



Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación

Tesis para defender el título de Magíster en Ciencias Humanas, opción:
Teorías y Prácticas en Educación

Posiciones docentes cooperativas en la deconstrucción y alteración del cotidiano escolar. Miradas sobre una experimentación pedagógica en curso

Autora: Victoria Díaz

Director de tesis: Dr. Felipe Stevenazzi Alén

Montevideo, 6 de julio de 2022

Montevideo, 29 de junio de 2022

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en Ciencias Humanas, opción: Teoría y prácticas en educación

Coordinador académico Dr. Álvaro Silva Muñoz

De mi mayor consideración, por la presente se avala la entrega de la tesis: “Posiciones docentes cooperativas en la deconstrucción y alteración del cotidiano escolar. Miradas sobre una experimentación pedagógica en curso” de la maestranda Victoria Díaz. Esta ha sido realizada en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, mención Teorías y Prácticas en Educación, de la facultad y ha estado tutorada por quien suscribe.

Sin otro particular, muy atentamente



Dr. Felipe Stevenazzi Alén

“Hombres y mujeres a lo largo de la historia (...) inventamos la posibilidad de liberarnos en la medida en que nos hicimos capaces de percibirnos como seres inacabados, limitados, condicionados, históricos. Y sobre todo al percibir que la pura percepción de la inconclusión, de la limitación, de la posibilidad, no basta. Es preciso sumarle la lucha política por la transformación del mundo” (Freire, 2008, p. 126).

“Tener esperanza nos ayuda a instituir formas imprevistas e imprevisibles desde la perspectiva de lo instituido (...). La esperanza nos ayuda a descubrir los caminos que la racionalidad por sí sola, no logra ver. Nos abre al mundo de los esfuerzos por cambiar el mundo (...). Hoy como nunca necesitamos organizar la esperanza, articular otras formas de vida, apostar a la construcción de otra alternativa popular, dónde los diversos sujetos tengan un papel realmente protagónico, dónde ese mundo subterráneo que abarca la multiplicidad de resistencias y luchas animadas por la esperanza, logren emerger (...)” (Rebellato, 1995, pp. 155-156).

AGRADECIMIENTOS

"Todo conocimiento es producto colectivo (...) esta obra no es una excepción" (Rockwell, 2018).

A todo el colectivo docente de la Escuela N° 235 "Eudoro Melo" perteneciente a la ciudad de las Piedras, Canelones, a niños, niñas y familias.

A compañeras/os del Grupo de Trabajo y Estudio Formal Escolar y Experimentación Pedagógica (GETRAFEEP), a integrantes del Programa de Investigación financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Educativa (CSIC) "Formas Escolares y Posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual" y del Observatorio del Derecho a la Educación (ODed) de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Udelar.

A colegas inscriptas/os en la investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEed), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

A miembros de la Unidad de Estudios Cooperativos de SCEAM, Udelar.

A estudiantes y profesoras/es del Instituto de Profesores Artigas (IPA), Institutos Normales "María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez" (IINN), Instituto de Formación en Educación Social (IFES) de Montevideo, pertenecientes al Consejo de Formación en Educación (CFE).

A mi director y orientador de tesis.

A mi querida familia.

RESUMEN

La presente investigación es el resultado de una pesquisa efectuada en 2019 y 2020, en el marco de una escuela pública uruguaya A.PR.EN.D.E. R denominada “Eudoro Melo” ubicada en la ciudad de Las Piedras, dentro del departamento de Canelones.

La tesis se inscribe en el campo de los estudios referentes al trabajo docente, abordando la constitución de posiciones docentes cooperativas que deconstruyen a diario discursividades instauradas para procurar alterar algunos componentes de la forma escolar, desde experimentaciones pedagógicas efectuadas que admiten un conjunto de “movimientos” en la realidad del centro para hacer frente a la desigualdad, así como para emprender la búsqueda de justicia social, igualdad y garantizar derechos, en particular el derecho a la educación, a partir de la producción de política desde el cotidiano escolar.

Para ello, se centra en una metodología cualitativa desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), que permite la inmersión en la vida de esta institución educativa, para advertir además los modos en que las docentes asumen, vivencian, organizan su trabajo ante distintos desafíos cotidianos y los sentidos que le atribuyen a éste.

Asimismo, dicha pesquisa abarca el análisis de visiones provenientes de otros actores educativos pertenecientes a la Dirección General de Educación Primaria (DGEIP) en referencia a la temática.

Palabras claves: Posiciones docentes cooperativas – Deconstrucción - Alteración – Forma Escolar – Experimentaciones pedagógicas.

ABSTRACT

The present study is the result of research carried out in 2019 and 2020 at a Uruguayan public primary school, which applies the program known as A.PR.EN.D.E. R (Spanish acronym that stands for: Former Care in Underprivileged Contexts that are plagued with Structural Problems). The school in question is called “Eudoro Melo” and is located in the city of Las Piedras in the Department of Canelones (Uruguay).

The framework for this thesis encloses research on educators’ work. It deals with the adoption of cooperative teachers’ standpoints that deconstruct dominant discourses on a daily basis with the aim of altering components of schooling. This is achieved through pedagogic experimentation involving certain “moves” within the institution, implemented in order to face inequality, as well as seek social justice, equality and enforce rights – particularly the right to education- by means of the production of school’s policy.

To achieve such an aim, a qualitative methodology was used, from an ethnographic perspective (Rockwell, 2009), which allows a full immersion in the educational institution’s life, permitting the study of the manners in which educators accept, experience and organize their work, especially as regards the different daily challenges they face, and the meanings teachers themselves attribute to such work.

The present research also entails the analysis of several viewpoints emerging from other educators who work for the National Bureau of Primary Education (DGEIP, in Uruguay) in relation to the topics herein studied.

Keys Words: Cooperative Teachers’ Standpoints, Deconstruction, Alteration, Schooling, Pedagogic Experimentation.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1- INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1
1. Tema y fundamentación.....	1
2. Antecedentes de investigación.....	3
2.1 Espacios formativos.....	3
2.2 Investigaciones relevantes.....	7
2.2.1 Abordajes que analizan el trabajo docente y posiciones docentes.....	7
2.2.2 Abordajes que analizan la forma escolar, deconstrucción y alteración de ésta.....	15
2.2.3 Abordajes que analizan la conceptualización de experimentación pedagógica, micropolítica y producción de política desde el cotidiano escolar.....	21
3. Descripción del problema de investigación.....	23
4.Preguntas de investigación.....	25
5.Objetivos general y específicos.....	25
6. Estructura organizativa de la tesis.....	26
7. Abordaje metodológico.....	27
7.1 Investigar desde el enfoque cualitativo.....	27
7.2 Hacer etnografía.....	29
7.3 Adentrarse al terreno, entrar a la escuela.....	31
7.4 Observar y participar dentro del espacio escolar.....	33
7.5 Entrevistar al “Otro” en este ámbito educativo.....	36
7.6 Discusiones a través de grupos focales.....	38
7.7 Producción y coproducción de conocimiento.....	39
CAPÍTULO 2 – APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO.....	43
1.Entre caminar y maravillarse con lo cotidiano. Acerca de las primeras impresiones de la escuela.....	43
2. La “escuela comunitaria”. Una escuela de “bienvenidas”, una “escuela plaza”.....	47
3.Un centro educativo con la categorización - A. PR. EN.D.E. R.....	53
4. La escuela “Eudoro Melo”.....	59
5. Entre proyectos, cierres pedagógicos, talleres y áreas integradas.....	60

6. Apreciaciones de otros actores educativos sobre la escuela, su zona y la categorización A.PR.EN.D.E. R.....	68
CAPÍTULO 3- DECONSTRUIR Y ALTERAR LA FORMA ESCOLAR A PARTIR DE POSICIONES DOCENTES COOPERATIVAS EN UN PROCESO DE EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA.....	71
1. Deconstruir y alterar la forma escolar para reinventar (se). Entre experimentaciones pedagógicas y otros modos de hacer.....	71
1.1 Sobre la forma escolar.....	71
1.2 Deconstruir la forma escolar.....	75
1.3 Acerca de la reinención de lo escolar.....	82
2. Posiciones docentes cooperativas. Docentes que deconstruyen, alteran y producen política desde el cotidiano escolar para experimentar pedagógicamente.....	86
2.1 Sobre posiciones docentes cooperativas.....	86
2.2 Maestras que se deconstruyen para configurar posiciones docentes cooperativas en el ámbito escolar.....	93
2.3 Posiciones docentes cooperativas “inteligentes” que producen política desde el cotidiano escolar.....	100
2.4 Posicionándose desde lo cooperativo para alterar y reinventar un centro educativo que “desestructura” y experimenta pedagógicamente.....	113
3. Percepciones de inspectores sobre la deconstrucción, alteraciones a la forma escolar y experimentaciones pedagógicas que deberían llevar o llevan adelante los colectivos docentes.....	118
4. El trasfondo de la configuración de posiciones docentes cooperativas. Las salas.....	124
CAPÍTULO 4- PERSPECTIVAS DOCENTES Y RECONFIGURACIÓN DE CIERTAS NOCIONES DENTRO DE LO ESCOLAR.....	132
1. Representaciones sobre la tarea de enseñar, el sujeto de la educación y derechos.....	132
1.1 Miradas y visiones sobre la tarea docente.....	132
1.2 Concepciones sobre el sujeto de la educación.....	137
1.3 Toda una escuela para acompañar, cuidar y apostar por niños, niñas “sin techo” y empoderarles de derechos.....	143
2. Alterar tiempos y diversificar trayectorias.....	149
3. Otras conceptualizaciones del espacio escolar.....	157

4. Enfoque inspectivo acerca de las configuraciones y sentidos que asume el trabajo docente en estas instituciones. Impresiones sobre posiciones docentes cooperativas.....	162
CAPÍTULO 5- LA PANDEMIA Y LA ESCUELA 235.....	169
1. Incertidumbre y desafíos ante una coyuntura pandémica.....	169
2. Posiciones docentes cooperativas alteradas. La situación de emergencia sociosanitaria y el trabajo docente no presencial.....	172
3. La recuperación del vínculo con la familia y comunidad en la no presencialidad.....	175
4. Posicionarse como docentes ante una forzosa alteración de tiempos y espacios escolares ocasionada por la pandemia.....	179
5. Una escuela en “obra” en el retorno a la presencialidad.....	182
5.1 Reconfiguración de posiciones docentes cooperativas para pensar lo escolar.....	182
5.2 “Mover” lo escolar en el retorno a la presencialidad.....	187
5.3 En defensa del derecho a la educación. Batallar contra el avasallamiento de derechos y la exaltación de la desigualdad preexistente.....	192
6. Puntos de vista de otros agentes educativos sobre la escuela y trabajo docente en el marco de la emergencia sociosanitaria.....	202
7. Otras valoraciones sobre la desigualdad y el derecho a la educación.....	210
CAPÍTULO 6- ALGUNAS CLAVES Y UNA DEMASÍA DE PUNTOS SUSPENSIVOS.....	216
1. Desafíos a nivel metodológico.....	217
2. Sobre el abordaje actual del trabajo docente en Uruguay.....	218
3. La configuración de posiciones docentes cooperativas.....	220
3. 1 Deconstruir para producir lo común/comunes.....	220
3. 2 Alteraciones y reinención de la forma escolar para reconfigurar distintas nociones.....	222
3. 3 La recuperación de la cooperación como pilar del trabajo docente.....	224
4. Sentidos, valoraciones y decisiones políticas asumidas desde estas posiciones docentes cooperativas.....	225
4. 1 La escuela como organización política desde un maestro/a hacedor de política.....	225
4. 2 Construir otros sentidos para enfrentar desafíos.....	227

4. 3 En defensa del derecho a la educación y la justicia social.....	228
5. Apreciaciones de otros actores educativos.....	229
6. Puntos suspensivos.....	232
BIBLIOGRAFÍA.....	233
ANEXOS.....	257
1. Guía tentativa de preguntas para efectuar entrevistas a maestras.....	257
2. Guía tentativa de preguntas para realizar entrevistas a directoras y subdirectora.....	259
3. Guía tentativa de preguntas para llevar a cabo entrevistas a inspector coordinador del Programa A.PR.EN.D.E. R, Inspectora Técnica, Inspector Departamental e Inspectora de Zona.....	261
4. Anexo fotográfico.....	264

CAPÍTULO 1- INTRODUCCIÓN GENERAL

1. Tema y fundamentación

La mirada sobre el trabajo docente no es actual, lleva varios años instalada, como proponen Vassiliades (2012) y Southwell (2020a) encontrándose dentro de numerosos estudios a nivel histórico, político o sociológico, desde distintos enfoques teóricos, disciplinares o epistemológicos, en las últimas décadas, que han intentado identificar problemáticas existentes en cuanto a ello, por ejemplo, sobre los modos en que docentes se apropian, reciben y resignifican las políticas educativas, sus conceptualizaciones con relación a su propio trabajo, entre otros.

En nuestro país, ha sido parte de la agenda de diversas investigaciones educativas aún más en el período temporal que se enmarca esta tesis, puesto que como manifiesta el Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2019-2020, elaborado por INEed (2021), se hace evidente la relevancia del docente dentro del sistema educativo y, por tanto, se requiere visibilizar específicamente las condiciones de su trabajo. Empero, se deja por fuera de acuerdo al Plan de Desarrollo Educativo (2020 – 2024) realizado por ANEP (2020a) la caracterización del mismo, así como de docentes, ya que “(...) es una tarea compleja por la diversidad de contextos sociales y niveles educativos donde desempeñan su tarea, así como los distintos recorridos formativos que presentan (...)” (ANEP, 2020a, p. 50).

En tanto, ante lo expuesto existe un problema instalado que precisa visibilidad, estos discursos pedagógicos neoliberales que se van instaurando en Uruguay, tienden a centrarse en cómo el trabajo docente tiene una capacidad absolutamente imperceptible e incommunicable, a fin de poder cuantificar y objetivar sus cualidades. La política educativa, no se encuentra representando entonces, todo el objeto de estudio, por lo que introduce a través de sus creadores, cargas de sentido significativas que permiten centrarse con posterioridad en una conceptualización de éste basada en la competitividad, adaptabilidad y flexibilidad.

Contrariamente a lo que es afirmado por los hacedores de política, puede contemplarse la importancia de atender a que el trabajo docente se ubica “(...) en la constelación de las labores intelectuales cuya principal argamasa es la cultura” (Arata, 2020, p. 22), por ello la enseñanza supone el vínculo con la cultura, la relación con el trabajo simbólico y aquellas posiciones docentes con las que se incorpora cada sujeto, maestro, maestra al mundo social, lo que no posee coordenadas estáticas, ni definidas con anterioridad, ya que son históricas, particulares, circunstanciales y no determinadas a pesar de las tradiciones existentes.

Por este motivo, en este trabajo no adquiere relevancia evaluar la realidad escolar en función de determinados parámetros normativos, sino enfatizar en la lógica propia que posee el proceso educativo, desde la perspectiva de quienes son partícipes de éste, intentando comprender la organización interna de la escuela, desde la experiencia cotidiana tal como la entiende Rockwell (1995) que condiciona, caracteriza y le da sentido al trabajo docente, esto más que de un análisis puramente cuantitativo, precisa de uno basado en lo cualitativo, desde la perspectiva etnográfica.

Se trata, por tanto, en este escrito de describir, identificar y analizar cómo un colectivo docente, se construye, se posiciona y asume su trabajo desde lo cooperativo dentro de un centro educativo público concreto, para trascender la identidad que le ha definido la política educativa, deconstruirse cotidianamente para no solo no reducirse a ello, sino para procurar alterar la forma escolar, recuperando su pasado, tradiciones o pensamientos pedagógicos diversos, para proyectarse al futuro, para producir política desde la escuela misma, una que parte de puntos de encuentros y desencuentros, de decisiones disímiles desde el cotidiano escolar para experimentar pedagógicamente en pos de igualdad, justicia social y garantizar derechos, entre ellos el derecho a la educación.

2. Antecedentes de investigación

2.1 Espacios formativos

Esta tesis reconoce múltiples antecedentes a nivel regional y local, que orientaron el trabajo investigativo, a los cuales, se ha accedido a través de diferentes espacios formativos, en lo referente a aportaciones a la conceptualización de trabajo docente, se destacan, el curso de educación permanente denominado “Trabajo docente, desigualdad y construcción de alternativas pedagógicas en Argentina y Uruguay” coordinado por los docentes Dr. Pablo Martinis y Dra. Eloísa Bordoli, impartido por la Dra. Patricia Redondo cursado en el año 2018, en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que permitió acceder a debates conceptuales en cuanto a las relaciones entre educación y desigualdad social, mirar el trabajo docente en contextos de desigualdad, atender a las construcciones de alternativas pedagógicas generadas en Argentina y Uruguay, abarcando pesquisas tales como la generada por Redondo (2018) que conllevó a atender a los sentidos del trabajo educativo dentro de una escuela pública específica del partido de la Matanza, la N° 516 de Villa Scasso, advirtiendo itinerarios generados por ésta a partir del gesto de hospitalidad y el compartir la vida cotidiana con maestros, maestras, niños, niñas, barrio, comunidad. Asimismo, se accede a bibliografía específica de relevancia para esta investigación, vinculada con referentes teóricos diversos, entre ellos, Khoan (2016), Masschelein y Simons (2014), Dubet (2011), Martinis y Redondo (2006), Rancière (2003, 2018), Sennett (2003, 2012), Tedesco y Tenti Fanfani (2002), Birgin (1999).

Otro espacio significativo fue el Seminario “Instituciones, sujetos y oficios del lazo”, en el año 2019, llevado adelante por la Dra. Graciela Frigerio y Dra. Carmen Rodríguez, en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) “Prof. Juan E. Pivel Devoto”, llevó a contemplar consideraciones acerca de las instituciones y sus sentidos, potenciando los aportes en relación a los sujetos dentro de dichas instituciones, las construcciones identitarias, las relaciones intergeneracionales que acontecen, visualizando cómo los oficios del lazo sostienen, ofrecen, acompañan en lo educativo. Tal seminario admitió el

conocimiento de las pesquisas efectuadas por Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2017, 2018) que invitan a advertir experiencias para pensar las instituciones, las complejidades referentes a las prácticas de educadores dadas en condiciones adversas, así como un conjunto de trabajos pertenecientes a Arendt (1997, 2003), Castoriadis (2010, 1997), Frigerio y Diker (2008, 2005), Meirieu (2004), entre otros que se encuentran en vinculación con la visión propuesta para este curso.

Otro sitio de formación sustancial, fue el V Seminario Nacional de la Red Estrado, denominado “Trabajo y formación docente por la educación pública. Propuestas y alternativas colectivas” realizado los días 14 y 15 de noviembre de 2019 en Córdoba, Argentina, dentro de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en el que se presentó la ponencia titulada “Reflexiones en torno a posiciones docentes, experimentaciones pedagógicas y alteraciones a la forma escolar desde el cotidiano escolar”¹. Este evento potenció la escucha de experiencias diversas en distintos paneles o mesas simultáneas, como la titulada “Políticas de inclusión y derecho a la educación pública: debates desde y en el trabajo docente”, dónde se percibió la mirada y pesquisas efectuadas sobre posiciones docentes de Myriam Southwell, la atención a las perspectivas de Adriana Puiggrós, Gloria Edelstein, Sonia Alesso en vínculo con el trabajo y la formación docente por la educación pública en su panel inaugural, a las visiones de Flavia Terigi, Gabriela Diker y Patricia Redondo, sobre la educación como derecho humano fundamental dentro del contexto actual en el espacio de cierre.

Por otra parte, en cuanto a posiciones docentes en estrecho vínculo con la forma escolar, alteración de ésta, producción de política desde el cotidiano y el derecho a la educación, se reconoce la relevancia que tiene para la formación de la autora, su participación en el Programa de Investigación financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Educativa (CSIC) de la Universidad de la República (UDELAR), “Formas Escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual” (2019 – 2023), coordinado por la Dra. Eloísa

¹ Presentada conjuntamente con el Mtro. Licenciado en Ciencias de la Educación, Juan Pablo García.

Bordoli y el Dr. Pablo Martinis, cuyo cometido principal recae en la producción de conocimiento justamente sobre las formas escolares y las posiciones docentes que asumen docentes de educación primaria y media básica en Uruguay, teniendo como foco específico analizar las políticas de inclusión educativa y aquellas experiencias desarrolladas por los colectivos docentes que apuntan a la efectividad del derecho a la educación. Es fundamental destacar que, en el marco del mismo, se tuvo un intercambio destacado dentro de un seminario interno, con Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades, quienes acotaron señalamientos fundamentales para el trabajo propuesto.

En el mismo sentido, se destaca la importancia de la inscripción de la autora a dos grupos de investigación específicos, el primero denominado Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar Experimentación Pedagógica (GETRAFEEP), que surgió en el año 2016 y es parte del programa mencionado con anterioridad, así como del Observatorio del Derecho a la Educación (ODed). Éste es coordinado por el Dr. Felipe Stevenazzi, conformado por estudiantes de grado, posgrado, egresados, docentes de Facultad de Humanidades, profesores/as, maestros/as que se encuentran efectuando prácticas educativas en Uruguay, Paraguay, Colombia y tiene como objetivo el desarrollo de investigación acerca de las alteraciones a la forma escolar y posiciones docentes que se producen en distintos centros educativos a través de experimentaciones pedagógicas. Encontrándose para ello, una fuerte labor investigativa llevada delante desde la coproducción de conocimiento entre la universidad y la escuela. El segundo, integrado por el Dr. Felipe Stevenazzi, Lic. Juan Pablo García y Mtra. Fernanda Settimano, en el año 2019, del cual emergió una pesquisa específica llamada “Una escuela que se mueve y se altera en función de los aprendizajes. Experimentación pedagógica y alteración a la forma escolar en la Escuela N° 235 de Las Piedras, Canelones, Uruguay” financiada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEed), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que se detuvo en la descripción y análisis del proceso de experimentación pedagógica de una escuela pública, las rupturas y continuidades en relación con las alteraciones a la forma escolar

acontecidas en esta institución y las incidencias existentes en las trayectorias, aprendizajes de niños, niñas. Advirtiendo, además, los desafíos cotidianos que conlleva el construir una escuela más justa, que pondere el derecho a la educación por medio de propuestas pedagógicas que parten de ciertas posiciones docentes y decisiones colectivas, que apuestan a alterar el tiempo, la monocronía, grados escolares, para admitir múltiples cronologías de aprendizaje y diversificar trayectorias.

Finalmente, con respecto a la cooperación en sintonía con posiciones docentes, forma escolar y alteraciones, fue fundamental la incorporación de la autora al grupo de trabajo sobre cooperación y cooperativismo en educación dependiente de la Unidad de Estudios Cooperativos, SCEAM, UDELAR, integrado por el Dr. Felipe Stevenazzi y Lic. Diego Barrios, en el entendido que llevó a ver como ciertas experimentaciones pedagógicas en escuelas o liceos públicos, integran la cooperación como forma y contenido, para generar dinámicas de trabajo docente propias, adecuadas a cada cotidiano, arraigadas a aspectos filosóficos y valores fundamentales del cooperativismo, la participación, interacción, autonomía, autogestión, construyendo de ese modo un sujeto docente cooperativo, autónomo, capaz de deliberar, decidir en el marco de prácticas democráticas, en pos de una construcción de escuela más humanizada, solidaria y justa, en la que prima el ejercicio de derechos. Cabe expresar que, al adentrarse en este equipo, se fue parte del “XVI Seminario Internacional PROCOAS. Procesos colectivos, vinculación y tecnología social en tiempos de pandemia” organizado por la Universidad Nacional del Sur, de Bahía Blanca, Argentina, el 2 y 3 de diciembre de 2021, presentando una ponencia grupal con los docentes antes mencionados, titulada “Continuidades y rupturas en la incorporación de la cooperación en la educación”, lo que permitió obtener valiosos insumos sobre la educación y procesos asociativos, cooperativos al ser partícipe a su vez de diferentes mesas de trabajo simultáneas.

2.2 Investigaciones relevantes

Otro punto que resulta fundamental explicitar, tiene vínculo con las pesquisas más significativas provenientes de distintos abordajes teóricos y disciplinares que este trabajo investigativo reconoce, las que están agrupadas en tres ejes que marcan los conceptos centrales de éste: trabajo docente y posiciones docentes; forma escolar, deconstrucción y alteraciones; experimentación pedagógica, micropolítica y producción de política desde el cotidiano escolar.

2.2.1 Abordajes que analizan el trabajo docente y posiciones docentes

Al mirar la bibliografía referente a este eje, se vislumbra, primeramente, una referencia sustancial a la docencia vista como oficio en crisis o asociada al malestar docente, trabajos como los propuestos por Santore (1999), Valles (1999), Tollo (1999), Malfé (1999), Suaya (1999), Caiano (1999), Bagnati (1999), dan cuenta de cómo dicho malestar docente, si bien conlleva a una pérdida de salud y esperanza, a su vez constituye una apertura a una transformación integral de las prácticas educativas, puesto que a partir de éste se vuelve a un punto de condicionamiento, siendo este movimiento el que posibilita el cambio impredecible a un terreno más colectivo, para imaginar otros vínculos pedagógicos, atender a otra posición de educar que permite reubicar y resignificar el padecimiento personal. Por otro lado, Martínez, Nemiña y Vázquez (2004), Liss (2004), advierten cómo la noción de malestar docente encontrada en la práctica educativa concretamente, expresa un conflicto existente en éstas, pero a su vez, una herramienta que habilita la construcción de algo nuevo, de lo impensado para docentes, lo que significa que a pesar de lo que conlleva a nivel emocional-corporal permite reconocer en la vida cotidiana escolar la dimensión política, viendo las relaciones de poder, las prácticas políticas, que se entraman, constituyen y atraviesan el trabajo docente. La aparición de la subjetividad que se produce dentro de lo escolar, a partir de la articulación de lo individual hacia lo colectivo, recupera y reconstruye la importancia del profesional en el quehacer docente, para constituirlos en protagonistas. Finalmente, Redondo y Thisted (1997), indagan sobre las huellas que dejan los procesos macrosociales en la vida cotidiana de instituciones educativas, así como las formas

en las que se significa la relación entre pobreza y educación por parte de sujetos en las escuelas ubicadas en los márgenes, en contextos de pobreza extrema.

En segundo lugar, es importante, mencionar los trabajos que se han desarrollado sobre la temática desde la antropología, dada la perspectiva etnográfica que envuelve a esta tesis, en este sentido, se reconocen las aportaciones de Rockwell que en los años 80, conjuntamente con Ezpeleta y un equipo de investigadores pertenecientes al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) empiezan a investigar sobre el trabajo docente, incursionando en la cotidianeidad escolar, de ahí parte un trabajo significativo efectuado con Mercado (1990) en el cual establecen la relación entre la práctica docente y el contexto escolar dónde se efectúa ésta, para reconceptualizarla. Además, se encontraron aportes de dicha autora en el libro “La escuela cotidiana”, del año 1995, en el cual conjuntamente con Sandoval, Aguilar, Edward, Candela, logra describir y reconocer el quehacer educativo escolar, específicamente lo acontecido en las aulas mexicanas contribuyendo con esto, a generar nuevos conocimientos acerca de los procesos educativos y las actividades por medio de las cuales maestros, maestras, niños, niñas y familias dan existencia a la escuela, la construyen desde la vida cotidiana desde lo colectivo e individual. Por último, en el libro “Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial” de 2018 dentro de su segunda parte, analiza aspectos debatidos en torno a la educación a nivel regional y en el mundo, atendiendo particularmente a las escuelas, así como a sujetos que la habitan, constituyen y las características correspondientes a las experiencias formativas escolares, el trabajo docente, entre otras.

A nivel antropológico, también es preciso destacar el trabajo de Achilli (2000) en los que analiza experiencias educativas pertenecientes a distintas provincias de Argentina, entre ellas Río Negro, Neuquén, Santa Fe, Entre Ríos, Buenos Aires, para ver el quehacer cotidiano, así como el compromiso asumido por docentes con la educación pública, para promover como sujetos creativos una búsqueda de otras situaciones que fueron más allá del sistema educativo limitado por políticas de ajuste y burocratizado. Apreciando, asimismo, la preocupación de

éstos ante la incidencia de la desigualdad social en aprendizajes, transformándolos en “(...) no solo una especie de “bomberos” que reparan o alivian las “quemadas” neoliberales sino, también en buceadores de espacios diferentes a los ya cristalizados” (Achilli, 2000, p. 14). Del mismo modo, el efectuado en 2009, sobre investigación educativa y escuela pública, que permite advertir un desplazamiento hacia los pequeños mundos, en este caso, los cotidianos escolares, para abrirse a sujetos, heterogeneidades, y debatir entorno a las presencias conceptuales que se introducen en ello, acerca de la “educabilidad” de niños, niñas que habitan determinados contextos y se encuentran en situaciones de pobreza, constituyéndose como un sujeto de aprendizaje “carente”, dada las argumentaciones existentes en ellos y las políticas compensatorias y focalizadas que se plantean.

Por su parte, Neufeld (1988) desde lo antropológico, aporta una interesante visión acerca del papel de la educación formal y la institución escolar, una escuela rural puntualmente, en las estrategias familiares, en la vida de los pobladores del Delta, visualizando específicamente cómo las familias logran trabajar en la escuela conjuntamente con docentes, convirtiendo esto en una estrategia de acción, que permite establecer desde lo político, cierta capacidad de decisión similar a las de las cooperadoras rurales.

Del mismo modo, Batallán (2007), efectúa aportaciones sobre el trabajo docente desde una perspectiva histórico- antropológica, viendo a través de grupos con docentes, talleres de investigación, cómo se van desmontando algunos supuestos que se han asignado al trabajo de maestros, y que están encuadrados en la historia política y pedagógica. Vislumbrando específicamente, cómo los docentes, son trabajadores intelectuales, con independencia y espíritu crítico que tienen a su vez un papel dependiente, subalterno como funcionarios del Estado, que los hace parte de discursos que apuestan a la transformación, implementación de reformas convirtiéndolos en responsables del fracaso de las instituciones. La pesquisa, abarca, además, discursos de maestros desde la vida cotidiana escolar, que negocian, se apropian, rechazan o se someten a la categoría “profesión” que le

han asignado a su labor, para atender a una noción de identidad del trabajo docente, arraigada a la historicidad de la práctica pedagógica.

En el mismo sentido, se destaca el trabajo de Zoppi (2001), focalizado en la problemática del trabajo docente, que conlleva a advertir las posibilidades, características y contenido de la profesionalidad, enfatizando en un punto clave, la autonomía del docente para operar dentro del campo pedagógico.

Con respecto al análisis del trabajo docente en sintonía con políticas educativas, se atiende a las investigaciones de Alliaud (1993), quien da cuenta de la especificidad de la función docente al momento del surgimiento del sistema educativo argentino y de consolidación del Estado Moderno, distinguiendo cómo fue definida dicha función y las propiedades que derivan en la posición social de maestros en las escuelas. En otras pesquisas interesantes (2006), se visualiza, qué es lo que define a un maestro, así como los rasgos materiales y simbólicos que tiene su identidad como enseñante oficial, dando cuenta de cómo el lugar de un docente está definido por la inscripción en funciones específicas, saberes, potestades, estética que se aferran en la vivencia cotidiana, dentro del ámbito escolar, de tal modo que terminan visionándose como naturales. Finalmente, en lo escriturado junto a Antelo (2011), existe una reflexión y cuestión sobre el sentido común de lo que debe y no debe esperarse de un determinado docente, definiendo en ello al trabajo docente como oficio, como un trabajo de transformación de otros cuyo propósito principal es el cambio en esos otros, contemplando además los gajes de dicho oficio.

Feldfeber (2009), particularmente, aprecia nuevas y viejas formas de regulación dentro de Argentina del sistema educativo, en las cuales emerge una regulación del trabajo docente, que los distingue como individuos libres, capaces de construir su propia carrera y su destino profesional, teniendo presente discursos que promueven la autonomía profesional y la autorregulación, pero que a su vez, condicionan dicha autonomía por medio de medidas arraigadas a una lógica de mercado, que contribuyen a precarizar las condiciones del trabajo docente. Asimismo, Feldfeber (2020), analiza las políticas nacionales argentinas que regulan

el trabajo docente durante los gobiernos del llamado “Kirchnerismo” (2003- 2007; 2007, 2001 y 2011-2015) y la gestión de Alianza Cambiemos (2015-2019), advirtiendo no solo una formación pensada desde las habilidades y conocimientos, que apuntan a un “liderazgo educativo”, que se orienta a docentes “emprendedores” que deben desenvolverse en una lógica de mercado.

Por otro lado, Imen (2008), analiza las relaciones existentes entre la política educativa y el trabajo docente en Argentina, viendo las imposiciones gubernamentales, las respuestas de docentes ante ello, especialmente de aquellos que asumieron posiciones de rebeldía y propuestas pedagógicas absolutamente contrahegemónicas. Además, Imen (2010), establece un interesante debate, acerca de la lucha de docentes por una educación pública, emancipadora, un trabajo docente, pedagógico desenajenado, contemplando a su vez, la injerencia que poseen en la definición de fines de su práctica.

Asimismo, Birgin (1999), emprende un trabajo sobre las configuraciones históricas de la tarea de enseñar dentro de Argentina, advirtiendo las huellas que tal historia deja en la constitución del habitus docente, pensando a su vez las dinámicas que lo regulan, y conforman, las continuidades y rupturas, discursos que se han ido conformando en torno a dicho trabajo. Además, la autora en otro de sus trabajos con Duschatzky (2001) analizan el escenario educativo, su complejidad desde perspectivas disímiles, advirtiendo la gestión de una institución escolar, las representaciones sobre la escuela, los bordes por los que acontece la acción escolar, teniendo presente narraciones efectuadas por directivos de cuatro escuelas secundarias, visualizando la gestación de equipos conformados por maestros, estudiantes en articulación con organizaciones de la comunidad, como modo de gestión de resistencia eficaz.

En otro sentido, se presentan trabajos investigativos, que atienden a la construcción de una agenda de política educativa vinculada a la profesionalización de docentes, que busca transformar su subjetividad, un claro ejemplo es lo presentado por Tenti Fanfani, que advierte en sus primeras pesquisas (1988) el oficio del maestro desde la historia contemporánea, atendiendo a las dimensiones

educativas, los problemas de génesis, alcances de la intervención del Estado en la educación, los discursos que le han impregnado. En otro trabajo posterior (2005) señala la condición docente, informando sobre ciertas variables subjetivas, objetivas y el comportamiento de éstas, presentando cómo estas se vuelven un elemento valioso al momento de diseñar políticas educativas. Asimismo, atiende a indicar dimensiones objetivas de docentes, marcando la posición que ocupa dentro de la estructura social, su formación, las condiciones de trabajo, salario, consumos culturales y estereotipos, analizando también, el impacto del trabajo docente en el proceso de socialización dentro de las escuelas. Y finalmente, en una de sus publicaciones más recientes (2021), el autor plantea la problemática que enfrenta lo escolar, maestros, maestras, ante sectores sociales que demandan distintas cuestiones de forma excesiva y contradictoria, lo que conlleva a tener una insatisfacción sobre lo que produce la escuela, sumando a ello, el sometimiento de éstos a políticas de reformas sucesivas provenientes de agentes especializados, economistas, que proponen mirar el campo educativo desde una lógica de mercado, siendo la escuela desde este punto, un sistema que hay que mejorar en términos de productividad.

Siguiendo los planteos ya mencionados, Tedesco y Tenti Fanfani (2002), reflexionan acerca de factores que modifican el rol tradicional de docentes de educación básica dentro de América Latina, visualizando tendencias generales que influyen en tales cambios, así como los nuevos desafíos que convoca esto, enumerando características esperables de esos nuevos docentes. Y en otra de las publicaciones del primer autor citado (2010), contempla a la docencia fuertemente comprometida con los valores de la justicia social, el respeto por las diferencias, con un profesionalismo que lleve a enseñar la complejidad, viendo que además la educación debe estar al servicio de la construcción de una sociedad más justa, una que no puede verse como neutral para ello, frente a contenidos culturales que debe transmitir.

Atendiendo a conceptualización de la categoría posición docente, a la que remite este estudio, se encuentran a nivel regional los trabajos de Southwell (2009;

2011; 2014; 2020a) y los elaborados por Vassiliades (2011; 2012; 2014; 2015; 2016; 2018), que miran específicamente, la circulación de discursos que organizan el trabajo docente y lo regulan, distinguiendo los modos en que estos sujetos que enseñan, viven la tarea de enseñar, así como sus problemáticas, desafíos, la construcción de posiciones frente a la desigualdad social y educativa, los cambios que se suscitan por medio de las transformaciones estructurales del sistema educativo, por las nuevas pedagogías o a causa de los cambios sociales, culturales, políticos que envuelven a las distintas instituciones educativas.

Se seleccionan, al mismo tiempo, una serie de trabajos elaborados en el país, en el marco del Programa “Formas Escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación el Uruguay actual” de UDELAR- FHCE, entre ellos el construido por Bordoli (2019) que aborda la reconfiguración de posiciones docentes, en los programas socioeducativos en Uruguay en el primer período de gobierno del Frente Amplio (2005-2010), advierte cómo éstas suponen “(...) una relación con la cultura y con los sujetos de la educación” (Bordoli, 2019, p. 46). El elaborado por Rodríguez Bissio y Sánchez (2019), que indagan la configuración de posiciones docentes en contextos de desigualdad social, particularmente dentro de educación primaria en Uruguay, dando cuenta de las miradas que construyen maestros, maestras en relación a sujetos que son parte de escuelas llamadas de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas a través del trabajo con encuestas y entrevistas concretas. Y el efectuado por Barreiro, Rodríguez y Stevenazzi (2021), que analiza y problematiza procesos de construcción colectiva de experimentaciones pedagógicas en cuatro escuelas públicas ubicadas en el área metropolitana, comprendiendo que dichas posiciones son posiciones discursivas, construidas en un contexto de práctica desde la disputa y articulación de sentidos colectivos sobre la tarea docente.

En cuanto al trabajo de enseñar, posiciones docentes y su vínculo estrecho con la cooperación, se resalta a Petrelli (2010), quien establece una indagación desde lo antropológico acerca de procesos institucionales y las transformaciones

sobre los modos de percibir el trabajo docente desde maestros, viendo los sentidos atribuidos, los cambios que se suscitan en las relaciones entre actores que están viviendo la escuela, en el marco de escuelas en Buenos Aires atravesadas por procesos de crisis de los últimos años de la década del noventa que derivaron en la constitución de éstas como cooperativa para mantenerse en funcionamiento. También adquiere valía el trabajo de grado de Dávila Hoyos y Vargas Cardoso (2019) ya que atiende a la problemática de la ausencia del trabajo cooperativo dentro de instituciones escolares, por causa de componentes económicos, políticos o sociales, identificando la necesidad de que docentes se visualicen como sujetos cooperativos y formen a estudiantes en función de ello.

En la misma línea, de aportaciones sobre cooperación y educación, se encuentra el trabajo de Stevenazzi (2010), que permite contemplar un conjunto de reflexiones acerca de lo cooperativo a nivel educativo, el rol que adquiere como estructurante de la organización del trabajo a efectuar en lo escolar y la propuesta pedagógica, distinguiendo en ello, la importancia del trabajo colaborativo para repensar la forma escolar, para efectuar experimentaciones pedagógicas y reflexionar cómo actuar de manera conjunta para desafiar la autonomía. También es relevante en este sentido, los aportes realizados por Tiriba y De Jesús (2004), quienes visualizan la conceptualización de cooperación bajo dos dimensiones, acción y movimiento, viendo que en el primer caso conlleva disposición, compromiso de hacer con otros, apoyarse, para obtener determinados resultados que dependerán de la acción de cada partícipe. Y en el segundo, como movimiento, está estrechamente vinculada con el devenir histórico de determinadas acciones comunes y su evolución relacionada directamente con el modo de producción dominante. Otro aporte sustancial, se encuentra en Peixoto de Albuquerque (2004), quien señala el concepto de autogestión y su carácter multidimensional, definiendo ésta como práctica social con distintos significados. En Frantz (2001), por su parte, se distingue una reflexión interesante acerca de la cooperación como proceso social, relacionada con prácticas asociativas de, la interacción humana, a un grupo concreto de personas que emprenden en la búsqueda de respuestas a soluciones ante problemas comunes. Se aprecian además en este sentido, los aportes de Castro

(1942), sobre el trabajo colectivo como estrategia de trabajo en lo educativo, la distinción de diferentes concepciones pedagógicas “enraizadas” a dos analogías que establece el banco fijo y la mesa colectiva. Y por último en Castoriadis (1997), se encuentra la relevancia la noción de autonomía propuesta, basada en “(...) el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social” (Castoriadis, 1997, p. 12).

2.2.2 Abordajes que analizan la forma escolar, deconstrucción y alteración de ésta

En cuanto a este eje, se reconoce primeramente, en nuestro país, la pesquisa elaborada por ANEP (2010), que señala la importancia no solo pensar la educación desde la dialéctica cambio/conservación, sino del reconocimiento de distintas propuestas pedagógicas flexibles llevadas adelante por diferentes instituciones públicas, emergidas desde el trabajo colectivo entre docentes que ven la autonomía como posibilitadora de la gestión y construcción de otra escuela, pensadas o situadas, desde su propio contexto social y cultural, con un enfoque en derechos, en la educación como derecho. Identificando, además, como fundamental, la adquisición en ello de otro posicionamiento del docente como educador, que permite tener al niño, niña un rol de aprendiz más allá de los condicionantes existentes.

Se distingue, por otro lado, la investigación de Gutiérrez y Píriz (2011), la que deja visible la necesidad de desnaturalizar el modelo tradicional arraigado a una escuela totalmente homogenizadora, para lograr encontrar otras formas de hacer escuela, que atienda a propuestas pedagógicas más flexibles y diversificadas, que tengan como lema la integración de todos los niños, niñas y adolescentes, más allá de sus condiciones socioeconómicas de origen, contemplando que para ello se requiere de la recuperación de lo escolar como centro público, y de tener presente la perspectiva de la profesionalidad docente, lo que significa sustentar su autonomía, su capacidad creativa en relación a la resolución de tareas y problemas que se dan en el marco del desarrollo de su labor, su dimensión técnica que supone el análisis pedagógico y ético.

A su vez, Ravanezzi (2007), advierte algunas reflexiones y problemáticas enlazadas a las reformas educativas, la forma escolar, visualizando cómo en general éstas no alteran las formas curriculares o no atienden a cambios estructurales que modifiquen el modelo escolar reconocido. Reconociendo, además, que en general la “culpa” por tal problema le es atribuido a docentes y su preparación, a su capital cultural, cuando realmente son éstos, los que a partir de la instalación de debates, su creatividad y un gran esfuerzo logran romper rutinas, establecer otras formas de llevar adelante lo escolar desde su saber hacer, desde ese saber pedagógico que tiene una naturaleza narrativa y que posee un carácter interpretativo que permite analizar las múltiples dimensiones de un problema complejo instaurado en sus prácticas educativas.

En coincidencia, Martinis y Stevenazzi (2008), efectúan en un trabajo investigativo sobre el Programa Maestros Comunitarios (PMC) en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que indica la posibilidad de existencia de maestros, maestras que, desde la dimensión de la política educativa, puede contribuir al desarrollo de mejores condiciones de enseñanza, instalando otros espacios educativos, permitiendo expandir la acción de la escuela trascendiendo los muros de ésta, estableciendo nuevos escenarios pedagógicos que causen una fuerte ruptura con las lógicas escolares vigentes, desde un análisis que parte de los propios docentes, que son quienes diseñan estrategias específicas, diferentes adecuadas a cada situación concreta, que permiten restituir el lugar de posibilidad. Y ambos autores en otra investigación posterior (2014), basada en dos escuelas primarias de Montevideo (una urbana incorporada a PMC y otra rural unidocente), efectúan una crítica a la forma escolar tradicional sustantiva para este trabajo, dado los elementos que se miran para pensar lo educativo más allá de dicha forma vigente, entre ellos, el establecimiento de una escuela como centro de referencia comunitario, que concibe a la comunidad como sujeto pedagógico y la necesidad que emerge en ello de trabajar desde lo colectivo, trascendiendo la soledad del trabajo docente, reposicionándose maestros y maestras desde el medio para establecer relaciones educativas con la comunidad.

Por su parte, son sustanciales para esta tesis las pesquisas de Stevenazzi, quien da cuenta en una primera investigación efectuada (2008) desde lo cualitativo, con corte etnográfico, de un análisis sobre políticas compensatorias específicamente en la Escuela de Jornada Completa N° 29, en Buenos Aires, Argentina, señalando en ello un aspecto fundamental para este escrito, como resulta crucial las respuestas dadas desde las maestras, ante la falta de espacios públicos que atiendan a intereses y necesidades, por ello, se generan desde lo escolar actividades educativas, recreativas y de cuidado que habilitan distintos espacios de aprendizaje para estudiantes, indicando además que en este proceso, se da la existencia de un repensar la escuela, desde un trabajo político del docente, desde la autonomía en sus planteos y la advertencia de un rol docente que cambia junto con dicha escuela. Asimismo, en una investigación etnográfica reciente (presentada como tesis doctoral en el año 2017 y como libro en 2020), en la que ve las alteraciones producidas a la forma escolar como una producción de política desde el cotidiano escolar por medio de la experimentación pedagógica, en la Escuela N° 321 del Barrio Casavalle en Montevideo, Uruguay, que aporta en cuanto a la relevancia del sentido político que se arraiga a los movimientos que genera la escuela para brindar una propuesta de calidad para niños, niñas, en un contexto concreto en el que se da una disputa además por el sentido político de la educación, en dónde la clave está en cómo maestros, maestras se asumen como parte de la solución y que depende de ellos la posibilidad de transformación, porque es desde ese reconocimiento como práctica cotidiana que surgen las condiciones y elementos para enseñar, a su vez una escuela diferente en relación con la comunidad.

Adquiere valía también, en este sentido, los insumos dados por Santos (2010), en cuanto a la discusión del formato escolar, sus insuficiencias, la estructura otorgada (graduación, homogeneización de aprendizaje, uniformidad de prácticas de enseñanza), y la no profundidad existente en debates en Uruguay en cuanto a ello en materia de políticas educativas, lo que permite que se mantenga éste intacto, contemplando, asimismo, alternativas a dicho formato dentro del ámbito de escuelas rurales, que llevan a docentes a des-formatear la enseñanza para mirarla desde distintas posibilidades.

Por otro lado, es preciso mencionar las aportaciones provenientes de otros autores del ámbito regional e internacional, entre ellos, Vincent, Lahire, Thin (1994), quienes aportan “luz” sobre la historicidad y teoría de la forma escolar, viendo transformaciones, críticas, crisis en cuanto a ella, viendo a docentes como especialistas que organizan, regulan, el tiempo de niños, niñas, quienes encauzan y son vigilantes de éstos. En vínculo con ello, Pineau (2016), atiende a potenciar las aportaciones en cuanto al triunfo de la forma escolar, de la escuela, dando cuenta de las piezas que permitieron generarla, entre ellas, la conformación de un cuerpo especializado, los docentes, caracterizando esto. A partir de uno de los trabajos de Southwell (2011), se contempla, además, con especificidad la configuración de esta forma escolar, sus rasgos específicos, los componentes centrales que posee, sus desafíos. Tyack y Cuban (2001), por otro lado, brindan aportes en cuanto a la “gramática de la escolarización”, la naturaleza política de las reformas educativas y con respecto a la percepción de estructuras de cambio que deben adecuarse a las necesidades y contextos, apreciando que para que esto sea efectivo, tiene que tenerse presente a maestros, maestras quienes, desde la interacción diaria con estudiantes, viendo lo suscitado en cuanto a esto cuando efectivamente no se produce. Dussel (2003) por su parte, amplía lo relativo a “gramática escolar” y sus sentidos. Tiramonti (2011), a su vez, invita a hacerse de insumos sobre los límites de las instituciones de educación cuando intentan dar respuesta a la inclusión de nuevos sectores sociales y al llevar adelante un diálogo con la cultura contemporánea, en la cual dicha institución se ve forzada a cumplir con la función de regulación social que se le ha dado. Asimismo, Terigi (2011), aporta una clara elucidación conceptual acerca de la forma escolar, apreciando sus dificultades y, desafíos, de lo escolar a partir de ésta y la distinción con otros modelos organizacionales.

En Redondo (2018), se distingue un “aterizaje” de lo anteriormente mencionado, apreciando otro modo de hacer escuela dentro de la Escuela N° 516 de Villa Scasso, uno en el cual existe un trabajo cotidiano de docentes que se hace cargo de lo complejo, que se posicionan frente a diversos dilemas, abre la posibilidad ante la imposibilidad existente, generando un marco de amparo para

formar y formarse, causando ruptura con las formas escolares tradicionales instituidas, para vislumbrar otras intencionalidades pedagógicas, fundadas en avances y retrocesos que permitan instituir otros sentidos.

En ese mismo sentido, Escudero, Martín y Rodríguez (2018), brindan un conjunto de reflexiones acerca de la forma escolar, observando particularmente, el reposicionamiento que presentan docentes desde su trabajo cotidiano, al pensar la escuela como un espacio para niños y niñas, pensado desde su lugar, desde sus necesidades e intereses, viendo en ello lo valioso de la conmoción de éstos a través de la instalación del juego.

A partir de Martinis y Redondo (2015), se accede también, a un conjunto de experiencias educativas llevadas adelante en Uruguay y Argentina, que, mediante encuentros, desencuentros construyen espacios que habilitan posibilidades ante lo imposible, desde un punto fundamental, el posicionamiento ético y político de docentes que aceptan los retos propuestos, inventando otros modos de hacer en territorios que poseen segregación social.

Por medio de Sverdlick (2010), se aprecian ciertas experiencias concretas llevadas adelante en bachilleratos populares y jardines de infantes comunitarios de Buenos Aires, desarrolladas por organizaciones o movimientos de la sociedad civil (OSC), por fuera de políticas oficiales, apostando por el derecho a la educación y otras prácticas pedagógicas alternativas que interpelan la forma escolar tradicional, disputando el sentido de lo público. En éstas resulta de particular interés como los actores advierten el impacto de cambios socioeconómicos de las últimas décadas, sus consecuencias en las condiciones de vida de las infancias y las adolescencias para dar un nuevo tratamiento social y educativo, intentando por sobre todo resolver aquellas demandas o necesidades arraigadas a la vulnerabilidad social.

Resulta interesante para este escrito, a su vez, lo advertido por Dosso, M. (2013), quien analiza el “Centro Educativo Isauro Arcancibia” del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por la distinción particularmente de las variaciones existentes sobre la forma escolar y cómo es

fundamental en ello el papel del colectivo docente quien crea, diseña e implementa modificaciones sustantivas que se han ido institucionalizando para incluir a personas que se encuentran en situación de calle.

