2), la justicia es la virtud de las instituciones y estas tienden a ella cuando bregan por fortalecer el legado de derechos que se orientan a la forja de sociedades desde la libertad y la igualdad. Las instituciones crean lazo social e instituyen formas y roles de habitar, por lo

que es vital la búsqueda de unos mínimos de justicia sin los cuales se corre el riesgo de instituir prácticas excluyentes, o sea, de inhumanidad. Interrogar sobre las concepciones de justicia que subyacen en algunas prácticas escolares nos ha guiado como brújula en las transformaciones.

En este sentido, pensar una escuela que garantice el derecho de aprender para todos y cada uno es de justicia, sin duda, y nos enfrenta a problemas:

¿Qué hacemos con las infancias que presentan distintos ritmos de aprendizaje y /o requieren diversos tiempos y andamiajes?

¿Cómo entendemos los problemas de conducta?

¿Existen los problemas de conducta?

¿Quiénes tienen el problema, las infancias o las escuelas?

¿Cuáles son las prácticas institucionales que fortalecen o atentan respecto a este sentido de justicia?

¿Cómo significamos el ser maestro y cuál es el maestro necesario para construir respuestas diferentes a estos problemas?

Garantizar el derecho a la educación de todos es un imperativo de justicia, porque es la diversidad humana la que nos convoca.

Resistir a la sutileza de estos tiempos implica reflexionar, develar y transformar prácticas en que se reproduce la exclusión a través de un nuevo formato y con un nuevo discurso.

Develar contradicciones entre el hacer y sus sentidos

La existencia de alumnos que no llevan a cabo procesos de aprendizajes comunes junto a sus pares, —como es esperable en la forma organizativa tradicional de la escuela—, nos presenta un desafío. Entendemos que las respuestas implementadas hasta hace relativamente poco tiempo en la historia escolar, por ejemplo, el aula de recuperación pedagógica o la repetición, que continúa vigente, no han sido ni son soluciones válidas para estos problemas.

Las infancias que presentan dificultades y las que se encuentran por encima de la «media esperable» nos desafían en la búsqueda de propuestas donde realmente todos y cada uno puedan efectivamente participar en un proyecto de aprendizaje compartido con toda la grupalidad que integran. Si esto no ocurre, pasan a ser yecto, «arrojado al mundo», en términos de Heidegger, arrojado al grupo y al grado que le tocó, los volvemos inexistentes, reclusos y marginados en la imposibilidad de abordar el aprendizaje con disfrute y compromiso, porque los obstáculos para aprender están muy por encima o muy por debajo, en todo caso, siempre alejados, de los contextos de significado construidos.

En muchas oportunidades, estos son alumnos que presentan conductas disruptivas, revelándose ante esta situación. Son los expulsados de ser, son los que hacen mandados, mandalas y otros etcéteras diferentes del hacer del grupo, pero se los nombra *incluidos*. Se dirá que las propuestas de enseñanza con

adaptaciones curriculares son una respuesta, pero consideramos que es insuficiente, y que, además, en la realidad, es una práctica solapada de segregación dentro del aula y del grupo.

Esta *inclusión* es inquietante desde su nombre. La infancia repitente, extraedad, problema, incluida, es así adjetivada por el sistema cuando los sujetos no encajan con la lógica organizativa del mismo. Se coloca el problema en el individuo como objeto anómalo, responsable de su anomalía. Pensada la realidad en clave de derechos y centrados en cada niño, no debiéramos nombrar *incluidos* porque ninguna persona debe ser *agregada*, sino, reconocida como sujeto y formando parte activa de la realidad.

La escuela y el colectivo de trabajo tienen la necesidad de contar en su organización para el aprender con lugares y agrupamientos, donde todo niño sea capaz de entrar, donde sean respetados sus procesos de subjetivación, así como los saberes que porta y las formas en las que es capaz de construirlos junto a otros. Es de justicia que cada niño participe del proyecto colectivo de aprendizaje.

Philippe Meirieu expresa una respuesta sobre esta perspectiva:

Consiste en formar grupos de alumnos suficientemente semejantes entre sí, para que puedan comunicarse entre sí y participar de aprendizajes comunes, pero también suficientemente diferentes entre sí, para que puedan enriquecerse con sus diferencias. Lejos del mito de la clase homogénea, pero también lejos de una yuxtaposición de individualidades condenadas a ignorarse mutuamente, la clase inclusiva debe permi-

tir desarrollar proyectos comunes en los que pueden implicarse todos los alumnos (2016, p. 110).

Las formas de agrupamiento de los alumnos constituyen una decisión pedagógica y, en virtud de ello, develar su lógica es objeto de reflexión.

Tradicionalmente, los alumnos se distribuyen en listas antes del inicio de año, en forma «equitativa» tantos repitentes, tantos problemas de conducta, tantos de esta nota y tantos de otras notas, y los ingresos..., así se organizan grupos «heterogéneos». Al preguntarnos sobre la justicia de esta organización encontramos que esta forma no facilita la enseñanza y tampoco los aprendizajes, lo único que facilita es la lógica de que dos o más docentes parten al inicio del año con grupos «semejantes» y que en el desarrollo del trabajo logran —teóricamente—, iguales resultados a partir de los cuales los docentes serán «evaluados». Esta lógica facilita el control a la vez que promueve el aislamiento y la competencia.

Estas prácticas naturalizadas nos muestran concepciones sobre el rol, la escuela y el poder y fortalecen la reproducción de la injusticia. Por ejemplo, prácticas enquistadas, como la de entender que la permanencia otorga «merecida» jerarquía docente y por la que algunos conciben el aula, el escritorio y el grado a trabajar como una propiedad ganada e incuestionable. La justicia, la brújula nos vuelve a indicar que el centro es el alumno y que la escuela, como lugar de bienestar, no lo es para que algunos tengan privilegios. La sinergia del poder que circula fortalece oportunidades de mejora para todos en tanto se centre en una organización cooperativa para el enseñar y el aprender.

No adherimos a lo colaborativo. La colaboración es desinteresada y, a la vez, está signada por la voluntad que siempre depende de circunstancias individuales. En la escuela el equipo trabaja con un interés definido y orientado por una postura ético-política que define la acción. En la escuela no se colabora, se trabaja y se trabaja cooperativamente para el bien ser, al decir de Adela Cortina (íd.) en el sentido de la búsqueda del desarrollo de la excelencia a nivel personal para ponerlo al servicio de la comunidad. Develar, debatir estas naturalizaciones y transformar nuestras concepciones y prácticas, en clave colectiva, es imperativo desde la perspectiva de justicia compartida.

Pensar la infancia como sujetos únicos y en relación, que llegan a la institución siempre con saberes y desarrollan procesos complejos y diversos nos lleva a que, para garantizar derechos, sea necesario conocerlos y ubicar los lugares (en el sentido de Marc Auge, 2000) para que todos y cada uno pueda participar en el proyecto educativo en marcos de grupalidad. Cambiar las formas de agrupamiento de alumnos, sumado a la concepción de rol docente colectivo de trayectoria conforma, para nosotros, una respuesta.

Esta respuesta, no fue instantánea, ni nadie la trajo en la manga. Significó debates, estudio, pero, además, la construcción de un hábitat escolar de confianza mutua entre los trabajadores para dialogar utopías, negar la negación e imaginar tomando el riesgo de aprender juntos a habitar la escuela y el rol docente desde un lugar muy diferente al instituido.

Por ejemplo, imaginar una escuela donde un equipo docente trabaje en la trayectoria de distintas generaciones o extiendan el horario más allá del tiempo simple para instalar la *escuela plaza*, o habilite que las concepciones de maestro comunitario conquisten e inunden el rol docente, o que las familias pueden realizar talleres, aprendizajes y asambleas en la escuela, o de generar espacios de coordinación docente dentro del horario escolar sin afectar el tiempo de aprender de los alumnos; lo imposible o lo impensable es siempre posible de imaginar, de crear.

En la medida en que colectivamente se tomaban posturas pedagógicas en el discurso, la adhesión se dio naturalmente. Cuando estos discursos se instalan en la práctica las tensiones se intensifican y se procesan fortaleciéndose, desde el colectivo docente a partir de la confianza.

La confianza mutua, como espacio en constante construcción, es una práctica de resistencia a la competencia, al recelo, al egocentrismo. Implica la vulnerabilidad consentida, a la vez que la creencia en un potencial a desarrollar. Es una determinación a apostar por la interdependencia y la cooperación para la búsqueda de objetivos comunes. La confianza se otorga mutuamente, pero no es ciega, se reformula cotidianamente en el andar y, frágil como es, constituye la fortaleza del colectivo.

Esta confianza se ve concretamente cuando, por ejemplo, contamos con cinco maestros que son presentados a las familias (que responden muy favorablemente) para trabajar en un tramo escolar y

donde cada uno se hace cargo de un agrupamiento. Se explicita que estos agrupamientos en el transcurso del tiempo van a variar porque algunos alumnos realizan procesos en distintos ritmos. Se reformulan los rangos de indicadores y los agrupamientos. En cada variación de agrupamientos y de intervenciones los maestros implicados saben que los alumnos han recibido el máximo esfuerzo por parte de cada docente del equipo que ha trabajado mancomunadamente respetando los acuerdos realizados. Del mismo modo, al docente que se integra a la escuela y a un equipo se lo acompaña, se piensa su lugar y se lo impulsa colectivamente. Cotidianamente se funda y se refunda esa confianza en el potencial de aprendizaje de los niños, en el trabajo que hacemos cada uno y sus compañeros, en las familias sobre el cuidado y la enseñanza que se da en el centro, en los niños sobre sus propios procesos de aprender, en la palabra, en el gesto, en la acción.

Es común escuchar «este maestro es un pilar de la institución»; en el caso de esta escuela, todos los maestros son pilares, la función de pilar circula, en virtud de las necesidades específicas y de las habilidades docentes, que siempre son complementarias. De igual modo que al pensar los procesos de los alumnos, las distintas miradas docentes y los saberes construidos en la trayectoria constituyen aportes de evaluación colectiva desde una perspectiva en ejercicio donde el alumno no es objeto de evaluación, sino sujeto en constante posibilidad.

La autonomía docente

Era una confesión sorprendente. Dos hombres de creencias opuestas, habían hallado un espacio de común y mutuo respeto en las odas de otro. Y el «otro» había podido completarse más a sí mismo por la intervención de una cuarta persona, es decir, yo. Comprendí inmediatamente que unos individuos que habían sido transformados por una estima mutua engendrada entre ellos estaban forjando una cadena de sensibilidad que se extendía por el mundo. Y esa vinculación de mentes y corazones, esa creación de un fondo de la confianza, se ampliaba más y más...la expresión y la experiencia, habían contribuido todos ellos a que aflorara de las aguas de la ignorancia un continente nuevo.

James Cowan.

El equipo docente es lugar de exigencia profesional recíproca, en términos de Meirieu, de confianza que pone en tensión el deseo y lo necesario, la libertad y el compromiso, lo provisorio del saber y la potencialidad que aporta el emerger de mi ignorancia, la avidez por reflexionar y comprender el pensamiento compartido, desterrando la demagogia y el facilismo porque ello siempre implica sumisión a lo impuesto.

Esta construcción busca encuentros significativos entre los docentes de desarrollo y crecimiento profesional. Cuando decimos equipo docente de trayectorias hablamos de una construcción en continuo desarrollo, no exento de conflicto, interpelante y gratificante al mismo tiempo.

En este sentido, la autonomía docente también se entiende como colectivamente referenciada, en función de la autoría de equipo y de concebir que es de justicia garantizar el derecho a transitar por un recorrido de trayectoria educativa coherente y consistente con una mirada integral y respetuosa de todos y cada uno de los alumnos. Cuando el niño y el grupo dejan de ser el objeto de un docente para ser un sujeto que transita un tramo de la trayectoria en una institución, este sujeto es el centro de la acción docente pensado colectivamente, y no hay lugar para «cada maestro con su librito» en ningún sentido. La autonomía está definida por la autoría pedagógica del equipo y del colectivo docente en el marco de ser y construir-se, construir-nos, proyecto.

Este construir-nos proyecto no es expresión de romanticismo ingenuo y tampoco significa que quienes integran adhieren a un único e igual paradigma. Implica un proceso trabajoso y comprometido de encontrar los espacios de acuerdos, atravesando disensos para llegar a lograr los objetivos de los que nos responsabilizamos. La fuerza de esta adhesión está en el sentido de justicia respecto a los derechos que debemos garantizar como trabajadores de la educación pública.

En este sentido, el elemento de cohesión y de construcción de confianza está dado por la elaboración colectiva de la propuesta y de la acción pedagógica. Este encuentro entre pares está centrado en enseñar, disputando sentidos y significados para enseñar mejor a cada niño, trazando rutas y abriendo espacios para que cada uno tenga un lugar significa-

tivo para vivir el proceso de aprender y de enseñar. En el análisis de los trabajos de los cuadernos de los niños, de las valoraciones complementarias en el poder singularizar instrumentos para acompañar procesos y compartir la responsabilidad, nos construimos proyecto educativo, es decir, herramienta colectiva emancipadora a través de la cual todos y cada uno aprendemos y enseñamos.

Develar y revelar-nos

Es en estos ámbitos donde se nos develan las contradicciones, las «instantáneas del error» emergen y, de pronto, vemos cuestiones inconsistentes naturalizadas. Estas instantáneas son eso mismo, instantes reveladores, como fotografías que dan cuenta de un problema. Por ejemplo, las compañeras del 1.º tramo, luego de varios meses, construyeron los carnés de comunicaciones a las familias. Por un año se entregaron pero, un día nos dimos cuenta que manteníamos el juicio y no solo el juicio, sino que además manteníamos la palabra «juicio» sobre el espacio de opinión docente.

El ejercicio de poder por el peso simbólico del concepto legitima una práctica naturalizada a la que interrogamos. Esta práctica, junto con la determinación o no de la promoción, constituye en el imaginario común parte de la esencia de la autoconcepción del ser profesional. Está también naturalizada la concepción de que el maestro define la promoción o la repetición porque a «su juicio» corresponde y considera que tiene la autoridad y autonomía para hacerlo,

porque es profesional. Este argumento es insostenible desde nuestra concepción.

No somos jueces que emiten juicios, porque la infancia no es objeto a juzgar, sino que acompañamos en su construcción, somos arte y parte responsable de los procesos de aprendizaje en todos los sentidos por los que atraviesa cada niño. En el juicio hay un antes y un después, se pierde la percepción de continuidad, de historiografía. Nuestra forma de hacer justicia está encarnada en el hacer docente de cada día, volvemos justo el tiempo cuando se aprovecha, volvemos justa el aula cuando se construye grupalidad, volvemos justo el hacer cuando todos y cada uno tiene lugar y oportunidad para transformar y narrar su ser.

Las palabras, las formas en cómo nombramos define la forma en como pensamos la realidad, la otredad y a nosotros mismos. Es un esfuerzo necesario develar las concepciones que se enuncian. En este sentido, definimos que no constituimos una innovación porque esta supone la sustitución sucesiva que desecha, invalida y ubica como obsoleto lo anterior. Nosotros, en primer lugar, buscamos referencia pedagógica en el legado histórico de la escuela pública uruguaya; en segundo lugar, es una construcción que se puede historiar, con hitos y mojones y, en tercer lugar, buscamos crear en lugar de consumir. Así mismo, no constituimos un modelo por ser una construcción situada, en movimiento e inacabada.

El movimiento de la construcción se inicia por la búsqueda de una respuesta pedagógica ante la injusticia y la desigualdad, es decir, mejorar los aprendizajes.

Al verificar la situación de los alumnos al egreso escolar el problema es garantizar la continuidad educativa en educación media. En función del seguimiento de las trayectorias en secundaria nos preocupó mejorar aún más para evitar el «fracaso de los que no fracasan», en términos de Terigi (3). En el transcurso del tiempo y de la construcción pedagógica se van sumando variables y desafíos y, en este sentido, la profundización de las mejoras de la enseñanza y la construcción de los tramos dan cuenta de la construcción en movimiento. Las situaciones de fusión de escuelas, así como de violencias e intervenciones en una comunidad profundamente estigmatizada, nos desafía a buscar caminos de cuidado y de fortalecimiento de los vínculos con las familias y la comunidad. Desde el año 2018 conformamos una escuela con un centro educativo asociado, (ciclo básico de UTU). Se intenta construir una praxis institucional de un centro que trabaja con alumnos que abarca desde los 4 hasta los 15 años, con dos subsistemas conviviendo armónicamente y complementando su hacer en función de las trayectorias totales de los alumnos.

En este hacer, reflexionar, comprender, debatir, aprender y ser colectivo se vive la autonomía docente.

Los lugares

Los lugares son espacios cargados de sentido en los que, siguiendo a Marc Auge (2000), «cada nuevo recorrido, cada reiteración ritual refuerza y confirma su necesidad. Estos lugares tienen por lo menos tres rasgos comunes. Se consideran (o los consideran)

identificatorios, relacionales e históricos». Queremos pensar los lugares desde esta perspectiva en, por lo menos, tres sentidos: el instituido, el lugar creado en el movimiento del colectivo, el lugar de los roles en relación.

- El lugar instituido se habita en rutinas señaladas por el sonido de un timbre o campana. Este sonido inicia la jornada y cada quien ocupa un «lugar» predeterminado: el aula, la dirección, los auxiliares, la cocina. Estos lugares están presupuestos para funciones determinadas que se ocupan entre los sonidos de timbre, de igual forma que el patio o la puerta. En estos espacios, y desde lo instituido, ocurre la construcción de identidad, el establecimiento de vínculos y, por supuesto, están cargados de sentido, el sentido de lo escolar, propiamente dicho. Pero, los corredores, la parada del ómnibus, la puerta, el *whatsapp* y otras redes virtuales son otros espacios de circulación de personas, de pensamiento y de acciones, donde también se construye el currículo escolar en su sentido más amplio.
- El lugar, cargado de sentido desde la perspectiva del proyecto compartido, es el 'lugar en movimiento', requiere espacios para el encuentro. No es suficiente vivir el 'lugar instituido'.

Cuando decimos lugar en movimiento es en el intento de dar cuenta de estos lugares donde efectivamente ocurre la movilización de los saberes y de la construcción cultural de la institución, entendida como un todo. El espacio total de la institución requiere de lugares para el encuentro, para el estudio,

para la producción, es decir, para construir adentro del local y en lugares pensados intencionalmente para que se desarrollen la confianza, la corresponsabilidad pedagógica, la praxis docente colectiva.

Se trata de rincones y espacios-tiempos que se ofrecen como alternativa al corredor, a lo furtivo y fugaz de la comunicación. Son lugares que se plantean como alternativa a aquellos donde el intercambio se interrumpe aleatoriamente porque tocó el timbre o la campana, o llegó el ómnibus o que se resuelven con emoticones, en vez de con razones y emociones. Estos lugares son creados por el colectivo y se habita en ellos un tiempo valioso para encuentros significativos entre los humanos.

Esto no significa que estos lugares (coordinaciones de equipos, almuerzo compartido, reuniones entre docentes en forma eventual, para conversar un tema que preocupa, etc.) estén exentos de tensiones, debates, discrepancias... muchas veces, se termina un encuentro sin soluciones o acuerdos porque las respuestas no son mágicas, requieren tiempos y procesos de elaboración, ni el colectivo es un paraíso. La reflexión sobre la acción también implica aprender cómo habitar estos lugares porque este aprendizaje es parte del movimiento emancipador.

El desafío mayor es luchar contra los prejuicios que todos tenemos y siempre tendremos contra el facilismo de otorgar sin sentido, el condescender para ahorrar un desencuentro, el consensuar por amiguismo o autoridad, el darnos la oportunidad de encontrar a la persona más allá de los estilos, el escuchar con igual intención a todos y cada uno, más allá de

intereses, modalidades e historias porque del otro aprendo, con el otro construyo. No es la búsqueda fácil de ser bueno o malo, se trata de tender a lo justo.

Es necesario que la escuela tenga implementaciones de tiempos-espacios —que se conviertan en lugares— para el encuentro y el intercambio para que la institución pase de ser un lugar de transitar y estar a ser un lugar vivo para el convivir.

Este desafío, en tiempos de ubicuidad, de individualismo y de inmediatez, es tan complejo como necesario de ser abordado por todos y cada uno de nosotros, haciendo ejercicio constante en búsqueda de la igualdad humilde y generosa, desalojando el personaje para ser persona, ya que esto es parte de las utopías en las que buscamos construirnos.

- El lugar de los roles en relación.
- El lugar de la dirección escolar en esta propuesta también se encuentra en movimiento, en transformación con el objetivo de construirlo, aprendiendo en forma constante para ejercerlo desde la igualdad.

La dirección se ejerce desde la horizontalidad. Esto significa reconocernos como sujetos trabajadores —incluidos todos los adultos en función en la institución—, conscientes de que poseemos diversas experiencias y saberes a la vez que roles complementarios.

Descartamos el liderazgo de gestión. Consideramos que el eje del ejercicio implica el cuidado constante del uso y la circulación del poder.

Este factor, el uso y la circulación del poder, no implica la desresponsabilización, sino al contrario.

Cada trabajador tiene una responsabilidad consigo mismo y con los demás. La dirección escolar es responsable de que esto ocurra en la institución.

No hablamos de control, sino de cuidado. El cuidado significa la prevención, pero también la atención para discriminar prácticas que concentran poder que, al ser ejercido, corroen la confianza y al colectivo. De estas prácticas se aprende, desde estas prácticas también se transforma.

En este sentido, la dirección es el lugar de habilitar buenas prácticas de enseñanza que son posibles si se construyen buenas prácticas de confianza y, para ello, la otredad debe tomar la palabra, debe construirse con intencionalidad compartida, así como también debe tener la oportunidad de errar. Por ello, habilitar el espacio para encuentros, reflexiones compartidas y autoría pedagógica son fundamentales para que todos y cada uno de los trabajadores puedan desarrollar su trabajo, construyendo su lugar en el colectivo sin más presión que la exigencia compartida.

Este tiempo-espacio para sentirse en situación, conocer y darse a conocer es fundamental para el encuentro. Desde esta forma de entender la dirección no interesa contar con personas sumisas, sino convencidas de la praxis colectiva, y tampoco acepta el ejercicio de la soberbia que pretende iluminar ni el cuestionamiento que se da sin aportes a la construcción. En este sentido, el ejercicio de la participación es central.

La circulación de la palabra: no todos hablan en asambleas, no todos controlan su necesidad de pro-

nunciarse. El equilibrio de la participación, donde la totalidad pueda sentirse habilitado para pronunciarse, o para sentirse representado, es una construcción necesaria de cuidado y andamiaje. Requiere una escucha atenta de la dirección, de los integrantes de equipos y del colectivo para reconocernos, más allá de las características personales desde donde se participa y las modalidades de comunicación.

La palabra se recibe desde un encuentro entre subjetividades. Ubicarnos más allá de los prejuicios para no cancelar la escucha, requiere de algo que va más allá de las palabras, ya que los actos evidencian la coherencia de sentido con los discursos. Esta coherencia marca el punto de inflexión que vuelve en extremo frágil la posibilidad de credibilidad y de confianza por lo que la dirección busca cuidar y andamiar no solo las formas de la comunicación, sino también apoyar que las acciones tengan coherencia con lo que se enuncia para fortalecer lo colectivo. Por ejemplo, es imposible sostener que buscamos garantizar los derechos de la infancia, y no recibir un alumno x en el salón, o desentenderse de situaciones como el cuidado del recreo, o no cumplir con los acuerdos realizados, ya que todos los acuerdos son en función de garantizar esos derechos.

La horizontalidad crea condiciones para pensar las situaciones sin culpabilizar, sin destituir a nadie. En este sentido, la perspectiva es siempre de oportunidad. Así, por ejemplo, la auxiliar de servicio, transmite: «le dije a xx que estaba en hora libre que fuera a ayudar a x, que estaba complicada con el alumno que ingresó». Estas comunicaciones dan cuenta de ins-

tantáneas desde donde se piensa la praxis. Todos los sujetos que se enuncian son la posibilidad de transformarnos. No existe una palabra más valiosa que otra, es por el contenido que porta en términos de buscar construir más humanidad entre todos y con cada uno. Es ir construyéndonos, como en el juego con globos, donde nadie deja que ningún globo toque el piso, que ninguno se caiga y, en ese juego, a veces, alguno toca el piso porque no llegamos, pero se lo levanta y se lo devuelve al juego.

Ahora bien, el ejercicio de la dirección tiene responsabilidades que son la de cuidar, apoyar, problematizar, escuchar, sintetizar, coordinar y, sobre todo, planear la acción pedagógica desde la complejidad planteada, teniendo en cuenta las circunstancias, así como las variables del contexto.

El lugar físico de la dirección escolar es el lugar para pensarnos,

Adhiriendo a la concepción expresada por Fernando Sabater (1999):

Nuestra humanidad nos la han ‘contagiado’: ¡es una enfermedad mortal que nunca hubiéramos desarrollado si no fuera por la proximidad de nuestros semejantes! Nos la pasaron boca a boca, por la ‘palabra’, pero antes aún por la ‘mirada’: cuando todavía estamos muy lejos de saber leer, ya leemos nuestra humanidad en los ojos de nuestros padres o de quiénes en su lugar nos prestan atención. Es una mirada que contiene amor, preocupación, reproche o burla: es decir

‘significados’. Y que nos saca de nuestra insignificancia natural para hacernos humanamente significativos.

Los humanos aprendemos significados a través de acciones compartidas, aquellas que dejan huella a partir de lo que sucede no en uno u otro, sino entre las personas. En estos encuentros significativos aprendemos conductas. Aprender conductas es propio de lo humano.

El problema es cómo acompañamos los procesos a través de los cuales los sujetos logran controlar enojos, frustraciones, dificultades para comunicar o para que gestione el malestar superando reacciones para obrar en acciones pensadas.

Las infancias nos necesitan para comprender estos procesos y ofrecer caminos para estas construcciones que dan oportunidad para disfrutar lo grupal sin diluirse. También los adultos nos necesitamos unos a otros para construirnos desde estas posibilidades. Por ello, el lugar de la dirección escolar no es el lugar del rezongo, sino el lugar para pensar-nos.

Desde esta concepción entendemos que los niños no tienen «problemas de conducta», sus conductas nos convocan a encontrar los lugares de cada niño, de ofrecer espacios y formas de acompañar los procesos por los cuales cambiamos violencia, volición-acción, por otras formas de convivir. Hay situaciones en las que habilitamos a algunos niños que lleguen a sentarse en la dirección para «desenajarse», hay otro que requiere «estar de la mano» de

una maestra... No hay una única forma, pero esta también es tarea de la escuela.

De igual manera, entre los adultos, y, en este sentido, la posibilidad de que existan espacios-lugares para el silencio, para la palabra, para pensar con otro, para que la urgencia no nos anule, para la comprensión de que la circunstancia del enojo, no implica la cancelación del otro porque somos humanos y la humanidad desarrolla su dramática cotidianamente en el habitar comunitario.

Movernos de la etiqueta construida, del personaje, para ser persona en relación es un esfuerzo que requiere de todas las manos, igual que para que los globos no caigan en el juego. Cuando una madre nos dice: «siempre se quejan de mi hijo», le explicamos que nosotros no nos quejamos de los niños. Por ser la madre tiene derecho a estar informada de lo que ocurre y juntos tenemos que comprender la situación para que los adultos acuerden cómo resolver, y así el diálogo y el proceso son posibles.

Movernos del lugar de víctima, de alumno-problema, del débil, del agresivo no implica solo moverse la persona de ese lugar, presentando otros comportamientos, sino que los otros debemos mover también nuestra forma de pensar al otro y de vincularnos. Para cada etiqueta de personaje que se interpreta se requieren, por lo menos, dos personas. Sin público, sin participantes, no hay cómo desarrollar esas prácticas que etiquetan así que, somos corresponsables de lo que habilitamos, de lo que promovemos y de las oportunidades que brindamos en el vínculo y en la construcción de bienestar colectivo.

Contexto y comunidad

Estas formas de pensarnos y construirnos ocurren en un contexto que es la comunidad de familias y vecinos que habitan Casavalle.

Trabajamos mancomunadamente con una comunidad donde los cambios y las alteraciones se dan en procesos de participación y de improviso.

Así, el proceso de construcción e instalación de bienes y servicios en el barrio (liceo n. ° 73, Plaza Casavalle, Centro Cívico Luisa Cuesta, Comisaría, nuevo edificio para la Policlínica, Obrador del *Plan Juntos* en el predio escolar) pudieron ser acompañados y trabajados por el colectivo docente de la escuela en forma conjunta con las redes de la zona (*Plan Cuenca Casavalle*, Colectivo de Educación de Casavalle, IM, SOCAT, etc.).

Sin embargo, otras situaciones irrumpieron en la realidad cotidiana del barrio y de la escuela.

Estas situaciones que surgieron y surgen abruptamente, sin una señal previa y a cualquier hora del día y en cualquier punto del barrio, impactan y conmueven profundamente a toda la comunidad. La violencia que irrumpe en el seno de la comunidad barrial, de las familias, de los espacios que se habitan a diario, hizo que en algunos momentos la rutina se viese alterada no solo por las consecuencias directas de dichos sucesos como los heridos, muertos y privados de libertad que pudiese haber dentro de las familias sino también porque esa violencia de balaceras, desalojos forzados, amenazas, que podían acontecer en cualquier momento del día, instala, inmediatamente,

una sensación de incertidumbre, de miedo que inmoviliza, se vive la emergencia como continuo cotidiano. En estas circunstancias, las líneas de transporte se cortan, así como otros servicios se cierran o no ingresan al barrio. Esta realidad, reiterada, muestra en forma descarnada el dolor y la indefensión de quienes habitan el barrio, quedan aislados, encerrados, jaqueados por la violencia de algunos y la violencia de la sociedad que estigmatiza y se desentiende de su responsabilidad en estas construcciones de injusticia.

Sin naturalizar, sin ingenuidades, reconociendo las formas en que nos afectan y lo que nos provocan internamente estas situaciones porque el trabajo es parte de la vida y la comunidad también nos conforma, tomamos postura. Somos parte de esta sociedad con sus bondades y problemas, resolvimos no cerrar puertas.

No cerrar las puertas de la escuela es una acción. Explicita la determinación de estar presentes en los avatares de la realidad del barrio y de la sociedad para buscar juntos caminos y soluciones. Esta determinación es un posicionamiento ético y político sostenido por los maestros de la escuela pública uruguaya a lo largo de toda su historia. Sean cuales sean las circunstancias, el magisterio uruguayo, siempre se puso la túnica para que la escuela fuera un lugar con la puerta abierta para recibir a todos. Las familias, lo saben y en el tejer comunidad, en esta contingencia, nos cuentan que, al salir de la escuela, se encierran por miedo, que tienen que acomodar los niños contra las paredes más seguras para no correr riesgo en las noches, que temen por otros familiares que viven

cerca. Nos dicen que, además de lo que ven y viven, se los cuenta a diario el informativo a través de relatos sobre «los de Casavalle». Esta confianza desde la cual nos comparten lo que viven y sienten, nos atraviesa. Se trata de nosotros, las familias de nuestros niños, nuestras compañeras auxiliares y maestras que viven en el barrio, en esta confianza nos hablan de nosotros, nos hablamos de esta sociedad en la que convivimos, de tantas injusticias, de nuestras responsabilidades y de otras responsabilidades.

Entendemos, igual que las familias, que cuando estas situaciones alteran la vida de todos debemos garantizar un espacio para el encuentro, para la reflexión conjunta, para que la niñez y la comunidad acontezca porque la vida y el ser «nosotros» es la más alta de las rebeldías que nos justifican.

La violencia estructural que se vive en esta comunidad no responde solamente al «enfrentamiento entre bandas de narcotraficantes», como se presenta en cada titular, sino que es más antigua y compleja. La exclusión que se ha ido construyendo y reafirmando a lo largo de los años ha establecido y elaborado no solo una imagen, sino que, llevado a la realidad, se ha traducido en la precarización de los servicios básicos, que es deber del estado brindar, y en todos los demás aspectos que cada ciudadano tiene derecho a habitar y utilizar. Las posibilidades de tener un trabajo digno, de circular en el barrio por veredas, o que los servicios médicos ingresen a un hogar, son aspectos con los que no ha contado desde hace mucho tiempo esta comunidad. Con alegría, participamos en las jornadas solidarias del *Plan Juntos*, o en el proce-

so de instalación del liceo n. ° 73, o de la plaza o del Centro Cívico y acompañamos todas las formas en que se desarrollan las mejoras de acceso a derechos que todo ciudadano tiene y que deben ser realidad en este barrio.

Entendemos que esto debe hacerse en el territorio, conviviendo la realidad cotidiana, compartiendo nervios y angustias, esperanzas y propuestas. Es un mensaje claro que brindamos y que se ha comunicado no solo a las familias, sino también a nuestro sindicato, autoridades y opinión pública. La escuela no se «corre», sino que, al contrario, se hace más presente, se vuelve más comunidad donde las manos y los esfuerzos se unen. Estamos convencidos que, aunque no tenemos la capacidad de lograr un cambio inmediato, ni seremos capaces de erradicar todas las problemáticas e injusticias que existen, sí podemos y debemos contribuir en transformaciones desde este hacer conjunto con la comunidad de Casavalle.

La escuela no solo abre sus puertas, sino que además se ve desafiada a pensar la acción pedagógica en esta circunstancia. Los efectos de los tiempos en que la violencia irrumpe, así como las respuestas a estas situaciones, de balaceras, intervenciones policiales, desalojos forzados o judiciales, destrucción de casas, construcción de calles, cableado y regulación de luz y agua, personas detenidas, etc., dejan huellas, provocan otras angustias y duelos que todos portamos y evidenciamos en la convivencia comunitaria.

Particularmente, las infancias y las formas en que muestran estas marcas de impactos nos convocan a pensar y actuar para que la escuela sea un lu-

gar de comprensión y de proyección de vida que, en conciencia de las circunstancias, no las naturalice ni se resigne. En cambio, que la búsqueda pedagógica sea la de construirnos en justicia, para abrir otros espacios posibles desde nosotros, desde quienes somos y nos proyectemos resignificándonos, para exigir igualdad, luchando y trabajando responsablemente por sociedades donde los sujetos se encuentren en ejercicio y participación de sus derechos. Como siempre, tenemos la certeza, de que esta es una búsqueda compartida por muchos colectivos, y en este camino andamos.

Bibliografía

- Brunner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España:Alianza.
- Buber, M. (1992). *¿Qué es el hombre?* Méjico:Ed. FCE.
- Cortina, Adela. Justicia y mercado. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía. España, 2016
- Duschatzky, S., Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Argentina:Paidós.
- Frigerio G., Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Argentina:Ed. Novedades educativas.
- Gómez da Costa, A. C. (1991). *Pedagogías de la presencia*. Argentina:Losada.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid:Morata.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Argentina:Paidós.

- López Merelo, M. (2001). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga:Aljibe.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. España:Octaedro.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Argentina:Paidós.
- Pérez Gomar, G. (2015). *Cambiar la educación: entre deseos y realidades*. Uruguay:Grupo Magro.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción*. España:Editorial Popular.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona:Editorial Ariel.
- Terigi, F. (2008). «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares», en Inés Dussel y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires:Santillana.

EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA EN UNIDAD CASAVALLE. REFLEXIONES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA EN CURSO

Shirley Young, Ana María Fernández y Felipe Stevenazzi - Unidad Casavalle¹

Introducción

El presente artículo se propone compartir un conjunto de reflexiones sobre la práctica que se se realizan y acuerdan en el colectivo docente de la escuela n.º 178, proceso iniciado en la escuela n.º 321. Este proceso de reflexión, investigación y sistematización es compartido desde una orientación en la coproducción de conocimiento pedagógico entre escuela y universidad con el equipo de trabajo del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

Nos proponemos, luego de algunas consideraciones previas que orientan el proceso de búsqueda, caracterizar como se entiende la experimentación pe-

¹ En el presente artículo se recupera el trabajo conjunto del colectivo docente de la escuela n.º 321, actualmente turno vespertino de la escuela n.º 178, junto al trabajo de investigación desarrollado (2013/2016) a cargo de Felipe Stevenazzi, Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar.

dagógica y dar cuenta de las alteraciones a los dispositivos organizativos para la enseñanza que se vienen realizando organizadas en dos tramos escolares.

Algunas consideraciones previas

La búsqueda no se orienta en la innovación dado que se considera a las instituciones y prácticas educativas en su historia. Por lo tanto, es necesario rescatar aquellos elementos valiosos a ser resignificados, la innovación tiene implícito el riesgo de considerar perimido lo anterior frente a lo nuevo.

Visualizar el alumno en tanto alumno, sin un conjunto de rótulos que la institución escolar le adjudica y frente a la imposibilidad de abordar la diversidad desde una perspectiva de igualdad, nos habilita a visualizar al alumno como un sujeto que puede partir desde diferentes lugares, ritmos y tiempos para llegar al aprendizaje. Esto nos lleva a considerar que «todos pueden aprender» en la medida en que no se ponen en duda sus capacidades, planteo similar en sus efectos políticos al planteo de Jacotot Rancière (2007) en relación a la igualdad de las inteligencias.

La búsqueda no es la construcción de un modelo, se considera que el proceso de experimentación tiene por objetivo la producción de respuestas pedagógicas en función de las particularidades de la escuela. La idea de un modelo cristaliza la experiencia porque se posiciona en la lógica de un molde a ser replicado, invisibilizando las particularidades situadas en una realidad concreta.

Se entiende necesario repositionar el trabajo pedagógico como trabajo político, dado que durante mucho tiempo se ha buscado vaciarlo de ese contenido. Así, con relación a las transformaciones que son necesarias en el campo de la educación, se concibe al docente como parte del problema y parte de las alternativas / soluciones.

Como docentes con diversas historias, formaciones y trayectorias, buscamos conformar un «nosotros» que no es la suma de individualidades, sino las voces que pronunciando su «yo» generan alternativas de aprendizaje colectivo, compartiendo un *ethos* común. La autonomía se constituye desde el saber conjugado con otros en la conformación de proyectos de desarrollo que abarquen lo colectivo comunitario.

Experimentación pedagógica

En Uruguay, la idea de experimentación pedagógica tiene antecedente en las *Escuelas experimentales* que comenzaron a funcionar a partir del año 1925. Estas experiencias se encuentran en el imaginario de los maestros con mayor trayectoria y forman parte de la historia de la educación. Por eso, sería muy inte-

resante, además de visualizarlas como parte de esa historia, establecer un vínculo con las necesidades que tienen maestras y maestros en la actualidad con relación a sus prácticas pedagógicas y la necesidad de experimentar otros recorridos posibles. Por otro lado, entendemos pertinente señalar que las problemáticas y desafíos que enfrentaron estas maestras y maestros son muy similares a las que nos enfrentamos en la actualidad y que encontraron en la concepción experimental la posibilidad de estructurar respuestas pedagógicas con relación a sus tiempos y espacios.

A partir de esta concepción de experimentación pedagógica se plantean los siguientes componentes:

- La aplicación de rutas metodológicas, uso de recursos, dispositivos, formas organizativas y transformaciones en la cultura institucional en la búsqueda de mejorar los logros educativos de los alumnos. En este sentido, consideramos que todos los niños tienen derecho a realizar una trayectoria educativa que les garantice aprendizajes de valor para continuar su proceso educativo más allá del ciclo escolar.
- Los cambios que se aplican responden a problemas que no son exclusivos de esta escuela en particular, sino que son generales y están presentes en la escuela pública como institución.
- Los problemas planteados tienen que ver con el cumplimiento del mandato alfabetizador de la escuela pública, cuánto y cómo aprenden, y el tiempo de la trayectoria escolar primaria en que aprenden: la repetición, el fracaso, el fracaso a

pesar de no repetir el año, la inclusión, la inasistencia y el abandono escolar. Los diversos significados de estos problemas requieren diferentes respuestas pedagógicas que deben ser fundamentadas y en acuerdo con un marco teórico de respeto a los derechos del niño como ciudadano en presente.

- El objetivo consiste en lograr que en el término del primer tramo escolar (correspondiente a 1.º a 3.º grado) los alumnos logren adquisiciones de conocimientos, destrezas, habilidades y valores estipulados en los perfiles de egreso que se adjuntan. Los perfiles de egreso expresan objetivos parciales que se profundizan y extienden en tensión con los objetivos de grado y de tramo.
- La práctica y la reflexión en y sobre la acción docente orienta las transformaciones, tanto en los enfoques sobre los problemas como en las respuestas a implementar. Esta ha sido en forma constante y continua la manera en que se ha trabajado a lo largo de los últimos seis años en el turno vespertino (ex escuela n.º 321) y en el presente año, en el turno matutino de la escuela n.º 178. Para ello, los espacios de coordinación docente semanales son fundamentales. En este juego de trama y urdimbre se tejen textos colectivos que se dan a partir de la praxis, de las preguntas, las hipótesis, de la reflexión sobre las intervenciones docentes y sus resultados. Este proceso nos lleva a habitar el rol enseñante desde una incertidumbre relativa, ya que existe fundamento y teoría puesta en juego en la cotidia-

neidad, los dilemas sobre los que es necesario hacer opciones y las situaciones conflictivas que se establecen entre las transacciones y el diálogo con la experiencia pedagógica que se lleva adelante en la práctica.

- Es posible pensar en una experimentación pedagógica con otros y diferentes recursos. Sin embargo, intentamos a partir de los recursos, saberes y herramientas que poseemos, a redireccionar la acción a partir del diseño de dispositivos en búsqueda para mejorar la acción del centro escolar. Esto nos ha llevado a resignificar las propuestas, en constante revisión a través de la reflexión en y sobre la acción pedagógica. Siguiendo a Schön:
- Un profesional que reflexiona en la acción tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías en la acción de las que parte y las medidas de cumplimiento por las que es controlado. Y al cuestionar estas cosas, también cuestiona elementos de la estructura del conocimiento organizacional en las que están insertas sus funciones. La reflexión en la acción tiende a hacer emerger no solo los presupuestos y las técnicas, sino también los valores y propósitos presentes en el conocimiento organizacional (Contreras, 1997, p. 80).
- La evaluación se entiende como un proceso integrado a la construcción de saberes (metodológicos, organizaciones, de comunicación, de vínculo). Tiene por característica evidenciar y formular problemas, logros y alcances de las decisiones

pedagógicas adoptadas. Es, esencialmente, un espejo donde se proyecta la realidad del centro, devolviendo las miradas de los múltiples actores que se involucran en el proceso, (colectivo docente, alumnos, familias, CEIP, UDELAR y agentes externos, etc.) Es abierta, dinámica, teóricamente informada y participativa.

La búsqueda

Consideramos que el fracaso consiste en no intentar encontrar rutas y respuestas ante las tensiones en las que hoy se encuentra la labor escolar. Se trata de resolver la distancia entre los dispositivos existentes y los necesarios para garantizar la igualdad de posibilidades de aprender de todos los alumnos; encontrar instrumentos para ejercer variaciones de tiempo, espacios y recursos de forma de deshacernos de una mirada que adjetiva problemas en lugar de ensayar propuestas. Gradualidad y monocronía (Terigi, 2010) son estructurantes de la forma escolar, que hasta tanto no se logren transformar, no permitirán que las políticas educativas que se implementen alcancen resultados con relación a garantizar el derecho a la educación.

Este no es un problema nuevo para la educación, por el contrario, quienes primero se enfrentaron a él y ensayaron una respuesta fueron los maestros rurales, que con el desarrollo de la didáctica multigrado buscaron adaptar la propuesta escolar. La escuela urbana moderna siempre convivió con este problema, teniendo como práctica implícita la selección y jerar-

quización de los sujetos, pero, una vez que se plantea el derecho a la educación esa misma lógica produce desajustes.

Cuando nos despojamos de todos los discursos naturalizados para focalizar la tensión en los problemas pedagógicos como centro para garantizar el derecho a la educación, reconocemos que el cambio se inicia en las prácticas de enseñanza, en las formas en que se comparten y en las decisiones que colectivamente se toman a partir de sus resultados. Discutir las lógicas explicitadas anteriormente (graduación, monocronía, año lectivo, repetición, rol docente) implica generar otros dispositivos con relación a tiempos y espacios a partir de los recursos existentes. Se plantea, a continuación, la descripción.

Dispositivos organizativos para la enseñanza

Entendemos que el tiempo —espacio escolar primario—, puede organizarse en dos tramos de intervención: un primer tramo donde los alumnos desarrollan aprendizajes de saberes, destrezas, habilidades y actitudes que van a constituir una base de herramientas y recursos fundamentales para el desarrollo de procesos de aprendizaje más complejos. Así, hacemos referencia a la lectura, la escritura, el manejo de campos numéricos, de los algoritmos y sentidos de las operaciones, de la búsqueda de información y la comprensión de situaciones, de establecer categorías y relacionar saberes, de escuchar, de continuar un diálogo, de expresar con fidelidad sus ideas, sentimientos y emo-

ciones, de compartir con otros, de respetar, de gestionar enojos y conflictos, etc.

Un segundo tramo se enmarca en el desarrollo de la combinación de saberes aplicados a nuevos problemas del conocimiento. Estudiar, interpretar, transmitir, opinar, debatir con fundamentos sobre tópicos o situaciones, elaborar hipótesis, sostener el objetivo de su trabajo, buscar caminos de resolución dentro de un repertorio existente de saberes, operar y crear junto a otros, manejar variables y considerar alternativas, proyectar y proyectarse en diferentes escenarios, gestionar tiempos, recursos y problemas, etc.

Primer tramo escolar

La lectura pedagógica de la diversidad de procesos de aprendizaje con los que los niños ingresan a 1.º año, nos da una clara señal de que la edad no iguala etapas de aprendizaje y, por lo tanto, no debiera ser la clave fundamental, para la agrupación de los alumnos. Se requieren, sin lugar a dudas, intervenciones didácticas diferentes, porque las rutas metodológicas que validamos, hacen que sea imperioso tomar en cuenta los saberes previos de nuestros alumnos para realizar avances significativos en los procesos.

En este sentido, el grado escolar como está instrumentado hace que alumnos tengan que permanecer en un circuito de reiteración de situaciones de enseñanza que no los lleva a enfrentar obstáculos reales hasta que sus compañeros de grupo etario lleguen al desarrollo de ese desempeño y, por otro lado, aquellos que requieren más personalización o mayores esfuer-

zos de andamiaje se vean vulnerados en oportunidades, siendo la única respuesta formal que posee la organización escolar la repetición del grado.

Siguiendo a Flavia Terigi (2016), «reconocer que no todos aprenden lo mismo en el mismo tiempo, sostener que, para lograr aprendizajes equivalentes, los recorridos no tienen que ser necesariamente los mismos para todos, y superar la repitencia como única forma histórica de reagrupamiento:

- Implica generar un proyecto de enseñanza abarcativo de los aprendizajes que usualmente se asignan a distintos grados del recorrido escolar.
- Propone una configuración alternativa que discute la lógica anualizada que ordena el cronograma escolar.
- Ello trae consigo la necesidad de contar con conocimientos profesionales que permitan dar respuestas eficaces a las diferentes cronologías de aprendizaje que realizan los niños y niñas.
- Requiere un marco institucional de acompañamiento profesional» (Terigi, 2016).

Si tomamos en cuenta las respuestas institucionales para considerar alternativas encontramos dos modalidades diferentes: quiebres de grupo y agrupamientos flexibles.

Se entiende por quiebre de grupo una forma de desestructuración que establece la distribución de la totalidad de alumnos de un grado (por ejemplo 1.º) o más de un grado, o de la escuela en su conjunto, en grupos seleccionados por niveles de desempeño, independientemente del grado de pertenencia y edad y que, durante una frecuencia de uno o más días de

la semana, participan de una propuesta coordinada por las docentes a las que se suman otros docentes del centro escolar (maestro de apoyo, equipo director). Esta forma organizativa habilita intervenciones pertinentes y oportunas con una intencionalidad específica de promover avances en un área específica de conocimiento, atendiendo etapas diferentes en los procesos de aprendizaje implicados en el área de intervención. Se evalúa el proceso y en cortes, tiene la finalidad de impactar en la debilidad detectada en el centro escolar.

Los agrupamientos flexibles surgen de la necesidad de dar una respuesta organizativa en la búsqueda de garantizar una enseñanza personalizada a través de intervenciones docentes en grupos de alumnos reagrupados a partir de un rango entre indicadores de desempeño. Por lo tanto, en esta concepción no existen niveles, ni alumnos para nivelar. Se concibe al alumno como sujeto del proceso de aprendizaje y que, como tal, se encuentra en un momento de dicho proceso. Al concebir el proceso de aprendizaje como continuo y en continuo avance, no corresponde etiquetar su desempeño como bajo, medio o alto, sino que se caracteriza el momento y a partir de allí se aborda la intervención docente pertinente para promover y provocar el avance. Esto implica también que la agrupación de alumnos esté integrada por niños que se encuentran entre un rango de indicadores de desempeño, con la complejidad y diversidad que ello implica.

Entonces, se concibe al grupo total de alumnos de un tramo (ejemplo: 1.º, 1.º y 2.º, o de nivel ini-

cial a 3.º incluido) y la forma de establecer las nuevas agrupaciones no son por grado sino a partir de indicadores de logro. En nuestro caso, iniciamos la modalidad en los primeros años a partir de indicadores de lengua.

Estas agrupaciones se sostienen en el tiempo y varían a partir de los objetivos de impacto en un plazo dado por el equipo docente. Así mismo, se concibe la agrupación de alumnos como provisoria. Depende de los procesos del aprender de los alumnos que, si bien son continuos, presentan ritmos, modalidades e intensidades diversas. En función de la evaluación de procesos o de corte pautada por el equipo docente, se definen cambios en alumnos, en reagrupaciones, en las intervenciones docentes, etc.

En este sentido, la organización de la escuela «se mueve» modo de ejemplo, si comienza el año con tres grupos de 1.º año, en el que un maestro trabaja con alumnos que se encuentran en escritura de protoletras y presilábica, otro docente con alumnos entre presilábica y silábica y otro docente con alumnos entre transición y alfabética, probablemente hacia fines de mayo el último grupo se encuentre autodictándose enunciados. En el avance de desempeños que no solo implican los procesos de adquisición de la lectura y la escritura se determinan cambios y movimientos que acompañarán interviniendo según los obstáculos que los niños requieran vencer para avanzar. Otros docentes, como maestro comunitario, de apoyo, etc., se integran al trabajo para fortalecer las intervenciones en los distintos momentos del año de acuerdo a las necesidades específicas de los alumnos.

Esta modalidad cambia la cultura escolar, ya que los alumnos mayoritariamente «pasan» por más de un maestro en el correr del año lectivo, y eso requiere por un lado un conocimiento profundo niño a niño de todos los alumnos y, por otro lado, la construcción de un equipo de maestros que garantice coherencia en aspectos metodológicos, de contrato didáctico, de corrección, de vínculo con los alumnos y con las familias ya que se abandona el rol de maestro estándar «de un aula de un grupo» para conformar un equipo docente de trayectoria escolar. Esto exige la construcción de un *habitus* de reflexión sobre las prácticas, de compartir planificación, lecturas sobre los procesos de los niños, así mismo de prácticas de análisis para la construcción de saberes docentes compartidos. Los tiempos de coordinación son fundamentales y la organización escolar deberá garantizarlos en el horario escolar a través de la articulación de otros docentes del centro.

Las agrupaciones flexibles responden a un paradigma organizativo que plantea Andy Hargreaves (2005) a través de los «mosaicos móviles», que toma de Toffler. Se caracteriza por su flexibilidad, creatividad, oportunidad, funcionamiento colectivo, perfeccionamiento continuo, actitud proactiva. Si bien el mosaico móvil puede promover formas vigorosas, dinámicas y cambiantes de colaboración a través de asociaciones y alianzas dentro y fuera de las instituciones, estas formas a veces pueden ser consensuadas, pero, a menudo pueden ser fuente de conflictos que aparecen como un aspecto necesario para el cambio. Construir un mosaico móvil, expresa Hargreaves,

«supone trascender el mismo principio de colaboración para acceder a unas estructuras que le brinden el máximo apoyo posible en el complejo contexto de la posmodernidad».

Es, en este sentido, la oportunidad de pensar, construir, habitar, reconstruir, en una escuela que funciona en virtud de las construcciones de aprendizaje de todos los integrantes del centro, donde las aulas no coinciden con grados sino con oportunidades para el aprendizaje de todos. Los equipos docentes de trayectoria que visualizamos hasta el perfil de egreso de 3.º grado hacen posible que todos los alumnos avancen en sus procesos de aprendizaje sin los límites de la anualidad ni de la edad, generando nuevas formas de agrupamientos y una nueva cultura escolar que está pensada a partir del derecho de todos los niños a aprender y a ser efectivamente incluidos, tanto educacional como culturalmente.

Segundo tramo - Aulas

El segundo tramo trabaja con alumnos que corresponden a los grupos de 4.º, 5.º y 6.º año. En esta modalidad se conforma un equipo docente que trabaja con una concepción de trayectoria en aulas por áreas del conocimiento: lengua, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y educación física. Esta modalidad se lleva a cabo desde hace tres años en el turno vespertino de la escuela n.º 178 (ex n.º 321). La implementación surge a partir de un problema: la organización de la enseñanza en el primer tramo determina avances en los niveles de aprendizaje de los

niños que cuestionan la distancia en los logros entre los alumnos de 3.º y los de los grupos de 5.º y 6.º. Por otro lado, se hace evidente que los tiempos dedicados a las áreas de las ciencias son escasos, ya que en estas áreas tanto la enseñanza como el aprendizaje tienen poco desarrollo. Se buscan formas de transformar esa realidad y surge la posibilidad de experimentación para dar respuesta al problema.

Esta forma de trabajo implica cambios:

Para los docentes:

Cada docente se «especializa» en un área de enseñanza, realiza el abordaje curricular concibiéndolo en el marco de la trayectoria en la que trabaja, o sea, implementa la enseñanza en forma simultánea para tres grados diferentes. Esto permite no solo una comprensión diferente del programa y del área, sino también una lógica de tiempos y propuestas de enseñanza diferentes a la del docente del grado anual.

- Cada docente de «aulas» trabaja con la totalidad de los alumnos de 4.º a 6.º recibiendo tres grupos de distinto grado a lo largo de cada jornada escolar.
- La planificación es del equipo de intervención, abierta y en circulación entre los docentes que lo requieran.
- Los tiempos de enseñanza se optimizan, ya que existe un horario en el que se debe desarrollar la tarea para que los grupos cambien.
- Se organiza el material y los recursos para que cada aula esté provista de todo lo necesario para la enseñanza.
- Se deben acordar criterios en torno a la articula-

ción del programa, la cultura de convivencia en todas las aulas, formas de evaluación y de corrección, vínculos con las familias, responsabilidades administrativas, etc.

Para los alumnos:

- Deben incorporar la idea de que poseen un equipo docente conformado por cuatro maestras y otros docentes, como inglés y educación física.
- En la jornada escolar rotan de aula en tres oportunidades en cada jornada escolar.
- Los tiempos y los espacios cambian, se vuelven dinámicos y tensan la responsabilidad y capacidad de autogestión.
- Los contextos del aprendizaje cambian ya que cada aula tiene una dinámica dada por la modalidad docente y el lugar que ocupa cada integrante del grupo en esa aula y en esa área del conocimiento.

La intencionalidad de esta forma de trabajo consiste en generar un proceso de aprendizaje colectivo que nos lleve a nuevos desafíos sobre el abordaje del programa. Más allá de la necesidad de realizar una enseñanza donde los alumnos comprendan y se apropien de los lenguajes, saberes y problemas de las diferentes disciplinas, consideramos como hipótesis de desarrollo de la implementación que esta praxis nos habilitará a construir un contexto de mayor complejidad interdisciplinar para mejorar así la enseñanza de la escuela. En este sentido, son indispensables los espacios de coordinación docente, la formación continua y situada del colectivo docente.

El rol del maestro tradicional se transforma en un maestro que acompaña e incide en trayectorias escolares dentro del tramo. Así, conforma colectivo que produce transformaciones en las formas en que se habita el rol docente.

Pensar en equipos docentes que trabajan sobre trayectorias que van más allá del año lectivo impone como necesidad para la rigurosidad del trabajo que estos espacios de coordinación semanal existan y sean posibles sin la asignación de más recursos de los que ya posee la escuela. Las salas docentes mensuales son el espacio de articulación institucional por excelencia, donde se evalúan los procesos y se construyen las estrategias de intervención.

Bibliografía referenciada

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid:Morata.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid:Morata.

Ranciére, J., (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires:Libros del Zorzal.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. Frigerio, G., y Diker, G., (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: -cem/Novedades Educativas.

_____ (2016) Conferencia en Escuelas de Unidad Casavalle, 9 de julio de 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cMnOiqCm6yI>

_____ (2010) *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocrónia*. En: Frigerio, G. y Diker, G. Educar: saberes alterados. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN COLECTIVA

UNA MIRADA AL COLECTIVO DE MAESTRAS DE CASAVALLE

Beatriz Liberman

Introducción

El presente artículo es producto de las reflexiones y producciones emergentes en el tiempo compartido por la autora con maestras y maestros de la escuela n. ° 178¹. Sin duda, un tiempo fermental en diálogos, aprendizajes y experiencias en torno a lo educativo y a los procesos colectivos puestos en juego para hacer posible la producción de una escuela en movimiento.

A través de esta producción se realizan ciertas lecturas, de las muchas posibles —pedagógicas, políticas, didácticas—, a través de las herramientas conceptuales del campo de estudios institucional, particularmente, del Análisis Institucional, de la experiencia que vienen desarrollando los docentes en la escuela. En tanto, los enfoques institucionalistas aportan «(...) caminos para desentrañar la trama de significados que teje la cultura sobre sus propias contradicciones (...) procura(ndo) desmontar el

¹ En el año 2015 se unifican las escuelas n. ° 321 (del turno vespertino, con la que venía trabajando) y la n. ° 178 (del turno matutino).

conjunto de explicaciones que lo ubican en un orden natural» (Fernández, 1994 pp. 22-23).

Con estas lecturas se trata de comprender, develar sentidos inadvertidos de las prácticas y construir ciertas explicaciones acerca de lo que hace posible que un grupo de docentes, devenido en colectivo, se proponga producir ciertas transformaciones al formato escolar tradicional instituido. En este sentido, se trata de pensar cómo un grupo de docentes —a partir de poner en el centro de sus prácticas la certeza de que los niños y niñas pueden aprender—, devino colectivo constituyéndose en «movimiento instituyente» (Lourau, 2001) y «grupo sujeto» (Guattari, 1976). Este movimiento implica un corrimiento de posiciones y posicionamientos instituidos a partir de la interpelación de su ser y hacer maestra y las construcciones que ofician de certezas. A través de este movimiento se pone en juego un quehacer potente del colectivo docente capaz de producir alteraciones.

Se trata de producir en torno a un proceso colectivo que interpela a los procesos subjetivos de las maestras y las relaciones de poder que sostienen las formas y explicaciones construidas para preservar el orden instituido, así como de dar cuenta acerca de un

colectivo que, por su propia condición colectiva, se vuelve potente para trascender los intereses institucionales y desarrollar un análisis de sí mismo reconociendo las marcas y encargos institucionales, para alcanzar la alteración de lo instituido.

Un punto de partida: la escuela moderna

La escuela, tal como la conocemos hoy, es un producto histórico y cultural propio de la modernidad. Su origen se relaciona con alcanzar la transmisión cultural que necesita la sociedad para su continuidad y permanencia. A través de la escuela moderna el Estado se asegura de que los miembros más jóvenes de la sociedad alcancen la condición de sujetos sociales mediante la humanización y ‘ciudadanización’, alcanzando su integración al colectivo social. En este sentido, Guillermina Tiramonti (2009) plantea que la escuela es una producción institucional diseñada en una época determinada y con relación a ciertas circunstancias sociales, políticas y culturales. «La escuela moderna es una construcción social surgida entre los siglos XVII y XVIII en las sociedades europeas que inicia una inédita relación que denominamos pedagógica entre un maestro (en un sentido nuevo del término) y un alumno» (p. 85). De esta forma, en el marco del surgimiento de los Estados Nacionales y de la particularización de la niñez, se configura un escenario específico para la transmisión del conocimiento y socialización. En tanto, para la niñez la escuela significa un lugar público en el que, separados los niños de su familia y

del mundo privado, se preparan para ser adultos, ingresar al mundo de estos, en cuanto humanizado y ciudadano activo.

En nuestro país, resultado de un proceso cargado de demandas y síntesis, contradicciones y luchas de fuerzas sociales, surge la escuela pública. La niñez queda ubicada entre la obligatoriedad escolar y el derecho, el Estado como garantista del acceso a este «derecho obligatorio» y la educación como problema de Estado. A partir de esto se establecen la universalización y la gratuidad de la escuela que, junto con la laicidad y la igualdad de oportunidades —como modelo de justicia social— y la educación como herramienta de integración social, constituyen la matriz fundante del sistema educativo uruguayo. Estos son aspectos que componen las tradiciones de la escuela uruguaya y la histórica relación entre educación y pobreza que conllevan, en la búsqueda de la igualdad social. La escuela, sustentada en principios republicanos, democratizadores, igualitarios y de mayor justicia, es el instrumento propicio para la inscripción de los sujetos al colectivo social a través de un proceso de normalización y civilización de las jóvenes generaciones. En este sentido, la escolarización garantiza la instrucción del pueblo, la formación de ciudadanos y la producción de trabajadores calificados, que refieren a un proyecto pedagógico y garantía del desarrollo del proyecto moderno de transformación social. De esta forma, la consolidación del Estado moderno se acompaña por la creación de un sistema educativo público, que tuvo a la escuela como constructora de modernidad.

De esta forma, la modernidad instituye un modelo educativo universal —el dispositivo escuela—, que significó la configuración de una arquitectura material, organizacional y simbólica particular que atendiera los requerimientos del contrato fundacional. Siguiendo los planteos de Graciela Frigerio (2007), decimos que esta arquitectura,

(...) bajo el nombre de sistema educativo, expresó y sigue expresando un modo instituido de tramitar aquello de la educación que quería/podía ofrecerse para el gran número (aun dejando fuera de dicha forma a no pocos). Lo hizo con modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes, a las que damos el nombre de forma o formato escolar (p. 331).

El dispositivo escolar es el resultado de un proceso de institucionalización en torno a la relación pedagógica y a partir de la cual se construyeron y especializaron los términos que componen este modelo, educadores, educandos, ideología pedagógica, paradigmas teóricos, objetivos, metodología, técnicas (Fernández, 1994). Este modelo o formato escolar es una producción material y simbólica, compuesta por un conjunto de rasgos que la particularizan «(...) el núcleo común singular de las instituciones educativas —(...) conjunto de rasgos que la diferencian de otras instituciones sociales— (...)» (Fernández, 1994, p. 25).

Siguiendo lo planteado por Frigerio (2007) se trata de ciertos rasgos invariantes y, complementariamente podemos sostener, identitarios del modelo. De tal forma que, en el caso de que alguno de estos rasgos no se encuentre presente, generalmente dejamos de reconocerla como «escuela» o, por lo menos, ponemos en cuestión la posibilidad de «ser escuela».

La forma escolar refiere a los rasgos o componentes básicos, marcas específicas y universales, en cuanto son comunes a la mayoría de los ámbitos educativos que nombramos como «institución educativa». Entre otras cosas se destacan: la separación del niño y niña de su familia; la agrupación de los niños y niñas de una misma edad a la misma hora y en el mismo lugar para desarrollar simultáneamente actividades formativas comunes al comando de un adulto; la diferenciación, graduación y organización de los contenidos; la fragmentación de la jornada escolar en tiempos y espacios; la separación entre el juego y el trabajo; la especialización y legitimación del papel del adulto; la definición de ciertos roles: ‘maestro’, que ejecuta la función educativa de los niños y niñas, y ‘alumno’ función de aprendiz, ambos roles se desempeñan dentro de determinados marcos e instituidos en un espacio áulico. Puede decirse que el formato identifica tiempos, ritmos, espacios, lugares, gradualidad, modalidades, formas y normas del estar, del saber y del participar. A través de este modelo escolar se organizan y tienen lugar las actividades de enseñanza-aprendizaje, por la que niños y niñas recorren, en forma simultánea y gradual, su escolarización.

El formato de lo escolar se configura, consolida y sostiene justificado en función de ciertos enunciados y trama simbólica: creencias, paradigmas y concepciones teóricas, principios pedagógicos referidos a los aspectos centrales de la tarea institucional. Estos dicen, entre otras cosas, acerca de «lo educativo», de «la relación pedagógica», «del niño, niña y la niñez», del «desarrollo evolutivo», de la «maestra», de «la escuela y los objetivos», de «los contenidos».

Este formato escolar se presenta en forma recurrente y permanece a pesar del transcurso del tiempo, sufriendo escasas modificaciones desde su configuración original. Estos hacen a la «esencia» de la escuela y se presentan como algo del orden de lo natural, lo que muchas veces se expresa como «acá esto siempre se hizo así...», «acá siempre ha sido así».

Lo educativo queda fijado e identificado a este formato escolar que hemos llamado «escuela», concebido como el único escenario posible para que acontezca lo educativo. Los rasgos que componen este «modelo» escuela se fueron articulando en un proceso histórico de institucionalización que no necesariamente dieron respuesta a cuestiones pedagógicas sino, las más de las veces, a motivos políticos, económicos u organizacionales (Yentel, 2006).

El dispositivo escolar es producto de opciones políticas, cuyos elementos constitutivos son un analizador de concepciones acerca de los sujetos y los modos de relacionamiento intergeneracional. Es un modelo de relacionamiento jerárquico sostenido en el saber del docente y en una relación de poder en la que éste último, por el solo hecho de ser adulto en una po-

sición de docente, se impone sobre los primeros. Este modelo ubica al alumno como el que no sabe, que se encuentra en un proceso de desarrollo y está incompleto y, a través de su escolarización, será civilizado, completado y vuelto ciudadano activo.

Por otra parte, es posible afirmar que la emergencia de la escuela moderna es una de las respuestas estatales ante el problema de la población y su gobierno (Foucault, 2006). El surgimiento de la escuela moderna coincide con la conformación de nuevas formas de gobierno y de conducción de los sujetos, en tanto el Estado nacional se instituye como gobierno para conducir a los habitantes del territorio. Asimismo, se produce el advenimiento del concepto de población y la articulación, a partir de la estatización, de ciertas instituciones disciplinares —entre ellas la escuela— con el Estado. Sostiene Foucault (1991) que la escuela es una de las instituciones en los que se organiza la sociedad moderna y en los que se producen prácticas de enseñanza grupal. Estas prácticas de enseñanza implican una situación de gobierno propia de la modernidad, en las que se producen condiciones de posibilidad para la emergencia del sujeto moderno (Caruso, 2005). La escuela moderna implica la combinación de las disciplinas con la biopolítica en el marco, dirá Foucault (2006, citado por Martinis, 2013), de un «Estado que asume la responsabilidad de guía, de conducción sobre cada individuo, en tanto integrante de una población» (Martinis, 2013 p. 26). Las prácticas escolares son formas de gobierno en la producción de la gubernamentalidad moderna o gubernamen-

talización del Estado², en la que se produce la articulación entre las instituciones disciplinarias con el entramado estatal (Caruso, 2005 p. 43).

De esta forma, en el marco de la modernidad, la institución escuela está construida con base en grandes relatos y certezas que producen y prescriben universales, modos únicos de ser, hacer, pensar, estar y sentir a los cuales adherirse o contra los cuales revelarse. Así, se crea el formato escolar —de carácter universal y ahistórico—, en tanto modelo educativo establecido y permanente; al decir de René Lourau (1991), un modelo instituido.

La Escuela como Institución³ o ciertos referentes conceptuales para pensar una escuela en movimiento

Recogiendo los desarrollos realizados por Fernández (1994), la institución escuela es universal, una norma de la sociedad moderna, resultado de la espe-

² Foucault (2007, p. 213) va a referir como proceso de gubernamentalización al predominio de un tipo de poder llamado gobierno sobre otros posibles, al desarrollo de aparatos y procedimientos específicos de gobierno y a la producción de saberes relacionados con la población.

³ El término institución históricamente ha adoptado en el discurso de las Ciencias Sociales diferentes contextos de referencia y sentidos. Las conceptualizaciones y acepciones acerca de las mismas ofrecen perspectivas múltiples en cuanto a la definición y tratamiento de las cuestiones que se incluyen bajo el término 'institución'. Para el presente artículo se consideran la perspectiva desarrollada por Cornelius Castoriadis (1989) y René Lourau (1991) y se recogen aportes de Eugene Enriquez (1990) y Lidia Fernández (1994).

cialización —en un tipo específico de establecimiento que presenta una particular arquitectura material y simbólica— de una parte de la transmisión cultural que requiere la sociedad (Fernández, 1994). Cada escuela o establecimiento escolar —«esta» escuela— es el ámbito donde se concreta, a nivel singular, la institución universal escuela, es decir, «(...) una norma o modelo de tipo universal: el vigente en nuestra cultura» (Fernández, 1994 p.26).

La institución escuela, al tiempo que refiere a un modelo organizativo o formato, «(...) es una norma, un valor, un conjunto de imágenes y significados, un marco dentro del cual las cosas son y se hacen de determinadas maneras, aceptadas y protegidas por el grupo social al cual representa» (Yentel, 2006 p. 12).

La escuela, como otras 'cosas' sociales, es tal en tanto encarna significaciones sociales. En cuanto, «(...) las significaciones imaginarias sociales están en y por las 'cosas' —objetos e individuos— que los presentifican y los figuren (...). Solo pueden tener existencia mediante su 'encarnación'... en y por una red de individuos y objetos (...)». (Castoriadis, 1989 pp. 306-307). Los «sujetos», los «niños», las «mujeres», los «vínculos», las «escuelas», son encarnación viviente y cambiante de significaciones imaginarias. En el interjuego de estas se instituye cultura, en tanto trama institucional.

Los individuos cuando se agrupan e instituyen sociedad crean un universo de significaciones imaginarias que dan sentido y regulan la actividad humana y colectiva. Así, producen humanidad que les permi-

te sostener cierto orden simbólico en el que vivir y coexistir en sociedad.

Para Cornelius Castoriadis (1989), el universo de significaciones imaginarias es una red simbólica y socialmente sancionada que atraviesa la vida colectiva y la hace funcionar como un todo coherente y cohesionado. De esta forma el acontecer de los seres humanos se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por significaciones que nos hacen hacer. El autor denomina a esta red simbólica universo de significaciones imaginarias sociales, imaginarias, por ser creación e invención social; sociales, porque son instituidas por el colectivo anónimo.

Complementariamente, es posible recoger los planteos de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) acerca de la cultura institucional, a la que definen como «(...) aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia [—consciente o inconscientemente—] para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella» (p. 35).

Sostenemos que la cultura institucional subyace y sustenta las prácticas, le imprimen significación, al tiempo que es la resultante, a lo largo del tiempo, del quehacer cotidiano en la interacción con los productos institucionales materiales y simbólicos. La cultura institucional no siempre es pensada o tenemos conocimiento de esta, que se encuentra

generalmente naturalizada en el quehacer cotidiano y sus prácticas, en tanto, «la rutinización amenaza siempre el pensar y la naturalización conlleva cercos cognitivos que vuelven impensable (...)» (Frigerio, 2007, p. 325). Por otra parte, concebimos que, la cultura institucional, entre otros aspectos, es una producción en la que se cristaliza aspectos de la cultura occidental y moderna, síntesis del orden 'civilizado' y de nuestra subjetivación.

En este sentido, es posible sostener que la cultura institucional —orden de lo simbólico— es lo estable y permanente. La misma es histórica, social y cultural, producto del precipitado de múltiples líneas de fuerza en pugna, de paradigmas dominantes y hegemónicos, de construcciones que se fueron procesando a lo largo de la historia —instituidos—, muchas veces coexistiendo con novedosas significaciones —instituyentes—. Referimos a la cultura institucional como universo de significaciones, esta sin que se sepa cómo, es admitida por todos y nos hace hacer, pensar y sentir. Se encarna en sistema de valores, creencias, ideales, normas y modelos legitimados, es el mundo simbólico que hace andamiaje a los establecimientos escolares para su quehacer.

La cultura institucional refiere, entre otras cuestiones, a las diferentes concepciones y paradigmas imperantes sobre los aspectos fundamentales de la tarea institucional y en cuanto a los sentidos que tiene la educación y su función: la tarea primordial de la institución educativa. Así mismo, implica la concepción del conocimiento y las formas de acceso; acerca del aprendizajes y enseñanza; acerca del ser docente,

del niño, niña; las perspectivas en relación a la evaluación, promoción, el desvío, el error, el fracaso y la dificultad; las formas de relacionamiento entre los actores, con la comunidad; criterios y normas de sanción; entre otros. Estas cuestiones hacen que, por ejemplo, la cultura institucional escolar hegemónica, «tiende a homogeneizar; a borrar la individualización (...), en términos de pensar y actuar por sí mismo, para pensar y conducirse según un modelo común. (...) el modelo de “ser docente”, de “ser escolar” que se instituye con la pretensión de constituir identidades (...)» (Garay, 1996, p. 141).

La institución es, al tiempo que el conjunto de las formas sociales instituidas por la ley y la costumbre, lo instituido; también, sus fuerzas antagónicas, lo instituyente. En este sentido, la institución es la acción de instituir, fundar y crear, es la acción y el movimiento, el carácter de verbo, al tiempo que refiere a lo estable y permanente, a las organizaciones, al Estado, a lo estático, establecido y fundado, al no movimiento, con su carácter universal e invariante.

Concebimos que los establecimientos y los colectivos, en los procesos históricos de institucionalización, tienen el potencial de reproducir, producir o transformar la cultura institucional. En cada establecimiento singular la cultura institucional escolar, que dio origen y fundó a la institución escuela, se despliega, muchas veces, es conservada y en otras ocasiones, los colectivos la recrean y producen transformaciones. Para esto interpelan concepciones y paradigmas históricos que se encuentran atravesando la práctica en forma encubierta e invisible.

En cada escuela se particulariza una norma universal que es posible sostener, conlleva la potencia de los colectivos que la habitan a transformarla. Cada colectivo porta la posibilidad de construir una novedosa versión identitaria a partir de esta norma universal, cada escuela es «un ámbito capaz de generar una cultura singular» (Fernández, 1994, p. 20) y una singular manera de producir significaciones en relación a aspectos que atraviesan la tarea (docente, alumno, conocimiento, trabajo, evaluación, etc.).

Una escuela que se mueve: acerca de sus movimientos

Desde el año 2011, el grupo de maestras de la escuela n.º 321 (actualmente escuela n.º 178) viene realizando «movimientos» a partir de los cuales producen transformaciones en el quehacer escolar. El propio colectivo docente sostiene que se trata de una «escuela en movimiento», de un movimiento diario y permanente por el que transita la escuela y sus actores. Estos movimientos interpelan ciertos discursos instituidos acerca de los niños y niñas, las maestras y lo escolar.