Igualmente, existen un conjunto de investigaciones de FLACSO Argentina (2011; 2014), sustantivas dado el aporte brindado acerca de las variaciones y alteraciones sobre la forma escolar, dentro de una serie de experiencias dentro de lo escolar, que procuran configurar un espacio educativo desde otros sentidos, para dar lugar a sujetos que estaban ajenos a las aulas.

En cuanto al pensar la deconstrucción en relación a la forma escolar y el trabajo docente, es preciso mencionar como fueron sustantivos los aportes de un conjunto específico de autores entre los que se destacan, Derrida (1982), Conde (2018), Rottemberg (2016), Ziegler (2011), Bernstein (1988), Viñao (2008), Dubet (2010), Grinberg (2012, 2014; 2016), Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2017) Simons, y Masschelein (2014), Forteza (2013), Gagliano (2007), Zelmanovich (2007), Frigerio (2008), Larrosa (2000), Basile (2002), Deluze (1990), Rancière (2003, 2018), Foucault (1988), Rose (2007), Castro- Gómez (2010), Spencer Johnson (1998), Dussel (2018), dejando visible la necesidad de que los docentes empiecen a desnaturalizar determinadas cuestiones referentes a aquello que se naturaliza en los ámbitos educativos, desde la adquisición de un posicionamiento político.

Otro conjunto de autores, Terigi (2008; 2010), Díaz (2019), Sacristán, (2008), Brailovsky (2010), Vázquez Recio (2007), Fattore (2007) contribuyeron particularmente en la construcción de la visión del tiempo escolar, las concepciones que se poseen de éste en la forma escolar tradicional, sus características, particularidades y desafíos, así como las alteraciones que pueden darse en el marco de determinadas propuestas educativas particulares. En este sentido, también fueron valiosas las aportaciones de Briscioli (2016), Terigi (2009) y Ferreyra (2015), en cuanto a la noción de trayectorias escolares, educativas y su vinculación directa con el tiempo escolar, caracteres, problemáticas y desafíos.

Y finalmente, debe enfatizarse en referentes teóricos tales como Ball (1987), Antelo (2007), Pineau (2016), Foucault (2009), Chiurazzi (2007), Castañeda (1922), Auge (1992), Viñao (1996), Díaz (2019), Rodino (2010), Tedesco (2010) y Llobet (2017), que permitieron reconocer constructos entorno a la concepción de espacio escolar desde la forma escolar vigente, así como rasgos arraigados a éste, y posibilitar la visualización de alteración de éstos desde otras miradas, configuraciones emergidas de experiencias concretas, a causa de otro posicionamiento docente dentro de lo escolar.

2.2.3 Abordajes que analizan la conceptualización de experimentación pedagógica, micropolítica y producción de política desde el cotidiano escolar

Para iniciar con las pesquisas destacadas de este eje, debe enfatizarse en la investigación efectuada por Stevenazzi (2020), que ha contribuido en la visualización de conocimientos locales, pedagógicos que los docentes van poniendo en práctica cotidianamente a través de decisiones adoptadas que conlleva a la producción de una política educativa originada desde el cotidiano escolar, dando lugar con ello a una experimentación pedagógica que altera la forma escolar, que permite de cierta forma ampliar la autonomía del trabajo pedagógico, dejando visible como los docentes recuperan la palabra y acción pedagógica en el gobierno de una escuela.

Por su parte, se recurre a Ginberg (2014), por sus aportes referentes a gubernamentalidad, formas de ejercicio de poder y a la educación del siglo XXI, a las que docentes se enfrentan logrando inventarse, reinventarse, comprometerse o verse como responsables, aun cuando el relato educativo apunte a un cambio permanente dónde maestros, maestras se convierten en *coaches* frente la enseñanza, para efectivamente pensar esto, a fin de encontrarse en las aulas desde otro lugar, uno más humano.

Se atiende, además, a los planteos de Blase (2002), en lo referente a las micropolíticas dentro del cambio educativo, dónde adquiere relevancia el trabajo que se efectúa dentro de las escuelas como organizaciones arraigadas a la micropolítica en su vida diaria. Y en vinculación con ello, se recurre a Ball (1987),

quien advierte aspectos organizativos del ámbito escolar, el trabajo y la determinación política en ello que permite el cambio en escuelas, apostando por una educación más justa, eficaz e igualitaria.

Asimismo, se encuentra un cúmulo de autores, entre los que se destaca Recalcati (2016), que brinda aportaciones sobre la defensa de la escuela, como espacio de resistencia en dónde el rol del maestro resulta fundamental insustituible para poder generar un intercambio, encuentro con otros, para abrir las puertas hacia la cultura. Freire (1997), por su parte, aporta en la visión de la práctica educativa como acto político y sus limitantes impuestas ante la posibilidad de ser la realmente habilitadora de transformaciones. Simons y Masschelein, (2014), aportan en la noción de escuela como invención histórica puede reinventarse, a pesar de los alegatos existentes en su contra, destacando en esto su carácter público, a educadores, educadoras que experimentan más allá de las políticas basadas en el profesionalismo o competencia controlada, sustentada en la sospecha, desconfianza y control de éstos. Rancière (2018), por su parte, problematiza sobre las consecuencias políticas sobre como los individuos pueden ser maestros ignorantes para colocarse en disfuncionamiento en relación al funcionamiento de determinada lógica basada en la compensación de desigualdades, para sumirse en una operación de voluntad que reestructura las relaciones con otros, que reconoce que las inteligencias son iguales. Díaz Genis (2016), por otro lado, aporta sobre la importancia en esto de la educación como proceso de humanización, la transformación del sujeto, el concepto de la inquietud de sí, cuidado de sí y autoconocimiento de docentes en ello y del mismo modo, Montaigne (1595). Y Foucault (2006), permite en la misma línea contemplar cómo los sujetos pueden constituirse en relación determinada consigo mismo.

En Dussel (2018) finalmente, se encuentra como valioso aporte la conceptualización de politización de la escuela, asociada a posiciones conservadoras, que niegan el debate político dentro de lo escolar, apostando a saberes fijos, intentando domesticar el carácter público, democrático o renovador, frente a experimentaciones pedagógicas que llevan al ingreso de nuevos saberes

dentro del ámbito educativo, que tienen un docente profanador de saberes. Y Camacho, Cuellar, Quintero y Molina (2013), por último, aportan desde su trabajo investigativo sobre el maestro como sujeto político, que reconoce a otros como sujetos críticos, reflexivos, convirtiéndose en decisor para transformar la realidad educativa y social.

3. Descripción del problema de investigación

El problema de investigación en el que se sustenta esta tesis, deviene de ciertos trabajos investigativos en los cuales me inscribo, que se han efectuado o vienen efectuándose a nivel colectivo². Éstos han tenido como cometido principal, indagar y analizar las alteraciones producidas en las formas escolares, desde la construcción de política cotidiana realizada por colectivos docentes en la escuela primaria pública. Dichas pesquisas se enfocan particularmente, en pensar, por tanto, elementos constitutivos de lo escolar, así como la alteración de ellos, para poder generar o habilitar otros sentidos, otros modos de hacer escuela, una que acontezca en términos de justicia social, para de ese modo garantizar el derecho a la educación.

En el marco de dichas investigaciones, se distingue, a su vez, cómo docentes recuperan la valiosa historia que el magisterio nacional posee en cuanto a experimentaciones pedagógicas que partieron de maestros, maestras³ que, como actores políticos, actuaron desde su quehacer pedagógico, desde la autonomía, para hacer frente a dificultades que surgían de los distintos contextos educativos, a nivel cultural o socioeconómico. Visionándose, además, que en ese período de tiempo (1925- 1960) el trabajo de docentes, sus posiciones se arraigaban a “(...) una forma cooperativa para organizar y participar de la vida, (...) el abordaje de las problemáticas sociales concretas del medio, (...) la búsqueda de alternativas a los problemas reales de forma conjunta con los alumnos, familias y vecinos” (García, Trejos y Varaldi, 2019, p. 20).

2 En el marco del grupo de trabajo e investigación “Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde la experimentación pedagógica en el cotidiano escolar”, de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Universidad de la República, a cargo del Dr. Felipe Stevenazzi.

3 Ejemplo de ello fueron Otto Nieman, Sabas Olaizola, Olimpia Fernández, entre otros.

Sin embargo, esto parece no tener cabida en el Uruguay actual, al detectar cómo ante el cambio de gobierno conformado por la coalición multicolor, que dejó atrás tres gobiernos progresistas consecutivos (entre 2005 y 2019) por parte del Frente Amplio y de autoridades educativas a partir de mayo de 2020, aparece una reforma del sistema educativo que parte de lo propuesto en la Ley de Urgente Consideración (LUC) N° 19.889, que conlleva a una pérdida sustancial de la participación y autonomía docente, dado los lineamientos que se han adoptado, basados en un cambio de gobernanza de centros, que apunta a tener presente herramientas de gestión, liderazgo de directivos, modalidades de acompañamiento y una supervisión constante sobre éstos.

Siguiendo los planteos de Conde, Rodríguez y Falkin (2020), esa lógica privatizadora y mercantilizadora que atraviesa a tal reforma, y que aparece explicitada en el Plan de Desarrollo Educativo 2020- 2024 presentado en 2020 por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), instala discursos que ven al docente desde el adoctrinamiento, bajo una mirada de desconfianza hacia sus saberes profesionales, que habilita a responsabilizarlos por los resultados de aprendizajes de estudiantes, por ello se introduce específicamente metodologías que contrarresten esto, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), convirtiéndolos a su vez, en simples ejecutores de las políticas pensadas. Estas cuestiones marcadas, se arraigan a una concepción meramente instrumental y tecnicista que posee efectos sobre la autonomía del trabajo docente.

Debido a lo anteriormente mencionado, es preciso, poder atender a cómo a pesar de los desafíos colocados a los cuales se suma la situación de emergencia sociosanitaria, maestras de una escuela en particular, logran llevar adelante una propuesta pedagógica que parte de un posicionamiento docente singular donde prima lo cooperativo, que deconstruye y altera la forma escolar desde su cotidianeidad, para en definitiva garantizar el derecho a la educación.

Desprendiéndose de lo antes dicho, el problema central de esta tesis, se configura entorno a la deconstrucción y alteración del cotidiano escolar que lleva adelante la Escuela N° 235 “Eudoro Melo” de Las Piedras, enfocándose

específicamente en describir, identificar y analizar posiciones docentes cooperativas que se originan en el marco de la experimentación pedagógica que desde 2018 se encuentra en curso. Haciendo foco especialmente, en los sentidos, valoraciones y decisiones políticas que asumen las docentes en tal proceso.

4. Preguntas de investigación

- 1- ¿Cómo se configuran posiciones docentes cooperativas dentro de esta experimentación pedagógica llevada adelante desde la perspectiva de justicia y basada en garantizar el derecho a la educación?
- 2- ¿Cuáles son los sentidos, valoraciones, decisiones políticas que asumen estas posiciones docentes cooperativas en este proceso de deconstrucción y alteración del cotidiano escolar?
- 3- ¿Qué apreciaciones tienen otros actores vinculados a esta experiencia sobre esta deconstrucción, alteración del cotidiano y en referencia a estas posiciones docentes cooperativas?

5. Objetivos general y específicos

5.1 Objetivo general

Describir, identificar y analizar posiciones docentes cooperativas que se originan en la deconstrucción, alteración del cotidiano escolar, en el marco de la experimentación pedagógica que lleva adelante la Escuela N° 235 “Eudoro Melo” de la ciudad de Las Piedras.

5.2 Objetivos específicos

- 1- Indagar cómo se configuran posiciones docentes cooperativas dentro de una propuesta pedagógica que deconstruye y altera el cotidiano escolar.
- 2- Identificar los sentidos, valoraciones y decisiones políticas que asumen estas posiciones docentes cooperativas dentro de la experimentación pedagógica en curso.

- 3- Analizar las visiones que otros actores educativos vinculados a la experiencia poseen en referencia a ello.

6. Estructura organizativa de la tesis

La tesis se organiza en seis capítulos. En el primero de éstos se contempla una introducción que alude al tema principal de esta pesquisa, los fundamentos relativos al mismo. Además, se señalan, antecedentes destacados, distinguiéndose en ellos espacios formativos e investigaciones relevantes para este estudio. Posteriormente, se precisa el problema de investigación, justificando éste, así como las preguntas relevantes que se desprenden del mismo. Asimismo, se presentan los objetivos que posee este trabajo y se aprecia el abordaje metodológico que posee esta investigación, explicitando la conceptualización de enfoque cualitativo, etnografía, las implicancias de adentrarse a la vida cotidiana de una escuela. Finalmente, se detallan las técnicas de investigación seleccionadas, entrevistas, grupos focales, participación observante, y sus caracteres, atendiendo específicamente a la producción y coproducción del conocimiento.

Dentro del segundo capítulo, se despliega la aproximación al objeto de estudio, plasmando las primeras impresiones que se tuvieron sobre el centro escolar en el cual se enmarca dicha tesis.

En el tercer capítulo, se contempla conjuntamente con un enfoque teórico relevante, lo que conlleva el deconstruir y alterar la forma escolar para poder construir otro modo de hacer escuela, así como lo que respecta a posiciones docentes cooperativas para construir política desde el cotidiano escolar, alterar y experimentar pedagógicamente.

En el cuarto y quinto capítulo, se desarrolla el análisis. En el cuarto capítulo, se visualizan las representaciones que efectúan las docentes involucradas en la pesquisa, acerca de la tarea de enseñar, el sujeto de la educación y derechos. Y a su vez, se distingue la alteración de tiempos y la diversificación de trayectorias, la conceptualización del espacio escolar que poseen. En el quinto, se divisan los

desafíos e implicancias de la pandemia dentro de la escuela para tales posiciones docentes cooperativas configuradas, en cuanto a la recuperación del vínculo con la familia y comunidad en la no presencialidad, ante la forzosa alteración de tiempos y espacios. Dentro de éste, además, aparece lo que conllevó el retorno a la presencialidad para este colectivo docente, colocando a su vez, cómo estas maestras batallaron ante el avasallamiento de derechos, provocado por las medidas adoptadas en cuanto a políticas sociales por el gobierno, la exaltación de desigualdades preexistentes por la situación de emergencia sociosanitaria procurando garantizar el derecho a la educación.

Por último, es necesario señalar, que, en los capítulos indicados anteriormente (desde el segundo al quinto), se condensan al mismo tiempo, las principales visiones de actores involucrados con la experiencia educativa, en referencia a dicha experimentación pedagógica y temática seleccionada.

El trabajo termina, con un sexto capítulo, dónde se distingue la explicitación de ciertas claves que dan cuenta de los principales hallazgos emergidos del análisis efectuado, partiendo de las preguntas de investigación y objetivos de estudio propuestos. Es preciso, mencionar que se procura, igualmente, enfatizar en ciertos puntos que podrían ser parte de investigaciones futuras.

7. Abordaje metodológico

7.1 Investigar desde el enfoque cualitativo

Este trabajo de investigación, posee un enfoque cualitativo⁴, se encuentra enmarcado dentro del campo de las Ciencias de la Educación y se valió de una perspectiva específica, algunas técnicas provenientes de la Antropología, asumiendo como desafío principal adentrarse a una mirada de mayor profundidad

4 En palabras de Sautu y Wainerman (2001, p. 2) la metodología cualitativa es apropiada, cuando “(...) el investigador social, se propone investigar la construcción de significados, las perspectivas de los actores, las condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad”.

en aquellas cuestiones que se suscitan en este ámbito escolar particular, para descifrar los significados que en esta escuela se han “tejido”.

Atendiendo a la investigación cualitativa⁵, se introdujo a “un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas” (Gialdino, 2006, p.24), dónde quien investiga constituyó “una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural” (Gialdino, 2006, p.24), por lo cual, se asentó la visión en la experiencia de las personas.

Esta pesquisa, tuvo como eje principal, la “inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, la valoración y el intento por descubrir las perspectivas de los participantes sobre su propio mundo y la consideración de (...) un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes” (Gialdino, 2006, p. 26) privilegiando las palabras de tales personas y su comportamiento observado como datos relevantes.

En distinción con un estudio cuantitativo, esta orientación

“toma a la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso (...). Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas” (Gialdino, 2006, p. 27).

Coincidiendo con Geertz (2003, p. 20), puede constatarse que el hombre es un animal, que se encuentra inscripto en tramas de significaciones que él mismo ha creado, por ello la cultura es intrigante, y debe ser develada mediante la búsqueda de sus significados. Lo que se intentó indagar aquí fue una explicación,

5 Tal como expresan Abero, Berardi, Capocasale, Montejo y Soriano (2015, p.44) dicha pesquisa se basa en un paradigma interpretativista “(...) también llamado naturalista, fenomenológico, humanista, (...) opuesto al paradigma positivista. Acepta que hay leyes que regulan la realidad, pero hace hincapié en su carácter dinámico. Asimismo, incorpora la probabilidad como elemento central en su interpretación de la acción humana. Su interés se centra en comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos”.

“interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie” (Geertz, 2003, p. 20).

Es preciso decir, que, como estudio cualitativo, tiene un conjunto de rasgos que permiten identificarlo como tal, no es “un enfoque monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas” (Gialdino, 2006, p.24) dentro de las cuales se distingue la etnografía⁶.

Se pretende en tanto, desde lo cualitativo, a través de lo etnográfico, “(...) explorar, examinar y entender sistemas sociales (grupos, comunidades, culturas y sociedades (...)) así como producir interpretaciones profundas y significados culturales (...) desde la perspectiva o punto de vista de los participantes” (Sampieri, Fernández Collado, Baptista, 2014, p.482), esto implica interpretar, describir y analizar creencias, ideas, significados, conocimientos y prácticas que se encuentran dentro de estos sistemas.

7.2 Hacer etnografía

“Mientras espero, recuerdo el colocarme “otros lentes” unos de investigador para mirar el propio centro en el cual me inserto como docente, como dice Elsie Rockwell, en su libro “La experiencia etnográfica” (2009), porque si me propongo investigar esa práctica docente y su cotidianeidad, desde el enfoque etnográfico necesito (...) observar constantemente, registrar y analizar cada aspecto que se contempla, reconociendo además el estar allí, y cómo esto puede generar cientos de interpretaciones, sensaciones, angustias, por ello enseguida tomo conciencia del lado subjetivo que tiene este proceso”
Registro de campo – 23/09/2019.

Dentro de la Antropología Social, hacer etnografía “es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas de área, (...). Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual,

⁶ Según Rockwell (1980, p. 1) “la investigación etnográfica de procesos educativos se desarrolló inicialmente en los países anglosajones en la década de los sesentas. La etnografía provenía de la antropología y de la sociología cualitativa y pronto constituyó una opción radicalmente diferente de los paradigmas dominantes en la investigación educativa, que derivaban generalmente de la psicología experimental y de la sociología cuantitativa”.

(...) elaborada en términos de Gilbert Ryle, “descripción densa⁷” (Geertz, 2003, p. 21). El objeto en tanto de la etnografía siguiendo ese tipo de descripción, sería atender a cierta jerarquía estratificada de las estructuras significativas que se perciben, producen, o se pueden interpretar.

Trabajar desde un corte etnográfico, consistió en lanzarse “a una desalentadora aventura cuyo éxito sólo se vislumbra a lo lejos (...)” (Geertz, 2003, p. 27) procurando conversar con quienes estaban transitando ese lugar, convirtiéndose en algo inesperado por momentos, no siendo programada, aunque ello no implicó “dejar de preparar el campo y comportarse caóticamente en él, ni ajustarse a los hechos, ni tomar la dirección que opone menos resistencia” (Gessaghi, 2010, p.17), quiere decir, que se estuvo dentro de un proceso complejo y continuo, dónde el vínculo entre lo planteado como problema de investigación y los casos elegidos debieron ser inspeccionados de forma constante, pues, solamente cuando se logra “mirar, escuchar, preguntar, formular hipótesis, cometer errores, puede el etnógrafo hacerse la idea de cómo es el mundo que quiere estudiar” (Gessaghi, 2010, p.17).

Contemplar el centro escolar, involucró verlo

“a través de los ojos de profesores y de los alumnos; por lo tanto, las categorías y las hipótesis de investigación no se establecen de manera apriorística, como generalmente sucede en la tradición dominante de investigación pedagógica, sino que éstas se construyen y modifican a lo largo del estudio. Se acentúa de esa forma la comprensión subjetiva del actor en un determinado escenario (...). Las escuelas, como componentes de las relaciones sociales deben estudiarse entonces en su estado natural, apreciándose el fenómeno educativo tal y como ocurre en ambientes específicamente definidos, en medios escolares naturales y no artificiales (...)” (UPN, 2016, p. 59).

7 De acuerdo a Ghasarian (2002, p.21), “la descripción etnográfica nunca es un simple ejercicio de transcripción o decodificación, sino un ejercicio de construcción y de traducción en el curso del cual el investigador produce más de lo que reproduce”.

Quien investiga en tal caso, debió sin duda, “documentar lo no documentado” como remarca Rockwell (2009, p. 21) de la realidad social, sobre todo dentro del ámbito educativo, ya que la etnografía

“puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de los matices socioculturales (...)” (Rockwell, 2009, p. 27).

7.3 Adentrarse al terreno, entrar a la escuela

“(...) esa introducción que estoy haciendo al campo que quiero investigar, salir a éste implica, ir con nuestras teorías detrás, con nuestro sentido común, con lo que nos gusta o nos disgusta” Registro de campo - 23/3/2019.

La labor de campo⁸ realizada desde setiembre de 2019 a noviembre de 2020, fue de gran relevancia puesto que debió existir una constante observación e interacción con la localidad y una estancia prolongada, esto fue la fuente de información más rica y significativa, pero exigió un doble riesgo“ acercarse a vivir la escuela como lo hacen sus hacedores (alumnos, docentes, funcionarios), y (...) a su vez del esfuerzo analítico que implica mirar la práctica con cierta distancia, reflexionar y plantearse preguntas en torno a ella, no considerando obvias las actividades cotidianas” (Stevenazzi, 2008, p. 13).

Ese distanciamiento que se realizó, tuvo en cuenta, “analizar las reacciones de los otros (...), analizar las propias reacciones hacia los otros” (Ghasarian, 2002, p. 13). Siguiendo las palabras de Boivin, Rosato y Arribas (2004 p. 154), puede afirmarse que esto implica des – extrañarse a través de un acercamiento o

8 Guber (2004, p. 47) define el campo de una investigación como un referente empírico, “la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Se compone, en principio, de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real (...) que no está dado, sino que es construido activamente en la relación entre el investigador y los informantes. El campo no es un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde sus límites naturales (mar, selva, calles, muros), sino una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores; es continente de la materia prima, la información que el investigador transforma en material utilizable para la investigación”.

aproximación al objeto, y además “estar delante de un sistema de signos – vivirlo relacionándose primeramente con sus significantes” (Ribeiro, 2004, p. 195) tratando de comprender todos sus significados, más allá de lo que ya se ha visualizado, se hace preciso, efectuar una operación que transforme, además, lo familiar en algo exótico.

Y es esta transformación, la que se asemeja a

“(…) un autoexorcismo, pues ya no se trata de depositar en el salvaje africano o melanesio el mundo de prácticas primitivas que se desea objetivar o inventariar, sino de descubrirlas nosotros, en nuestras instituciones (…) el problema es entonces el de quitarse la capa de miembro de una clase y de un grupo social específico para poder (…) extrañar alguna regla social familiar y así descubrir [...] lo exótico (...)” (Da Matta, 2004, p.21)

Este extrañamiento, como menciona Pedrosián (2012, p.23), lleva a experimentar lo cercano y propio como ajeno, y lo ajeno como propio, efectuando un pasaje desde el absoluto asombro a la extrañeza, que permitirá de forma sistematizada, generar un tipo de conocimiento sobre lo observado, desde la singularidad misma del fenómeno educativo abordado.

Atender al extrañamiento, en tanto involucró ver

“cómo voy y vengo en estas miradas que hago dentro de la escuela, el cómo me despojo por momentos de mi posición docente, para poder posicionarme como investigadora, para poder mirar desde lejos, algunas cuestiones que “nacen” allí y que deben ponerse en el “tapete” para reflexionar sobre ellas. Es una tarea compleja para quien investiga, para abordar una investigación desde la mirada etnográfica, pero no imposible, está permitiendo como dice Rockwell ya que lleva a cambiar la conciencia del investigador, y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales, de ahí que lo que surja de tal investigación permitirá interpretar lo que ocurre en la escuela, así como comprender la transformación que sale de múltiples actores que se encuentran en ese espacio educativo y que “tejen” redes importantes en ella, bajo diferentes miradas, intenciones” Registro de campo – 23/09/2019.

Dentro de la escuela, se vivió para obtener lo anterior, una pluralidad de diálogos, conflictos, basados en la heterogeneidad de las formas subjetivas en las que los otros se manifestaban, desde ese punto, se construyeron enunciados, registros con los cuales poder originar ciertas explicaciones reflexivas e

interpretativas sobre lo acontecido. Esto requirió de una intensidad en la labor, y constatado gracias a algunos desplazamientos, con entradas y salidas causadas por el propio extrañamiento.

7.4 Observar y participar dentro del espacio escolar

“Ahora recuerdo lo que dijo Rossal en la clase, sobre Geertz, y los gestos, los guiños, que ya lo había escuchado, se me vienen palabras como multiplicidad, actitudes múltiples que ayudan a entender al Otro que está frente a mí. Esos gestos, los brazos abiertos de ella aclamando esas palabras, el recibirlos con tal calidez, dice bastante...Pienso en el interpretar y comprender al Otro, que es mi objeto de estudio, en ver las relaciones que se tejen dentro de la cotidianidad de ese espacio en el cual me encuentro como investigadora y me adentro a contemplar aquella escena de lejos en detalle, aquellas familias rodeando la escena, riendo, hablando, diciendo un “bien” junto con sus hijos” Registro de campo – 23/9/2019.

Se requirió para observar lo escolar, más que de la observación participante⁹, de la participación observante¹⁰

“nombre con el cual se quiere dar cuenta, de un «estar-ahí» distante y próximo, una participación marginal y múltiple desde donde se pone en funcionamiento una reflexividad abierta al devenir de las propias transformaciones del proceso. Desde esta se «destilan» las descripciones, se experimentan los acontecimientos y se retoman otros que explícita o implícitamente se conectan a estos, gracias a la producción de nuevos acontecimientos que buscan generar (...) nexos interpretativos” (Pedrosián, 2011, p. 187).

A través del contacto directo con la experiencia, desde el observar cómo se construye ésta, se logró comprender mayormente lo que acontecía en ese entorno, el poder participar de diversos espacios, como aulas de otros docentes, actos de enseñanza en otros escenarios fuera del aula, salas docentes, reuniones interturno o dentro del turno, almuerzos, bienvenida a la comunidad, por ejemplo, posibilitó el

9 De acuerdo a Rossal (2013, p.23) puede encontrarse en “(...) la observación directa y participante, ese proceso de aprendizaje del otro mediante el diálogo con el otro, sobre lo que, en el mismo espacio social, se observa y pone en cuestión”.

10 Según Guber (2011, pp. 23 – 24), esto deviene en que el nombre de la técnica tendría que invertirse ya que “(...) Desde el naturalismo y variantes del interpretativismo, los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse de manera externa pues cada acto, cada gesto, cobra sentido más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores. (...) Las herramientas son la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad que, lejos de empañar, acercan al objeto de estudio. El investigador procede entonces a la inmersión subjetiva pues sólo comprende desde adentro”.

poner en juego la propia visión de la investigadora y quienes están en el terreno, los informantes, apostando a compartir cada uno su mundo para dilucidarlo.

En consonancia con Malinowski (1986, p. 25), se entiende que quien observa, debió atender a lo que las personas hacen en detalle, no sólo mirando las conductas específicamente, sino las condiciones particulares en las que se desarrollaban las acciones dentro del mundo cotidiano. Por ello, es de relevancia la técnica empleada, puesto que “hay toda una serie de fenómenos de gran importancia que no pueden recogerse mediante interrogatorios ni con el análisis de documentos, sino que tienen que ser observados en su plena realidad. Llamémosles los imponderables de la vida real” (Malinowski, 1986, p. 36), eso permitirá acceder a las maneras de pensar, sentir, propias de las instituciones, de esa comunidad educativa.

La idea de participar siendo maestra, deja contemplar que, se “está en una excelente situación para ello, (...) dándose una cierta «limpieza» de los propios procesos de pensamiento, junto con la necesidad de convertir a la escuela en algo «antropológicamente extraño»” (Woods, 1986, p. 49), con ello se logra mayor apertura a lo que los demás mencionan, opinan, siendo posible que la intervención favorezca a la valoración. De este modo, la investigadora “se convierte en miembro, puede operar por reflexión y analogía, analizando sus propias reacciones, intenciones, motivaciones cómo y cuándo ocurren en el transcurso del proceso del que forma parte” (Woods, 1986, p. 50).

Por lo tanto, resta decir, que los fenómenos socioculturales, dentro de ellos los educativos, no pueden ser vistos ni estudiados de forma externa puesto que

“cada acto, cada gesto, cobra sentido, más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen sus propios actores. El único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos (...). Tal como un juego se aprende jugando, una cultura se aprende viviéndola. Por eso la participación es la condición sine qua non del conocimiento sociocultural” (Guber, 2011, p.55).

El participar de las actividades y cotidianidad de los docentes, niños y niñas, familias de la escuela seleccionada, requirió de llevar adelante registros de campo, que contó con 25 observaciones detalladas¹¹, lo que debió luego ser revisado periódicamente con el fin de completar o reorientar las observaciones y lo investigado. El objetivo principal de tales anotaciones, fue el escribir completamente observaciones realizadas en el terreno, porque “la investigación depende del vigor y la exactitud de ese material” (Woods, 1986, p. 61) en parte. Tales registros, brindaron la posibilidad, por otra parte, de establecer relaciones entre los datos reales, y los objetivos de este estudio, procurando tener presente una “apertura de la mirada (...) paralela a la apertura del conocimiento y de las conexiones explicativas” (Guber, 2011, p. 103).

La escritura etnográfica¹² puede apoyarse en diferentes registros, pero el tener un diario de campo, que

“puede ser una simple bitácora, un mapa de los encuentros y los desencuentros de cada día (...) sirve para anotar en la relativa privacidad, las impresiones, los recuerdos del día (...) los detalles no verbales de un acontecimiento (...). Anotaciones reflexivas sobre el proceso propio de transformar paulatinamente las maneras de pensar, de observar, de relacionarse con las personas” (Rockwell, 2009, p. 196).

Sin embargo, es de relevancia, atender a que tal registro escrito no fue efectuado en el mismo momento de observación puesto que se,

“es poco pertinente, sobre todo por qué estoy con Otro que puede sentirse incómodo, observado demasiado, expectante a ver qué es lo que se escritura”
Registro de campo – 23/09/2019.

11 Los registros se efectuaron a modo de diario de campo o nota de campo. El trabajo de campo ha sido conjunto con el Maestro y Licenciado en Ciencias de la Educación, Juan Pablo García, por tanto, los datos coproducidos han sido compartidos. Asimismo, con el director de esta tesis, Dr. Felipe Stevenazzi quien participó de éste.

12 Foote Whyte (1971, p. 337), aprecia como estas escrituras son "(...) un relato bastante personal de cómo vivió el investigador durante este período de tiempo".

7.5 Entrevistar al “Otro” en este ámbito educativo

Por otro lado, fue imprescindible, recurrir a la técnica de entrevista, comprendiendo que ésta es “el género de la voz y de la autenticidad” (Arfuch, 1995 p. 13), se procuró entrevistar a las docentes (efectivas o suplentes pertenecientes a diferentes niveles, inclusive que asumen otro rol, como por ejemplo, maestras comunitarias) que están desarrollando la experimentación pedagógica u otras educadoras que pertenecieron a la misma. A su vez a la inspectora de zona que realizó un pasaje por el centro escolar efectuando su tarea de acompañamiento o supervisión, incluso directoras que advierten o advirtieron y son o fueron parte de la búsqueda e implementación de tal alternativa, para que sus historias hablaran “en directo, para mostrar lo que ocurre, la <<verdad>> del acontecimiento, pero también lo vivencial, lo íntimo” (Arfuch, 1995 p. 152). Se realiza, además entrevista a Inspector Departamental, Inspectora Técnica, Coordinador del Programa A.PR.EN.D.E. R que están en estrecha sintonía con la experiencia educativa a estudio. En cuanto a éstos/as últimos/as entrevistados, es preciso mencionar, que se interrogó acerca de las escuelas pertenecientes al programa ya mencionado, a la vez que sobre la experiencia de esta escuela específicamente.

Las entrevistas implicaron, una preponderancia del discurso como objetivación predilecta de todo el proceso de subjetivación, y atendieron a cómo es un

“acontecimiento discursivo modelado por el sujeto cognoscente, y producida en la dialógica que lo desplaza y se centra en el o los sujetos partícipes de los fenómenos estudiados, (...) recuperada a su vez, como composición de enunciados proferidos en lugar de la experiencia: lo dicho en el hecho de decir” (Pedrosián, 2011, p. 195).

Prestando especial atención a lo anterior, se desarrollaron trece entrevistas semiestructuradas, de aproximadamente 45 o 50 minutos cada una, dónde se contó con una guía tentativa de preguntas (disímil, éstas estaban organizadas según a quién se entrevistaría, así se poseía una para maestras, otra para equipo director y una distinta para inspectores, inspectoras y coordinador), vinculadas a temas

centrales que se abordarían en tal pesquisa, advirtiéndolo al repreguntar cuando fuera preciso, o permitir explazar en alguna temática que emergiera del propio sujeto entrevistado, sobre todo por la singularidad que cada entrevista posee. Éstas fueron grabadas, anónimas, ninguna de los entrevistados y las entrevistadas mostró objeciones al ejecutarlas.

Éstas se efectuaron dentro del ámbito escolar en su mayoría, si bien existieron dificultades en cuanto a la elección del espacio, pues, la escuela puede generar un sinfín de sonidos, provenientes de sus aulas, alumnos o familias que circulan por el predio. Generalmente, el sitio concreto, fue algún salón de clase o el comedor escolar en interturno. Asimismo, se optó por el uso de plataforma Zoom, en algunas de éstas, debido a la emergencia sociosanitaria atravesada en 2020.

En el caso particular de una de las directoras que ha pertenecido al centro educativo, y ya no está en él, ésta fue pautaada con anticipación y desarrollada dentro de un espacio más cercano, la institución educativa a la que se trasladó.

Con respecto a la inspectora pasante en 2019 por la propuesta de alteración de esta escuela, e inspector departamental y el coordinador de programa A.PR. EN. D. E. R, se efectuaron sus entrevistas agendaadas con previo aviso, dada la pluralidad de actividades en las que debían estar presentes. Éstas fueron perpetradas en su ámbito cotidiano de trabajo, inspección departamental, o instalaciones pertenecientes al CEIP o por medio de plataforma Zoom en el primer caso mencionado.

Podría asegurarse, incluso que, durante las observaciones y entrevistas, se produjo "un encuentro etnográfico, creando un espacio entre ambos interlocutores, concretando un diálogo entre "iguales" (...)" (Cardozo de Oliveira, 1996, p. 24 – 25).

Cabe enunciar, que además se contó con algunas entrevistas etnográficas, "(...) un tipo de entrevista especial, no directiva, que permitió establecer una

relación con «el otro» que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas. Es allí donde el predominio de preguntas no directivas se acompaña por un manejo de los tiempos que permite avanzar lentamente, detenerse, profundizar” (Ameigeira, 2006, p.129), fueron una serie de conversaciones amistosas, dónde se fue introduciendo a algunas de las docentes ciertos elementos para que respondan ante ellos. Estas no fueron pautadas como las anteriores, sino que requirió de un diálogo basado en poder escuchar con atención lo que aquellos decían, expresaban o sugerían, para poder inducir a través de planteos o preguntas ciertas cuestiones de interés para quien investiga.

7.6 Discusiones a través de grupos focales

Se consideró de suma importancia, efectuar dos grupos focales (el primero realizado el 08/07/2020 y el segundo 05/09/2020) y estos permitieron focalizar justamente, la atención sobre la temática de interés, desarrollando cierta discusión cuyo punto clave fue la interacción discursiva para contrastar opiniones entre los miembros que estaban inmersos en éste, maestras y equipo director del centro escolar.

Tomando la perspectiva de Martínez (2004, p.1), podría decirse que este método de investigación colectivo, se centra en cierta multiplicidad de actitudes, experiencias u opiniones de los miembros. Dentro de ellos, se optó por ser un investigador externo, esto significa que no “participa en las producciones de las ideas, ni, muchos menos, evalúa, aprueba o desaprueba el contenido de lo que va apareciendo; sólo guía la reunión dando la palabra, si ello es necesario, trayendo la conversación hacia la temática en cuestión (...)” (Cubillos y Castaño, 2014, p.36).

Éstos fueron llevados a cabo bajo escenas provenientes de las observaciones participantes efectuadas en el año 2019, las que fueron cuidadosamente planteadas previamente, bajo determinados objetivos específicos que iban en sintonía con la temática de investigación, desde ahí, se determinó esta entrevista grupal, así como la logística, elección de los participantes, cómo se iban

a desarrollar los encuentros, qué estrategias se implementarían para convocarlos. Dentro de esta planeación se consideró las características del lugar de encuentro, de preferencia un espacio conocido, no amenazante, tomando el sitio dónde se realizan tradicionalmente reuniones dentro de dicha institución, siendo pautado un día específico, sábado, para evitar interrupciones, ruidos propios del ámbito escolar. Se contó con una grabadora en estos encuentros de 1 hora, que permitieron adquirir audios referentes a la discusión suscitada.

Se apeló también a ser un observador, entendiendo que ser éste es “de suma importancia para el éxito de la técnica (...) para cultivar la atención, (...) tomar nota de las principales impresiones verbales y no verbales (...)” (Thofehrn y otros, 2013).

7.7 Producción y coproducción de conocimiento

Stevenazzi (2020), propone el concepto de coproducción del conocimiento, que se empleó a lo largo de este trabajo¹³. Con éste, se comprende un desafío de coproducir conocimiento pedagógico entre la propia escuela implicada en la investigación, y quien investiga. El objetivo principal, estaría en procurar llevar adelante “(...) un gesto político que busca construir una relación sujeto- sujeto en la investigación, que permita producir de forma conjunta, coproducir conocimiento pedagógico desde los desafíos que tenemos como sociedad, relacionado con lo escolar (...)” (Stevenazzi, 2020, p. 14). Se trata, de una apuesta a la “(...) coproducción investigativa, herramienta de transformación fundada en el encuentro

¹³ Enmarcarse en la producción y coproducción de conocimiento, fue parte de una decisión política que se adoptó en esta tesis. Esto permitió construir una relación sujeto- sujeto para producir de forma conjunta y brindar al mismo tiempo, una mirada reflexiva sobre lo que se efectúa. Esto significa, que en el encuentro con otros, dentro de la institución, existió un intercambio de saberes, de Experiencias propias y colectivas, en la que se apeló a la interrogación conjunta y conformación de un cotrabajo. Ejemplo de ello, se encontró en el constante construir, acordar, crear espacios de trabajo conjunto y las temáticas a abordar, así como pensar, revisar, leer, escriturar registros de la propia experiencia. Esto, es preciso remarcar, no estuvo exento de desencuentros en puntos de vista por ejemplo sobre la misma mirada de coproducción.

discursivo de saberes, la interrogación colectiva y la conformación (...) de cotrabajo” (Bialakowsky, 2013, p. 19).

Como puede visibilizarse, en esta coproducción, lo colectivo adquiere notoria relevancia, entendiéndose esto como el adentrarse para “(...) funcionar, accionar junto al otro, con el otro” (registro de campo – 27/11/2019), esto fue planteado desde el primer día de inicio de trabajo de campo, llevando a que las maestras de la escuela, se aferraran con total convicción a la mirada que se propone desde la pesquisa, para ellas, por tanto, la investigación implica;

“(...) la posibilidad de trabajar conjuntamente, para aprender entre todos y para mostrar (nos), por eso el año pasado cuando se preguntó la mayoría dijo que sí, (...) porque creemos que debe ser así, estamos convencidas” (...).

“(...) si, eso y que podemos construir juntos, podemos intercambiar miradas, otros que te vengan a ver, que interactúen con nosotros, que entre todos hagamos escuela (...)

“(...) yo creo que de eso se trata, de que alguien venga y haga con nosotros, que vea lo que hacemos, y nos permita pensarnos, desde otro lugar” Registro de campo- 27/02/2020.

Lo resaltado por las docentes, va en absoluta sintonía o concordancia con las explicaciones que se dieron durante el trabajo de campo;

“(...) el investigar acá tiene una cuestión relevante que es que la escuela coproduzca junto a la universidad, junto a nosotros, no es como en otras investigaciones que se viene al centro, se extraen los datos y se van con ellos”, (...) “de eso se trata, de “nutrirnos” mutuamente, de pensarse y pensar la escuela en forma conjunta, de visibilizar intentos, errores, volver a hacer juntos y eso implica además que ustedes sean partícipes incluso de otras instancias de intercambio en facultad, o dónde la experiencia sea presentada a nivel nacional o en otro ámbito” Registro de campo - 27/02/2020.

“(...) la idea es que la investigación le sirva a la escuela, venir a la escuela a ver algo, que no sea, que venimos sacamos datos y nos vamos, si bien va a existir un informe final, tesis que saldrán desde aquí, pero se tiene que dar un ida y vuelta, que a la escuela le sirva para repensarse, para ver cómo seguir, para cambiar... no recetas, (...) sacamos reflexiones para cambiar, para pensar, para crecer, para mejorar” Registro de campo – 23/09/2019.

Es importante, destacar que desde este lugar el estudio se aleja de una investigación arraigada en la recolección de datos, el efectuar devoluciones con respecto a lo que se está observando, aquí los datos son coproducidos, producidos conjuntamente, así se aclaró a ciertos actores del centro escolar, como a su inspectora de 2020;

“(…) me quedé pensando en la recolección ¿hay devolución?, le explico que no se trata de devoluciones, sino de un concepto que traemos de coproducción que propone Stevenazzi (...), quizás en algún grupo focal que desarrollemos, tenemos pensado dos, como te decía antes, traigamos algunos fragmentos de diario de campo (...), aún no tenemos definido para pensarnos conjuntamente, porque esto es visto desde el intercambio” Registro de campo- 13/06/2020.

De alguna forma, trabajar desde ahí conlleva, aquello que de muy buen modo expresó la maestra subdirectora de la escuela;

“(…) quiere decir que todos salimos favorecidos, ellos no salen ilesos, porque se encuentran en un lugar que está haciendo cosas, que les ayuda a pensar cosas, y que les va cambiando lo que piensan, nosotras también porque esa mirada externa produce reflexión pensar otras cosas, en base a lo que venimos haciendo” Registro de campo -13/06/2020.

Esto implica, sin duda alguna, como resalta ésta, que a medida que se va transitando el campo y a partir del tiempo en que se habita la escuela, existe una modificación en investigadores y los actores del centro educativo, en ese “ida y vuelta” constante. De cierta manera, cuando se apuesta realmente al coproducir,

“(…) la escuela se va modificando, la actitud de ciertos actores, (...), la coproducción de conocimiento (...) esta forma de investigar que venimos sosteniendo desde la teoría (...) va logrando el convencimiento de otros a medida que se transita por el campo, es abrir puertas, miradas, voces (...)” Registro de campo – 1/07/2020.

Por lo tanto, se trata de llevar adelante un trabajo de coproducción, que permitió como enfatiza Sennett (2012), un intercambio que aportará beneficios a los partícipes de ese encuentro. De este modo lo enfatiza una de las directoras de la institución:

“estamos agradecidas de estas instancias y de que ustedes puedan valerse de nosotros y nosotros de todo lo que recabamos cuando conversamos porque es importantísimo para pensar lo que se hace (...) esa reflexión es el camino y las miradas de los otros, dejar que puedan afectarme (...) la idea de los otros es importantísimo” (Entrevista MD2 -2020).

En dicho trabajo, se hizo necesario la escucha atenta, una puesta en práctica de la sensibilidad hacia y para con los demás, una capacidad de comprensión mutua y de dar respuesta a necesidades que se presentaran en los otros para actuar de forma conjunta.

CAPÍTULO 2 – APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

1. Entre caminar y maravillarse con lo cotidiano. Acerca de las primeras impresiones de la escuela.

“Caminar, se comprende como una introducción en las sensaciones del mundo, se centra sólo en la mirada, no sólo permite descubrir lugares y rostros desconocidos, sino también “(...) extender corporalmente el conocimiento de un mundo inagotable de sentidos y sensorialidades” (Le Bretón, 2015, p. 26). (...) la escuela que se investiga parte de itinerancias y encuentros. La búsqueda de experiencias y su análisis, su comprensión son pensadas (...) desde un caminar en diálogo con la posibilidad de investigar” (Redondo, 2018, p. 39).

“Recorrer, caminar, es parte de mi esencia, me encanta maravillarme con las cuestiones que suceden en lo cotidiano. El quedarme contemplando el barrio, caminando por sus calles, viendo otras cuestiones me lleva a (...) descubrir otras cosas que suceden alrededor de las escuelas” Registro de campo – 12/08/2020 y 20/08/2020.

Emprender una investigación del tipo que se ha planteado, en el ámbito escolar, implica como se vio en el capítulo anterior, dejarse permear y maravillarse por su cotidiano, porque así como explicita Redondo (2018, p. 41) se convierte ésta desde ese lugar, en un camino que lleva a una reflexión constante, donde quien investiga, es un caminante que va siendo parte paulatinamente de esa escuela, habilitando con ello diferentes intercambios con quienes transitan esos espacios, así se desarrolló esta pesquisa, así se conoció a ésta escuela, desde su primer día;

“(…) Son las 12 y 15 ya estoy en la ciudad de Las Piedras. (...) visibilizo campo, calles de tierra, aún no estamos en la zona céntrica, sino adentrándonos recién a la ciudad, (...) ¿dónde quedaría la escuela? (...) Poco a poco la ciudad va emergiendo ante mis ojos, comercios, letreros, tránsito, camionetas, motos, personas se hacen visibles (...). Pronto delante de mí aparece una enorme manzana, donde simplemente se ve vegetación, para ser más específica, una arboleda inmensa, con tejido en sus costados y rejas sobre un pequeño muro en su frente, me pregunto un momento ¿y la escuela?, desde ese sitio la escuela no es visible, pero se conoce que ésta allí, aguardando expectante la llegada de escolares a diario (...)” Registro de campo – 23/09/2019.

Si bien, al llegar a este centro educativo, se conocían ciertos datos cómo la misma se ubica en la ciudad de Las Piedras, Departamento de Canelones, sobre la calle Wilson Ferreira Aldunate, N° 646,

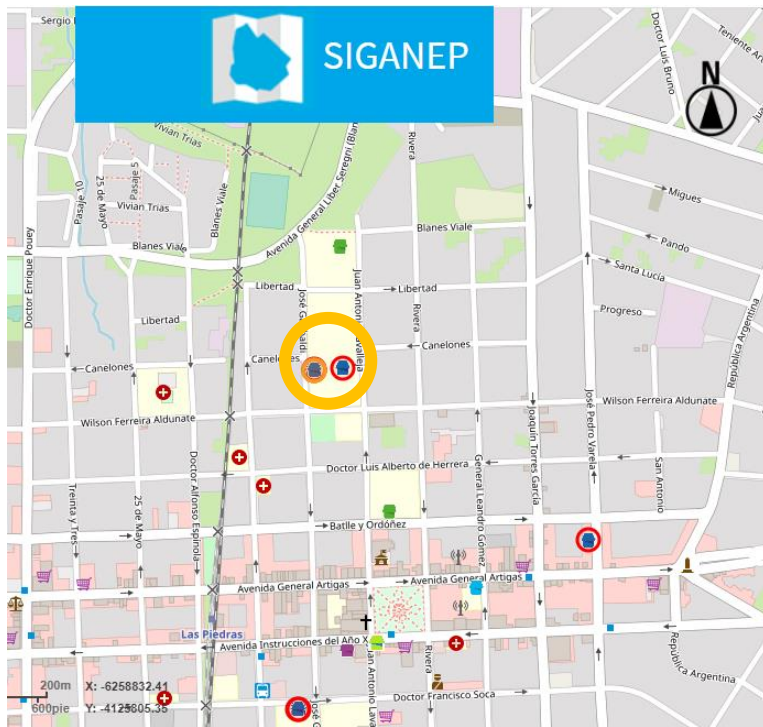


Figura 1- Mapa con ubicación geográfica del centro escolar

pertenece a las escuelas de Inspección Departamental de Primaria, Canelones oeste, se encuentra dentro de la categoría A.PR. EN. D.E.R, siendo un centro urbano, quintil 1 su funcionamiento en el turno vespertino, cómo comparte local con la Escuela N° 205 “Sabas Olaizola” y otros proporcionados a través del Monitor Educativo (2019), tales como su matrícula,

Cantidad de estudiantes matriculados por año. 2011 a 2019.

	Año								
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
La escuela	267	278	272	273	278	262	233	214	201
Las escuelas urbanas del país	296,9	289,1	284,5	281,1	280,3	279,8	279,6	268,7	264,4
Las escuelas de igual categoría	356,0	347,5	341,7	335,3	329,7	327,5	345,9	350,8	358,7
Las escuelas de igual contexto	273,9	266,2	260,6	257,9	276,6	275,7	272,0	273,9	274,1

Figura 2 – Matrícula de la Escuela N° 235

que como es visible en el cuadro, ha tenido un descenso en los últimos años, lo que provoca una menor cantidad de alumnado por grupos (entre 17 niños, niñas en Educación Común y 21 niños, niñas en Educación Inicial).