Ante los escasos aprendizajes relevados en la escuela, el grupo de maestras enuncia que *todos los niños pueden aprender*, se instala un primer movimiento.

Afectados, asumen que, para que efectivamente acontezcan aprendizajes, es necesario moverse de lo conocido y permanente, poner en cuestión e interpelar sus prácticas, discursos y su ser-hacer docente,

así como también, la organización de la escuela. La postulación de que todos los niños y niñas pueden aprender tiene como contraparte que es la escuela la que debe generar los movimientos y transformaciones que sean necesarios para que efectivamente se produzcan los aprendizajes, en tanto la capacidad de aprendizaje siempre está presente. El grupo docente concibe que los «(...) alumnos pueden aprender y que está en la escuela procesar los ajustes necesarios en la propuesta para que esto se de» (Stevenazzi, 2014, p. 2).

Asimismo, este movimiento implica trascender un discurso que buscó instalarse en las escuelas en la década de los noventa, el de la «carencia» (Martinis, 2006). Desde la lógica de la carencia poco se puede hacer desde la tarea docente y la escuela, desde la carencia poco o nada se puede aprender.

En los desarrollos realizados por Martinis (2005, 2006 y 2013) se fundamenta que las perspectivas que impulsaron las políticas educativas de los años noventa en el Uruguay, conciben al niño como «carente» cultural y socialmente y a la escuela «como un espacio para la superación de la carencia» (Martinis, 2005, p. 2). El «niño carente», siguiendo los planteos del autor, se construye a partir de la caracterización de las situaciones de pobreza y de una multiplicidad de «déficits» intrínsecos a las poblaciones, se fundamenta al niño pobre como «carente» y se refiere a la necesidad de que la escuela compense esos déficits con los cuales llegan los niños y las niñas. En este sentido, se menciona que es posible establecer una relación determinante entre

los niveles de aprendizaje y rendimiento de las niñas y niños con el nivel sociocultural de las familias de procedencia. De esta forma, siguiendo con los planteos de Martinis (2005, 2006 y 2013) al nombrar a la niñez pobre como «carente» pierde su condición de sujeto de la educación o pedagógico, uno de cuyos efectos es la construcción de la «imposibilidad de aprender», se convierte en un sujeto asistido desde regímenes especiales, en tanto la escuela da respuesta a situaciones que no necesariamente se relacionan con lo pedagógico y son vinculadas más a lo asistencial (Martinis, 2005).

Estas perspectivas cobran carácter de «verdad» y «universalidad», instalando nuevos posicionamientos acerca del alumno.

El colectivo se mueve en estas perspectivas, logra desandar estas construcciones desde la problematización para construir otras en las que piensa y ubica a los niños y niñas de la escuela desde la posibilidad de aprender y desde su potencia. Esto supone un reconocimiento del «otro» desde su capacidad de aprender, que tiene como revés a un grupo de maestras restituyéndose en sus posibilidades de enseñar y en su condición docente.

Este movimiento de partida que produce el grupo de maestras da lugar a nuevos movimientos y diversas transformaciones que se sucederán y por los que maestros, niños, niñas y familias irán transitando.

A partir de sostener que los niños y niñas pueden aprender, las maestras se mueven de *construcciones del ser-hacer* que en las últimas décadas han ocupado un lugar hegemónico.

Se interrumpe una forma de concebir el ser-hacer maestra, que se muestra como inalterable y no como una construcción posible de sufrir transformaciones.

Entre otros aspectos, en este movimiento el grupo de maestras de la escuela asume la responsabilidad política ante los recién llegados. Lo que implica, entre otras cosas, reconocerse como actores con capacidad de producir, decidir e implementar acciones para hacer posibles los aprendizajes. Esto las posiciona ante la autoría de su quehacer, moviéndose de la lógica de ejecutoras de políticas educativas que se definen en espacios alejados de los territorios. Asimismo, se trata de un grupo de docentes que se asume desde un no saber, dispuesto a aprender desde la propia experiencia, de la permanente reflexión y conceptualización.

La propuesta de escuela que van elaborando desafía al grupo de maestras a una problematización, reformulación y construcción permanente en relación a sus prácticas, posesionándose en una «experimentación» (Stevenazzi, 2015) acerca de lo pedagógico. De esta forma, en una permanente reflexión y alteración, las maestras se instalan y repiensen como profesionales de la educación, poniendo en juego perspectivas teóricas, principios y concepciones acerca de la tarea, los niños y niñas, su propio ser-hacer docente.

Estas cuestiones significan para las docentes «tramitar la incertidumbre respecto al punto de llegada» (Stevenazzi, 2018, p. 42).

El grupo docente concibe que su propuesta de

trabajo no es una construcción «para siempre», no es estática, sino que «debe ser revisada» para ver su marcha. Al tiempo que, «tenemos que recoger los emergentes para volverlos una oportunidad para modificar, en tanto, los imprevistos y acontecimientos son visualizados como emergentes nos permite pensar, seguir construyendo y produciendo espacios de trabajo» (recogido en instancias de trabajo con la directora mtra. Shirley Young, 2017). En este sentido, hablamos de «escuela en movimiento», una escuela que el colectivo la concibe en construcción permanente, en cuanto «una vez que el proceso de aprendizaje comienza, no tiene límites, y el deseo de aprender empuja y desafía la escuela a otras búsquedas» (Stevenazzi, 2018, p. 44).

El hablar de una «escuela en movimiento» resulta significativo, dados los márgenes de incertidumbre en el que el grupo docente se permite desarrollar su tarea cotidiana, en cuanto a la posibilidad de moverse de las certezas que otorga el modelo de trabajo institucionalizado. Se trata de maestras que se encuentran dispuestas a la revisión y evaluación permanente de la propuesta al tiempo que confrontarla desde la teoría, para implementar las modificaciones necesarias que se requiera. En este sentido, la escuela es repensada y problematiza a medida que se construye, desarrolla e implementa la propuesta. Como fuera dicho, no hay una «forma» construida de «una vez y para siempre». Las maestras renuncian a la seguridad que otorga lo ya previsto en las formas escolares para instalar una escasa previsibilidad ante la interpelación permanente de su quehacer.

De esta forma, crean lo que llaman, en un comienzo, «quiebre de grupos»⁴, para más tarde nombrarlos, «grupos flexibles»⁵ y las «aulas temáticas»⁶. Estas propuestas de trabajo implican para las maestras pasar de estar a cargo de un grado y con un grupo de niños y niñas durante todo el ciclo lectivo, al trabajo con agrupaciones integradas por niños y niñas de diferentes grados y, en la propuesta de «grupos flexibles», muchas veces, en función de los logros de aprendizaje, estas agrupaciones cambian de integrantes. Esto implica una propuesta de organización institucional que interpela el formato universal escuela, alteraciones en la organización del espacio y tiempo, en la organización de la enseñanza, así como también, alteraciones al rol del maestro, entre otros.

Al movimiento en el que se enuncia que *todos los niños pueden aprender* le sucede el reconocimiento de que los aprendizajes de los niños y niñas no es gradual, ni secuenciado, sino singular y poco previsible.

4 De esta forma, el grupo de maestras de la escuela n.º 321 desde el año 2011 denomina la experiencia de las flexibilizaciones de grupos que realizan con niños y niñas de nivel 5 de inicial a tercer grado. Estos grupos se conforman por nivel de aprendizaje a cargo de una maestra, los niños y niñas van transitando los agrupamientos en función del nivel de logro.

5 Ídem.

6 Comienzan a funcionar a partir del año 2014; la propuesta está dirigida a niños y niñas de 4.º, 5.º y 6.º grado y tiene como objetivo de incrementar los tiempos de enseñanza en las áreas de Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Las aulas temáticas se organizan en esas cuatro áreas y están a cargo de una maestra. Los niños y niñas rotan cada una hora por las diferentes aulas temáticas, teniendo al menos dos horas semanales en cada una de ellas.

Desde la experiencia se producen «nuevas» perspectivas que postula el equipo docente para el desarrollo del trabajo pedagógico y la construcción de propuestas. En este sentido, se ponen en cuestión ciertas concepciones acerca del aprendizaje. Este no es pensado en función de la edad cronológica del niño y la niña, ni de carácter secuenciado y gradual, así como tampoco de la evolución previsible y la complejidad progresiva. Se entiende que cada niño y niña presentan necesidades y tiempos particulares para alcanzar los aprendizajes y los alcances de estos son imprevisibles y, a partir de lo cual se interpela la organización escolar graduada y de complejidad creciente, la que cobra forma a través de niveles, cursos y el ordenamiento de contenidos que se adapta al alumno de acuerdo al orden determinado que presenta el desarrollo infantil.

Así es que se asume el aprendizaje como un proceso que es colocado en el centro de la tarea de la escuela y el propósito del docente es favorecerlo.

Se trata de una escuela que, a partir de contemplar y reconocer las necesidades individuales de cada niño y niña, se organiza para atender los aprendizajes, trascendiendo la lógica de lo universal y uniforme. De esta forma se construyen respuestas a «medida de los niños» (del intercambio con el colectivo docente, 2017).

La conformación de las agrupaciones desde nivel 5 de inicial a tercer grado es flexible, en función de sus aprendizajes. Los niños y niñas integran grupos por «niveles» de aprendizaje, lo que significa que las integraciones de los grupos van cambiando a lo largo del proceso y durante el año lectivo. En función de la

etapa de aprendizaje en la que se encuentra cada niño y niña va integrando nuevas agrupaciones. Esta modalidad de trabajo permite dar respuesta a los tiempos y particularidades, reconociendo la pluralidad en los procesos de aprendizaje en los sujetos de la educación, reconstruyendo perspectivas que redujeron los «sujetos» al «sujeto».

De esta forma, producen flexible y creativamente una escuela para sujetos complejos. Se trata de la recreación de la escuela en clave de singularidad.

Para constituirse en una «escuela en movimiento» requieren de un instrumento fundamental: el trabajo colectivo e instituir colectivo, para lo cual tienen que *moverse del trabajo individual y de las individualidades*.

El grupo de maestras sostiene que, en tanto es una experiencia desafiante e interpelante del quehacer, necesita construir tiempos y espacios para pensarse, pensar la práctica y establecer acuerdos en el proceso de constante búsqueda en el que se encuentran.

En esta experiencia de trabajo las maestras ya no son «propietarias» de un grupo de clase y en su aula. Se trasciende esta lógica para instituir prácticas donde las maestras integran un equipo de trabajo en el que desarrollan colectivamente su tarea, al tiempo que los niños y niñas pertenecen a la escuela. Esta forma de trabajo desafía a la tarea colectiva y «rompe» con el trabajo individual de las maestras, trascendiendo la forma tradicional de organizar la escuela en función de que a cada grado-grupo de estudiantes le corresponde una maestra. Los estudiantes pasan a «tener» varias maestras con diferentes propuestas en el correr del año, las que acuerdan metodologías de

trabajo, planificaciones y contenidos y realizan una evaluación en forma colectiva de cada niño y niña.

De esta forma, las docentes, desde sus prácticas, se mueven de la lógica de cada maestro con su grupo y sus problemas, para producir un quehacer y una reflexión colectiva. Ante un problema colectivo de los aprendizajes de los niños y niñas de la escuela, se asume un abordaje a través del cual encontrar posibles respuestas. Para el grupo de maestras de la escuela n.º 321 se trata de hacer posible, para que hay que mover las fronteras de lo instituido y transitar por los bordes e intersticios para producir otras formas de hacer.

El grupo de maestras, su propia condición colectiva, se vuelve potente para trascender los intereses institucionales y desarrollar un análisis de sí mismo para reconocer las marcas y encargos institucionales, así como las contradicciones y tensiones que se dan en el campo institucional cotidiano. De esta forma, desde su quehacer, instalan alternativas pedagógicas, produciendo políticas educativas locales o micropolíticas educativas cotidianas en la escuela (Frigerio, 2000). Para el grupo de maestras implica asumir definiciones colectivas en la organización de la escuela, en lo pedagógico-didáctico y administrativo.

De la escuela en movimiento: lo colectivo, potencia y producción

En este trabajo sostenemos que en esta experiencia existe un colectivo docente en movimiento dispuesto a interpelar, a transformar y transformarse. En este sentido, concebimos que se trata de un colectivo cuya

transformación de partida es su propio posicionamiento como tal en relación al trabajo pedagógico. Esto implica una transformación, concebirse con potencia para interpelar y producir. Al igual que reconocen la capacidad de los niños y niñas, se reconoce así mismo con capacidad (es), con reflexión, propuestas y posibilidades de hacer. Los docentes colectivamente toman la palabra y la tarea pedagógica en su escuela, buscando desafiar al sistema y sus lógicas dominantes de producción de políticas educativas.

En este sentido, dar cuenta de una «escuela en movimiento» y de un proceso colectivo que asume el grupo de maestras implica hacer referencia a que el colectivo docente se mueve de los «lugares conocidos» y dominantes, interpela su ser-hacer maestra, las construcciones que ofician de certezas y que soportan la tarea. Implica atender las producciones que realiza el colectivo en función de asumir, a través de un proyecto institucional, un protagonismo político y la responsabilidad ante los niños y niñas.

La propuesta que desarrolla el colectivo altera el formato universal de hacer escuela instituida. Esto significa que las transformaciones que producen en lo organizacional, significan movimientos en la trama simbólica que sustenta el formato escolar, lo que pone en cuestión concepciones y perspectivas teóricas, creencias y principios pedagógicos, aspectos que hacen a la cultura institucional escolar y que justifican las formas de hacer escolar. Esto significa moverse de ciertas hegemonías e instituidos, alterando ciertas formas de hacer y pensar, posesionándose como colectivo, desde un lugar instituyente que repiensa

y reflexiona su función, la propia forma de hacer escuela y los paradigmas que sostienen este hacer. De esta forma, el proceso colectivo que asume el grupo de maestras interpela sus propios procesos subjetivos y las relaciones de poder que sostienen las formas y explicaciones construidas para preservar el orden dominante e instituido.

Es un colectivo docente situado en un lugar de poder hacer, de producir otras formas para asumir la responsabilidad de educar, en tanto des-alineado y productivo. Estas cuestiones refieren a trascender un modelo de maestro ejecutor de macropolíticas educativas diseñadas por expertos alejados del territorio particular de cada escuela (Frigerio, 2000). Se produce otra forma de ser maestra, se quiebra con la lógica de la «soledad del maestro», de la maestra en su aula y con su grupo, para generar lógicas colectivas y abordajes de equipo. Así, se conmocionan los modelos y paradigmas dominantes como parte del movimiento potente del colectivo de maestras.

Las lecturas desde el campo de estudios institucional nos permiten sostener que el grupo de docentes, a partir de poner en el centro de sus prácticas la certeza de que los niños y niñas pueden aprender, devino en colectivo en función de asumir, a través de un proyecto institucional, un protagonismo político y la responsabilidad ante los niños y niñas. En este sentido, se constituye en «movimiento instituyente» (Lourau, 2001), en tanto «grupo sujeto» (Guattari, 1976). El grupo de maestras trascienden los intereses institucionales y sus posiciones y posicionamientos dominantes e instituidos y desarrollan la capacidad

fundante y creadora de enunciación y producción incesante. Un abordaje desde estas perspectivas permite pensar el lugar que ocupa el deseo y la creación, el devenir y advenimiento en este colectivo docente.

La Institución Escuela, las alteraciones y los obstáculos

Encontramos que la posibilidad de alterar el formato escolar dominante se encuentra con obstáculos. Alterar algunos de los aspectos constitutivos del modelo instituido de escuela (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas) (Puiggrós, 1991), implica instalar procesos significativos de conmoción y subversión de la institución escuela y su cultura, de la matriz fundante y sus cimientos.

Todo proceso de alteración despliega acontecimientos que dan cuenta de la relación dialéctica instituidos-instituyente puesto en juego en el par resistencia-transformación. Los procesos que buscan transformar o alterar interpelan los instituidos de una arquitectura material, organizacional y simbólica, que hacen a ciertas prácticas y concepciones establecidas.

La escuela moderna es una construcción social e histórica y su función es la transmisión cultural necesaria para dar continuidad y preservar un modelo y orden social establecido. Dada esta función social es posible sostener que la escuela moderna —y su modelo educativo dominante— es instituida para el ‘no cambio’ en tanto, la lógica de la alteración, en algunos de sus aspectos, refiere a la interrogación y a la puesta

en cuestión de dicho modelo y orden (Yentel, 2006).

La lógica de la institución escuela remite a la conservación y la reproducción; la lógica del cambio alude a la interrogación y a la puesta en cuestión (Yentel, 2006) y se establece entre ambas una relación trabajosa, no siempre armoniosa y plagada de obstáculos y resistencias.

El modelo de escuela ha supuesto un proceso de institucionalización, «(...) que nos lleva a pensar que siempre ha sido como hoy la conocemos; su permanencia en el tiempo y su hegemonía la presentan como algo tan natural, que su puesta en cuestión se vuelve impensable y antinatural. [En tanto, como fuera dicho] (...) la lógica de la institución es la de conservación y reproducción del orden instituido (...)» (Yentel, 2006, pp. 222-224). La institución escuela — institución universal— para llevar a cabo su función impone restricciones a los procesos de transformación que conmocionan su histórica identidad (Yentel, 2006) y arquitectura simbólica, organizacional y material. El propio origen y finalidad hacen de obstáculo a la posibilidad de construir proyectos que pongan en cuestión formas de hacer o pensar en la escuela o de pensar a la propia escuela.

Una transformación en la organización institucional es una alteración que afecta los modelos y las significaciones construidas histórica y socialmente como paradigmas dominantes y hegemónicos y a los propios procesos de producción subjetiva de los actores. La implementación de alteraciones conmociona e interpelan construcciones en lo institucional y en la organización, así como también interpelan a las pro-

pias subjetividades «maestras» de las propias docentes protagonistas, procesos subjetivos producto de lo institucional, de su lugar de aprendientes, de su formación y de sus recorridos vitales. De estos aspectos generalmente no tenemos «conocimiento». En este sentido, en las escuelas el fenómeno de la implicación (Lourau, 2001) es significativo en tanto cada quien se ha formado y ha permanecido muchos años dentro de una «escuela» y porta sus marcas. Esta permanencia y tránsito por los escenarios escolares está investido de significados, valores y experiencias que portamos, las que producen y hacen a nuestra subjetividad. Cabe señalar que los procesos de transformación o alteración institucional al tiempo que la interpelan, desafían alterar estas producciones subjetivas.

Algunas lecturas acerca de una escuela en movimiento

La transformación del formato escolar en la experiencia que se desarrolla en la escuela n. ° 321 (actualmente n. ° 178) implica una interpelación que altera la institución universal escuela. De esta forma, el colectivo, desde su potencia, produce una cultura singular y una particular concretización de la multiplicidad de instituciones que la atraviesan (docente, alumno, conocimiento, trabajo, evaluación, etc.). Desde las perspectivas teóricas desarrolladas (Fernández, 1994; Yentel, 2006) se trata de la singularización de un universal.

La singularización de la norma universal, es decir, la elaboración de un modelo alternativo, implica una problematización de la tradicional arquitectura

material, organizacional y simbólica instituida. Esto es, de los aspectos «visibles», así como de los fundamentos que sostienen y justifican esta «forma visible de hacer escuela», entre los cuales se pueden destacar los mandatos sociales, concepciones, principios pedagógicos y paradigmas teóricos.

Promover un proyecto de escuela alternativo es desplegar un conjunto de ideas, hechos y procesos que generan una situación interpelante, implica instalar la interrogación acerca de los modelos vigentes. La alteración del formato escolar, la implementación de «otras formas de hacer», es un cambio institucional capaz de proponer una nueva interpretación al conjunto de paradigmas y concepciones, supuestos y significados que conforman la cultura institucional, generando movimientos de institucionalidad instituyentes (Yentel, 2006).

Alterar para promover un proyecto alternativo de escuela significa conmover las «raíces profundas» del «ser» y «hacer» escuela. Esto implica remover la matriz fundante al tiempo que sus cimientos e identidad, su cultura institucional instituida en el transcurso del tiempo y de las prácticas. Se trata de mover un modelo político y cultural (Puiggrós, 1991) para construir uno alternativo; es transformar a partir del corrimiento de lo dominante.

Alterar es trascender modificaciones referentes a los aspectos técnicos, burocráticos-administrativos y organizativos, a las formas visibles del hacer en los establecimientos escolares. Para alterar hay que poner en cuestión lo que fundamenta o soporta la práctica, el marco de referencia que permite comprender las

situaciones cotidianas. En este sentido, entendemos que las alteraciones refieren a la interpelación de lo institucional, en cuanto universo de significaciones, para instituir otras significaciones. Decíamos en párrafos anteriores que implica instalar procesos significativos de conmoción y subversión de la institución escuela. Para Frigerio (2000), si no se logra transformar parte de la gramática y de la cultura escolar no se produce impacto en las prácticas educativas, no perdurando, ni institucionalizándose las modificaciones.

Si aquello que da sentido a la escuela en tanto institución social —en la compleja integración y articulación de la relación con el conocimiento y de la construcción del lazo social que le es propia— no es considerado (...); si [las alteraciones] (...) no hacen del cambio de las representaciones, los valores, las creencias, las normas y las reglas de juego institucional un eje central de sus proposiciones, discursos y acciones; si ellas se reducen a una perspectiva exclusivamente técnica, entonces están llamadas a provocar un cambio por el cambio mismo, eventualmente un gatopardismo, con el consecuente descreimiento y desligazón simbólica a la que parecemos asistir hoy en la relación escuela –sociedad (Frigerio, 2000, p. 20).

Alterar las imágenes acerca de la escuela, de los roles que en ella se desempeñan y cómo se desempeñan, de la manera de usar los espacios y los tiempos,

de la forma de tomar las decisiones y las cuestiones sobre las que se toman decisiones son aspectos que no solo transforman a la institución escuela, sino también a los procesos de producción subjetivos. Una transformación en la escuela significa una transformación institucional que afectará a las instituciones que ‘portamos’ y nos atraviesan, por lo cual es posible sostener que hay una interpelación a nosotros mismos, a nuestros procesos de producción subjetiva.

Como decíamos anteriormente, lo institucional lo encarnamos, hace a la producción subjetiva. Abordar lo institucional y la escuela para pensar transformación implica interpelar aquello desde donde somos producidos y que portamos, lo que supone un trabajo también sobre los procesos de producción subjetiva, entre otros, ‘maestra’. En este sentido, «(...) se puso en cuestión las formas de ser y de hacer escuela conmocionando a la institución en su conjunto y a cada sujeto en particular» (Yentel, 2006, p. 143), cuestión que es producto de decisiones colectivas interpelantes.

Para producir alteraciones es necesario un colectivo dispuesto a interpelar el modelo educativo instituido, pero, también interpelarse, en tanto maestras, como parte y andamiaje de ese modelo. Es un colectivo que deviene movimiento instituyente.

Reflexiones finales

La experiencia sobre la que reflexionamos nos habla de proyectos impulsados por un poder que asumen los docentes colectivamente desde el que in-

terpelan al poder instituido y dominante (Fernández, 1994); un colectivo que se instala en un movimiento instituyente, en el que se ponen en cuestión las formas y marcos conocidos que aseguran un cierto orden y previsibilidad al acontecer cotidiano. Las docentes renuncian a la seguridad que otorga lo establecido y el orden natural de lo que es la escuela tradicional. Se trata de un colectivo enclavado en la incertidumbre que produce la interpelación a los marcos referentes y construcción de nuevos, pero, sobre todo, la instalación de la pregunta permanente acerca del quehacer.

La generación de un proceso de producción de alternativas es un movimiento instituyente de deconstrucción y creación, de ruptura con lo instituido y estable. Como fuera mencionado, esto lleva a una profunda conmoción de la institución escuela, de los procesos subjetivos de sus actores, maestros, niños, niñas, familias y autoridades, e incluso de los propios observadores de la experiencia. Esto lleva a que muchas veces no se encuentre nombre o formas de nombrar a aquello novedoso que se ha creado.

Este proceso colectivo, siguiendo los planteos de Guattari (1976), trasciende la alienación y las relaciones sociales más jerarquizadas, institucionalizadas, apegadas a lo burocrático, la norma y el mandato, lo que constituyen aspectos «duros» de la institución. De esta forma, despliega su capacidad de producir, fundante y autogestionaria, con posibilidades de conectarse con su potencia creativa y su deseo (Guattari, 1976), en este caso su deseo de enseñar. La «(...) mirada colectiva encuentra las tensiones y motivos de los hechos, se encadena imperceptiblemente pero

consistentemente con el deseo de transformación (...)» (Fernández, 1994, p. 23).

A través de esta experiencia que impulsa el colectivo docente de la escuela n.º 321 (actualmente n.º 178) y las formas que se viene dando para su producción, entendemos que se muestra la caducidad de las concepciones universalitas, lógicas totalizadoras y esencialistas que se gestaron históricamente en torno a la escuela moderna (Frigerio, 2000), al tiempo que la pérdida de sentido que cobran en los sistemas educativos centralizados los currículos uniformes, las propuestas únicas y los vínculos pedagógicos ritualizados.

Esta experiencia, desde su persistente incertidumbre, nos permite sostener algunas certezas entre las que se encuentran que se trata de un colectivo que asume su poder y potencial papel transformador; su responsabilidad política frente al otro; posicionándose políticamente en la necesidad de producir alteraciones y que está entre sus posibilidades producirlas. Asimismo, para que algo de lo educativo sea posible es necesario un colectivo dispuesto a poner y ponerse en cuestión, interpelar sus prácticas y los paradigmas que sostienen su quehacer.

En la escuela las transformaciones solo se hacen posibles cuando son los propios colectivos que participan en su construcción asumiéndose como genuinos productores de las mismas. En este sentido, estas producciones hablan de colectivos produciendo micropolíticas educativas a través del trabajo cotidiano en la escuela en el ejercicio de su papel pedagógico y su responsabilidad política. De esta forma, se produce

una escuela que parte del reconocimiento del otro y se «arma» en función de la tarea, en la que cobran relevancia los aprendizajes de los niños y niñas, trascendiendo las lógicas organizacionales, económicas o sociales.

La asunción del protagonismo político de los colectivos docentes no desresponsabiliza al Estado en su papel de garantista de una propuesta educativa que produzca aprendizajes. Un proyecto de educación pública significa articular iniciativas y responsabilidades estatales con aquellas de los propios colectivos.

Se trata de atender las producciones que realizan los colectivos en función de una realidad, la propia del establecimiento, en un momento, en un territorio, con niños, niñas y familias concretos. Son producciones atravesadas y no ajenas a la cultura que dieron origen a la educación, a lo fundante de la institución educación, a sus concepciones, de las que se nutre y las recrea.

Para finalizar, cabe destacar que un abordaje desde estas perspectivas permite hacerle lugar al deseo y a la creación, al devenir y advenimiento. Entendemos que evitar, anular o diluir estas fuerzas antagónicas, permaneciendo en lo instituido, conlleva a la institucionalización como alienación, a sentidos únicos, sentidos totalizantes y al congelamiento de la cultura.

Bibliografía

Almirón, G.; Romano, A. *Trayectorias escolares. Aportes pensados desde la aceleración*. Montevideo: Quehacer educativo n. 96, p. 8-14, 2009.

Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad 2*. Barcelona:Ed. Tusquets editores.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires:Paidós.

Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas*. Buenos Aires: Prometeo.

Frigerio, G. (2007), “Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable”, en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo Escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva – UNESCO – OREALC –Santiago de Chile, agosto de 2000, Argentina. Disponible en: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf> Fecha de consulta: 12 de agosto de 2015.

Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G., Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel Educación.

Garay, L. (1996). “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones”, en Ida Butelman, *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.

Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad*. México: Siglo XXI.

Loureau, R. (2001). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Ediciones Universitarias.

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.). *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas* (13-31). Buenos Aires: Del estante editorial.

Martinis, P. (2005). *Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria*. Andamios, 1 (1). Recuperado de https://www.academia.edu/1402654/Escuela_pobreza_e_igualdad_una_relacion_necesaria. Consultado en mayo de 2017.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Stevenazzi, F. (2018). *Una escuela en movimiento(s)*. Disponible en <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/87810/50888>. Fecha de consulta: 15 de marzo de 2019.

Stevenazzi, F. (2014). *Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela*. Disponible en <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/Una-lectura-sobre-la-producci%C3%B3n-de-alteraciones-a-los-formatos-escolares-desde-la-pol%C3%ADtica-cotidiana-de-la-escuela.pdf> Fecha de consulta: 6 de agosto de 2015.

Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Los siguientes artículos se desprenden de las monografías elaboradas por las autoras en el marco del seminario *Alteraciones a la forma escolar: análisis, prácticas y producción pedagógica*, coordinado por el Dr. Felipe Stevenazzi en la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

En este marco las autoras, desde una perspectiva cualitativa, realizaron trabajo de campo (observaciones y entrevistas) entre los meses de setiembre y noviembre del año 2015 en la escuela n.º 321 (actualmente n.º 178), a partir de sus proyectos monográficos y de las temáticas abordadas en el seminario.

ALTERACIÓN AL ROL DOCENTE EN LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA 321/178

Florencia Ascárate Andrada

«No hay educación, sin alteraciones. Admitir que los saberes se alteran es, antes que nada, reconocernos como sujetos alterables, alterados por lo otro, por el otro y, a la vez, admitir que es en esta alteración donde reside quizás la única posibilidad de saber (algo).»

(Frigerio y Diker, 2010, p. 8)

Presentación

En el presente artículo, que se desprende del trabajo monográfico presentado en la asignatura Seminario II de la Licenciatura en Ciencias de la Educación¹, se abordan las características del rol docente observa-

¹ Dicho trabajo surge de la investigación desarrollada en el período de setiembre-diciembre del año 2015 en el marco del Seminario II *Alteraciones a la forma escolar, análisis de prácticas y producción pedagógica*, dictado por el Profesor Felipe Stevenazzi, asignatura perteneciente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR). Al momento de comenzar la investigación se conformó un grupo de cinco estudiantes, los cuales en principio trabajaron en conjunto indagando sobre un tema en común, para, finalmente, enfocarse en los diferentes subtemas existentes.

das en la experiencia de alteración a la forma escolar de la escuela 178/321 de Casavalle. Se tomarán conceptos de Perrenoud en su obra *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, tales como *práctica reflexiva* y *reflexionar sobre la acción*, para describir la metodología de trabajo utilizada, tanto en la coordinación docente como en el trabajo con los escolares.

Alteración al rol docente

Perrenoud (2004) plantea que la formación de los docentes debe dirigirse hacia una profesionalización que enfrente la tendencia a la *proletarización*. Esto último ocurre cuando los docentes son ejecutores de las instrucciones de superiores, ya sea sobre programas, didáctica, tecnologías educativas, así como también sobre los espacios y los calendarios. No hay que confundir el término profesionalización, ya que el autor plantea que no quiere decir que el docente no sea profesional, en un sentido literal, sino que comprende un sentido más amplio:

Tanto en francés como en castellano, el término profesionalización no resulta especialmente acertado; podría dar a entender que

se trata de lograr que, “por fin”, la actividad de la enseñanza adquiera el estatus de oficio. [...] en una primera época, la formación se centraba básicamente en el dominio de los saberes que había que transmitir. Solo desde hace muy poco tiempo y, además, de forma desigual según el nivel de enseñanza, se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente profesional [...] En este sentido, la profesionalización del oficio del enseñante consistiría, sencillamente, en incidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir. (Perrenoud, 2004, pp. 9-10)

Del mismo modo, expone la distinción entre profesión y oficio: «Todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones». El uso de la palabra profesión le da cierto estatus a determinados oficios, indicando que no sería necesario dirigir a quienes lo ejercen en aspectos concretos como procedimientos y decisiones. La actividad del profesional está gobernada por objetivos y por una ética. Son personas lo suficientemente competentes como para saber cuál es su deber, sin ser dependientes de las directivas, procedimientos y modelos. Un claro ejemplo es el doctor en medicina. La cuestión aquí es, teniendo en cuenta lo anterior ¿los docentes son realmente considerados profesionales?

Perrenoud (2004) plantea que el oficio de enseñante está dentro de lo que se denomina en los países anglosajones semiprofesión, dotada de semiautonomía y de semirresponsabilidad. El autor también plantea que para lograr una mayor profesionalización del oficio es necesario que los docentes dejen de protegerse detrás del *sistema*, de los programas y de los textos:

Entonces, a cambio de una responsabilidad personal mayor, dispondrían de una autonomía más amplia -o menos clandestina- para escoger sus estrategias didácticas, sus procedimientos y modalidades de evaluación, sus formas de agrupar a los alumnos y de organizar el trabajo, de instaurar acuerdos y el orden en el aula, de concebir los dispositivos de enseñanza-aprendizaje o de dirigir su propia formación. (Perrenoud, 2004, p.12)

Esta transformación, considerando el concepto de Perrenoud (2004) no debe ser solo a nivel de los docentes, sino también a nivel del funcionamiento de los centros, inspectores, directores de centro y formadores.

La pregunta que comparte el autor es: «¿Por qué formar a los enseñantes a reflexionar sobre su práctica?» (2004, p. 45). Las respuestas son varias. En primer lugar sirve para compensar lo que brinda la formación profesional. «Una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino que también es

una expresión de la *conciencia profesional*. Los profesores que no reflexionan más que por necesidad y que dejan de plantearse cuestiones desde el momento en que se sienten seguros no son practicantes reflexivos.» (2004, p. 48)

Como propone el autor, no se puede esperar que la formación inicial de los enseñantes, por más completa que intente ser, pueda prever situaciones que los docentes podrían enfrentar en la práctica cotidiana. Es por eso que se considera que una gran parte del oficio la aprenden trabajando en el aula.

En segundo lugar, una formación en la reflexión sobre la práctica permite abrir un camino hacia la profesionalización del oficio:

Un enseñante que se aleja enormemente de la ortodoxia puede conservar toda la confianza de sus alumnos y alumnas, de sus padres, de sus compañeros y de sus superiores, si todos consideran que *sabe lo que hace* y cuenta con los recursos necesarios para su autonomía. (Perrenoud, 2004, p. 52)

Por otra parte, se puede afirmar que prepara a los docentes para enfrentar a la alteridad de sus alumnos y familias: «Reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones.» (Perrenoud, 2004, p. 58)

Como plantea Stevenazzi (2014), a lo largo de estos 20 años se han intentado reformas en la educa-

ción², por su parte, el Consejo de Educación Inicial y Primaria - ANEP habilita a las escuelas a presentar proyectos donde se modifiquen las formas escolares. Sumado a esto, surge en la ATD la necesidad de nuevos formatos por parte de los docentes, junto con un cambio en la percepción del fracaso; esa apreciación pasa de estar depositada en el niño a ser responsabilidad de la forma escolar, desafiando a los docentes a buscar alternativas para las cuestiones de enseñanza. Esa transformación es para Perrenoud (2004) una verdadera práctica reflexiva, es decir un accionar casi permanente que supone una postura, una forma de identidad; «La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción.» (p. 13)

No existe acción compleja que no venga acompañada de una reflexión durante su proceso. Según Perrenoud (2004), reflexionar durante la acción es preguntarse qué va a pasar, qué se puede hacer, cuál es la mejor estrategia, qué riesgos existen, etc. En el día a día de una escuela, en ocasiones, los docentes cuentan con escaso tiempo para reflexionar. El colectivo docente de la escuela n.º 178/321 comienza a desarrollar experiencias que alteran la forma escolar tradicional, a partir de la carencia de una forma adaptada a las necesidades de aprendizaje del alumnado. Equipos docentes como el que describe este trabajo se plantean nada más ni nada menos que repensar la escuela. Esto surge de la

² Reforma impulsada por Germán Rama en los años 90, posteriormente la creación de escuelas de *Contexto Sociocultural crítico* (actualmente denominadas Escuelas aprender) y Escuelas de Tiempo Completo.

visualización de dificultades en la forma escolar tradicional, tales como: la presencia de un rol docente que se remite a cumplir un programa creado en el ámbito de las macropolíticas sin tener en cuenta el cotidiano escolar; una labor que no siempre considera que *todos los niños pueden*, los diferentes procesos de los niños que concurren a un mismo grado y en ocasiones el entorno familiar del niño; la rigidez del tiempo escolar y el uso de los espacios.

Decidimos problematizar lemas, lugares comunes, baldosas donde naturalmente se nos invita a caminar en forma cotidiana y que evidentemente no solo no dan resultado, sino que también destituyen el poder transformador del rol docente [...]. (2015, p. 39)

Por otro lado, reflexionar sobre la acción, plantea Perrenoud (2004), es tomar la acción en sí como objeto de reflexión, ya sea para compararla, explicarla o criticarla. En este caso, el docente reflexiona sobre lo que sucedió o sobre el resultado de la acción. o como en el caso que más abajo se cita, la alteración a la forma escolar tradicional.