Empero, mirar esto desde “(...) una mirada extranjera, advertir lo nuevo, lo que se desconoce y alojar el asombro (...) salir al encuentro de lo inesperado, lo desconocido y abrirse al mundo (...) (Redondo, 2018, p. 43), permitió contemplar el sitio, la vida de aquellos implicados en esta institución escolar “(...) en territorios marcados por el estigma, signados por el discurso mediático de la violencia, (...) los marcos desde los que se mira (...). Y reconocer los desplazamientos que se realizan y su transformación” (Redondo, 2018, p. 44). El encuentro con quienes están habitando este espacio escolar, posibilitó el acercamiento a documentos, dónde aparecieron otros datos que adquieren relevancia en cuanto a la institución;

“el centro educativo se encuentra en la zona centro de la ciudad (...) a dos cuadras de la plaza principal. Si bien está en un barrio de clase media alta, la población que recibe es en un 80% de niños provenientes del asentamiento cercano, u otros barrios cercanos con alta vulnerabilidad, a su vez la escuela es referente para aquellos que se encuentran en hogares de INAU¹⁴ o en órbita del mismo, también hogares de Aldeas y niños integrados con capacidades diferentes que en otros centros educativos se les niega la inclusión. Gran porcentaje de las familias viven en situación precaria, viviendas de material endeble (chapas, costaneros, material mixto), tienen acceso a luz en forma clandestina, el agua se ha ido regularizando en el asentamiento. Así mismo dentro del Barrio Corfrisa (asentamiento de donde provienen el 70% de nuestra población escolar), existe una gran inseguridad, está dentro de las llamadas Zonas de saturación o rojas. En ocasiones los alumnos vivencian actos muy violentos. A consecuencia son frecuentes los conflictos entre los niños ya sea por carga emocional o por situaciones generadas en el barrio que terminan por resolverse no de la mejor forma en la escuela. El Edificio escolar tiene mucha carga histórica, fue receptora del método EXPERIMENTAL entre el 1925 y 1975 (...), gracias a ello la gran riqueza de la escuela es su patio caracterizado como parque y reconocido patrimonio histórico en el año 2016” - Proyecto Institucional “Me empodero de Derechos mientras juego” –(Proyecto “Me Empodero de Derechos mientras juego” año 2019)

A lo documentado por los actores, se suman, las palabras que emitió la directora en la primera visita al campo, durante la entrevista etnográfica desarrollada;

¹⁴ Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

“(…) el centro tiene 211 niños en total, provenientes en un 70% de familias vulnerables, dónde existe consumo de drogas, siendo monoparentales, con situaciones de violencia doméstica, inclusive detectando trabajo infantil dentro de ese ámbito familiar, expresando “lo que nombren tenemos seguramente aquí”. mayoritariamente la población escolar, acude desde otros barrios, no del que esta institución está inserta, el barrio centro que está apenas a unas cuadras de la plaza (...), agregando que se visualiza cómo esto sucede porque la escuela referente los expulsa y “aquí los adoptamos”. Algunos de los alumnos o alumnas menciona, llegan desde Canelón Chico, esto sucede porque según ella, la clase alta y media alta no asiste a la escuela, porque está estigmatizada, si lo hacen a la Escuela Artigas, que está a cuatro cuadras aproximadamente de esta escuela que hoy investigamos. Por eso, encuentra desde su perspectiva explicación a que niños y niñas que viven enfrente a la institución, no concurran a esta, solo plasma “tenemos unos pocos niños que vienen de las viviendas que hay detrás, del complejo de viviendas que está en frente”. Deja en evidencia que una vez que el alumnado asiste, que las familias optan por ese centro educativo, se quedan en él, “la fama no es tal es lo que advierten” menciona sonriente” Entrevista Etnográfica MD1- Registro de campo – 23/03/2019.

En lo emitido, puede detectarse cómo la escuela, carga con esos estigmas ya enunciados a diario, que conlleva a la no concurrencia de cierta población escolar, incluso ubicada geográficamente en cercanía con ésta. Quienes son parte, de este ámbito educativo advierten asimismo “la fama” que se ha instalado sobre este espacio, una que proviene de “(…) de un discurso de seguridad que apunta directamente a considerar a niños y adolescentes de los sectores populares como sujetos peligrosos (...)” (Martinis y Redondo, 2015, p. 17). Es este mismo discurso de la estigmatización, el que según la entrevistada se intenta revertir porque se busca desde el cotidiano escolar “desmontarlo” y darle “(…) sustitución por una perspectiva política centrada en la efectivización material de los derechos (...)” (Martinis y Redondo, 2015, p. 18), esto es visible cuando ésta expresa;

“(…) es una escuela complicada en cuanto a lo vulnerable y las situaciones que los niños viven con sus familias, pero (...) es una escuela potencialmente llena de oportunidades de aprender, para enseñar, para crear, para inventar, para experimentar (...), acá vemos que son niños que merecen no ser invisibilizados, creo que son niños que necesitan que se les resguarden los derechos, todos los derechos de primera mano, desde el derecho al juego, hasta el derecho a la alimentación y a la vivienda” (Entrevista MD1 – 2019)

Por otro lado, las situaciones enunciadas con respecto al barrio, fueron visibles en esas primeras caminatas hacia el centro escolar;

“(…) El barrio es un barrio repleto de casas bien construidas, de vehículos de modelos nuevos estacionados en sus propios garajes, de jardines bien arreglados, que dan cuenta de cierto nivel económico y social, cuestión que la directora, en aquella charla previa tenida en la primera llegada al campo nos hizo notar, conjuntamente con la estigmatización que se recibe y los prejuicios que cargan los alumnos que si concurren” – Registro de campo-05/11/2019.

“(…) Miro otras cuestiones de ese espacio, (…) pienso a su vez, cómo necesito mirar el entorno de la escuela, me paro en una esquina de aquel edificio en el que nos encontramos, una calle denominada Lavalleja, aparece ante mí, allí diviso casas de bloques, ladrillos, planchada de múltiples colores, con algunos autos estacionados en su frente, como aquel Chevrolet de color azul, en seguida rememoro (…) cómo no todos los niños y niñas de ese barrio acudían al centro escolar, cómo los pertenecientes a familias de clase alta o media del entorno iban a otro centro cercano. Miro ahora hacia el lado izquierdo, detrás de aquellas grandes lonas sombras, que están porque se arregla el pabellón “ARTESANOS”, detrás se asoma una cooperativa de viviendas, de pocos pisos, cortinas de enrollar blancas y ladrillos rojos, por la calle Gervasio Crespo, sé que desde allí provienen algunos niños a este centro, así que trato de divisarla con atención” Registro de campo – 23/09/2019.

La complejidad con la que se lida es advertida, así como las maestras deben resistir a esas ideas erróneas que circulan sobre el centro, porque se ha comprendido que este tipo de actitudes, son las que “(…) pueden reforzar un prejuicio que muy fuertemente se vuelve una profecía autocumplida en el salón de clase” (Mc Laren, 2005, p. 246). La escuela trasciende esto, superando, por tanto, cada docente esos dichos que emergen del contexto en el que se enmarca, porque comprenden además que “(…) el juicio es idiosincrasia, fruto de la experiencia personal y apenas puede imponerse en el espacio público – político” (Arendt, 1997, p. 53), y que apelar a “(…) los prejuicios en sustitución de los juicios es peligroso en el ámbito político, por cuanto el pensamiento político se basa especialmente en la capacidad de juzgar” (Arendt, 1997, p. 53), aquí se apuesta por construir juicios políticos que permitan a los sujetos posicionarse frente al mundo, viendo que es esa la tarea que le compete a la escuela.

2. La “escuela comunitaria”. Una escuela de “bienvenidas”, una “escuela plaza”

“Las palabras son imágenes, cuando lejos de transmitir “el puro en sí” de un asunto, relatan experiencias. A través de ellas podemos “ver”, no solo entender, conectarnos con distintos escenarios. Aproximarnos a las

experiencias de otros, en este caso de otros que habitan las escuelas ¿qué es una escuela?, ¿cómo se nos presentan las escuelas?, ¿cómo son vividas?, ¿qué acontecen en ellas? o ¿qué les acontece a quienes transitan por ellas?” (Duschatzky y Birgin, 2001, p. 17).

De acuerdo a las voces de las maestras y las observaciones efectuadas, podría decirse que la escuela, tal como plantean Martinis y Stevenazzi (2014, p. 96), es una “escuela comunitaria”, un centro que se expande más allá del aula, en el que existe una fuerte apuesta por un trabajo con la comunidad, dando una profunda potenciación a la construcción de una sociedad democrática, así lo sostienen las docentes en entrevistas o grupo focal;

“(…) cómo definiría a la escuela... bien, para mí con un espíritu especial, un movimiento que no lo encontrás en otras, yo tuve la suerte de pasar por otras escuelas, tiene no sé una impronta especial el movimiento de gente, de alumnos, llena de padres (...)” (Entrevista MSD – 2020).

“M2: (...) acá nos apropiamos positivamente de las redes, (...) sabemos cómo llegar a las familias, (...) buscamos vincularnos con ellas, volver a reconstruir el vínculo, para eso tuvimos que buscar otras formas de llegar a las familias ¿y cómo llegamos ahí?, me entendés, tejiendo redes” Grupo focal 2 – 05/09/2020.

“(…) en el 2017, “se armó casi un piquete con quema de ruedas” con las familias, (...) porque el concepto de escuela abierta estaba mal entendido, el concepto y el sentido no era el adecuado (...), cada uno entraba a cualquier lado y hacía lo que quería, ingresaban y vendían cosas a las maestras o incluso le gritaban a los niños, explica cómo estas cuestiones fueron siendo abordadas paulatinamente, siendo “un caminito difícil”, según ésta, se los fue guiando hasta que solos funcionaban como deben (...) trabajando, moviéndose, con total autonomía, generando ellos mismos propuestas (...) para ella es sumamente positivo, porque es síntoma de que “las cosas van marchando”, (...) “son cosas pequeñas que se van logrando, cuando es una comunidad difícil y complicada, con oportunidades negadas por generaciones”, sin entender eso de acuerdo a su discurso, no se puede transitar por allí. (...)” Entrevista Etnográfica - Registro de Campo – 23/09/2019.

“(…) hay un secreto en esta escuela, el portón siempre está abierto, parece que no lo está, pero el candado no está nunca cerrado, ni cuando está “L”, el guardia de seguridad circulando, ni cuando no está, la escuela es abierta siempre” Registro de campo – 14/08/2020.

Por otra parte, se sostienen proyectos conjuntamente con otras instituciones de la zona, así lo exponen la directora a cargo del centro en 2019 y la profesora de Educación Física,

“También en la escuela participan los niños de cuarto y quinto año, con un Proyecto denominado “Participando Ando”¹⁵ en vínculo con INAU, además deja entrever cómo participan de un Nodo Educativo, tienen un nexo con dos ONG, para que los niños conozcan y se vinculen con proyectos de educación no formal, que se llaman “Trampolines¹⁶” y “Minga”, éste último perteneciente al Padre Salesiano Mateo Méndez, un párroco de la ciudad, el que funciona de lunes a viernes de 18:00 a 22:00 durante los meses de más frío y de 19:00 a 23:00 en el verano, y al que concurren más de 40 jóvenes entre 14 a 18 años, donde comparten diferentes actividades que van desde juegos, tareas, excursiones y campamentos. El primero, cuenta, creado en el 2004, cuyo propósito es dar respuesta a las necesidades especiales de niños y adolescentes con dificultades en el ámbito académico, social y personal o familiar, siendo los destinatarios directos menores de Educación Primaria y E.S.O. También existe un relacionamiento con la Escuela Especial N° 192 “Suecia” que está detrás de la institución, con la cual se comparten niños, teniendo esta doble escolaridad” Entrevista etnográfica- Registro de campo – 23/09/2019.

“(…) también en la escuela, tenemos una particularidad, que las demás escuelas de la zona no la tienen, van todas las clases dos veces por semana a piscina, al club, y eso es iniciativa de esta escuela, (...) se logró gracias a todos, incluso a niños, familias y a las propias maestras (...)” Registro de campo – 27/02/2019.

Lo mencionado, da cuenta de cómo hay una construcción de una forma disímil de hacer escuela, porque no solo se aumenta el tiempo pedagógico del alumnado, su familia o la comunidad, sino que hay un origen de otros movimientos interesantes, puesta en marcha de alternativas pedagógicas, que hacen que “(...) la escuela se mueve (a)” (...), ese movimiento va al encuentro con otros, (...) buscando otras formas de trabajo, (...)” (Martinis y Stevenazzi, 2014, p. 94), que posibilita otros modos de hacer, habitar, estar, participar dentro de las prácticas escolares, uno en el que existe una apuesta por lo pedagógico, pero acordado entre todas las docentes, que no está limitado por la disciplina, y que integra la vida de

¹⁵ Proyecto que emana de los Fondos Participativos PRENDE, en el marco de políticas de promoción y participación del Área de Infancia y Adolescencia (de entre 10 y 15 años) perteneciente a la Dirección General del Desarrollo Humano de Canelones. Se trata de proyectos participativos que se llevan adelante desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes del departamento. Los mismos apuntan a promover acciones educativas, lúdicas, recreativas, artísticas, deportivas, culturales, entre otras, que permitan el desarrollo integral de ellos/as en conjunto con toda la comunidad.

¹⁶ Centro educativo ubicado en la ciudad de Las Piedras, en el departamento de Canelones, que posee convenio con UNICEF e INAU. Éste se centra en el abordaje de la niñez y adolescencia en situación de calle por medio de diferentes dispositivos.

niños, niñas, sus respectivas familias, el entorno. Esta integración de familias fue contemplada en alguna de las escenas apreciadas en el centro escolar;

“(…) las familias acuden a cada salón, para conocer cómo fue el trabajo del año del grupo junto a la maestra, instancias (…) compartidas entre la comunidad y el centro escolar. La clase está repleta de niños y familias, (…). El aula está organizada para la ocasión, los niños y niñas se encuentran sentados en el centro de la clase, todos, las familias (17 adultos en total) están dispuestas a su alrededor, formando una especie de medialuna. Alrededor del salón, detrás de las familias, aprecio maquetas sobre algunas mesas, algunas sobre juegos, otras sobre fuerza, palancas, (…) muestras de suelo, experimentos al parecer. (…) había tres niños sobre el pizarrón explicando sobre los juegos, cómo los habían construido, qué materiales habían utilizado, muestran las imágenes, dan cuenta de su entusiasmo ante lo que se hizo, riendo, dejando colar alguna anécdota. La docente pregunta ¿qué les gustó más de ese espacio? Y un niño particularmente desde el fondo dice “trabajar junto con las familias y mis compañeros”. Mientras exponen, (…) están tan alegres, expectantes, contentas (…).” Registro de campo -27/11/2019.

Es ese espacio conformado, de intercambio con las familias, el que habla sobre cómo es el vínculo con ellas, cómo se va construyendo ese otro modo de hacer escuela junto a ellas.

Esa otra “escuela pensada” que enuncian siempre las maestras, posee particularidades, que acrecientan a la “escuela comunitaria”, como los momentos de “bienvenidas”, al respecto durante el primer grupo focal, éstas manifestaban;

M1: “(…) La entrada estaba implícita, tenía su lugar encabezado en la agenda, era planificada, esa bienvenida (…) en otras escuelas no me había pasado, eran muy rígida la entrada, hasta como practicante, niño en filas, columnas, mejor dicho, de niñas y de varones”

M3: “no son muchas las que lo hacen así, como nosotras, a mí me ha pasado en otras, pero no en muchas (…) es un tiempo pedagógico (…) por el hablar, por el escuchar, (…) es un momento pedagógico, estamos aprendiendo también”

M1: “es potenciar los momentos, y esa dinámica de apertura, en ese momento (…) necesitamos aprender con el otro (...), fue pensando (...) desde el colectivo en años anteriores, teníamos la necesidad de replantearnos ese encuentro, ese momento de apertura, comunicación, de que se sepa que se está haciendo en la escuela y que hacía la comunidad”

M2: “es otra bienvenida” Grupo focal 1 – 08/07/2020.

Este espacio configurado, según Redondo (2018, p. 119), puede enmarcarse como un acto de recibir, imaginar, alojar, así lo remarca una de las docentes durante una observación efectuada:

“(…) yo creo que lo mejor que podemos hacer, como escuela, es sin duda, poder recibir a esos niños, con cariño, con paciencia, acompañarlos, respetarlos, apoyarlos” Registro de campo- 27/02/2020

Esa “escuela abierta” como la describió la directora de 2019, “(…) amplía los sentidos del recibir y no realiza distinciones (…) transparenta una posición que invita a imaginar un movimiento, el de alojar a los que llegan: familias, alumnos, alumnas, jóvenes del barrio, vecinas, vecinos (…)” (Redondo, 2018, p. 128), esto justamente es lo que se percibió al ser parte de ellas;

“Es la hora 12, el timbre se escucha por el predio escolar, vemos a la directora llegar con su parlante a cuestas, y un micrófono, saluda amablemente, con esa sonrisa que parece caracterizarla, tiene una túnica inmaculada y el pin con la inscripción Escuela 235 que parece ya parte de su indumentaria. La secretaria la sigue, (…) nos dice “hoy realizaremos el homenaje a nuestras auxiliares” y se dedica a aprontar todo para iniciar el espacio de encuentro. Las familias comienzan a acercarse al predio en el que nos encontramos, ese que parece reunir los edificios, de pedregullo, que forma una especie de “U”, niños y niñas con cada maestra, desordenados, familias detrás de ellos, aunque en el caso de los más pequeños, de inicial están acompañados. (…) la directora da la bienvenida con un “Buenas tardes ¿cómo están?” empieza entonces por dar la noticia relevante del día, dice “¡hoy vamos a homenajear a nuestro personal no docente, las auxiliares, sin ellas la tarea de la escuela no podría realizarse, la escuela no funcionaría!”. Aquellas tres mujeres se asoman, dos de menos edad que la tercera, vestidas todas con delantal blanco, gorrito clásico de cocina al mismo tono en alguno de los casos. Agradecidas sostienen las flores que se les entregaron y el aplauso generalizado entre las presentes no se hizo esperar. Luego hace una serie de bromas a la mujer, colega de mayor edad, rubia, con rastros del paso del tiempo en su rostro, delgada, al decir (…) “¡el año que viene se jubila al igual que la compañera de Inicial!” Mencionando su nombre y preguntando a los presentes quiénes habían sido alumnos o alumnas de ésta. (…) Llega el turno de advertir quiénes cumplieron años, así que se menciona uno por uno los niños y niñas que estuvieron en estas fechas festejando, aquella niña de Nivel Inicial, el joven de sexto año que no se anima a pasar, y la profesora de Educación Física, que ésta dentro del comedor escolar, pero no quiere salir, la tradicional canción de feliz cumpleaños empieza a escucharse, es cantada por todos a coro (...). Aplausos y más aplausos llegan, para cesar de forma no unánime. Parados observando, las miradas de quienes están habitando la escuela, ese espacio público, recaen en nosotros, llegó el turno de hacer mención a que estaremos continuamente en éste, recorriendo junto a las maestras, niños y niñas, junto a sus familias. La directora menciona entonces “hoy también nos acompañan (…) que son parte de Facultad de Humanidades y vienen a estar bastante en la escuela, junto a nosotros, a trabajar e investigar”, saludamos alegremente al público escolar, docente y la comunidad entusiasta” Registro de campo – 30/10/2019.

Esta “foto instantánea” de lo acontecido en la vida cotidiana, además, demuestra cómo se deja a un lado el “(...) ir acentuando cada vez más posiciones ingenuas que nos dejan siempre en la periferia de lo que estamos tratando” (Freire, 1997: 92), asumiendo la escuela una posición más inquieta, creativa, que atiende a “(...) un gesto colectivo que exprese una bienvenida a los niños, niñas y sus familias” (ANEP, 2020c, p. 2).

Asimismo, este centro, tiene una característica inigualable, el amplio predio escolar que posibilita el mantenerse en él, habitarlo, convirtiéndolo en una “escuela plaza”, así fue percibido durante las instancias de campo, dónde se contempló cómo;

“(...) la escuela se convierte en lugar de encuentro, hay familias con sus hijos en espera, allí aguardando la entrada, algunos niños o niñas sonrientes por el patio, otros con sus tablet o computadoras, sentados. Algunos miran curiosos a los que llegamos, como aquel hombre que está sentado en los salones que están sobre el edificio en el fondo de la dirección escolar, aguarda con un pequeño de inicial, pero no deja de visibilizar a nosotros, los recién llegados. (...) no hay ruido de maquinaria, quizás porque es la hora del almuerzo, cuestión que los hizo detenerse seguro. Continué caminando, veo cómo hay familias sentadas sobre los bancos entre los árboles, con sus hijos, hijas, sobrinos, etc., jugando alrededor, detrás de aquella alta “Pindó”. Otras están cercanas al comedor escolar, aguardando, como aquella de lentes negras que disfruta de mirar el celular junto a un pequeño de no más de 3 años y otra niña de túnica y moña. Varias familias transitan ese espacio público, conversan, dialogan, miran, se saludan, la escuela parece plaza en ese instante. (...) Camino por el predio (...), pronto la frase “la escuela es pueblo y el pueblo es escuela” se me viene a mi mente (...)” – Registros de campo - 30/10/2019, 6/11/2019 y 27/11/2019.

Esta modalidad de trabajo, que se adquiere desde el cotidiano, la convierte en un espacio pedagógico, de diálogo constante, de escucha atenta hacia los otros, al sostener una escuela de puertas abiertas, enmarcada en una fuerte relación centro/entorno, con otra forma de “tramitar” el adentro/afuera. Aquí se piensa en la comunidad y las familias, cómo “aliados pedagógicos”, porque recuerdan que “(...) los niños de la comunidad son responsabilidad colectiva (...), responsabilidad por parte de un colectivo de adultos, que se vuelve colectivo, disponible para un colectivo de niños” (Forteza, 2010 p. 9 citando a Frigerio, 2007, p. 328)

3.Un centro educativo con la categorización - A. PR. EN.D.E. R

De acuerdo a Mancebo y Alonso (2012, p. 9), durante el año 2011 – 2015, el Consejo de Educación Primaria (CEIP), perteneciente a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), tratando de potenciar la búsqueda de una escuela pública en pos de la inclusión educativa, sobre todo de niños y niñas provenientes de contextos sociales más críticos, con derechos vulnerados, delinea tres líneas de políticas de carácter estratégico, para, además, garantizar el derecho a la Educación, que buscaban: - acrecentar el protagonismo de los centros escolares, potenciarlos como ámbitos participativos - fortalecerlos en cuanto a recursos, capacidad de iniciativa y gestión - mejorar la calidad de los aprendizajes, admitiendo para ello una revisión de su organización. Dichas líneas, eran válidas, así como la noción de inclusión deseada para todas las escuelas, pero fundamentalmente para aquellas que estaban dentro de contextos de mayor vulnerabilidad social.

A partir de lo anterior, el Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.E. R) es “puesto en marcha” en el año 2011¹⁷, el objetivo de tal implementación recayó en apoyar “(...) la experiencia acumulada por el CEIP, en la implementación de políticas innovadoras orientadas al logro de la inclusión y la equidad: las escuelas de tiempo completo, las escuelas de contexto crítico y desde el año 2005, el Programa de Maestros Comunitarios (PMC¹⁸).” (Mancebo y Alonso, 2012, p. 9).

17 Según Mancebo y Alonso (2012, p. 13) en sus inicios “(...) fue implementado en 285 escuelas urbanas, con una matrícula equivalente al 33 % de la matrícula total de las escuelas urbanas del país”. De acuerdo a la página web de DGEIP, “(...) actualmente (2020) reúne 260 instituciones (232 escuelas y 28 Jardines de Infantes) de quintil 1 y 2 que requieren una acción polivalente, con participación de varios actores en territorio y en función de las necesidades pedagógicas de cada institución”

18 El Programa Maestros Comunitarios, nació el 5 de agosto del año 2005, abarcando los 19 departamentos del país, “(...) con la finalidad específica de ser un soporte fundamental para la búsqueda de la equidad educativa” (Fachola, E, Fernández, S y Vega, A, 2014, p.37). Este fue tomado de la experiencia de “El Abrojo” dentro del marco del proyecto “Tejiendo redes: familia, escuela y comunidad” la cual inició en 1994, dentro de la zona montevideana de Casavalle al evidenciarse según Briozzio y Rodríguez, (2002, p. 10) que los niños que participaban dentro de la propuesta

De esta forma, dicho programa se basó desde sus orígenes en algunos objetivos generales y específicos, que atienden lo planteado en los párrafos preliminares,

“A. Garantizar el acceso, permanencia y sostenimiento de las trayectorias escolares personalizadas y de calidad, para mejorar el aprendizaje de los niños habilitándolos a participar en la vida social con igualdad de oportunidades.

B. Desarrollar un trabajo colaborativo e interdisciplinar en un marco democrático y plural logrando transformaciones profundas en la cultura institucional.

C. Promover el trabajo en conjunto con todos los actores institucionales y pertenecientes a la comunidad educativa.

A1. Potenciar las actividades educativas que permitan reducir las tasas de repetición, abatir el ausentismo y mejorar los niveles en los aprendizajes.

B.1. Propiciar la consolidación de colectivos docentes que generen Proyectos Educativos relevantes y pertinentes en la gestión del conocimiento de todos los niños e integrantes de la comunidad educativa, en un marco de plan de mejora institucional.

C.1. Mejorar la interrelación con las familias a través de la participación activa de los referentes adultos y del fortalecimiento del vínculo de la escuela con la comunidad” (CEIP, 2013, p. 5).

En relación con estos objetivos marcados, se piensan determinadas políticas focalizadas y desde ellas se configuran distintos proyectos, los cuales remarca el coordinador nacional del programa durante la entrevista efectuada;

“(…) En el Programa A.PR.EN.D. E.R, existen proyectos que es ese, el proyecto de Trayectorias Protegidas, que ha comenzado desde el año 2013 a desarrollarse, desde el primero de agosto hasta el treinta de noviembre, tratando de recuperar saberes básicos, de lectura y escritura. (...) Después, está todo un programa, el Programa Maestros Comunitarios, dónde los maestros comunitarios, justamente están orientados entre otras cosas a acompañar los procesos. Ellos trabajan en diferentes líneas, que son la de alfabetización de hogares, por ejemplo, que trabajan en hogares (...) después hay una línea de trabajo que se basa en la integración, dónde los

socio educativa de nivel comunitario presentaban situación de fracaso escolar. Asimismo, parte de una fuerte iniciativa del programa INFAMILIA (Programa Infancia y familia). A partir del año señalado, se comienza a desarrollar dentro de las escuelas públicas del Uruguay, debiéndose su inclusión a éstas, a (...) la ejecución de estrategias compensatorias como forma de apoyar a los alumnos que desde pequeños muestran dificultades para aprender al ritmo de sus pares. El PMC apunta a construir un nuevo modelo de escuela en contextos de alta vulnerabilidad social. Numerosos son los indicadores que revelan la necesidad de diversificar la propuesta educativa en los sectores sociales más desfavorecidos, incorporando para estas escuelas que funcionan en jornadas de cuatro horas diarias, mayor tiempo pedagógico para los alumnos, así como trabajo con la familia y la comunidad” (CEIP – INFAMILIA, 2005).

maestros comunitarios trabajan con aquellos niños que están teniendo algún problema con respecto a la vinculación, entonces se hace un grupo pequeño de integración, para trabajar con distintas estrategias, para justamente empoderar a los niños en eso de poder comunicarse y vincularse mejor con su entorno y después, hay otra línea de trabajo que es la de aceleración de los procesos educativos, cuando se focaliza en algunos aprendizajes básicos, para que algún niño que están en situación de extra edad, entonces el maestro comunitario, trabaja con esos niños, focalizado en grupos muy pequeños (...). Después en el mismo programa A.PR.EN.D.E. R, funciona un proyecto con financiamiento del CEIP, que son los Proyectos de Oportunidad de Desarrollo Educativo y Social, que son los PODES¹⁹, a través de esos proyectos se procura que la escuela incursione en una modalidad de trabajo en proyectos, donde se abra a tal vez, (...) hacia lo artístico, hacia la experiencia de visitar obras de teatro, o de que haya artistas que les enseñen distintas técnicas visuales o de teatro, de canto y eso se financia, (...)el financiamiento muchas veces permite que los docentes participen de instancias de formación durante las salas, porque se les paga a formadores” (Entrevista IPA – 2020)

Las maestras de esta escuela advierten tal categorización que “envuelve” a su centro educativo, puede afirmarse que por ello los lineamientos marcadas y los objetivos pueden verse en sintonía con el trabajo que se viene efectuando, así dentro del centro educativo se da una mayor participación como ya se expuso a la comunidad escolar, son las mismas docentes las que elaboran y sostienen los proyectos que el coordinador entrevistado marcaba, “aterrizándolos” a su propia realidad, tal es el caso de P.M.C o Proyecto PODES entre otros, al respecto una docente expresa sobre ello:

“(...) yo fui partícipe de P.M.C, el año pasado, y les cuento que fue una experiencia muy buena que tuvo la escuela (...) estuvimos trabajando con algunas familias, muy profundamente, en sus hogares, con las emociones, todo el trabajo estuvo relacionado con esto y con juegos, porque el proyecto Podes, trató sobre ello, así que estaba en sintonía total con él. Se realizaron juegos, que se hacían en los hogares, se jugó ahí y en la escuela, se construyó una muestra final, entre todos” Registro de Campo – 27/02/2020.

Sin embargo, a pesar de sostener lo propuesto, es evidente que hay constantemente en su quehacer educativo un pensar críticamente lo propuesto, así lo deja entrever una de las directoras del centro educativo;

“(...) si en mucha cuestión estoy de acuerdo, no en abonar totalmente algunas cuestiones de lo tradicional que funcionaron, que funcionaron

¹⁹ De acuerdo a ANEP (2016), un proyecto PODES, se enfoca a la mejora de los aprendizajes de niños, niñas. El mismo debe ser elaborado en el marco del Proyecto Institucional que inicia o ha ido construyendo la escuela.

conmigo como educando. (...) está muy complicada la cuestión, me parece que tenemos que a dónde tenemos que apuntar es a los derechos de todos, los derechos y las obligaciones juntas. (...) Hacer un análisis (...) con todo lo que tiene que ver con la inclusión (...)" (Entrevista MD2 – 2020).

Quizás es ese revisar de estas maestras, lo que ha llevado a otro reconocimiento y revalorización de este espacio público, para apostar por un sitio potente que permita desplegar vínculos educativos con otros, familia, comunidad, centros disímiles de la localidad, que fortalece la visión del niño, niña como centro de lo escolar, potenciar acuerdos institucionales a la interna del propio centro o fuera del mismo, conectándose asertivamente con una participación genuina de todos los actores.

Este colectivo apuesta por advertir en tanto, evidentemente las llamadas por Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2017, p. 127) “políticas del lazo”, esas que aterrizan en discursos colmados de términos como inclusión social, vulnerabilidad de derechos, familia, que solamente ponderan ciertos componentes, indicadores, objetivos afines a éstos, en los que aparecen innumerables porcentajes y números por doquier. Esas son “(...) palabras loros, (...) palabras que de tanto usarlas (mal quizás) han perdido fuerza de enunciación, las usamos, pero ellas no ponen en marcha un discurso y la praxis que de él se desprendería” (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017, p. 127).

Y es en ese hacer diario, dónde esta institución trabaja en base a preocupaciones, para intervenir dentro de esa realidad circundante, frente a la sociedad que cada vez más proyecta un gran aprieto para hacer las cosas de otro modo y dar o hacer lugar a todos, por medio del cual le “plantan cara” a esos discursos que parecen “teñirlo” todo, a través de esa “(...) relación particular con el territorio, un conocimiento adquirido producto de la experiencia, uno que se nutre de encontrar y poder leer ciertos signos, (...) una mirada aguda que busca indicios, señales y huellas que no siempre son visibles para todos (...) y que se posa en los detalles porque allí encuentran algunas claves para seguir el camino (...)” (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017, p. 30). La importancia del quehacer desde el terreno

propiamente dicho y la irrupción de esas discursividades que “olvidan” atender a lo anterior, es divisada fuertemente en las docentes cuando mencionan;

“(…) M4: “mirá yo te voy a comentar una cosa, al respecto de eso ¿no? hace muchos años, estábamos trabajando, yo tenía cuarto, tuve 20 y pico de años cuarto (...) no podíamos salir ni a la esquina, (...) porque no contábamos con un peso para nada, entonces, mirábamos el entorno (...), mirábamos diapositivas, mirábamos yo que sé, enciclopedias, yo les traía otras cosas, un día vino la inspectora y me dice “M” dice “la Geografía la tenés que dar más vivida”

M4: “bueno, muy bien, a ver no sé a qué te refieres”

MD: “claro, dame ejemplos”

M4: “sí, dice, por ejemplo, “a ver chicos, chicos” parece que la veo “vamos a pensar, ¿cuántos pasos dará un gigante de Montevideo a Rivera?””

MD: “criaturas, no vieron un gigante nunca, no fueron a Rivera, y capaz que no fueron a Montevideo tampoco”

M4: “¡por dios santo querida!, si no podíamos salir de acá, de estas cosas, ¡imagínate!, entonces los modismos de la “Geografía vivida””

MD: “sí, totalmente de acuerdo con la “Geografía vivida” desde hace años, que primaria empiece a poner ómnibus, que sean para un territorio, porque vos le decís “ah, suavemente ondulado el terreno uruguayo, las sierras” y no fuiste nunca a Minas, ni a ningún lado de esos”

M3: “por supuesto, lo ven algunos”

MD: “si no vivís en Minas, menos”

M4: “sabes que yo hice como Condorito, viste ¡Plop! Para atrás, así, y me senté”

MD: “al Parque Artigas nomás, te pones en el mástil y miras para arriba, la subidita, del obelisco, ta, y ahí podés acotar”

M4: “y entonces ahí, sabes qué, pensé vamos a hacer lo que nos sirve, vamos a hacer con lo que el niño tiene, y lo que tenía, porque sí, porque va a partir de los intereses del niño”

MD: “Y si le tenías que seguir mostrando foto y diapositivas, porque ¿qué vas a hacer?”

M4: “no tenía otra si no podía llevarlos (...) ¿de qué me venías a hablar? (...) ¿a qué me venís con esas cosas? El maestro es el que tiene, el que hace y deshace en su clase con el conocimiento de sus niños, hasta dónde puedo, yo lo vivo”

MD: “capaz estaría bueno que esa persona dijera “mirá “M” esto es la teoría, esto es lo ideal, hasta ahí algún día tendríamos que ir caminando como sociedad, pero (...) mientras tanto, estoy haciendo lo que está, porque no tengo otra salida, no capaz dejar de mostrarte (...) nosotros tratamos de sentarnos y ver eso, y reflexionar sobre eso”

M4: “pero aterrizando en lo nuestro”

M2: “claro”

M4: “aterrizarlo a lo nuestro, que cosa que yo no soporto cuando me dicen “tenés que hacer esto y punto (...)”” Grupo focal 2 –05/09/ 2020.

Por otro lado, es este programa el que alberga un trasfondo, que quienes transitan esta institución no dejan “pasar por alto”, la pretensión de una educación que debe y puede ser la clave para resolver la mayoría de las problemáticas sociales

latentes, porque los argumentos dados para ello, solo poseen una carga absoluta de peligrosidad.

“(…) Aquella mujer rubia, (…) estaba pensativa, ahora deja su termo de aluminio (…) para decir en voz alta muchas interrogantes que al parecer tenía desde hace mucho “esto de “N” me hace pensar en nuestra función, un poco se desvirtúa, ¿cuál es bien nuestra función? Nosotros tenemos que educar, pero (…) se nos pide que hagamos un montón de cosas (…) la de sexto (…) pregunta ¿pero si no ocurre en la escuela dónde?” Registro de campo- 1/07/2020.

Las palabras de las maestras, emiten un desafío, un cuestionamiento a líneas marcadas para las escuelas A.PR.EN.D.E. R, que dejan visible la inminente necesidad de encontrar igualdad de oportunidades para este sujeto pobre, para poder revertir su fracaso escolar. Éstas comprenden y ven, a su vez, como plantea Stevenazzi (2008, p. 24), que la escuela comienza a diseñarse como medio de intervención contra la pobreza y remite simplemente a una estrategia, dónde mediante acciones compensatorias, irá poniéndose en relevancia la distinción entre niños, niñas “normales” y niños, niñas “compensados”. Y es esa idea de compensatoriedad la que este centro parece repensar, porque dan cuenta que no se trata simplemente de remediar ciertas situaciones, sino de “(…) reconstruir un continuum de posiciones que ligan a los “in” con los “out” y dominar la lógica a partir de la cual los “in” producen gente “out” (Bustelo y Minunjin, 1996, p. 122).

Asimismo, si bien concuerdan con el sujeto enunciado por el objetivo primordial del mismo, ese que se encuentra en condiciones socioeconómicas desfavorables, difieren en cuanto a la “vara” con la que conceptualizan a éstos, por parte de las autoridades de enseñanza, por la cual los ven como un problema, porque según sus voces “(…) de no ser posible rescatar a los niños que se encuentran en esta situación, se estará perdiendo a una generación en la marginalidad” (Martinis, 2006, p. 16). Sobre ello, la directora del año 2020, expresa;

“(…) son niños uruguayos, como los otros, quizás con vivencias (…) que deseo no tuvieran, (…) niños muy receptivos (...). Nosotros venimos con nuestras varas, con nuestras experiencias, con nuestras vivencias y ellos y sus vidas y sus adultos referentes tienen otras experiencias. (…) hay que ponerse en la visión del otro, que también tiene sus problemas y muchas veces no ha tenido acceso, el acceso que tenemos nosotros a determinada información y a manejarla, y a procesarla, (…) hay que mirar con esos ojos” (Entrevista MD2 – 2020).

Estas docentes prestan atención a esto, entienden que la clave para descompasarse de este discurso, está en no percibir al sujeto que se va a educar como otro ajeno a lo “normal”, de ahí el “son niños uruguayos” que la maestra directora expresa, que da cuenta de cómo se desacoplan de esa visión de un niño o niña al que le hacen falta elementos dentro de su cotidianeidad, un ser incompleto, el cual no puede aprender, porque comprenden además, que caer en dicha perspectiva, supone pensar desde una realidad que se aleja notoriamente de la posibilidad de educar, que llevaría a sumergirse dentro de un asumir que ese sujeto es portador “(...) de una carencia cultural, tal como ha circulado por las escuelas uruguayas en los últimos años” (Martinis, 2006, p. 13).

4. La escuela “Eudoro Melo”

“(...) me quedo sola, junto a una infinita cantidad de libros, nuevos, antiguos, hay tantos, que no llego a contarlos, ¡hasta el techo!, las repisas de madera apenas los sostienen, las bibliotecas antiguas aun no entiendo cómo pueden soportar la carga, (...) sobre mi izquierda, arriba de todo, la foto de Eudoro Melo, un poco amarillenta y marrón, enmarcada, en un cuadro, me asombra un poco porque es la primera vez que veo algo referente a él dentro del edificio escolar, no dice su nombre, está solo su imagen pero lo reconozco al instante” Registro de campo 20/08/2020.

La figura de éste hombre²⁰, no aparece cotidianamente en el centro educativo, tampoco en los discursos de las docentes, en los cuales se exalta apenas en mayor medida a Sabas Olaizola dado el edificio compartido con la Escuela N° 205 como ya se expuso con anterioridad, y en los que simplemente se enuncia a éste como la “escuela de la tarde” (registro de campo- 20/08/2020), lo cual causó particular atención por mucho tiempo durante la estadía en ella, ya que la designación del nombre "Eudoro Melo"²¹, se gesta desde el propio cotidiano escolar, siendo una “(...) iniciativa (...) formulada por la Dirección y Comisión de

20 El nombre Eudoro Melo, dado a esta escuela uruguaya, proviene, por tanto, de un hombre destacado para Uruguay. Según la funcionaria Lurdes Piegas, perteneciente al Museo del Primer Gobierno Patrio de Canelones, este poeta, escritor y periodista, nacido un 27 de noviembre de 1889, en este departamento, en Villa Guadalupe, autor de libros destacados tales como “Prometeo” (1965), “Golpes del Alma” (1994) o el emblemático “Himno a Canelones” oficializado por Asamblea Representativa del departamento en 1930, con música de Bernardo Martínez Irigaray, estuvo vinculado estrechamente con la Escuela Experimental de Sabas Olaizola, cuando asumió como intendente de este sitio, desde el año 1935 a 1938, de ahí el colocar tal nombre.

21 Según lo expresado en Diarios de sesiones de la cámara de senadores uruguaya, específicamente el perteneciente a la 41ª sesión ordinaria, N° 114 tomo 341, el 4 de diciembre de 1990.

Fomento de dicha escuela y que contó con la aprobación de las autoridades de la Enseñanza” (1990, p. 44) , para elogiar de cierto modo a éste, por “(...) su proyecto como escritor, periodista y poeta, con actividad pública” (1990, p. 44), y de ese modo efectuar “(...) un acto de estricta justicia” (1990, p. 44).

El tránsito por este centro, configurado por este colectivo, conjuntamente con la comunidad, con las familias pensadas como “sujetos de intervención” (Stevenazzi, 2020, p. 179), por sus “movimientos” diarios, permitió reconocer una escuela más allá de un nombre que la identifica, una que no requiere de una denominación aun teniéndola, ni un cartel que dé cuenta de ella, de ahí ese viejo cuadro olvidado de este personaje canario destacado que se trae en un inicio, la relevancia está en simplemente identificarse como un espacio educativo público que proclama la educación como acto político que defiende a “(...) aquellos que parecen estar negados de *tener parte* en la sociedad común” (Martinis, 2020, p. 7), para permitir que ellos sean “(...) ubicados como sujetos de un aprendizaje posible, como sujetos de la educación” (Martinis, 2020, p. 7).

5. Entre proyectos, cierres pedagógicos, talleres y áreas integradas.

Actualmente, en esta escuela parece existir un consenso sobre cómo existe una necesidad de cambiar a nivel del propio centro, para poder generar prácticas alternativas que, de cierto modo, conlleven a una escuela que sea concebida para todos y construida entre familias, docentes, niños y niñas, así lo remarcan las propias docentes en los grupos focales llevados adelante;

M1: “(...) nosotros lo que pasa que estamos tan determinados (...), tan estructurados qué puede dar hasta miedo enfrentarse a cambios, y hay que cambiar, hay que cambiar, hay que ser más flexibles, más abiertos (...)”

M2: “(...) si, al desarmar hay que cambiar la cabeza (...) es el momento de ir pensando en que me tengo, que tengo, que cambiar. Esto que yo quería ahora no lo puedo hacer, tengo que hacer otra cosa y lo estamos haciendo (...)”

M3: “(...) es cambiar nuestra forma de enseñar, (...) cambiar los recursos que utilizamos para” Grupo focal 1 -08/07/ 2020

Es por ello a partir de pensar en experimentaciones pedagógicas disímiles, surgen otros proyectos, ya sea a nivel institucional o a nivel inter nivelar como el

denominado “Informativo Divertido” (efectuado en año 2019, y al cual se le dio continuidad aún en emergencia sanitaria, durante el 2020) que busca revertir;

“(…) los resultados arrojados por las pruebas diagnósticas realizadas en el mes de marzo. Éstas indicaron, que muchos de los alumnos de la institución (…) presentan mutismo y problemas de dicción (…), dificultades en la comunicación, en el habla y en la escucha, (…), participan sólo en base a requerimiento” (Proyecto inter nivelar “Informativo Divertido” – 2019 – 2020)

Este estuvo, a su vez, en absoluta concordancia con los proyectos institucionales llevados adelante en el 2019 y 2020, se efectuó una vez por semana, y tuvo como eje central, el juego, ya que de acuerdo a lo presentado en documentos por las docentes;

“(…) el juego tiene una importancia crucial en el desarrollo del niño, pues por este medio, se desarrollan habilidades cognitivas, sociales y motoras, es la forma en la que se comunica con el mundo. (…) el niño explora a través del juego cómo funciona el mundo, además modela conductas y las representa a través de éste; el proceso de socialización está profundamente imbricado con esta actividad. (…) el desarrollo del lenguaje y otras habilidades se aprende a través del juego, que funciona como un vehículo tangible y material entre el mundo físico y lo abstracto” (Proyecto inter nivelar “Informativo Divertido” 2019 – 2020).

Este proyecto, (en 2019, participaron Nivel Inicial, primer año, en 2020, se incorpora a partir de evaluaciones efectuadas, segundo y tercer año) necesitó de pensar las dificultades existentes con respecto a la oralidad, para posibilitar aprendizajes, obteniendo muy buenos logros, así lo explicitan las docentes cuando se es parte de una de sus actividades dentro del aula conjuntamente con éstas y niños, niñas;

“(…) estamos por ensayar lo que corresponde a nuestro proyecto “Informativo Divertido” que estamos haciendo junto a Nivel Inicial (…) ha llevado mucho tiempo, había niños y niñas que no se atrevían a hablar (…) este proyecto ha logrado que todos poco a poco vayan fortaleciendo la oralidad, se animen, participen, esa fue la mayor problemática que encontramos en la clase” Registro de campo – 05/11/2019.

“(…) estamos en plena grabación del informativo, tengo niños de las dos clases, es muy cómico verlos trabajar así, y muy emocionante (…) el proyecto quizás mi compañera ya te contó, sale de una problemática que veíamos (…), la oralidad, el expresarse de forma oral, (…) por eso decidimos trabajar de forma inter nivelar, también con Nivel Inicial, si vieras cómo han avanzado, si ves a los chiquitos de inicial hablar, decir, moverse, es espectacular” Registro de campo 05/11/20219.

Durante el trabajo de campo, se visualizó el entusiasmo y agrado por lo propuesto por este proyecto, de parte de niños y niñas, así como una total afinidad con respecto a trabajar desde otro lugar, uno que les permite optar por aquello que es de su interés, a partir de un agrupamiento flexible de alumnos, alumnas, que desarma los grados escolares;

“(…) una niña que está a mi lado, sentada en la silla de su mismo tamaño, de pelo largo, lacio, atado y con vincha de flores, me dice “sabes que nosotros hicimos letras, para este informativo, (...) si lo hicimos solitos, la maestra trajo las letras y nosotros las decoramos con papeles de colores chiquititos, después pegamos en una tela negra (...) a mí me gusta más decorar que decir las noticias, por eso decoré” Registro de campo-05/11/2019.

Asimismo, se delineó un proyecto PODES llamado “Me empodero de Derechos mientras juego” que se llevó adelante en 2019 en el que se procuró la promoción de derechos humanos en niños y niñas, ya que desde el cotidiano escolar, se percibía cómo se estaban enfrentando a;

“(…) una cultura adulta con problemas para contener, sostener y poder cumplir con los derechos del niño. (...) un vínculo entre referentes y niños a través del gesto inadecuado e impostación de voz sin motivo aparente, además de ejercer presión para que se hagan cargo de situaciones para las que aún no están preparados (...)” (Proyecto “Me empodero de Derechos mientras juego”- año 2019).

El foco de dicha propuesta, estuvo en brindar espacios, herramientas y oportunidades para generar vínculos óptimos entre las familias, niños, niñas y la institución educativa, empoderar a éstos en cuanto a sus derechos, teniendo presente el juego en ello. De acuerdo a las palabras de la directora del año 2019, éste surgió a través de;

“(…) un curso sobre derechos que realicé en el Teatro Solís, ahí nos pedían un proyecto que íbamos conformando desde las escuelas, pensando en nuestras realidades. (...) Hemos efectuado mucho, el mural de derechos que te explique al principio, o la entrada a la escuela, esa bienvenida, son parte de las actividades que están en este proyecto (...) estuvo evaluado por quienes impartían el curso, y en estas realidades dónde hay vulnerabilidad de derechos, es necesario empoderar a gurises y familias, para velar por ellos” – Registro de campo 05/11/2019.

Sin embargo, apostar por un trabajo que promueva lo descrito, no fue una tarea sencilla, para este colectivo docente, según la directora mencionada implicó;

“(…) un proceso arduo el hacer este proyecto, porque hacerlo no es fácil, no se hace de cualquier modo” - Registro de campo 05/11/2019.

En este trabajo, aparecen otras instituciones implicadas, como “Trampolines”, una propuesta socioeducativa establecida en la ciudad de Las Piedras, nacida en 2006 por convenio con UNICEF, que ha establecido convenio además con INAU en el 2008, a la que acuden niños, niñas, jóvenes de 6 a 18 años. Ésta es un espacio abierto, para todos aquellos que deseen participar, un sitio dónde se conjuga la educación, el juego y arte. Durante la estadía en la escuela, se visualizó cómo los educadores de ese centro, que realizaron dinámicas disímiles con sexto año, los días miércoles, remarcaron lo antes expresado al presentarse en la primera propuesta;

“(…) somos educadores de Trampolines, como sabe (señalando el nombre de un niño de esa clase) ya que nos conoce, porque trabaja con nosotros, estamos aquí, en Las Piedras, cualquier chico o chica puede ir a trabajar con nosotros, hacemos actividades educativas, de arte, juegos y hoy hemos venido a hacer un juego con ustedes, porque los miércoles vamos a ir haciendo actividades diferentes (…)” Registro- 06/11/2019.

Por otro lado, la institución contó con el proyecto “El juego también permite vincularnos a la distancia” (que inició en 2020 en plena no presencialidad, y luego fue transmutándose al retornar a ésta, quedando “El juego también permite vincularnos”), éste tuvo presente primeramente cómo;

“(…) el 14 de marzo, del corriente año, se ha declarado situación de Emergencia Sanitaria: “Pandemia por Coronavirus”, que interrumpió el desarrollo de la presencialidad, de las actividades educativas. Por tanto, el proceso de enseñanza – aprendizaje debió realizarse a la distancia, desde ese momento. Los docentes debieron y deben ser creativos y trabajar en forma colaborativa para vencer dificultades que interfieren en el proceso” (Proyecto “El juego también permite vincularnos a la distancia” – 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, el colectivo de esta escuela, identificó como problemática,

“(…) la situación desfavorable en el hogar, para “habilitar” las instancias de aprendizaje a la distancia (…) por eso, se irán proponiendo actividades lúdicas para que la familia toda, disfrute. La misma será la puerta de entrada para la siguiente parte: la frecuentación o enseñanza intencionada del conocimiento que el docente se proponga” (Proyecto “El juego también permite vincularnos a la distancia” – 2020).

A partir de ello, se diseñaron propuestas vinculadas con lengua, específicamente oralidad, conjugado con arte, así lo expresa una maestra en detalle;

“(…) viste que el año pasado, cuando nos vinieron a visitar (…) estábamos con aquella obra de Quiroga, nos dimos cuenta que el Arte, debe estar presente, no solo porque aparece en el programa, por supuesto, debe estar porque realmente los niños, necesitan de él, de la música, ¿te acordás que era otra cuestión que trabajábamos mucho?, bueno este año, el proyecto cambió, no es sobre derechos, aunque los tenemos muy presente, el foco va a estar en Lengua, oralidad, porque veíamos que había un problema, el primer nivel tenía su proyecto de oralidad, “Informativo Divertido”, pero cuando llegaban a cuarto, ese proyecto no se continuaba, todo el trabajo no tenía continuidad, entonces decidimos hacer una fusión digamos, cuarto, quinto y sexto, de Oralidad, Música y Arte” Registro de campo – 03/06/2020.

Las actividades diseñadas por éstas, de cierto modo, apuestan a diluir los grados escolares, así lo expresa otra maestra integrante de tal proyecto;

“(…) ahora agregamos a cuarto, yo eso te decía, del multigrado, (…) no trabajemos más en los grados, va al menos tenemos eso pensado, poder cambiarnos los niños, por grupos, como en los talleres del año pasado, eso que nosotros veníamos haciendo potenciado, y por otro lado, pensar desde cuarto, quinto y sexto, ya más con cabeza multigrado, en estos tiempos, eso requiere que nosotros nos paremos desde otro lugar (…) ver el programa de otra forma, (…) viendo otros perfiles de egreso, eso cambia todo” Registro de campo -03/06/2020.