La reflexión fuera del impulso de la acción, a menudo es a la vez retrospectiva y prospectiva, y conecta el pasado y el futuro, en particular, cuando el practicante está realizando una actividad que se prolonga durante varios días, e incluso varias semanas, por ejemplo, una propuesta de proyecto. (Perrenoud, 2004, p. 35)

Estas experiencias que fomenta el colectivo de la escuela n.º 178/ 321 generan un movimiento no solo en los tiempos y espacios, sino también en el rol que cumplen como docentes. Como plantea Stevenazzi (2017) en su tesis de doctorado³

[...] hay una transformación igual de importante en relación con cómo se entiende el trabajo docente, el vínculo y búsqueda con otros, dentro y fuera de la escuela, entender que en la escuela hay otros docentes que pueden aportar a la propuesta pedagógica. Son cambios sustantivos en relación con la forma de entender el trabajo docente. (p. 53)

A lo largo de la investigación aparece por parte del colectivo docente el concepto de *una escuela en movimiento*. Esto se relaciona con lo que plantea Stevenazzi (2017) acerca de los movimientos en la escuela. El primer movimiento está relacionado con modificar la forma de visualizar el problema, donde se cree que la causa de los malos resultados reside en el contexto socioeconómico de los niños, para luego cuestionarse sobre qué cambios deben realizar los docentes para obtener mejores resultados.

Este es el comienzo de la transformación de la escuela, que tiene como inicio el cambio en relación con cómo se mira el problema y

³ *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la escuela 321 de Unidad Casavalle.* (2017). Montevideo, Uruguay.

el lugar de los docentes y de la escuela en la problemática. [...] ese corrimiento del discurso de la carencia al de la posibilidad, será la transformación más importante que desencadenará otras [...] (2017: 49)

Luego de percibir el problema, llega el segundo movimiento: organizar la escuela. Aquí se observa la importancia del trabajo en equipo dentro de la propia escuela, así como también con otras instituciones.

El tercer movimiento tiene una característica significativa que es «[...] la búsqueda metodológica en contacto con otros docentes y sus experiencias.» (Stevenazzi, 2017, p. 51) y es aquí donde se concibe un cambio, como lo plantea el autor, que es la forma de organizar el trabajo docente, que en magisterio es un trabajo individual y pasa a ser colectivo en este tipo de experimentaciones pedagógicas.

Está claro que la dinámica de la escuela al principio genera esas *ganas de salir corriendo*, quizás fruto de la incertidumbre, del proceso de adaptarse a reflexionar constantemente, a *crear* la escuela, así como a las exigencias que presenta el proyecto. Se puede percibir que el proceso de reflexionar a diario sobre el funcionamiento de la experiencia genera la necesidad de estudio y actualización constante por parte de los docentes. Aquí es cuando se percibe la importancia del intercambio del colectivo, como apoyo y fuente de aprendizaje.

Es ese trabajo en colectivo uno de los aspectos esenciales de este nuevo rol docente, no solo dentro de la escuela, en los espacios de coordinación, sino

también en el intercambio de experiencias con docentes de otras escuelas, incluso fuera del país. Tanto la concurrencia a ADEMU, para aprender o actualizar nociones sobre el Método Integral Natural, como el vínculo con estudiantes, docentes e investigadores de la Facultad de Humanidades, entre otras actividades, describen este nuevo rol, que lejos de trabajar de manera individual se apoya e intercambia conocimientos y experiencias con otros profesionales.

Alterar la forma escolar tradicional por medio de *quiebres de grupos, aulas temáticas*, de generar en los niños un espíritu crítico-reflexivo, fomentar que *vuelen* para cumplir cualquier sueño que se propongan, entre otras cosas, trae consigo la alteración del rol docente. Una de sus características es visualizar el fracaso de distinta manera, ya no responsabilizando al niño, como se hacía anteriormente, sino a la forma escolar. Además, genera un movimiento en los tiempos y espacios escolares, hace posible tener en el aula a niños que rotan en base a su desempeño y que comparten el tiempo con otros integrantes del colectivo.

Por un lado, este rol docente no solo se ocupa de la enseñanza y del logro de los objetivos, sino que también lucha contra la *etiqueta* impuesta, por el hecho de pertenecer al barrio Casavalle, estigmatizado como inseguro y en el que, según los medios de comunicación, prima la delincuencia y la violencia; donde se registran, a nivel educativo en general, los índices más bajos de logros educativos. Sin embargo, se ha podido comprobar en el transcurso de estos años de experimentación pedagógica que la forma de trabajo de esta escuela genera mejoras significativas

en los resultados de todos los niños y niñas que a ella concurren, además de la satisfacción que se observa en ellos de estar en la escuela. Esto se logra, entre otras cosas, motivándolos y creando espacios que les permitan desarrollar su potencial en base a sus necesidades.

Por otro lado, cabe aclarar que no hay una invisibilización de la carencia por parte de los docentes, sino que no es un argumento válido para justificar que no aprendan. Visualizan al niño como un *sujeto de derechos* en lugar de un *sujeto carente*.

A partir del momento que el docente se enfrenta al desafío de alterar la forma escolar se genera una amplia gama de sensaciones: angustia, resistencia al cambio, entusiasmo. Es importante tener en cuenta que existen maestros que deciden no trabajar en dicha institución, así como también otros encuentran razones para continuar en ella, más allá de considerar que es una experiencia desafiante y, sin lugar a dudas, sumamente movilizadora.

Bibliografía

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Editorial Del Estante.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Stevenazzi, F. (2014). Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. En: *Revista Científica Vozes dos Vales*. 6. Brasil: UFVJM.

Stevenazzi, F. (2017). *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo – Uruguay*. Tesis de doctorado. Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Young, S. (2015). Crónica de una escuela en movimiento. En: Marinis, P. y Redondo, P. (comps). (2015). *Inventar lo (im) posible. Experiencias entre dos orillas*. Buenos Aires: Editorial Stella. (pp.39-58).

HACIA OTRA FORMA DE HACER ESCUELA PÚBLICA EN CASAVALLE

UNA ESCUELA QUE SE FUNDA, «MUEVE» Y ALTERA

Victoria Díaz

Este artículo¹ advierte sobre algunos constructos que se inscriben en torno a la experimentación pedagógica que realiza la Escuela n.º 178 de Unidad Casavalle desde hace unos años. Esta institución escolar se funda por medio de posicionamientos docentes particulares y concepciones de tiempo y espacio singulares, además de reflexionar desde la cotidianeidad para proclamar decisiones colectivas que poseen fuertes posiciones políticas. Además, «mueve» piezas para transitar un camino hacia otros modos de hacer escuela en los que el docente enseñe más allá de los futuros predestinados

¹ Se encuentra dentro de lo desarrollado por el grupo de trabajo e investigación sobre forma escolar y experimentación pedagógica a cargo del Dr. Felipe Stevenazzi, en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. El grupo está incorporado en el Programa de Políticas Educativas del nepi-augm como udelar-Grupo2; se trabaja en coproducción de conocimiento junto a maestros, egresados y estudiantes de facultad. Este escrito se desprende de una serie de investigaciones que se han efectuado sobre la temática en la Escuela n.º 321 de Unidad Casavalle, actualmente n.º 178, ubicada en Montevideo, Uruguay.

y del contexto en el que se enmarca el centro escolar; es una institución abierta a la comunidad que se configura junto a ella, en la que aparece la búsqueda de otros sentidos que permiten apostar por otra forma de visionar y vivir la escuela pública.

Palabras claves: alteración, forma escolar, tiempos, espacios, sentidos.

Una escuela que «mueve» las piezas

Está en movimiento, todo el tiempo y, en realidad, el año pasado decíamos: «esto es como un gran puzzle», uno en el que se tiene que hacer hincapié para que puedan lograr trabajar con cualquier adulto que se les pare adelante. Con todo este tipo de movimientos tienen muchos adultos con los cuales trabajar y cada uno de nosotros somos una pieza dentro de ese puzzle (entrevista a maestra A).

Esta escuela, igual que el ajedrez, recibe del sistema público escolar todas las «piezas», los recursos, igual que otros centros educativos uruguayos, solo que, dentro de ella, existe otra disposición y organi-

zación de estos recursos que procuran construir una nueva alternativa a la forma escolar² que se observa actualmente, se enfocan en construir su propio juego, en «mover» todo lo que se considera fijo, y desestructuran todo lo que se contempla como tradicional y conocido hasta el momento.

Desde este centro es detectada la idea de alterar y su colectivo manifiesta que esto se desarrolla porque «la escuela está en función de los aprendizajes de los alumnos y los maestros deben buscar los medios para que estos se desarrollen» (Stevenazzi, 2014, p. 3). A pesar de que, dentro del ámbito escolar, esta idea no tiene buena aceptación, dentro de esta institución, como menciona Stevenazzi (2014, p. 4), no se normaliza lo que sucede, no se sostiene una función sin sentido.

Por lo anterior, es que en ella

Se cambió la forma de hacer escuela a medida que se fueron advirtiendo ciertas problemáticas latentes a las cuales el tradicional formato escolar no podía responder. La maestra dice: «veía que estaba junto al niño/a delectando, le decía, a ver, repetí conmigo, pero el niño no podía, ahí pasaban otras cosas». Entonces, se pensó en forma conjunta una solución, pensando en ellos, y así surgió el cambio de formato, como método (Nota de campo, 7/10/2015).

² Según Stevenazzi (2014, p. 1), la idea de alteración surge «como la necesidad de producir un alter, que recupera al otro colocándolo en la posibilidad».

Miradas que dan otro sentido

Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de la historia como sujetos, objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de pura adaptación al mundo, terminan por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza. Por eso vengo insistiendo, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, construir política, estética y éticamente entre todos (Freire, 2013, p. 87).

Las miradas sobre el alumno se enfocan más allá de las carencias³ que el niño posee, del contexto de donde provenga, de las realidades en las que se encuentra, se piensa en que se tiene a un individuo que puede aprender y al cual debe posibilitarse el acceso a tales aprendizajes. Esto se detecta en lo expresado por una de las docentes en las entrevistas:

Odio a los compañeros que, a veces, cuando uno dice Unidad Casavalle, compañeros y personas fuera de la educación, te dicen:

³ Martinis (2006, p. 16) sostiene que, actualmente, dentro de las políticas educativas nacionales, es evidente la conceptualización de un niño «carente» que no tiene cultura o que «faltan excesivamente a la escuela, no tienen internalizados mecanismos de gratificación diferida ni de respuestas a los estímulos, siendo la mayoría producto de embarazos precoces, están exentos de “un lenguaje y capital cultural, con dificultades en la vida en relación, siendo el resultado de sus múltiples carencias la imposibilidad de aprender y, por tanto, el fracaso y la repetición”».

«¡Pa, estás trabajando ahí!» Trabajé siempre en escuelas de contexto, considero que las capacidades de los gurises van hasta donde determine el maestro, vos podés hacer volar a un gurí de Unidad Casavalle como puede ser que no vuele un gurí en la zona de Pocitos. Lo que pasa es que las condiciones económicas de un niño de Pocitos quizás lo lleven a ser abogado y al niño de Unidad Casavalle no, pero eso no quiere decir que no sea capaz, entonces no, no lo considero diferente, quizá tiene carencias económicas, carencias afectivas, sí, que la escuela le puede proporcionar mucho de eso, sí, porque están cuatro horas y el maestro lo que tiene que tratar es que el salón de clase no sea el reflejo de lo que él vive a diario, pero lo demás, no” (entrevista a maestra B).

Por ello, sus actores se concentran en que

no es una escuela con número porque para nosotros es la escuela de Casavalle, vemos lo imposible, y tratamos de construir lo posible, intentamos ver que existen posibilidades, nosotros apostamos al cambio (Nota de campo, 7/10/2015).

Desde el colectivo, a pesar de los llantos, de las angustias normales producidas por los cambios arribados y por introducirse en tal perspectiva de alteración, se promueven momentos de reconstrucción,

de repensar las prácticas educativas cotidianas para producir «otra cosa»⁴, algo que busque considerar a los educandos, que los lleve a ser seres que piensan, independientes, libres, autónomos, sujetos de derecho, más allá de su origen social y más allá de las dificultades que se detecten en cada uno de ellos.

Se apuesta a la reflexión continua, a lograr aprendizajes, tanto del docente como del educando, y las prácticas no están pensadas para poder resolver el descenso de los índices de repetición ni contrarrestar el «fracaso escolar», sino que se encaminan a potenciar los logros de los niños, sostenidos desde el «lenguaje de posibilidad», como expone Giroux (1997).⁵ Una de las docentes sostiene que

Esta escuela es una *Escuela*, en el sentido más grande de la palabra, porque es una escuela en la que estamos buscando respuestas a preguntas para las

⁴ Coincidiendo con Redondo (2004, p. 123), puede afirmarse que «la configuración de un colectivo que otorga direccionalidad a su accionar hacia objetivos comunes, implícitos y/o explícitos, y que hace posible que exista un territorio imaginario que opere desterritorializando la pobreza,... la escuela demarque un espacio de ese orden y que su delimitación no se construya sobre la base de la exclusión del otro sino que se conforme desde un cambio de posición asignada al “otro”».

⁵ Con respecto a esto, Mc Laren (2005, p. 335) sostiene que, para lograr la escuela como espacio de posibilidad, «los maestros debemos aprender a emplear el análisis crítico y el pensamiento utópico. Henry Giroux, llama a esto combinar el lenguaje de crítica con el lenguaje de posibilidad. Los educadores deben desarrollar formas de análisis que reconozcan los espacios, las tensiones y oportunidades para las luchas democráticas y las reformas dentro de las actividades diarias y los hechos de los salones de clase».

que otra gente no tiene y no se pregunta, cosas que me preocuparon desde el inicio, cuando empecé a hacer la carrera. Entonces, al mismo tiempo es una escuela de maestros, impresionante. Porque vos acá aprendés un montón del trabajo colectivo con otros compañeros, de las preguntas que van surgiendo, de las posibles respuestas que vamos hallando, aprendes un montón (entrevista a maestra C).

Es así que, dentro de la escuela, «los docentes, a partir de su fundamentación y experimentación, han generado un espacio cuidado para la alteración» (Stevenazzi, 2014, p. 4).

Maestros que piensan otros tiempos y espacios

Desde la posición en que se inscribe la escuela se puede detectar cómo se rompe con el carácter conservador que se heredó de la modernidad, ante el aislamiento que delimita a la educación en un cierto espacio y en un tiempo suspendido, como expone Fattore (2007, p. 18).

En su interior, la escuela no tiene la forma de un espacio donde el tiempo se pierde y donde es el pasado el que se conserva, o donde lo exterior no se percibe, se piensa «un espacio institucional permeable a las demandas, mediante la especialización flexible que supone la organización en red» (Pineau, 2007, p. 38).

Esto se refleja en las palabras de sus actores:

es una escuela abierta al barrio porque tiene una propuesta que involucra a la familia,

que involucra un montón de otros actores sociales, que están alrededor de la escuela (entrevista a maestra C).

es una escuela comunitaria, es una escuela a la cual se acerca el barrio, a reunirse, a estar, vos ves que todo el tiempo se ve la gente (entrevista a maestra A).

La escuela, se entrelaza con la comunidad, de ahí la visión comunitaria, ofrece talleres para las familias e, incluso, es parte de las festividades realizadas en la plaza de Casavalle o de algunos eventos que se realizan allí,⁶ no se configura como un espacio cerrado, sus portones están siempre abiertos para quienes se quieran acercar, más allá de que las primeras impresiones se asocien con la cárcel, por sus muros altos con alambre de púas.

Llegamos a unos altos muros, en cuya cima se divisaba alambre de púas, seguimos con la mirada sobre dicho muro, que estaba

⁶ Young (2015:48), «desde hace tres años, instalamos la extensión del horario escolar de 13 a 19:30 horas, manteniendo la escuela abierta como facilitadora de encuentros para jugar, conectarse a la red de internet y a partir de la instalación de talleres expresivos, aportados por el Ministerio de Educación y Cultura. En una primera instancia nos sorprendíamos en la escuela —plaza pública. Los alumnos y adultos fuera del horario se encontraban y las puertas estaban abiertas, a la vez se instalaba el Curso de Alfabetización para Adultos. La escuela ha tenido talleres de acrobacias circenses, hip hop».

todo alrededor de la institución, enseguida pensé: «¡Es parecido a una cárcel!», incluso dije para mí misma, cómo se ve en esto el peligro, el alejar, el afuera, sin embargo, las puertas estaban abiertas, así que pensé: «¡qué contradictorio!» (Nota de campo, 30/09/2015).

Allí existe otra conformación, en la que se la ve cómo

se convierte en plaza y la plaza en escuela, viendo la necesidad de tener una arquitectura flexible (Nota de campo, 17/10/2015).

Por otro lado, la escuela da cuenta de que existe una pedagogización de espacios, como proponen Martinis y Stevenazzi (2014, p. 102), que hace posible que los niños realicen nuevos recorridos por la escuela y establezcan nuevos vínculos con respecto al espacio y con los otros; sin duda, se altera la forma escolar, no se remiten las posibilidades de aprendizaje al espacio físico únicamente, sino que se expande. Esto es visto en la organización cotidiana del centro y distinta a la que habitualmente se reconoce en otro centro educativo del país, por ejemplo, dentro de la modalidad implementada llamada «aulas», se identifica cómo

varios niños entraron y salieron de las aulas, cada salón tiene una disciplina y el nombre de la maestra, y son ellos los que se van a ir moviendo de acuerdo a un horario. Lue-

go del recreo van a volver al salón y en fila irán al salón correspondiente según dice un cronograma pautado (Nota de campo, 30/09/15).

Se entiende, de ese modo, que

toda la escuela es un espacio de aprender (el salón, el patio, el comedor, etc.) y que ese proceso sigue cuando llega a la casa (Nota de campo, 7/10/2015).

La construcción de este trabajo colectivo, por otra parte, que altera, modifica y transforma su cotidianidad, da cuenta de la conformación de un espacio de autonomía con respecto al proceso social. En la escuela se construyen decisiones que evidencian el poder que se obtiene de los consensos, de los acuerdos entre los distintos actores que se desenvuelven en ella, lo que lleva a construir política desde las prácticas escolares. Con respecto a esto, desde la lógica escolar se plasma

que existen diferentes espacios, donde se habla o se trata de potenciar o transmitir este cambio a «otros» u otras instituciones. Existe un espacio, dentro de la escuela, que corresponde a las horas de coordinación, en donde se reúnen los docentes, una vez por semana, a reflexionar sobre los tiempos, propuestas, trayectorias, tanto de la modalidad como de estudiantes. Se charla allí, cómo seguir o qué

ajustar, incluso se proyecta a futuro. En dicha coordinación, se intercambian materiales, miradas (Nota de campo, 30/09/1015).

Sin embargo, generar tal autonomía supone también construir una política desde el territorio, la comunidad escolar, debido a que

el territorio, la comunidad existe desde antes y hay que considerar estos aspectos porque allí están los que viven, los que tienen sus particulares preocupaciones y vivencias y la escuela debe tener en cuenta la realidad que allí se vive. La escuela es un mojón dentro de la comunidad, y por eso una mirada comunitaria, desde un posicionamiento político, lleva a un compromiso con la comunidad, viendo sus demandas, su apoyo, apostando a una construcción desde el colectivo (Nota de campo, 17/10/2015).

Enmarcar a la escuela desde esta mirada conlleva convertirla en un espacio público en el que el poder democrático emerge desde un posicionamiento escolar que cree en las voces de los habitantes de su entorno y permite, de este modo, terminar —como plantea Stevenazzi (2008, p. 29)—, con el vaciamiento del contenido político de la cuestión social, generando así responsabilidad ciudadana en la construcción de alternativas educativas y también poniendo fin a que, para resolver los problemas de aquellos que están en situación de pobreza, se debe contener, compensar

su situación actual desde lo educativo para que pueda encaminarse hacia un crecimiento económico y cambio de la condición social.

Pero, detrás de todo su proyecto de alteración a la forma, quienes transitan por este centro lo ven como un espacio de gestos, específicamente como «lugar de gestos» en donde «se labora un texto a través de los gestos que se expresan junto a la comunidad, responsabilizándose de los discursos que lo construyen» (Young, 2015, p. 55). Se vislumbra cómo la gestualidad es clave para construir subjetivación desde la fraternidad, permitiéndose tener un puente que lleve a conjugar la libertad con la igualdad. Los adultos se sustentan en una utopía que es compartida, asumen responsabilidades de forma conjunta, lo que alberga un «discurso del nosotros donde nosotros aprendemos, nos escuchamos y deseamos encontrarnos para diferentes actividades» (Young, 2015, p. 55). Desde esa finalidad, dar la palabra es fundamental para debatir, enfrentar, convencer y ver la posibilidad de opinar, sobre todo.

La educación en este sitio educativo en especial, se vuelca a definir un aula distinta, una que

promueva el encuentro, que permita que surjan voces sincopadas de sus integrantes, que dé espacio al diálogo y al silencio activo, que celebre la diversidad, la divergencia, que implique gestionar los tiempos y la participación, priorizando temas y tiempos para la comunicación real, donde todos puedan ser oyentes y relatores. Un aula donde moran

las voces, donde hay personas con sus visiones que se ofrecen para su transformación (Young, 2015, p. 56).

La escuela se organiza en base a los aprendizajes, se estructura en línea directa con ellos, tanto en los primeros niveles como en los superiores. En las entrevistas, las docentes remarcaron que apostar a que los niños aprendan es su principal propósito.

El objetivo del proyecto está basado en mejorar los aprendizajes de los chiquilines, o sea, en base a eso, mejorar los aprendizajes de los chiquilines (entrevista a maestra a).

Pero, para lograrlo desde su interna se comprende, como manifiesta Terigi (2010, p. 107), que planificar recorridos de forma idéntica no produce aprendizajes iguales y sostener el hecho educativo simplemente en un solo recorrido posible de aprendizaje sería disponer de una triste realidad para aquellos alumnos que no tienen el mismo ritmo para aprender, ni las mismas formas para alcanzarlo. Por ello, es que perciben trabajar con diferentes cronologías de aprendizaje porque se sostiene que contemplar el tiempo desde una perspectiva monocromática⁷ ya no es viable a nivel educativo.

⁷ Puede afirmarse, de acuerdo a Terigi (2010, p. 16), que la monocromía entra en crisis cuando se observa «que habrá algunos que aprendan un poquito más, otros que aprendan un poquito menos y si un sujeto se desfasa demasiado de esa cronología, la respuesta como sistema es que repita, que la vuelva a hacer, a ver si volviendo a hacer logra esos aprendizajes, con otro grupo, en otro tiempo».

Atender a estas cronologías de aprendizaje implica que dentro del centro se dé «la aceptación de múltiples secuencias personales de aprendizaje, en contraposición al aprendizaje monocromático que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea» (Terigi, 2010, p. 108). Provocó, al inicio, que los docentes, se «embarcaran» en la búsqueda de ampliar las cronologías de aprendizaje para salir de la concepción que se encuentra tan sostenida en la educación uruguaya.

Lo anterior supone romper con el cronosistema escolar establecido desde los tiempos modernos, implica modificar la agrupación de niños considerando su edad cronológica, cambiar el ajuste por grados por una organización que se funde en una visibilidad de aprendizajes adquiridos, lo cual significa observar que cada educando integre el grupo en el que está en condiciones de aprender.

Allí, además se piensa en el tiempo para enseñar y aprender, percibiendo la existencia de, por un lado,

un tiempo vital, entendiendo por estos los tiempos que instituyen experiencias que se desarrollan en secuencias temporales, donde se vive el tiempo de las intencionalidades, de las acciones, de los desarrollos de actos y diálogos, donde se concluye y se interroga. Un tiempo donde se transcurre la historia de la construcción del conocimiento personal y grupal, con inicios, desarrollos y finales. O sea, el tiempo pedagógico en tiempo significativo, no para más de lo mismo, sino

para provocar conflicto cognitivo, evocar imágenes y representaciones, imaginar escenarios y posibilidades, confrontarlos, aprender a gestionar aprendizaje y su vínculo con los demás (Young, 2015, p. 56).

Por otro lado, un tiempo para la intimidad que, de acuerdo a Young (2015, p. 56) es «donde se encuentra el asombro, posibilitando la existencia de diferentes imágenes, planteo de interrogantes, enlaces de posibles respuestas, gestionar el pensamiento con la lógica, entre lo equilibrado y desequilibrado para llegar a lo original y avances en los procesos de aprendizaje. Y un tiempo para escuchar, observar «una forma de la modulación del control de sus umbrales en la selección de la información que le ofrece lo diverso y avanzar en la localización de su atención intencional». Finalmente, se piensa en un tiempo para relatar, dialogar, compartir, participar y dar cuenta de que existe una real aspiración a examinar la categoría tiempo, dejando de verla como natural y observando que, en ella, verdaderamente existen divisiones posibles, y es complejo.

Siguiendo las palabras de Terigi (2010, p. 18) puede agregarse que, para llegar a sostener la propuesta en la que se contemplan las cronologías, fue necesario desarrollar un saber pedagógico, particularmente, un saber didáctico distinto al habitual, muy desvinculado con lo monocrónico y pautado y, para alcanzarlo, se necesitaron ensayos, investigaciones, producciones, deconstruir y volver a construir, desde su propia experiencia diaria. Las maes-

tras, con respecto a esto, plantean que su propuesta de alteración

modifica la forma de enseñar, modifica tu forma de planificar, modifica el tiempo y te cambian porque no estás cuatro horas con los gurises (entrevista a maestra b).

Esta institución, desde ese alter que produce, posee un

arduo trabajo en cuanto a tiempos, igual que con las evaluaciones (hacen una planilla por niño/a de cada clase, con colores del semáforo) existe un especial cuidado en que el educando conozca su cronograma específico, correspondiente a su grado. Existe uno especial para cada uno de los grados de niveles superiores, cuarto, quinto y sexto año, son planillas, que poseen los horarios y las aulas disciplinares a las que los niños/as deben acudir (Nota de campo, 30/09/2015).

Un colectivo que se funda desde otro posicionamiento docente

Las instituciones no son entes de razón ni de deseo; sí en cambio quienes las hacemos al habitarlas. Solo cuando nos reconocemos como parte de la institución, como sus actores, podemos echarlas a andar en medio de lo agreste. Los actores no deciden dónde se

encuentran las instituciones; deciden hacia dónde caminar, hacia dónde encaminarlas para encontrarse en ellas; desde el reconocimiento que supone la aceptación de ser parte de las mismas, deciden hacer frente a las políticas que las definen (Beltrán Llavador, 2000, p. 75).

Llevar adelante el desafío delineado tiene que tener como sustento poder configurar una visión renovada del rol docente,

la transformación se centra en primer lugar en el rol docente, pasando a ser maestros que trabajaban con un grupo, anualmente incambiado, perteneciente a un grado, a ser un equipo de maestros que trabajan con las trayectorias de los alumnos, deconstruyendo el rol docente tradicional y asumiendo la responsabilidad colectiva de trabajar con los alumnos, bajo una estructuración de los tiempos y espacios a partir de agrupamientos flexibles de inicial a tercero y de aulas de cuarto a sexto año, contemplando las trayectorias⁸ diversificadas de cada alumno (Nota de campo, 17/10/2015).

⁸ De acuerdo a Terigi (2010, p. 103), estas trayectorias generalmente en la educación son «itinerarios de los sujetos en el sistema escolar que se realizan siguiendo una progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por la periodización estándar y estos son recorridos por los sujetos a través del sistema educativo, son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año».

Cambiar este rol docente para este colectivo implica transformar lo naturalizado⁹ de la forma escolar tradicional, y esto supone que cada uno de ellos olvida lo que desde siempre conoció como matriz,

olvidamos nuestra trayectoria, nuestra biografía escolar, nuestra matriz, en una escuela con movimiento, el maestro se tiene que desaprender, de mi grupo, mis niños/as, mi salón, mi planificación, ahora es un trabajo colectivo, es nuestros niños/as, nuestra planificación, así se aborda un trabajo desde la conjunción docente (Nota de campo, 17/10/2015).

A modo de cierre

Hablar de utopías es para nosotros un eje fundamental de la praxis, constituye nuestra herramienta central para la construcción, es el hábito de pensar-nos desde el presente y

⁹ En la presentación de la experiencia de la escuela, realizada en Palacio Legislativo (17/10/2015), Felipe Stevenazzi, sostiene que se hace necesario ver tal naturalización, para resignificar las prácticas, adaptándolas a nuestro tiempo, siendo interpelados por los problemas actuales que posibiliten pensar otras opciones de hacer escuela, de forma coherente, con la realidad actual, incluyendo que la experimentación pedagógica tiene a priori un alto grado de incertidumbre, pero es necesario que los docentes busquen colectivamente soluciones a los problemas y, para ello, deben pensar juntos, creando política educativa desde la autonomía para ensanchar los márgenes de lo posible.

en función de ideas, imágenes y memorias que cargamos para avanzar. Es la constatación de que las cadenas de la imaginación y de la voluntad son ficción que obstaculiza y, cuando se desenmascara, nos exige inventarnos otros escenarios posibles y ensayar caminos (Young, 2015, p. 41).

Este trabajo permite tomar contacto con una experimentación pedagógica de una escuela pública en particular que brinda la posibilidad de transformar el mundo educativo, viendo que se puede promulgar una búsqueda hacia producir «otra cosa», un alter a lo que se da, aun cuando se observa dentro de la cotidianeidad la eminente presencia de lineamientos y discursos educativos que rigen nuestro país y que impregnan la actividad de los colectivos docentes.

El empoderamiento de este centro en particular, de sus docentes en conjunción con su comunidad y otros colegas¹⁰, permite replantearse que por medio de «un análisis político serio y correcto se pueden descubrir las posibilidades —cualesquiera que sean los obstáculos— para la esperanza» (Freire, 2013, p. 25). Allí se piensa, se funda en la lógica de que es «imposible enseñar sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir» (Freire, 2013, p. 26), y esto fue percibi-

¹⁰ Este colectivo se relaciona con otros docentes «en ademu, un grupo de maestras, entre las que se encuentran dos docentes de la escuela n.º 321, se reúnen desde el año 2010 para intercambiar experiencias y realizar la formación profesional dentro del Método Natural Integral y el área de la lengua en general (Nota de campo, 28/10/2015).

do, la insistencia del centro, su fortaleza, su entereza ha hecho posible lo anhelado por su proyecto, más allá de todos los contratiempos y no entendimientos por parte de superiores, supervisores y el sistema educativo en sí. La visión se contempló, instauró y funciona para lograr que sus alumnos alcancen aprendizajes desde un planteo de organización diferente.

Los maestros se enfrentan en sus prácticas a una experimentación pedagógica distinta, que para otros puede ser parte del establecimiento de una «relación entre el miedo y la dificultad, entre el miedo y lo difícil» (Freire, 2013, p. 62), sin embargo, se debe apostar a que «huir frente a la primera dificultad es permitir que el miedo nos paralice» (Freire, 2013, p. 62) y no nos permita considerar otras formas de enseñar que sí deriven en resultados positivos que, hasta el momento, con la forma escolar tradicional, no se están detectando.

Es interesante ver, a su vez, que esta experiencia concreta

muestra que se están moviendo cosas muy profundas en la educación uruguaya por parte de los colectivos (Nota de campo, 17/10/2015).

Esto evidencia un compromiso desde las escuelas que da cuenta de un trabajo diario sustancial en el que la pedagogía y la política se originan conjuntamente desde un territorio específico que no se debe dejar de analizar ni observar, sobre todo en función de los resultados que surgen.

Desde este posicionamiento, aparece una

escuela justa, en la que cada uno se reconoce como parte de algo que es la comunidad, y se registra desde las diferencias, se tienen que ver a uno mismo, aprendiendo con otros, significa ver desde lo lejano aquellos elementos valiosos porque por diferentes no son distantes (Nota de campo, 17/10/2015).

Las personas de Casavalle que acuden allí, se advierten, se reconocen, se constituyen desde ese proceso cotidiano, lo que detiene a la escuela como reproductora de desigualdad y aspira a producir un momento pedagógico político que termine con lo predestinado para quienes se los cataloga como carentes, pobres y marginados y para que sean vistos y se los contemple, se escuchen sus voces, sean considerados sujetos y se rompa con la visión común que reviste la sociedad y aspirar a otros futuros posibles.

A pesar de que estos maestros están configurados desde su matriz, desde su formación inicial, como propone Terigi (2010, p. 17), para trabajar en base a una organización escolar monocrónica de tiempos esta escuela y ellos han logrado instaurar una interesante postura de trabajo basada en el abordaje de la simultaneidad de cronologías que rompe con las lógicas que se han establecido por años dentro de magisterio, dentro de la forma impuesta y que tienen presente los ritmos diferentes de aprendizaje de quienes pasan por primaria, mostrando la caducidad de la

idea moderna de escuela basada en la edad cronológica y en grados.

Esta es una escuela, sin duda, que está en constante lucha, en movimiento, que se funda desde la reflexión, desde miradas colectivas, que apuesta a devolver a las instituciones su carácter de espacio público, democrático frente a la comunidad, un espacio de todos, vivencial, libre, que se configura, se sostiene y crece junto a otros, que no se limita, que no se encierra, sino que se deja permear por las demandas del afuera en pos de una construcción colectiva, y ve que el centro es parte de una población determinada que le preexiste.

Ante lo visto en esta institución, se puede reflexionar que, actualmente,

Necesitamos, pues, de una pedagogía de lo instituyente, es decir, de la fuerza irruptora de la imaginación radical en los procesos de cambio que queremos impulsar. Esta pedagogía de lo instituyente seguramente podrá concretar nuevas formas de hacer política. Lo que a su vez requiere de personalidades nuevas, flexibles, abiertas a la fuerza de la vida y a la expansión del deseo en el marco de un proyecto autónomo. En una sociedad heterónoma, donde la dominación se reproduce en todos los niveles y donde el discurso del Otro hace desvanecer a los sujetos, la autonomía es una conquista permanente y requiere de la fuerza de la acción y la autorreflexión colectivas (Rebellato, 2009, p. 213).

Bibliografía

Beltrán Llavador, F. (2000). Las instituciones en el cruce de caminos. En Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M. Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fattore, N. (2007). Apuntes sobre la forma escolar 'tradicional' y sus desplazamientos. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante (pp. 13-32).

Freire, P. (2013). *Pedagogía de la esperanza, encuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Martinis, P., Stevenazzi, F. (2014). *Movimientos y alteraciones en la forma escolar en la escuela primaria Uruguay*. Universidad de la República. Consultado: 19/9/19.

Martinis, P. (2006a). *Educación, pobreza e igualdad: del 'niño carente' al 'sujeto de la educación'*. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps). *Igualdad y educación escrituras (entres) dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante. (pp. 13-31).

Martinis, P. (2006b). *Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto*. En Martinis, P. (comp). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros. (pp. 65-82).

Mc laren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

Pineau, P. (2007). *Algunas ideas sobre el triunfo del pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar*. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio,

G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante (pp. 33- 44).

Rebellato, J.L. (2009) *La utopía como fuerza histórica*. En Brenes, A., Burgueño, A., Casas, A. y Pérez, E. (comp.). *José Luis Rebellato. Intelectual radical*. Montevideo: CSEAM, NORDAM, EPPAL.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Stevenazzi, F. (2008). *Entre educar y contener, caras de una escuela de Jornada Completa*. Dirección, Patricia Redondo. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación. Argentina: FLACSO.

Stevenazzi, F. (2014). *Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela*. En Revista Científica *Vozes dos Vales*, n.º 6. Brasil:UFVJM.

Terigi, F. (2010). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía*. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps). *Educación: Saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante. (pp. 99-110).

Young, S. (2015). *Crónica de una escuela en movimiento*. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps). *Inventar lo (im) posible. Experiencias entre dos orillas*. Buenos Aires: Editorial Stella. (pp. 39-58).

EL ROL DEL SABER EN LAS DECISIONES INSTITUCIONALES

Mtra. Lic. Yohana Muñoz Martínez

El presente artículo se enmarca dentro de un trabajo de investigación realizado en el año 2015, cuyo objetivo fue el de poner en evidencia qué rol se le asigna al saber dentro de las decisiones institucionales, en el caso particular del formato escolar que se lleva adelante en la Escuela Pública N.º 321, y su incidencia en las prácticas cotidianas que desarrollan los docentes.

¿Qué entendemos por saber?

Para conceptualizar esta categoría de análisis tomamos como referencia lo que plantea Graciela Frigerio (2010):

Saber es un verbo asociado a la actividad de educar. Cotidianamente se conjuga en todos los tiempos, modos y personas en los territorios escolares de todas las geografías. Se trata de un verbo acerca de cuyos sentidos no indagamos regularmente, pero que constituye y deviene prescripción curricular, contenidos, prácticas, experiencias, efectos. El sustantivo suele ser traducido en contenidos. Imposible sortear el verbo y el

sustantivo al tiempo de reflexionar sobre sus alteraciones en los territorios educativos. (Frigerio, 2010, p. 5)

Según la línea de pensamiento de la autora, podemos decir que el saber es transpolado a los centros educativos en contenidos a enseñar y agrupados en un repertorio acotado para ser transmitidos por los docentes. A lo largo del tiempo, la selección de contenidos se ha ido modificando por las distintas tendencias que surgen. Un claro ejemplo de esto son las llamadas políticas de los noventa que han sacado de la escena los elementos llamados de cultura o formación general, en beneficio de aspectos instrumentales. Ha habido un viraje hacia aquellos enfoques políticamente correctos, como la atención a los denominados contextos, en particular los que se consideran en riesgo (Frigerio, 2010, p. 6).

En relación con esto Terigi plantea la existencia de un *saber pedagógico* por defecto, como aquel que está pautado, donde los saberes (contenidos) que se van a enseñar están previamente determinados, lo

cual provoca un funcionamiento automatizado que adquiere un carácter performativo. Esto se refleja en la presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades y la descontextualización. Estos aspectos son los que estructuran el funcionamiento estándar del sistema escolar.

La autora establece una analogía entre el saber pedagógico y las opciones por defecto de los programas de computación. Las *opciones por defecto* que arrojan los softwares no dan lugar a escoger otras alternativas, es así que se naturalizan y legitiman los pasos a seguir. Se tiende a olvidar que existen otros caminos para llegar al lugar deseado, pero en el caso que se quiera escoger otra opción que no sea la pautada se requiere de esfuerzos especiales para evitar el rumbo previamente trazado.