Por otro lado, en este trabajo se vuelve a apostar por el juego, el que adquiere nuevamente suma relevancia, así lo marca la subdirectora del centro educativo durante una instancia de reflexión conjunta dentro de la misma escuela;

“(…) bueno este año el proyecto institucional estará abocado al juego, porque nosotros fue lo que más estuvimos trabajando en este período de tiempo, viste que fue bravo la continuidad, mantener el vínculo, mediante el juego no, creados por ellos, no por nosotras, logramos que se engancharan, además sabemos cómo las múltiples corrientes pedagógicas, etc., lo promueven (…) veníamos ya con esa idea, te acordas que en el realizado “Me Empodero de Derechos” habíamos usado el juego, habíamos hecho aquellos cierres, talleres con juegos con las familias, así que nos pareció oportuno traerlo, pero este año se mezclará esto con oralidad, porque también veíamos que el proyecto viste, de los primeros ciclos era muy pertinente, no nos olvidamos de Derechos, los involucramos también (…)” Registro de campo – 03/06/2020.

Además, el colectivo ha pensado en lo que denominan cierres pedagógicos, que pudieron apreciar en una ocasión;

“(…) los niños, niñas se encuentran sentados (…) con las familias (...). La docente está sobre el clásico pizarrón de tiza (...). En éste, hay colgado algunos papelógrafos, uno que da cuenta de un trabajo con lombrices, juegos derivados del proyecto institucional “ME EMPODERO DE DERECHOS” (...). Ambos tienen cuestiones escritas y algunas fotografías de lo efectuado. Un flash de una cámara de una madre, me hace volver a la escena, al parecer los adultos filman y sacan fotos, cuestión propia de estos tiempos, dónde todo debe quedar documentado, (...) ahora lo percibo, sobre todo de parte de quienes están encima de las mesas sentadas sobre la biblioteca del aula disfrutando (...) lo trabajado en el año. Mi mirada está ahora, sobre los niños, pasan a explicar cómo trabajaron dentro del taller de cocina, llamado como dije ya “COCINARTE”, cuentan cómo cocinaron galletitas de avena, cuál fue el procedimiento, qué ingredientes usaron, cómo pasaron esos momentos juntos, después de mirar las fotos sobre tal trabajo, se pasa a otro grupo, ahora se van sobre el costado izquierdo del pizarrón, para dar paso a “LOS HUMEDALES”, realizan una explicación sobre cómo trabajaron con el tema, cómo surgió, qué hicieron, cómo visitaron Los Humedales de Santa Lucía, cuáles fueron sus vivencias, y alguna que otra anécdota sobre la fauna sobre todo del lugar” Registro de campo -27/11/2019.

En estas instancias, se constató que se procura poder advertir lo que se ha trabajado en el año, presentando esto a la comunidad, a las familias, generando con esto, un espacio interesante de diálogo, intercambio con respecto a temáticas abordadas, visiones de los propios niños, niñas, apreciaciones de familiares, docentes. De cierto modo, existe con esto una irrupción de “la escuela común” o “el aula estándar”, como plantea Terigi (2009, p. 49), dada por una participación de la comunidad, que conlleva a la construcción de otra escuela, que cuenta con hacer a esta participe realmente de sus propuestas.

Por otra parte, se efectuaron talleres, sobre diferentes temáticas que partían del interés del alumnado, que se originaron como expresa quien estaba en el cargo de directora en 2019, a partir de una

“(…) propuesta de romper con la forma escolar, con los grados, se mezclaban los niños de inicial a sexto y se trabajaba en talleres rotativos, dónde no sólo rotaban los niños, sino también las maestras con diferentes propuestas” (Entrevista a MD1-2019).

El adentrarse e instalar en el centro escolar, dichos talleres, no fue una tarea sencilla, así lo marcan las docentes:

“(…) esa fue la propuesta que impactó más y también se cuestionó más al principio por parte de las familias, que no aceptaron, no aceptaban trabajar de esa manera porque consideraban que se perdía el tiempo, es más algunas

familias optaron por pedir pase. (...) comenzó también con poca adhesión de maestros, una vez a la semana, media jornada, la que se convirtió en dos veces por semana después casi la totalidad de la jornada (...)" (Entrevista MD1- 2019).

"(...) el segundo año las cosas fueron mejorando. El número de niños en los talleres era muy amplio en algunos, llegando a ser hasta 60 en el grupo (...) Al año siguiente eso se reguló (...) los grupos se dividieron en forma más equitativa sin dejar de tomar en cuenta los intereses de los niños" Registro de campo – 05/03/2020.

Sin embargo, después de poner "en marcha" ésta, se convirtió en una propuesta pedagógica imprescindible, que contrajo impactos, importantes logros y mayores aprendizajes, así lo resaltan las docentes de la institución;

"(...) me gustó la devolución de los niños, trabajaba con cuarto, quinto y sexto porque había una desestructuración, porque había talleres, que pensaban ellos, nacieron de ellos. (...) el de cocina que me tocó a mí fue el más votado, venían con muchas ganas" (Entrevista M1- 2019).

"(...) a nivel del alumnado era la propuesta que más disfrutaban y la más exigida por ellos, llegó un momento que se arraigó tanto y se llegó a instalar tanto en los alumnos que si no se podía llevar a cabo por algún emergente que surgiera se enojaban (...) pedían argumentaciones valederas del por qué no se podía hacer la jornada ese día y la mayoría de las veces no se iban muy convencidos. Lo que teníamos que hacer era prometerles que en esa semana se iba a llevar a cabo independientemente que no correspondiera el día" (Entrevista MD1 – 2019).

"(...) los talleres, me encantaron porque yo además participé de uno, como dupla (...) permitió un conocimiento no solamente de la clase sino de las otras y la atención personalizada (...)" (Entrevista MSD – 2020).

"(...) se apropiaron de rincones de la escuela, el salir del aula, el apropiarse de otro maestro también (...) se sintieron importantes, eran protagonistas de algo, (...) estaban comprometidos con lo que estaban haciendo (...)" (Entrevista M2 – 2019).

"(...) es otra manera de aprender, porque se sienten en libertad, de reírse, de decir me equivoqué (...) que permitió potenciar el arte, la música (...) la propuesta que hicimos les encantó, la participación entera cambió" (Entrevista M3 – 2019).

El centro, en sus últimos grados, contó con áreas integradas, las docentes de quinto y sexto, efectuaban cambios entre sí de grupos, para trabajar específicamente áreas Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, al respecto mencionaron en entrevistas;

“(…) desde las Ciencias trabajamos las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales, pero desde otro lugar, hicimos mini áreas integradas. Yo tomé la asignatura Física en cuarto y quinto y la compañera en cuarto y quinto Historia. (…) ellos tenían un docente referente y en Física lo trabajábamos a través, más que trabajar experimentos, a través de experiencias, lo vivenciaban, lo experimentaban y eso también nos llevó a un trabajo de ciclos que había en la escuela, sobre texto explicativo, (…) fue muy enriquecedor trabajar a través de la experiencia, vivenciarlo, lo cotidiano (…)” (Entrevista M2- 2019).

“(…) en Ciencias Sociales, narré muchísimo, (…) por ejemplo con La Batalla de Las Piedras cuando los gauchos escuchaban el sonido de los caballos me tiré al suelo y así hice, ustedes hagan ruido y van a ver cómo se siente, todo eso y después los cambios y las permanencias, lo que se repite en la historia, por ejemplo, el reglamento de tierras, por qué ahora este gobierno, (…) que ellos vean que no es que aparecen las cosas porque sí, sino que atrás hay todo un estudio. (…) Aprendieron a escribir en Ciencias Sociales, narrando, sin tener conocimientos previos, a veces porque era solo una narración y después traía algún texto que yo traía de algún libro, proyectaba, después esos esquemas, ayuda memoria, ellos iban diciendo y lo incorporábamos y ahí armaban (…)” (Entrevista M3 -2019).

La búsqueda de poder “hacer algo distinto” vuelve a encontrarse en las voces de estas maestras, que requieren pensar en cómo dicho movimiento conlleva generar aprendizajes desde otro lugar, así lo explicita una de estas durante el pasaje por el trabajo de campo;

(…) es áreas integradas, porque sostenemos que debemos trabajar de forma distinta, (…) me encantaba, se oxigenan los vínculos, los chiquilines disfrutaban del ir y venir, van y vienen, porque nosotras no somos las que rotamos, son ellos los que se mueven, aprenden de otro modo, tanto” Registro de campo- 27/02/2020.

La escuela se moviliza en su conjunto, trastocando algunas de sus “fibras íntimas”, posibilitando el corrimiento de su lugar tradicional, estos “cierres pedagógicos”, talleres, áreas integradas, proyectos, dan cuenta de una experimentación pedagógica que se va “tejiendo”, bajo una toma de decisiones colectivas, que dejan por fuera tal como expresa Antelo (2010) una transmisión de conocimientos o un interés sobre productos finales como objetivos primordiales de su trabajo, puesto que se atiende a que no existe nada escriturado de antemano (es decir, un producto definido, una obra culminada), solamente un arraigo a una incertidumbre constante desde la que se va construyendo.

6. Apreciaciones de otros actores educativos sobre la escuela, su zona y la categorización A.PR.EN.D.E. R

De acuerdo al inspector departamental, la zona en la que se inscribe la escuela

“(…) abarca geográficamente todo el eje de ruta 5, desde La Paz hasta el límite con Florida de ruta 5, eso sería de sur a norte, de este a oeste, sería aproximadamente desde las Brujas hasta San Ramón, algo así como una “T” (…) en total son 128 instituciones, entre jardines, escuelas especiales, escuelas comunes, escuelas de Tiempo Completo, práctica, rurales y A.PR.EN.D.E.R. Son aproximadamente 23.000 niños y 1200 maestros. La zona de esa escuela específicamente, está marcada por el área metropolitana, lo que es el límite con Montevideo hasta el km 32 más o menos, tiene una característica muy similar a Montevideo más o menos, eso marca la impronta de la escuela, de esa zona. Pero más allá de eso, se potencia el programa A.PR.EN.D.E. R, porque pasa algo curioso en esta escuela, y en otras, aprenden otras cosas, aprenden a relacionarse, a convivir, a posicionarse ellos mismos ante el otro, ante el acto de convivir de otra manera, hay otra forma de hacer currículo, tienen una alternativa que da grandes logros, porque hay un desafío a nivel pedagógico, buscan como intersticios dentro de la dinámica de cuatro horas que permiten que esas cosas tengan lugar” (Entrevista ID, 2020)

La inspectora de zona del centro educativo, del año 2019 por su parte, observa cómo “las zonas donde están las escuelas de Las Piedras, La Paz, son muy difíciles, con grandes desafíos” (Entrevista IDZ1-2020), y en cuanto a la escuela especialmente agrega

“por eso tenés en esta escuela el programa A.PR.EN.D.E.R que permite tener Maestro Comunitario, el programa de Trayectorias Protegidas, que es muy bueno, el proyecto PODES, también el grupo de Escuelas Disfrutables, tienen maestro de apoyo itinerante que es un recurso de la escuela especial, es una de las veinticinco escuelas A.PR.EN.D.E.R en Canelones, que trabajan muy bien en cuanto a acompañar las trayectorias individuales, respetar los procesos y los saberes de los niños, mientras que en otros lugares no saben aún cómo abordarlo y todavía siguen enseñando que todos aprendan lo mismo a la misma edad” (Entrevista IDZ1- 2020).

La caracterización de la escuela, por parte de los entrevistados, primero deja visible cómo este centro, parece seguir los cometidos que se han trazado para dicho programa como se señala desde la circular N° 1 de CEIP (2010) sobre todo el tener presente (...) un proyecto pedagógico enmarcado en un plan de mejora de los

aprendizajes, que garanticen el acceso, permanencia y acompañamiento de trayectorias escolares personalizadas (...)” (CEIP, 2010), repensando en ello “tiempos y espacios escolares (...), trabajar a partir de trayectorias reales de niños, (...) aceptar la heterogeneidad de sus alumnos, sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, con una organización escolar que lo posibilite” (CEIP, 2010) a partir de los recursos dados, del horario que disponen.

Por otra parte, siguiendo a Gutiérrez y Píriz (2011, p. 5), la escuela de acuerdo a estas voces, revisa y actualiza su propia identidad más allá de lo contextual, reconociendo si lo emanado desde las políticas educativas, pero sobre todo generando propuestas pedagógicas alternativas a nivel institucional, basadas absolutamente en niños, niñas y en un trabajo docente que tiene la autonomía como estatuto que posibilita el desafío constante, que habilita llevar adelante la construcción, gestión de otro centro, uno en el que el docente se encuentra apostando al sostenimiento de las trayectorias educativas y a otros modos de hacer escuela para generar aprendizajes.

Asimismo, como explicita Ravenazzi (2007, p. 221), en dicha escuela según estas miradas, habita otro imaginario, que conlleva a cambiar la organización de la misma, “rompiendo” con esa realidad que se encuentra establecida en muchas instituciones escolares, grupos de niños, niñas, organizados según criterios de edad, de acuerdo a grados cursados u otros basados en la homogeneidad, cuyo objetivo primordial es la aprehensión de aprendizajes que se han señalado en el programa escolar.

Estas miradas parecen plantear algo contrario a lo enunciado desde la política educativa vigente para el 2020- 2024, puesto que en ella se enuncia que existe una necesidad ante lo contemplado hasta el momento, de apostar por un inminente “accionar teórico y práctico desde lo organizacional, lo personal, lo profesional y lo socio/comunitario (...) que permita orientar las líneas de acción hacia el logro de los resultados esperados” (ANEP, 2020a, p. 185) y que debido a ello, se piensa en “proyección de nuevos formatos y/o modelos, (...) programas

para las escuelas, con acompañamiento y evaluación continua que permita flexibilizar y reformular su desarrollo, hacia la consecución de la finalidad establecida” (ANEP, 2020a, p. 185).

Y también estas perspectivas proporcionan una gran interrogante, ¿por qué si las escuelas incluidas en el Programa A.PR.EN.D.E. R tienen tales potencialidades y logros se ha quitado dicho programa en 2021 de tantos centros educativos? En el año 2011, cuando dicho programa fue implementado, se encontraba en 285 escuelas urbanas del país (Mancebo y Alonso, 2012, p. 13), mientras que, en el año 2021, son 231 de acuerdo a datos de DGEIP (2021c) las que son partícipes de este, lo que significa que existen 54 centros educativos menos involucrados, cuando los lineamientos de política educativa para 2020- 2024 apuestan a fortalecer los centros que se encuentran en contextos vulnerables.

CAPÍTULO 3- DECONSTRUIR Y ALTERAR LA FORMA ESCOLAR A PARTIR DE POSICIONES DOCENTES COOPERATIVAS EN UN PROCESO DE EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA

1. Deconstruir y alterar la forma escolar para reinventar (se). Entre experimentaciones pedagógicas y otros modos de hacer

1.1 Sobre la forma escolar²²

“(…) La escuela moderna fue una de las opciones posibles, una apuesta política y cultural entre otras formas factibles, una construcción producto de la modernidad” (Rottemberg, 2016, p. 14).

La forma escolar, que se conoce actualmente, parte de aquella escuela moderna que “(…) nació como una “máquina de educar”: una tecnología replicable y masiva para aculturar a grandes capas de la población; similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa (...) un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil” (Pineau, 2016, p. 22), que se impuso sobre otras formas escolares existentes a través de “(…) complejas operaciones de negociación y oposición (...), implicó la adopción de pautas de escolarización por ciertas prácticas pedagógicas previas o contemporáneas y la desaparición de otras (...)” (Pineau, 2016, p. 31).

Ella fue extendiéndose, como una forma específica, artificial y hegemónica, teniendo como carácter principal “(…) el encierro institucional de los niños, una organización en niveles según criterios etarios y un currículum diferenciado para los mismos, legalizados y legitimados por el Estado y la autoridad académica (...) para homogeneizar a la población en una misma cultura y valores” (Escudero, Martín y Rodríguez, 2018, p. 409).

²² Vale resaltar, que se selecciona esta conceptualización por sobre otras, dado que la misma permite pensar el cambio, la regularidad a través de modificaciones, que no se dan sin dificultades, conflictos o luchas. Es por ello que “la escuela es una historia llena de polémicas y que quizás la enseñanza se encuentre siempre en crisis” (Vincent, Lahire y Thin, 1994, p.2). Esta a su vez, permite contemplar las posiciones que asumen docentes en lo escolar desde sus paradojas, contradicciones, conflictos e historicidad.

Como señala Southwell (2011), esta se consolidó, siguiendo un modelo determinado, con ciertos rasgos particulares, por ello, para advertir la forma escolar instaurada, se hace preciso visibilizar cómo es:

“(…) una configuración histórica particular, surgida (…) en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas (…) una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica; inédita en el sentido en que es distinta y se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales, (…) se realiza en un espacio y tiempo, (…) un lugar específico, distinto de otros lugares donde se realizan actividades sociales (…) espacio cuidadosamente concebido y organizado” (Southwell, 2011, p. 68).

De acuerdo a Vincent, Lahire, Thin (1994), la misma se consolida, por medio de un procedimiento “comprensivo” y descriptivo, que adquiere absoluta oposición con cierta búsqueda de vínculos entre fenómenos que se tomarían como elementos y serían vistos como exteriores unos de otros, así como a la búsqueda de elementos permanentes, a un inventario empírico de una realidad, concebida como la escuela.

En concordancia con los autores enunciados, puede afirmarse, que la forma escolar, no se instala sin dificultades, su aparición está en sintonía con otras transformaciones dadas, a otras formas políticas, a resistencias acontecidas, ello es lo que permite verla como unidad, no permitiendo recaer en verla únicamente en una enumeración de características múltiples.

Es esta forma inédita, la que se rige por una “(…) relación social entre un “maestro” (…) y un “alumno”, relación que llamamos pedagógica. Ella es inédita, en primer lugar, en el sentido en que es distinta, se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales: el maestro no es más que un artesano “transmitiendo” el saber – hacer a un joven” (Vincent, Lahire, Thin, 1994, p.3).

Estas escuelas, además, contienen la inclusión de “(…) “todos los niños”, incluyendo a los del “pueblo” (...), la instauración de un nuevo orden urbano (...)” (Vincent, Lahire, Thin, 1994, p. 4), es por ello, que esa forma específica escolar, no se vuelve solamente un efecto o consecuencia, sino partícipe de ese nuevo orden. El incluir a toda la población infantil, en tanto, posibilitó la conformación de “(…) una gran empresa que podría llamarse de orden público (...). Se trató de obtener la

sumisión, la obediencia o una nueva forma de sujeción” (Vincent, Lahire, Thin, 1994, p. 4).

La constitución de este “(...) universo separado para la infancia” (Vincent, Lahire, Thin, 1994, p. 6), por otro lado, generó un nuevo modo de socialización, que acrecentó la relevancia de reglas de aprendizaje, una organización del tiempo racional, repetición de ejercicios múltiples. Ese modo de socialización escolar, que no ha dejado de generalizarse como ya se expuso en líneas anteriores, desde el siglo XIX, después de la Segunda Guerra Mundial, hasta estos días, hasta convertirse en el dominante²³ para la formación social, contrajo como consecuencia:

“(...) que la forma escolar ha pasado las fronteras de la escuela y ha atravesado numerosas instituciones y grupos escolares: “(...) nuestra sociedad está escolarizada, incapaz de pensar la educación a no ser según un modelo escolar incluso en los dominios ajenos al currículum consagrado de las escuelas de cultura general o de formación profesional. Hoy se encuentran numerosos elementos y trazos de la forma escolar (...) en prácticas socializadoras de una fracción creciente de familias, en las actividades “peri-escolares”, en los cursos de formación, etc. Así, la forma escuela atraviesa múltiples prácticas socializadoras (...). Progresivamente, el modo escolar de socialización, es decir, la socialización pensada y practicada como “educación”, “pedagogía”, etc., se impuso como referencia (no consciente), como modo de socialización reconocido por todos, legítimo y dominante” (Vincent, Lahire, Thin, 1994, p. 7 -8).

Asimismo, debe reconocerse que esa “gramática de la escuela”²⁴ mencionada por Tyack y Cuban (2001), que contrajo ese conjunto de reglas que, en cierta medida, definen las formas en las que la escuela estructura promociones,

23 Cabe resaltar como señalan Vincent, Lahire y Thin (1994, p. 8), que el modo escolar de socialización es dominante, pero eso no significa que se lleve adelante según las mismas modalidades, en toda circunstancia o lugar, tampoco que no se adviertan resistencias provenientes de sujetos sociales socializados a través de otras formas de relaciones sociales específicas. Es considerado de esa manera, por el vínculo que posee con la infancia, el tipo de práctica socializado que propone a ser contemplados como legítimos.

24 De acuerdo a Viñao (2008), los autores conceptualizan a la “gramática de la escolaridad” como un “(...) un producto de la historia (...) incluiría aspectos tales como la disposición y forma de las aulas, el modo de dividir y emplear el tiempo y el espacio, la asignación y separación entre sí de las aulas, la división del conocimiento en materias o disciplinas, los modos de examinar y otorgar clasificaciones y la graduación en cursos del currículum. (...) un modo de “organizar las escuelas para impartir instrucción” que se ha convertido en la práctica habitual”, en “pautas” o “formas institucionales establecidas” y “enfrentarse a las tareas cotidianas” que se espera que lleven a cabo” (Viñao, 2008, pp. 20-21).

acreditaciones, que permite tal clasificación de estudiantes, división del tiempo o espacio, a su vez, “(...) tomó artefactos, dispositivos e invenciones” (Dussel, 2003 p. 13).

Acercarse a experiencias de cambios constitutivos de la escuela moderna, como pronuncia Ziegler (2011), requiere de ver márgenes de la invención, es decir, darse la posibilidad de reconocer aquellas limitantes que se poseen en las instituciones, en el propio sistema educativo para modificar lo establecido, lo que es parte de “(...) un núcleo duro de alterar (...) la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del currículum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo; constantes que han permanecido a lo largo del tiempo” (Ziegler, 2011, p. 72).

Dichos aspectos “duros de roer” de la forma escolar, admiten cambios, sin embargo, se algunos de éstos, se han mantenido estáticos, estrictos, dentro de dicha “gramática escolar” planteada, o en esa gramática del discurso pedagógico (Bernstein, 1988) tal como enuncia la autora antes citada, son éstos, los que de alguna forma conllevan a la estructura, organización, distribución de lo pedagógico y que ante las reformas no se desestabiliza o desdibuja.

Por otra parte, a raíz de tal organización escolar, se dan prácticas por sentado, coincidiendo con Viñao (2008), puede decirse que son las que se consideran que deben llevar adelante las escuelas, que son incuestionables, que pasan inadvertidas en el diario escolar, son esas que generalmente frente a “(...) los intentos de modificación de las mismas (escuelas no graduadas, espacios y tiempos flexibles, interdisciplinariedades y transversalidad, trabajo en equipo) y las sucesivas reformas, se quedan en la periferia” (Viñao, 2008, pp.20- 21). Es la “gramática” planteada, la que dice, por tanto, como son las cosas y cómo deben ser, sin cuestionamientos.

Lo expresado hasta aquí es contemplado por quienes están en el centro educativo, objeto de estudio, que no solo advierten lo plasmado, sino marcan una clara insatisfacción con ella:

“(…) la escuela se plantea modificaciones, por una necesidad imperiosa de que las cosas no estaban funcionando. Se caía de maduro que teníamos que cambiar, era o cambiábamos o seguíamos con la misma forma, en el mismo ritmo de desvinculación (…) de ausentismo, de niños con bajos niveles de aprendizaje, de una comunidad que no se acercaba, si no cambiábamos seguíamos en la misma línea recta de siempre, de no progresar, no mejorar” (Entrevista MD1 - 2019)

Lo expresado por una de las maestras directoras, de la escuela, tal como expresan Escudero, Martín y Rodríguez (2018, pp. 408-409), refleja cómo la institución escolar, comienza a ser cuestionada dentro de nuestros tiempos, en este sentido, por tanto, la forma escolar tradicional resulta cuestionada. Entre algunos de los cuestionamientos efectuados, se encuentra el propuesto por Foucault (1987), que “(…) permite ver a la escuela como uno de los dispositivos modernos de disciplinamiento sobre los cuerpos y las conciencias, dónde se llevan a cabo prácticas de vigilancia y control detallado, imponiendo coacciones y restricciones orientadas a lograr la docilidad” (Escudero, Martín y Rodríguez, 2018, p. 409). O las marcadas por Dubet (2010) remarcando el declive institucional, dada una pérdida de la legitimidad de aquellos principios modernos fundantes de ésta.

Estas maestras apuestan por comenzar a cuestionarse dicha forma, a fin de “(…) pensar en la escuela como un espacio para niños, poniéndose en sus zapatos, para notar que esta institución está perdiendo de vista y queda por fuera de sus intereses y necesidades” (Escudero, Martín y Rodríguez, 2018, p. 415). Esto lo deja, en claro una de las docentes al pronunciar:

“(…) acá se ha mantenido una flexibilidad, de permitir que el niño busque su espacio para aprender, buscar otras estrategias. Si (…) había un niño en particular que no se lograba integrar al grupo, se buscó la forma de que el aprendiera (…) siempre se busca otra forma.” (Entrevista MI- 2020).

1.2 Deconstruir²⁵ la forma escolar

“Hacer escuela desde fines del siglo XX se vuelve una tarea cada vez menos evidente. Hasta poco tiempo atrás, pensar en una institución

²⁵ Es preciso clarificar, que si bien se reconoce la relevancia de ésta conceptualización a nivel antropológico, arraigada al conocimiento legado por Derrida a la antropología sociocultural anglo-americana como mencionan San Martín y Lazzari (2019), en esta tesis se usa a partir de su aparición como concepto “nativo”. En este sentido, las docentes expresan que van deconstruyendo, desnaturalizando la forma escolar, sus prácticas para hacer escuela desde otro lugar, para producir una experimentación pedagógica, que parte de la recuperación de discursos

destinada a la educación de los que llegan al mundo suponía contar con aulas, bancos, patios, pizarrones dispuestos de un modo tal que alrededor de veinte niños y niñas se pudieran sentar junto con el docente pensando en que allí se produjera la transmisión de aquella cultura definida como válida y necesaria para el ingreso a la vida adulta. En los últimos años, cada vez más, esa infraestructura, así como los supuestos respecto de cuál es la cultura válida que debe ser enseñada, han vivido no sólo procesos de cuestionamiento, sino que en sí mismos son permanentemente reformulados” (Grinberg, 2016, pp. 49 – 50).

De acuerdo con Santos (2010) puede distinguirse que lo sucedido en la actualidad dentro de las escuelas, de las aulas, coloca en debate la forma escolar, aunque debe destacarse que tales discusiones instaladas, contienen el término naturalizado, atribuyendo su significado a cómo docentes, colectivos a nivel educativo emprenden una búsqueda de ciertas alternativas a la enseñanza, dentro de una realidad también naturalizada.

Dicha naturalización, debe enfatizarse que se da primordialmente, en los modos en que se organizan las instituciones, puesto que se encuentran consolidadas entorno a algunas invariantes, dado esto sobre todo por el conservadurismo que se encuentra dentro de ellas, en su currículum, organización, que caracteriza el quehacer educativo de éstas, aun cuando existen intentos sucesivos a través del compartir experiencias concretas, en el fondo, dicha forma permanece inalterable en su estructura.

La persistencia de la forma escolar, ocurre porque hay una ausencia en cuanto al poder provocar una ruptura sobre la forma en la que se da la enseñanza, puesto que existe “(...) una incapacidad de generar nueva teoría que nos ayude a des-formatear la enseñanza” (Santos, 2010, p. 21) y porque además, se sostiene sin duda alguna, una escuela graduada, pensada en clave de homogeneidad fantasiosa de aprendizajes, que conduce a una práctica de enseñanza uniforme, incuestionable, lo que significa por un lado, que un maestro, maestra enseñe a todos al mismo tiempo, dentro de un mismo sitio, colocando el aula como el espacio privilegiado para el desarrollo de la enseñanza, es desmedro de otros posibles y dónde se agrupa

/sentidos pasados y actuales provenientes de diferentes actores educativos vinculados a la institución.

un grupo de niños, niñas, acomodados, colocados de acuerdo a su edad, en grados, según la etapa evolutiva que van atravesando, alejados del exterior.

Para dejar de naturalizar lo marcado anteriormente, y apostar por otras formas de hacer en lo cotidiano, se hace imprescindible contemplar la posibilidad de desarmar tiempos y espacios, que están completamente asociados históricamente a una relación pedagógica, organización de clase y del centro educativo, recursos, evaluación concreta. Este movimiento, implica un reposicionarse visualizando posibles alternativas que permitan hacer otra escuela, en dónde sucedan aprendizajes.

Sin embargo, como expresan Tyack y Cuban (2001), si bien el cambio más importante es el que se da en el trabajo cotidiano de maestros, maestras y alumnos, alumnas, es el más difícil de lograr, aun cuando existieron y existen reformas educativas sucesivas, que apuestan a establecer modificaciones en las escuelas, para corregir aquellos problemas sociales o educativos que se identifican, sobre todo porque la dificultad está en la complejidad que contienen los propósitos pensados y los procesos de cambio que llevan las instituciones. La clave está, en atender a una pregunta sustancial que estos autores remarcan “¿las escuelas son excesivamente resistentes al cambio o se dejan llevar por demasiados caprichos?” (Tyack y Cuban, 2001, p.14), la realidad es que, para dar respuesta a ésta, se tiene que atender al desarrollo histórico y desde éste, primero parecen aparecer las dos cuestiones latentes, lo cual significa que maestros, maestras han demostrado atender a las reformas planteadas, aun cuando existieran entredichos con éstas a nivel interno, o han optado por dar respuestas que permitieron tener un resguardo ante aquellos desafíos que acontecían en sus quehaceres cotidianos.

Las reformas, por otra parte, han sido fundamentalmente, búsqueda de un sistema, que no atiende a la historicidad de la escuela, dando cuenta de un “(...) pasado -de manera estilizada y politizada- como una edad de oro que hay que recobrar, o como un deprimente legado que hay que rechazar.” (Tyack y Cuban, 2001, p. 18), cuando se conoce que las escuelas, las personas que transitan por ellas, son productos históricos. Dichas reformas que, a su vez, parecen efectuarse “a pruebas de maestros” (Tyack y Cuban, 2001, p. 19), es por eso que cuando existe

una desviación del modelo convencional de escuela, cuando se aleja un colectivo docente de la gramática de la escolaridad establecida han surgido inconvenientes, aun conociendo que las escuelas, sus educadores las han recibido, modificado, mejorado lo propuesto. Asimismo, existe otra cuestión importante a tener presente, son las biografías y trayectos de estos maestros y maestras, quienes han efectuado un pasaje por las escuelas, siendo parte de las prácticas institucionales y se han ido familiarizando con ellas, lo que conlleva a aferrarse a ciertas pautas de organización tradicionales, a las que atienden sin cuestionamiento alguno.

Southwell (2011), plantea que actualmente existe en el ámbito educativo, el reconocimiento de otras formas de hacer escuela que emergen a partir de una demanda insatisfecha y la búsqueda de estrategias que garanticen el derecho a la educación, que provocan de cierto modo, que algunos componentes claves del dispositivo escolar se encuentren en “jaque”, de ahí que ciertas dinámicas institucionales empiecen a distar de las ideas centrales de aquella forma escolar moderna. Estas instituciones en tanto, procuran desafiar las construcciones discursivas, disputando significantes, y “(...) des-sedimentar, entonces, el sentido operativizado a través de su formato (...) para producir una práctica política (Southwell, 2011, p. 77). Esto fue visto durante el trabajo de campo:

“Pienso en ello, ahora antes de irme, en tantas escuelas en nuestro país, se están aventurando a pensar otras formas de hacer escuelas como esta, que movidas por una fuerte convicción de que tal como estaban las cosas no aportaban soluciones, y que es en los propios maestros que está la clave. Y en esa búsqueda de hacer otra cosa, alterar lo que se viene dando, surgen experimentaciones diversas, que no podrían replicarse ni verse en otras escuelas, porque están contextualizadas, pensadas con total autonomía para esa institución específica y no sirven como “recetas” Registro de campo -27/02/2020.

Lo anteriormente mencionado, sucede sobre todo, porque a nivel educativo, se comienza a contemplar cómo “hemos asistido como protagonistas de primera fila a la configuración de un conjunto de nuevas prácticas, enunciaciones en donde nosotros, los sujetos que éramos, debíamos asumir el protagonismo y la responsabilidad del cambio, principalmente, nosotros debíamos cambiar” (Grinberg, 2014, p. 10), por eso, crear nuevas instituciones en viejas instituciones,

ya configuradas, y desde el deseo de crear algo en lo antiguo, posee complejidad, porque implica deconstruir, para dejar de naturalizar. Las docentes de esta escuela, advierten no solo la necesidad de despojarse de tal naturalización para poder deconstruir, sino además atienden a las implicancias que conlleva el corrimiento de ello:

“(…) MD: “¿qué es naturalizar?, ¿no?, naturalizar es pensar que algo es normal y ¿por qué se hace eso?, (…) porque son tantos los distractores que tenemos a diario (…) en nuestra labor de maestra, que centrarnos en eso que ésta ya, hace más difícil enfocarse en la tarea, entonces hay cuestiones que no podemos cambiar y ya está”

M3: “a mí me parece que (…) las situaciones en la que vienen los niños a veces, las naturalizamos, a mí me da la sensación de eso, me da la sensación que naturalizamos que el chiquilín venga con los champions rotos (…)”

M2: “(…) no podemos naturalizar, ¿cómo vienen, el mobiliario, el salón, uno como maestro, en mi rol de maestra, y cómo persona (…) no!, no podemos, ¿me entendés? No podemos permitir eso, podemos, (…) mostrar otra realidad”

M4: “¿y a eso tú lo llamas naturalizar? ¿o desnaturalizar?”

M2: “y para mí es desnaturalizar, porque yo qué sé, ¿no?”

M3: “ella lo que dice es desnaturalizar las situaciones, que creo que no lo hacemos, lo que si hacemos es que naturalizamos, por ejemplo, cómo viene el niño, como hacemos escuela”

MD: “es porque naturaliza el ser humano en general”

M3: “ahí ya vos sos más filosófica”

MD: “naturaliza por supervivencia, que está bueno, reflexionarlo con otros desnaturalizar, con los que uno trabaja, para ver bueno me planto, esto no lo cambio, pero hay otras cosas que sí”

M5: “claro, yo creo que muchas cosas no las podemos cambiar, por más que queramos, (..) hay muchas cosas que escapan de nosotros, y es como una forma de supervivencia, tratamos también de aportar, de hacer lo que podamos, pero hay muchas cosas que escapan de nosotros”

M4: “yo creo que está en nosotros, partimos de la naturalización, es decir, estos niños son así, (…) yo tengo que desnaturalizar, hacer otra cosa, creo que está en nosotros (…)”

MD: “esto lleva el doble o el triple de tiempo, que el humano cambie las acciones, la forma en que se maneja”

M3: “acá, me parece que (…) es naturalizar lo que pasa en un día de trabajo, leyendo esto, dice, “de que estamos naturalizando todo a diario, que no nos damos cuenta la cantidad de cosas que pasan en un día de trabajo, sabemos que pasan, no las podemos vivir” ¿no?”

MD: “sí, vos empezas a naturalizar todo, de ahí que te estacionas, como quien mira una película pasar, solo haríamos eso, en un día de trabajo (…)”

Grupo focal 2- 05/09/2020.

Para deconstruir se debe dejar “(…) pasar por naturales (…) las estructuras de una institución pedagógica, sus formas, sus normas, sus coerciones visibles o invisibles, sus cuadros, todo el aparato que habríamos llamado, (…) parergonal

(...)” (Derrida, 1982 p. 60), llevando a que todo el centro tome partido, por apostar a lo posible, a hacer otra cosa, entendiendo que además “no hay lugar neutral o natural en la enseñanza” (Derrida, 1982, 61). Lo que implica, además, llevar adelante un

“(…) acto de deshacer, descomponer y desedimentar estructuras, que no consiste en una operación negativa, pues más allá de destruir es necesario comprender cómo se ha construido un conjunto y, para ello, es preciso construirlo. En esta forma de concebirla, la deconstrucción se vincula estrechamente con la genealogía foucaultiana. Se trata de un ejercicio de lectura que busca preguntarse como algo llegó a construirse, siendo necesario descomponer, desedimentar” (Conde, 2018, p. 23)

Sin embargo, despojarse de aquello que está instaurado y naturalizado, como se expuso anteriormente, no es cosa sencilla para quienes trabajan a diario en los centros educativos, desaferrarse de lo dado como heredado, soltarlo, implica posicionarse desde otro lugar, dejarse permear por otras miradas, visibilizar discursos, palabras hijas de tantas luchas y disputas, cargadas de significados, que “tejen” a unos y a otros, que hacen y construyen realidades, contextos, ver trasfondos políticos, económicos, sociales, más allá de lo meramente visible, se trata entonces de

“(…) atravesar la opacidad con la que inicialmente se nos presenta la dimensión institucional, penetrar la naturalidad que la resguarda. Ver aquello que no se está viendo, al menos todo el tiempo o “a primera vista”, se trata de tomar una posición que va más allá del organigrama, una posición en la que todos pueden “ver”-y donde, por supuesto, no todos ven lo mismo-y reponer en la escena institucional aquello que se opaca o invisibiliza por la propia dinámica del funcionamiento institucional” (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017, pp. 30-31).

esto permitirá tener en cuenta que hay cuestiones inminentes que deben ser pensadas, como de qué infancia estoy hablando, qué entiendo por infancia, qué tarea, cuál es la tarea, de qué se trata, cómo lo llevaré adelante, cómo se será capaz de ocuparse de este trabajo, y eso requiere de salirse, correrse de la imposibilidad, de depositar causantes sobre el otro, contexto, lo externo.

Es cierto, que los modos de hacer que se advierten hoy en esta escuela, “(…) no dejan de expresar, ensamblar, articular de modos diversos los cambios acontecidos en las últimas décadas del siglo XX, (...) debido a la virulencia de las

transformaciones sociales, políticas y económicas y desde ya educacionales” (Grinberg, 2012, p. 77), sin duda lo que acontece tiene que ver con el espíritu del tiempo, cada época está marcada por subjetividades y desde ella, se dan posiciones, se percibe el poder discutir o no, el ver un Otros o un Nosotros, atender a la injusticia o no atenderla, atender a los derechos o “darles la espalda”.

Este colectivo docente, da cuenta de cómo el “quiebre de formatos” que han llevado adelante ha posibilitado no solo el trabajar de otro modo, sino el poder deconstruir desde el cotidiano lo instalado:

M4: “yo sé que ahora no naturalizamos, porque esta forma, que estamos haciendo ahora, este quiebre de formato que hacemos los miércoles, nos da otra visión, (...) o sea es otra dinámica de encuentros y de pensamientos”

M5: “tanto para los niños como para el docente también”

M5: “si porque se da el aprender con pares, es muy rico, (...) cuando compartimos planificación, planificamos, juntos, juntas, surgen cosas más ricas, más potentes que si uno lo hace solo, en forma individual y creo (...)”

M2: “la fortaleza está en el colectivo, o sea son los maestros (..) en estas actividades cuando trabajamos en los contextos, que analizamos nuestras prácticas, cómo lo hicimos la vez pasada, sin ánimos de criticar ni nada, sino para crecer, eso es lo que fortalece al colectivo, ahí desnaturalizamos, (...) somos abejitas construimos entre todas ¿verdad?, (...) se da un analizar nuestras prácticas educativas y (...) en esas prácticas que todos hacemos, que hablamos, qué te sirvió a vos, capaz que lo puedo tomar yo, que no es copiar, ni ser menos maestro ni más maestro, es revisar las prácticas”

M4: “es de la práctica, eso es desnaturalizado, el compartir, el disentir, el aportar, el construir, (...) y cuestionarse, si nosotros nos cuestionamos, es porque algo no estamos haciendo bien”

M2: “y hacer correctamente la autocrítica, porque a ver yo no me sentí fracasada cuando no pude con el grupo, pensé bueno, qué fue lo que hice mal, por qué no le llegué, cuál fue el obstáculo”

M5: “se trata de ir analizando en forma colectiva las cosas particulares, ahí surgen cosas más ricas, que está bueno de que uno, si tenés una situación X, (...) ver cómo puedo yo mejorar mi práctica y qué se den consejos entre todas (...)”

M3: “yo acá marqué dos palabras, yoismo y recursos, cuando entré a magisterio, me dijeron que magisterio era muy competitivo, y yo digo ¡no lo puedo creer! No entraba en mi mente, cómo podía competir con la compañera, si estamos educando a los mismos gurises, es muy, no me entra hasta el día de hoy en la cabeza, entonces, ahí hay que desnaturalizar también, yo siempre soy muy abierta a las escuelas, siempre soy muy abierta, vengo con el plan, te lo despliego, y capaz no es tan maravilloso, pero por lo menos es lo que tengo yo para hacer, me he encontrado con maestras que realmente (...)”

M3: “(...) es increíble, conocer gente así que desnaturalice, porque cuando uno se abre, que uno tiene que dar el primer paso, vienen a trabajar a la par, codo a codo, y es maravilloso y en cuanto a los recursos y el cambio de nuestra forma de enseñar (...)” Grupo focal 2- 05/09/2020)

Advertir estos modos de hacer, esa experimentación pedagógica en curso, que surge en este colectivo de maestras en particular, tratando de modificar algunos componentes de la forma escolar establecida, implica “(...) admitir que estos hacer se realizan como capas que se ensamblan en la configuración de una realidad que cual palimpsesto guarda memorias de muy diverso tipo de la vida de los sujetos y de las instituciones” (Grinberg, 2012, p .78), por ello los modos, los procedimientos, mecanismos, decisiones, acciones que adquieren forma en la vida cotidiana, producen subjetividades.

Lo anterior significa, que existe un proceso de subjetivación, el que supone reconocer cómo un sujeto se produce dentro de variadas condiciones históricas y que se sostienen por elementos producidos por ellos mismos. Por tanto, los modos de hacer que esta escuela se atreve a llevar adelante, “(...) se constituyen y crean en esas condiciones históricas y sólo pueden ser entendidos como producciones que realizan esos sujetos en ese escenario” (Grinberg, 2012, p 78).

1.3 Acerca de la reinención de lo escolar

“(...) la escuela es una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer. Pero eso también significa que puede reinventarse” (Simons, y Masschelein, 2014, p. 13)

La escuela, tal como se ha planteado, ha sido símbolo de progreso, de un futuro mejor. Desde su origen, en aquellas ciudades estado griegas de acuerdo a Simons y Masschelein (2014) las escuelas eran fuentes de tiempo libre, lo cual significaba concederles éste a las personas para estudiar, para la práctica. Lo cual posicionaba a ésta como una fuente de conocimiento y de experiencias que se disponían como un bien común.

Durante mucho tiempo, existió una especie de castigo hacia las transgresiones de lo escolar, puesto que la escuela era un ámbito que debía mejorarse y reformar de manera continua. Sin embargo, puede afirmarse que es “institución de una sociedad que ofrece tiempo y espacio para renovarse a sí misma”

(Simons y Masschelein, 2014, p.13). Reinventar la escuela desde este lugar, significa poder facilitar ese tiempo libre desde otros modos de hacer escuela, dentro del mundo actual, para de ese modo permitirse reunir a niños, niñas, adolescentes en torno a lo común, es decir congregándolos en relación a algo que acontece en el mundo, qué se manifiesta en él, que se hace disponible para esa nueva generación.

Generalmente, la reinención de lo escolar, pasa por propuestas de “re – escolarización”, que son simplemente una actitud restauradora, que se “embarcan” en recuperar la escuela “clásica” o “tradicional”, pero no se centran en lo que realmente es importante “que hace que una escuela sea una escuela” (Simons y Masschelein, 2014, p. 22), ante ello, se necesita, por lo tanto, adentrarse a evaluar y rediseñar el funcionamiento de la escuela, valiéndose de otras experiencias que se han atrevido a hacer institución desde otro lugar.

Sin embargo, “pensar en transformar las prácticas, es, en parte, buscar imágenes que nos permitan concebir otros modos de hacer escuela. Modos que – como ya dijimos – se pretenden situados, no como aspiraciones de adaptaciones a lo existente, sino como interpelación alternativa para superar lo dado” (Forteza, 2013, p. 89). Atreverse a buscar otros significados dentro del ámbito educativo, a “romper” la lógica de la forma escolar tradicional, precisa de un inscribirse en “un distanciamiento de la ilusión de la escuela enseñando todo, omnisciente y omnipresente en la vida del niño” (Forteza, 2013, p. 91), se trata de dar apertura al tránsito de la infancia por todo ese espacio, con algunas dinámicas cotidianas que intuye ciertas certezas o referencias relativamente estables, pero, sobre todo, que poseen el deseo de vivir junto a otros, de estar inscripto en filiaciones múltiples, que no anticipan futuro, abocándose a situarse ante los problemas, interpelándolos e interpretándolos, permitiéndose ver modos alternativos de estar en el mundo.

Asimismo, implica cuestionar qué saberes vale realmente la pena poner a disposición de la infancia, definiendo incluso qué lugar puede otorgarse al conocimiento científico o tecnológico, a lo audiovisual, a lo artístico, a la construcción de la identidad histórica y cultural, las cuales están generalmente por fuera de las propuestas en lo cotidiano.

Se trata de “habilitar experiencias, que eduquen la infancia que, además de comprender la realidad, puedan atreverse a soñar y construir otros futuros deseables” (Forteza, 2013, p. 82) para ellas. Una escuela abierta, dónde la familia cobra una real importancia, trabajando junto con el maestro, en la misión que compete a lo escolar, viéndose cómo lejos va quedando el no asumir “el afuera como dato, salvo para evocar por escrito lugares comunes, como la integración social, la participación y los derechos humanos, o para remitirse a hechos o eventos puntuales que permiten un abordaje didáctico” (Forteza, 2013, p. 87).

La escuela, por tanto, necesita “hacer dialogar los diversos mundos que habitan los niños y adolescentes, [...] porque no puede restablecer por sí sola la jerarquía común de saberes, pasiones, valores” (Gagliano, 2007, p. 257). Por eso requiere devolverle la transparencia a la acción, ayudar a configurar una organización que atienda el sentido personal, que esté al servicio de las nuevas generaciones. Esto necesita de una apuesta diaria a la infancia o juventud, generando experimentaciones pedagógicas dónde se los vea implicados a todos, maestros, familias y otros actores. Como expresa Zelmanovich (2007, p. 1) significa ver un punto de partida, el estar implicados desde su función adulta, más allá de su rol y a pesar del riesgo que contrae en cuanto a ganar o perder, existiendo una confianza a futuro, reconociendo que algo bueno puede acontecer, porque “las infancias, en plural, (...) son una producción que depende de la apuesta de la función adulta, que está inscripta en determinado marco social” (Zelmanovich, 2007, p. 2) y esto la institución escolar debe tenerlo identificado.

Por lo expuesto, los docentes implicados en esta experimentación pedagógica, entienden que “la educación ya no es lo que era, la escuela no cumple con la función que tenía, y si lo hace, nos han hecho saber que lo hace mal; es tradicional, autoritaria y rutinaria (...)” (Grinberg, 2014, p. 288), por eso, apuestan a cambiar algunos componentes de la forma de la escuela, velando por continuar con aquellos que se creen convenientes, reinventándolos desde la criticidad hacia las actividades y sus modos. Una de las maestras entrevistadas deja ver esto al plasmar;

“(…) se necesita estar abierto a nuevas propuestas, a críticas de otros compañeros, a tener paralelos, aunque no sean de tu mismo grado, tomando un poquito el ejemplo de las escuelas rurales y trabajar de otra forma, ya los niños necesitan de otra modalidad de trabajo, trabajar en otros espacios, trabajar diferente (…)” (Entrevista M2- 2019)

Y explica

“(…) hay que tener en cuenta que se puede aprender de otras formas, sentarse en el suelo haciendo una ronda, querés usar el cuaderno y sentarte en el suelo porque aprendes así, está bien, igual si vos estás más cómodo sentado en una silla y con el cuaderno apoyado arriba de una mochila, si querés usar un sistema electrónico, úsalo. Acá no alienamos a nadie, ni reproducimos, siempre pienso en la imagen de Tonucci, todos los niños son diferentes y al final salen todos iguales, o están sentados mirándose la nuca, eso ya paso, pensemos en otra cosa, algo que tome las dos cosas (…)” (Entrevista M2- 2019).

Para poder “mover” dichos componentes, lo que está dado, empiezan a discutir en tanto, el orden simbólico, instaurado en un tiempo específico, pero además van por el imaginario fullero, ese tramposo, que bloquea el modo de lo pensable, porque “todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo histórico y social está indisolublemente tejido a lo simbólico” (Castoriadis, 2010, p. 186). Esto sucede, porque se comprende que la institución “(…) es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario” (Castoriadis, 2010, p. 211), por eso apuestan a visibilizar el orden simbólico y las significaciones que dentro de ella circulan, porque sería imposible comprender lo que fue, lo que es no entendiendo eso. Ver esto, analizarlo, “desmenuzarlo” permite ver que se puede ser un docente “(…) que puede actuar como preso o rehén de su tiempo, permanecer atrapado del circunstancial paradigma en vigencia, conformarse con lo políticamente correcto de cada época, o bien dar lugar, expresar y bregar por la institucionalización de otras realidades” (Frigerio, 2008, p. 8).

Y lo anterior, implica entender que las certezas en éstos últimos tiempos, no tienen lugar, no existen, “si hay algo sobre lo que no dudamos es que una nueva *ley* ha venido a regir nuestras vidas: deberemos vivir en un mundo en dónde lo único estable es la inestabilidad” (Grinberg, 2014, p. 289).

2. Posiciones docentes cooperativas. Docentes que deconstruyen, alteran y producen política desde el cotidiano escolar para experimentar pedagógicamente

2.1 Sobre posiciones docentes cooperativas

“(…) las miro, allí están las maestras a la sombra, reunidas, me hacen acordar a las leyendas artúricas, sobre la mítica y legendaria caballería perteneciente al Rey Arturo, cada una de ellas, representaría a aquellos SIR de esa famosa mesa redonda, colmada de discusiones colectivas por un lado, y por otro, lo que se vino después, me remontó al libro de Julio Castro, ese que tanto he leído “El banco fijo y la mesa colectiva” (1942), porque lo que surgió, en esta interacción, demostró como este colectivo de docentes, parecen ser más partidarios de facilitar la comunicación, la interactividad y la colaboración, cooperación entre ellos, niños, niñas y comunidad, desplazando “a todo vapor” los bancos fijos por mesas colectivas” Registro de campo- 27/02/2019.

El trabajo docente, ha sido y sigue siendo una de las temáticas de mayor abordaje por diversos autores durante años, tal como lo expresa Southwell y Vassiliades (2014, p. 165), ya sea como oficio y condición, vocación, trabajo, este escrito, pretende dar cuenta de las posiciones docentes que se han observado dentro de este cotidiano escolar, lo cual tiene que ver con visibilizar esos discursos que circulan, organizan y regulan el trabajo de enseñar, es decir atender a “(…) los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 166), la manera en “(…) que los sujetos maestros/ as (...) construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa” (Vassiliades, 2016, p. 123).