Las opciones por defecto que al saber pedagógico conciernen «[...] estructura/n/ nuestros modos de mirar el mundo de la educación escolar y nos impiden pensar en direcciones novedosas» (Terigi, 2010: 99). La naturalización y la normalización son los ejes que estructuran el saber, se pretende que se transite por un solo camino pautado por las *cronologías de aprendizaje*¹. Estas cronologías son las que se encuentran en el interior de las prácticas escolares, encargadas de regular y estandarizar los tiempos para

1 Concepto propuesto por Flavia Terigi en su tesis de maestría (2008) que hace referencia a la estructuración del tiempo escolar.

enseñar y aprender.

Los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando preestablecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar. (Terigi, 2010: 103)

Con relación a esto Chevallard (1998) plantea:

Enseñante y enseñado ocupan distintas posiciones en relación con la dinámica de la duración didáctica: difieren en sus relaciones respectivas con la diacronía del sistema didáctico, con lo que podemos denominar la cronogénesis. Pero también difieren según otras modalidades: según sus lugares respectivos en relación con el saber en construcción, en relación con lo que podemos llamar la topogénesis del saber, en la sincronía del sistema didáctico. (p. 83)

El saber pedagógico, además de estar preseleccionado y pautado, sufre una serie de modificaciones que afectan la enseñanza. Para ampliar esta idea tomamos como referencia lo que plantea Chevallard respecto al saber sabio y el saber enseñable. En su obra, *La transposición didáctica* (1998), expresa lo siguiente:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (Chevallard, 1998, p. 45)

El autor plantea que la transformación del saber sabio al saber enseñable deriva en un saber enseñado, distinto al saber a enseñar. Este es el peligro que esconde la transposición didáctica, el saber producido es un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio que legitima el saber enseñado como algo que no es de ningún tiempo y de ningún lugar «[...] afirmándose como violencia ejercida contra la integridad del acto de enseñanza.» Esto no solo atenta contra el saber en sí, sino también contra los docentes que son quienes deben reproducir el recorte y transformación de los saberes legitimados explícitamente en los programas escolares. Chevallard plantea que hay una clausura de la conciencia didáctica que responde subjetivamente a la autonomía *relativa* del sistema didáctico, que es la forma en que se concibe la posibilidad de la enseñanza. «El sistema didáctico no existe sino para ser compatible con su entorno; y esta compatibilización pasa por una disminución de la conciencia del entorno por parte de los agentes del sistema» (Chevallard, 1998, p. 55).

La problemática de la transmisión y lo intransmisible concierne a las escuelas, son ellas las encargadas de decidir los saberes que tendrían que saberse en cada tiempo y espacio (Frigerio 2010, p. 3).

Todo saber es una alteración, una producción, una manera de responder y responderse, una interlocución, una interpretación que busca una comprensión que se acerque a lo verdadero; a su vez, todo saber altera al sujeto, proporcionándole algo que afecta su modo de ver, de entender, decodificar y hacer. Por eso mismo los saberes son a la vez deseados y rehuidos, adoptados o renegados, incorporados o expulsados, recordados u olvidados, activos o pasivos (Frigerio 2010, p. 4)

El saber en la antigüedad y en la modernidad

Si realizamos un breve recorrido, a grandes rasgos, es posible afirmar que en la época antigua, como por ejemplo para los griegos, enseñar es amar la verdad con otros, como arte erótico en sí, que prioriza como esencial la relación del enseñante con el saber. Desde los presocráticos la relación entre saber y conocimiento es lo fundamental para la existencia de la enseñanza, como condición constitutiva, y el vínculo entre saber y sujetos que van de la *doxa* a la *episteme*, sin tecnología y con la supremacía de la relación

maestro-alumno, el amor y su vínculo con el saber.

Sin embargo, en la modernidad se producen cambios que dan lugar a diferentes concepciones en el campo de la enseñanza y que afectan las prácticas educativas que involucran no solo al rol del docente, sino, y fundamentalmente, al saber. Eso es así, porque ya desde Comenio se comienzan a construir las cuestiones instrumentales de la enseñanza, las que desde una dimensión tecnológica buscan mejorar en

cantidad y calidad, a través del mejor método para ello.

Bordoli (2007) plantea que desde la modernidad se pueden encontrar varias construcciones discursivas en torno a la enseñanza que difieren entre sí, pero que tienen en común el alejamiento del saber-conocimiento del lugar que con anterioridad ocupaba y que ponen el énfasis en lo metodológico o en los sujetos. Según la autora, la primera formación discursiva surge con Comenio en el siglo VII y su impronta de enseñar todo a todos, con la aparición tecnológica de la enseñanza. Se establece el binomio enseñanza-aprendizaje, ya que es entendido este último simplemente como una consecuencia de la buena enseñanza, de la aplicación de métodos adecuados y mediante un docente que no es más que un simple transmisor del saber. Con relación a esto Behares plantea que «[...] la teoría propia de la tecnología de la enseñanza de la modernidad implica que admitamos en forma definida la posibilidad de concebir la transparencia intersubjetiva y la relación enseñanza-aprendizaje» (2005, p. 11).

La segunda reflexión tiene su auge a fines del siglo XIX y comienzos del XX, a partir del desarrollo de

la psicología y de las concepciones desarrollistas y de su aplicación al campo de la enseñanza. Ellas llevan a entender que enseñanza es igual a aprendizaje, desplazan para su concreción a los contenidos y adquieren total supremacía los temas relacionados con las metodologías necesarias y adecuadas para guiar a los alumnos. Se entiende que con una buena aplicación de esas concepciones se obtendrían los aprendizajes de los enseñantes, respetando sus etapas evolutivas.

En este proceso, Bordoli entiende que «[...] el discurso en torno a lo curricular que comienza a escindirse del campo de la enseñanza a mediados del siglo XX, marca jalón en la configuración discursiva en torno a lo didáctico» (2007, p. 12). Esta aparición del currículum como objeto externo que consigna el saber-conocimiento y que es elaborado por los técnicos hace que el docente sea cada vez más un simple transmisor con sus educandos.

Es posible entonces destacar que en la historia de la teoría de la enseñanza han estado siempre presentes el saber y los sujetos, pero de diferente forma, ya que en la antigüedad el aspecto predominante es el saber y durante la modernidad el predominio se encuentra en el sujeto, pues, dependiendo de la concepción acerca de lo que se entiende por conocimiento, se derivará a una determinada concepción de la enseñanza.

En la actualidad en el currículo escolar se otorga un lugar de preponderancia a la ciencia, los saberes se segmentan en disciplinas o áreas del conocimiento organizadas en una estructura vertical que ordena los contenidos programáticos, de forma tal que está

predeterminado cómo se va a comenzar y cómo se finalizará, de acuerdo con una determinada secuencia didáctico-pedagógica. Con relación a esto dice Joaquín Esteban (2002):

El esquema epistemológico de las ciencias naturales ha impuesto desde antiguo la composición disciplinaria de materias de conocimiento y de apartados específicos para la experiencia y para el saber. De este modo, un estudio histórico del currículum realizado desde esta perspectiva nos ayudaría a corroborar la clara fragmentación de la experiencia pedagógica a la que ha venido siendo sometida la práctica educativa. (p. 102)

Las instituciones educativas tienden a convertir toda enseñanza y todo aprendizaje en lecciones discursivas, otorgan un escaso lugar a comprender que enseñar y aprender es una actitud casi natural que se mantiene a lo largo de toda la vida. El conocimiento pasa a ser acumulativo y poco útil para la supervivencia y el desarrollo de la vida cotidiana del individuo.

El saber dentro de la propuesta de la escuela n.º 321

El colectivo docente generó instancias de discusión que permitieron evidenciar que la forma escolar tradicional no garantizaba el derecho a la educación por sustentarse en una lógica gradada y homogeneizadora. A pesar de estar en un contexto desfavorable,

no se escudaron en él, sino que, por el contrario, buscaron estrategias que permitieron cuidadosamente generar instancias que interpelan y alteran la forma escolar. Revelan que son las prácticas pedagógicas las que fracasan y no los niños. Con relación a esto Terigi (2009) plantea:

Las posibilidades de los niños y niñas de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente tienen o les falta, de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en las que tiene lugar su escolarización. (p. 15)

La estrategia que llevó adelante el equipo docente para alterar la forma escolar consiste en dos abordajes, uno de ellos es la implementación de los denominados *quiebres de grupos* en los primeros grados (de inicial a tercero). Este abordaje pretende que los niños y niñas logren los aprendizajes esperados para esos niveles, además de generar el respeto por el ritmo de cada educando, la reducción de las repeticiones y los avances muy destacados. Las aulas disciplinares para los grados superiores (desde cuarto a sexto), en las que los grupos tienen a cuatro maestros referentes que son los que se encargan de cada área de conocimiento, optimizan el tiempo pedagógico y se aseguran de que los alumnos reciban con la misma intensidad los conocimientos de las distintas áreas.

Estos abordajes posicionaron al saber en un lugar privilegiado, que se manifiesta en la modificación de las prácticas cotidianas en torno al enseñar y lo que se enseña. Se recuperó el sentido del trabajo docente, se desestructuraron los grados para contemplar las trayectorias individuales que realizan los niños, y se contextualizó el programa escolar acorde a las necesidades de la institución. En relación con estos cambios, los docentes expresan que la escuela dejó de ser un edificio estático para pasar a estar en permanente movimiento, ya no solo se trata del desplazamiento y utilización de los espacios físicos que ocupan los niños y sus familias, sino que se reflejan en el manejo de los tiempos y la optimización del tiempo pedagógico.

Las propuestas y actividades inscriptas dentro de una propuesta de alteración modifican la planificación de los docentes y el vínculo que estos establecen con el programa escolar. Las consignas además de ser flexibles y contemplar el ritmo de aprendizaje de los niños son abiertas para todo el colectivo y pensadas en equipo, para aportar las múltiples miradas y enriquecer los contenidos a enseñar. Se rescatan los espacios de coordinación como espacios preciados. En el Proyecto Institucional de la escuela aparecen explicitados acuerdos pedagógicos que plantean la jerarquización de contenidos, el intercambio de planificaciones, la formulación de perfiles de egreso, así como los criterios de evaluación, de corrección y de elaboración de carnets.

Respecto a cómo se aborda el programa del CEIP dentro de las dos modalidades de trabajo que se llevan a cabo en la escuela n.º 321, a partir de las entre-

vistas realizadas, las maestras explicitaron qué grado de preponderancia le otorgan. Según una de las docentes que integra el grupo de la modalidad *quiebras de grupo*, al momento de seleccionar y abordar los saberes, se le da escaso uso a la secuenciación de ese programa, las propuestas parten de los intereses que surgen del grupo de niños y a partir de estos se profundizan nuevos saberes.

Dentro de la modalidad *aulas* la maestra entrevistada dice que toman como referencia el programa del CEIP y abordan los contenidos que este prescribe, con la diferencia que hacen uso de su libertad de cátedra, manifiesta en la contextualización y jerarquización de saberes. Las instancias de planificación y coordinación del equipo de maestros habilitan la posibilidad de asumir el rol de trabajadores críticos, que no solo identifican las problemáticas del formato, sino que también proponen estrategias que permiten reubicar a la escuela como el espacio de construcción de saberes por excelencia. En el proyecto institucional se explicita lo siguiente:

Constructor de currículum, que no implica la selección de contenidos sino las formas de abordaje de la enseñanza en coordinación para el acuerdo en criterios de evaluación de indicadores, de reflexión sobre las intervenciones necesarias [...] y la necesaria gestión con participación del colectivo implica la conformación de un nosotros que es suma de individualidades, sino discursos asumidos desde la reflexión de problemas y acuerdos

que avanzan desde autorías compartidas. (Proyecto Institucional –pi Escuela N.º 321)

En relación con esta concepción Frigerio y Diker sostienen que «Admitir que los saberes se alteran es, antes que nada, reconocernos como sujetos alterables, alterados por lo otro, por el otro y, a la vez admitir que es en esa alteración donde reside quizás la única posibilidad de saber». (2010, p. 8).

En una sala APRENDER, realizada en el mes de octubre, pudimos observar cómo es puesta sobre el tapete la planificación, es decir, de qué forma son trabajados y organizados los saberes. Los maestros en pequeños grupos reestructuran qué y cómo se va a enseñar para lograr aprendizajes significativos. La directora de la institución es quien generalmente promueve estas instancias. A modo de ejemplo, la directora plantea a los docentes que conformen grupos para seleccionar de las redes conceptuales del programa aquellos conceptos centrales para el abordaje transversal de los contenidos. Allí explica que no es posible que se enseñen cosas que estén desvinculadas con la vida cotidiana, y pone el ejemplo de la mina a cielo abierto que se encuentra en Pajas Blancas o el clima que se está teniendo en la actualidad que no responde a la primavera sino al otoño. Ella insiste en que se deben enseñar cosas que les permitan a los niños comprender el mundo en el que están inmersos. Dice que no es posible que se trabaje contenido tras contenido sin reflexionar sobre lo que ocurre en el contexto cotidiano.

Lo interesante de la propuesta que realiza la directora es que los contenidos a trabajar ya no se organizarán más en las cuatro áreas de conocimiento, tal como se estructuran en el Programa del CEIP (conocimiento matemático, conocimiento de lenguas, conocimiento social, conocimiento de la naturaleza), sino que ella sostiene que es necesario generar nuevos ejes. «Plantea además posibles ejes para abordar la red conceptual. Los mismos son: 1. Conocimiento lógico-matemático 2. Identidad, 3. Cultura y sociedad, 4. Recursos naturales y sustentabilidad».

El saber que se pone de manifiesto en las prácticas cotidianas de enseñanza es el eje vertebrador de la propuesta de la escuela n.º 321 «Enseñar a leer y a escribir, a comprender un texto, a acceder a la cultura, a conocer e intervenir desde un pensamiento lógico y abstracto que pueda apreciar y expresar la vitalidad, sentimientos y creatividad» (Young, 2015, p. 41). Este abordaje se realiza desde la contextualización que atiende los ritmos y necesidades de los educandos; hay una irrupción con las *recetas pedagógicas*² que pretenden lograr aprendizajes exitosos. El colectivo docente asume la responsabilidad institucional de enseñar y generar aprendizajes significativos para todos sus alumnos, procura garantizar el derecho a la educación, a partir de un planteamiento ético de justicia, en su búsqueda de construir cotidianamente una escuela que apunta a la democratización de los saberes.

² Esta expresión aparece en el artículo publicado en el libro *Inventar lo (im) posible* y hace referencia al consumo de propuestas que ofrecen los técnicos y asesores que opinan sobre el fracaso escolar.

El saber como un derecho que va más allá del contexto

Democratizar el conocimiento implica, entre otras transformaciones, enriquecer las formas de enseñar atendiendo a la diversidad de contextos, de formaciones previas, de edades, de proyectos laborales e intelectuales; esto supone adaptar los sistemas formales a una perspectiva de educación permanente a lo largo de la vida de las personas, pero también convoca a reflexionar acerca de cómo pueden promoverse aprendizajes más allá de tales sistemas. (MEC, 2009, p. 8)

A lo largo del trabajo de investigación observamos que en la escuela n.º 321 el equipo director, junto con los maestros y profesores trabajan conjuntamente para generar espacios de reflexión que apuntan a transformar las prácticas de enseñanza. La piedra angular se encuentra en el respeto de los tiempos de aprendizaje de los niños y en enseñar contenidos que sean útiles e importantes para el desarrollo del sujeto. Asumen la responsabilidad por los aprendizajes de los alumnos, esto implica actuar a sabiendas de que existen diferencias entre la escuela con su cultura hegemónica y el entorno de los educandos y, por ello, la forma de acercarse a la apropiación de los conocimientos respeta las formas y los tiempos de cada niño. Se abandonan las estigmatizaciones y etiquetamientos sobre su educación, desde una escuela que asume una mirada

situacional en su Proyecto Institucional, el cual se centra en la enseñanza desde una *ética solidaria profesional*, una ética de la esperanza, de la liberación, de la autonomía, que impulsa la acción. También, una ética que enfrenta las problemáticas desde lo que Rebellato (1991, p. 1) plantea como: «[...] la necesidad de una concepción alternativa que haga del enfrentamiento a la desigualdad, el eje central de su contenido».

El contexto en el cual se encuentra situada la escuela n.º 321 es poco favorable, ya que «[...] los estudios sociológicos /lo/ indican como foco donde se encuentran los mayores índices de pobreza, indigencia, violencia, criminalidad y los más bajos en inserción y logro educativo, así como de inclusión social» (Young, 2015, p. 40).

Unidad Casavalle, el barrio de la escuela, carga con un enorme estigma que muchas veces es reafirmado y legitimado por los medios de comunicación, tanto es así que en el imaginario colectivo escasas veces se tiende a pensar que algo bueno puede salir de allí.

En relación a esto expresa Loic WacQUant,

En toda sociedad avanzada, un determinado número de distritos o barrios urbanos se han convertido en símbolos nacionales y referentes portadores de todos los males de la ciudad. [...] una de las características distintivas de la marginalidad avanzada es la propagación del estigma espacial que desacredita a la gente atrapada en barrios relegados.

Cuando un distrito es ampliamente percibido como un “criadero de criminales”, en donde solo los detritos de la sociedad pueden tolerar vivir, cuando su nombre para la prensa y la política es sinónimo de vicio y violencia, el lugar es infectado y se superpone al estigma de la pobreza y etnicidad. (2007, p. 129)

Los niños que asisten a estas escuelas cargan también con esta marca social, que generalmente los lleva a transitar por un camino poco esperanzador frente al aprendizaje. La experiencia docente me ha llevado por distintas *escuelas de contexto*³ donde algunos docentes hacen lo mínimo indispensable para que los niños aprendan. Esta postura se ampara en la idea de que no saben nada, que no les da la cabeza, que no tienen apoyo de las familias y que, además, luego de finalizar la escuela no van a lograr sostener el ritmo de la educación secundaria. Esta lógica priva a los niños y niñas del derecho a ser educados en toda la extensión de la palabra, porque los docentes están haciendo un recorte arbitrario de lo que ellos suponen que pueden aprender, inhabilitando la posibilidad construir una relación positiva con el saber.

En relación con esto expresa Martinis:

Sostenemos que algunas de estas construcciones clausuran la posibilidad de la educación para poblaciones ubicadas en situación

³ Expresión que aún se mantiene por las denominadas *Escuelas de contexto socio-cultural crítico* actualmente llamadas *APRENDER*.

de pobreza, en tanto que otras permiten concebir otras posibilidades. Evidentemente la primacía de unos u otros discursos no cesa de producir efectos en relación a la posibilidad de la construcción de una sociedad más justa (2006, p. 7)

Si bien el contexto incide en las prácticas cotidianas, es necesario lograr el justo equilibrio para atender la inmediatez de las necesidades que se presentan a diario, pero que, a su vez, la escuela no pierda su punto de referencia que es enseñar. El problema está en naturalizar que su tarea principal es dar de comer, repartir algunos útiles o sostener el ropero escolar, porque esto provoca que no haya tiempo y espacio para el compromiso que le es encomendado y, como consecuencia, se produce la pérdida de sentido del trabajo del docente.

Con relación a esto Martinis y Stevenazzi expresan:

[...] al recentrarse la escuela en su rol educativo estas otras actividades también pueden concebirse como una natural continuidad de ese proceso educativo, sin que pueda detectar en este escenario la clásica tensión entre educación y asistencia. Las tareas de asistencia son concebidas como facilitadoras de la acción educativa, sin que ello genere ninguna dificultad en la conceptualización de lo educativo. (2014, p. 10)

El docente debe delimitar un espacio material y simbólico que dé lugar a concebir al otro como un sujeto de derecho, un sujeto de la educación. Resistir el despliegue de lo que parece inevitable es la tarea que da sentido a su rol. En relación con lo anterior, Redondo (2004) en relación con las palabras de Duschatzky plantea que

[...] es importante distinguir las concepciones que sitúan el fracaso de la escuela de un discurso moralizante y culpabilizador de los sujetos por su condición de pobres e indigentes de aquellas otras que, por ejemplo, plantean la destitución simbólica de la escuela al mismo tiempo que sitúan un horizonte de posibilidad desde una posición de intervención. (p. 96)

Como lo expresa Martinis «[...] abrir una posibilidad supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Esta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente» (2006, p. 4). Educar en contextos de pobreza implica repensar qué y cómo enseñar, es necesario alterar los formatos tradicionales que legitiman la marginalidad y la exclusión.

Según Redondo (2004) la dicotomía entre enseñar y asistir es un tema que invade a la escuela diariamente, porque es el comedor el que tiene un lugar de preponderancia asignado por los niños, las familias y algunos docentes que entienden que es necesario *compensar* las necesidades.

Sin embargo, en la escuela ubicada en Casavalle, el debate entre enseñar y asistir parece ser un tema superado. El equipo director, junto con los maestros y profesores trabajan conjuntamente para generar espacios donde se respeten los tiempos de aprendizaje de los niños y se enseñen contenidos que sean útiles e importantes para el desarrollo del sujeto. Cabe destacar que no desconocen la realidad de los alumnos, en cuanto a que viven en contextos de pobreza, pero esto no se transforma en una excusa para justificar los niveles insatisfactorios de logro educativo. Tampoco son excusas la extraedad, la asistencia intermitente ni los altos niveles de repetición, sino que, por el contrario, buscan, dentro de las posibilidades, espacios para construir y proyectar que no solo involucran a los alumnos y alumnas de la escuela sino también a sus familias. Los niños son concebidos por el colectivo docente como sujetos de la posibilidad, el contexto del cual provienen no es condicionante para que generen un vínculo sano con el aprendizaje.

Hacia una propuesta que promueva la voluntad de saber

El colectivo de la escuela n.º 321 decidió emprender nuevos recorridos que alteran el formato escolar tradicional, se habilitó la reflexión sobre qué y cómo enseñar. Esto derivó en la atribución de un nuevo lugar a la enseñanza, que no consiste en transmitir de forma mecánica los contenidos curriculares, sino que, por el contrario, apunta a articular los saberes con los intereses de los niños y niñas.

La propuesta permite otorgarle sentido al proceso de construcción de los aprendizajes, ya que los educandos tienen participación activa en él, generando placer por aprender. La planificación, además de darle un lugar de primacía al enseñar (como herramienta fundamental de democratización del saber), atiende a la diversidad y respeta los ritmos e intereses de los estudiantes. Estos elementos son los que determinan la promoción de voluntad de saber.

Basándonos en los planteos de Foucault (1970), entendemos por *voluntad de saber* a aquello que se identifica con el desarrollo de las potencialidades del sujeto, puesto que el acto de conocer le provoca placer. Vinculado a esto, Andrea Díaz expresa: «[...] para que haya voluntad de saber, el querer saber, el hambre de saber, el deseo de saber en la persona, el alumno, el discípulo, etc., debe existir una experiencia que lo genere y lo potencie» (2013, p. 2). Como enuncia la autora, la voluntad de saber debe promoverse mediante prácticas que le permitan al educando transitar por nuevas experiencias de conocimiento que le produzcan placer. Desde el plano de la educación formal implica un cambio en la relación educador y educando que modifica la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

En relación con esto, expresa Charlot,

La problemática de la cuestión pedagógica es muy simple: ¿ese alumno estudió o no estudió? Si él no estudió, es claro que no va a saber. De inmediato, viene la otra pregunta: ¿por qué va a estudiar, por qué va a tener

deseo de estudiar? Le siguen otras preguntas: ¿qué sentido encuentra a ir a la escuela?, ¿cuál es el sentido de tener que ir a estudiar? [...] ¿El alumno encuentra o no encuentra placer al estudiar? No estoy hablando del placer sin esfuerzo, creo que no hay educación sin esfuerzo. El deportista hace esfuerzo, pero siente placer en hacerlo. La contradicción se revela cuando es preciso hacer esfuerzo sin sentido, solo para obedecer. ¿Cómo habrá placer en esta actividad? (2008, pp. 21-22)

Charlot, en una entrevista realizada por Carolina Porley⁴ expresa que el problema de que los alumnos no encuentren el saber como fuente de placer, como fuente de sentido es porque

[...] la escuela es un lugar en el que los docentes dan respuestas a preguntas que nunca fueron hechas [...] la mayoría de las veces los docentes no hacen su trabajo de problematizar lo que deben enseñar. No buscan hacer nacer nuevos cuestionamientos. Ellos solo dan respuestas. (Entrevista personal, 2014, p. 307)

Dentro de la modalidad de trabajo de la escuela n.º 321 esta idea de concebir al niño como mero recep-

4 La entrevista se encuentra en el libro: *Más allá del titular. Discursos y propuestas en el debate educativo*, en el artículo: «El sentido de aprender». Estuario, Montevideo. (2014)

tor no tiene lugar dentro de su propuesta, los maestros y las maestras, además de enseñar, habilitan espacios para cuestionar y reflexionar, promoviendo así una participación real entre el alumnado. Lejos de asumir una «[...] pedagogía idiota que consiste en que el alumno repita lo que el docente le enseñó» (Charlot, 2014, p. 307), el colectivo aboga por una educación problematizadora, que tenga sentido para cada uno de los niños y niñas que participan de ella. Esto nos recuerda lo que Freire (2012) refiere como *educación liberadora*, aquella que no consiste en el acto de depositar, narrar, transferir conocimientos y valores a los educandos, como meros pacientes (educación bancaria), sino que es un acto cognoscente que habilita a la dialogicidad como esencia de la educación. (pp. 60-61)

Una propuesta de enseñanza que se ciñe en esta concepción, no le *pone techo* a las capacidades de los niños y niñas, por el contrario,

[...] cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada. (Freire, 2012, p. 63)

Creemos que, si la experiencia educativa no promueve la voluntad de saber, se corre el riesgo de que se formen individuos alienados. Sambarino (1967) establece que la alienación

[...] hace referencia a tipos de sometimiento, de subordinación a una fuerza o un poder cuya influencia representa para el influido, una forma de desencuentro consigo, desposesión o de pérdida de sí mismo. Como contrapartida, ese mismo significado está haciendo referencia a una liberación o a un reencuentro consigo mismo que de alguna manera se presenta como deseable. (p. 10)

Según lo que relatan la mayoría de los docentes del colectivo de la escuela n.º 321, dentro de sus prácticas en fundamental que no falten la motivación y el interés por superarse; el conocimiento pasa a transformarse en una herramienta útil para la vida que provoca placer y autorrealización.

Referencias bibliográficas

Behares, L. (2005). Didáctica Moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: Behares, L. y Colombo, S. (Comps.). *Enseñanza del Saber -Saber de la enseñanza*. Montevideo: Universidad de la República. F.H.C.E., pp 9-15.

Bordoli, E. (2007). Prólogo. En: Bordoli, E. y

Blezio, C. (Comps). *El borde de lo (In) Enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Universidad de la República. F.H.C.E. pp 7-18.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique. Recuperado el 24/01/2016, de: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5C-chevallard.pdf>

ALTERACIÓN A LA PERCEPCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR EN LA ESCUELA PÚBLICA N.º 321 DE MONTEVIDEO

Lic. Gabriela Vera

La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes. La desigualdad social misma la supone [...] No hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto. Instruir puede, entonces, significar dos cosas exactamente opuestas. Confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse.

Jacques Rancière, 2007

Resumen

El siguiente trabajo forma parte de un proceso de investigación en el que se propuso realizar un aporte desde el análisis de la alteración en la percepción del fracaso escolar en la experiencia que viene realizando la escuela pública n.º 321 de Montevideo. En ella los docentes pasan de responsabilizar a los alumnos a visualizar el problema en la forma escolar, lo que implica deconstruir la lógica establecida, reposicionando al

sujeto de la educación como sujeto de la posibilidad y, a su vez, generando una experiencia escolar alternativa. El colectivo docente, preocupado por generar los cambios necesarios para que todos puedan aprender, recupera la centralidad en la enseñanza como acción político-pedagógica que los lleva a desafiarse a aprender, en la discusión y el intercambio con otros profesionales de la educación, desde el convencimiento de que cambiar, educar y aprender es posible, desde una alternativa de igualdad y justicia.

El fracaso escolar en la escuela n.º 321

A partir de la investigación realizada se entiende que en esta escuela se produce una alteración del formato escolar. Los propios docentes tienen la convicción de que los magros resultados que tenían los alumnos no son exclusivamente producto de la situación desfavorable en que sus familias y ellos viven, sino que es la forma escolar tradicional la que no resulta propicia, por su lógica de homogeneidad y simultaneidad.

La experiencia que llevan adelante se sustenta en que todos pueden aprender y que la problemática no está en los alumnos, no son ellos los que fracasan,

sino que la que fracasa es la escuela y sus lógicas históricamente establecidas. Asumen la responsabilidad de que son ellos los que deben realizar las alteraciones necesarias para asegurar a todos los alumnos el derecho a la educación.

La alteración en la percepción del fracaso escolar que se aprecia en todos los docentes de la escuela n.º 321 tiene consecuencias, las cuales se pueden advertir en lo que expresan, pero, fundamentalmente, en las prácticas cotidianas que desarrollan dentro y fuera de ella. Se considera que dos de los puntos centrales de esta postura son: no hay fracaso de los alumnos y es innegociable el derecho de todos a aprender. Se aprecia una deconstrucción de la lógica establecida y el consiguiente reposicionamiento del sujeto de la educación como sujeto de la posibilidad. Asimismo, se observa la convicción que asumen institucionalmente de empoderarse y tomar la responsabilidad de generar los cambios necesarios para que en la escuela todos aprendan, centrándose en la enseñanza como tarea primordial e irrenunciable de la tarea educativa.

El fracaso escolar es una construcción social; la escuela cambia la mirada sobre sí misma y afirma que todos los niños y las niñas pueden aprender, construyendo otra identidad institucional, a partir de otro discurso que supera la mirada patologizante sobre los

niños y las niñas pobres, complejizando la percepción desde el propio deseo de los docentes y su rol no delegable de enseñantes. Ellos revisan los fundamentos de su praxis y las traducen en otras acciones pedagógicas y didácticas, promoviendo su gran objetivo de mejorar los aprendizajes.

Deconstrucción de la lógica establecida

El colectivo docente de la escuela n.º 321 deconstruye la lógica establecida, cuestionando y problematizando lo que aparece como naturalizado en los discursos¹ sobre lo educativo, que desde las reformas de los 90 en América Latina se han instalado con mucha fuerza.

Los puntos más sustantivos de estos discursos, para pensar las relaciones entre educación y pobreza, según Martinis (2006a) están centrados en nombrar

¹ Se entiende al discurso de la forma tal como lo plantea Rosa Nidia Buenfil en la entrevista que le fue realizada por Daniel Saur [...] en el sentido de que lo discursivo alude a un sistema de significación que organiza lo social, que participa de las formas de inserción en el mundo, inserción que se da inevitablemente a partir de la mediación simbólica [...] el discurso está relacionado con la 'historicidad del ser', lo que Laclau y Mouffe adicionan la dimensión política, mostrando que el lenguaje no es neutro, no es inocuo, lo que se puede enunciar y cómo se puede enunciar es producto de las relaciones de poder. (Saur, 2013, p. 9)

al sujeto de la educación como *niño carente*, además de postular la necesidad de un nuevo modelo escolar que entienda que la equidad es la solución para revertir las desigualdades de origen de los educandos, dejando la idea de igualdad y la concepción de que los maestros son meros técnicos.

La experiencia de la escuela 321 no solo parte de que los alumnos son en su totalidad capaces de aprender, sino también que ellos, como educadores, pueden enseñar hasta lo que no saben y, principalmente, que pueden enseñar de una forma distinta, que desconocen y que los hace cuestionarse constantemente desde otros fundamentos pedagógicos y didácticos.

En esta escuela se aprecia una gran profesionalización de los docentes, una búsqueda constante de nuevas formas de acercarse al conocimiento. Su labor cotidiana se sustenta en la necesidad de mover, cambiar y cuestionar para revertir los magros resultados de los alumnos, todo lo cual los lleva a arriesgarse y, como dicen, a *cambiar la cabeza*.

Este colectivo no se excusa en las situaciones que viven los niños y sus familias, por el contrario, asumen que no importa de donde provengan, porque ellos están comprometidos desde su rol como docentes con la necesidad de enseñar de una forma diferente para lograr aprendizajes significativos. Tampoco desconocen las dificultades que afrontan, sino que, por el contrario, las conocen y asumen, entendiendo que lo que hacen es *una forma de lucha*. Cambian las formas de enseñar, convencidos revisan y reflexionan constantemente sus prácticas, tanto en forma individual como colectiva.

Hay una clara necesidad de des-aprender el rol docente que les viene de su experiencia como alumnos y de su experiencia previa como maestros, abandonan el confort de lo conocido, se exponen a todas las inestabilidades que lo nuevo ocasiona. Todos los maestros expresan las angustias que ello les ha provocado, pero, a su vez, destacan la satisfacción ante los buenos resultados que los alumnos tienen.

Se aprecia un claro desafío colectivo y personal en cada docente, que no es nada fácil, pero lo fácil y conocido no importa si los alumnos aprenden, aunque no por ello se trate de una forma estática de hacer escuela, sino que, por el contrario, buscan innovar desde la autocrítica constante. Admiten sus errores y los corrigen todas las veces que sea necesario, pues muchas de las estrategias implementadas no produjeron los resultados esperados, y por ello van haciendo escuela a partir de la experiencia misma.

Asumir la responsabilidad de asegurar a cada niña y niño los mejores logros posibles en sus aprendizajes, implica actuar a sabiendas de que existen diferencias entre la escuela, con su cultura hegemónica, y el entorno de los educandos. Por ello, la forma de lograr la apropiación de los conocimientos respeta las formas y los tiempos de cada alumno, abandonando las estigmatizaciones y etiquetamientos sobre su educabilidad, desde una escuela que asume una mirada situacional plasmada en su Proyecto Institucional. Un proyecto que se centra en la enseñanza desde una *ética solidaria profesional*, una ética de la esperanza, de la liberación, de la autonomía, que impulsa la acción, enfrentando las problemáticas, desde «[...] la

necesidad de una concepción alternativa que haga del enfrentamiento a la desigualdad, el eje central de su contenido» (Rebellato, 1991, p. 1).

El Proyecto Institucional de la Escuela n.º 321 expresa la postura de una *ética solidaria profesional* afirmando que la autoridad se genera colectivamente a través del diálogo y del trabajo colaborativo, en un clima de respeto y confianza, potenciado por el formato escolar que implementan, el cual rompe el aislamiento tradicional del trabajo docente de un maestro, un aula anual.

Una escuela centrada en la autonomía, que entiende que el docente es un profesional de la educación que participa de forma activa y productiva.

Participar como imperativo. Ser y estar, aquí y ahora, como protagonista y autor de una constante construcción significativa –transformadora– en lo personal y en lo colectivo. El compromiso asoma cuando participar se percibe como una urgencia significativa al implicarse las concepciones, las historias, las formas de acercarme y alejarme del otro y sus realidades. El otro, que tiene otra voz, es un sujeto a ser cuidado y respetado. (P.I. Escuela N.º 321)

Al analizar el Proyecto Institucional se constata que tiene su fundamento en la ética de la autonomía y de la liberación, que promueve un diálogo en igualdad a partir del reconocimiento y la valoración del otro, de todos. Los maestros participan activamente

en todo el proyecto que construyen, a sabiendas de que las posibilidades de aprendizaje de los niños, y de ellos mismos, dependen de las condiciones pedagógicas y de la escuela que entre todos cotidianamente construyen, desde el gran objetivo que centra todo el accionar del colectivo, que es:

Brindar educación de calidad, modelos y posibilidades de alternativa que posibiliten la real inclusión social, educación en y para la democracia, como proyecto de superación colectiva que impulse transformaciones desde la potencialidad de posibilidades. (Young, 2015, p. 50)

Los docentes se desafían a aprender con otros profesionales de la educación

Uno de los aspectos más destacables de la experiencia que viene desarrollando la escuela es sobre la importancia de la discusión y el intercambio, tanto dentro de ella como en relación con otras experiencias y otros profesionales de la educación. Esto también marca una gran diferencia con otras experiencias que quedan encerradas en las propias instituciones.

En la escuela n.º 321, por el contrario, transforman también la clásica forma de actuar de las escuelas, prefieren discutir e intercambiar sus vivencias con otros. Consideran importante no solo dar a conocer lo que hacen, sino ver cómo los otros lo ven y enriquecerse con el trabajo realizado por diferentes

colectivos. Ello forma parte de la alteración, ya que es muy común el encierro y el temor a exponerse.

Este colectivo entiende que no es posible aprender en solitario y que intercambiar con otros permite visualizar hasta los errores propios, los que no han visto y, a su vez, aprender otras acciones que no han implementado. La escuela postula la importancia de que toda la comunidad educativa está constantemente aprendiendo y los docentes entienden que ellos también deben hacerlo. Ello forma parte también de su gran compromiso con lo educativo, ya que los buenos resultados que tienen en los aprendizajes de los alumnos los llevan a querer difundir su experiencia, para que a su vez otros colectivos desarrollen sus propios proyectos. Ellos están convencidos de que es posible otra forma de hacer escuela, desde las prácticas cotidianas, y que la enseñanza en contextos de pobreza puede producir aprendizajes significativos y de calidad para todos. Para ello solo es necesario modificar aspectos relacionados con la forma escolar tradicional y con la manera de entender el fracaso escolar por cuestiones inherentes a los niños, y entender que ese fracaso está relacionado con el rol docente, con sus concepciones y con la forma de llevar adelante la enseñanza. Por lo tanto, es imprescindible repensar la escuela como institución que vuelva a tener el valor de lo público y de la posibilidad.

Dentro del período de la investigación se pudo constatar que el colectivo ha comenzado a tener contacto periódico con experiencias que se vienen desarrollando en otras escuelas públicas, así como la apertura del espacio escolar a las investigaciones de

la Facultad de Humanidades, su participación en el espacio sindical de ADEMU sobre el Método Natural Integral de enseñanza, la exposición en el cierre de la jornada para Maestros Comunitarios y la escritura de la experiencia en un libro recientemente publicado.

Abiertos a investigaciones del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)

Consideran muy valiosos los aportes que reciben a través de las investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ya que:

Entienden que cuanto mayores sean los intercambios con otros, sus oportunidades de aprender y de darse cuenta de cosas que no estén haciendo bien serán muchas más, ya que en la escuela muchas veces han probado cambios que no les han dado resultados y que por lo tanto han debido cambiar, que no se sienten dueñas de la verdad y que la experiencia que llevan a cabo en la escuela está siempre abierta a modificaciones en función de lo que ellas evalúen y también en lo que aprendan del intercambio con otros. Sostiene varias veces que están abiertas a la crítica que puedan recibir, aunque también afirma que hay cosas que no modifican más como por ejemplo que entienden que todos los alum-

nos de la escuela pueden aprender y que depende de los docentes que ellos logren los mejores resultados atendiendo a las trayectorias de cada uno y a potenciarlas lo máximo posible, después los caminos que usen sí pueden variar”. Nota de campo.

Las discusiones que mantuvimos nos hicieron apreciar las diferentes visiones sobre las temáticas tratadas, no solo nos dejaron muy claro el panorama actual del proyecto y de sus incertidumbres a futuro, sino que nos produjeron transformaciones en algunas ideas que nos habíamos construido. A su vez, pudimos observar cómo el colectivo tomaba las apreciaciones que hicieron los investigadores y, en varias oportunidades, ello fue el disparador de la reflexión de los docentes sobre otras alternativas.

Sin duda, este intercambio con los investigadores de la educación les aporta otra visión sobre cuestiones de su experiencia y, a su vez, las palabras y las acciones de los propios protagonistas son más que valiosas para las investigaciones en curso sobre forma escolar. El trabajo de campo, las entrevistas y las discusiones no serían posibles si la escuela no tuviera la apertura que presenta, lo cual, es necesario señalar, no es lo más frecuente en las instituciones educativas uruguayas.

También han mostrado un gran entusiasmo por integrarse activamente a líneas de investigación del Departamento de Educación de FHCE sobre formato escolar, lo cual permite una retroalimentación constante sobre la temática, en la que teoría y práctica intercambian y se enriquecen mutuamente.

En el espacio sindical de ADEMU – Montevideo

La escuela 321 ha sido promotora y participante activa, junto con otras escuelas públicas de Montevideo, integrada por maestros que se autoconvocan para potenciar sus experiencias docentes, abriendo y creando un nuevo espacio sindical de jornadas quincenales, a partir del año 2011.

Los encuentros tienen el propósito de contrastar, analizar y reflexionar sobre las intervenciones de enseñanza, partiendo de la profundización de conocimientos a partir de lecturas seleccionadas para:

En un segundo tiempo profundizar la reflexión y la construcción, en una dinámica que tuvo diversas líneas de trabajo: análisis de producciones escritas de los niños/as, problematización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, discusión a partir de preguntas, elaboración de acuerdos en torno a la modalidad y a los posibles indicadores de evaluación. (Separata ADEMU - Montevideo, 2012, p. 2).

Las razones que los llevan a integrar el grupo son principalmente dos:

Por un lado, identificamos la interpelación que nos generan los aprendizajes, ciertos resultados con los que no nos sentimos satisfechas. Especialmente nos

preocupan los logros respecto a la alfabetización en tanto tarea irrenunciable de la escuela. Ante esto, optamos por no resignarnos ni encerrarnos exclusivamente en las explicaciones contextuales o de condiciones de la época que nos toca vivir. [...] nos sentimos y sabemos parte del problema y parte de la posibilidad de transformarlo. Apareen entonces una serie de razones que nos convocan a partir de la necesidad de repensar nuestras prácticas de enseñanza. (Separata ademu – Montevideo, 2012, p. 1).

La necesidad de re-pensar las prácticas de enseñanza los lleva a explorar cuestiones metodológicas y el interés por la *Metodología Natural Integral*, para la enseñanza en general y, principalmente, para el área de Lengua, por entender fundamental la acción que la escuela tiene que cumplir en la alfabetización de todos los niños y niñas y la importancia del lenguaje para la constitución y el desarrollo del pensamiento. Si bien el interés por esta metodología fue compartido por todo el grupo, en su intento para desafiarse a encontrar experiencias de aprendizaje potentes, tuvo diferentes causas tales como: el conocimiento de la metodología y de sus resultados positivos, la necesidad de conocer otras estrategias didácticas alternativas, entre otras.

El Método Natural Integral (MNI) fue creado por la docente uruguaya Cledia de Mello, a partir de su trabajo como maestra en la década del 50 en un

contexto en el que hoy llamaríamos *vulnerable*. Su innovadora metodología pedagógica está basada en el profundo respeto por los niños como seres pensantes y creadores, dentro de la Escuela Nueva o activa. Este método, si bien se destaca en la enseñanza de la lectura y la escritura, fue desarrollado para todas las áreas del conocimiento.

Se entiende que hay una relación estrecha de este grupo de trabajo en ADEMU, con el pensamiento de Cledia de Mello sobre la forma de ser docente y de trabajar con los niños ya que ella sostenía que:

Trabajando con los más pequeños llegué a tener conciencia del significado real del fracaso escolar. El sistema tiende a dividir a los grupos en exitosos y en fracasados. Desde el inicio los niños son rotulados y de alguna manera son vistos sin mucha expectativa por la escuela, fulano o mengana no deberían ser etiquetados como sobresaliente o regular, lo considero una falta de respeto [...] Pero como maestra no lo tengo que estar etiquetando como regular, más bien apoyándolo, porque si encima de la dificultad que él ya tiene, yo le digo deficiente, lo estoy hundiendo. (Soca, 2009, p. 19).

Es muy interesante la lectura de la segunda publicación que realizan, la cual forma parte de la Separata de ADEMU, Montevideo, de abril de 2014 titulada: *Algunas premisas acerca de la enseñanza de la lectura*

en el primer ciclo. Segunda narrativa de la experiencia en curso, un colectivo en movimiento. En ella se desarrolla un importante abordaje conceptual y práctico-metodológico sobre la lectura y su enseñanza. En él se constata la profesionalización desplegada por estos docentes, compartiendo algunas prácticas a tener en cuenta en la enseñanza de la lectura, afirmando que:

Desde este espacio sentimos la confianza y el placer de encontrar resultados en el día a día en el aula. Sentimos la potencia del pensamiento colectivo y la apertura que nos da estar en el ensayo. Reinventar una metodología es quizás eso: identificar rutas compartidas, transitarlas, enriquecerlas, ganar certezas y descubrir nuevos problemas. (Separata ademu – Montevideo, 2014, p. 7)

Apuestan así a volver a posicionar a los maestros desde el saber que portan, producto de su experiencia de enseñar y que entienden ha sido desconocido y desprestigiado por los discursos que predominan desde hace años.

En cuanto al cambio de metodología en la escuela, una maestra plantea que:

Se pasó de una metodología cargada de mezclas de teorías pedagógicas, a un método natural integral, donde se comienza a “integrar todo con todo” afirma. Este método consiste, según ella, en interrelacionar

las áreas disciplinares. Debo decir que, si se había comenzado a apreciar pasión, exaltación en la voz de la docente, así como en sus palabras, aquí comenzó a ser mayor. Nos dice que este método consiste en, por ejemplo, si yo veo esa puerta, le digo al niño, que otras formas de decir puerta existen, cómo se llama en otros lugares, qué pasa históricamente con ella, dónde nació, quién la creó, es un objeto de construcción humana, pero que la diferencia del entorno, porque existen objetos creados por la naturaleza y otros por creación humana. En estos minutos, sin duda, quizás su pasión me trasladó a una clase, podía verla dando la misma, abordando tal temática. Nota de campo.

Exposición en Jornada para Maestros Comunitarios del Consejo de Educación Inicial y Primaria

Participamos el 17 de octubre de 2015 de la jornada de finalización del curso de capacitación de Maestros Comunitarios durante 2014-2015 del CEIP. Se realiza un cierre de dichas actividades formativas, donde diferentes agentes del sistema educativo efectúan una síntesis de lo elaborado en cada encuentro realizado. Asimismo, algunos colectivos docentes, entre los que se encuentran la directora y una maestra de la escuela n.º 321, presentan sus experiencias, y también docentes del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) vin-

culados con la temática, Pablo Martinis y Felipe Stevenazzi, exponen sobre alteración al formato escolar tradicional y el desafío que enfrentan las instituciones y los maestros en la actualidad.

Los docentes de la escuela n.º 321 realizan una descripción del desarrollo en el que vienen transitando la alteración, remarcando que es un aprendizaje en permanente construcción, que han tenido que ir y venir en función de la autoevaluación permanente que realizan y del intercambio colectivo de las acciones, pero con la convicción de que las escuelas públicas deben recuperar el lugar central de enseñar.

Entre los aspectos que en esta jornada se explicitan, son destacables: el nuevo rol docente, la importancia del trabajo colectivo, el respeto a las trayectorias reales de aprendizaje de todos los alumnos, la responsabilidad institucional, la estructuración de los tiempos y espacios basados en agrupamientos flexibles, la construcción de rangos de evaluación para conocer los procesos de aprendizaje de cada alumno como insumo para intervenir en ellos, la problematización del concepto de fracaso escolar y la repetición asumida como oportunidad, además de la utilización de los recursos de la zona y de todos los agentes involucrados de la comunidad educativa.

De las notas de campo de la exposición de la escuela sobre su caso particular se destaca:

Sobre la idea de comunidad, y escuela, o escuela comunitaria, se plasma que “todo surge desde una mirada comunitaria, desde un posicionamiento político, que visiona un

compromiso con la comunidad, viendo sus demandas, su apoyo, apostando a una construcción desde el colectivo, desde donde partan políticas de territorio para la comunidad ya que es esta la que existe antes que nosotros, son ellos los que siempre circulan en el territorio, construyen, imaginan, etc.” y se continúa expresando que “si los maestros transitamos sus lugares, vemos sus discursos, comienza a emerger un nosotros, la comunidad comienza a integrar la escuela, empieza a llegar para hacer diferentes cosas, para tomar mate, hacer cursos, entre otras acciones”, y sostienen “no es una escuela con número porque para nosotros es la escuela de Casavalle, vemos lo imposible, y tratamos de construir lo posible, intentamos ver que existen posibilidades. Nota de campo.

Escribir la experiencia

La escuela n.º 321 participa en uno de los artículos del libro *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*, (2015) en el que se recogen doce experiencias pedagógicas de Argentina y Uruguay. El libro fue compilado por Patricia Redondo y Pablo Martinis, quienes presentan las experiencias más destacadas de ambos países, las cuales son escritas por los propios protagonistas. Según los compiladores:

Las experiencias tienen en común que parten de la “certeza pedagógica” de la po-

sibilidad del otro, y a su vez en sus “propias certezas como educadores” lo que lleva a resultados maravillosos en términos de aprendizajes y de construcción de ciudadanía e igualdad. (La Diaria, 18/10/15)

Todos los relatos que conforman el libro desarrollan los discursos que sostienen que educar en los contextos de pobreza es una tarea casi imposible y lo desarman a través de sus prácticas cotidianas, como profesionales de la educación que discuten y accionan en función de las necesidades particulares y de los recursos disponibles en sus instituciones educativas. En Uruguay el libro fue presentado en la Plaza de Casavalle, ubicada frente a la escuela, para hacer partícipe a la comunidad, de la cual se entiende que forman parte y también en la FHCE

El capítulo 2 del libro *Crónica de una escuela en movimiento* fue elaborado por la directora de la escuela junto a un grupo de diez docentes. En él no solo se describe la experiencia que vienen realizando, sino también algunas de las transformaciones que se han registrado, así como las ideas que como colectivo comparten e inspiran todo el proyecto.

Consideramos muy importante también este desafío que realiza la escuela, el de escribir sobre sí mismos, aspecto que ha dejado de ser usual en el ámbito nacional, pero que ha sido muy importante en otras épocas de la pedagogía uruguaya y que es muy necesario volver a realizar de manera frecuente. Estos docentes se consideran herederos de esa pedagogía nacional que marcó otros tiempos y otras formas de

posicionarse como educadores y desde allí sostienen la necesidad de desafiarse a escribir, no solo para dar a conocer su caso a otros, sino que, escribiendo, narrando tienen una nueva oportunidad de reflexionar sobre lo que hacen, le dan valor y ordenan el pensamiento.

Sostienen que:

Literalmente, nos salimos del libreto. De manera intencional, nos ubicamos para hacer camino por fuera de las baldosas que nos conducen por discursos y textos en uso, para iniciar un camino no trazado, porque embarrarse, conocer al otro y ser con los otros es una aventura humana que nos transforma, nos gesta desde nuevas y transgresoras matrices de lo afectivo, en lo intelectual y en lo político [...]

Hablar utopías es para nosotros un eje fundamental de la praxis, constituye nuestra herramienta central para la construcción, es el hábito de pensar-nos-desde el presente y en función de ideas, imágenes y memorias que cargamos para avanzar (Young, 2015, p. 41).

No quedan dudas de que se salen del libreto, que actúan como un colectivo que altera y que imagina y crea otros futuros posibles, que buscan producir cambios sustanciales desde la organización de su escuela, la centralidad en la enseñanza y la alteración del for-

mato escolar tradicional desde las prácticas cotidianas, que no se dejan llevar por lo que se dice acerca de la educación, sino que elaboran su propio discurso basado en su proyecto de hacer posible que todos, incluyéndose a ellos mismos, aprendan.

No innovan, sino que alteran la vulnerabilidad que hoy tienen las escuelas y el rol de los maestros, porque desde su forma de lucha consideran que no puede ser perjudicada la educación ni sus posibilidades de construcción y transformación social para que hagan la vida de todos más equitativa y más justa.

Se comprometen desde sus propias vidas como educadores, dando tiempo personal a su proyecto, porque no pueden sostener la apatía que lleve a que los niños y niñas de su escuela sean unos más dentro de la historia de excluidos de los barrios marginados. Pero son más ambiciosos aún y por eso salen de la escuela y discuten y cuentan su experiencia, para que todos los niños de nuestro país tengan, sea cual sea su condición, las oportunidades a las que como miembros de la humanidad tienen derecho a recibir; todos los docentes se desafían a deconstruir la lógica establecida a través de sus propios proyectos institucionales.

Es por ello que entienden que:

El vínculo entre el sujeto actor-autor y el deseo propio y compartido de superación se impone como una fuente fundamental de energía y sinergia imprescindible para avanzar en el cambio. Las tensiones entre la seguridad el rol de matriz y la exploración de una

praxis diferente imprime no solo la conciencia de estar en riesgo, de exponerse a dudas y problemas nuevos, de exigencias mayores asumidas, de nuevas formas vinculares con pares, alumnos y padres, autoridades, sino que también genera un potencial de experiencias, reflexiones, respuestas transitorias, hipótesis compartidas que habilitan una reformulación de vivir el rol docente desde la creación y el oficio en encuentros significativos junto con los miembros de la comunidad educativa. (Young, 2015, p. 53)

A modo de cierre

El trabajo de investigación realizado en la escuela pública n.º 321 de Montevideo nos permitió acercarnos a una experiencia de alteración a la forma escolar, temática que se considera un campo de investigación de gran riqueza y de múltiples posibilidades para llegar a comprender las lógicas de los sistemas educativos y, a su vez, hacer posible que se produzcan cambios sustanciales en ellos.

Esta escuela, objeto de la investigación, nos abrió un enorme abanico de posibilidades desde donde profundizar en los conocimientos relacionados con el formato escolar y sus implicancias, desde las que surgen más preguntas para continuar indagando.

El desarrollo realizado sobre el vínculo y la incidencia entre forma y fracaso escolar surgió como inquietud personal a partir del propio campo de investigación, en el que desde el primer acercamiento

nos desafiaba con la postura del colectivo docente y su afirmación de que el fracaso escolar no existe, si hay maestros dispuestos a trabajar enfrentados críticamente a lo instalado como natural y buscando continuamente nuevas formas de enseñar y de aprender, en base al respeto a los tiempos y las formas de acercarse al saber por parte de cada alumno. Sin excusarse en las condiciones socioeconómicas de pobreza de los educandos y de sus familias, sintiendo que no existe *a priori* condición alguna que pueda inhibir la posibilidad de ser iguales como miembros de la especie humana y, por tanto, con capacidades para construir aprendizajes significativos.

Los datos, en los niveles de logros, comprobados empíricamente demuestran que la forma de trabajo de esta institución produce mejoras sustantivas y sorprendentes en los resultados de todos los niños y niñas que a ella concurren, además de la alegría y placer que se aprecia en todos ellos por estar en la escuela y en la postura positiva de la comunidad hacia la institución.

Estos docentes, como profesionales de la educación y constructores permanentes de política educativa, se rebelan y se posicionan en contra de las reformas que intentan ubicarlos como meros técnicos aplicadores de las políticas del sistema, las que en muchas oportunidades son hechas a prueba de docentes, dejándolos fuera de la toma de decisiones.

Los maestros que llevan adelante esta lucha se desafían constantemente a aprender y a la autocrítica de la experiencia, cambiando cada vez que advierten que lo que hacen no es lo adecuado y que es necesario pensar alternativas.

Esta escuela *en movimiento*, como es definida por los propios actores, un movimiento que no se da solamente hacia el interior de la institución, sino que también se abre hacia otras acciones. Ellos están convencidos de lo que hacen y eso los lleva a discutir e intercambiar con otros profesionales de la educación, porque eso les aporta una visión diferente de lo que hacen, enriquece aún más sus espacios de creatividad y de reflexión, todo en pos de aprender más para enseñar mejor.

Hay una construcción de política institucional que desafía a las políticas del sistema y que, a su vez, encuentra múltiples obstáculos que el sistema les plantea, pero que ellos sortean en base a un mayor trabajo creativo. Pues es tal su convencimiento y la dedicación que tienen, que ni las angustias, ni las frustraciones ni los problemas que deben enfrentar, los hace desistir de su proyecto. Es más, ellos contagian su pasión por lo que hacen, tanto desde sus narrativas como desde sus acciones, para sustentar una nueva configuración de formato, desde una percepción diferente del fracaso escolar.

Referencias bibliográficas

ADEMU Separata – Montevideo. (2012). *Un colectivo docente en movimiento: narrativa de la experiencia en curso*. Disponible en: www.ademumontevideo.com.uy.

ADEMU Separata – Montevideo. (2014). *Algunas premisas acerca de la enseñanza de la lectura en el primer ciclo. Segunda narrativa de la experiencia en*

curso. *Un colectivo docente en movimiento*. Disponible en: www.ademumontevideo.com.uy.

Martinis, P. (2006a). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En: Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.). *Igualdad y educación escrituras (entres) dos orillas*. Buenos Aires. Del Estante. (pp. 13-31).

Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.). (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Montevideo. La Crujía - Stella.

Martinis, P. (2015). *Docentes plantean la necesidad de concebir a los educandos como pares independientemente de su situación socioeconómica*. La Diaria, Montevideo. Publicado el 18/10/15.

N.º 39. Argentina. FLACSO. Disponible en: www.scielo.org.ar.

Rancière, J (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Rebelatto, J. L. (1991). *Ética de la liberación*. Disponible en www.uruguayeduca.com.uy.

Saur, D. (2013). Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos. Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa. En: *Propuesta Educativa*, Año 22,

Soca, C. (2009). *Los maestros de lomo duro. Con Cledia de Mello creadora del Método Natural Integral*. En: Brecha 21/8/2009. Montevideo (pp. 18-19).

MOVIMIENTOS QUE RECENTRAN A LOS SUJETOS EN LA EDUCACIÓN

Felipe Stevenazzi Alén

Resumen

En este artículo¹ se analizan los movimientos que una escuela pública realiza desde su proceso de experimentación pedagógica con la forma escolar. Nos referimos a *movimientos*, en plural, porque son varios los que este conjunto de docentes tiene que efectuar en relación con la organización de la escuela, la forma de concebir el trabajo docente, el vínculo con la comunidad y el trabajo con otros actores, como la Universidad.

Estos movimientos permiten recentrar la escuela, a partir de la premisa: *todos pueden aprender*, y, a su vez, analizar sus efectos en la organización de la propuesta escolar, en la forma de organizar y concebir el trabajo pedagógico y cómo estos movimientos están marcados por el trabajo colectivo.

A partir de una experiencia concreta se analizan las posibilidades de transformación general que esta

escuela propone, reposicionando a los docentes como sujetos políticos capaces de liderar transformaciones pedagógicas.

Palabras clave: *Trabajo pedagógico; Forma escolar; Experimentación pedagógica.*

El presente artículo se desprende de la tesis de doctorado realizada por el autor, con la dirección de la Dra. Flavia Terigi, cuyo título es *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la Escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo-Uruguay*. Desde la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009) se desarrolló una investigación en la escuela n.º 321², entre 2013 y 2016, que tuvo como foco analizar el proceso de experimentación pedagógica con relación a la forma escolar que allí se lleva a cabo, en tanto producción de una política educativa desde el cotidiano escolar. La escuela n.º 321 se encuentra en el barrio Casavalle de Montevideo, el cual concentra y condensa la pobreza urbana, además de ser una zona en disputa de narco-traficantes que genera una fuerte estigmatización de

¹ Una versión de este artículo fue publicada en la Revista Políticas Educativas – PoleEd- Revista del Programa Políticas Educativas del Núcleo Disciplinar Educación para la Integración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

² En 2015 se unifican los turnos matutino y vespertino y la escuela pasa a tener el n.º 178.

quienes allí viven, además de convivir cotidianamente con la violencia.

En ese barrio, una de las escuelas, desde 2011, propone una serie de movimientos; aquí se abordarán dos de ellos que son centrales en su proceso de transformación, la proclama con relación a *todos pueden aprender* y las transformaciones que ello acarrea, y el trabajo docente concebido como colectivo que trasciende, inclusive, sus propios límites.

Un movimiento que recentra lo educativo

Las instituciones educativas y la escuela en particular suelen estar asociadas a la permanencia de determinadas rutinas. Lo impercedero y la inercia parecen ser lo que domina en ellas, sin embargo, cuando nos acercamos un poco más a sus dinámicas cotidianas, se aprecia que la escuela cambia en el marco de una cantidad significativa de invariantes, las que podemos reconocer como estructurantes de la forma escolar (Lahire, Vincent y Thin, 2001). La escuela de hoy no es igual a aquella a la que fuimos como alumnos, pues en poco tiempo -en términos históricos- se produjeron cambios más o menos significativos en el marco de continuidades de la forma escolar.

Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de sociedad a

sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo que sólo (sic) de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. (Rockwell, 1995, p. 13)

Una de las huellas que deja la experiencia escolar es fundamentalmente la forma, un determinado orden, una autoridad, unos tiempos, una disposición de los cuerpos que hacen de la manera de organizar la propuesta educativa su principal contenido.

La escuela está asociada a lo que permanece, a lo que pasa a través del tiempo prácticamente igual, por eso, es interesante asociar escuela con movimiento. En forma reiterada, en diferentes momentos del trabajo de campo, una de las definiciones que surge tiene que ver con la *escuela en movimiento*. Una institución que tiene que moverse para poder cumplir con sus objetivos y también para trascenderlos, ampliarlos, mover la escuela hacia otros lugares. A partir de esta idea de movimientos surge la pregunta sobre dónde están los ejes que los centran. Se percibe que ese centro está en los apren-

dizajes y en el planteo firme con respecto a que la escuela es una organización que tiene que estar al servicio de ellos; si para garantizarlos hay que mover la escuela, reorganizarla, hay que hacerlo. Este planteo es fuerte en la escuela 321; tuve oportunidad de escucharlo varias veces en diferentes circunstancias y por diferentes actores. Hay un consenso tácito sobre esto.

¿Y ese no debiera ser el centro de toda institución educativa? Sí, pero claramente se desplaza por diferentes aspectos.

Es una escuela en movimiento, es una escuela que piensa realmente en pos de los niños, el objetivo está puesto en el niño, o sea, si bien uno ve que eso sucede en todas las escuelas, porque en realidad todos entramos a las escuelas teniendo como objeto que el niño aprenda, y logre, y avance, uno ve que acá se camina a partir de ese objetivo, y los logros son a partir de eso también. Y se buscan herramientas y estrategias para lograrlo, y bueno, se facilitan un montón de otras cosas porque estos cambios de formato no siempre son apoyados administrativamente, no siempre son apoyados por el que llega a la escuela, porque de repente tú te cruzás con inspectores que no están de acuerdo con esto, sin embargo, se continúa caminando y se con-

tinúa probando y modificando, y bueno, es una escuela en movimiento. (Entrevista M3, 2014)

Es clara la forma en que la maestra plantea el centro en los aprendizajes y de inmediato se da cuenta de que esa afirmación, para hablar de una escuela, es percibida como tautológica, por lo que busca la manera de mostrar que, si bien a simple vista parece una afirmación sin sentido, para esta escuela ese es el centro desde el que parte el movimiento.

Esta escuela es movimiento, un movimiento diario porque los chiquilines³ se mueven mucho, porque el formato le da mucho movimiento, porque es una escuela que te mueve a vos todo el tiempo, que te mueve como individuo y que te mueve como parte de un colectivo, y es una escuela que hace y que evalúa y que rehace, o sea, que no se casa con nada de lo que hace, que está la autocrítica ahí siempre para ver cómo podemos avanzar acá, cómo podemos avanzar allá. Para mí es como un movimiento permanente. (Entrevista M6, 2014)

La escuela se mueve tanto para los alumnos como para las maestras que tienen que correrse de su lugar tradicional, de tener un grado a cargo por año, a estar, al menos, con alumnos de tres grados, ya sea en

³ Forma coloquial de referirse a los niños en Uruguay.

el primer ciclo (nivel 5 de inicial a tercer grado) con los *quiebres de grupos*⁴ o en las *aulas temáticas*⁵.

Ese movimiento es, fundamentalmente, experimentación pedagógica que, cuando se hace decididamente, se sabe poco respecto del punto de llegada. Para muchos esto es inadmisibles en el campo pedagógico, como si verdaderamente se tuviera el control de lo que acontece en el proceso.

Qué les sucede a los otros cuando transitan por el proceso educativo es *incalculable* (Antelo, 2005), se puede saber en parte, y nunca en forma certera, claro que algunos prefieren rodearse de una serie de estrategias que permiten navegar por esa incertidumbre, enmascarada de certezas. Pero si lo que hacemos es experimentación, necesariamente tenemos que tramitar la incertidumbre con respecto al punto de llegada.

Cuando se les pregunta a las maestras entrevistadas por qué razón esta escuela se propone estas modificaciones, de forma unánime plantean dos: por

4 Así se nombra en la Escuela 321 a las flexibilizaciones de grupos que comienzan a realizar en 2011, de inicial a tercer grado. A partir de una prueba diagnóstica en relación con la lectoescritura, se conforman grupos por nivel de aprendizaje a cargo de una maestra, los alumnos van cambiando en esos agrupamientos en función del nivel de logro.

5 Comienzan en 2014 con el objetivo de incrementar los tiempos de enseñanza en las áreas de: Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; con esas cuatro divisiones se organizan las aulas temáticas que están a cargo de una maestra en un salón. Los alumnos de 4.º, 5.º y 6.º grado rotan cada una hora por las diferentes aulas temáticas, teniendo al menos dos horas semanales en cada una.

un lado, la necesidad de hacer algo diferente frente a una realidad de escasos resultados en los aprendizajes de los alumnos y, por otro lado, —y en forma conectada— por los maestros que tienen la necesidad de transformar la propuesta de la escuela. Como si hubiera dos posibilidades de pensar el trabajo docente, una, la resignación y la responsabilidad en el contexto, otra, asumir que como docentes hay algo que se puede hacer, sostener tenazmente que los alumnos pueden aprender, lo cual las lleva a modificar sus propuestas de enseñanza.

Es interesante cómo esta maestra, que ingresa en 2014 en primer grado, percibe los cambios en relación con sus otras experiencias como maestra:

E: Por necesidades y por gente que está dispuesta. A ver, necesidades las tenemos en todas las escuelas, esta problemática que se veía de niveles de desempeño bajos, si vos recorrés las escuelas públicas en zonas parecidas a estas tenés los niveles... a ver, los niños promueven a segundo escribiendo chorizos⁶, como para ser gráfico, tú sos maestro de segundo y tú recibís niños que escriben todo en imprenta mayúscula y chorizos.

F: Cuando decís chorizos decís sin separar.

E: Sin separar, claro, escriben todo de corrido. A ese todo de corrido le faltan le-

6 Refiere a que no hay separación entre palabras.

tras, así promueve un buen nivel de primero a segundo.

F: ¿En la generalidad decís vos?

E: En la generalidad de las escuelas, así ingresaron los niños a segundo, de otras escuelas este año. No es en vano que tú mires los datos y los niños que trabajaron con nosotros de segundo fueron todos los niños ingresados a la escuela, no es un dato menor ese. Y en realidad me parece que existe en muchos lugares como el conformismo de que pobrecito. (Entrevista M3, 2014)

Ese movimiento que busca diferentes centros, para progresivamente pensar en una institución organizada para potenciar los procesos de aprendizajes de los alumnos, necesariamente debe abandonar la secuencia graduada y lineal para permitirse otras acomodaciones en relación con esos necesariamente múltiples y diversos.

Entonces la escuela tiene que estar más pensada a la medida de los niños y no a la medida de los trabajadores de la institución. Ese es un problema que lo tenemos ya laudado. Y eso nos permite, por ejemplo, tener dispositivos donde los niños circulan, nos permite tener un maestro con grupos móviles, nos permite tener las Aulas [temáticas], creo que sí, que está laudado que el alumno está en el centro. (Entrevista MD, 2014)

Los alumnos y sus aprendizajes están en el centro, organizando la propuesta de la escuela.

Bueno, el proyecto es, en realidad, un cambio de formato para conseguir mejores aprendizajes. Yo creo que en muchos lados, no solamente es esta escuela la que está embarcada en eso, mucha gente de repente no lo ha podido llevar a cabo, de repente porque los equipos a veces son muy fluctuantes o porque no hay una Dirección fuerte que puede imponerse para que siga. (Entrevista M4, 2014)

Se recentra en la confianza en los sujetos y en sus capacidades, asumiendo que existen dificultades, pero frente a las cuales hay que generar movimientos, repensar las prácticas, establecer un cambio, primero en la perspectiva desde la cual se enfoca el problema y sobre qué relación se tiene como docente con ese problema.

Hay algo que siempre tuve claro, no podemos depositar en el afuera lo que nos corresponde a nosotros... los niños acá pueden aprender. Esa es la premisa del trabajo nuestro, estos niños pueden aprender, y creo que hay algo que cabe rescatar, cuando tú vas a una elección de cargo te dicen, escuela de contexto sociocultural crítico, yo creo que no debería haber esa categorización. (Entrevista M5, 2014)

Una vez que el proceso de aprendizaje comienza no tiene límites y el deseo de aprender empuja y desafía a la escuela a otras búsquedas.

Para los chiquilines yo veo que es un lugar de disfrute, que les gusta venir, es más, ellos piden las diferentes propuestas, les agrada y siempre preguntan si hay más y cuándo va a haber otros talleres; y bueno, desde el punto de vista del maestro, a mí me gusta que ellos vengan con placer, y el que haya desafíos constantes también te genera a no quedarte y a estar buscando otro tipo de propuestas que a ellos los motive para aprender. (Entrevista M8, 2014)

Como se ha planteado, existe en la Escuela un consenso tácito acerca de que esta debe estar organizada para atender los aprendizajes de los alumnos. A partir de acordar con este criterio, algunas maestras señalan la necesidad de que los docentes deben ser cuidados de mejor manera. Esta es una tensión que suele estar presente en las reuniones de sala docente, la necesidad de contar con más espacios para pensar las prácticas y para acordar criterios comunes.

Este proceso de experimentación pedagógica que están desarrollando se realiza con mucho esfuerzo personal de los docentes que han visto incrementado su trabajo, no obstante, aunque lo perciben como muy positivo, cuentan con pocas instancias colectivas para la reflexión y para sostener los procesos, lo que genera muchas angustias.

Pero a mí me parece que el proyecto es un proyecto desafiante, un proyecto que lleva mucho tiempo de pensarlo, que implica sentarse mucho a pensar y a veces no están los tiempos para que estén todos, porque el tema es involucrar a todos, siempre hay un motor, pero el tema es que se involucren todos... (Entrevista M4, 2014)

El otro movimiento que la escuela busca generar, tiene que ver con ser una escuela comunitaria, un centro de referencia para la comunidad, un espacio en el que se realizan diferentes actividades que trascienden a sus alumnos. Es constante el tránsito de adultos en la escuela por diferentes razones y actividades durante la jornada. Esta aspiración es aún un esfuerzo que no ha podido desarrollarse en toda su potencialidad, pero al que la escuela busca acercarse a través de algunas propuestas.

En el predio escolar se encuentra el obrador del Plan Juntos, un plan de vivienda en base a la ayuda mutua creado por el gobierno de José Mujica (2010-2015), que luego es incorporado por el Ministerio de Vivienda, financiado en sus comienzos con recursos aportados por el expresidente, que donaba una parte importante de su salario, y por aportes de particulares. Se dan cursos técnicos en convenio con el Consejo de Educación Técnico Profesional; funciona en el predio una peluquería donde asisten adultos y niñas en el horario escolar. La escuela para adultos se abre luego de las 17 horas, por lo cual se realizan un conjunto de actividades que llevan a que normalmente

los días de semana esté abierta hasta las 20 horas y los sábados hasta las 15 horas.

Más allá de estas propuestas y de otras que se han realizado, está, entre los desafíos de la escuela para convertirse en una escuela comunitaria, además de contar con más espacios para las familias, el dar una participación real y decidida. Si bien allí se genera un movimiento en torno a la comunidad que es interesante, tiene aún mucho para proponer y avanzar en este sentido.

La escuela pública —entiendo— tiene un espacio muy interesante para desarrollar que es la incorporación de las familias como sujetos de la intervención pedagógica. En ese sentido, hay experiencias de la escuela rural que aportarían elementos para pensar esta dimensión. Una de las líneas del Programa Maestros Comunitarios son los talleres con padres para abordar diferentes temáticas que son de interés de las familias.

La escuela sola no puede emprender esta tarea, necesariamente debe contar con apoyos externos, así como pensar una propuesta de trabajo más abierta y que no quede presa de la forma escolar, pero que claramente permita recuperarla como espacio público que genere otras condiciones para el trabajo pedagógico.

Uno siempre quiere que la educación sea una cosa permanente y de esa forma también lo va trabajando con los padres, los va arrimando, ya sea para el curso de adultos, ya sea para panadería, ya sea para pelu-

quería, entonces la escuela vuelve a cumplir esa función social, sobre todo en los lugares más carenciados, que de repente no hay otro lugar donde acudir, la cara del Estado, acá en estos barrios, y ellos vienen a reclamarnos, y está bien que vengan, el asunto es tener respuestas para darles, cada vez tenerlas más, o sea, cada vez trabajar con más instituciones. (Entrevista M4, 2014)

En este planteo hay pistas de algunas miradas que hay que poder cambiar sobre las familias, las cuales también deben ser consideradas como sujetos de posibilidad. La escuela debe pensar cómo utiliza esa potencia pedagógica que implica el trabajo con los referentes familiares, para apoyar el tránsito educativo de los alumnos, pero también para ampliar su trabajo pedagógico, ella no puede sola con esta tarea, requiere de apoyos, tiempos y recursos para esto.

[...] Esta escuela es una fuente de aprendizaje, tanto para los maestros como para los alumnos, es un espacio que te permite crecer como ser humano, a la par de los gurises⁷ y junto con las familias, o sea, si consideramos los maestros que estamos dentro de la escuela sin tener en cuenta la comunidad, y sin tener en cuenta la familia, sería imposible el trabajo. Yo defino a esta escuela

⁷ Forma coloquial de referirse a los niños en Uruguay.

como eso, como un centro que se ocupa del mejoramiento de los aprendizajes y que esa es la ruta, que cada año se aprenda más, que cada año se aprenda mejor... (Entrevista M5, 2014)

La idea de que las familias en los contextos de pobreza no se preocupen por la escolarización de sus hijos es desmentida por varias maestras que dan cuenta, no solo del apoyo con el que cuentan en la mayoría de los hogares, sino además del cambio que se percibe en el cuidado que ponen respecto a cómo los alumnos concurren a la escuela.

[...] Un padre preguntó, ¿el cambio se debe a algo? Preocupados ¿no?, porque uno a veces tiene como un preconcepto, la familia no se preocupa, las familias en estos medios se preocupan más de lo que uno piensa, en su inmensa mayoría, lo que pasa es que a veces tenemos un modo de demostrar la preocupación y a veces tenemos otros modos de demostrar la preocupación, a veces están tan agobiados por situaciones puntuales de vida que no lo demuestran como nosotros, como nos puede pasar a cualquiera de nosotros, pero las familias se preocupan, sí. (Entrevista M4, 2014)

8 En la presentación de la propuesta de las Aulas temáticas en reunión con las familias a comienzos del año lectivo 2013.