Al respecto las docentes mencionan en entrevistas efectuadas, cómo se va configurando una escuela, que atiende a esas posiciones docentes enunciadas, sobre todo para atender a sujetos de la educación:

“(…) acá se me consulta, se me pide mi opinión, se valora lo que pienso, a su vez eso genera demoras en tomar decisiones, si fuera una persona sola la que decide, bueno, las cosas las piensa en su casa y se terminó, pero justamente tenemos un equipo (...), que tiene en cuenta la opinión de los otros, hoy para tomar decisiones, hay que convocar a las maestras comunitarias, a las maestras (...) es que decisiones tan importantes que van a ayudar a un grupo de niños tan vulnerables, necesita como un gran pienso (...)” (Entrevista MSD-2020).

“(…) acá nos conocemos, nos apoyamos, formo parte de (…) acá trabajo con el otro compañero, aprendo del otro compañero, si estoy sola en mi clase, con mis niños, seguramente no voy a aprender ni ellos van a aprender (…), es estar con otros, permitir. Por eso me gusta el trabajo acá, yo trabajo con muchos docentes, y el “ay mirá vi en tal lado, tal como porque no probaste”, si estoy encerrado siempre, no comparto con otro no aprendo, (…) hay compañeros que saben más cosas de algo que vos” (Entrevista MI-2020).

“Tenemos un trabajo de hormiga, todos los días, el equipo, yo he pasado por muchas escuelas, pero el equipo de esta escuela es muy unido, muy unido (…) pero quien llega acá tiene que ser muy abierto, para entender que si viene un maestro y te saca un niño no es porque quiere llamar la atención, no, quiere ayudarte realmente” (Entrevista M3-2019).

Bajo estas palabras se puede, ver, además, un sujeto político, que se define a partir de una “pluralidad de posiciones de sujeto” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 35), lo que implica cierta complejización de las identidades y desentrañar un sujeto de las formas establecidas, así como atender a múltiples identidades que no se reducen a la clase o posición estructural, que son aquellas que llevan la lucha por los derechos humanos, étnicos, por la igualdad, entre otros.

Sin embargo, apostar por atender a esas múltiples posiciones de sujetos, no es sencillo, así lo remarca la directora que estaba en dicha institución en 2019,

“(…) cuando caí en la escuela, caí con un colectivo, que si bien estaba la mayor parte comprometido con la situación de los alumnos, era un colectivo que trabajaba para su clase y para sus niños, sin haber establecido algunos acuerdos entre pares de docentes, si bien se apoyaban unas a otras, era desde la contención emocional más que desde la contención pedagógica (…) y bueno después se fue dando en el proceso que muchas maestras entendieron que quizás se podía (…) empezar a trabajar como un colectivo, que entendiéramos que todos éramos uno (…) o sea yo me encontré una escuela en el 2017 y creo que en el 2019 era otra, manteniendo algunas cuestiones obviamente diferentes” (Entrevista MD1- 2019).

A pesar del inicio que se tuvo en cuanto a ello, tal como remarca dicha directora, este colectivo, logra instalar propuestas pedagógicas que alteran la forma escolar, proyectos diferentes que emanan de dichas posiciones de sujetos disímiles, a modo de estrategia de resistencia. Y aquí entra en juego, el poder generar espacios en dónde se puede “(…) interpelar desde lo cooperativo tanto su propuesta pedagógica, como su organización” (Stevenazzi, 2010, p. 73), estableciendo de ese modo sitios que desafían y apuesten a formas más colectivas y democráticas.

De ese modo, se instalan posiciones docentes cooperativas, que conlleva, primeramente, a “embanderarse” en proclama de la educación bajo un rol importante para la constitución de sujetos y, por otro lado, colocar valores tales como (...) la solidaridad, equidad, interés por el colectivo, ayuda mutua, que al menos se ven amenazados por un proyecto social que lejos está de poner el interés por el otro en el centro” (Stevenazzi, 2010, p. 74). Optar por adoptar posiciones docentes cooperativas, en tanto, como estos actores educativos vienen haciendo, significa llevar adelante un movimiento político desde el propio cotidiano escolar, uno que contiene la “(...) disputa política por reinstalar lo público, como valor a ser resguardado, desde sus propias propuestas pedagógicas, aunque éstas pueden sentirse perdidas, en tanto experiencias que pongan en práctica estos valores” (Stevenazzi, 2010 p. 78). De este modo lo remarcan algunas de las entrevistadas:

“(...) pienso que una aprende en estas propuestas colectivas a ser más empática, ser más humana, estás mirando distintas dificultades, estas tratando de buscar nuevas estrategias, de ponernos en el lugar de que hay algo que falta para que ese niño pueda aprender, no hay algo que le falta al niño, hay algo que me falta a mí, para que ese niño pueda aprender, porque si está acá (...) hay que buscar la forma, porque el merece esa búsqueda” (Entrevista MC- 2020).

“(...) acá hay una comunión muy grande entre las docentes porque (...) si no hay confianza, no hay apego entre las docentes esto no se da (...). Acá hay una unidad muy grande y tiene que estar la fortaleza en el docente (...) ahí se da la transformación. Es un colectivo muy unido, que (...), para trabajar de otra forma ya que los niños necesitan otra modalidad de trabajo, trabajar en otros espacios, trabajar diferente” (Entrevista M2- 2019).

“(...) El trabajo en esta escuela yo lo definiría como, (...) un trabajo pensado, pensado, reflexivo, pensando siempre en el otro, en las posibilidades de respuestas que el otro va a tener a nuestras decisiones y a nuestras acciones, (...) pensando en lo que otro entenderá, dónde enfatizo” (Entrevista MD2- 2020).

“La escuela es un lugar de encuentros, donde el niño encuentra (...) el saludo, los valores, el preocuparse por los otros, y a partir de ahí vienen todos los aprendizajes, desde lo humano, la escuela tiene que ser un lugar donde se enseñen valores, desde que entramos, hasta desde el que no está y nos preocupamos porque no está, entonces la escuela es eso, principalmente, primero es un lugar de vínculo, que no se puede reemplazar, por ninguna otra cosa, (...) un lugar donde le podemos ofrecer a los niños otras formas de tratar y de ser tratados, (...) aprenden que se puede ser respetado, que se puede tratar a otros de otra forma y que hay otro camino diferente al que están acostumbrados y le vamos diciendo que sí, les vamos mostrando, ellos después elegirán, va a depender de ellos, hablo de la capacidad de resiliencia, de poder encontrarse personas que les ofrecen otras formas de tratar cada año, (...) con gestos, actitudes que se

puede tratar a otros diferente, (...) ver las palabras para decir (...)" (Entrevista MC-2020).

Tal como resaltan, Tiriba y De Jesús (2004, p. 87), aparece en sus discursos, el acto de cooperar, que tiene que ver con el operar de forma simultánea, con el trabajar en comunión desde un accionar y movimiento colectivo, contra la perspectiva individual o individualista. Para lograrlo, se da el estar a disposición, el poder emprender conjuntamente con otros, producir con otros, lo que es visto como un valor clave, estas posiciones docentes cooperativas se adentraron a apostar por una escuela cooperativa en la cual se requiere de la acción de cada una de estas maestras implicadas. Esto puede ser visualizado de forma concreta, en una dinámica llevada adelante por todo el colectivo docente, propuesta por la psicóloga que pagaba dicha institución:

"En seguida, toma la palabra la psicóloga del centro educativo (...) "vamos a empezar por una dinámica, antes que ustedes se presenten, y nos cuenten que vienen a hacer", empieza a verse un atado de lana verde, unido en una lapicera, lo va desenredando y un vaso rojo, mientras pide a las docentes que se unan en una ronda al centro del salón. El clima ha cambiado, ahora no están tan serias, un "siempre con estas cositas" se escucha entre el murmullo, que ahora eleva volumen, risas, cuchicheo, es lo que se percibe. Nos mira, a quienes aún estamos sentados y dice "ustedes también" (...) aquella mujer ya nos había incluido a todos. Ahora estamos parados en medio del salón, nos propone agarrar una de las lanas que están unidas a aquel bolígrafo azul, como una especie de eje central, cada uno toma dicha lana, cada docente presente y dice "la cuestión es poner todos juntos la lapicera en el vaso de color rojo, que tienen en el medio de este círculo" (debajo de esas lanas de color verde, se encontraba aquel vaso rojo a la espera). Todos unen esfuerzos de forma simultánea para que la lapicera llegue al recipiente, se escucha "no cinchen tanto", "no vayas para ese lado", "afloja un poco la lana" y pronto se cumple con el objetivo. Se celebra este, cual victoria de la copa del mundo, la alegría absorbe todo ese espacio escolar. Cada uno vuelve a su sitio, ya sentados, se escucha la voz de la psicóloga, esta dinámica la he pensado para entender (...) que tenemos que trabajar juntos, todos somos parte de esta escuela y por ello, tenemos que pensar, construir juntos" Registro de campo -05/10/2019.

Ante lo anteriormente advertido, puede afirmarse que surge la conformación de un sujeto docente cooperativo, que como plantea Dávila Hoyos y Vargas Cardoso (2019, p. 62), que confía en un otro, que contribuye o ayuda a otros, que tiene responsabilidades ante las acciones dentro de este colectivo.

En asociación, con lo mencionado, debe expresarse que aquí, opera un concepto central, el de autogestión, que tal como lo conceptualiza Peixoto de Albuquerque (2004, p. 39), tiene que ver con ese conjunto de prácticas que este colectivo lleva adelante, dónde surge la naturaleza democrática en cuanto a la toma de decisiones, que potencia la autonomía de éste. Esto tiene relación con “(...) un ejercicio de poder compartido, que califica las relaciones sociales de cooperación entre personas y/o grupos, independientemente de estructuras organizativas o actividades (...)” (Peixoto de Albuquerque, 2004, p. 39), mediante el cual se apela al “aprender a construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu” (Freire, 2004, p. 32).

Lo enunciado, se origina, por causa de la existencia de una dirección o un equipo director en este caso, que atiende a “(...) la preocupación por democratizar ese liderazgo habilitando el tiempo y el espacio para la experimentación, búsquedas y el debate (...) que involucra desacuerdos, implica una posición de apertura y escucha, pero también de sostén” (Barreiro, Rodríguez, Stevenazzi, 2021, p. 98). Esto es visto por algunas docentes al mencionar:

“(...) tener a esta directora, que de verdad es increíble en su tarea, ayuda mucho a pensar otras cosas, apoya, habilita, no es que impone, todas las iniciativas que hay las apoya, te dice que vayas para adelante, eso para mí es fundamental” le pregunto “¿para vos ha tenido un papel relevante en esto entonces?” y me dice “claro, sin dudar, ha sido un cambio para la escuela, por ejemplo, yo le vine con la propuesta del centro cultural y ella me dijo “sí, sí, claro que sí”, le llevé la propuesta de salida didáctica, “sí, sí, claro que sí”, tener esas habilitaciones, en estos espacios no es fácil, siempre parece difícil hacer cosas y no es tan así, cuando se tiene apoyo, eso nos permite trabajar intercambiándonos entre las maestras, yo doy clase de Artístico y Lengua, que me agrada más y mi compañera otras áreas, eso lo habilitó ella sin problema” Registro de campo- 30/10/2019.

“(...) he pasado por tres directoras diferentes, y las tres han tenido más o menos esa misma forma de trabajar acá. Cada una con su personalidad, pero las tres han mantenido eso de la flexibilidad, de permitir el (...) buscar otras estrategias” (Entrevista MI- 2020).

“(...) La propuesta surge en realidad por parte de una observación que hace la dirección en cuanto que llama la atención que cuando toma la escuela de la cantidad de niños que están fuera del aula, (...) no se adhieren a ninguna propuesta. (...) ante esta observación es oportuno pensar en colectivo alguna solución (...) en el sentido pedagógico, porque no se adherían a nada de lo que la escuela proponía (...). Empezamos a trabajar, tres maestras fueron las que en realidad empezaron primero, que eran de segundo y quinto. Eran dos efectivas y una suplente. Y bueno al año

siguiente dio la casualidad que obviamente seguían las dos efectivas y la suplente pudo elegir de nuevo. Por lo tanto, dado que las otras compañeras habían visto cambios positivos en los chiquilines (...) al año siguiente teníamos siete docentes que se adhirieron (...), trabajábamos desde segundo hasta sexto en esa propuesta de romper grados, una vez a la semana, toda la jornada, después pasó a dos veces por semana toda la jornada, y el tercer año teníamos si ya ahí a todo el colectivo” (Entrevista MD1- 2019).

“(...) Al ingresar dije “pa acá se trabaja empila”, mucho proyecto, mucho para hacer, que me dio miedo, después de a poquito se fue desarrollando, no sabía si podía estar a la altura, pero todo el equipo está comprometido, con metas siempre, con apoyo del equipo director, muy trabajador, siempre decían sí, sí, sí, incluso las maestras suplentes que volvieron, se vieron logros” (Entrevista M1-2019).

“Acá trabajamos mucho desde el conversar, de tener y darse lugar para esos encuentros, (...) en conjunto, siempre que sea en aprendizaje, en favor de los niños, o sea (...) en acompañar, (...) en cosas divertidas que les hagan tener ganas de venir a la escuela”. (Entrevista MC-2020).

“Es muy difícil conseguir compañeros que piensen (...), y que trabajen a la par así, que yo me dedico a esto y vos a esto y me enfoco en esto y vos haces esto y te enfocas en esto (...). Es muy difícil, no todo el mundo quiere, porque generalmente los maestros están cerrados en su clase y no permiten el préstame tu proyecto, lo hacemos juntos (...) somos abejitas trabajamos todos juntos por un único fin. Acá estoy bien, a mí lo que he propuesto, me han escuchado, capaz por mi forma de ser (...), pero siempre creo que se me ha escuchado, se me ha tenido en cuenta, en lo que propongo, nunca nadie me dijo que no, no podés hacer esto, jamás” (Entrevista M3-2019).

Sin duda alguna, para configurar estas posiciones cooperativas, se hace necesario como primer punto, tener presente tal como mencionan Barreiro, Rodríguez y Stevenazzi (2021, p. 99), que la clave está en el rol que adquiere esa dirección del centro escolar, que pondera ese liderazgo, que va por asumir una responsabilidad compartida, colectiva e individual, frente al trabajo docente, al proceso pedagógico, para que la escuela pueda orientarse a desarrollar todas las dimensiones que le competen, lo cual se aleja de la visión supervisora que se le atribuye tradicionalmente a ella, esa lógica instalada de tipo empresarial o gerencial. Esto remite a las palabras de la directora de Casavalle en una entrevista efectuada para una investigación llevada adelante en el año 2015, al manifestar “(...) el rol de la dirección es fundamental, cambia (...) es un proceso que tiene distintos momentos de intervenciones, en un primer momento para centrarse y generar una escuela dónde se forma fila, dónde ver el formato rígido para moverlo”, (Entrevista

MD - 2015), identificando que al alterar la forma escolar, y “transcurrida esa etapa hay dos líneas fuertes en la transformación de dirección, una es el aporte didáctico (...) mucho, mucho trabajo en ese sentido y otra es cómo vamos a construir colectivamente desde otro ángulo más democrático” (Entrevista MD -2015).

Esto es explicitado por una de las directoras durante su entrevista:

“se dio una transformación de la dirección y una transformación por eso de una escuela conflicto a una escuela con armonía desde lo pedagógico, (...) teníamos mayor libertad o autonomía para imponer no, sino para sugerir algunas cuestiones, (...) fue posible una escuela diferente dónde todos sintieron ganas de trabajar, (...) supieron dejar esa queja continua que a veces tenemos los maestros: hacia la familia que no apoya, al niño. La dirección se convirtió en un espacio de diálogo, reservado para la escucha, para la comprensión y el trabajo conjunto” (Entrevista M1- 2020).

De hecho, es preciso mencionar, que cuando se ingresa a la institución, no suele atenderse a cada sujeto en la dirección de ésta, esto fue constatado al estar en la escuela:

“Después de esperar un tiempo prudencial, golpeo la puerta de la dirección, nunca he entrado, pienso a ese lugar, hecho curioso ¿verdad? Porque quien llega a una escuela, a lo primero que se le invita es a sentarse a charlar en la dirección, pareciera que, en esta, eso no sucede, la dirección no es el centro de comando, el espacio escolar en todo su conjunto lo es, las charlas pueden ser en cualquier sitio, menos en ese” Registro de campo - 05/11/2019.

Se constata, por tanto, el nacimiento de “un espacio de actuación pedagógica” Frantz (2001) en lo escolar, que “(...) exige de seus sujeitos e atores uma comunicação de interesses, de objetivos e práticas, a respeito do qual precisam falar, argumentar e decidir” (Frantz, 2001, p. 243). Esto es parte, de la esencia propia de la cooperación, que tal como expone Ferreyra (2016), posee asociados que son partícipes de la actividad debido a intereses comunes, que aportan a la cooperativa su trabajo, en este caso a una organización específica, la escuela, dónde todos tienen igualdad de derechos, voz y poder de decisión. Sin duda que se logra ello, a partir de la configuración de un centro que habilita la disputa, el disenter, la interacción, conversación, que trasciende las necesidades prácticas, de supervivencia o dramas sociales, como expresa Ball (1987). Es desde ese lugar que existe un “(...) pensar y conservar que instituyen unas modalidades que articulan

y/o configuran la puesta en marcha de la vida cotidiana (...) como una práctica institucional y herramienta de trabajo instituida (...) habilita y trama “otro modo de hacer escuela”, traccionado por los sentidos pedagógicos que lo organizan (...)” (Redondo, 2018, p. 188)

2.2 Maestras que se deconstruyen para configurar posiciones docentes cooperativas en el ámbito escolar

Maestros y maestras, son parte de ritos y rituales antiguos que constituyen y siguen siendo parte del ámbito educativo. Es de relevancia para entender esto, remontarse en el tiempo, a cómo, la iglesia “inventa una escuela porque cuenta con un proyecto de dominación universal sobre las almas [...] que requiere de prácticas, un adiestramiento maquinal suficiente y eficaz [...], dónde los sentimientos, no pueden comunicarse si no es con la voz de la razón” (Dubet, 2006, p. 34). El sedimentar una sociedad basada en aquel momento histórico en un dios universal, en la Ciencia y la razón, conllevaba en tanto, una formación llevada adelante por un cuerpo de docentes, no por la rutina propiamente dicha de relaciones domésticas, o el quedarse en la simple familia.

Lo expuesto, explica el por qué los programas institucionales descansaban sobre “principios sagrados, principios homogéneos, contrarios a la diversidad y la fragmentación del mundo. [...] la modernidad gustaba de ello, de presentarse como proyecto cultural coherente, universal y racional, [...] para producir individuos universales junto a sus creencias y costumbres específicas” (Dubet, 2006, p.37).

Según Alliaud (2006, p. 188), ser maestro hace cien o cincuenta años, significaba contemplar un conjunto de posiciones subjetivas y experiencias disímiles, que aún perduran en la vida cotidiana actual como enseñantes, tal como la túnica blanca, el posicionarse frente al aula, delante de una fila de alumnos, el tono de voz con el que se expresa, comunica, o sus frases emblemáticas, el tomar objetos de niños, niñas, o apelar a la autoridad de la dirección cuando algo acontece o inclusive a la de las familias de éstos, la taza de té en el recreo, etc. El lugar que ocupa ese docente “(...) parece estar definido por su inscripción a saberes,

funciones, potestades y estética, que a fuerza de inscribirse en una vivencia tan incrustada en la experiencia cotidiana como es la escuela, terminan percibiéndose como naturales” (Alliaud, 2006, p. 187).

Lo expresado anteriormente tiene que ver con lo que Pineau (2016, p. 34) menciona dentro de las piezas que fueron conformando las escuelas, la formación de especialistas a los que se los dotaba de tecnologías determinadas, los docentes, a los que se les otorgó de manera monopólica saberes específicos para poder controlar, comprender y disciplinar a los educandos, esto fue lo que constituyó la identidad de maestros, maestras, distinguiéndolos de otros actores sociales, tales como los sabios. El docente, por tanto, desde esta perspectiva fundante de lo escolar,

“(…) debe ser un ejemplo – físico, biológico, moral, social, epistémico, etcétera- de conducta a seguir por sus alumnos, Adoptó (...) funciones de redención de sus alumnos, bajo la lógica del poder pastoral (...) y el colectivo docente fue interpelado como “sacerdote laico” (...) el maestro debía ser un modelo aún fuera de la escuela, perdiendo así su vida privada, que quedó convertida en pública y expuesta a sanciones laborales” (Pineau, 2016, p. 34- 35).

Según Alliaud (2007, p. 190), desde ese sitio, cada maestro, maestra es concebido como “difusor de la cultura”, desde una función plenamente disciplinadora, la que implica la figura del apostolado como una guía identificatoria, lo que conllevó a que apareciera fuertemente cómo “(...) el magisterio se vanaglorió de su neutralidad o asepsia de política (...)” (Birgin, 1999, p. 20).

Desde esta matriz, asimismo, se da una relación pedagógica, centrada en un docente que “(...) se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno – construido sobre el infante- no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un “igual” o “futuro igual” del docente, (...) sino indefectiblemente como alguien que siempre – aun cuando haya concluido la relación educativa- será menor con respecto del otro miembro de la díada” (Pineau, 2016, p. 36). Por tal motivo, existe en ello, además, la desigualdad evidentemente como única forma de relación entre los sujetos, alejándose de la igualdad o diferencia. Y a esto se suma, el asumir un conjunto de saberes apreciados como

neutros, los denominados “elementales”, compuestos por lectura, escritura, cálculo y religión o ciudadanía, que derivó en que los centros escolares fueran los únicos capaces de distribuirlos o el único medio masivo por medio del cual se podían apropiar.

Por lo tanto, la institución pedagógica, se conforma en un sitio donde existe un ejercicio de autoridad por parte del docente y una total sumisión de los educandos, se trata de la primacía de “(...) la autoridad de aquellos que saben por sobre quienes ignoran” (Rancière, 2018, p. 11), de esta forma, es el maestro, el encargado principal de llevar adelante una “(...) progresión sabia, adaptada al nivel de las inteligencias embrutecidas, los conocimientos que él posee al cerebro de quienes los ignoran (...)” (Rancière, 2018, p. 11). Esto deja visible, la necesidad de transmitir conocimientos a niños, niñas, adolescentes para lograr llegar poco a poco hacia esos saberes, lo que convierte el acto del maestro en explicar, lo que significa que:

“enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar espíritus, conduciéndolos, según una progresión ordenada, de lo más simple a lo más complejo. De esta manera el alumno se elevaba en la apropiación razonada del saber y en la formación del juicio y el gusto, tan alto como lo requiera su destino social, y estaba preparado para hacer un uso conveniente de ese saber según su destino (...). Es este tipo de inteligencia, la que le permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno y verificar que el alumno comprendió bien lo aprendido” (Rancière, 2018, p. 28).

Actualmente las docentes de esta institución se dan cuenta de cómo “ya no pueden retirarse a sus aulas [...] como si estas fueran las únicas esferas públicas disponibles para movilizar el poder de las ideas y las relaciones de poder” (Giroux, 2003, p. 317). Al contrario, ven, que se requiere de un compromiso para advertir aquellas estructuras de las relaciones de poder que actúan en el orden social para que se piense en visibilizar lo invisible, deconstruir lo naturalizado. Esto llevaría a visualizar en qué medida como educadores, constantemente, hay una disyuntiva, entre la producción y la imposición de una única verdad, así como el surgimiento de múltiples verdades. Asimismo, implica expandir subjetividades, construir un

sentido común, desterrar el “maestro explicador”, que Rancière (2018, p. 23) explicita.

Tal como manifiesta Southwell (2019)²⁶ para lograr lo manifestado, es preciso asumir una posición docente genuina, desde la toma de decisiones, desde un trabajo basado en la cooperación, desde la no individualización, una que piense la escuela, “sacudiendo” la escuela universal porque tal como está pensada no lo es.

Lo anterior, se va instalando paulatinamente en este centro educativo, a través de la experimentación pedagógica que altera la forma escolar, y de este modo es expresado por las docentes:

“esto cambió en realidad al docente, cambió la forma de trabajar, ya casi todos se adhirieron a una forma más colaborativa de trabajar, las planificaciones no eran unificadas, sino que tenían ciertos vértices que se tocaban unos con otros, ya desde inicial a sexto. Había una producción de colectivo, en cuanto a la metodología, era una metodología más flexible, más abierta (...) la autonomía que generó en los niños, llegó un momento en que en realidad ellos manejaban los tiempos, los espacios, (...) los temas, qué es lo que se tenía que tener en cuenta para la próxima. Los docentes cambiaron su visión de cómo evaluar, no evaluaban de una forma de registro de tablas o de registro de columnas, en dónde metemos a este chiquilín sino era como una evaluación colaborativa, de colectivo, porque en realidad ese maestro independientemente que fuera de primero, tenía conocimiento de otro niño que era de quinto, en su taller dos veces a la semana le brindaba otros elementos, (...) se daba el intercambio colectivo, eso permitió ver que quizás el chiquilín en otras propuestas pedagógicas más impuestas, no le gustaban (...) las propuestas entonces, fueron totalmente diferentes descontracturadas en el sentido que se le permitía la libertad al niño, (...) el niño no lo siente así como que es un aprendizaje forzado” (Entrevista MD1- 2019).

“se trata de pensar que el niño no se acostumbre al maestro, es el maestro el que debe adaptarse al niño, y si el niño necesita aprender en el pasillo, bueno en el pasillo (...) este año yo estuve con cuarto y quinto en talleres, ellos esperaban que yo dijera, si es correcto, es así, que explicara y jamás lo hice, no sé ¿ustedes que piensan? Y así vamos cambiando, qué idea tiene este equipo, qué idea tiene este otro, ellos validaban el conocimiento, jamás lo hice yo, decir qué es lo correcto, si no se llegaba a un acuerdo, bueno buscábamos información, entrábamos a algún sitio dónde se podía leer, buscábamos y todos validaban el conocimiento, me costó muchísimo eso, porque ellos estaban acostumbrados a que se les dijera, está bien o no está bien y no es así, por qué está bien, por qué no está bien, o cuál es el camino más corto para llegar y por qué será, que los hiciera pensar tanto (...) es

26 En su participación en el V Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina, sobre “Trabajo y formación docente por la educación pública, propuestas y alternativas colectivas” realizado en la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad de Córdoba.

que son ellos los que tienen que aprender, (...) son ellos los que tienen que resolver, si lo resuelven lo aprendieron” (Entrevista M3- 2019).

“Si tuviera que destacar una sola propuesta, creo que el trabajo que nosotros hacemos ofreciendo otros formatos, es muy importante para nuestra escuela, se necesita, es decir, es diferente, en esta escuela nosotros hacemos las propuestas diferentes, cambiamos nosotros, hacemos que no estén frente a una propuesta rígida, nosotros estamos continuamente haciendo (...), tenemos esa apertura que se necesita para el niño, propuestas diferentes, dónde no haya topes, dónde no haya clases, dónde pueda ser el de sexto, incluso monitores de los de primero, en realidad nosotros tenemos que pensar otro tipo de escuela, diferente, porque ellos se adaptan a lo que nosotros hacemos en realidad, es eso (...) ver el aprendizaje diferente, lo vemos así, tenemos todos los años para aprender, no importa en qué clase estés.” (Entrevista MC- 2020).

Khoan (2016, p. 83), plantea la pregunta “¿Qué es un maestro?”, interrogante que se han tenido que formular estas docentes, para como expresan sus palabras, desarmar lo heredado, deconstruirlo de forma cooperativa, y de ese modo comprender que no es más que alguien que ayuda a un niño, niña a encontrar lo que es, así como Simón Rodríguez ayudó a Thomas. Se trata de pensar en una “(...) educación general, popular o social, justamente (...) que integre el conocimiento y la vida, la que enseña a las gentes a vivir, lo que significa enseñar a las gentes a ser personas activas, animadas, autosuficientes” (Khoan, 2016, p. 84).

Lo emitido además, permite contemplar, asimismo, la ruptura con los mandatos instaurados desde antaño con respecto al maestro, acercándose a un “maestro ignorante” como lo concibe Rancière (2018, p. 62), aquel que hace menos y a la vez más, el que no caerá en verificar lo que el niño, niña ha encontrado, sino que encuentra buscando, aquel que busca que estudiantes prueben, actúen, narren lo que hicieron, hacen, y otorga medios para que se logre verificar la realidad de su accionar, prestando especial atención a lo que se dice, hace. Es, por tanto, otro maestro, uno que, apuesta a la búsqueda continua por parte de sus estudiantes, porque “(...) quien busca siempre encuentra. No necesariamente encuentra lo que busca, mucho menos lo que *se debe* encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la *cosa* que él ya conoce (...). Maestro es quien mantiene a quien busca en su camino, en donde *él* es el único que busca y no deja de buscar” (Rancière, 2018, p. 65).

En ello, aparece un rotundo cambio, contemplado por una de las maestras, las que percibe cómo

“(…) no siempre los docentes somos los que enseñamos, a veces somos los que aprendemos, porque al verlo funcionar así, si estoy siempre encerrado, no comparto con otro (…) hay compañeros que saben más cosas de algo (…) el grande le puede aportar otra cosa o el chiquito al grande otra cosa, no todo tiene que ser con mis compañeros en una burbuja y el maestro siempre el que enseña. Lo otro es que al maestro no le queda más remedio que reestructurarse, (…) no se si nos gusta que nos digan que pensar” (Entrevista MI- 2020).

Y en lo anterior, en ese “no se si nos gusta que nos digan qué pensar” enunciado, puede evocar a atender que, “en las escuelas, a veces, ofrecemos como realidad las interpretaciones dominantes. Nosotros mismos hablamos en ocasiones en nombre de la verdad o en nombre de la realidad y aparecen enunciados imperativos como – la verdad es la verdad – o –la realidad es la realidad- que son frecuentes en nuestras bocas” (Larrosa, 2000, p. 28). De hecho, los centros escolares, así como los medios de comunicación, son lugares de producción, pero también de reproducción y crítica, dónde se puede dar disolución de eso que se llama verdad o a lo cual se denomina realidad. De ese modo, los docentes, en demasiadas ocasiones son “servidores de Agamenón, aunque crean que sirven a la verdad o que muestren la realidad, porque la victoria de Agamenón está justamente en que reconozcamos su verdad como la verdad y su realidad como la realidad, en que creamos que nos sometemos al poder de la verdad cuando se está plegado a la verdad del poder, que es la única verdad” (Larrosa, 2000, p. 28).

Y cuando como docentes se va sabiendo que la verdad de Agamenón no es la única verdad, tampoco su realidad, sino que son imperativas, en ese instante es cuando se dilucida la verdad, la realidad misma, porque perdemos el sentido de ambas. Al momento de atravesar eso, es cuando se configura otra posición docente, porque ya no se cree en lo que se creía, ya no se puede decir lo que se decía, las maestras por ello en dicha experiencia, entran en un camino de incertidumbre, que recae sobre el “habitar un mundo con la mayor dignidad posible, en un mundo caracterizado por el carácter plural de la verdad, por el carácter construido de la realidad” (Larrosa, 2000, p. 29).

Por eso es imprescindible dentro de esta experimentación pedagógica, la existencia de una desnaturalización de discursos que se imponen como única verdad en la sociedad, obstaculizando la libre expresión de la esfera pública, para pasar a tener en igualdad de condiciones la validez de cada opinión. Y para llegar a ello, se adhieren a una “deconstrucción de los mitos fundantes de la nacionalidad [...], la revisión de la idea de nación homogénea para advertir la presencia de las diferencias, la reescritura de la historia a fin de encontrar los momentos de emergencia de prácticas autoritarias y violentas, las nuevas vinculaciones de Uruguay con América Latina” (Basile, 2002, p.33) que llevarán a validar un debate en un espacio plural de diálogo.

Se requiere a su vez, en temas dominantes y textos, se coloquen cruces entre disciplinas o instituciones de los sujetos, para poder “redefinir la identidad (...) privilegiar una atención a la pluralidad, desjerarquizar discursos, lograr coparticipación de las instituciones y un nuevo rol del intelectual” (Basile, 2002, p.33), permitiendo de ese modo, sortear aquellos implícitos que “lleva la univocidad como modelos de una práctica que desemboca en gestos autoritarios” (Basile, 2002, p.33). Esto sería en tanto, parte de un marco eficaz para lograr que la democracia participativa sea un eje de prácticas culturales.

Y por, sobre todo, gracias a ello, se piensa como ya se ha visto, en diferentes formas de intervenir bajo la apropiación de herramientas intelectuales y políticas para ir por nuevos senderos pedagógicos, creando condiciones necesarias que dejen atrás cierto coloniaje discursivo, para reinventar una pedagogía que vele por futuros sujetos partícipes de un país democrático.

2.3 Posiciones docentes cooperativas “inteligentes” que producen política²⁷ desde el cotidiano escolar²⁸

“(…) quien está a mi lado entonces, dice “es que saben que la inspectora (menciona el nombre), no era muy afín a ese trabajo, no decía nada, si venía y lo veía, pero un par de veces llegó, y no coincidía”, otra de las maestras, recientemente al parecer incorporada a Nivel Inicial, que está también enfrente a mí, toda vestida de negro, inclusive sus sandalias, de pelo castaño exclama “yo creo, que debemos colocarle otro nombre, y de ese modo, buscarle la vuelta para poder hacerlo, porque si nos convence que está bueno, debemos, es a nuestro modo, la profe de Educación Física puede ayudarnos con eso”, la profesora, me mira y dice “creo que es por ahí el camino, tienen que darse cuenta solas, porque eso se hace, está en el programa, uno trabaja todo eso, desde expresión corporal incluso”, casi al instante, la maestra de contextura grande que está enfrente explica “yo creo que podemos pensarlo, podemos incorporarlo desde expresión corporal, creo que se trata de que asumamos una posición inteligente” Registro de campo – 27/02/2020

Al enunciar esta docente “posición inteligente”, se contempla como se empieza a establecer una deconstrucción del rol docente, la que se origina a partir de un cuestionamiento constante sobre su posición, cuyo eje central se encuentra en poder mirar la problemática en el maestro, no en los educandos, porque depende de ellos, de sus propuestas el sostén de las trayectorias educativas de cada niño, niña que llegan a dicho centro educativo. Por otro lado, existe un atreverse a superar sus propias biografías, su visión del mundo educativo, para generar otras cosas, otros modos de poder llevar adelante lo escolar.

A través de tal deconstrucción, se piensa en otro modo de hacer escuela, uno en el cual el docente adquiere un rol protagónico, para pensar en las distintas alternativas pedagógicas junto con otros colegas que permitan la toma de esas

²⁷ El término política, se conceptualiza a partir de Retamozo (2009), entendiéndola como la administración de lo instituido. Según Castoriadis (2010), lo instituido se refiere a ese espacio imaginario, ese entramado de significaciones que se encuentran en toda sociedad. El interés de este trabajo, está, en lo político, que de acuerdo a Retamozo (2009) se vincula con la dimensión instituyente. Como plantea Castoriadis (2010), dicha dimensión es la capacidad – potencia creadora- que posee un colectivo para crear otros sentidos, prácticas, significaciones que permiten transformar lo instituido, es decir, las formas históricas establecidas.

²⁸ Se concibe éste como aquel que "(...) abarca todo el trabajo cultural (no solo el prescrito) que realizan tanto maestros como estudiantes (y otros)" (Rockwell, 2018), así como "(...) las tácticas que utilizan las personas en su quehacer diario, frente a las clasificaciones homogéneas, las normas absurdas y los mecanismos institucionales que intentan ordenar y controlar la vida escolar" (Rockwell, 2018). Y, además, como "(...) el espacio dónde se practican un conjunto de decisiones administrativas, domésticas, pedagógicas con diferentes posibilidades, tiempos y espacios para ser reflexionadas, acordadas" (Stevenazzi, 2020).

decisiones, reflexiones, acciones dentro del quehacer educativo, transformándose en productores, hacedores de política desde el cotidiano escolar. Específicamente, aquí se atiende con este último término al

“(…) conjunto de decisiones y definiciones que se procesan a diario en una institución educativa y que van conformando la producción de una política. En la medida 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, en relación con el proyecto político pedagógico del centro, en relación con los aspectos didáctico metodológicos, a los organizacionales, de reglamentación interna, de administración del servicio educativo, una serie de componentes que están mutuamente interconectados” a Stevenazzi (2017, p. 2)

Así lo deja ver una maestra dentro de entrevistas efectuadas al definir el trabajo que se hace en la escuela y la escuela misma:

“(…) es una escuela que te permite plantearte desafíos y transformar, transformar las cabezas, pienso que logramos esa transformación de cabeza, pienso que lo logramos, para dar un abanico de posibilidades, (...) se está en un proceso de construcción de una nueva cabeza docente, en donde vamos a tener que unirnos más como colectivo docente. Es un colectivo unido, donde se plantea un proyecto y todas vamos para adelante, con los conocimientos que se tienen, compartidos, con acuerdos o desacuerdos, pero se llega a un consenso y la escuela se va apropiando de ese proyecto, accionando, porque sabemos que necesitamos cambiar la escuela del siglo XXI, por otra escuela, porque tenemos otros niños (...)” (Entrevista M2- 2019)

En este centro es evidente, cómo surge el poder desarmar, porque se constata que “las cosas, las instituciones, los sujetos, nuestra vida en el mundo, ya no eran lo que fue” (Grinberg, 2014, p. 9), por eso se origina un trasfondo clave, en esa enunciación antes presentada, visibilizar de forma constante qué/quienes deberían empezar a ser, para lo que se requiere de la búsqueda de sentidos comunes aparentes entre quienes se desempeñan en las aulas. Esto tiene estrecho vínculo con el hacer micropolítica tal como la concibe Blase (2002, p. 2), es decir, con que las docentes, empiecen a pensarse desde las diferentes posiciones provenientes de ellas, para unirse después de atravesar un proceso cooperativo/consensuado caracterizado por el otorgamiento de poder mutuo y la reciprocidad, para tomar ciertas decisiones,

con el objetivo de usar su poder para proteger, alcanzar metas, a través de acciones cooperativas, conflictivas llevadas adelante de forma consciente.

En ese sentido, en esas búsquedas establecidas, son estas docentes, quienes empiezan por ejemplo, pujas interesantes con algunos programas que se han instalado en la educación uruguaya, como el denominado RED GLOBAL DE APRENDIZAJE, conocido como RGA, éste de acuerdo a su página web (2021) “(...) es una iniciativa de colaboración internacional que integra nuevas pedagogías de aprendizaje en 8 países en los distintos continentes a través de un marco común de acciones e investigación”, éste se basa en el trabajo de enseñanza por proyectos y competencias, y el niño como protagonista activo del aprendizaje, he aquí un hecho importante, porque se ve cómo “(...) el viejo agente cedió su asiento y el sujeto constructivista viene a ocupar su lugar: es el *hijo de la libertad* que debe hacerse a sí mismo” (Grinberg, 2014, p. 298), lo cual para ellos lleva a una total pérdida de autoridad, ya que “enseñar ya no es transmitirle algo a alguien, sino orientar un proceso de búsqueda dónde el eje está en los mecanismos y procedimientos a seguir en ese constante buscar” (Grinberg, 2014, p. 300). Esto es expresado por algunas maestras en el marco de las observaciones efectuadas cuando mencionan:

“(...) este taller de este año es de costura y nació de RED GLOBAL DE APRENDIZAJE, (...) bueno, el año pasado 2018, nosotros empezamos a estar dentro de RED GLOBAL DE APRENDIZAJE, fue nuestro primer año, no participaron todas las maestras, solo algunas, nos gustó alguna idea no todo, nos animamos, y este año, se extendió, otras compañeras (...) empezamos a trabajar en esto, en talleres, que parten de lo que ellos quieren, de los propios niños y también conjugando un poco lo que nos gusta a nosotras” Registro de campo- 30/10/2019.

“Ahora “la posta”, (...) nos gusta la modalidad, nos está dando resultado, entonces empezamos a ver que había métodos, ideas interesantes, pero nosotras nos apropiamos, no lo hacemos tal cual y así fue como empezamos con los talleres, cada una optó por lo que le resultó interesante, después de realizar asambleas, así fue que surgió, (...) formamos grupos, (...) se formaron seis grupos en total” Registro de campo- 27/02/2020.

“Sabes, que, al principio del año pasado, se comenzó a trabajar en Red Global, no entendía de que se trataba, no estaba convencida, pero el otro día vino la mentora de la red, acá a la escuela, explicó, nos sacó de dudas, y realmente voy entendiendo, no me pareció mal la propuesta, porque nos da muchos recursos que podemos usar, pero claramente acá el colectivo

tomará lo que considere necesario, como de todo, siempre ojo crítico”
Registro de campo- 03/ 06/2020.

Tal como expresa Alfonzo (2018), si bien esta red nace de una política educativa que es implementada por ANEP y Plan Ceibal, enmarcándose en las denominadas “Nuevas Pedagogías para el aprendizaje” surgidas de los pensamientos y múltiples libros de Michael Fullan y María Langworthy en 2001, el enfoque por competencias que postula posee una premisa fundamental, poder asumir que ante el inminente desarrollo tecnológico (TICS, sobre todo), existe un mercado laboral en constante cambio, repleto de inestabilidad, que requiere que las políticas educativas contribuyan capacitando a sujetos para adaptarse con flexibilidad al ámbito laboral, sometiendo a éstos, su formación a aquellas condiciones que el mercado presenta, el “no me cierra” enunciado de la última docente, en tanto, da la pauta de un análisis de parte de éstas, ante ello, que posibilita el tomar ciertas cuestiones provenientes de tal programa, para configurar su propia propuesta, lo que marca un salirse del concepto de aprendizaje profundo que se sostiene en RGA, que conjuga únicamente el campo computacional con la psicología cognitiva, apostando a un saber- hacer característico del enfoque por competencias.

En sintonía con lo presentado con anterioridad, existe un claro posicionamiento ante otro programa existente, el llamado Pensamiento Computacional, una de las maestras lo enunciaba:

“a ver vení, vos que entendés de tecnología (...) te muestro que estoy haciendo un curso de Pensamiento Computacional, en Crea, en la plataforma. (...) viste que la escuela se incorporó, estoy adentrándome a todo esto, estuvo la tutora el otro día (...) y nos dio algunas recomendaciones, pero estamos viendo, viste que somos muy críticas con esto” Registro de campo- 13/06/2020.

El “somos muy críticas” emitido, permite advertir que se encuentran analizando tal programa, Pensamiento Computacional es un concepto emergente que se comprende como una forma de pensar que no se restringe al código, la programación y la computadora, sino como un sistema para aprender a pensar de manera diferente y complementaria, pretendiendo por sobre todo que niños, niñas

aprendan razonamiento lógico, pensamiento algorítmico y técnicas de resolución de problemas, todos como se aprecia, sustentado en conceptos y habilidades específicas que le son señalados al docente. Según lo planteado por éste, los beneficios educativos son múltiples, desde poder pensar maneras computacionales varias, hasta el uso de abstracciones que mejoran o refuerzan habilidades intelectuales, hasta la capacidad analítica del niño, sin embargo, el lenguaje usado emana de lo empresarial, computacional más que de lo educativo, por tanto, al docente se lo reduce tal como en RGA, a ser un evaluador y ejecutor de las propuestas, que debe velar por brindar evidencias que adviertan la capacidad que adquieren niños, niñas para resolver problemas presentados. Esto es planteado por Conde, Rodríguez y Falkin (2021, p. 30) al mencionar que las distintas propuestas presentadas de esta índole, poseen ciertos modos de concebir a los docentes y sus trabajos, dónde existe una preponderancia de una lógica de gestión, rendición de cuentas.

Quienes piensan otros modos de llevar adelante lo escolar, en esta escuela, recuperan la noción de fetiche, lo que “no significa proponer prácticas desfeticizantes” (Grinberg, 2014, p. 304), sino que existe un rechazo no solo a lo expresado por estos programas tal como son presentados, también al realismo proveniente tanto de la pedagogía tradicional como del propio constructivismo radical perteneciente a la teoría crítica, procuran interrogar de forma constante esto, devolver a lo pedagógico su carácter político. Una de las docentes visibiliza como por lo anterior, las propuestas se dan como

“(…) un ir y venir entre lo nuevo y lo viejo, ver esto sirve, no sirve, recapitulando de nuevo, se corta acá, se hacen otras intervenciones de otras maneras (...) se trata de que todas se sumen, no a través de una opinión, sino enriqueciéndonos, las jóvenes aportando lo nuevo y nosotras la experiencia (...) eso hace que estés creando siempre y que sea muy movilizador” (Entrevista M4- 2019).

Estas docentes, alertan sobre la no existencia de “recetas” para llevar adelante sus prácticas, y cómo éstas van haciéndose, deshaciéndose, mientras van produciendo, mientras se va reflexionando sobre lo hecho, a modo de ensayo y error, porque comprenden profundamente que “no hay solución mágica que (...)”

diga qué práctica es la más adecuada. Es una tarea irrenunciable de la teoría referida al análisis de aquello que produce esa práctica” (Grinberg, 2014, pp. 306 – 307).

Son estas maestras las que entienden que la función de la escuela, recae en “abrir al sujeto a la cultura como lugar de humanización de la vida” (Recalcati, 2016, p.14) porque la hora de clase, puede convertirse en un abrir al mundo, para generar un auténtico encuentro con el mismo.

Empero, el problema está, no en su “rostro feroz” que la hace ver como una cárcel, sino en que ha dejado de parecer realmente decisiva en cuanto a la formación de los sujetos, es por ello, que ésta, se encuentra en riesgo, porque se encuentra en peligro de dejar de ser el lugar público de formación del individuo. Y a su vez, se ancla en que hoy solo perdura dentro de “su tarea educativa, (...) un cadáver desprovisto de toda linfa vital (...)” (Recalcati, 2016, p. 20), ya que, en nombre de una pedagogía neoliberal, queda totalmente reducida a una empresa que simplemente necesita producir habilidades eficientes y adecuadas para el propio sistema.

Ante ese vacío de sentido de lo escolar, es este propio cuerpo docente, quien debe enfrentarlo, ya que se ve exigido a responder a tareas cada vez más imposibles. Para hacerlo, deberá enfrentarse a las encrucijadas detectadas, porque educar, no significa llevar al educando hacia un camino ya trazado, sino que “a partir de las propias raíces, impulsar hacia la posibilidad inédita de adquirir experiencia de apertura de los mundos, de adentrarse allí, sin pretender apropiarse de ellas, sino aprendiendo a descentrarse del propio Yo y de sus fantasmas de dominio” (Recalcati, 2016, p. 71). Y esto sucede, porque el maestro no sólo puede conducir por caminos que no son conocidos en lo absoluto, sino, “sobre todo, como nos enseña el gesto de Sócrates, impulsa el deseo del viaje” (Recalcati, 2016, p. 109).

Lo visto viene sucediendo en esta escuela, porque “los educadores (...) descubrieron, su capacidad de movilizarse en dirección a objetivos propios. La práctica educativa, reconociéndose como práctica política, se niega a dejarse aprisionar en la estrechez burocrática de procedimientos escolarizantes” (Freire,

1997, p. 32) y entendieron que la educación debe priorizar el dotar de autoridad al mundo, especialmente dialogando con él. El elemento político y democrático, en sí, se encuentra en “la experiencia del mundo como bien común y en la experiencia del ‘yo puedo’” (Simons y Masschelein, 2014, p. 92), esto significa que es preciso tener una apertura con el mundo que está fuera de nosotros mismos, colocar al joven o niño en la visión de un mundo más amplio, haciendo posible el mirar las cosas que están dentro de ese mundo y contactarse con ellas.

Y justamente lo anterior, es el sentido que enmarca lo educativo, el poder “liberar al mundo” (las cosas y las prácticas) de un modo tal que cada uno (como ciudadano) se sienta comprometido con el bien común” (Simons y Masschelein, 2014, p.92) y no meramente basarse en el hecho de transmitir ciertas competencias a nivel cívico o ciertos conocimientos políticos.

Asimismo, durante las estancias de trabajo de campo, se visionó:

“cómo se tienen un sinfín de circulares, actas y documentos elaborados tanto por CEIP, como por inspecciones que acompañan el trabajo de pensar otras formas de hacer escuela, esta escuela parece aquí con esto incipientemente, “roer” algunas cuestiones que están tan arraigadas, desnaturalizar para pensar otros modos de hacer que se conjuguen entre lo planteado por el marco formal y lo que ellas, las docentes evidencian como necesario dentro de su propio centro” Registro de campo – 05/11/2019.

Esto significa que construir política desde lo escolar, representa además poder advertir cómo ciertos responsables políticos, miran a la escuela para buscar soluciones a las problemáticas sociales y cómo a través de ello, ésta se convierte “en el tiempo y lugar para remediarlos (...) esto podría describirse como la domesticación de la escuela a través de la politización” (Simons y Masschelein, 2014, p. 100).

Esa politización de los centros educativos, es importante detectarla, porque lleva a que “a la escuela se le confíen tareas imposibles de cumplir sin abandonar lo que la escuela propiamente es” (Simons y Masschelein, 2014, p. 101), detectando cómo simplemente con esto, la sociedad no sigue un cambio político, sino que prefiere colocar su mirada sobre la generación joven.

Se conoce que la política, tiene que ver con el negociar, con persuadir, con luchas entre diversos grupos bajo distintos intereses, en la escuela “la mesa no es una mesa de negociación” (Simons y Masschelein, 2014, p. 101), pero sobre ella, el maestro ofrece ciertas cosas, y “al hacerlo, permite y anima a la joven generación que se experimente sobre sí misma como nueva generación” (Simons y Masschelein, 2014, p. 101).

Por tanto, se ha presentado en estas maestras en esta experimentación pedagógica, el problema real que “(...) es el de reconocer su índole política, luchar por la postura ético – democrática de acuerdo con el cual educadoras y educadores, que son políticos, se imponen (...)” (Freire, 1997, p.42), porque construir política desde los centros escolares, requiere, de un docente que apueste por pensar en un camino ético, pero fundamentalmente democrático, que permita verdaderamente que al otro, niño o joven, vea cómo se piensa, las razones de ese pensamiento, los sueños que se poseen, por los cuales se lucha, dando a su vez, pruebas de que se respetan las preferencias de ellos o ellas aunque se opongan a las de dicho maestro.

Y eso debería suceder porque “(...) si la educación fuese neutra (...) apenas hablaríamos de equivocaciones, de errores, de inadecuaciones, de “obstáculos epistemológicos” en el proceso de conocimiento, que incluye enseñar y aprender” (Freire, 1997, p. 43), por ello, la práctica educativa, requiere de opciones, de rupturas, decisiones y en estar o ponerse en contra, a favor de los sueños.

Por ello, este colectivo se arriesga a ir tras la búsqueda de una escuela, que aspira a ir haciéndose, una que tenga estructuras livianas, que esté dispuesta a cambiar y a su vez, que pretenda tener autonomía, lo que “no debe significar, (...) la omisión del Estado, no implica que el Estado escape de su deber de brindar educación de calidad y en cantidad suficiente para responder a la demanda social” (Freire, 1997, p. 86).