El sentido político del movimiento de la escuela tiene que ver con generar una propuesta de calidad para sus alumnos, en un contexto donde se disputa también el sentido político de la educación y, concretamente, cuando el sector privado organiza propuestas educativas⁹ en el barrio, que buscan correr al Estado del monopolio de la educación en los contextos de pobreza, vía el financiamiento de empresas que deducen impuestos.

Este conflicto está presente en la escuela y algunas maestras lo plantean de forma muy clara, la apuesta de ellas es que los alumnos hagan la mejor escuela pública para hacer el mejor liceo público. Un sentido político que pasa por asumir que el maestro es parte de la solución y que está en ellos la posibilidad de hacer una transformación, que hay una responsabilidad en relación con el otro, en las condiciones y con los elementos con los que se cuenta, pero que parte de ponerse en relación con el otro (alumno, maestro, referente familiar, vecinos) y de asumir la responsabilidad de enseñar, de transmitir algo. A partir de asumir esto como una práctica cotidiana, comienza a establecerse una relación diferente con la escuela y con su comunidad que siente que la escuela es un espacio valioso al cual sus hijos tienen que concurrir.

Y, son gurises que vienen de situaciones a veces complicadas, son gurises con poco

9 Refiero concretamente al Liceo Jubilar *Juan Pablo II* creado por la Iglesia Católica y Liceo Impulso creado por la fundación homónima; ambos centros son gratuitos y de gestión privada.

estímulo, son gurises que vienen a veces con cosas muy básicas, que tienen desventaja con los que vienen de cualquier lugar ¿no? Gurises poco estimulados en la familia, creo que en estos últimos tiempos ha cambiado un poco el tema, que la gente ha puesto un poco más de esperanza en el tema de la educación, pero por mucho tiempo no, te mando a la escuela como te mando a la ferretería, yo pienso que se están moviendo un poco más con todos los programas sociales que hay, que le están poniendo un poco más de preocupación en que el gurí venga, incluso lo ves en cosas muy puntuales como pueden ser lo físico, yo me acuerdo en los años 90 de venir, aparte la escuela no parecía una escuela, que los gurises vinieran muy desarreglados, muy desprolijos... (Entrevista M4, 2014)

Es interesante el cambio que ve la maestra que genera preguntas para seguir profundizando, ¿es que las familias depositan más confianza en la educación de sus hijos?, ¿por qué motivos? Desde las políticas sociales se ha insistido mucho en la contraprestación que exigen los planes sociales, en relación con que niños y adolescentes estén escolarizados. Entiendo que está faltando un mayor trabajo comunitario desde las instituciones educativas que colabore en reposicionarlas como parte de algo valioso.

A través del trabajo de campo pude apreciar de diferentes modos cómo la comunidad de la escuela

321 se preocupa por lo que pasa en ella. Esto habla también de una apertura hacia la comunidad, pero también de las familias en identificar que hay un equipo docente que se preocupa por los aprendizajes y experimenta en relación con ello.

Otros quiebres con la escuela

El término *quiebre de grupos* se reiteró de forma importante durante el trabajo de campo realizado en la escuela. Esta reiteración me condujo a analizar sus dimensiones para denominar parte de las alteraciones que ella realiza. Es un término fuerte, más aún cuando se plantea que lo que se quiebra son grupos, son grados escolares. Las maestras tienen claro que no es un término muy adecuado, pero es el que han encontrado para nombrar lo que hacen y no parecen detenerse mucho en sus significantes, sino más bien en lo que están haciendo en las prácticas y qué resultados obtienen con ellas. Prima el mandato *autoasumido* de que los alumnos aprendan más y mejor y esa es la orientación.

Las maestras refieren a los *quiebres de grupos* como las flexibilizaciones de grupos que realizan; esta experiencia comienza con un primer ensayo en 2010 y, a partir de 2011, se realiza en forma planificada, extendida desde inicial a tercer grado.

Lo que los *quiebres* flexibilizan son los grados escolares, generan agrupamientos en función de niveles de desempeño en relación con la lectoescritura. A partir de un primer diagnóstico que las maestras realizan, se define un conjunto de indicadores de lo-

gro y, a partir de ellos, se van conformando diferentes grupos que pueden cambiar unas cinco veces en un año, es así que se modifica la integración de esos grupos de alumnos, así como cambia también la maestra que está al frente de ellos.

Interesa aquí tomar esa idea de quiebre para analizar con qué están rompiendo estas maestras a través de sus prácticas y las consecuencias que tienen para la escuela y sus docentes. Uno de estos quiebres tiene que ver con una determinada forma de entender el ser maestro o maestra, quebrar con algo que está instalado, que forma parte de una tradición que se presenta como inmutable y no como una construcción sociohistórica pasible de transformación.

Nos enfrentamos a la dificultad de que, para quebrar grupos, eso implicaba romper con una forma tradicional de ser docente, y eso impactó en todo el colectivo, porque el maestro por matriz ya viene, tiene un grupo determinado, en un salón, que tiene que hacerlo evolucionar hasta fin de año. Y en realidad acá la propuesta era, intervengamos didácticamente con un grupo de niños, a los que avanzan, permitámosle cambiar a una propuesta que tenga otro nivel de andamiaje, y así seguimos rotando niños a partir de los niveles de aprendizaje, en función de propuestas didácticas. (Entrevista md, 2014)

Esta forma de trabajo requiere del colectivo; se *quiebra* también una forma de organizar la escuela

en función de un maestro con su grado, del cual es responsable, y se pasa a tener varios maestros con diferentes propuestas a lo largo del año con distintos grupos, sobre los cuales tienen responsabilidades individuales y colectivas. Se quiebra también el trabajo más individual, para acordar una metodología, una planificación y una evaluación de forma colectiva. Este es uno de los movimientos más interesantes a la interna del trabajo docente.

Nos obliga, pero nos obliga en el buen sentido, no es que estamos obligados a hacer cosas, nos hace caminar juntos, no puede haber un maestro que diga yo estoy trabajando con mi grupo tal contenido de tal manera, no, ya el aula esa, cerrada con su grupo y su trabajo ya no funciona. Tenemos que ser un grupo de docentes, un colectivo que piensa junto, que trabaja junto, y bueno, eso, nos obliga a tener más instancias de trabajo y de pienso juntos. (Entrevista M5, 2014)

Comienza a gestarse otra forma de ser docente, separándose de la lógica del maestro en el aula con su grupo, a un abordaje más colectivo del trabajo pedagógico. Se conforma un equipo docente que se reúne semanalmente a planificar, en el que cada uno tiene que compartir, hacer disponible su planificación para que otros puedan tomar su lugar, para que la instancia de coordinación sea posible y los alumnos no pierdan esas horas de clase ante ausencias u otras necesidades.

Esto que, visto de afuera, puede ser sencillo y hasta obvio, pensado desde la organización de una escuela implica un movimiento muy importante de concepciones y lugares establecidos, requiere instalar un quiebre con determinada identidad para generar otra construcción.

Sí, en principio, la modificación que va sufriendo la práctica de cada uno creo que es muy personal, a todos nos modificó, y en su momento todos ofrecimos resistencia, y creo que no está mal, es parte del ser, cuando un cambio moviliza mucho, principalmente cuando uno viene con determinada línea de trabajo, pero todos ofrecimos resistencia. En mi caso particular, me acuerdo que fue como bueno, ese juego de querer cambiar cosas, de querer hacer cosas nuevas pero también aquello, /el/ vértigo de decir bueno, tengo que hacer algo diferente, y cómo es, y cómo lo hago. (Entrevista M5, 2014)

En esta nueva forma de concebir y organizar el trabajo docente es bien importante el rol de la dirección, que también se transforma: una directora y una secretaria que como equipo también construyen sus roles, conforman un equipo entre ellas y con el resto de los docentes, no están abstraídas de lo que pasa en las aulas, sino, por el contrario, están involucradas directamente con el trabajo de aula. Este es un cambio central, si bien se suele referir a que el director de escuela es un líder pedagógico, lo que termina

sucediendo, por la propia organización de la escuela, es que quienes se desempeñan en la dirección y en la secretaría son administradores de la escuela. Es así que algunos quedan refugiados en esa tarea, visible e importante, y otros la toman a regañadientes y siempre planteando que esto no es lo principal de su tarea, pero sí lo que toma mayores tiempos.

Siempre está la tensión entre los aspectos pedagógicos y los administrativos, el riesgo es cuando no se establece una jerarquía entre ellos, y pierden, la mayoría de las veces, los primeros con los segundos.

La escuela 321 logra conformar un equipo donde todas y todos están involucrados desde diferentes lugares en lo educativo. Una muestra de ello son las reuniones de coordinación de los *quiebres de grupo* y de las *aulas temáticas* que se realizan en el horario escolar, a partir de organizar los tiempos docentes de la escuela, dentro de los cuales también está el trabajo de la secretaria que asume el trabajo en las aulas temáticas durante ese tiempo.

A pesar de que es ya cada vez más frecuente conjugar los verbos en “nosotras” frente a los padres, autoridades y niños para hablar de las propuestas, aún persiste la tendencia al trabajo individual. Esto se percibe en los intercambios, en la timidez con que una se “mete” con sugerencias en un área de otra, o cómo se piden “disculpas” por haberse “metido” a dar contenidos en un área que le pertenece a otra maestra. (Texto reflexivo elaborado por M6, 2015)

Conformar un equipo, un *nosotras*, fundamental para el desarrollo de un trabajo educativo que se potencia a partir del trabajo colectivo, mancomunado y fraguado en la diversidad que implica lo colectivo, es una experiencia de quiebre con una tradición que genera una responsabilidad individual frente a un hecho social y colectivo como es la educación. Esta construcción es posible a partir de la organización de las reuniones de coordinación con los propios recursos de la escuela, así lo plantean tres maestras en los textos elaborados sobre el proceso para compartir precisamente en una reunión de coordinación de aulas temáticas:

Ese es otro mojón fundamental y otra “imposibilidad” posibilitada. Lo reclamado históricamente por el magisterio, que las horas de coordinación fueran remuneradas, fue hecho realidad por una excelente gestión de recursos de dirección y de buena disposición de profesores, secretaria, maestra integradora¹⁰ y autoridades que no se

¹⁰ La figura del maestro integrador se crea por resolución del ceip en 2015 a título experimental. En la Escuela 321 se entiende esa figura de la siguiente forma: el rol de un maestro versátil (integrador), un cargo sin grado asignado. Es una maestra acompañante y articuladora de los procesos de enseñanza que se dan en la escuela. Es la figura de mayor versatilidad en el rol ya que atiende grupos en los horarios de coordinación, a fin de que la carga horaria de los niños no se vea afectada. Por lo tanto, utiliza la planificación del docente de aula, y realiza actividades de enseñanza coordinadas con los docentes de Aulas. (Informe enviado al ceip sobre el proceso de unificación y su proyección, 2016).

opusieron. (Texto reflexivo elaborado por M6, 2015)

Las reuniones de coordinación permiten tener criterios en común con algunos alumnos y llegar a tener una visión general y particular de todos los grupos. El aporte de la directora en las coordinaciones también es muy positivo ya que permite tener un panorama institucional globalizado. (Texto reflexivo elaborado por M10, 2015)

[...] La coherencia pedagógica que se muestra para las familias se ha visto reflejada en entrevistas con todo el equipo docente o, lo que es lo mismo, cualquiera de los docentes que integra el equipo puede hablar con las familias con un discurso único mostrándose en bloque. (Texto reflexivo elaborado por M5, 2015)

Distintos aspectos son destacados por las maestras en relación con el trabajo colectivo que se ve posibilitado por la necesaria coordinación, la construcción de una propuesta pedagógica coherente y que permita acordar aspectos centrales, para generar una intervención pedagógica colectiva, más allá de estilos e improntas personales. A esta construcción político-pedagógica hay que agregar que la búsqueda no se limita al colectivo docente de la escuela 321, se nutre de un colectivo

más amplio que es el que se convoca en ADEMU¹¹.

Este es un punto interesante para pensar esa construcción de política desde el cotidiano escolar que comienza a buscar alternativas metodológicas en forma conjunta con docentes de otras escuelas, incorporando el espacio sindical en la reflexión y experimentación pedagógica. Este proceso de búsqueda se da en el marco de un oficio muy individual como es la docencia en magisterio, donde cada maestro está con su grupo y sus problemas, para pasar a tener un colectivo de referencia que los trasciende. Frente a un problema que es colectivo —porque las dificultades para enseñar están en todas las escuelas— hay una respuesta colectiva de búsqueda que establece quiebres con las formas tradicionales de pensar el magisterio.

Y tuvimos una fortaleza impresionante, nos juntábamos todos los miércoles en ademu, en un espacio sindical, con un grupo de maestros, a leer materiales teóricos, a compartir experiencias de la práctica, a trabajar con insumos que nos daban los niños de producciones, y decir bueno, y esto cómo se hace, a ver ahora, a esta altura del año, en este momento del aprendizaje de los niños, cuáles tienen que ser nuestras prácticas, cómo cambio esto para que se logre aquello.

¹¹ Asociación de Maestros del Uruguay, organización a nivel departamental que integra la Federación Uruguaya de Magisterio y Trabajadores de la Educación Primaria.

Y bueno, como que ahí, esa resistencia y ese vértigo que uno siente del cambio y de hacer cosas distintas, como que ahí se fue canalizando un poco... (Entrevista M5, 2014)

El posicionamiento de los docentes respecto a las políticas educativas como los receptores y aplicadores para pasar a tomar opciones en relación con la forma de organizar la escuela y su trabajo pedagógico es otro de los quiebres a señalar. Los docentes, a través de su experiencia, van generando una política educativa desde el cotidiano escolar, que tiene un objetivo más amplio y que no quedará circunscripto a esta experiencia, sino que disputará un sentido más amplio.

La experimentación pedagógica, como un proceso de constante búsqueda necesariamente indeterminado, es muy importante para la experiencia que está en constante revisión. Me ocurrió a lo largo del trabajo de campo que tomaba un poco de distancia y cuando volvía pocas cosas permanecían inalteradas, porque siempre se está revisando lo hecho, evaluando, experimentando, modificando, como si a este colectivo lo guiara una inconformidad con lo que se obtiene. Esto también constituye un quiebre muy fuerte con la forma de entender el trabajo docente en las escuelas, muy apegada a las rutinas e inercias.

Otro quiebre que se puede identificar tiene que ver con el lugar en el que quedan y se depositan algunos colectivos docentes en relación con la educación en contextos de pobreza, donde suele escucharse *se hace lo que se puede, otra cosa no se puede lograr*. El colectivo de la escuela 321 ha ido apropiándose pro-

gresivamente de la idea de que todos los alumnos pueden aprender y que para ello es necesario cambiar, *poner la escuela patas para arriba, para que los alumnos aprendan más y mejor*, lo que implica un quiebre muy importante respecto al punto de partida y a lo que genera esa modificación.

Trabajo colectivo y sujetos políticos

El primer movimiento, y el generador de otros, es el trabajo colectivo en la escuela 321, tanto a la interna como en la búsqueda del trabajo con otros colectivos e instituciones, como parte de una búsqueda decidida para no quedar aislada. Desde la experiencia de esta escuela se tiene claro que como institución, en el marco del derecho a la educación, debe dar una respuesta pedagógica en relación con los aprendizajes de calidad que tiene que promover y lograr, y con los desafíos que esto presenta. Para ello requiere de un trabajo en contacto y articulación con diferentes actores y aportes, sin renunciar, en ningún momento, a que esa respuesta tiene que provenir de la propia escuela y de sus docentes.

Esta no-renuncia se refuerza en el punto de partida *todos pueden aprender* que coloca a la escuela en el lugar de dar respuesta, a partir de que no hay posibilidad de dudar de la capacidad que tienen los alumnos para el aprendizaje y posicionándola como la encargada de hacer los movimientos necesarios para que esa capacidad, que está presente, pueda desarrollarse. Es decir que se trata de poner a la escuela *patas para arriba*, de alterar su forma escolar para que los aprendizajes prosperen.

La escuela es la depositaria para hacer efectivo el derecho a la educación, por lo tanto, es la que debe generar las transformaciones necesarias para que niñas y niños logren los aprendizajes esperados. Al mismo tiempo, siempre se plantea en la experiencia de la escuela 321, el desafío de enriquecer su propuesta pedagógica para no quedar limitada por el programa o por lo que comprende al mundo escolar, así como contar con los recursos docentes y los insumos materiales para que otros lenguajes puedan entrar en ella para enriquecerla.

La experiencia de la escuela 321 permite ubicar a los docentes como parte del problema y como parte de la solución. Considero que en Uruguay estamos atravesando una serie de dificultades con relación a la educación, y más allá de que haya un uso político de estas, es cierto que los problemas existen. Los indicadores de resultados en repetición, rezago en primaria y abandono en media básica son preocupantes. Sumado a esto entiendo que no existe un proyecto pedagógico que oriente a los decisores políticos, por lo que no hay un rumbo claro a seguir. Los docentes están en el medio de estas tensiones y son responsabilizados directamente por los problemas que el sistema está mostrando con referencia a sus cometidos. A partir de la metáfora informática planteada por Terigi (2010) sobre el *saber pedagógico por defecto*, como un funcionamiento en *modo a prueba de fallos*, el sistema educativo funciona y coexiste con un problema, no puede resolverlo, pero tampoco colapsa, opta por seguir funcionando e ignorando el problema.

En este escenario en *modo a prueba de fallos*, los docentes son responsabilizados por los diferentes actores, prensa, algunas autoridades y actores políticos, que plantean que ellos son parte del problema, pero no los consideran como parte de la solución. No se reconoce que son los propios docentes quienes tienen la posibilidad de transformar lo que vienen realizando; se depositan las soluciones en un afuera, pero, a su vez, no se tiene en cuenta que esas posibles soluciones lo serán, sí o sí, con esos mismos docentes. Cabe preguntarse si no es *con* y a través *de* los docentes que tenemos, ¿con quiénes se podrá desarrollar el trabajo pedagógico?

Lejos de construir un clima político que posicione a los docentes en un lugar importante con relación a las transformaciones necesarias, la operación es absolutamente la contraria, es continuar en la postura de despojarlos de toda posibilidad, a la vez que responsabilizarlos por los problemas del sistema educativo. No es posible negar a los docentes como sujetos políticos, capaces de tomar decisiones y orientaciones de política educativa, cuando en realidad necesariamente lo hacen. Luego de tanto repetir que la educación no es política esto fue aceptado por la mayoría de los docentes que no entienden su trabajo en tanto político, primando una concepción conservadora del sistema y de sus lógicas. Para pensar en las transformaciones que la educación requiere, en primer lugar, hay que reconocer la politicidad inherente al trabajo pedagógico, a la vez que resituar a los docentes como sujetos políticos, pasibles de generar y conducir esas mismas transformaciones.

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G., y Diker, G., *Educación: ese acto político.*, Buenos Aires. Del estante editorial
- _____. La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos, 1ª edición, Paidós, Buenos Aires, 2009, 224p.
- Lahire, B., Vincent, G., Thin, D. (2001). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar.* pp. 1-11. 2001. Disponible en: www.estudedu.com.ar/modules/wfdownloads/visit.php?cid=39&lid=74. Acceso: 21/07/2011
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia de cotidiana de la escuela. En Rockwell, E. (coord). *La escuela cotidiana.* México. Fondo de cultura económica.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En: Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados.* Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- Entrevistas referenciadas
- Entrevista M 3, 2014
- Entrevista M 4, 2014
- Entrevista M 5, 2014
- Entrevista M 6, 2014
- Entrevista M 8, 2014
- Entrevistas MD, 2014
- Textos reflexivos elaborados por las maestras
- Texto reflexivo M5, 2015
- Texto reflexivo M6, 2015
- Texto reflexivo M10, 2015

EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y PRODUCCIÓN DE POLÍTICA EDUCATIVA DESDE EL COTIDIANO ESCOLAR

Felipe Stevenazzi Alén

Resumen

El artículo¹ se ubica en la conjunción de las discusiones pedagógicas de políticas educativas y autonomía para el trabajo docente en colectivo y la reflexión a partir de la experiencia de una escuela en particular desde la que se realiza una investigación etnográfica llevada adelante por el autor.²

Se propone aquí analizar cómo, a través de la generación de un conjunto de alteraciones a la forma escolar, un colectivo docente construye una propuesta escolar que busca poner en acción una respuesta pedagógica en un contexto en el que se condensa la pobreza urbana, el Barrio Casavalle, en la ciudad de Montevideo.

A partir del trabajo colectivo y de las decisiones que los docentes asumen, con la autonomía que

¹ Una versión de este artículo fue publicado en la Revista *Vozes*, n.º 12, Año VI, 10/2017, disponible en <http://www.ufrj.br/vozes>

² *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la escuela n.º 321 de Unidad Casavalle, Montevideo.-Uruguay.* Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Entre Ríos, Doctorado en Educación. Directora Dr.a Flavia Terigi.

el sistema educativo permite y, en constante pugna por acrecentar esos márgenes, se analiza cómo logran conformar una propuesta pedagógica que altera la forma escolar en aspectos sustanciales, a la vez que producen una política educativa desde la cotidianidad de la escuela y dan respuesta a problemáticas transversales del sistema educativo.

Palabras clave: forma escolar, experimentación pedagógica, política educativa.

Producción de política desde el cotidiano escolar

Con el término «Producción de política desde el cotidiano escolar» se hace referencia al conjunto de decisiones y definiciones que se procesan a diario en una institución educativa y conforman la producción de una política, en la medida en que están necesariamente cargadas de una intencionalidad que puede contener diferentes grados de explicitación y reflexión pero que, en cualquier caso, no se pueden desprender de su politicidad.

En las instituciones educativas los diferentes actores que conforman los colectivos docentes toman un conjunto de decisiones con relación al proyecto político pedagógico del centro, a los aspectos didácti-

co-metodológicos, a los organizacionales, reglamentación interna, administración del servicio educativo, toda una serie de componentes que se encuentran mutuamente interconectados.

Me interesa la figura de lo cotidiano con relación a lo político porque es allí donde se juegan, en realidad, las grandes declaraciones y los discursos político-pedagógicos, que deben estar día a día puestos en práctica. Es en esa dialéctica del cotidiano donde se juega la transformación de lo educativo.

Lo cotidiano es lo que se nos da cada día (o nos toca en suerte), lo que nos preocupa cada día, y hasta nos oprime, pues hay una opresión del presente. Cada mañana, lo que retomamos para llevar a cuestras, al despertar, es el peso de la vida, la dificultad de vivir, o de vivir en tal o cual condición, con tal fatiga o tal deseo. Lo cotidiano nos relaciona íntimamente con el interior. Se trata de una historia a medio camino de nosotros mismos, casi hacia atrás, en ocasiones velada; uno no debe olvidar ese 'mundo memoria' [...]. Lo que interesa de la historia de lo cotidiano es lo invisible... (Certau et al, 1999, p. 1).

Como Certau plantea, pero no tan invisible, posibles de «trazar los rasgos de una cotidianidad concreta, dejarlos surgir en el espacio de una memoria» (Certau et al, 1999, p. 6).

Tomé como referencia, para asir lo cotidiano, los aportes de Agnes Heller (1987) e identifiqué los procesos de reproducción social y los movimientos que los sujetos realizan en su cotidianidad, tanto de reproducción como de construcción de alternativas.

La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social (Heller, 1987, p. 19).

Esto es, describir y analizar el cotidiano escolar como el espacio a través del cual se reproduce lo escolar con su forma, a la vez que se tiene la posibilidad, a través de ese mismo cotidiano, de producir otra cosa.

En la vida cotidiana de cada hombre son poquísimas las actividades que tiene en común con los otros hombres, y además estas solo son idénticas en un plano muy abstracto. Todos necesitan dormir, pero ningun-

no duerme en las mismas circunstancias y por un mismo período de tiempo... Cada uno —considerando el hombre particular en la media de la sociedad— debe, además, reproducir la especie, es decir, traer hijos al mundo. Los hombres, por consiguiente, tienen en común entre ellos actividades que —haciendo abstracción de su contenido concreto—, son comunes a las de los animales. Y se trata de las actividades que sirven para conservar el hombre en cuanto ente natural (Heller, 1987, p. 19).

Es decir, participar en el cotidiano escolar para observar y describir cómo son esos procesos mediante los cuales se reproduce una determinada institución, a la vez que se busca resignificarla en sus prácticas y sentidos.

Para esto es interesante la concepción de cotidiano que plantea Elsie Rockwell (2006):

¿Debe concebirse la vida cotidiana como un mecanismo reflejo, repetitivo, controlado desde el exterior? ¿O bien, como una concatenación de acciones, una secuencia densa de cuestiones que involucran decisiones y orientaciones humanas...?

Es evidente que me sitúo en la segunda opción, sin por ello descartar la importancia de los aspectos estructurales de la sociedad. Creo que justamente al sumergirnos en lo cotidiano nos encontramos con la evidencia

más sólida de los procesos estructurales, así como de los puntos de coerción que cierran salidas y los momentos de consenso que abren alternativas (Rockwell, 2006, p. 1).

Implica concebir el cotidiano escolar como el espacio donde se practican un conjunto de decisiones administrativas, domésticas, pedagógicas, con diferentes posibilidades, tiempos y espacios para ser reflexionadas y acordadas. A esto se suma una cuota importante de reiteración en el cotidiano que conduce al acto reflejo en la resolución. A la vez que está ese riesgo, hay posibilidades de encontrar en estos espacios el desarrollo de otras prácticas:

La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social (Rockwell, 2006, p. 1).

Los vínculos que se generan día a día y las acciones que se emprenden desde ellos conforman una política, en todo momento se toman decisiones y se realizan elecciones, una forma de entender la vida, se generan efectos hacia y con los otros, aún más si se está, aunque sea circunstancialmente, en el rol de educador.

En un centro educativo se debate en forma cotidiana y se pone en acto lo que en forma abstracta podemos llegar a plantear como el proyecto político

pedagógico que se plantea desarrollar, pero es allí, en ese cotidiano, donde ese proyecto se reformula, se vuelve a inventar, no se logra, se supera, se cuestiona, en definitiva, todas las variantes que es posible imaginar sobre aquello que se piensa, con una gran complejidad y riqueza adicional. Todo esto en colectivo, con otros, por lo cual está atravesado por la pluralidad y no hay posibilidad para la visión única, todo es necesariamente múltiple.

Forma parte de ese cotidiano el conjunto de decisiones que hay que tomar en una escuela con relación a los emergentes, los más triviales y domésticos como una cisterna que no funciona, un caño que se tapó, un problema en el comedor y, los que tienen que ver con lo específico de un centro educativo, maestros que faltan, un niño que se siente mal, otro niño que no aprende a leer. Un conjunto de situaciones que, cotidianamente, ocurren en los centros educativos y los maestros tienen que sortear, muchas veces colisionando con el proyecto pedagógico que tienen que poner en práctica en forma cotidiana.

A través de trabajos de investigación y de extensión he podido conocer diferentes centros educativos y siempre me ha preocupado cómo ese conjunto de definiciones políticas cotidianas conviven en forma poco organizada, sobreprimiéndose una sobre las otras, sin jerarquización —en la mayoría de los casos—, y contradiciendo el proyecto que los propios docentes desde su discurso procuran sostener.

En la escuela n.º 321, donde se realizó el trabajo de investigación, pude encontrar, a través de la observación detenida en diferentes espacios, la preocu-

pación de la dirección y de los docentes para que las definiciones cotidianas tengan una jerarquía y no se ponga en el mismo nivel una dificultad con la lectura que una cisterna, el colectivo separa y ordena para que los emergentes que no tienen que ver con lo pedagógico puedan ser resueltos sin menoscabarlo.

Dos dimensiones de política en la escuela

Esta investigación entiende que las políticas educativas se expresan en dos planos complementarios e interdependientes que han sido caracterizados como macro y micropolíticas por Stephen Ball (1994). En esta investigación se comparte esa caracterización, pero se nombran como política del sistema y política del cotidiano escolar, se dejan a un lado los nombres macro y micro porque se entiende que ubican una jerarquía, cuando en realidad se trata de definiciones diferentes, tanto en su naturaleza como en sus efectos.

Por ello, en esta investigación esos dos espacios de la política educativa se plantean y delimitan como:

a) **política del sistema**, entendida como los diferentes espacios de generación de políticas educativas para todo el sistema. Predomina una lógica de administración y gestión, más que una orientación de política educativa y las dimensiones técnico pedagógicas quedan relegadas.

b) **política del cotidiano escolar**, entendida como el conjunto de definiciones tomadas cotidianamente por los docentes en sus aulas, así como en la gestión y administración de las escuelas. Por mo-

mentos, conviven definiciones pedagógicas, didácticas y administrativas con escasa diferenciación y jerarquización.

En el artículo *Las micropolíticas del cambio educativo*, Joseph Blase (2002) construye una definición inclusiva de la micropolítica, extraída de la extensa bibliografía que da cuenta de la temática:

La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada (Blase, 2002, p. 11).

Remite al uso del poder formal e informal y su componente de las acciones micropolíticas, que escapan al control de quienes la realizan. Blase señala cómo se intensifica la micropolítica en los procesos de cambio:

Durante los periodos de cambio, sin embargo, la interacción micropolítica tiende a intensificarse y se vuelve más visible, tanto en los ámbitos formales como infor-

males de la vida escolar. Las dinámicas de cambio —ambigüedad, falta de certeza, incertidumbre y la complejidad de metas— provocan y exacerbaban tales interacciones intensificadas (Blase, 2002, p. 4).

En la experiencia de la escuela n.º 321 se ve, claramente, cómo se incrementa esa interacción micropolítica a través del conjunto de decisiones que hay que tomar, así como tramitar, a la vez, los conflictos y resistencias que esas decisiones conllevan.

El artículo de Graciela Frigerio denominado *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* constituye un antecedente importante para la investigación en la medida que analiza cómo se procesa el cambio en educación y qué sucede con el núcleo duro de la forma escolar frente a esos cambios, así como las relaciones que se establecen entre esas dos dimensiones de la política educativa.

Cada movimiento reformista propicia uno u otro trámite y suele ocurrir que las escuelas, en sus micropolíticas cotidianas tiendan a reconstruir, en el singular de las macropolíticas, el plural no siempre considerado, a veces claramente expropiado (Frigerio, 2001, p. 3).

Una de las características de la política del sistema tiene que ver con la uniformidad que es trazada sobre la diversidad de escuelas, experiencias y reali-

dades y, aun cuando se tiene conciencia de esta limitación, persiste la tentación de establecer el patrón de lo que se entiende por escuela.

En numerosas ocasiones, en algunos de nuestros países, la consigna no favoreció el reconocimiento de las experiencias plurales que a menudo fueron subsumidas, en un recetario único. Sabemos que lo propio de los recetarios únicos es la omisión de las historias singulares y una tendencia a descuidar la generación y sostenimiento de instancias genuinas de participación. La tendencia a reformar pasó así, en muchos casos a nombrarse en singular: la reforma (Frigerio, 2001, p. 6).

Complementaría que, a esta tendencia de nombrar en singular se agrega la tentación fundadora que suelen tener las autoridades de turno, «algo hay que cambiar», del modo que sea, en algún lugar debe quedar estampado un nombre propio. Bajo esta lógica se suceden planes, programas, proyectos y, a veces, intentos de reformas, sin analizar cabalmente qué se hizo antes, qué dificultades hubo, qué resultados se obtuvieron, como si se estuviera reinventando la rueda, acciones que dejan poco margen para la credibilidad en los docentes que viven y sufren los sucesivos cambios de autoridades y sus intentos refundadores.

El uso del singular subraya, a nuestro entender, la fuerza de una ‘intencionalidad

clonadora’. Sostendremos que la idea de que lo que funciona aquí funciona igualmente allá, propia de un ‘copista’ que no se detiene a analizar e imaginar matices y alternativas, a recuperar las buenas experiencias tanto como a inventar nuevas. Esto, en educación, un efecto tan negativo como el que produce el continuismo que sostiene un imperturbable ‘más de lo mismo’ o, el exitismo de una ‘fuga hacia delante’ que hace la economía de la actualidad (Frigerio, 2001, p. 6).

Frente a la prepotencia del copista que busca clonar, se revela la política del cotidiano escolar alterando el cambio propuesto.

Los reformistas creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas. Una y otra vez los docentes han implementado y alterado selectivamente las reformas. Más que considerar estas mutaciones como un problema que debe evitarse, se podría pensar que estas constituyen, potencialmente, una virtud... Los objetivos podrían ser considerados como hipótesis... más que como metas fijas (Frigerio, 2001, p. 12).

La forma escolar no es advertida en las reformas, que suelen limitarse a reorganizaciones admi-

nistrativas y de funcionamiento, poco en lo pedagógico y en los marcos en los que se desarrolla forman parte de las preocupaciones de quienes conducen las reformas.

En consecuencia, o bien las reformas educativas logran transformar algo de la gramática y de la cultura escolar, o están condenadas a no producir impacto alguno en las prácticas educativas, a no perdurar en tanto innovación, a no institucionalizarse (...), si ellas se reducen a una perspectiva exclusivamente técnica, entonces están llamadas a provocar un cambio por el cambio mismo, eventualmente un gatopardismo, con el consecuente descreimiento y desligazón simbólica a la que parecemos asistir hoy en la relación escuela-sociedad (Frigerio, 2001, p. 14).

Parecería más interesante y provechoso que la política del cotidiano escolar no tuviera que colarse en los intersticios y andar a escondidas. Debería tener un espacio para su desarrollo en la medida en que son docentes, alumnos y comunidad los que construyen cotidianamente la escuela y no los decisores de la política del sistema que, muchas veces, no logran ver siquiera las consecuencias prácticas de sus decisiones.

Para el sistema educativo suena a disparate, pareciera que se soñara con construir un sistema a prueba de maestros, no parece haber confianza en

este pilar del sistema educativo. El afán de gobernar, reglar y vigilar del sistema educativo impide la posibilidad de generar propuestas pedagógicas en diálogo con las necesidades y posibilidades de los diferentes colectivos.

En las definiciones de la política del sistema quedan por fuera las dimensiones pedagógicas y más aún las didácticas, así como aquellas que hacen a la forma escolar. De allí surge la necesidad de investigar qué sucede con esas dimensiones desde la política del cotidiano escolar y qué alteraciones producen los docentes en su proyecto de escuela y las contradicciones a las que se enfrentan.

El artículo de Flavia Terigi *La enseñanza como problema político* resulta un insumo relevante para esta investigación dado que analiza cómo la dimensión pedagógico-didáctica suele quedar excluida de las políticas educativas pensadas como nivel macro y, por otro lado, cómo se vacían de contenido político las definiciones didácticas tomadas cotidianamente por los docentes.

La enseñanza, entendida y definida habitualmente como un problema didáctico; estudiada, en consecuencia, por especialistas en didáctica; diseñada a diario por maestros y profesores, es defendida aquí como un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en un plano en el que su aparición es inhabitual: el plano político (Terigi, 2004, p. 192).

No hay espacio político para las definiciones pedagógico-didácticas que cotidianamente toman los docentes en sus centros educativos, no es reconocido y, a la vez, es vaciado de esa politicidad. La política del sistema no contempla ese espacio ni lo reconoce en los docentes, por lo cual queda en su esfera el posicionamiento del trabajo docente como un trabajo político. Esta tensión será motivo de análisis en esta tesis dado que es uno de los elementos centrales que se propone analizar con relación a la alteración a la forma escolar y la experimentación pedagógica como producción de una política.

Es en cambio en el nivel de las políticas educativas donde la enseñanza resulta un asunto extraño. Este aserto requiere alguna justificación, toda vez que, si algo esperamos de la política educativa, es que aparezca una y otra vez comprometida con el mejoramiento de la enseñanza. Sucede que hay una forma dominante de entender las políticas educativas que identifica el problema del planeamiento con la definición de grandes propósitos y con la previsión de las condiciones organizativas, normativas, presupuestarias e institucionales —con una suerte de esqueleto organizativo de los programas y proyectos de política educativa—, de manera independiente, ajena e incluso ignorante (nótese la gradación casi desesperante que plantean estos calificativos) del modo en

que finalmente, efectivamente, tendrá lugar la enseñanza (Terigi, 2004, p. 193).

Esos dos planos corren por carriles paralelos, lejos de la interconexión e interdependencia que sería necesaria para el desarrollo de políticas educativas que ganen en coherencia. También es justo plantear que a partir de esa desconexión se han podido sostener espacios de resistencia y experimentación pedagógica más allá de las políticas educativas de turno.

Se planifican las políticas en un nivel macro como si las definiciones pedagógicas que se toman en ese nivel pudieran ser independientes de las definiciones pedagógicas que se tomarán en niveles más próximos a la enseñanza como práctica; como si el planeamiento generara el escenario para que otros —docentes, capacitadores, didactas— encuentren, en el nivel micro, soluciones pedagógicas a los problemas que generaron el requerimiento de determinadas políticas (Terigi, 2004, p. 194).

El vínculo entre esas dos dimensiones de la política pareciera estar dominado por la desconfianza y el desconocimiento de lo que sucede en el cotidiano escolar, sin posibilidades de establecer diálogo.

Tal vez porque el análisis político-educativo escinde obstinadamente los niveles que persiste en llamar ‘macro’ y ‘micro’, el

planeamiento es pobre en conocimiento fundado con respecto a las formas concretas en que la educación se convierte en experiencia de los sujetos; esa pobreza no resulta tanto de la ausencia de saber fundado, sino del persistente desconocimiento de ese saber por parte de muchos de quienes asumen la responsabilidad del diseño de las políticas. La perspectiva de análisis que sostengo es diferente; creo necesario insistir con la idea de que la enseñanza es el problema que las políticas educativas deben plantearse desde el principio y resolver en el nivel máximo del planeamiento (Terigi, 2004, p. 195).