La escuela en esta experiencia concreta es creada, y esto implica, que el docente, ocupa su lugar especial, porque es una figura pedagógica, es quien habita

“ese “espacio hecho” de pasillos, aulas, libros de textos y tecnologías” (Simons y Masschelein, 2014, p.119) y hace a ésta.

Y como eje central de lo educativo, el modo en que éste, trata con las cosas y prácticas, la forma en que las encarna, muestra lo que para él es valioso y qué es lo que tiene autoridad. Solo a través de mostrar esto, es como podrá “comunicar y compartir el mundo, de modo que los niños y jóvenes, se interesen y se impliquen (...)” (Simons y Masschelein, 1997, p. 94).

También es fundamental para lo destacado, emprender una búsqueda, comprendiendo qué es buscar, porque “(...) para emancipar a otro, es necesario estar emancipado uno mismo. Hay que conocerse a sí mismo” (Ranciere, 2018, p. 66), y habilitar la pregunta sobre, “(...) qué significa educar sin duda un eterno retorno de lo mismo, que no es igual. Porque como diría Gilles Deleuze, en las respuestas que vamos dando el problema “insiste y persiste”” (Díaz Genis, 2016, p. 4)

Porque para reinventar la escuela desde el cotidiano escolar, se tiene que tener en cuenta que es preciso, “celebrar el despertar de la reflexión filosófica en torno a la educación, y todos los intentos que se vienen haciendo para no quedar atrapados en el mensaje que parece venir de quienes, ciertamente con poder, intentan (...) reducirla” (Díaz Genis, 2016, p. 5).

Es preciso, para ello, atender a un docente, por tanto, que tenga inquietud, desasosiego, interrogantes, dudas, que permita cuidar de él mismo, aprender a reflexionar sobre la vida, a conocerse y conocer a otros, aunque el problema central para llegar a ello, es que cuesta llegar a la emancipación, porque llegar a ella conlleva asumir ciertos riesgos, y el tema justamente es asumirlos.

Se necesita, un “(...) docente, que tenga como principal objetivo, no solo en la letra, pensar por sí mismo” (Díaz Genis, 2016, p.84) y si se quiere esto, se tiene que practicar el pensamiento crítico dentro y fuera del aula, porque de algún modo

“el profesor no puede incitar a pensar si el mismo no piensa por sí mismo” (Díaz Genis, 2016, p. 84).

Para llegar a lo ya mencionado, se requiere de un clima institucional que estimule a pensar por sí mismo, que contribuya a su vez en el respeto por el otro y sus diferencias. La práctica de pensar por sí mismo, tiene que estar dentro de la lógica de los centros educativos, puesto que en la medida en que se atrevan a hacerlo “es imposible que no se piense o teorice” (Díaz Genis, 2016, p. 86), y se interroge sobre qué significa enseñar, qué sería una ética de pensar o de enseñanza.

Todo docente, que busca reinventar lo escolar, debe apostar por esa educación, una que debe “liberar y no moldear (...) lo que permite que la persona se examine a sí misma, no a la razón (logos), sino a la vida misma (bio)” (Díaz Genis, 2016, p.95).

Se necesita despertar una inquietud en sí mismo, ya que (...) el hecho de ocuparse de sí mismo, preocuparse por sí mismo, etc. (...) es fundamental (...) para incitar a los otros a ocuparse de sí mismos y no ignorarse” (Foucault, 2006, p. 16 – 20)

La inquietud de sí²⁹, permite entenderse como un primer despertar, es un momento en el que se empieza a abrir los ojos, se inicia una deconstrucción, se sale del ensueño, es “una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres que debe hincarse en su existencia” (Foucault, 2006, p.24) para que genere incitación, movimiento, desasosiego continuo a lo largo de toda la vida.

De ese modo, el docente, deberá comenzar a transitar un camino en el cual la mirada se traslada, desde un exterior, el mundo, hacia uno mismo, prestar atención a lo que él mismo piensa, a lo que se suscita en su pensamiento, asumir acciones que permiten hacerse cargo de sí, cuestiones que lo van modificando y

29 De acuerdo a Foucault (2006, p. 29), esta noción “(...) aparece desde el siglo V a.c y atravesó, hasta los siglos IV y V d.c (...) en esta tenemos todo un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión (...)”.

transformando, porque si no se consigue preocuparse por sí mismo, “no se puede gobernar a los otros, no se los puede gobernar bien, no es posible transformar los propios privilegios en acción política sobre otros, en acción nacional” (Foucault, 2006, p. 51).

Examinar el papel de la educación desde este lugar, es un “factor fundamental en la reinención del mundo” (Freire, 1997, p. 16), para ello, es preciso, colocar al ser humano en el centro de las preocupaciones, viendo cómo actúa, piensa, habla, sueña, odia, ama, crea, viendo lo que conoce o ignora, cómo se afirma o niega, lo que adquiere y lo que le es heredado, solo así se podría “hablar de la educación para la decisión, para la liberación” (Freire, 1997, p. 15), una que permita enfrentarse a modelos, romper con estos para escoger otros tantos.

De esa forma, se restaurará una “significación profunda de la radicalidad. La radicalidad (...) como persona y como misterio, que no permite (...) el reconocimiento de sí, en la estrechez de la singularidad de apenas uno de los ángulos que solo aparentemente se explica” (Freire, 1997, p. 17).

Por otro lado, la lucha en contra de algunos discursos producidos dentro de la modernidad reaccionarios, se hace imprescindible, porque decretan la muerte de todos los sueños, y niegan la utopía, de ahí que la educación que se practique dentro de un espacio – tiempo de posibilidad con sujetos conscientes, permitirá no prescindir de dichos sueños. Por eso, la “directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse siempre a sí misma y perseguir determinado fin, sueño, una utopía, no permite neutralidad” (Freire, 1997, p. 42).

Si bien a los ojos del mundo, la escuela parece que

“no respira, apenas cuenta ya en absoluto, renquea, es pobre, está marginada, sus edificios se caen a pedazos, sus profesores se ven humillados, frustrados, ridiculizados, sus alumnos han dejado de estudiar, se muestran distraídos o violentos, defendidos por sus familias, caprichosos y provocases, su noble tradición está en irremisible decadencia. Decepcionada, angustiada, deprimida, no solo nadie le otorga reconocimiento, sino que es criticada, ignorada, (...) nuestros gobernantes han recortado sus recursos y han dejado de creer en la importancia de la cultura, de la formación que está debe defender y transmitir. ¿Ha muerto

ya? ¿Sigue viva? ¿Sobrevive? (...) Este es el retrato del extravío de nuestra Escuela” (Recalcati, 2016, p. 11).

La educación actual puede reinventar su forma escolar, y para que esto suceda, se precisa que los colectivos docentes, tales como este, construyan política desde la cotidianeidad del propio centro, tratando de enmarcarse en la formación e inquietud de sí, porque se conoce que, dentro de cada uno, “(...) habita el misterio de nosotros mismos, un sí mismo que no puede ser sometido nunca del todo a la cultura ni a la razón. (...) siempre hay un resto ineducable, y este “resto” es lo que nos permite ser sujetos no del todo sujetables o sujetados” (Díaz Genis, 2016, p.95). Es por ello, que el profesor, que no comparte el mundo con los niños, niñas o jóvenes, “y ya no cuida de sí mismo, es (...) un profesor que deja de ser profesor” (Simons y Masschelein, 2014, p. 132).

Se conoce, como la costumbre y la tradición, suele atravesar las prácticas educativas, y está siempre “es una muestra violenta y traidora” (Montaigne, 1595, p. 99), establece paulatinamente la autoridad, que con el paso del tiempo se convierte en un “rostro furioso y tiránico no nos resta siquiera la libertad de alzar los ojos” (Montaigne, 1595, p. 99), lo cual sin duda alguna modifica los sentidos. En esta escuela, existe un docente que se interroga sobre ello, para que pueda “(...) tener acceso a la verdad, (...) determinar las condiciones y límites del sujeto a la verdad” (Díaz Genis, 2016, p. 33), para llegar a la transformación.

Dentro de esta práctica educativa, existe una apuesta a desarrollar la capacidad crítica, que permita romper, “roer” aquellos viejos modelos implantados y aún vigentes. La escuela, como formación, es parte de “la aventura del ser humano en el mundo, una connotación de su naturaleza (...) no es posible un ser humano sin hallarse implicado de alguna manera en alguna práctica educativa” (Freire, 1997, p. 24), porque el sujeto jamás deja de educarse, en su vida entera.

Desde ese punto, se ha hecho necesario, por tanto, para este centro educativo, emprender una lucha a favor de una escuela, “que, al ser pública, debe ser democrática, a la altura de la demanda social que se haga en ella, y en busca

siempre del mejoramiento de su calidad” (Freire, 1997, p. 25). Viéndose a maestras, se arriesgarse a luchar por “una escuela más democrática, menos elitista, menos discriminatoria (...) dónde los niños (...) no sean tratados como si vinieran de un mundo extraño (..), una escuela abierta, que supere prejuicios” (Freire, 1997, p. 25).

La escuela, en tanto, como forma pedagógica, “no está orientada hacia ni domesticada por una utopía política (...) sino en sí misma la materialización de una creencia utópica: cualquiera puede aprender cualquier cosa” (Masschelein y Simons, 2018, p. 21) lo que significa que dicha creencia es el “motor” principal de estas docentes. Este doble movimiento, de poner a cualquiera en posición de ser capaz, implica de algún modo, al mismo tiempo una exposición a algo externo, un acto de presentar y exponer el mundo.

Aquí el verdadero desafío ha sido moverse “más allá de consideraciones políticas externas y abordar la problemática de la (...) escuela desde una perspectiva pedagógica”. (Masschelein y Simons, 2018, p.27), que necesita de un maestro que camine junto con sus alumnos, que les haga “preguntas de un maestro ignorante para que ellos exploren toda la potencia de su inteligencia, (...) que no enseñe a caminar, pero que manda a caminar arbitrariamente, (...) que escuche a sus alumnos y se ocupe de que esa caminata sea hecha con atención” (Masschelein y Simons, 2018, p. 71).

De ese modo construyen política desde su propio cotidiano, porque tienen presente, por un lado, que ya el acto en sí mismo de creación de un centro escolar es un acto político, “en la medida que en la escuela (como tal) se instaura un espacio para renovar el orden social, incluso sin que los creadores de la escuela tengan dominio sobre su renovación” (Masschelein y Simons, 2018, p. 76) y por otro, porque pueden darse experimentaciones pedagógicas en ella que “tienen una proyección, fuertemente política, en la medida que permita a sus participantes tomar distancia del mundo (...) para poder recrearlo y habitarlo de otra manera” (Masschelein y Simons, 2018, p. 76).

Esto no significa de algún modo, encaminarse a alterar la forma escolar, para “estructurar una nueva serie de recetas o de pasos para hacer escuela, pero sí de concretar y dar forma a una serie de inquietudes y preocupaciones” (Dussel, 2018, p.102). Entienden que se requiere profanar la tradición escolar, pero para problematizar, cuestionar e interrogar aquello en lo que se está inserto, de ahí el valor de ejercitar la mirada sobre el cotidiano en pos de construcción política, que conlleve una visión distinta a la política como adoctrinamiento, porque lo político

“tiene que ver con el modo en que la escuela viene a interrumpir las conexiones entre los cuerpos y las capacidades, posiciones, futuros que les atribuyen o proyectan y predefinen para ello. La escuela, (...) en su propio modo de operar, supone la posibilidad de alterar o distorsionar el estado de las cosas existentes. Esta forma de pensar la escuela, hace lugar a los que arriesgan y crean, por una voluntad política, estrategias que busquen acercar mundos y derribar barreras” (Dussel, 2018, pp. 146 -165)

2.4 Posicionándose desde lo cooperativo para alterar y reinventar un centro educativo que “desestructura” y experimenta pedagógicamente³⁰

“Pertenece a ciertos dispositivos y obramos en ellos. La novedad de unos dispositivos respecto de los anteriores es lo que llamamos su actualidad, nuestra actualidad. Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos, sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y o que estamos siendo: *la parte de la historia y la parte de lo actual.*” (Deleuze, 1990, p. 159).

Estas maestras al hablar de alterar algunos componentes que conforman la forma escolar, se refieren a “desestructurar”, puesto que éstas apuestan a repensar ésta para intercambiar, trabajar juntas, hacer acción cotidiana desde la autonomía y llevar adelante otros modos de hacer escuela, aunque debe enfatizarse a que hacen

³⁰ La noción de experimentación pedagógica, remite de acuerdo a Stevenazzi (2020), a aquellas experiencias que se desarrollaron en el Uruguay a partir del año 1925, a través de escuelas experimentales. En este centro educativo, existe una fuerte influencia de las mismas, debido a que se comparte local escolar con Escuela N° 205 "Sabas Olaizola" como se enfatizó en el segundo capítulo de esta tesis, escuela fundada por el maestro uruguayo Sabas Olaizola en 1925, denominada experimental. Educador inspirado método Decroly, enmarcado en la Escuela Nueva e inscripto en un movimiento político pedagógico llevado adelante por maestros/as en Uruguay a partir de los años 20. Esto significa, que las docentes crean, proponen y dirigen la experimentación pedagógica en esta institución, procurando abocarse a la búsqueda de transformar lo escolar, en un marco de autonomía por parte de éstas. Asimismo, las educadoras se configuran como sujetos políticos frente a atropellos de sus propuestas y necesidades profesionales. Desde ese lugar, recuperan parte de lo propuesto por Olaizola, como los centros de interés y talleres basados en el juego, trabajo, la escuela como laboratorio y la expansión del aula.

visible cómo cuando se habla de nuevas instituciones nunca se altera todo, sobre la institución quedan restos del orden simbólico, no solo fuera, también internamente, porque como se conoce todo instituyente quiere ser instituido³¹, para instituirse y reinar. consolidando

En definitiva, estos docentes, tratan de “producir un alter, que recupere al “otro”, colocándolo en la posibilidad” (Stevenazzi, 2017, p. 1) y “bajo esta óptica, deben rescatar la necesidad de atender y alterar, ciertos componentes, no necesariamente todos, de algo que ya viene aconteciendo, que ya se viene dando y que se encuentra profundamente arraigado en el ámbito escolar.” (Stevenazzi, 2017, p. 50). Por eso los que llevan adelante esta tarea, atienden a repensarse como docentes, para atender a una escuela, que “invente lo (im) posible, que irrumpa lo dado, que apueste a propuestas que perforen las fronteras de la exclusión, que alteren los destinos anticipados, habiliten deseos postergados, en definitiva, que afirmen el sentido de la igualdad” (Martinis y Redondo, 2015, p.19).

Pero para llegar a eso, éstas creen que es preciso “poner en el tapete” o “sobre la mesa”, lo no decible, para tratar de elucidar algo, recuperar posición de extranjería o extrañamiento, que conlleve a romper cercos cognitivos para ampliar el territorio de lo pensable, y de ese modo, repensar las prácticas, el tratamiento de los problemas, porque la profesión, según ellas, requiere de ver cómo se está, el modo en que se está, cómo es la institución y de entender que se requiere de

31 Las nociones de instituido e instituyente parten de lo propuesto por Castoriadis (2010). La primera se refiere a ese espacio imaginario, ese entramado de significaciones que se encuentra en toda la sociedad. Se trata de significaciones sociales instituidas. Dicho imaginario se genera en el proceso de socialización, puesto que en éste la institución social, es la que lleva a que los sujetos internalicen significaciones que se comparten a nivel social. De ese modo, la sociedad “fabrica” individuos que desea, siendo éstos producto de ese proceso de socialización. Debido a esto el individuo es una creación social y un conjunto de éstos crean la sociedad, asumen las instituciones reforzando un imaginario instituido compartido. Por otro lado, el imaginario instituyente, se refiere a la capacidad que posee un colectivo para crear otros sentidos, prácticas, significaciones que permitan transformar lo instituido, las formas históricas establecidas, sería una potencia creadora social y grupal. Éste en lo que respecta al sujeto, corresponde a la imaginación radical, esa capacidad psíquica, que lleva a producir algo distinto.

En relación a estas conceptualizaciones, podría agregarse a partir de lo propuesto por Southwell y Vassiliades (2014, p. 174) que “(...) lo político tiene que ver con lo instituyente y la política, con la administración de lo instituido (Retamozo, 2009), quizás sea posible plantear que el trabajo docente se ubica en la trama que se teje entre ambas instancias”.

introducir la pregunta en lo cotidiano, conversar, intentar comprendiendo que no hay efectos inmediatos, inventar, desaprender, que hay que tomar decisiones, crear circunstancias para la vida que transcurre en la escuela, entendiendo que nada cierra y que el camino es solo de ida, para poder alterar y lograr modificar repartos, dar parte, hacer parte, compartir las partes, acceder a la cultura, volver disponible el mundo a todos.

Y esto anterior implica, de cierta forma, que es esta escuela, que experimenta pedagógicamente, la que restituye “(...) la palabra, su protagonismo en las aulas, y hacer de la experiencia una posibilidad para la reconstrucción de alguna promesa pedagógica” (Grinberg, 2014, p. 304), ya que solo así se podrá “hacer la escuela un espacio de transmisión y producción de la cultura” (Grinberg, 2014, p. 304). Sobre esto una docente entrevistada admite;

“(...) llegar a la clase, hacer una ronda y hablar sobre lo que pasa, y escuchar, habilita muchas cosas, y eso es lo que hacemos diariamente” (Entrevista M3- 2019)”

Quienes se atreven a pensar en otro modo de hacer escuela, salen a la lucha diaria por lograrlo en este centro escolar, saben que son herederos que deben repensar su lugar de herederos, de instituciones, de lengua, para lograr interpelarse, reposicionarse, lograr subliminar y suspender destinos que se asumen para el otro, para “(...) dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede hacer una inteligencia (...)” (Rancière, 2003, p. 25) y poder tramitar otras experiencias, esto es expresado por una de las maestras al remarcar:

“quiero agregar que se siga así, que se luche mucho en educación, en el buen sentido de la palabra y que los maestros (...) no sean egoístas que compartan, que se abran, que nada ni nadie, una nota, un puntaje no es importante, nunca me importó, yo trabajé siempre por el niño (...) (Entrevista M4- 2019).

El estudio de esta escuela, desde las dinámicas de lo cotidiano, como expresa Grinberg (2012, p. 81) de los procesos de gobierno que suceden allí, permite visibilizar las dinámicas propias del ejercicio del poder, así como los procesos de resistencia y lucha que se enmarcan dentro del territorio escolar. Esto

lleva, a ver la noción de gubernamentalidad, atender a los múltiples modos de hacer por parte estos sujetos enseñantes.

En esta experimentación pedagógica, se procura que las palabras de los niños y niñas sean la clave para accionar. Asimismo, las propuestas pedagógicas surgen desde la discusión y consenso, desde un ejercicio del poder³² colectivo, donde la cooperación prima, para obtener acciones posibles. Así es que emanan un conjunto de acciones desde la producción de política desde el cotidiano escolar, sobre otras que provienen de la política del sistema. De esta forma, se constata, como existen “(...) capacidades de los individuos y de los colectivos para forjar los conocimientos, confrontar las autoridades y configurar las prácticas que los gobernarán en nombre de sus libertades y compromisos” (Rose, 2007, p. 146). Una de las docentes hace esto visible al plantear cómo el pensarse desde lo cooperativo permitió otros logros, y se ha confrontado a la inspectora para que lo aprecie:

“(...) uno no se da cuenta de las potencialidades que tiene escondidas porque se está encasillado en eso que es el currículo, porque tenes que enseñar esto (...) pero mirá cuando vino la inspectora yo le dije, yo no he enseñado ni la mitad de las cosas que me dicen que tengo que enseñar, pero mirá la clase (...) los logros en estos 50 niños, mirá lo que se logró pensando de este otro modo, de forma conjunta (...)” (Entrevista M3-2019).

Esto lleva a ver una nueva forma de gobierno y política dentro de lo escolar, dado por “(...) las problematizaciones a través de las cuales la existencia colectiva ha llegado a ofrecerse al pensamiento en forma de comunidad, y las nuevas representaciones, técnicas, poderes y relaciones éticas que han sido inventadas durante ese proceso” (Rose, 2007, p. 145).

Es en este marco, que frente a las tecnologías de gobierno, que existen, y rigen la actualidad, que “(...) no solo fabrican riesgos y los objetivan, sino que hacen que las personas se comporten de cierto modo frente a ellos” (Castro -

32 Según Foucault (1988, p. 14). el ejercicio del poder “(...) no es simplemente una relación entre "parejas", individuales o colectivas; se trata de un modo de acción de algunos sobre algunos otros. Lo que, *es* decir, desde luego, que no existe algo llamado el Poder, o el poder, que existiría universalmente, en forma masiva o difusa, concentrado o distribuido. Sólo existe el poder que ejercen "unos" sobre "otros"”.

Gómez, 2010 p. 235) y las tecnologías de subjetivación, que “(...) producen un tipo de sujeto que previene su futuro, que ahorra, que se gobierna a sí mismo en la medida que se protege frente a posibles eventualidades” (Castro – Gómez, 2010, p. 235), estas maestras trabajan sobre la incertidumbre constante que sus acciones desencadenan, que sus propuestas alternativas conllevan, tratando de “romper” con eso, pensándose y pensando en otros, como sujetos que ven otros destinos posibles, para los cuales no todo está bajo control de antemano.

Por otro lado, al hablar de esta experimentación, no debe ser olvidado, que se está practicando otro modo de hacer escuela, en dónde las luchas se dan de forma continua, estas docentes, están siendo sujetos producidos, tejen prácticas discursivas como prácticas de resistencia, sin conciencia total de lo producido, pero con una fuerte convicción de que ese discurso que tienen es por lo que profundamente se lucha, tratando de dar paso a la no sumisión. Esta no total conciencia, puede verse, cuando la directora de la institución expresa que el sentarse a pensar lo cotidiano llevó a;

“(...) que el colectivo fue dándose cuenta que hacíamos muchas cosas, que, en realidad, no sabíamos o no éramos conscientes de que la hacíamos” y agrega “el pensar bueno... las hacemos sí, pero por qué, ponernos a pensar eso entre todas, ese por qué, para qué, estuvo muy bueno, nos fortaleció mucho eso, porque la vorágine de la rutina no te deja verlo”
Registro de campo – 23/09/2020.

Y a partir de lo expresado, puede pensarse en por qué se producen rupturas que vuelven a estas maestras sujetos productores de experimentaciones pedagógicas, la respuesta se encuentra en el cómo aquí hay varios autores que trabajan desde lo cooperativo y no uno solo, incluso varían, y tienen un discurso que se sostiene, circula con un sentido construido. Esto fue apreciado durante una de las observaciones efectuadas:

“(...) pienso un poco, ahora en los sentidos, en aquellos que hoy se originaron en las discusiones que plantearon las maestras, a mi mente viene lo que dicen Ravela, Picaroni, Lourerio al mencionar que definir el sentido de la educación es la guía fundamental para determinar qué queremos que nuestros alumnos aprendan, creo que esto fue puesto “sobre la mesa” hoy en esta ronda. La mirada estuvo en poder ver cuál es el fin de que niños y jóvenes reciban una cantidad determinada de educación obligatoria, ¿para

qué?, si no sabemos para qué, no podemos definir, qué, lo que conlleva a la inutilidad de cualquier tipo de intento. Se ve que están en busca de sentidos, desde posiciones que hasta el momento no había advertido en la cotidianidad, en las observaciones (...) voces que no había escuchado, que salieron al cruce, que dijeron, afirmaron, que apoyaron en pos de una escuela que piensa en otros modos de hacer escuela, dejando visible desde dónde se lo está pensado, por qué se lo está pensado, motivándose a ser partícipes de un pensar colectivo” Registro de campo- 27/02/2020.

Y esto es lo que da cuenta, de cómo se crea y gestionan nuevos escenarios educativos, frutos de luchas, contradicciones propias de la experiencia, de “(...) personas flexibles que no sean posesivas con la “manera de hacer las cosas aquí”, (...) que tengan una manera de ver el cambio que las ayude a comprenderlo” (Spencer Johnson, 1998, p. 4).

Por tanto, el poder llevar adelante las experimentaciones pedagógicas ha sido posible porque se han instalado discusiones y debates, que tal como plantea Dussel (2018, p.140), tienen como cometido principal el poder profanar saberes, permitiendo y animando a niños, niñas a experimentarse a sí mismos. Sin embargo, lo que pasa, acontece debe ser visto con profundidad, contemplado desde fundamentos sólidos que permitan sostener propuestas, logrando tal cuestión por medio de una interrogación constante acerca de lo que se hace, de los sentidos que se asumen, discusiones pedagógicas que “tiñen” toda la cotidianidad escolar. Y cómo a través de ello, la autonomía empezó a emerger, tal como lo expresa una de las docentes, “(...) la autonomía que uno busca, que es parte de todos y del niño, va lográndose alcanzar” (registro de campo -29/09/2019).

3. Percepciones de inspectores sobre la deconstrucción, alteraciones a la forma escolar y experimentaciones pedagógicas que deberían llevar o llevan adelante los colectivos docentes

Entre quienes fueron entrevistadas, entrevistados no solo existe un reconocimiento de experiencias concretas que procuran enmarcarse en otros modos de hacer escuela, además hay un consenso, acerca de cómo deben existir ciertas experimentaciones pedagógicas que alteren la forma escolar, pensando en niños, niñas, sus trayectorias y aprendizajes. Asimismo, sostienen tal como marca Viñao (2004) que la escuela tradicional posee un carácter excluyente y no tiene

condiciones para que estudiantes puedan sostener su trayecto, de ahí que resaltan cómo las instituciones que emprenden estas singulares organizaciones realizan un trabajo más personalizado, que aprecia a cada sujeto en particular con múltiples formas de recorrer, vivir lo escolar, de este modo lo plantea la inspectora técnica:

“(…) una experiencia que me mostrara duplas trabajando, que hay momentos diversos para que el niño pueda transitar, vivir la diversidad de propuestas y que pueda ir como navegando dentro de la institución por diferentes propuestas en las que se encuentre la interdisciplinariedad, en las que encuentre la conexión entre lo que pasa acá, con lo que pasa allá, en lo que allá movilidad, en la que allá incluso alguna cosa opcional, que el diga me quedo más tiempo acá, me voy para allá. Tal vez el mayor obstáculo para eso, sea su estructura, la estructura no solo del sistema, la estructura que tenemos aquí dentro cada uno de nosotros, porque venimos de una escuela fragmentada, graduada, homogénea, estructurada, que está metódicamente primero acá, para después allá. Pero esa sería el tipo de experiencia que me gustaría que me sorprendiera. Lo más cercano que vi, fue alguna escuela de Educación Artística, en la que los niños entraban, miraban dónde tenían que ir y con una autonomía impresionante en cuanto a la trazabilidad. Son las escuelas que me parece que están más descontracturadas, porque tienen otra historia, incluso una historia muy reciente, son como bebés, bebés de pecho. Entonces, ahí hay algún indicio en algunas escuelas de Educación Artística, que podría ayudar a pensar una escuela común. Me acuerdo de una escuela, me van surgiendo cosas, no me acuerdo el número, me parece que es la 185, que hace un día sin mochila, rompen la estructura de la escuela, entonces los docentes, creo que, por duplas, organizan diferentes talleres de acuerdo a las potencialidades y a los gustos de los niños, los niños circulan, son colectivos que se dan la posibilidad de moverse de esa estructura y generan una nueva estructura, una nueva organicidad, van aprovechando al máximo todo, porque ellos se están moviendo, ellos los maestros están generando ese cambio, se están evaluando permanentemente, el efecto que producen en los niños, ellos hacen una invitación a más, una invitación a, a analizar, porque se toma conciencia de cuál es realmente su responsabilidad, la consecuencia de sus actos y lo están haciendo porque lo creen, porque tienen la posibilidad de imaginarlo, que es muy distinto a cuando el proyecto viene de afuera, porque cuando viene de afuera vos tenés que presentarle y tenés que convencer que la imagen que está acá es lo que hay que hacer, pero vos no la ves. Estas propuestas de estos colectivos, surgen porque hay gente motivada por hacer cosas distintas, porque hay ideas propias, hay reflexión, porque hay un pienso y ganas de reinventarse” (Entrevista IT- 2020).

Se desprende, además, de esta visión particular, lo expuesto por Avila (2007, pp. 139- 148), cómo maestros, maestras encuentran en ciertas escuelas formas nuevas para que niños, niñas estén en esos espacios escolares, para ello se

enfrentan cotidianamente al quiebre de los soportes de la escolarización, teniendo presente el reinventar esos espacios colectivos, la tarea docente y los aprendizajes, y eso sucede porque existe una responsabilidad asumida, dado que “late” una preocupación por sus estudiantes. Del mismo modo, se señala en estas palabras algo sustancial, cómo estas experiencias, el observarlas, permite ampliar la visión, para pensar otras formas posibles en otros centros educativos, para autorizarse a transitar otras variaciones, imaginando otra cotidianeidad escolar, una que apueste a visibilizar procesos, contextos de cada niño, niña, adolescente que concurra al ámbito educativo. Y se enfatiza en el papel que juegan los sujetos docentes, cuyas iniciativas parten de una necesaria deconstrucción de lo instalado, de cuestionar los lugares simbólicos constituidos en estos procesos escolares, de explorar e interrogar a la institución, sus sentidos, sus formas, sus tensiones, límites, potencialidades, para fomentar cauces instituyentes, y que no solo dan cuenta de un absoluto compromiso con la niñez, dada la voluntad política asumida, así como la apelación diaria efectuada para comprenderla, en pos de replantear, repensar, desde ideas propias, propuestas continuamente.

Coincidentemente, quienes participaron de la pesquisa, ven que dichas alteraciones a la forma escolar y experimentaciones pedagógicas, son enriquecedoras en la medida que permiten otros aprendizajes dada la organización adquirida bajo un criterio pedagógico singular, del siguiente modo lo plantea el inspector coordinador del programa A.PR.EN.D.E. R:

“(…) hay escuelas que trabajan con lo que le llaman desestructuración de formatos, dónde conforman grupos, puede ser por proyectos de ciclos y trabajan en una modalidad que podríamos decirle multigrados, dónde se integran grupos con niños de primero, segundo, tercero, que trabajan con un maestro, no todo el tiempo, a veces eso se hace algunos días a la semana, eso genera un plus en los aprendizajes, lo importante es lo que se logra con aquellos niños por las experiencias de aprendizaje con niños que no son los que tengo todo el tiempo al lado, son bastante más enriquecedoras, ahí es la propia institución la que planifica como proyectos de ciclos, sobre qué contenidos trabajar. Además, hay aprendizaje social, además de aprendizaje académico, porque generalmente estas desestructuraciones, tienen un criterio pedagógico que muchas veces está relacionado con niveles de conceptualización, en el caso de Matemáticas o Ciencias o

niveles de competencias comunicativas en el caso de Lengua, han sido experiencias que han tenido impactos positivos” (Entrevista IPA- 2020)

El inspector coordinador del programa mencionado, detecta una cuestión fundamental, cómo este tipo de experiencias a las cuales llama de “desestructuración” provocan un corrimiento de enfoques homogeneizantes, permitiendo obtener realmente aprendizajes, enriqueciendo éstos, al potenciarse otro tipo de organicidad en lo escolar.

Por otro lado, estos miembros de la DGEIP, resaltan, cómo este tipo de “flexibilizaciones del formato” son necesarias, ya que conllevan a proteger las trayectorias educativas de estudiantes, del siguiente modo lo plantea el inspector departamental de Canelones:

“(…) proteger la trayectoria significa que los colectivos acompañen con una flexibilización del formato, que se permita que el chico pueda transitar por distintas clases, por distintos grados, con distintos maestros, en distintos momentos del año, según lo que el chico requiere, según lo que la escuela está en condiciones de ofrecer. Una protección de trayectoria me parece que implica necesariamente un formato flexible, distinto, porque pensarla con un maestro en un solo grado, un año, al otro en otro, en una sola clase, dónde el niño transita de marzo a diciembre en el mismo salón y con la misma maestra, ahí es muy difícil que exista esa protección. Entonces se puede dar una ruptura de formato tradicional, cuando la propuesta pedagógica puede acompañar ese movimiento con flexibilización de recorridos que tienen los gurises dentro de una institución, a lo largo de toda su escolaridad, eso requiere de que no sea un emprendimiento de un año, porque si al año siguiente le ofrezco una propuesta monolítica, estructurada, encasillada de lo más tradicional, eso no sirve, tiene que darse una continuidad, un criterio de año a año, porque si no esa experiencia y la visión queda trunca. Y después que se trate de una propuesta que la personalicemos, que la propuesta sea adecuada para cada uno” (Entrevista ID- 2020).

Este entrevistado, da cuenta de una cuestión relevante, cómo estos colectivos docentes, estos centros educativos, desde sus cotidianos escolares, logran implementar proyectos institucionales que se estructuran teniendo presente la trayectoria de los sujetos, permitiendo con ello colocar bajo una duda radical como expresa Achilli (2009, p. 9), lo incorporado en documentaciones oficiales que procuran imponer concepciones sustancialistas que apuntan a la “atención a la

diversidad” o “diversidad cultural”, desde lo homogéneo, sin unas dinámicas que permitan configurarse entre ellos, en ellos. Además, como indica Neufel (1988, p. 31), es indiscutible, que este giro sustantivo en la lógica institucional, emana de las decisiones y estrategias adoptadas por docentes, de sus numerosas expectativas, que como remarca este actor entrevistado, conllevan a movilizar lo escolar, recursos, para lograr tal objetivo deseado. Esto como propone Imen (2008, p. 1), justamente es lo que permitiría avanzar, en el análisis sobre la definición de fines dentro de la práctica educativa y de los medios para llegar a tales propósitos para encarar procesos reflexivos y transformadores sobre aquellos modos de pensar lo escolar procurando proteger, acompañar, sostener trayectorias educativas de los sujetos.

Lo anteriormente señalado, por los actores citados, es contemplado en su totalidad por la inspectora de zona que estuvo estrechamente vinculada con la escuela objeto de estudio de esta tesis, precisamente en lo que dicha institución efectúa:

“(…) yo veo los proyectos de ciclo y desestructuración áulica, quiebre de formatos, todo eso en esta escuela de Canelones, sobre todo pasa en las Escuelas A.PR.EN.D.E.R se implementa y es totalmente viable y de acuerdo a las necesidades de la institución, de acuerdo al proyecto institucional, ahí tienen autonomía las instituciones para tomar decisiones en colectivo, más allá de lo que circule y trabajar, por ejemplo, he visto, maestras trabajar en áreas integradas, una maestra se encarga de Lengua y Ciencias Naturales o Ciencias Sociales y otra maestra Matemática y Ciencias Naturales, que también es un buen cambio de formato, ahí también eso pasaba y también los proyectos de ciclo, dónde se trabaja de forma conjunta, he visto en la escuela muy buenos trabajos en ese sentido, se ve más en primer ciclo, inicial hasta tercero. Puedo comentar de esa experiencia que me llamó la atención, cuando los niños de tercero les enseñaban a los niños de inicial 4 años, era fabuloso para ellos, eran tutores y los talleres, que es su modalidad de trabajo, me parecieron interesantísimos, que se trabaje en base a talleres de interés en esa escuela de cuatro horas, se trata sobre todo de implementar o buscar formas, recursos para poder lograr aprendizajes” (Entrevista IDZ1- 2020)

Dicha inspectora remarca, por tanto, sin duda alguna, cómo las docentes de este centro, desde la autonomía, desde la toma de decisiones, a partir de una conjunta reflexión consciente sobre su práctica educativa, de las necesidades que emanan de la misma escuela, de niños, niñas, adolescentes, configuran otra escuela,

que parte de lo que propone Imen (2008, p. 2008), que intenta ir por el desarrollo de acciones, la consolidación de otros sentidos que permitan adoptar propuestas pedagógicas emancipadoras. Esto como indica Iglesias (2004, p. 81), lleva a ver como la escuela es vivida, emotiva, abierta, pensada, convirtiéndose además en un lugar que crea otros espacios, actividades, que permite contemplar otras formas, siendo una posibilidad, no solo un hecho que ya está instaurado, porque ésta siempre está abierta a ser experimentada de múltiples maneras, de ahí que pueda cambiarse, reciclarse o construirse cotidianamente, aunque pueda verse inmutable.

A raíz de lo expresado por estos actores educativos, es preciso preguntarse por qué a pesar de que encuentran en este tipo de alteraciones a la forma escolar, en dichas experimentaciones, tantas virtudes, potencialidades, otros sentidos sobre lo escolar, que podrían dar indicios de otras posibles prácticas educativas positivas, suelen ser propuestas pedagógicas que no son visibles dada la ausencia de herramientas conceptuales y metodológicas, aspectos “no documentados” como enuncia Achilli (2000, p. 29), que suelen solicitarse desde la DGEIP para otorgarles reconocimiento y existencia, aun cuando en numerosas circulares o resoluciones se avala este tipo de propuestas, como la circular N° 17, que pronuncia cómo se alienta “(...) la instalación y consolidación de nuevos formatos escolares (...) particularmente las experiencias de trabajo por áreas, por ciclos y turnos, por niveles y diversas alternativas” (ANEP, 2013, p. 2), la resolución N° 5 del año 2017, que enuncia “la necesaria implementación de proyectos institucionales de ciclos, situados y estratégicos” (CEIP, 2017a, p. 13), que parten de una “coherencia institucional y aprendizajes de calidad, así como del asumir mayor protagonismo, fortaleciendo niveles de autonomía, iniciativa, gestión y responsabilidad colectiva en la toma de decisiones” (CEIP, 2017a, p. 13) la N° 6 del año 2019, que expresa la necesidad de instaurar “(...) una práctica de enseñanza creativa, sensible, clara, planificada que invite a estar todos los días en la escuela, porque “nadie se lo puede perder”” (CEIP, 2019a, p. 2), que apueste a tener presente que “(...) el estudiante es el centro en la institución, (...) un docente como profesional de la enseñanza que realiza de forma permanente una lectura autocrítica de sus decisiones considerando

la responsabilidad que tiene en esa construcción” (CEIP, 2019a, p. 1). Asimismo, debe señalarse, que en una coyuntura de cambio de autoridades, que apuesta a una transformación curricular (que parte del Plan de Desarrollo Educativo de ANEP 2020- 2024, y de un Plan de Política Educativa Nacional elaborado por M.E.C en coordinación y consulta con algunas autoridades que pertenecen a diferentes organismos estatales autónomos de la enseñanza), en la que existe una ausencia de las voces de los y las docentes, ante la falta de consulta profunda a éstos, resulta contradictorio lo indicado, puesto que sería aquí, en estos colectivos, en estas experimentaciones pedagógicas, dónde se encontrarían las respuestas a esas grandes interrogantes que se han planteado a nivel macro desde estos hacedores de políticas educativas.

4. El trasfondo de la configuración de posiciones docentes cooperativas. Las salas.

En las escuelas A.PR.EN.D.E. R según estos inspectores, inspectoras, se da una particularidad que potencia la configuración de otras posiciones docentes, el espacio de sala pago, destinadas a la coordinación del trabajo docente sobre la propuesta del centro, del siguiente modo lo expresan quienes fueron entrevistados:

“(…) esa configuración distinta del trabajo docente, se respalda muchas veces, en el tiempo de sala, el tiempo de sala docente, es un tiempo que en general, los docentes, o sea los maestros, que participan de la sala, capitalizan como un espacio para pensar la escuela, sin que deje de ser un espacio de compartir muchas veces sentimientos, muchas veces son salas muy ,potentes, desde el encuentro, y desde el compartir experiencias personales, algunas exitosas, cosas que requieren atención de los colegas, dar una opinión, o una voz de aliento, tratar de contagiar un sentimiento positivo, eso hace que el maestro se posicione diferente en ese lugar” (Entrevista IPA- 2020).

“(…) la diferencia está en la posibilidad de la sala de coordinación, ahí se puede pensar cómo integrar los recursos, el aprovechamiento de tiempos y de los espacios, hablar de la oportunidad de cada momento que se viva dentro de la escuela para que sea optimizado digamos en el marco de lo educativo, de ver cambios, rupturas, la posibilidad de atender la diversidad de trayectorias, tener presente el liderazgo institucional que depende de la capacidad del colectivo de autoevaluarse” (Entrevista IT- 2020).

“(…) la cuestión de las salas en estos centros es central, ahí los colectivos se reúnen una vez a la semana, y producen otro posicionamiento, a veces sucede que la primera parte, es como el comentar o descargar todos los problemas que han tenido en la semana, pero generalmente se produce ahí otro conocimiento, hay etapas del año en las que se habla de evaluación, otras de preplanificación, de las áreas, de formatos, el colectivo está todo junto, y desde su mirada, cada uno puede hacer un aporte muy rico, que enriquece lo colectivo, dónde ven al niño desde otro lugar, no solo desde lo curricular” (Entrevista IDZ1- 2020).

De acuerdo a la circular N° 2 del año 2015, emitida por CEIP, puede decirse que dicha sala ha sido pensada para permitir:

“(…) una mayor comunicación a través de la participación, posibilitando la discusión y toma de decisiones referente a las prácticas cotidianas y proyecciones de mejora de los aprendizajes de los alumnos, así como de la profesionalización de los colectivos. Se inscribe como un espacio de diálogo compartido que entiende la participación y el compromiso para la acción, (...) promueve la creación en conjunto de saber didáctico, la mirada colectiva se ve enriquecida con los aportes de los participantes, en la que se establece una relación sistemática entre saber a enseñar, procesos cognitivos de los alumnos en la apropiación de los contenidos e intervención docente. Una Sala productiva debería contemplar al menos tres momentos diferentes: antes, durante Y después de la Sala.” (CEIP, 2015, p. 1)

Como puede distinguirse en lo leído con anterioridad, las particularidades que se han señalado en la circular, coinciden con lo expresado por inspectores e inspectoras, por tanto, puede decirse que los colectivos, el colectivo de la Escuela N° 235, encuentra en ese espacio un valioso lugar para pensarse con otros, para desnaturalizar aquello que está arraigado a la práctica educativa, al cotidiano escolar, para intercambiar, reflexionar efectivamente sobre su propio trabajo, el sujeto de la educación, así como la experimentación pedagógica que está en curso y pensar cómo potenciar, desarrollar esta desde otros ángulos. Asimismo, como indica Southwell (2009, p. 169), se trata de un sitio, para mirar la relación que se establece con la cultura, el poder, los saberes, las formas de enseñanza, la relación que se ha establecido con otros, lo que genera esas relaciones en dichas maestras, las múltiples estrategias que han sido desarrolladas, el lugar de la justicia y su vinculación con la transmisión de la cultura, así como el modo en que las formas de justicia, la protección de niños, niñas, adolescentes, sus derechos entran en juego

en lo cotidiano, no viendo con ello que emanen respuestas fijas de estas salas porque el terreno no está totalmente mapeado.

La singular importancia de tal espacio, fue percibida en una de las tantas salas docentes de las que se fue parte durante el 2020:

“El primer ciclo termina de “fundamentar” cómo fue su “movimiento”, desestructuración de los días miércoles, para dar paso al segundo ciclo. Ahora las maestras de segundo y tercero tienen las palabras, “R” la subdirectora da el puntapié diciendo “a ver ustedes chiquilinas, ¿qué hicieron? Cuenten un poco y fundamenten en qué andan”. La primera maestra plantea “nosotras estamos con títeres, saben que habíamos empezado esto en la no presencialidad y cuando volvimos, que reestructuramos, revisamos el proyecto institucional, teniendo en cuenta además el “INFORMATIVO DIVERTIDO” aquel que se había hecho el año pasado, decidimos pensar en esto de los títeres, nuestro proyecto está hecho, pensando, estuvimos aquellos días discutiéndolo, llegamos a algunos acuerdos, porque los títeres es algo que motiva, la idea es terminar con una obra de títeres, pero para eso debemos enseñar todo lo que se supone que debe comprenderse sobre ellos”. La maestra de cabello rubio bien lacio expresa “si la cuestión ahí es poder hacerlos hablar, pero que hablen como se debe, teniendo en cuenta todo lo que hablamos en aquella otra sala del sábado sobre oralidad, que se conviertan en aquel muchachito que vimos en el video, entonces les dijimos que traigan un títere, los hicieron en la casa, pero bueno “A” tiene razón que a nuestro proyecto le faltan algunas cosas a tener en cuenta como hablábamos con ella el otro día, el miércoles, que nos quedamos un ratito”. Ahora toma nuevamente la palabra aquella maestra que empezó “nosotras con mis paralelas (señala a quien está sobre el otro banco) vemos dificultades, en esto que vos decís de revisar, capaz que sí, que hay que ponerse a pensar algunas cosas, porque si bien el proyecto tiene mucho de creatividad, de estar sueltos, de soltarse, de hablar, y está actividad pedía que ellos trajeran sus propios títeres, vemos que no hablan, muy poquitos, te das cuenta que no sabemos si es por timidez, pero no va a ser eso porque es la mayoría, a mí lo que me da la impresión es que no tienen imaginación, no hay imaginación, falta eso, imaginar, hay que cultivarla, porque mirá agarras el títere, le preguntas algo como ¿y dónde vive? y te dicen en COVISA, en mi casa, no tienen imaginación estos muchachos, ahí tenemos que pensar eso, cómo cultivar la imaginación”. Pensando en sus palabras, me resulta extraño un niño o una niña sin imaginación ¿qué ser humano, que niño, niña, que persona no imagina? Imaginar es parte de nuestra esencia, la cuestión es si estamos dando verdaderamente el margen para que imagine el otro, atendiendo al otro, me veo interrumpida en mi pensar. La otra maestra de tercero, aquella de coleta alta, castaña, de ojos azules que dice “sí, yo contrariamente creo que es timidez, porque ustedes no saben los títeres que trajeron, algunos pueden ser porque confeccionaron el títere con cartón, con rollos de papel higiénico, puede ser eso, aunque no creo, algunos pocos, sacaron, hablo de 2 o 3, el resto lo guardó en su mochila”. La mujer que había empezado prosigue “;se dan cuenta, es tremendo, que los guarden!, debemos pensar en eso, como mejorar el proyecto, como cultivarles la imaginación”. La subdirectora expresa al respecto “¿qué raro? yo no pude estar para verlas a ver qué es lo que pasa ahí, porque ustedes dicen que falta imaginación, a

mí me parece extraño que traigan un títere y no lo saquen ¿a qué niño no le gusta jugar con un títere?”, me quedo un momento pensando en el jugar con títeres, en el juego, en las posibilidades que se dan para jugar, el proyecto es de juego, sin embargo, jugar con títeres, sobre todo desde la oralidad, es visto dentro de lo educativo por algunos con ojos de extrañeza, sobre todo porque el juego como estrategia prima, porque el juego como derecho, el jugar por el simple hecho de jugar, es aplazado por un adulto que media, una cosa es esa, y otra dejar jugar para luego intervenir, ahí la cuestión es diferente. Ahora llega el turno del tercer tramo, en este caso, quinto y sexto, la maestra de sexto, aquella mujer de cabello enrulado, hoy atado, con esos aros tan particulares artesanales, empieza “nosotros, tuvimos muchos días de discusión, primero en la conformación de los grupos, los días miércoles, ese día era un día que no estaba programado, que teníamos para pensarnos como escuela, y ahora teníamos que hacer que ese día vinieran los grupos de niños a trabajar, así que cada 15 días viene un grupo distinto, los pensamos conformar primero por afinidad, después por niveles, finalmente quedaron como quedaron, como estaban”. La maestra de cuarto, toma la palabra “sí, porque en realidad, discutimos mucho eso, algunas íbamos, por un lado, otras por otro, así que decidimos que los grupos quedaran como estaban, y nos moveríamos nosotras”. La docente de sexto prosigue “esto nos llevó a pensar en la modalidad del liceo, porque ellos van a ir a secundaria, se tienen que ir habituando, y por una cuestión de protocolo, nos movemos nosotros, las maestras, después estuvo la cuestión de qué recursos usar”. La maestra de quinto explica sobre ello “pensamos qué utilizar mucho, lo discutimos, al final nos quedamos con los CLE y los C.P.H.M”. Ahora “R” la subdirectora, un poco pensativa, plantea “saben que pasa, que en este intercambio colectivo crecemos todas, porque no se piensen que ustedes no nos hacen pensar a nosotras, y nosotras a ustedes, acá lo que falta es que intercambiemos más, pero saben sobre todo lo que nos falta, fundamentar, porque ¿fundamentamos?, yo creo que hoy no fundamentamos, solo contamos lo que propusimos, narramos lo que pasó el miércoles, fundamentar es otra cosa”, todas quedan pensativas, ninguna habla, el silencio queda instalado en el lugar. La subdirectora remarca, “pero ahí vos tenés fundamentos, capaz que lo que falta es teoría, algún libro de Ciencias que diga lo que vos querés ver, para fundamentar ¿vos no tenés ninguno?, me remarca mirándome”, “bueno, sobre esto puntual de la compañera, sí, primero decirte antes, que entiendo la complejidad que remarcas, porque ahí es una pregunta que surgió, espontáneamente, esto tiene que ver con el interés del propio niño, el tener en cuenta sus preguntas, su mirada, escucharlos, de ahí surgen propuestas distintas, dónde uno se tiene que pensar en torno a lo que el otro plantea a trabajar, como docente, ahí vos tenés que ver qué contenidos, qué actividades, inclusive pensar con ellos acciones posteriores a efectuar”. La profesora de Educación Física, que estaba callada, adjunta “ahí es tal cual dice ella, la mirada sobre uno cambia, como docente, porque ahí tenés que pensar toda la enseñanza en base a lo que propuso ese niño, a lo que quiere aprender, es mucho más interesante”, le comento “la cuestión de comenzar por algunas cuestiones que plantean los niños, es bien interesante, porque nos hace pensar una escuela distinta, nuestra tarea desde otro lado, una pregunta, una enunciación, es un buen disparador, ahora pensar en esto, tiene que ver con sobre un pararse desde ese lugar, que hace que organice la cosa de forma distinta, que tramite una escuela como decimos dentro de nuestro equipo de investigación no desde la enseñanza sino desde el aprendizaje, desde lo que el niño, niña quiere aprender, pensando en sus aprendizajes, que creemos que esta escuela va hacia ese camino, se paran

desde ese lugar (...). La directora remarca “uno necesita la teoría para pensarse, apropiarse, saberse desde dónde una se va a parar, es complejísimo, así una sale con lo básico como les digo, entonces, estas instancias, nos permiten ir viendo en el intercambio esto mismo, la necesidad que aún está ahí, de replantearnos esto”. La maestra de segundo ahora enuncia “ves, este intercambio, lo precisamos, esto de decir, yo tengo esto para leer, que me ayudó a pensar”. La profesora de Educación Física enuncia “eso es lo importante, poder generar estos espacios de pensarse colectivamente, de ver qué sirve, que no, que se puede leer, para fundamentar después y volverse a pensar, sobre todo para centrarnos en pensar en los aprendizajes de los gurises, de ver la posibilidad de (...)” Registro de campo -15/08/2020.

Como puede leerse en la escena registrada en el campo, la sala es el sitio dónde este colectivo en particular ha encontrado el momento de establecer discusiones, una instancia para repensarse efectivamente desde lo colectivo. Haciendo foco en el intercambio, ya que en muchas ocasiones anteriores, veían la dificultad de cómo su pensamiento se veía compartimentado, cómo habían muchas buenas ideas latentes acerca de la experimentación que se efectúa pero se terminaban diluyendo a causa de no exponerlo dentro de todo el grupo de docentes, sobre todo esto partía de cuestiones que se venían pensando a nivel pedagógico, teórico, desde las propias aulas, pero no trascendían la misma, quedando en reflexiones de esas propias personas, esto es explícitamente expresado por algunas docentes al mencionar:

“las reflexiones profundas que hacíamos, esos cuestionamientos, se quedaban ahí, en cada una de nosotras o en el tramo, no pasaban al colectivo, entonces no nos daba como para revisar entre todas, es cierto, por eso pensamos en las salas, aunque tuvimos que ver otros espacios porque la sala ya no es suficiente”, la maestra rubia de tercer año, agrega “el tema es el espacio, no teníamos otros espacios para pensarnos, nos sacaron los miércoles que teníamos libre por lo sucedido, eso fue bravo, porque más que el recreo no nos quedaba, o alguna charla por el grupo de Whatsapp a la interna con la compañera, con las compañeras del tramo”, la maestra de primer año plantea “aunque veníamos que teníamos algún que otro espacio más, como el interturno, que capaz no lo estábamos aprovechando tanto, eso lo generamos nosotras, para pensarnos porque es necesario”, la maestra de quinto salta “sí, claro, también vimos juntas que hay escuelas que tienen otros espacios conformados, mirá la que vimos en Facultad, de Casavalle, ellas usaban todos los recursos, liberaban la clase, y ahí tendríamos un espacio para pensarse entre todas, dentro de la escuela, en el mismo momento que trabajamos”, la docente de sexto explica “y ahí, como ellas mismas nos decían, hacían carné, sus propios carné de calificaciones, evaluaban a los niños, eso nosotros como colectivo podemos generarlo” Registro de campo -15/08/2020.

Pero cómo puede distinguirse, si bien la sala es ese un espacio propicio para fomentar intercambios y diálogos, para este colectivo no es suficiente, sobre todo porque se realiza un sábado al mes, por tanto, de esto emana la necesidad de generar otros sitios, como la media hora de interturno, dónde pueda darse también una escucha atenta entre sí, un pensamiento colectivo sobre lo que se está haciendo, para seguir reflexionando con respecto a ello, apostando a pensar interrogantes que estas maestras han señalado como centrales “¿cómo se está implementando lo pensado?, ¿cómo va desarrollándose la propuesta pedagógica a partir de dichos objetivos delineados?, ¿cómo se encuentran viviéndola niños, niñas, adolescentes?, ¿qué sucede con los aprendizajes?, ¿qué debe continuar?, ¿en qué debe darse una ruptura? Y un elemento central ¿cómo las docentes se encuentran posicionándose sobre ello? Lo enunciado fue apreciado en una de esos momentos colectivos dentro de ese sitio conformado:

“(…) es la hora 13:00 las maestras en el comedor, se disponen a intercambiar en el interturno, me siento al lado de la docente de inicial, quien me explica un poco lo sucedido y apreciado el día miércoles “fue una desestructuración buena, la escuela lo necesitaba, el tema es que hay mucha cuestión para mejorar, “E” (nombra a su paralela) quedó con un grupo muy dispar, yo tenía casi todos los niños de primero, ella solo uno o dos y eso hace la diferencia, vamos a tratar de revisarlo, hay mucho para revisar y como decíamos no podemos esperar al sábado de sala, después también está lo teórico, necesitamos sobre todo pensar la articulación con primero, lo internivelar”. Ahora las maestras se disponen a pensar propuestas, que tienen, se me acercan dos de ellas, las de tercero y segundo, empieza la primera “hoy vamos a trabajar con títeres otra vez, vamos a estar todas juntas en principio, porque bueno, lo estuvimos pensando en lo que decían las chiquilinas de primero y segundo, del primer tramo digamos, de empezar por algo común, después irnos al otro salón, vamos a estar en este espacio, viste que cambiábamos, son otros niños, no son los que estaban el otro día”. La maestra de segundo continúa “nosotros vamos con la misma propuesta, trabajar con títeres que ellos confeccionaron en su casa con sus familias”, diciéndome “miren estos escritos” muestra lo que cada niño, niña escribió aquel miércoles anterior, leo algunos aparecen descripciones breves sobre el títere que trajeron o había sido proporcionado por ellas, las escrituras se remiten a un enunciado, ella remarca entonces “yo siento, les digo a todas, que si bien hay sorpresas como este niño (señala un escrito), hay falta de imaginación, le pregunté ¿dónde vive? En la casa, ¿con quién? Con la familia, pero no se extienden, entonces eso se ve reflejado en la escritura, escriben sintético, breve, un solo enunciado, por eso creo que hay que repensar el proyecto”, la maestra rubia que está adjunta dice “vos lo ves así, yo creo que hay que repensar la propuesta y a nosotras mismas, porque nosotras delineamos un montón de cuestiones, como la obra, viste que la vimos el otro día espontáneamente, y eso me hizo pensar que hay que ver los intereses de los gurises, que quieren, centramos en eso, después

reformulamos, sabemos bien que las planificaciones no son estáticas, ni las secuencias, ni los proyectos”, la docente de rostro maquillado dice “a mí me preocupa que no le encontremos la vuelta, estos niños no hablan ¿quién no habla con un títere? ¡y además hecho por ellos! Hay que sentarse a ver cuál es el problema, porque te das cuenta que es oralidad”, la otra maestra remarca “para mí va en nosotros, yo ahí discrepo, mirá a mí, yo cambié, y en mi caso si hablaron, imaginaron, se expresaron”, trae lo efectuado y muestra a cada una las producciones de niños, niñas, la maestra de segundo indica “mirá, si claro, se nota, escribieron mucho más, capaz que es eso”, miro su planificación, con algunas cuestiones escritas en computadora, en color verde y negro, aparecen palabras tales como “desestructuración” o “formato” como encabezado, algunas actividades, propósitos explicitados, hay un desarrollo escriturado, una fundamentación no muy profunda, por último grupos conformados, niños y niñas correspondientes a cada grupo que asistiría. Veo a lo lejos a las maestras de cuarto, quinto y sexto conversando, también está la directora, no logro escuchar que discuten, pero se advierte como este espacio se va configurando en uno que atiende a repensar las propias prácticas, para revisar, acomodar y volver sobre ello” Registro de campo- 19/08/2020.

Señala Marrero (2020, p. 76), que los docentes al momento de poder construir una propuesta pedagógica necesitan de estos espacios de coordinación más allá de las salas pautadas para las escuelas A.PR.EN.D.E. R, cuestión que es vista con anterioridad, ya que las posiciones docentes que se van adquiriendo requieren de trascender el maestro, maestra en soledad. Por lo tanto, en estos otros sitios conformados por los propios colectivos, se genera otra instancia que posibilita discutir aspectos sustanciales vinculados a la reflexión sobre la práctica para favorecer la construcción de su voz como institución, un “nosotros”, así como su accionar colectivo cooperativo, lo cual no está exento de marchas, contramarchas, resistencias.

Finalmente, se podría preguntar si inspectores, inspectoras, advierten que tales salan fortalecen la mirada y accionar docente sobre lo educativo, la configuración de posiciones docentes, el cotidiano escolar y, de igual modo es contemplado en lo efectuado por la institución objeto de estudio de esta pesquisa, porque se asume desde el Plan de Política Educativa Nacional 2020- 2025 desarrollado por el MEC y el Plan de Desarrollo Educativo 2020- 2024 de ANEP, “la idea de los espacios de construcción pedagógica colectivos (ATD Nacionales, por escuelas, salas docentes, etc.) como aquellos que obstaculizan el desarrollo “eficiente” de la política educativa” (ATD, 2021, p. 24, no conformándose “como

espacios valiosos y relevantes en el aporte al diseño de las mismas” (ATD, 2021, p. 24).

CAPÍTULO 4- PERSPECTIVAS DOCENTES Y RECONFIGURACIÓN DE CIERTAS NOCIONES DENTRO DE LO ESCOLAR

1.Representaciones sobre la tarea de enseñar, el sujeto de la educación y derechos.

1.1 Miradas y visiones sobre la tarea docente

“(…) quién aún permanece enfrente de mí, expresa “yo creo (mirando a la directora entrante) (que) a la población escolar que se renueva, le tenemos que decir que somos parte de, que está involucrada la Facultad de Humanidades, que aquí se está haciendo escuela de otra forma distinta, que hay otra forma de enseñar, es importante para ellos, para nosotros como maestros”, mi mente va un poco a pensar, cómo esta docente, marca algo sustancial e importante a destacar, nos está alertado sobre la necesidad de recuperar la escuela, de posicionarse desde otro sitio, que permita advertir que ahí se está haciendo escuela de otra forma, para cómo nos había advertido la directora anterior, revertir miradas que surgen desde el entorno barrial, como mencionó Southwell, aquel 12 de agosto de 2019, en el Seminario de la Licenciatura en Ciencias en Educación, de Facultad de Humanidades, (...) aquí van tejiéndose posiciones que se construyen frente a un problema que la escuela enfrenta a diario, están tratando de recuperar el centro desde la lucha, dan cuenta de un sujeto que toma posición y empieza a tratar de hacer visible ciertas cosas” Registro de campo-27/02/2020.

De acuerdo a Vassiliades (2012, p. 109), al analizar discursivamente el trabajo de enseñar, no puede dejarse por fuera a los procesos sociales que gestaron las prácticas de maestros, maestras y conllevaron a ordenarlo, organizarlo o dominarlo. La tarea de enseñar, de acuerdo al autor, siempre estuvo en permanente redefinición, y no libre de luchas por establecerle un sentido. Esto es advertido dentro de una de las observaciones que se efectuaron en un espacio colectivo llevado adelante en la institución escolar:

“La mujer, estaba pensativa, (...) nosotros tenemos que educar, pero ¿tenemos que ir a buscarlos?” porque se nos pide mucho, se pide comedor, los comedores no tendrían por ejemplo que estar en la escuela, en otro lado, nosotros tenemos que educar, ese es nuestro rol”. Pronto la escucho nuevamente decir “¿la escuela todo lo puede?” y se calla (...). Aquella maestra comunitaria, de primer año, agrega “es que nosotros tenemos que dar amor, porque estos niños no lo tienen, (...) uno elige esto porque ama lo que hace y brinda amor porque en la casa no lo tienen, pasan mucha cosa” lo expresa con total convicción, mientras la maestra que marcó las primeras interrogantes dice “sí, pero nosotros no podemos sustituir a las familias, las familias están, nuestro rol es otro, educar” Registro de campo-1/07/2020.

Con claridad, puede constatar que existe un reconocimiento de una disyuntiva sobre la tarea docente, que va acompañada con lo que Stevenazzi (2008, p. 72), marca en su tesis de maestría sobre el educar y contener, puesto que hay quienes remiten a ese cuidado del otro, a poder satisfacer las necesidades básicas, referentes a alimento, cariño, seguridad, y a su vez a las demandas existentes de contención que atraviesan todo el sistema educativo.

Durante el trabajo de campo, se pudo contemplar que dichos sentidos atribuidos, nunca son estáticos, ni están exentos de pujas, disputas, para tratar de otorgarle un significado a esa posición que los docentes tienen que asumir como enseñantes, una de las docentes entrevistadas, remarca justamente esa importancia del reposicionar constantemente la mirada sobre el trabajo docente, redefinirla tal como está menciona:

“Hay un cambio de cabeza, (...) una mirada diferente al rol, que no se termina, es tan amplio creo el rol nuestro, (...) porque cuando se trabaja con el humano, como que no hay límites, es así, no hay estructura, prefijo, es cambiante, es lo que hace rico, tenemos que estar cambiando, porque todo está cambiando, y nosotros tenemos que acompañar eso (...)” (Entrevista MC -2020).

Como remarcan Rodríguez Bissio y Sánchez García (2019, p. 110), a su vez, las representaciones que tienen estas maestras sobre la docencia, se han ido construyendo, partiendo de sus prácticas educativas, de las experimentaciones pedagógicas, de recorridos propios que llevan adelante³³, teniendo a su vez, esto un efecto sobre ello, esto se puede advertir en las palabras emitidas por una de las docentes:

“Esta propuesta de la escuela, me ha cambiado la mentalidad, los cursos que he hecho también, (...) me mostraron otra forma de enseñar, porque yo era muy estructurada. Me mostraron otra forma y probé, al principio me equivoqué un montón de veces, pero probé y me gustó esa forma de enseñar y la adopté. A partir de ahí, cambié un montón, era tan estructurada, que

33 Se entiende como propone Petrelli (2010, p. 34), que la experiencia que parte de distintos ámbitos de la vida y de una pluralidad temporal, configura modos de percibir y vivir el trabajo docente, la tarea, puesto que maestros, maestras experimentan procesos de modos particulares, específicos, aunque sociales. Por tanto, si bien la experiencia social se vive de modo subjetivo, resulta de relaciones que se establecen entre los diferentes sujetos involucrados, por tanto, los sentidos sobre su tarea, emanan una “puesta en juego” discursivamente entre ellos, así como de la contraposición de puntos de vista disímiles sobre ella.

jamás iba a pensar diez años atrás que no iba a enseñar perímetro en cuarto, (...) no lo saben, pero saben otra cosa. El maestro si bien es el generador de aprendizajes, los promueve, me pasó en la clase, llegué un día con una planificación y había un problemón tremendo y dije bueno ta, (...) toda mi planificación cambió porque yo planificaba los sábados para toda la semana, esa intervención que tuve que hacer, cambiar esa actividad, me modificó lo que yo tenía pensado hacer todo el mes, porque me hicieron ver además, que no les interesaba lo que yo les traía, que tenía que buscar otra estrategia, y bueno, la cocina me ayudó en eso, quieren salir a pasear, saldremos a pasear, hay que pedir permiso para pasear, para cocinar, le hicimos carta dedicada a la directora y comisión de fomento, vino X, se la leímos esperamos que nos contestara, y a partir de ahí empezamos a cocinar y se llamó Cocinarte. Era todo sobre la marcha, sobre los intereses de ellos, sino me iba frustrada, no lograba nada, no pude enseñar nada que no partiera de ellos, después los observaba muchísimo, (...) buscar por ejemplo noticias, y salió una de dinosaurios, bueno vamos a ver los dinosaurios y ahí trabajamos con ese texto, buscamos palabras, verbos, sustantivos (...)" (Entrevista M3 – 2019).

Asimismo, se distingue como se ha percibido en lo expuesto, como la escuela cobra otro sentido, cuando tiene como eje central los intereses de niños y niñas, convirtiéndola además en una institución que desafía la tarea de enseñar, así lo plantea otra maestra involucrada en tal experiencia:

"Esta escuela para mí tiene un significado especial (...) es un desafío, como yo le decía a X, desde el principio para mí es un desafío no anual, sino diario, porque llego con mi planificación y ese día pasan cosas mágicas y otro día pasan cosas más tristes. Y otro día retomamos la planificación y si no es así es a la semana (...)" (Entrevista M2- 2019).

Por otro lado, existe una exaltación del trabajo cooperativo, como posibilitador de otra posición del docente, tal como remarca Vassiliades (2012, p. 235), una en la que se vuelve primordial acudir a otras compañeras, a otros espacios en los que aparecen esfuerzos continuos para pensar la tarea de enseñar, para establecer propuestas alternativas, para que sobresalga lo cooperativo sobre el trabajo individual, para reposicionar lo escolar, así lo marcan las entrevistadas:

"Estas propuestas si me han modificado, sobre todo la experiencia de facultad, todo lo que se compartió allá, después de presentar la nuestra, me gustó, me abrió la cabeza, las compañeras fueron a otras, y en todas las escuelas están haciendo esto. Esta escuela me abrió la cabeza, me encontré conmigo, con el niño como centro" (Entrevista M1 – 2019).

"Todas nos modificamos con alguna situación, cosas que vas aprendiendo, descubriendo (...), a partir de la planificación, todo, el internivel, el compartir todo con las compañeras, el tener que estar leyendo más, formándote, buscando cosas diferentes, porque acá tenés que estar creando, cada vez más, es muy importante, porque tenés niños diferentes, de otro nivel, que vienen de otras clases, que vos tenés que estar preparada para

atender a los grupos que vienen de esas clases, (...) las neuronas se movilizan” (Entrevista M5- 2019).

“Hay modificaciones en el rol, en que el docente no es sólo el que tengo, son muchos docentes, todos son mis docentes. El otro cambio es el trabajo con muchas docentes, “ay mirá vi en tal lado tal cosa, por qué no probás” si estoy encerrado siempre no comparto con otro, no aprendo” (Entrevista MI- 2020).

El poder colectivizar lo pedagógico, implica irrumpir, por tanto, la soledad que conlleva dicha tarea, para pasar a pensar desde otros ángulos, para reconfigurar la escuela desde otros ejes, desde los cuales, las familias cobran protagonismo, dónde la supervisión queda a un lado, así lo remarcan las docentes entrevistadas:

“Yo planteé el trabajo con las familias, no quería trabajar en el aula, (...) dentro del proyecto de artes visuales, que me acompañaran a ver obras de arte, (...) las preguntas que ellas hacían yo como docente no me las hubiese planteado de un autor, o de una técnica o de cómo se transportaba una obra de arte, no iba eso en mi cabeza, ellos me iban abriendo la cabeza, aprendí con ellos” (Entrevista M2- 2019).

“Estas propuestas son muy positivas, participó en los proyectos, en el trabajo diario, en lo que puedo, me gusta estar en los salones y ver, no entrar a supervisar compañeras, al docente, sino como un actor más, participó de la mayoría de las actividades” (Entrevista MSD- 2020).

Tal postura asumida, desde estas docentes, conlleva un alejamiento de una posición responsable única del grupo de niños, niñas, que ve a éstos desde un sentimiento de propiedad, pertenencia, control, como proponen Alliaud y Antelo (2011, p. 48) porque se opta por atender a una responsabilidad compartida, a la liberación y emancipación de los sujetos, lo que conlleva otra visión sobre la tarea de enseñar, una caracterizada por estar en un proceso de definición constante, de formación, como ser ignorante en proceso de crecimiento, desarrollo, mostrándose como imperfectas, permite a estas maestras, reconocer a otros más cercanamente, como diferentes, para generar autonomía, respeto, como indica Alliaud (2011, p. 78), sobre esto las maestras en un grupo focal expresan:

“M1: “Ya lo dijo “S” qué es la compañera que no está, que tenía una forma de trabajar, y se supo adaptar a nosotros, en realidad otra forma de enseñar, ella tenía otro pensamiento, más estructurada, otro pensamiento de trabajar, de ser maestra, de ver la escuela, (...) ella nos dijo: “no sé cómo lo hacen, ¿están seguras?, ¿esto sirve?”, le dijimos “si esto sirve”. Acá lo que pasa que compartimos los niños, no eran de una sola y claro una persona mayor, con tantos años, abrió su mente, porque hay que decir lo que es, “S” hizo un clic muy grande”

M2: “lo que pasa es que acá al desarmar había que cambiar la cabeza, decir bueno trabajo desde otro lugar, enseñó desde otro lugar, con los míos, pero también trabajo con los de todos”

M1: “sí y después vimos que cuando el maestro pone realmente ganas de trabajar, y motiva el niño responde, se tiene que ir más allá que transmitir. Me gusta enseñar, pero si el niño propone, bueno vamos por ese lado, acá es mucho así, hagan los macaquitos y yo ayudo a coser. El trabajo es en equipo, en colaboración, desde la empatía con el otro (...)”

M3: “creo que logramos una escuela totalmente desestructurada, dónde nosotros tenemos otra tarea, el niño es el que elegía el lugar, elegía los momentos, cada uno elegía el espacio”

M1: “claro hay que decir también que no lo logramos todo, pero logramos, (...) pararnos frente a la inspectora y decir bueno nosotros tenemos autonomía para pensar nuestro trabajo, pensar esto como colectivo, estamos haciendo esto y nos estamos enfocando en esto, porque si no después es un doble discurso, hacemos una cosa que nos viene de arriba (...) acá por eso me siento más libre de enseñar”

M2: “acá se desestructuró la forma de enseñar, el formato de clase, dónde estaba un maestro único con sus alumnos, todos sentados sea de la forma que sea”

M3: “se trabaja en función de las necesidades de nuestros niños, en función de ellos, porque no, ya no se puede sostener ese formato, que viene o sea rígido, sería la palabra, ya no puede estar basado todo en el maestro, ahora tiene que ser algo pensado entre todos, esta es nuestra forma elegida, para que los niños sean, aprendan”

M4: “y aprendemos nosotros otra forma de trabajo, porque digo, nosotros en otras escuelas, estamos estructurados a eso, tenemos que regirnos por lo que es esa forma de trabajo, está bueno aprender también de ellos” Grupo focal 1 – 08/07/2020.

Estas docentes, se sienten cómodas trabajando desde ese lugar, así lo remarca una de las maestras implicadas en esta experiencia

“La maestra (...) con una experiencia de casi 30 años y unos cuantos más de trabajo en esta escuela, sentada a mi derecha comienza a contar la historia de un colegio de Montevideo al que tuvo que ir (...) en un momento se puso de pie y comenzó a hablar con insistencia sobre el tema, daba lujo de detalle, de los recursos que el colegio tenía “había cosas que venían de EEUU, directamente a ese colegio, la entrada, los salones, todo parecía sacado del más lujoso teatro. La vestimenta de todos era impecable” agrega. Sin embargo, al finalizar su elocución tiró una frase que silenció todo lo anterior “yo nunca me sentí maestra ahí adentro (...) yo ahí no me sentí nada, ni maestra ni nada” Registro de campo -1/07/2020.

El sentir ser maestra dentro de la institución a la cual pertenecen, pero no en ese centro, se asocia a poder de forma cooperativa ir emprendiendo búsquedas conjuntas, que atienden a un aprendizaje diario, dónde se da un encontrarse, hacer, y reconocerse a sí mismas en vínculo con otros, como expresan Camacho, Cuellar, Quintero y Molina (2013, p. 80) para efectivamente transformar lo escolar, al otro, y ellas, desde la contemplación de una dimensión política abierta, tienen en cuenta valores tales como: igualdad, justicia, cooperación, que admite la construcción de

sitios para la alteridad, la participación, la resistencia frente a diferentes imposiciones, cuestión que en el colegio, según la maestra no sucedía.

1.2 Concepciones sobre el sujeto de la educación

“A los jóvenes últimamente se les dio por llamarlos millennials, son los que no se hacen cargo de nada, los que no asumen y en nada se empeñan (...) les tocó el papel de inútil, son ese tic, de las generaciones, son los que no miran tele, los que se pasan en las redes, los que no buscan estabilidad, (...) ser un millennials, no es cuestión de edad, alcanza con rajarse de cualquier responsabilidad, (...) son blanditos, perezosos y haraganes, buscan atajos hasta para hacer un asado”. (Murga “Un título Viejo”- año 2020).

La sociedad actualmente, tal como menciona dicha murga, retiene la idea de que los niños, niñas, jóvenes parecen no tener proyectos, ni sueños, justamente, son estas enunciaciones las que estas maestras desarman porque comprenden que “(...) se construyen en torno a afirmaciones que dan por sentado aquello que probablemente deberíamos someter a interrogación” (Grinberg, 2014, p. 290)

Estas docentes, pueden detectar esto, y se posicionan entendiendo que “la cantidad de oportunidades que brinde la escuela, dependerá del modo en que se conceptualice políticamente y pedagógicamente al sujeto con el que se va a trabajar. Si uno cree que trabaja con chicos que no van a tener futuro alguno, uno no necesita apostar a esa generación” (Redondo, 2004, p.1).

Sin embargo, para llegar a dicho pensar colectivo, existieron espacios de intercambio, dónde se pudieron apreciar diferentes posiciones docentes al respecto entre quienes ingresan al centro educativo en un año y quienes ya están desde hace tiempo en él, tal como se pudo constatar en una de las observaciones efectuadas:

“La mujer rubia, vuelve a la carga con otras preguntas, pero antes menciona “mi hija es asistente social, y tiene otras visiones, yo no coincido con ninguna, yo acá no veo que estemos educando 100% ¿para qué venimos? Porque sabemos que muy pocos van a lograr algo, me da pena pensar así, pero es así, ya ves que vienen de las familias, que repiten, repiten una y otra vez, es algo que no se corta, sigue y sigue, uno de entre todos, sale, un mutante”, al escuchar tal afirmación la maestra de sexto expresa “¿entonces para qué venimos ?” nos quedamos en casa, si vamos a pensar que tienen techo, que no pueden salir de donde están, de su situación, yo no vengo pensando en eso, yo vengo pensando que pueden todos” Registro de campo – 1/07/2020.

Como muestra esta discusión, las posiciones de estas docentes han sido disímiles durante algún período temporal, y han remitido efectivamente a concepciones diferentes sobre el sujeto de la educación, ese “mutante” por ejemplo, que expresa una de las maestras involucradas en esta experiencia concreta, atiende a Germán Rama y su perspectiva sobre éstos en los años 90, más específicamente podría decirse a ese capítulo V del texto “Qué aprenden y Quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay” (1992) , que habla de herederos, mutantes, perdedores o aquello previsible, dentro de su estudio sobre lo que aprenden dentro de las escuelas de Uruguay y quienes aprenden, en contextos sociales e institucionales atravesados por éxitos o fracasos, ese mal llamado “mutante”³⁴ hacía referencia a ese niño, niña que nacía dentro de un contexto socioeconómico bajo determinadas condiciones que no eran favorables, al que se le proponían una serie de políticas o acciones concretas a nivel educativo, como Tiempo Completo, para poder revertir de cierta forma dicha situación, de ese modo podría superar esos obstáculos y sobresalir a nivel académico.

En cambio, el “yo vengo pensando que pueden todos” emitido, conjuntamente con el “sí vamos a pensar que tienen techo” atiende a otra representación del sujeto, totalmente alejada de esa, una que se arraiga firmemente primero a entender que cada uno de los sujetos tiene que acceder legítimamente a lo que por derecho le corresponde como expresa Núñez (1999, p. 44) ante esta población escolar afectada por la injusticia social de forma permanente y cuya carga histórica que conlleva, dificultan el poder mirar pasar a otros lugares, por otro, aferrarse hacer de la una educación un antidesino, en términos de Núñez,

34 En el estudio mencionado se señala “los Mutantes son aquellos escolares que registran los mismos indicadores de debilidad cultural en sus familias que los previsibles, pero, a diferencia de éstos, logran resultados académicos de suficiencia relativa o plena. Se les ha rotulado Mutantes porque ellos operan un *salto* en relación a su background negativo que implicaría una mutación en la reproducción cultural intergeneracional ” (1992, p. 146), agregando sobre ellos “el concepto de Mutantes es utilizado para señalar el cambio cultural de una generación en relación a s u s progenitores y , fundamentalmente, para marcar la ruptura con la determinación social que impone, actualmente, el fracaso en el aprendizaje a la mayoría de los hijos de familias de bajo nivel educativo. Se ha elegido el término Mutantes para distinguir esta categoría de la que tiene una trayectoria previsible y establecer más nítidamente la oposición con la categoría de Herederos introducida en la sociología de la educación por Pierre Bourdieu” (1992, p.147).

entendiendo que debe irse contra la asignación de futuros predestinados y que para llegar a esto, es el docente el que tiene absoluta responsabilidad de considerarlos como sujetos de posibilidad, como enuncian Martinis y Redondo (2006) y posicionarse desde un enfoque totalmente opuesto a divisar niños, niñas como carentes.

Sin embargo, ante las miradas disímiles encontradas y al apostar por un trabajo cooperativo, se debieron “(...) generar las condiciones para reposicionarse ante ello, desde la perspectiva en la que pensar es sostener el problema hasta encontrar las vías generalmente indirectas para su transformación (...)” (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017, p. 17), así se ha logrado establecer una visión colectiva, que “(...) tiene que ver con la crítica y el desmontaje de los discursos de la estigmatización y su sustitución por una perspectiva política centrada en la efectivización material de los derechos tantas veces negados (...)” (Martinis y Redondo, 2015, p.18), esto llevó a contemplar otros discursos por parte de las docentes, así lo remarca su directora del año 2019:

“fue un gran trabajo a nivel colectivo el entender que nuestros niños son niños que merecen no ser invisibilizados, creo que son niños que necesitan que se les resguarden los derechos, (...) por eso se pensó en una escuela llena de oportunidades para aprender, para enseñar, para crear, para inventar y experimentar (...) por eso el trabajo mucho con los niños el tema del sentido de la escuela, para ellos (...) que sintieran que la escuela era de ellos, no de los maestros ni de la directora, la escuela es de ellos y eso hay que potenciarlo que los niños sientan que la escuela es de ellos (...) en ese sentido son ellos los que tiene que venir a plantear, qué es lo que les gusta, qué es lo que no les gusta. Por tanto, de a poquito se fueron haciendo esos acuerdos y en esos acuerdos entre todos y ahí surgió (...) que ellos tenían la potestad de decidir con argumentos o sea viniendo a plantear “bueno hoy me pasó esto” “tuve problema en el barrio” (Entrevista MD – 2020).

De ese modo, se empezó a configurar otra conceptualización del sujeto de la educación, que fue apreciada paulatinamente durante las entrevistas efectuadas:

“nuestros niños son niños, como hemos discutido colectivamente, son niños que no discriminan a otros, son los que dan el ejemplo, porque están acostumbrados a lidiar con una realidad muy dura, (...) nuestros niños son muy solidarios con lo que tienen ellos, (...) nuestros niños nos demuestran distintas cosas, tratamos de dar oportunidades, de que vean que pueden salir adelante, porque necesitan eso solamente, oportunidades (...) trabajamos mucho eso de yo valgo, yo soy importante, yo tengo un lugar, (...) porque

acá son niños violentados en sus derechos, muy vulnerados” (Entrevista MC- 2020).

“(…) fue importante entender como colectivo que todos los niños son diferentes, algunos son más receptivos, otros se animan más, todos tienen logros, eso es lo que debemos destacar. (...) y que son muy divertidos, cariñosos, (...) de una sociedad que está mal, por eso les tenemos que mostrar que hay otras formas de salir, que se puede salir, que no tengo que reproducir lo que tengo, sino que puedo ser mejor, porque llevan una gran carga, que yo creo que en toda mi vida voy a poder conocer (...)” (Entrevista M3 – 2019)

“(…) nosotros entendimos que son niños absolutamente exquisitos, exquisitos. (...) por eso acá nos ponemos en otro rol, hay que destacar cosas de estos niños, ellos son altamente solidarios, porque las vivencias los hacen que se unan y compartan (...)” (Entrevista M2- 2019)

(...) hay dificultades, pero entendemos que está en nosotros mostrar que acá se puede hacer otras cosas, que, en esta escuela, estamos haciendo cuestiones interesantes, que los gurises hacen cosas, que estos niños pueden, está en nosotras mostrar eso” Registro de campo -27- 02/2020.

En este sentido, como explicita Bordoli (2019, p. 49- 50), se aprecia un giro en los discursos pedagógicos, dónde aparecen como relevantes la posibilidad y el reconocimiento, lo que implica, atender a una denominación de dichos sujetos de la educación desde sus potencialidades alejándose de aquellos discursos provenientes de los noventa, la posibilidad surge para “romper” con las profecías establecidas y aquellos impedimentos que atan a los sujetos a futuros predestinados por situaciones de pobreza, porque estas condiciones simplemente para ellas, las maestras son simplemente las que desafían. Esto es visto dentro de estos dos momentos cotidianos de los que se fue parte:

“(…) un niño interrumpe nuestra conversación, en ese clima tan desestructurado, dónde unos hacen un trabajo, otros otro, es de poca altura, de pelo corto, castaño lacio, de complexión pequeña, y dice “mirá como nos está quedando esta tarjeta”, la docente le pide la computadora y devuelve “está buenísima, quedó genial, tenés un gran talento para esto de diseñar, programar”, y al verlo alejarse contento me dice “viste que encontré este programa, por ejemplo, en eso de buscar, es sencillo y habilita a hacer invitaciones, es bien pensado para ellos”, ahora la maestra se acerca más a mí, se agacha a mi lado, recortando un flamenco en goma eva rosa, con una tijera pequeña, y me dice “este niño, no se destaca dentro de otras actividades por ejemplo Lengua o Matemática, la situación familiar es tan compleja, su mamá lo abandonó, su padre lo apoya como puede, sin embargo, le encanta programar, es su sueño, lo tecnológico, es brillante en eso, y este tipo de propuestas permite que él destaque, me ha dicho que quiere ser programador, que te diga ese sueño, que te diga eso, entre tanto

que atraviesa es un logro, es pensar en el futuro, en su futuro, es muy grato”
Registro de campo -30/10/2019.

“Se dirige, con su cabellera larga, y clásica túnica blanca, al frente del salón, nuevamente sobre el pizarrón para decir a los presentes “empezaremos a ensayar las noticias que vamos a decir”, en eso irrumpen un niño sin túnica, pequeño, de la misma edad que el resto, pertenece a la otra clase, lo había visto a la entrada, estaba sentado llorando cuando llegue, mientras aguardaba a la directora, y me había acercado a decirle si precisaba algo cuando me miró, mientras que aquella mujer me señalaba “él necesita esos minutos y después va a su clase, como una especie de descargo de su vivir diario previo a su ingreso”. Ahora lo veo, está sobre la puerta que siempre está abierta y se dirige a mí en seguida “vos sos la que vi allá” (señalando el lugar donde nos habíamos visto), le respondo “si soy yo” para decirme nuevamente “a veces tengo que llorar, pero después se me pasa, con la escuela, además hoy me voy a disfrazar con las pelucas que traje la mae”, parece suspirar un rato para luego decir “eso es divertido”. El niño sale otra vez del aula, se va aparentemente a su clase. Pronto veo al niño de nuevo, en el aula de al lado, ahora tiene una inmensa peluca llena de rulos, de color negro, una niña lo acompaña con otra peluca de color rojo, ambos sentados sobre la mesa tapada con aquella tela de color negro, sonríen. La maestra dice “ya estoy con ustedes” y me pide para ir a grabarlos, le aseguro que no es la intención interrumpir lo que están haciendo, así que se dedica a hacerlo de forma inmediata. Mientras tanto, la maestra sigue grabando, escucho al niño decir con absoluta seguridad “sabemos que en esta escuela hay mucho juego y diversión, hacemos sumas y restas”, pero se traba al decir lo que viene, así que suelta la carcajada y todos nos reímos a la vez. La mujer indica entonces “va de nuevo, no te preocupes, podemos por suerte grabarlo muchas veces, dale que podés”, y con un “¡uno, dos, tres!” graba nuevamente. Aquel acomoda la peluca, toma coraje, dice toda su noticia de forma impecable, al igual quien lo acompaña” Registro de campo- 05/11/2019.

O en este relato de una de las docentes:

“(…) mirá yo te puedo decir que un día estaba en mi clase, apareció mi ex alumno, me dice “hace unos días salí de la cárcel”, quedé dura, no sabía que decirle, le dije después de alegrarme de verlo y expresárselo, “bueno ahora a dejar todo ese pasado atrás”, le pregunté “¿aprendiste?” “sí” me contestó, le seguí preguntando “¿aprendiste algo en ese lugar?” porque sé que dan carpintería, yo que se, me salió por ahí, me dijo “no” en seguida me pregunté qué le decía, así que le dije “bueno, ahora a mirar para adelante, eso ayudó a aprender, fue una etapa mala que pasaste, pero ya quedó atrás ¿qué pensás hacer ahora?”, me miró y me contestó “no sé, la verdad, voy a ver, capaz arreglar motos” quedé dura, (...) pero le hice ver que podía estudiar, que podía hacer otra cosa, que es muy joven aún, sé que tiene toda una familia detrás con lo mismo, pero bueno, hay que hacerlo ver que puede otra cosa, para mí sigue siendo uno de mis alumnos”
Registro de campo- 01/07/2020.

Pero, además, en ello se puede vislumbrar cómo se hace presente un reconocimiento, del otro como igual, de niños, niñas como sujetos que pueden sin duda alguna aprender, ser educados, de ahí que se eliminen desde estas posiciones

docentes cooperativas, los nombramientos, discursos clasificatorios, discriminatorios, deterministas arraigados al contexto de éstos, lo cual potencia a estas maestras. Esto es contemplado, por una de las docentes en otra discusión colectiva en una de las salas que se efectúan los días sábados:

“nosotros tenemos que seguir reconociéndolos como niños con derechos, igual que nosotros, con derecho a aprender, tenemos que entender que pueden aprender, y no ponerles techo a los chiquilines, acá no hay techo, aspiramos a eso, sí, pero tenemos que acordarnos que esto es primaria, sí, que el niño después va a secundaria, sí, que tiene que salir con algunos elementos, sí, que están claros en los perfiles de egreso, sí, pero sin techo, porque no sabemos si podemos obtener un Joaquín³⁵”. Registro de campo -13/06/2020.

En esta institución como plantea Cornu (1999), existe en cada agente educativo una renuncia al poder, apostando depositar una total confianza en el niño, lo que representa una liberación común. Por eso, existe un giro, en lo que respecta al triángulo didáctico pensado por Chevallard (1991), en dónde los tres lugares asignados para el docente, alumno, saber son desarticulados, a partir de una vuelta a la noosfera³⁶ que éste autor plantea, para así ocupar los niños, niñas, adolescentes el centro y como propone Fernández (2008, p. 114) el docente adquirir un lugar de supuesto no saber, desterrando el lugar de quien sabe anticipadamente, el que ya sabe, o del que más sabe, para posicionarse desde una falta en saber, que lleva a erradicar aquello que Pineau (2016), manifiesta en relación a las únicas posiciones que pueden adquirir alumnos, alumnas y docentes, el primero como sin ser considerado un igual o un futuro igual del maestro, maestra y éste, como estos como los únicos portadores de lo que dichos estudiantes no portan.

35Aquí se menciona un Joaquín, que corresponde a un estudiante del liceo de Atlántida, llamado Joaquín García, quien participó del Encuentro 360, que realizó en 2019, RED GLOBAL DE APRENDIZAJES, en Antel Arena dentro de Montevideo Uruguay, con una exposición. Esta experiencia se coloca en esta sala, para poder generar una discusión sobre los sentidos y propósitos del proyecto de oralidad que el centro escolar posee, para eso se mira un video que da cuenta de dicha ponencia.

36 De acuerdo a Chevallard (1991, pp. 28-29), hace referencia con este término a ese sitio dónde el sistema didáctico se piensa, un lugar dónde los representantes del sistema de enseñanza se encuentran.

1.3 Toda una escuela para acompañar, cuidar y apostar por niños, niñas “sin techo” y empoderarles de derechos

“Aún recuerdo mirar a mi maestra de cuarto, siendo una pequeña, y decirme escribiré esto todos los días para ti, tus compañeros “QUERER ES PODER” registraba en el pizarrón, o la rememoro al explicarme cuando circulaba el cuaderno de poemas en la clase y leer el que había adjuntado cuando me tocaba, “tenés talento para escribir, nunca te olvides, que podés hacer lo que quieras, a pesar de lo que te digan”, su postura, (...) me marcó, su posición docente, aferrada a la posibilidad, a quebrantar futuros determinados, a buscar otras formas de hacer dentro del aula, quizás es lo que tengo presente (...) y sea incluso de algún modo mi “motor”” Registro de campo- 01/07/2020.

Existe en este centro, una apuesta por ver la educación desde los derechos humanos, entendiendo que éstos en lo escolar, implican sin duda alguna, atender a otras prácticas educativas por parte de las maestras, equipo de dirección, familias, comunidad, puesto que se comprende que una educación centrada en estos, debe ser pensada más allá de una simple asignatura, porque trasciende la esfera de las relaciones humanas, como señala Herreño (2012, p. 75), por lo cual hay un ejercicio permanente de promoción y defensa de ellos. Esta postura es explicitada en el proyecto institucional del año 2019, “Me empodero de Derechos mientras juego” al enunciar:

“el proyecto se abocará a la promoción de derechos humanos en niños y niñas. Gran parte de nuestros alumnos sufren grandes falencias no solo a nivel social, económico y cultural, sino también a nivel emocional. Nos enfrentamos a una cultura adulta con problemas para contener, sostener y poder cumplir los derechos del niño. (...) No solo en las familias se vulneran derechos, en ocasiones las instituciones también deberían hacer una mea culpa y admitir que no ofrecen ni crean espacios cotidianos para que los niños actúen como tales (...)” (Proyecto “Me empodero de Derechos mientras juego” – año 2019).

Las maestras se convierten, en tanto, en esta institución en defensoras de los derechos de niños, niñas, por ello, salen “(...) al encuentro de un sujeto ya plenamente sujeto (...) ya sujeto y de pleno derecho, sujeto que existe y resiste al poder que yo intento ejercer sobre él, sujeto que por sí mismo puede moverse por unos aprendizajes y decidir, creer, resistir a cualquier forma de dominio y acceder al pensamiento crítico, (...) (Meirieu, 2004, pp. 41- 42). Esto, es visto dentro de la siguiente escena cotidiana:

“(…) Una niña viene de golpe, junto a otros niños en forma conjunta, enojada, le increpa a la mujer que está a mi lado “a ver directora, ustedes nos han dicho que tenemos derechos, que tenemos que decir lo que nos molesta y hablarlo, esa niña (nombrándola) que parece que no hace nada, me está molestando y diciendo cosas que no son, eso no me gusta y es mi derecho que no me diga eso, ni me molesté”, la directora responde “ estoy de acuerdo, se hablará con ella”, así que parte hacia el recreo de nuevo, segura con la respuesta obtenida” Registro de campo- 05/11/2019.

Estas docentes comprenden a su vez, que es necesario como propone Pérez Aguirre (2007, p. 3), sensibilizar a las personas sobre estos, y para ello ven como preciso tener una total convicción de que cada ser humano, debe ser promotor y defensor de ellos, para esto, más que la lucha se inscriba en círculos académicos o teóricos, se ve esta desde lo cotidiano, de ahí que surgieran distintas actividades en el marco del proyecto mencionado líneas más arriba, que contó con la presencia de las familias, comunidad, niños, niñas, otras instituciones, por ejemplo, una maestra relata una de ellas, vinculada a jóvenes pertenecientes al Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA)³⁷ durante una observación efectuada:

“(…) estuvimos trabajando junto a INISA (Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente), de acá de Las Piedras, para el que no los conoce, es un instituto que trabaja con adolescentes, realizamos un proyecto, que estuvo relacionado al proyecto de centro que señaló la compañera, y culminó con el pintar un mural de Derechos, que se encuentra acá a la vuelta (hace una seña para que se den cuenta sus colegas dónde está por si no fue percibido), que puede volver a retomarse contacto, porque esa experiencia nos marcó, se trabajó muy bien, junto con estos chiquilines, se incluyó y hasta terminamos con una merienda compartida después de pintar” Registro de campo – 27/02/2020.-

El mural que menciona dicha maestra, fue contemplado en otra instancia de campo en un recorrido por la escuela efectuado conjuntamente con la directora, en el cual se pudo apreciar con exactitud lo que esta docente plantea:

“estamos parados en el patio, hemos salido de aquel espacio, nos encontramos detrás de la dirección, en el porche de otro de los pabellones, caminamos sigilosamente y pronto se adjunta la directora, llega para decirnos “ven este mural, lo creamos con jóvenes de hogar desafío INISA, es un mural conjunto con nuestros niños sobre derechos”, lo contemplo, aparece en él las palabras Derechos, niños, niñas, respetar, identidad,

37 Este fue creado de acuerdo a la ley N° 19.367, como un servicio descentralizado, que se relaciona directamente con el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Desarrollo Social. Sustituyó al SIRPA (Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente) creado por la ley N° 19771 del 1ro de julio de 2011. Su objetivo primordial es “(…) la inserción social y comunitaria de los adolescentes en conflicto con la ley penal mediante un proceso psicosocial, educativo, integral, que conlleve el reconocimiento de su condición de sujetos de derechos”

trabajo, comunicación (...) veo además manos de grandes colores, figuras geométricas coloridas” Registro de campo -23/09/2019.

Siguiendo los planteos de Artagaveytia (2013, p. 180), puede comprenderse que la escuela, entiende que la mejor forma de educar en derechos es viviendo estos, por ello, la posibilidad de generar actividades conjuntas de participación desde la plena realidad, transformándolos en tema de enseñanza en sí mismo, así es que se puede reconectar plenamente

“(…) con la posibilidad de tener encuentros con “otros” de forma muy distinta a la que mantendría un docente dentro de un rol, en una escuela arraigada a la forma escolar tradicional. Aquí hay un docente que nombra a estos chicos desde otro sentido construido, que les pone voz, que piensa en la construcción de una escuela dónde el énfasis esté en enseñar a promover derechos de TODOS, asumiendo que el cambio está en las maneras de asumir el rol docente, la responsabilidad que conlleva” Registro de campo -27/02/2020.

Como señala Vassiliades (2011, p. 73), son ellas, las maestras las que se “embarcan” en un constante enfrentamiento con una empresa que reproduce desigualdades, que homogeneiza, que transmite saberes del trabajo, para poder empezar a construir diversos significados que pugnen para fijar la escuela a otros sentidos.

Por otro lado, atendiendo a los planteos de Mujica (2002, p. 7), se puede distinguir que para lograr lo anteriormente plasmado, se ve la necesidad de ir más allá de marcos conceptuales, lo que comprende valerse de valores que van en sintonía con los derechos humanos, así como asumir una manera de ser educadores, una práctica pedagógica específica, esto se constató en una de las actividades con sextos años vistas dentro de una observación realizada, la cual fue llevada adelante conjuntamente con educadores sociales pertenecientes a “Trampolines”, la cual estaba señalada dentro del proyecto clave del año 2019:

“(…) la dinámica terminó, ahora estos propones entregar una cartulina pequeña a cada uno de ellos, con un lápiz, escriban como les dicen, a qué institución educativa irían, y qué quieren o piensan trabajar cuando sean grandes. Especifica “por ejemplo a mí me dicen (...) y no sé, iré al liceo 1, porque me queda cerca, porque me gusta y quiero ser ponele mecánico”. Todos los niños escriben, menos uno que se niega a realizar la tarea, está sobre la ventana, a la izquierda del pizarrón, sobre la cartelera roja, tiene el material, pero no quiere participar, aunque disfruta de ella. Su compañero, un niño bien alto, aparentemente de mayor edad que el resto, que también conoce a los educadores, porque al parecer su

hermano asiste allí, se resiste un poco inicialmente, pero luego apuesta a escribir algo. En minutos todos tienen sus cartulinas con anotaciones, así que el educador propone hacer una con los bancos individuales, empezar a dar cuenta de las respuestas que han colocado. Indica con entusiasmo un niño de corte muy prolijo, short marrón y túnica impecable “bueno a mí me dicen como todos saben (...) voy a ir al liceo número 4, porque tengo a mi hermana ahí y quiero ser constructor de casas” le devuelve el educador “pah, mirá vos, me encanta, pero en Trampolines habías dicho que querías ser presidente ¿qué pasó?” y el niño contesta “es cierto, quiero las dos cosas, ya tengo la fórmula (diciendo una fórmula que lo acompañaría en su futura candidatura y haciendo que todos rían a carcajadas), pero también quiero hacer esto, de construir casas porque mi padre construye”, el hombre le responde “mirá que bien, bueno a ver otro que se anime a contarnos” poco a poco todos lo hacen, algunos coinciden en el número de liceo, porque es cercano, porque va un familiar o amigo. En cuanto a qué quieren trabajar, es diverso, hay uno amigo del que quiere postularse a presidente a futuro que quiere ser electricista, y ve que con su amigo pueden llegar a formar una empresa, da detalles excelentes de qué tiene que estudiar, dónde tiene que ir. Las niñas quieren ser médicas, psiquiatras, peluqueras, policías, teniendo como argumento que lo desean porque algún familiar lo hace, una niña por ejemplo plantea “mi madre es peluquera, por eso quiero dedicarme a eso, pero al contrario de ella, quiero hacer peinados”. Otras distan en motivos como una niña alta sobre el fondo, plantea “me gustaría ser modelo, modelar en las grandes pasarelas, a veces lo hago en casa y miro muchas revistas”, la embroman un poco porque dicen que como llega tarde seguro es porque se encuentra desfilando por su hogar”. Otro niño, menciona “yo quiero ser jugador de fútbol y joquer”, todos lo miran sorprendidos, hasta el educador dice “¿qué es eso?”, afirma que se relaciona con “ah cuando andas a caballo, por ahora no sé, pero voy a aprender”, el hombre dice “ahí va, divino” preguntando luego y al fútbol ¿dónde querés jugar?, ¿en Defensor Sporting? El niño lo mira fijo y le dice “no, no en el Barcelona con Messi” El ida y venida de palabras termina, uno a uno, cuando finalizan van colgando en la lana verde, que forma una especie de cuerda, desde la esquina de la ventana al pizarrón, lo escrito, con un palillo de madera. Solo una niña finalmente se niega a decir lo escriturado, pero sonriente expresa “he dibujado también” y cuelga lo efectuado con agrado”
Registro de campo - 06/11/2019.

En esta propuesta se ve, además, como indica Mujica (2002, p. 5), una pedagogía que apuesta a los derechos humanos, una pedagogía claramente “contra corriente”, que, a pesar de la sociedad actual, lo evocado por esta, coloca como centro al niño, al sujeto individual, que es persona y tiene valía simplemente por serlo, más allá de las condiciones socioeconómicas que posea. Es en dicha propuesta, dónde emana una práctica en defensa de los derechos humanos, que experimenta a fin de una convivencia democrática. Y como señalan, Martinis y Falkin (2017, pp. 26- 26), es con ella que se recupera sustancialmente, un

profesional de la educación, como sujeto activo dentro de su práctica. Esto, asimismo, es remarcado por una de las docentes durante entrevista:

“(…) Y el proyecto, viste, es fundamental, de centro de la escuela, dónde todas trabajamos a coro en eso, por la mejora del niño, de sus derechos, teniéndolo como centro. Trabajamos con juegos viste, a través del juego, no me acuerdo bien el título, sobre los derechos del niño a través del juego, fue muy bueno. Y viste era eso, enseñar a los niños los valores, todos los derechos y también deberes, a través del juego acercar a la familia, con eso se logró mucho, de a poquito, que decidan, argumenten, defiendan (…) estábamos enfocadas hacia los derechos, de saber por qué los tienen esos derechos, por qué tienen esos deberes, comunicarlos en casa, conversarlos con la familia, intercambiar con ellos, porque son muy importantes para un ser humano, desde chico, que sepa cuáles son sus derechos, cuáles son sus deberes, deben estar preparados, porque viste ahora como está la sociedad, es importante que el niño esté formado, saber lo que tiene, lo que puede hacer o lo que no puede hacer, para que esté alerta, eso fue trabajado mucho, se trabajó para eso el juego en sí, el juego por el juego, el juego por el disfrute, el juego reglado, las diferentes posibilidades de juego, basado todo en derechos” (Entrevista M4- 2019).