Lo paradójico es que la gran mayoría de órganos de planificación y gobierno del sistema en Uruguay, al menos en los últimos diez años, han estado integrados mayoritariamente por docentes, tornándose más compleja la comprensión de esa distancia entre los dos planos de la política educativa.

Como plantea Terigi, cuando la enseñanza es pensada en términos políticos, en las dos dimensiones de la política, se identifican una serie de problemas y aspectos a incorporar que, de otra manera, quedan invisibilizados.

Demasiado habitualmente la enseñanza es tomada como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, en un uso peyorativo

de este término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de metodología, con el supuesto 'todoterreno' de la visión tecnocrática o con el supuesto minimalista de que la enseñanza se encuentra al final de la cadena de transmisión que arranca en el motor de las definiciones políticas. Desde luego, la enseñanza es un problema didáctico; pero la didáctica es un problema político (Terigi, 2004, pp. 199-200).

Trabajo docente y política educativa

Si bien a lo largo de la historia del sistema educativo uruguayo se pueden identificar estos dos planos de política, no siempre la relación entre ellos se dio de la misma manera. Con un conjunto de compañeros del campo, con quienes intercambiamos y pensamos algunos ejes que entendemos problemáticos en nuestros respectivos recorridos de investigación,³ hemos identificado que, en el caso de Uruguay, en la década del sesenta comienzan a separarse los planos de la política, perdiendo los docentes la capacidad de propuesta y gobierno del sistema en manos de los expertos.

Los sesenta son el punto de declive del modelo y el surgimiento de una «nueva tradición» que desplaza la mirada pedagógica hacia una perspectiva que pone énfasis en la importancia de la planificación y la je-

³ Me refiero fundamentalmente a Eloísa Bordoli, Pablo Martinis, Antonio Romano y Lucas D'Avenia.

rarquización de variables explicativas centradas en lo socioeconómico⁴. Esta otra manera de ver y pensar la educación va estar ligada al surgimiento de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), la iniciativa más importante en materia de investigación y sistematización de la información del país en diferentes áreas. Esto se tradujo en la edición de varios tomos que abarca el informe de la investigación encomendada a la CIDE, de los cuales la educación abarca los dos primeros (Bordoli et al, 2012).

Desde esta perspectiva, los docentes son desplazados progresivamente del ámbito de la «política del sistema» y, con ellos, la dimensión pedagógica de las políticas educativas. Se erigen otros técnicos como expertos de la educación, quitando ese lugar a los docentes que se convierten en aplicadores de políticas.

Este desplazamiento también va a producir una nueva tensión que instala una suerte de 'incomprensión' mutua y rivalidad entre los docentes y los técnicos; tensión que se mantiene hasta la actualidad y donde los docentes no reconocen la validez de ningún otro tipo de saber que no sea el proveniente de la práctica educativa. Por otro lado, los científicos sociales han dejado vacante la comprensión de la especificidad de lo pedagógico como una dimensión no reconocida de las investigaciones. Como

⁴ Como antecedente, se puede referenciar el trabajo de Germán Rama, *Grupos Sociales y Enseñanza Secundaria* (1964).

contrapartida, en el campo de las políticas educativas lo pedagógico también termina siendo desplazado de la escena, cobrando mayor significación las otras dimensiones asociadas a lo social (Martinis, 2006, Bordoli, 2006, Stevenazzi, 2006, Romano y Bordoli, 2009. Bordoli et al, 2012, p. 6).

La paradoja de unas políticas educativas donde lo pedagógico parece tener que colarse por la ventana, necesariamente tiene que ser superada, así como también las relaciones entre expertos, incluyendo a los docentes dentro de ellos. Las relaciones en el trabajo cotidiano en las escuelas es una de las tensiones a administrar. Esta investigación se propuso indagar sobre cómo los docentes recuperan la palabra y la acción pedagógica en el gobierno de su escuela, lo que se proponen con ella y el necesario diálogo con el sistema, a la vez que requieren la participación de otros colectivos docentes y otros actores como la universidad, en la búsqueda de alteraciones a la forma escolar.

Experimentación pedagógica

En Uruguay, la idea de la experimentación pedagógica tiene un antecedente en las «Escuelas experimentales» que comenzaron a funcionar a partir del año 1925. Estas experiencias están presentes en el imaginario de los maestros con más trayectoria, forman parte de la historia de la educación, pero se la visualiza solamente como parte de la historia, no se vinculan con las necesidades que tienen maestras y

maestros en la actualidad con relación a sus prácticas pedagógicas y la necesidad de experimentar otras.

Con relación al precedente de las «Escuelas experimentales», destaco un aspecto que me parece sustantivo para pensar en las necesidades y desafíos actuales: los docentes como parte del problema y de la solución. Eran estos quienes proyectaban, concursaban y dirigían ese espacio de experimentación pedagógica, quedando explícitamente delimitada la función de la inspección con un cometido muy acotado.

Se habilitaba deliberadamente que los docentes tomaran el campo de la política educativa para proponer, en la escala de uno o algunos centros, pero hay indicios de que ese era el camino de política educativa que se proponía continuar. Si bien las experiencias no lograron mayor trascendencia y, fundamentalmente no modificaron las políticas educativas con relación a la propuesta pedagógica, quedaron aisladas, como testigos de una construcción de escuela que hubiera sido posible. Entiendo que continúan mostrando un camino posible con relación a la búsqueda de transformaciones a través de la experimentación pedagógica por parte de los docentes en un marco de autonomía.

Planteado esto, propongo dar cuenta del contexto de surgimiento de las «Escuelas experimentales» en Uruguay, en las tres primeras décadas del siglo XX, vinculadas al movimiento de escuelas nuevas. Desde el ámbito institucional y oficial, a través de los Anales de Instrucción Primaria,⁵ se realiza una difusión muy importante, especialmente de la obra de John Dewey

⁵ Publicación bimensual de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, a todas las escuelas llegaba, al menos, un ejemplar.

y de las ideas y pedagogos vinculados al movimiento de Escuela Nueva y, es importante señalar también la edición de los trabajos de divulgación de Lorenzo Luzuriaga.

El espíritu experimentador de principios de siglo XX tiene antecedentes de trascendencia en las figuras ineludibles de Enriqueta Compte y Riqué, Pedro Figari y Carlos Vaz Ferreira, aunque contemporáneo al momento de creación de las escuelas experimentales, confirma el espíritu experimentador y propositivo de búsqueda de otra propuesta pedagógica y organizacional para la educación.

Enriqueta Compte y Riqué, impulsora de la educación inicial a través de la creación de jardines de infantes, en 1887 es enviada en una misión oficial a interiorizarse de las enseñanzas de Friedrich Fröbel.

El 10 de marzo de 1892, al regreso de esta beca, inaugura en el barrio de la Aguada (Montevideo) el primer Jardín de Infantes del Uruguay y de América Latina, inspirada en las innovaciones europeas adaptadas al contexto socio-económico de nuestro país.

Es importante mencionar que la creación de este Jardín de Infantes se inserta en la reforma vareliana. Ya en el año 1874 José Pedro Varela planteaba, en La Educación del Pueblo, la necesidad de crear instituciones específicas para la educación de los niños entre los tres y seis años, y la importancia del método fröbeliano basado en el juego.

Enriqueta Compte y Riqué es directora de este primer Jardín de Infantes por un extenso período: desde su fundación, en 1892 hasta 1943, año en que se jubila (Biografía Enriqueta Compte y Riqué, s/d: 1).

María Abbate plantea que la experimentación comienza a ser nombrada en 1911 en los Anales de Instrucción Primaria y en la Legislación Escolar, tomando «carta de ciudadanía en el ambiente oficial» (Abbate, 2.ª época, tomo XV, 1952, p. 86). Abbate plantea que el primer centro experimental, aunque no tuviera ese nombre, fue el jardín de infantes fundado en 1892 por Enrique Compte y Riqué, inspirado en el método desarrollado por Fröbel.

Pedro Figari, abogado, político, filósofo, pedagogo y pintor —así puede ser sintetizado su derrotero vital—, es nombrado en 1910 miembro del Consejo de la Escuela Nacional de Artes y Oficios. El 23 de junio presenta el Proyecto de Programas y Reglamentos para la formación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios. Su proyecto es muy cuestionado y terminará renunciando el 1.º de diciembre de ese mismo año. En agosto de 1915, asume como director interino de la Escuela Nacional de Artes y Oficios y se dedica, con la ayuda de su hijo Juan Carlos, a la reorganización de la escuela y la preparación de nuevos planes de estudio hasta el año 1917, cuando renuncia, derrotado, al no poder llevar adelante sus propuestas.

Arturo Ardao resume claramente la intencionalidad pedagógica del proyecto de Figari planteando que su objetivo fue «formar el criterio y el ingenio

antes que la mera habilidad profesional, la capacidad de iniciativa y creación antes que la repetición e imitación» (Ardao, 1965, p. 16), y construir una identidad «americanista», con capacidad de pensamiento propio.

Propone una educación que apunte al desarrollo nacional autónomo formando el criterio productor integral. En síntesis, tal como señala en Educación y Arte, enseñar a ‘trabajar pensando y pensar trabajando’.⁶ Pone gran énfasis en el criterio autónomo para que la actividad productora y artística —concebida en su integración indisoluble— no esté divorciada de las características del ambiente propio; ‘nosotros debemos producir dentro de un criterio americano, esto es, de un criterio que tome nota de las peculiaridades del ambiente propio’⁷ (Domínguez, Gérez y Martinelli, 2005, p. 2).

Carlos Vaz Ferreira, filósofo y pedagogo, tuvo gran influencia en el posterior movimiento renovador, siendo responsable de importantes iniciativas a nivel de la experimentación pedagógica, habilitando ensayos de procedimientos en cuatro escuelas. Según Jesualdo Sosa:

⁶ Figari, P. (1965) *Educación y Arte*. Colección Clásicos Uruguayos. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Montevideo, pp. 166 y 170.

⁷ *Ibidem*, p. 111.

(...) el Dr. Vaz Ferreira fue el ideólogo, el pensador, el acomodador de nuestra educación a sus actuales exigencias pedagógicas, de acuerdo a las más felices novedades a la vista (...) Así, por ejemplo, en enero de 1901, informa una resolución, de su iniciativa, que facultaba ensayar métodos nuevos en las escuelas rurales, para completar o suplir las tareas precarias de estos centros, criterio experimentador que reiterará a lo largo de su gestión con la creación de las Escuelas Experimentales (29/5/1903), y con otras novedades en organismos docentes (Sosa, 1963, p. 19).

En 1927, Carlos Vaz Ferreira plantea el proyecto sobre la construcción de Parques Escolares, que no logró su concreción, pero es muy interesante como propuesta por la concepción pedagógica que plantea sobre la escuela:

Vaz Ferreira propuso ésta como una solución a los problemas tanto de costos, el precio de los terrenos para construir nuevas escuelas resultaba mucho más caro, como higiénicos, los edificios de las escuelas urbanas no tenían las condiciones adecuadas para albergar a los niños en condiciones que permitan un adecuado desarrollo. Según Vaz Ferreira, dichos parques podrían concentrar en diferentes escuelas a más de 10.000 niños en un área de unas cien hectá-

reas. Esto permitiría abordar el problema de las escuelas urbanas (Romano, 2008, p. 6).

Fundamentalmente, daba cuenta de lo limitado y artificial que resultaba la escuela como forma de acceder al conocimiento, claramente influenciado por las ideas de la Escuela Nueva.

Y esto es lo que les pido a Uds. que piensen: que en la escuela de la ciudad, no hay más que la escuela. Aquí no hay más que lo que se hace adentro de la escuela: las lecciones exclusivamente intelectualistas, las parodias de ejercicios físicos, lo que se puede hacer con niños dentro de paredes (Vaz Ferreira; 1957, tomo XVI: 173, citado por Romano, 2008, p. 7).

Ahora bien: en el parque, la escuela es lo menos; es, casi nada más que un refugio para los días de lluvia. Allí están las clases al aire libre, en los días buenos; y están las salidas, el ejercicio físico, el trabajo, la agricultura, los oficios... Les pido que piensen mucho en esto: ¡que piensen mucho, seguido, fuerte! Que (...) la escuela resulta ya más sana, más eficaz, más alegre, pero aun así es lo menos: lo que está afuera de la escuela es mucho más (Vaz Ferreira, 1957, tomo XVI, 173-4, citado por Romano, 2008, p. 7).

Vaz Ferreira plantea dos ideas que son interesantes en su propuesta para pensar en la forma es-

colar: «la escuela es lo menos» y, por tanto, «lo que está fuera de la escuela es mucho más». Este planteo cuestiona una de las características de la forma escolar que tiene que ver con la abstracción del mundo para hablar del mundo. «Afuera» hay un mundo para descubrir en relación directa y sin mediaciones con la naturaleza, pero también incluye los ejercicios físicos, el trabajo y los oficios.

Jesualdo Sosa argumenta que lo que hizo naufragar el proyecto de Vaz Ferreira fue el carácter de avanzada que suponía:

una estructura de este tipo, colectiva; con las características de densidad de población infantil y magisterial; con las banderas de una acción pedagógica teórico-práctica, activa y realista, desplegadas hacia el porvenir, etc., (...) no podía ser muy tranquilizadora para una administración que trataba, cada día más, de no promover inquietudes de fondo (Sosa, 1963, p. 76).

Estos tres antecedentes, más allá del derrotero de cada uno y de la posibilidad que tuvieron de concretar políticas educativas, conforman un marco de experimentación en la generación y la búsqueda de transformación de las políticas educativas existentes.

Hay un aspecto que me parece muy interesante y tiene que ver con que solo habían transcurrido cincuenta años desde el comienzo de la instalación del SIPCE, Sistema de Instrucción pública centralizado y estatal (Puiggrós, 1990, cuando se presentan estos

proyectos y se habilitan las escuelas experimentales.

La Reforma vareliana, como ha trascendido a lo largo de la historia, fue el resultado de un proceso de discusión filosófica, política y pedagógica que promovió la «Sociedad de Amigos de la Educación Popular» creada el 18 de septiembre de 1868 en Montevideo.

José Pedro Varela, durante la presidencia de Lorenzo Latorre (1876-1879), encuentra la coyuntura —en medio de muchas polémicas por servir a un gobierno dictatorial— para presentar su proyecto que se encuentra plasmado en la *Legislación Escolar* de 1877. Ese proyecto será ejecutado en parte, y supuso la instalación del SIPCE (Puiggrós, 1990), que quedará luego de fuertes enfrentamientos y debates políticos, coronado con la triada laica, gratuita y obligatoria. Puiggrós (1990) caracteriza el SIPCE como el modelo dominante conformado a partir del surgimiento y consolidación de los sistemas educativos modernos en América Latina.

El 30 de junio de 1925, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal que presidía Eduardo Acevedo, por moción de la Consejera Luisa Luisi, crea dos Escuelas Libres para la experimentación pedagógica, e invita a los maestros a abrir ensayos.

... el único privilegio o ventaja que podía ofrecer la autoridad escolar entonces: libertad de elección de métodos didácticos, en la elección del personal docente, en la organización del régimen escolar, y la excepción del contralor inspectivo (Olaizola, 1943, p. 35).

La resolución de creación de las Escuelas Experimentales es muy escueta en la reglamentación del funcionamiento, consta de tres artículos y fundamentalmente faculta a los directores de los centros de enseñanza a organizar y dirigir sus escuelas «de acuerdo a los programas, horarios y métodos que consideraran más convenientes para la educación infantil» (*Legislación escolar, 1922-1927*, Tomo IX, 1941).

Por otro lado, en el artículo segundo de la resolución, daba autonomía al director en la elección del cuerpo docente: «Para mejor éxito de esta iniciativa los directores designados propondrán al personal que deba secundarlos elegidos entre los ayudantes efectivos de las escuelas» (*Legislación escolar, 1922-1927*, Tomo IX, 1941).

En el artículo tercero se plantea la función inspectiva, más de observación que de contralor a cargo de la inspección técnica.

Las escuelas experimentales se otorgaban a través de un proyecto presentado por los directores de escuela, creándose entonces: a) Escuela experimental de Malvín, dirigida por la maestra Olimpia Fernández, quien fuera enviada en misión oficial a interiorizarse de los métodos desarrollados por Ovidio Decroly en Europa. b) Escuela experimental de Las Piedras, dirigida por Sabas Olaizola, también inspirado en los métodos de Decroly.

Al quedar una escuela experimental sin adjudicar, el maestro Otto Nieman, que desde 1924 era director de la Escuela Rural de Estación Progreso, solicita que se transforme en Escuela Rural de Experimentación Libre, petición a la que accede el Consejo.

Durante la formación de grado realizamos un trabajo de investigación con otros estudiantes⁸ en el año 1999 y tuvimos oportunidad de acceder a los libros diarios y otros materiales de la Escuela Experimental de Las Piedras, pudiendo comprobar el intenso intercambio con la Escuela Experimental de Progreso, Niemann y Olaizola se conocían al menos desde 1923, cuando el primero fuera designado como maestro en la escuela de Las Piedras.

En octubre de 1928, por medio de una ley que «organiza la administración de las escuelas experimentales de Malvín, Las Piedras y Progreso», se transforma la Comisión Administradora de la Escuela Experimental de Malvín, que sería designada por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal con la directa competencia sobre «la aplicación de los fondos asignados por esta ley, así como la dirección de los ensayos pedagógicos» (*Legislación escolar, 1928*, p. 126).

En la exposición de motivos del proyecto de ley se puede ver el compromiso con la escuela nueva desde el planteo de los legisladores. En el informe presentado por Bellán, Dufour, Otamendi (hijo) y Gustavo Gallinal, se afirma:

No creemos necesario insistir en los motivos y conveniencias de orden técnico y social que justificaron la creación de la Escuela Experimental de Malvín. Solo se trata

⁸ Me refiero a Silvia Berterreche, Guillermo Dávila, Silvia García, y Fernando Ubal.

en las actuales circunstancias de poner en un mismo plano de acción a los tres únicos modelos de Escuela nueva que existen en la República. El legislador debe estar atento a la revolución pedagógica que se está operando en los centros de Europa y América, conceptos humanos, formas nuevas, otros conceptos del niño, otros conceptos del maestro y hasta un nuevo concepto de la vida en cuanto a lo que ella significa como autoeducadora, forman, en síntesis el nudo de la escuela activa, una de las más respetables manifestaciones del pensamiento moderno. Por todas estas consideraciones, vuestra Comisión se inclina a creer que la aprobación de este proyecto de ley significará un gran paso a favor de la educación popular (*Legislación escolar, 1928*, p. 130).

Con la creación de la Comisión Administradora de las Escuelas Experimentales se aprueba el presupuesto para las tres experiencias, asignándose el mismo monto, pero, en el caso de la escuela de Progreso, que contaba con cinco maestros, corresponde menor partida en sueldos, pero igual en gastos e inversiones.

Otra forma de evidenciar este respaldo es a través de las palabras del entonces integrante del Consejo Nacional de Administración⁹ Dr. Baltasar Brum,

⁹ Según la Constitución de 1918, el Poder Ejecutivo era compartido por el Presidente de la República y el Consejo Nacional de Administración que funcionó desde 1919 a 1933.

en ocasión de la inauguración oficial de los pabellones del nuevo edificio de la Escuela de Las Piedras:

El régimen decroliano, triunfante ya en la Escuela Experimental de Las Piedras, se extenderá no sólo a toda la enseñanza primaria, sino a la Secundaria, Preparatoria y Superior. Baltasar Brum, 27 de setiembre de 1931 (Olaizola, 1943, p. 36).

El propio Sabas Olaizola, define de la siguiente manera la experiencia:

La Escuela Experimental de Las Piedras es una escuela pública renovada con los métodos de la nueva educación. La renovación hubo de contemplar la antigua estructura de la escuela primaria compuesta de seis grados o años escolares, así como la existencia de los programas oficiales en cuanto a un previsto mínimo de conocimientos exigido (Olaizola, 1943, p. 37).

Las tres experiencias mencionadas fueron las autorizadas oficialmente, pero existió al menos una cuarta que se puede mencionar, desarrollada por el maestro Jesualdo Sosa en Canteras de Riachuelo, en el departamento de Colonia, desde 1928 a 1935. Ubicado en una postura crítica a los planteos de la escuela nueva, Patricia Gómez (2006), en un trabajo sobre Jesualdo Sosa, plantea:

El centro medular de su pedagogía era la expresión creadora que, junto a lo que él llamaba interés actual, configuraron los pilares de su proyecto curricular. Desde el marco de la expresión, planificó el trabajo escolar que debía afincarse además en los intereses actuales de los niños. Pero Jesualdo se separó del concepto de centro de interés utilizado por la escuela nueva considerándolo artificial y representativo del interés del maestro y no del niño. Para él, el centro debía ser el niño y el interés debía nacer de su necesidad presente (Gómez, 2006, s/p).

Su experiencia quedó registrada en *Vida de un maestro* que se publica en 1935, en la que narra su experiencia en la escuela rural de Canteras del Riachuelo. Luego, fue ampliamente reconocido por los medios académicos que lo llevaron a ejercer la docencia y el asesoramiento en educación en el exterior.

Más allá de los métodos empleados y las innovaciones que introdujeron, el rasgo distintivo de las escuelas experimentales radicaba en la autonomía que el sistema daba a los docentes para la experimentación pedagógica, definición política que surge en un contexto fermental y también como reclamo de los propios docentes.

Así es planteado por Olaizola:

La verdad es que la designación de libre de la Escuela se refería a la libertad pedagógica del maestro. Se entregaba una es-

cuela a un maestro con libertad de aplicar los métodos que creyera más convenientes para la educación de la infancia (Olaizola, 1928, p. 45).

Con la dictadura de Terra (1933-1938) este clima de libertades cambia y la autonomía de las escuelas experimentales se ve francamente limitada a través de la resolución que establece normas a las que se ajustarán las comisiones administradoras de las escuelas experimentales, modificando así el espíritu de la ley que creara dichas comisiones en el año 1929. La Resolución del 25 de setiembre de 1933 plantea que el Consejo no ha reglamentado el funcionamiento de las escuelas experimentales como la ley prevé y que «el funcionamiento de las Escuelas Experimentales, no solo ha escapado hasta ahora a toda norma definida, sino que, de hecho hasta se ha llegado a desvirtuar la ley, como consecuencia de la autonomía [...]».

[...] esa excesiva autonomía es también contraria a los intereses de la enseñanza, ya que la experimentación debe ser planeada por las autoridades dirigentes de una enseñanza, así como fiscalizada y observada de cerca, para tomar conocimiento de sus resultados, única forma como la experimentación tiene utilidad y única que justifica los gastos extraordinarios de funcionamiento e instalación que ocasiona al erario público (Legislación escolar, 1933, p. 164).

Claramente, desde esta perspectiva todas las experiencias se ven resentidas por la falta de apoyo político y económico y por el retiro paulatino de las libertades que se les habían concedido para el desarrollo de la experimentación pedagógica. Con el planteo de que la «experimentación debe ser planeada por las autoridades dirigentes de una enseñanza» (*Legislación escolar*, 1933, p. 164) se retira la posibilidad de que los docentes asuman un lugar diferente con relación a la política educativa.

Las Escuelas experimentales no serán el único antecedente en la historia de la educación primaria en Uruguay en el que los docentes toman el campo de la política educativa, otro hito está dado por el Congreso de Maestros Rurales de 1949, en el que establecen las bases de lo que será el Programa de Educación Rural de ese año y se acuerdan sus bases.

Así, surge la experiencia de las «Escuelas Granjas», surgidas en 1945 a iniciativa del maestro Agustín Ferreiro:

Se crean 36 Escuelas Granjas con el cometido de desarrollar en sus predios los cultivos agrícolas y la cría de animales, proyectando su acción educativa a los hogares, a través de cursos post-escolares y de clubes agrarios. Con la Escuela Granja, su creador, el maestro Agustín Ferreiro, planteó por primera vez la necesidad de que la acción educativa en el medio rural llegara a toda la población incluida en su radio de influencia. La Escuela Rural entra así, en forma

decidida, a la vida misma de la comunidad, ampliando y extendiendo sus objetivos (Extraído de <http://www.educacionrural.org/>).

Leticia Berrutti (2005) realiza un breve *racconto* de las experiencias de la escuela rural uruguaya para dar cuenta de los antecedentes de la relación escuela-medio.

Retomando las sucesivas experiencias de las Misiones Sociopedagógicas, las Escuelas Granja y teniendo como rumbo las afirmaciones realizadas en el programa de 1949 que la Escuela ‘es el pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo’, el núcleo experimental de «La Mina» caminó desde su concepción de educación fundamental hacia un trabajo estrecho entre las escuelas y la población de las zonas, en el entendido que de este vínculo surgen las cuestiones a ser trabajadas y desarrolladas por el núcleo (Berrutti, 2015, p. 4).

Las ideas de la escuela nueva, escuela activa, motivan un clima político proclive a la experimentación pedagógica pero, además, encuentra a los docentes asumiéndose como actores políticos en la transformación de la educación; de allí se explica el surgimiento de varias experiencias que buscan construir respuestas pedagógicas a las necesidades que encuentran en el medio y en sus escuelas.

El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria

y Normal, por resolución de fecha 7 de octubre de 1954, crea el primer Núcleo Escolar Experimental:

3°. La escuela n.º 60, rural, de «La Mina», será la escuela central del núcleo escolar y las escuelas n.º 99 rural de Pueblo Noblía, n.º 28 rural de Puntas de La Mina, n.º 44 rural de San Diego, n.º 69 rural de Cuchilla de Melo y n.º 91, rural de Paso de Melo, serán sus escuelas rurales seccionales (Cabrera (s/d), <http://nucleodelamina.es.tl/Creaci%F3n-del-PNEEM.htm>).¹⁰

La experiencia de la Mina: como parte de la construcción de la impronta social de la escuela rural se desarrollaron proyectos emblemáticos como el del Núcleo Experimental de La Mina, a partir de la iniciativa del Maestro Miguel Soler. El Primer Núcleo Escolar Experimental «La Mina» nucleaba a siete escuelas en un área carenciada que abarcaba unos 280 Kilómetros de diámetro; con ello, se esperaba romper con el aislamiento del maestro rural coordinando esfuerzos y recursos. Hacia 1961 se produce lo que Miguel Soler denomina «la poderosa marcha atrás de la educación», una serie de medidas administrativas que detiene el

desarrollo de las acciones e ignora el aporte de los docentes —protagonistas de esos fecundos años. La crisis llevó a la renuncia de su Director, alegando que la misma radicaba en la falta de un pronunciamiento completo del Consejo de Enseñanza sobre el trabajo que se ha cumplido en la Mina, y el desconocimiento del mismo (Cabrera (s/d), sitio <http://nucleodelamina.es.tl/Creaci%F3n-del-PNEEM.htm>).

Esta experiencia significó un aporte muy importante en términos pedagógicos pero, fundamentalmente, mostró la potencia que tiene la escuela cuando busca deliberadamente una construcción más amplia en términos político-pedagógicos con otros actores, logrando transformaciones muy interesantes en poblaciones rurales marginadas de derechos y servicios públicos.

Buscando dar cuenta de cómo la escuela se construye en interacción con su medio social, Berrutti cita a Miguel Soler, maestro rural de enorme trayectoria pedagógica, responsable del núcleo experimental «La Mina»:

Diríamos que no le son ajenos los principios generales de la educación, en cuanto toma los intereses del educando, en éste caso la comunidad, como palanca esencial, pretende abarcar todos los sectores de la vida humana, basa su acción en el conocimiento de la realidad por medio de la in-

¹⁰ Sitio web realizado por Oscar Cabrera, con aportes de Hortensia Coronel, que pretende mostrar parte del material recopilado por un grupo de docentes y alumnos del Instituto de Formación Docente de Melo, departamento de Cerro Largo, Uruguay.

vestigación y, más que en la abstracción de un ideal a alcanzar, insiste en apoyarse en la realidad para superarla paso a paso, sin ruptura con la concepción que de la vida tienen las gentes (Soler, 2005, p. 234).

Otra experiencia interesante a dar cuenta fue la creación del Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), que se crea a iniciativa de los maestros rurales y como respuesta al cierre, por parte del Consejo de Educación Primaria y Normal, del Departamento de Educación Rural. Así recuerda Soler la decisión tomada en Asamblea por los maestros rurales:

En el caso de que el Consejo de Enseñanza Primaria no ponga en funcionamiento la Sección Educación Rural en los plazos que quedan establecidos, el magisterio rural dará los pasos necesarios para brindarse a sí mismo, en forma autónoma, la asistencia técnica que necesita para el cumplimiento del programa vigente (el de 1949) y para que la educación rural del país continúe su firme proceso de crecimiento (Soler, 2005, s/p).

Es muy interesante cómo los maestros, como sujetos políticos, frente a lo que entienden como el avasallamiento de sus necesidades como profesionales, responden con mayor autonomía y logran sostener la experiencia del ICER, produciendo materiales de apoyo al trabajo pedagógico en forma autónoma.

Este apartado tuvo el propósito de dar cuenta de los antecedentes que tiene en la educación uruguaya la experimentación pedagógica como forma de construcción de política educativa. Me consta que quedan otras experiencias tanto en educación primaria como en media en la que los docentes, en tanto actores de la política educativa, proponen y desarrollan experiencias muy interesantes en términos pedagógicos y políticos y son procesos de generación de políticas desde la experimentación pedagógica que ameritarían investigaciones específicas.

Producir política desde la respuesta pedagógica

La idea de la experimentación se vincula directamente con la búsqueda y la incertidumbre respecto al resultado, así como con procesos no exentos de riesgo por los cuales necesariamente hay que transitar para acceder a un lugar diferente al que nos encontramos. Es la posibilidad de generar un movimiento de búsqueda y transformación que se retroalimenta de forma constante, sin tener un punto de llegada, como si no hubiese posibilidad de alcanzarlo para estancarse. Esta debiera ser la estrategia de trabajo de quienes se proponen el desarrollo de la tarea educativa, una búsqueda colectiva que desconoce caprichosamente el punto de llegada y se resiste a cualquier determinismo, intencionalidades necesarias para la búsqueda de la justicia en términos políticos y pedagógicos.

La escuela, como institución, está teniendo dificultades importantes para poder cumplir con su fun-

ción esencial de educar, algunas de ellas se relacionan directamente con su forma escolar y los desacomodos que esta genera con relación a las características y necesidades de niñas y niños y sus procesos de aprendizajes; otras, tienen que ver con la posición que los docentes se proponen ocupar con relación a las dificultades cuando no se asumen como sujetos políticos con posibilidad de propuesta y actores privilegiados del cambio. Nos encontramos ante una «encerrona» difícil como sociedad: cómo emprender un camino de transformación si los docentes no se consideran actores privilegiados para ello y además se dan señales contradictorias desde el gobierno del sistema en este sentido.

Una parte importante del problema en el que nos encontramos tiene que ver con la escisión entre educación y política, todo el trabajo que durante mucho tiempo se realizó con relación a pregonar la apoliticidad de la educación y del trabajo docente, terminó convenciendo a algunos docentes de ello —o los empuja— a dejar de lado estas discusiones. Uno de los resultados de esta operación es que los docentes se autoexcluyen de las definiciones de política, delegando esta responsabilidad en otros y, a la vez, no se autoperceben como capaces de tomar decisiones con relación a sus proyectos pedagógicos. En definitiva, hay una renuncia implícita de participar en la política educativa. Como se ha planteado, son decisiones que se construyen desde el cotidiano escolar y que se relacionan con problemáticas transversales del sistema, además de una búsqueda por no quedar reducidos a la experiencia concreta.

Interesa a esta investigación lo que sucede en una escuela a través de docentes que se posicionan en tanto actores políticos, que tienen como responsabilidad primera lograr que la escuela produzca respuestas pedagógicas frente a las diferentes necesidades que sus alumnos plantean. De la producción de esas respuestas dependerá que el derecho a la educación que tienen niñas y niños pueda ser efectivo en forma cotidiana en las escuelas.

La escuela es la encargada de producir respuestas pedagógicas ante los desafíos que la educación de sus alumnos genera, esto implica reposicionar a la escuela en el lugar de lo pedagógico y, por otro lado, colocarla en condiciones de poner en acto el derecho a la educación, más allá de las dificultades y limitaciones con las que puedan contar los sujetos. Un posicionamiento político claro, puesto en acción a través de la alteración a la forma escolar desde la experimentación pedagógica, es «poner la escuela patas para arriba» para permitir que los alumnos puedan desarrollar de las mejores formas sus procesos de aprendizajes dentro de la escuela. Es una escuela que se mueve para permitir procesos de aprendizajes.

Como se planteara, la relación entre docentes y la política educativa no siempre se ha dado de la misma forma y considerar que esta relación es histórica nos habilita justamente a incidir en ella, construyendo otras formas de vínculos, no necesariamente inéditas en el campo de la educación.

Desde el título de este artículo se propone una búsqueda que está lejos de concluir, por el contrario, se propone continuar elaborando conocimiento

desde los procesos a partir de la experimentación pedagógica y producir política educativa desde el cotidiano escolar, es decir, a partir de ese conjunto de definiciones que se procesan a diario en un centro educativo y que, comprendidas desde su naturaleza política, se proponen justamente construir otras relaciones.

Referencias bibliográficas

Ardao, A. (1965). *Prólogo a Figari, Pedro, Educación y Arte*, Colección Clásicos Uruguayos, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Montevideo.

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Berrutti, L. (2005). *La escuela y su medio. El Programa Maestros Comunitarios reconstruyendo vínculos. Una aproximación posible...*, VI Jornadas de Investigación y V de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo: UDELAR. (Ponencia).

Blase, J. (2002). *Las micropolíticas del cambio educativo*, Revista *Profesorado*, (revista de currículum y formación del profesorado), vol. 6 (1-2). Disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf> Consultado el 28 de setiembre de 2015.

Bordoli, E., D'avenia, L., Martinis, P., Romano, A., Stevenazzi, F. (2012) *Relaciones entre actores educativos y técnicos en los procesos de producción de conocimiento en educación*. Análisis del caso uruguayo

entre 1957 y 1968, Proyecto de Investigación I+D presentado a CSIC, Mimeo.

Cabrera, O. Primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina. Sitio web realizado por Oscar Cabrera con aportes de Hortensia Coronel. Pretende mostrar parte del material recopilado por un grupo de docentes y alumnos del Instituto de Formación Docente de Melo, departamento de Cerro Largo, Uruguay. Disponible en <http://nucleodelamina.es.tl/>

Cabrera, O., (s/d) *La creación del primer Núcleo Escolar Experimental*, Disponible en: <http://nucleodelamina.es.tl/Creaci%F3n-del-PNEEM.htm>. Consultado 17 de agosto de 2016.

Certau, M., Giard, L., y Mayol, P. (1999). *La invención de lo cotidiano 2, habitar, cocinar*, México: Ed. Universidad Iberoamericana.

Consejo de Educación Primaria y Normal. (1922-1927). *Legislación Escolar*.

Consejo de Educación Primaria y Normal. (1928). *Legislación Escolar*.

Consejo de Educación Primaria y Normal. (1933). *Legislación Escolar*.

Domínguez, L., Gérez, R., y Martinelli, L. (2005). *Pedro Figari: Una pedagogía olvidada, ponencia presentada en: VIII Jornadas Internacionales de Educación Trabajo y Ciudadanía: problemas y perspectivas*, UNER, Concordia. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/VIII%20JORNADAS%20figari%204.pdf> Consultado 6 de setiembre de 2016.

Educación rural. Se encuentra información y materiales referidas a la educación rural. Disponible

en <http://www.educacionrural.org/>

Frigerio, G. (2001). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Documento de Apoyo, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Disponible en http://ww2.educarchile.cl/User-Files/P0001%5CFile5Creformas_educativas_reforman_escuelas_frigerio.pdf. Fecha de consulta: 22 de noviembre de 2013.

Gómez, P. (2006). *Estudios de Historia de la Pedagogía. Pensamiento Nacional*. Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, IFD de la Costa, Lagomar. Disponible en http://letras-uruguay.espaciolatino.com/gomez_patricia/sabas_olaizola.htm

Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Olaizola, S. (1943). *Renovación pedagógica de la Escuela Nacional*. Montevideo: Imprenta Atenas.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

Rockwell, E. (2006). *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?* Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires. Disponible en <https://cursoensenda2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-ni-c3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>. Consultado 14 de setiembre de 2015

Romano, A. (2008). *Sobre Vaz Ferreira y la educación. Aproximaciones a una utopía nacional, los par-*

ques escolares. Ponencia presentada en el marco del «Día del Patrimonio» en la Quinta de Vaz Ferreira. Disponible en https://www.academia.edu/1335025/Sobre_Vaz_Ferreira_y_la_educaciC3%B3n._Aproximaciones_a_una_utopC3%ADa_nacional_los_parques_escolares. Consultado 6 de setiembre de 2016.

Soler, M. (2005). *Réplica de un maestro agredido. Educar en Uruguay de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza*. Montevideo: Trilce.

Sosa, J. (1963). *Vaz Ferreira-Pedagogo burgués*. Montevideo: Editorial El Siglo Ilustrado.

Terigi, F. (2004). *La enseñanza como problema político*. Frigerio, G., y Diker, G., (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: cern/Novedades Educativas.



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



mec | Dirección de
Educación
Ministerio de Educación y Cultura



CEIP
Consejo de Educación Inicial y Primaria