Atendiendo a los aportes de Latorre (2013, p. 94), puede vislumbrarse, cómo a través de sus palabras, aparece el propósito de construir sujetos de derechos, capaces de decidir, actuar, exigir el cumplimiento efectivo de ellos, de forma argumentada e informada, pero además personas capaces de poder defender éstos, conjuntamente con otros, familiares, por ejemplo, para poder transformar las realidades totalmente injustas que constatan. Para ello, se resalta el concientizar, el poder generar una comprensión sobre las implicancias, el potenciar el empoderamiento de cada uno, una como sujeto activo, cooperativo y social. Esto es visto, además, en el cierre del proyecto institucional, o en el marco de la participación del Proyecto “ParticipandoAndo”³⁸, cuando efectivamente se trató de dar cuenta de lo efectuado en este a nivel de la comunidad:

38 En la página web perteneciente a la Intendencia Municipal de Canelones, puede distinguirse esta propuesta que surge a partir de la Dirección General de Desarrollo Humano, Área Infancia y Adolescencia, que promueve la implementación de políticas de promoción y habilitación de la participación infantil y adolescente, que los y las reconozcan como sujetos de derechos, promoviendo entornos saludables, fortaleciendo el trabajo dentro de sus comunidades, con el objetivo de equiparar las oportunidades y el acceso a los derechos universales, potenciando su desarrollo integral, lo que está en estrecho vínculo con el proyecto institucional de este centro, por tal motivo se accede a participar de tal evento comunitario.

“(…) la escenografía, en color azul, con dibujos de animales, árboles, hojas en verde, amarillo, negro, blanco, anaranjado, en su centro, con letras en los mismos tonos está la palabra “DERECHOS”, sobre la esquina inferior derecha, en letras pequeñas negras puedo leer “Escuela 235”. Rememoro con inmediatez, como quien está en el rol de gestionar esta institución me había contado sobre el proyecto institucional “Me empodero de Derechos”, asumo rápidamente que esta muestra daría cuenta de todo el trabajo efectuado durante este 2019 al respecto. (...) aparece la canción “Yo quiero” de Rubén Rada, justamente que da cuenta de la temática, para dejar entrever escrito “MUESTRA ARTÍSTICA 2019”, algunas palabras vinculadas con esto como “libertad”, “jugar”, conjugadas con niños sentados conjuntamente con las familias, la comunidad, en bancos largos de madera azules, sobre el pasto verde de la plaza. Colores, disfraces, caras pintadas y un escenario en forma de medialuna, conformado por ladrillos pequeños de color gris, encima puedo contemplar el teatro de títeres, conjuntamente con la obra “Las medias de los flamencos” (adaptación) inspirada en el cuento con el mismo título de Horacio Quiroga, que los mismos niños y niñas de quinto, cuarto habían estado ensayando en una de mis apariciones por la escuela. Sonríe al ver a los personajes creados en el taller de costura, los cuales me habían sido mostrados antes, flamencos, ranas, etc. y manos están en escena. Después llega el turno de mostrar danzas o bailes, dando paso a niños con capas de colores, sujetas a sus manos, y buzos de color blanco con la inscripción “IDENTIDAD”, le siguen rondas de baile entre pequeños de inicial junto a sus docentes, encima del escenario o fuera de este (...). Se continúa con otro grupo de niños de tercer año, que poseen otra inscripción en sus buzos del mismo color “JUGAR”. Seguidamente, se ve a las maestras sobre el escenario, disfrutar y bailar en una imagen, sonrientes ante un público, algunos niños y niñas las acompañan” Registro de campo- 27/11/2019.

“la semana próxima en la plaza, hay una movida de derechos, cierre del proyecto “ParticipandoAndo”, para el cual la escuela se está preparando haciendo camisetas con inscripciones diversas, junto a la familia y otras cosas que no te pudo contar que porque es sorpresa” Registro de campo - 06/11/2019.

Como propone Sverdlick (2010), la escuela se convierte en una escuela alternativa, dónde se apunta a potenciar sujetos políticos, basados en valores tales como la autogestión, trabajo cooperativo, desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva, que avisten derechos, para tomar elecciones en pos de la transformación ante una sociedad desigual, a partir de una propuesta que trasciende los muros de la institución, que hace escuela conjuntamente con el barrio, la vida comunitaria, las familias, otras instituciones, de este modo las trayectorias de niños, niñas, adolescentes no quedan reducidas al interior de este centro. De ahí que su propuesta pedagógica, se encuentre en un constante cambio, en procura de una construcción

cotidiana, que se vincula con diversas estrategias, que están estrechamente ligadas al juego, así como a las reflexiones político – pedagógicas colectivas y a colocar otros sentidos a su educación, uno que entiende a estudiantes como sujetos de derechos.

2. Alterar tiempos y diversificar trayectorias

“(…) me llama la atención que entre todo lo que se explica, no se discute o se dialoga sobre lo que tiene que ver con la trayectoria que realizan los niños, niñas dentro del centro escolar, esa especie de “acuerdo” que existe a nivel institucional, de que niños, niñas circulen por diferentes grados ¿por qué será que no se puso esta “carta sobre la mesa”?, ¿será que esta propuesta corre dentro de lo cotidiano, pero no hay un “pienso sólido” sobre ella?” Registro de campo -27/02/2020.

Como se puede distinguir en el documento emitido por el CEIP (2019b), titulado “10 claves educativas en el siglo XXI”, atender a la continuidad educativa de niños, niñas y adolescentes, requiere de apreciar las trayectorias individuales de cada uno, una de ellas. Para esto, es preciso que un centro educativo adecúe su organización y sus prácticas, teniendo presente al estudiantado. Además, como explicita la Circular 50 del CEIP (2017b), se necesita de un equipo que genere acompañamientos, que establezca acuerdos internos a fin de generar propuestas que apoyen, sostengan y acompañen a estudiantes. Teniendo presente esto, y atendiendo al Sistema de Trayectorias Protegidas creado por CODICEN en nuestro país, este colectivo docente se plantea que lo sustancial para lograrlo es:

“(…) colaborar, trabajar juntos, hacer un esfuerzo compartido desde la acción. Desestructurar primero los docentes, permitiendo repensar las prácticas, intercambiando con colegas y profesores, viendo a los alumnos actuar en distintos ámbitos, permitiendo a los alumnos, que transiten, expongan sus propuestas, que ponen en juego, sus emociones. Para ello, si tuviéramos que elegir las palabras claves (...) serían: autonomía, colaboración, desestructurar”, (...) una escuela colaborativa dónde se puede hablar” (Memoria Institucional – año 2019).

Siguiendo los planteos de UNICEF-Uruguay (2012), puede advertirse que dichas docentes delinear una experimentación pedagógica que tiene como foco principal la inclusión de todos y cada uno de aquellos estudiantes que se encuentran en el centro escolar. Eso fundamentalmente se rige en una confianza que se ha depositado en ellos, en su capacidad de aprender, progresar, por eso se da un

acompañamiento sobre el recorrido particular de cada niño, niña, adolescente, promoviendo procesos que permiten el desarrollo de talentos, potencialidades en ello. De este modo lo explicita una de las docentes entrevistadas:

“(…) hay un cambio de estructura, de clases (…) el tener en cuenta la opinión de los niños, es decir, los niños eligen, los niños evalúan al final como se sintieron o sea, todo es diferente, el resultado, el trabajo, el reconocer a las familias, es trabajar con otros, (…) es un cambio de mentalidad, como un clic que tenemos que hacer los maestros, a partir de eso es como que todo se va llevando de forma natural, van surgiendo nuevas ideas, el cambio de niños por ejemplo, porque cada niño está en el lugar que necesita estar, se siente cómodo dónde hace, se acostumbra a otras personas, a ver a los maestros como un todo, creo que me parece eso positivo, muy valioso, debería implementarse en todos lados, es eso, un cambio de mentalidad. Todo es de acuerdo a los aprendizajes, (…) tomamos las fortalezas para atender las debilidades, nos tomamos de esas fortalezas, para que en realidad él llegue a trabajar desde esa debilidad, y después, esté más fuerte, con otras herramientas” (Entrevista MC- 2020).

Ciertamente, existe un “movimiento” de niños, niñas y adolescentes, dentro del centro educativo, pensado, con el que se logra romper con un supuesto arraigado a la forma escolar, el del desarrollo homogéneo, que conlleva a establecer ciertos estándares de rendimiento único para cada educando, tal como plantea Martínez Rizo (2019). Según Terigi (2009), es esto lo que lleva a que cada sujeto se encuentre afectado enormemente por la escolarización, dado que existe una afectación de las experiencias, sobre las historias individuales, ocasionada por las sanciones existentes a sus éxitos o fracasos que producen una notable incidencia en las trayectorias subjetivas, además de encauzar, formatear el desarrollo de éstos. Esto es contemplado por algunas de las maestras, que pronuncian:

“(…) hay un problema a nivel educativo, porque cada niño necesita estar en el lugar que pueda aprender, si yo tengo un niño que tiene (…) el nivel de cuarto, por qué lo voy a tener ahí, si puedo ponerlo en segundo, si él quiere y acepta, para mí está bien, no tendría que haber niveles. Ahora estábamos pensando, que los niños se puedan mover de acuerdo a lo que les guste, dónde les guste estar” (Entrevista M3-2019).

“(…) hay que permitir a las escuelas con autonomía institucional, institucionalicen este tipo de tránsito escolar, porque el problema es que no se tiene que encasillar al niño todo un año en una clase, se debe permitir que suba y que baje independientemente de lo que dice el currículo (…) seguramente un niño que esté en sexto, en algún momento del año, necesite estar en inicial, por eso el tema de permitir que roten, porque el niño necesita eso, no necesita estar encasillado por lo general en una propuesta de cuarenta minutos y en la misma propuesta que otros. El niño necesita otro tipo de cuestiones, esa movilidad, es permitir que se sienta bien con la

actividad, y cuando no se sienta bien con una actividad, porque llega a su “techo”, o porque no la comprende, no verlo como fracaso, que se le brinde la posibilidad de adherir a otra” (Entrevista MD1- 2020).

“somos generadoras de frustraciones, ver a ese niño frustrado, decir “yo no puedo realizar esa actividad”, en el caso de mi aula, es un aula abierta, es verdad que hubo niños de sexto que no se hallaban en la escuela, y bueno les dijimos “¿dónde querés trabajar?”, después lo vimos transitando por otras clases, voy a que es una necesidad del niño, después hacemos un acuerdo entre docentes, nosotros no tenemos eso de “vos estás en quinto y tenés que estar en quinto, no podés salir de acá” (Entrevista M2- 2019).

Puede afirmarse, a partir de lo expresado por estas docentes, primeramente, cómo estudiantes son agrupados en diferentes niveles en función de sus edades, cómo existe una gradualidad de currículum para ello y una anualización de grados, pero a su vez, detectan cómo el desarrollo pedagógico- didáctico se encuentra arraigado a una cronología de aprendizaje única, preconfigurada en una trayectoria escolar estándar. Esto significa, que el sistema educativo, descansa sobre una organización específica que tiene que ver con lo que Terigi (2009), denomina como trayectorias escolares teóricas, que son las que atienden a esos recorridos que efectúan los sujetos por los centros educativos, siguiendo una progresión lineal, en determinado tiempo pautado.

Esto empieza a problematizarse, al ver que las respuestas de la forma establecida, bajo tal organización, no puede atender efectivamente a la heterogeneidad de las cronologías reales, como explicita Terigi (2009). Se detecta, por tanto, que, al querer establecer trayectorias escolares, completas y continuas, puede arremeterse contra la singularidad de sujetos, provocando a su vez, caer en ver esa variabilidad de éstos como un fallo, desvío que es necesario encauzar. Con relación a ello, la subdirectora y una maestra del centro educativo expresan:

“(…) por una cuestión administrativa tenemos los grados y determinado espacio para cada grado, pero la escuela no puede ser tan diferente a lo que es la vida afuera, en la vida afuera no les dicen, a ver con su edad no pueden ir al almacén y con otra edad pueden ir al almacén, no, hacemos todo todos. Entonces hay una necesidad que surge, tuvo que haber un pienso, porque hay una necesidad de estos niños, porque nosotras detectamos ciertas cosas, cuando vemos incomodidades por eso vemos dónde puede ese niño funcionar mejor, que en un momento comenzó como un juego, bueno anda a la clase de fulana, anda a la clase dónde está tú hermano, entonces empezamos a ver que esos niños en esos grupos funcionaban, ahí vimos que ese niño logró tener un lugar en la escuela, que en el grupo tradicional no lograba, porque no tenía afinidad, porque se sentía más presionado,

entonces el dar ese cambio, nosotras ganamos que ese niño esté trabajando, eso es una apuesta de nuestra escuela, que queremos continuar, tener más de esta experiencia, porque es como darle al niño la oportunidad de estar realmente dónde se siente bien, que ese siga aprendiendo a su nivel, que estén en la escuela” (Entrevista SD- 2020).

“(…) tenemos en la escuela un romper el formato, una filosofía, que la deben tener muchas instituciones, porque todos los niños de la escuela son de todos los maestros, acá no hay clases, bueno administrativamente sí, de inicial a sexto, pero después suceden otras situaciones, dónde estos niños pasan a ser parte, al decir “yo quiero estar acá” ellos dicen “yo quiero estar acá”, bueno dónde vos querés estar, vas a estar, porque necesitamos que esos niños estén bien, entonces para romper el formato, necesitamos que esa persona esté cómoda en ese lugar, lo elija, que lo elija, (...) que en ese lugar pueda aprender, queda enseñar” Grupo focal 2 – M2- 05/09/2020.

A través de la voz de estas docentes, puede visualizarse como remarca Vázquez Recio (2007), la existencia, además de una arquitectura del tiempo arraigada a la forma escolar, es decir, una organización específica del tiempo escolar³⁹, cuyo eje es el tiempo objetivo⁴⁰, que lleva a que las jornadas dentro de cada centro, se organicen y distribuyan de un modo particular, a fin de cumplir determinados propósitos establecidos, así como a partir de ello, asegurar que los planteos institucionales sean eficaces. Existe una eliminación, en tanto, en dicho tiempo escolar, de tiempos muertos e inútiles y para lograrlo se planifica cuidadosamente lo organizativo institucional, de ahí que aparezcan en este sitio, horarios, calendarios, agendas que son el foco a tener presente por cada escuela, dónde se excluye el tiempo asociado a lo subjetivo, la conciencia, vivencia y experiencia, historia, diálogos o conflictos, la vida.

Como plantea Fattore (2007), esto sucede por causa de una pedagogía tradicional, que convoca un tiempo y un espacio dónde algo se conserva, lo cual significa que el tiempo en educación está separado del tiempo de vida, estableciendo una temporalidad disímil entre sí, un tiempo que como explica

39 Según Brailovsky (2010, p. 110), el tiempo en la escuela parte de la planificación didáctica que es una anticipación absoluta de las actividades de enseñanza, ordenándolas en un tiempo previsto, por eso existe una previsión de éste, para efectuar un uso adecuado del mismo, atendiendo a fragmentos, a través de la configuración de grillas, cronogramas, que constituyen referencias permanentes de la vida escolar. El tiempo, chrónos, es visto como un tiempo cronológico sucesivo, apegado a una concepción medible, a una cuantificación por medio de relojes y cronómetros.

40 De acuerdo a Vázquez Recio (2007, p. 2) “el tiempo objetivo, es aquella organización que se constituye como entidad real, que existe objetivamente al margen de los individuos que forman parte integrante de ella (...) Se impone así un modelo de organización secular, inmutable y uniforme”.

Larrosa (1996), no admite lo biológico e individual de un sujeto específico, sino que contrariamente se funda en el tiempo colectivo de una cultura, el tiempo histórico. De esta conservación, se desprende que lo escolar, como indica Pineau (2007), retome una lógica horizontal y vertical, dada por niveles específicos, jerarquizaciones concretas, divisiones de funciones, dónde prima una condición esencial, el “encierro institucional”, dónde se hace imprescindible como explica Foucault (1988), un poder disciplinario, que pretende formar individuos productivos y disciplinados para una sociedad productiva, disciplinada, que convierte a la escuela en una especie de cofre donde existe una apuesta a conservar algo positivo de los ataques provenientes del exterior, el que es considerado negativo, de ese modo, se configura en un templo, uno que emite bienes sobre dicho exterior.

Sin embargo, en esta institución educativa, existen tiempos alterados como manifiesta Díaz (2019), a pesar de tener una agenda icónica implementada, presente dentro del aula de estas maestras. Sobre esta, algunas maestras especifican:

“(…) la agenda icónica, yo la tenía en la cartelera, con palillitos le íbamos poniendo lo que íbamos a trabajar, si era lengua, ciencia, si teníamos trabajo en equipo, yo lo hacía con dibujos, porque en primero viste” la docente que estaba al lado plantea “ah, sí (mirando a la directora), esa agenda surgió y estaba buena, porque le iba pautando al niño, con dibujos, en las clases grandes era distinto, obvio que la podías colgar dónde quisieras, se había logrado eso, que era una buena iniciativa, con la compañera que tenía el año pasado, nos ayudó muchísimo, para coordinar actividades, les va marcando el tiempo, va haciendo que se habitúen al trabajo, que entiendan cuando se trabajará tal cosa, después otra, se van regulando los tiempos ellos mismos” Registro de campo -27/02/2020.

Sin embargo, al adentrarse en el cotidiano escolar, no tiene una influencia directa en cada clase, las actividades que si bien están señaladas en ese recurso específico, no son marcadas por el tiempo cortantemente como en otras escuelas, no existe un tiempo aislado del tiempo de la vida de niños, niños y adolescentes, las propuestas contrariamente, dan la sensación de no estar pautadas por éste, parecería que el tiempo en los instantes en los que se llevan adelante, está lejos de las visiones arraigadas a la forma tradicional, los sujetos no pasan por un mundo preestablecido, sintiéndose como unos completos forasteros. Por tanto, no existe “(…) un discurrir al minuto, de forma clínica, ritualizándolo por medio de acontecimientos externos

e internos” (Sacristán, 2008, p. 20), y eso sucede porque el tiempo es comprendido de manera diferente, aun cuando las posturas de las docentes afirmen otra cuestión.

Por otra parte, es preciso marcar que esta alteración del tiempo, sucede porque se entiende que la forma escolar tiene que ser repensada, dada una angustia ante la constatación de que aquello que se espera no suele aparecer, más específicamente, como enfatiza Santos (2010), al ver que la enseñanza no se traduce en los aprendizajes esperados, viéndose asimismo que los tiempos de cada proceso no poseen compatibilidad o que los contenidos pertenecientes al currículum, no parecen adecuarse al contexto o las circunstancias que emergen en la cotidianidad. Esto es explicitado por una de las docentes dentro de una de las entrevistas efectuadas:

“(…) nosotros a partir de nuestros niños, de los resultados que teníamos vimos que teníamos que organizarnos de una forma diferente, (...) ahí empezamos a optimizar los tiempos y podés hacer muchas actividades que es lo que necesitan nuestros niños, muchas actividades cortas, pero dónde los niños aprenden más, porque vamos directamente a lo que él necesita, pero no de una forma rígida que aburra, porque nuestros niños no aguantan ese tipo de aprendizaje, entonces yo creo que sí que se optimizan mucho los tiempos, haciendo diferentes actividades cortas, distintas rutinas, se trata de propuestas más empáticas, más humanas, de estar buscando nuevas estrategias, de ponerte tú en el lugar en el lugar de que algo falta como estamos para que ese niño pueda aprender, porque si está acá, ocupa un lugar, entonces hay que buscar la forma, porque el merece esa búsqueda” (Entrevista MC- 2020).

Por tanto, existe una escuela configurada desde los aprendizajes, lo que ha conllevado atendiendo a Díaz (2019), a comprender que planificar recorridos de forma idéntica no produce aprendizajes iguales, por tanto, sostener el hecho educativo sobre un único recorrido posible de aprendizajes, significa disponer de una afligida realidad para quienes no poseen las mismas formas para obtenerlo ni el mismo ritmo para aprender, o una trayectoria no encauzada⁴¹. Esto es explicitado durante una observación realizada:

41 Según Terigi (2009, p. 3), al analizar “(...) las trayectorias escolares reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cause, “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes”.

“(…) en la escuela no se sigue la monocronía del tiempo⁴², se dan diferentes cronologías de aprendizaje, sobre todo porque lo que se pondera son los aprendizajes, siendo el “motor” y “eje” de la escuela, todo está organizado en base a esto, desde mi perspectiva considero que se da “luz” a las múltiples secuencias personales de aprendizaje” Registro de campo - 27/02/2020.

De ahí, la visión de diversificar trayectorias educativas existente, contemplando las múltiples cronologías de aprendizaje que enuncia Terigi (2010), provocando una ruptura con la enseñanza simultánea, graduada y comprendiendo que ya no es viable a nivel educativo pensar el tiempo desde la monocronía. Esto es explicitado por la directora del centro educativo en el año 2019, durante una entrevista etnográfica:

“acá se piensa en los aprendizajes, sobre todo, pensamos en grupos heterogéneos, con diferentes niveles dentro de cada disciplina, por eso los niños o niñas que intercambian de clase aprenden dentro de éstas a su ritmo y tiempo, (...) porque los tiempos pedagógicos te lo marcan los niños, no podemos decir que no, por ejemplo, el taller de cocina, hay maestras que comenzaban a cocinar y media, siendo el horario de culminar no terminaban, el tiempo pedagógico mientras se trabaja en esta modalidad que tiene la escuela no es estipulado (...) el tiempo lo dan los chiquilines, no la planificación del docente” Entrevista etnográfica MD 1 – Registro de campo- 23/09/2019.

Sin embargo, poder correr este componente de la forma escolar vigente, implica una revisión profunda, compleja, que permita quebrantar como expone Terigi (2009) un supuesto universal del trabajo pedagógico didáctico instalado “por defecto”, se necesita esencialmente ir más allá de simples adaptaciones curriculares, adecuaciones a la diversidad, o una diversificación curricular concreta, precisa de concretar otra organización que piense en contemplar otros modos de visibilizar las trayectorias, contemplando interrupciones posibles, ausentismos, entradas, salidas, repitencia, cambios que surgen en las trayectorias reales de cada sujeto para que

42 Siguiendo a Terigi (2010, p. 16), se afirma que al hablar de tiempo monocrónico, se entiende la existencia de “una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar, y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, final de un proceso que en este colectivo docente, la monocronía entra en crisis, ya que se observa cómo “(…)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”

estos efectivamente no sean invisibles. Esto es planteado, por una de las maestras directoras de la institución:

“(…) se necesitó de nuevas construcciones, por ejemplo, los talleres en 2019, fueron diseñados de acuerdo a los intereses de los niños, fueron electos de acuerdo a su elección, estos movimientos implicaban una gran movilidad del alumnado por todo el patio, eso provocó pensar en alguna medida los cambios que debían darse dentro de la cotidianeidad de la escuela, y en nuestro trabajo diario (…) porque hay que dejarlos solos transitando, ver que pueden circular porque hay lugares en los que se sienten más cómodos y en otros no quieren estar, precisamos ver que otra organización, que se ha superado de a poco, que se ha acordado con todas las maestras, (…) puede llevarse adelante gracias a la existencia de una apertura del colectivo en general, quien dispone de una gran modalidad de trabajo en cuanto a esto, inclusive de parte de la Profesora de Educación Física, que por ejemplo, tiene monitores en su clase” Entrevista etnográfica MD 1– Registro de campo- 23/09/2019.

Por tanto, estas docentes, habilitan diferentes recorridos por la escolaridad, dada la existencia de “(…) un análisis realizado que permite constatar que los modos de transitar la escolaridad difieren de los “esperados”, dan cuenta de numerosas interrupciones (temporales o definitivas) (Briscioli, 2016, p. 150), de ahí la capacidad institucional de procesar los diferentes avatares que se presentan en las trayectorias escolares, a través de diferentes procedimientos definidos para contrarrestar esto, y aquello que emana de la “(…) persistencia en formas organizativas entre las que se destacan la organización graduada, anualizada” (Ferreya, 2015, p. 25), que son las causantes siempre de ir construyendo una idea de estudiante deseable, que se “cuela” por cada rincón institucional, que admite una naturalización de clasificación de estudiantes a partir de dicha organización, encontrándose así al “repitente” o “buen alumno” que solo se desprende de una visión completamente arraigada a méritos y conductas deseadas. Y advierten que ante la tensión de los sujetos de ese recorrido lineal propio de la escuela “ideal” se requiere una escuela que posibilite otros ritmos, movimientos, que se aleje de la enseñanza simultánea, tal como plantea Verocai (2019) que perciba la caducidad de la monocronía, y atienda a la policronía, múltiples tiempos para el desarrollo de aprendizajes, para hacer efectiva la diversidad de trayectorias escolares que garanticen el derecho a la educación.

3. Otras conceptualizaciones del espacio escolar

“(…) en lugar de negar la importancia de la presencia de los padres, de la comunidad, de los movimientos populares en la escuela se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas (…) la escuela como un centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado, atrancado con siete llaves, objeto del ansia posesiva (…) que quisiera tener una escuela virgen de la presencia amenazadora de los extraños” (Freire, 1997, p. 113).

El espacio escolar, dentro de lo educativo, proviene de una organización específica, que de acuerdo a Ball (1987), se sostiene por una teoría organizativa ideológica legitimada, centrada en la racionalidad y lograr el control, que descarta formas alternativas de organizarse en lo escolar y son aceptadas por maestros, maestras regularmente como el mejor modo de establecerse. Según Antelo (2007, p. 60), el espacio arraigado a la forma escolar vigente, se identifica con prácticas coercitivas, lo cual significa que se fuerza a los cuerpos a realizar determinadas conductas, de ahí que aparezca claro el encerrar, clausurar, recluir, reprimir, internar, separar, aislar o disciplinar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como una apuesta por prohibir, bloquear, impedir. Es este espacio, el que se diferencia de otros, el que se distingue del resto, de aquello que queda por fuera de lo escolar, que no es parte de ello, por ser un exterior inseguro, maligno, hostil. De este modo, al analizar dicho espacio, se detecta su matriz eclesiástica, asemejándose a otros sitios religiosos, tales como una iglesia, templo, convento, monasterio. Esto significa que:

“(…) el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano, separación que se justifica en función de una conservación del saber validado de la época y que emparenta a ambas instituciones a su vez con el templo antiguo. La escuela se convierte en la caja dónde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativos” (Pineau, 2016, p. 31).

Desde esta mirada, el espacio escolar, siguiendo a Foucault (2009), marca a los sujetos, los cerca, los doma, ya que se requiere un individuo meramente productivo y sometido.

Sin embargo, puede decirse estas docentes piensan en espacios alterados, es decir, en alterar estos, tal como propone Díaz (2019), entendiendo que es crucial provocar una ruptura con ese carácter absolutamente conservador que se instala en la modernidad y se hereda. Para eso, buscan generar otra conceptualización de

espacio, una que atienda a las necesidades individuales de cada niño, niña, adolescente, para de ese modo atender a la diversidad, respetando ritmos y tiempos específicos de cada sujeto. Así lo remarca la directora del año 2020 en instancias de participaciones observantes efectuadas:

“(…) sobre los espacios nos falta mucho, todo esto que pensamos se va generando sobre la marcha, ahora nos falta pensarnos más, detenernos y pensar para configurar otros espacios (…) esto va a requerir de mucha organización y desnaturalizar ciertas cosas, de pensarlos bien, porque la escuela aún está en reformas, vos vez que la dirección la estaban arreglando, el techo, otros aspectos, después el nuevo comedor que hay que continuarlo, pero más allá de eso, la escuela está en una reforma total, de pensamiento, porque tenemos que pensar muy bien cómo nos vamos a desplazar, porque en nuestra escuela habitan otras personas que hay que considerar, eso lo vamos viendo paso a paso cada vez más” Registro de campo- 21/05/2020 y 03/06/2020.

Lo cierto, es que este centro, especialmente atiende a otro espacio dentro de su experimentación pedagógica, como expresa dicha directora, por ello se puede constatar un quiebre sustancial, con la escuela vista simplemente como el edificio, sus áreas exteriores, tanto internas como internas, entendiendo que pueden extenderse las actividades más allá del umbral marcado entre lo que se le ha asignado y su restricción de uso, como manifiesta Chiurazzi(2007,p. 46) de ahí que se configure como una escuela abierta, en movimiento continuo, que interpela, irrumpe esa arquitectura pensada para ella, tan inmutable, fija, precisa, para construir otra disímil, que sea realmente vista como un espacio público de pertenencia para sus protagonistas.

Los movimientos generados en relación a lo espacial, son advertidos dentro del cotidiano escolar, cuando se encuentra a docentes, niños, niñas, en plena acción educativa:

“(…) la primera impresión de una clase era niños por todos lados y la maestra sentada en un banco de espalda a la puerta (…) los niños dispersos por todos lados, en un claro “desorden y movimiento”, sin embargo, estaban todos con alguna actividad” Registro de campo - 05/03/2020.

“Hoy tenemos que llenar esta escuela de colores, vamos a colgar muchos globos, así cuando los niños lleguen la ven distinta”, por esto es una escuela diferente a las demás, está escuela tiene pensado dispositivos para cada niño en particular, (…) se han pensado en muchos dispositivos que no están en otras escuelas, hay algo especial con la forma de estar con los niños, acá se le hace lugar y realmente se trabaja con todos. Las maestras salen con sus niños, y se nota diferente el espacio, este día, el día del niño es un día diferente, las maestras quieren vivirlo

como tal, hay una planificación de actividades, en función de distintos espacios. Así comienzan a dividir las diferentes estaciones en las que se encontrarán los adultos, el colectivo estaba realmente viviendo una fiesta” Registro de campo-18/08/2020.

Ante lo expuesto, puede constatarse una “pedagogización de espacios” como mencionan Martinis y Stevenazzi (2014), que emerge de las necesidades propias de niños, niñas, adolescentes, pero además del cotidiano escolar, haciendo posible que éstos efectúen nuevos recorridos, estableciendo nuevos vínculos con respecto al espacio y con los otros, disfrutando de otras instancias diversas, de momentos de aprendizaje dentro del centro educativo. Aparece como se colocaba en un registro de campo (5/11/2019) también lo enunciado por Castañeda, (1922, p. 201), espacios que se asemejan a un buen kindergarten, que entiende a la infancia, en los que en ese aparente desorden mencionado en una de las observaciones, que reina en el interior de un grupo, no se oprime ningún género de disciplina artificial, ni se da una actividad forzada por medio de ejercicios, puramente mecánicos, contrariamente, se protege por todos los medios posibles, la actividad simultánea del cuerpo, potenciando la iniciativa, expresión individual, la inspiración, el respeto por la personalidad de cada sujeto, y de lo que le hace feliz, independiente. Esto es advertido por una docente dentro de uno de los grupos de discusión efectuados:

“(…) para nosotros implica un cambio en la forma de pensar y de actuar, dejar atrás aquella estructura, hicimos un quiebre nosotras, cuando hacemos, cuando paramos, (...) cuando hacemos es ruptura de formato, yo creo que personalmente es un clic que haces, es otra forma de encarar, una nueva visión de lo que es el proceso de educación. Educar para el niño de hoy, especialmente para el niño que ha cambiado, no puede estar sentado trabajando, mantenerse quieto cuatro horas en el mismo lugar, sino que sale, va, viene” Grupo focal 2- MC- 05/09/2020.

A su vez, estas maestras, configuran un lugar como lo define Auge (1992, p. 83), para estos sujetos, un lugar de identidad, relacional e histórico, que se recompone cotidianamente, porque las relaciones se están reconstituyendo de forma constante desde la invención diaria. Se trata de practicar un espacio, bajo una experiencia alegre para las infancias, desde el reconocimiento de las diferencias, el reconocimiento de uno mismo, de otros. Son las docentes, las que luchan contra la existencia de un “no lugar” (Auge, 1992, p.90), marcado por esas cualidades negativas que se le han asignado a esta escuela, de esa marca, ausencia de lugar

dada por nombres que se le otorgan otros. Esto es visualizado en una significativa escena cotidiana, que se detalla a continuación:

“(…) a la entrada de la escuela, me encuentro con aquel niño, su actitud es otra, parece contento, me remarca “hoy me vine alto fachero, con estos champions”, los miro, son rojos y blancos, sin cordones, de una reconocida marca de calzados, le indico “están muy buenos, que los disfrutes”, me devuelve “gracias, mirá que no somos un sexto y quinto cualquiera, somos LOS NIÑOS DE QUINTO Y SEXTO, somos niños felices en esta escuela y ayudamos a otros niños” sonrío para decirle “no me digas” y él agrega “si venís con nosotros tenés que ayudar, y bueno, vas a ser feliz” Registro de campo -14/08/2020.

Asimismo, existe un abogue de una escuela basada en la experiencia, entendida desde los términos de Larrosa (2009), como eso que pasa a niños, niñas y adolescentes de forma singular, particular, por esto, es que se provoca encuentros con diferentes acontecimientos, propuestas pedagógicas disímiles, que promuevan una transformación de ese sujeto. Entienden, por lo tanto, que la escuela puede dejar huellas, marcas, heridas, rastros, por ello se piensa en un lugar construido desde sus intereses, uno que no padezcan. Aquí, por tanto, se da un cambio en lo que Viñao (1996), evoca, ese discurso sobre lo espacial, que instituye un sistema específico de valores, que conlleva a un marco concreto para el aprendizaje, la transformación del espacio concebido de este modo, modifica su naturaleza cultural y educativa, deja de ser visto como un contenedor de sujetos.

Finalmente, existe un espacio escolar de derechos, participativo para las infancias, promovido a través de la contemplación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), específicamente de su artículo 12, que atiende a garantizar a cada uno, una, condiciones a partir de las cuales, puedan formar su propio juicio, expresar su opinión de libre manera, en todos aquellos asuntos que les afecten. Esto es enunciado como foco principal a atender en el proyecto institucional del año 2019, “Me empodero de Derechos mientras juego”:

“Según la Convención sobre los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes adoptada y firmada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 44/25, del 20 de noviembre de 1989 y entrada en vigor el 2 de setiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49. Uruguay la ratificó el 28 de setiembre de 1990, a través de la ley n.º 16 137. En el artículo 31 se establece: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades

recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.” (Proyecto “Me empodero de Derechos mientras juego” año 2019).

Por ello, como indica Rodino (2010, p. 250), las maestras, contemplan su derecho de ser escuchados, su deber de escucharlos, apostando a su vida política, fortaleciendo la democracia, reconociéndoles no como futuros ciudadanos, sino como actuales ciudadanos con plenos derechos. A su vez, como explica Tedesco (2010, p. 246), existe un compromiso, con valores de justicia social, con la conformación de una escuela que no puede ser neutral frente a las injusticias, capaz de otorgar a todos una educación que se adhiera a la justicia como valor central, la solidaridad. Esto es contemplado en una instancia dentro de la cotidianidad escolar:

“(…) sigo observando, pero esto se ve interrumpido por el niño que me había saludado al principio, a la entrada, en tono de reproche me indica “ya que estás mirando, y pareces contenta, mirá como se cae la pared”, el revoque cae en el suelo y lo toca, aprecio que ya hay dos boquetes en los bordes de los ventanales, el reclamo se siente en toda el aula, “nos quieren arreglar la escuela, pero la arreglan así nomás, deja pah eso que no nos arreglen nada, porque cuando lleguen los de primero a la clase, ya no tienen salón, se cayó”, no me asombra su reclamo, se une al que algunas docentes han hecho, lo que varía es que proviene de un alumno, que para mí no es menor, no solo es sumamente válido, sino que advierte además la poca participación que se le da desde la política del sistema⁴³, que tienen éstos en las decisiones acerca de lo que quieren para su escuela, hoy sobre lo edilicio particularmente, “no sé por qué no nos preguntan los políticos cómo queremos la escuela, cómo queremos que la arreglen, nosotros nos vamos, el año que viene no estamos, pero queremos una escuela bien para los chiquitos, deberían preguntarnos como las maestras”, la maestra se acerca “sí, si ellos reclaman siempre, yo los aliento, sus reclamos son pertinentes, te das cuenta de esto se dieron cuenta ellos, no han inaugurado el local y las paredes ya se caen, no porque ellos no cuiden, sino porque lo que hicieron está mal hecho, está mejor de lo que teníamos ¿o no?” le pregunta al niño, éste responde “eso sí, pero podría estar mejor y no caerse”. El niño se sienta, pensativo en su lugar” Registro de campo - 14/08/2020.

43 Con este término se hace referencia a lo que Stevenazzi (2020, p. 74) plantea como aquellos espacios de generación de políticas educativas para todo el Sistema, en los que predomina la lógica de administración y gestión más que una orientación de política educativa, en las que las dimensiones técnico-pedagógicas son relegadas.

A partir de lo apreciado, podría afirmarse como enuncia Llobet (2017), que el permitirse concebir un espacio que aprecie a las infancias, desde el derecho y la política que entra en juego, deja en evidencia que a pesar de los consensos internacionales marcados alrededor del paradigma jurídico y social, aún no hay un real impacto en la vida de niños, niñas y adolescentes que esos mismos documentos protegen, escenas como las descritas, reflejan cómo el niño sujeto de derechos, es una abstracción que no se refleja en el cumplimiento, podría preguntarse entonces ¿cómo puede ser qué ante tal avance en tales normativas creadas, pautadas, pensadas, sigan niños, niñas, adolescentes al margen de los planteos que se generan? No se pretende dar una respuesta concreta a ello, si plantear que sigue existiendo una ausencia de las voces de éstos, cuando ciertamente, como plantea Stevenazzi (2020, p. 76), no son los decisores de la política del sistema los que logran ver las consecuencias concretas de sus decisiones en la práctica, porque son estas maestras, estos estudiantes, la comunidad los que hacen escuela a diario, los que la construyen, por ello, urge el poder revertir la falta de confianza depositada sobre los cotidianos escolares y lo que emerge de éstos para generar propuestas pedagógicas que tengan diálogo directo con las necesidades y posibilidades de estos colectivos docentes.

4. Enfoque inspectivo acerca de las configuraciones y sentidos que asume el trabajo docente en estas instituciones. Impresiones sobre posiciones docentes cooperativas

Quienes fueron entrevistados aseguran que, en estas escuelas, como en la que es objeto de estudio, existe otra configuración del trabajo docente, que parte de un posicionamiento distinto, uno que asume responsabilidad, compromiso ante desafíos que se van encontrando, que parte de un trabajo que se efectúa en comunión con colegas, de este modo lo afirma el inspector coordinador del Programa A.PR.EN.D.E. R y el inspector departamental de Canelones:

“(…) El maestro de escuela A.PR.EN.D.E. R, es el que está en contextos con características de vulnerabilidad (...), la configuración del rol docente en una escuela A.PR.EN.D.E. R, pasa por un desafío permanente que es tratar de que esos niños avancen y capitalicen experiencias exitosas vividas

en la escuela. El maestro A.PR.EN.D.E. R enriquece en ese sentido, porque han podido capitalizar esas experiencias, que muchas veces salen de espacios de sala. Entonces aquí la configuración es diferente porque necesariamente requiere de un posicionamiento docente particular, de muchísimo compromiso y responsabilidad, además de satisfacción, y esto lo veo en que muchas veces los maestros de estas escuelas, son suplentes por un año, pero vuelven a trabajar a esa escuela, porque entienden que esa escuela los desafía, porque en esa escuela se sienten verdaderamente maestros, y te dicen “ojalá que el año que viene me llegue un cargo de la escuela”, eso creo que es una de las evidencias, los maestros vuelven a estas escuelas sin ser efectivos, entonces sí la configuración es distinta” (Entrevista IPA- 2020).

“(…) a mí me parece que el trabajo docente en estos lugares es más rico, más desafiante, además de que los obliga a prepararse más, a estudiar más, a flexibilizarse más dentro de esos esquemas que tenemos todos, porque los maestros solemos o podemos ser muy esquemáticos en algunas cosas. Los maestros de estas escuelas son gente con una mente muy abierta, con un discurso muy de vanguardia, puede pasar que en algún caso de repente vos vas a ver una clase y tiene algo estructurado, rígido, acotado, pero generalmente esta gente tiene una diversidad de escenarios, que hablan de una flexibilidad y de una apertura importante. Hay una posición de compromiso, que se vive más que se racionaliza, porque hay colegas que lo viven así, que lo sienten así y así es que dejan el alma en la cancha. Es una postura ética ante el otro también, a pesar de que no hay una normativa que lo ampare, ni que lo regule, una postura ética con la que se paran muchos colegas frente a situaciones de conflicto, eso parte de que hay una cohesión instalada en estos centros que dice que hay que hacer frente a esas situaciones de adversidad, que tiene que ver con una construcción de identidad que hace de sí mismo el colectivo, cuestión que no solo permea a la escuela, se transmite para afuera y permea a la familia y a la comunidad, por eso hay barrios en dónde los colegas son referentes para las familias, hay gente que asumió un rol, una postura en una villa por ejemplo, eso hace que después digan “queremos una plaza que tenga el nombre de la maestra”, te emociona y te llena de orgullo el laburo que hacen ahí los colegas día a día” (Entrevista ID- 2020).

Con sus palabras dan cuenta de aquello que es expresado por Jaramillo (2003, p. 19), en estas instituciones escolares existen docentes que “se la juegan en zonas de conflictos”, que optan por un compromiso ampliamente coherente con su sentido de sí mismos, como sujetos públicos, que es resultado de una definición ética propia adquirida a través de una responsabilidad política, que los lleva a trascender la mirada de su hacer como maestras, maestros, que se forja más allá del aula, que se arraiga a una concepción de sí mismo en vínculo con el ámbito de lo

público, con las familias, teniendo presente la función social de lo escolar como imperativo ético. Como se indica en los planteos de estos actores educativos, éstos son conscientes del riesgo, de las implicancias de mantener esas actitudes, pero deciden a pesar del miedo que pueda suscitarse afrontar los desafíos para mantener sus prácticas coherentes con sus principios. Asimismo, puede señalarse a partir de lo dicho, cómo educadores se dan cuenta de la imposibilidad de ser neutrales, por ello tienen una postura frente a problemáticas sociales. Esto es afirmado por una de las docentes suplentes de la institución cuando expresa:

“(…) yo soy suplente acá, vengo de Florida, allá hay poco trabajo, es un sacrificio, me despierto a las cinco de la mañana, pero te cuento que he estado en otras escuelas, pero me encanta elegir acá, todas sabemos cómo es el juego en una escuela A.PR.EN.D.E.R, que hay desafíos, que hay conflictos, yo ya conocía esta escuela, ya había trabajado otros años y es de la zona la más linda, una trabaja cómoda, el colectivo de maestras, los niños, todo es realmente bueno, para mí fue muy bueno que me tocará acá, la volvería a elegir, porque se trabaja muy buena forma, porque hay compromiso y se afrontan los problemas todas juntas” Registro de campo-20/08/2020.

Maestros y maestras, son vistos entonces como sujetos políticos, esto supone, como indica Martínez (2006, p. 244), que son capaces de generar acciones políticas, lo que significa que poseen capacidad de agenciar, construir saberes como sujetos autónomos, de superar la pasividad, lo instaurado, su condición de reproductores o meros espectadores, que pueden formular y desarrollar proyectos, experiencias alternativas, tomar decisiones sobre lo educativo, así como asumir como objetivo a través de acciones de enseñanza y de formación el potenciar la subjetividad política. De este modo lo afirman algunas maestras en entrevistas:

“(…) yo creo que estoy en un lugar dónde puedo hacer lo que quiero, decidir para incidir en ese mundito escuela, en este “microclima” dijo una compañera el otro día, para que este micro ecosistema funcione mejor, la idea siempre es reflexionar para incidir, para que lo escolar funcione” (Entrevista MD2- 2020)

“(…) yo soy feliz en este lugar que estoy porque acá nosotros estamos arriesgando, estamos apostando, mirando desde el involucrar, conocer, tomamos decisiones, me gustaría que nos tuvieran más en cuenta en propuestas macro, sería mucho más rico, gastarían menos plata, porque las

cosas a veces son descabelladas y después no son efectivas en la realidad eso lo sabemos” (Entrevista MC- 2020).

“(…) yo acá tengo un lugar privilegiado, un rol que yo lo estoy disfrutando, porque acá hacemos mucho, decidimos mucho, juntas nos dedicamos al trabajo con la comunidad, el trabajo en redes, a hablar con las personas, comunicarnos con las instituciones, ir a INAU, ir al Liceo, hacer el acompañamiento del niño, entrevistar, ir a la casa, ir a ver a las familias” (Entrevista MD1- 2020).

“(…) en la dirección creo que encontré ese lugar para potenciar cambios, cambios no impuestos, para mí los cambios y las transformaciones tienen que venir porque vos los generas, con el colectivo, viendo cuestiones y dudas, pensando si esto no funciona por qué lo seguimos haciendo, si esto no funciona por qué no vamos por acá, si este niño no se adhiere a esto qué podremos hacer y generar desde el colectivo, promover la reflexión, porque no es todo culpa del sistema, también tiene que ver como uno se pare y vea que no es todo culpa del sistema, hay cosas que tengo que decidir, que tenemos que decidir, no todo te lo va a poder resolver el sistema” (Entrevista MD1- 2020).

Como puede apreciarse en sus discursos, estos sujetos políticos al posicionarse de ese modo como docentes, según Vassiliades (2012, p. 355), tienen un compromiso sostenido, que se vincula con el desarrollo de una autoridad adulta que conlleva modos de comprender y desplegar la responsabilidad por las nuevas generaciones, que derivan en intervenciones o puestas en marcha de otras maneras de hacer institución, así como otra disposición hacia los Otros, de hacer junto a Otros, cooperativamente con Otros, esto es contemplado por otras entrevistadas que remarcan:

“(…) para mí el trabajo docente es una filosofía de vida, es mucho más que trabajo, y estoy convencida que en estos lugares no todos pueden ser docentes, porque ahí es defender la vida misma, entender que sin educación es imposible los cambios, si bien la educación no puede todo como dice Saviani, tiene un poder real, es un baluarte de la transformación. También es pensar en colectivo, porque en cierta forma en las escuelas se sobrevive mutuamente, desde una confrontación de miradas, de planificar con otro compañero, por eso logras hacer con otro, eso trae seguridad y lleva a pensar que uno siempre tiene que aprender, tener mucha humildad, porque si te pones en un lugar de prepotente como docente, de que vos lo sabes todo, no se podría dar ese encuentro con otros. En estos lugares el trabajo se configura distinto, en los colectivos se desarrolla la empatía, hay un mirar al niño en su contexto, en su familia, se empodera muchísimo al niño, son las escuelas que mejor trabajan, porque logran esa configuración de

mayor sensibilidad, de sorprender a los niños con elementos diferentes, se muestran cosas distintas, salidas didácticas, campamentos, yo me acuerdo una escuela, la 102 o 112 de San José, que está bien inmersa en el Hipódromo, ellos tenían el viernes, el día de cine, entonces miraban una película todos juntos y además esa película era disparadora de las propuestas de toda la semana, los niños estaban acostumbrados que tenían el día de cine, entonces para este contexto, que los niños tuvieran ese acercamiento a esa película de calidad, que después esa película fuera excusa para el trabajo de diferentes conceptos, el hecho de estar sentados todos juntos, escuchando, mirando todos a la vez, era una práctica de democracia impresionante” (Entrevista IT- 2020).

“(…) en estas escuelas se trabaja fuertemente, en esos lugares que son muy difíciles, muy difíciles, el docente allí tiene que hacer un trabajo más individualizado, son docentes que trabajan muchísimo para eso, he visto miles de cosas que te llevan a decir, la escuela salvó a este niño, porque es la escuela la que lo salva, los contiene, la maestra hace de todo. En estos contextos vulnerables hay un gran colectivo, en dónde los docentes no son un solo docente, ahí es importantísima la figura del director, como líder pedagógico, es un director inclusor de otros, que apuesta formar lo colectivo. Y después, allí también ellos realizan un muy buen trabajo con las familias, se trabaja muchísimo con las familias” (Entrevista IDZ1-2020)

Sus perspectivas, delimitan algunos puntos claves sobre la configuración del trabajo docente en estos centros, primero como existe en maestros, maestras movimiento, cambio, transformación, lucha, creación, desafíos, tal como propone en sus lineamientos Iglesias (2012, p. 85), porque existe el tomar un riesgo hacia otros caminos, a partir del pensar, reflexionar y decidir sobre sus prácticas pedagógicas, que parten de unas posiciones docentes cooperativas que como señala Frantz (2001, p. 244) comprenden los significados, adquieren otros sentidos pedagógicos de dichas prácticas⁴⁴, que atienden a la dirección que se le da a los procesos educativos en lo escolar, las intencionalidades, intereses y necesidades que deben primar en ello.

44 Aventurarse a pensar otros sentidos, precisa de comprender cómo “(…) la educación siempre está marcada por un propósito. Siempre tiene un sentido, educar tiene que ver con la producción de sentidos. (...) Hablar del sentido es hablar de qué enseñar y cómo enseñarlo (...) para volver a pensar una y otra vez colectivamente (...)” (Magro, 2020, p. 83).

Se podría cuestionar, ante lo que expresan estas voces, si el trabajo docente, sus posiciones viene siendo exitoso en sus propuestas en estos centros, como puede ser que se explicita dentro del Plan de Desarrollo Educativo 2020- 2024 el “transformar el diseño y la gestión institucional” (ANEP, 2020a, p. 129) como uno de los principales lineamientos estratégicos generales de la política educativa para ese período de tiempo, que está a su vez regido por “el desarrollo de planes de acción” (ANEP, 2020a, p. 129), que tendrán por objetivo dentro de contextos vulnerables “la preparación de propuestas curriculares de los planes así como los materiales de aplicación” (ANEP, 2020a, p. 180). Y además cómo puede enunciarse que “(...) los centros educativos no tienen potestades para tomar decisiones técnicas cruciales para su trabajo, ni cuentan con herramientas de gestión que les permitan un trabajo integrado en torno a objetivos comunes” (ANEP, 2020a, p. 145).

También podría preguntarse si el rol del director viene siendo positivo en la configuración escolar, en la constitución de lo colectivo como expresa la inspectora de zona entrevistada, porque pensar en consolidar otro modelo de institución, uno que se origina como “condición necesaria de inmediato”, y que está regido por el cometido de “(...) contar con centros que constituyan organizaciones vigentes y eficientes en su funcionamiento a fin de cumplir con su cometido, (...) brindar una educación de calidad entendida como inclusión de todos los estudiantes, atención a la diversidad y la formación integral en cuanto al logro de aprendizajes (...) para desempeñarse en la vida escolar, social y cuando corresponda, laboral” (ANEP, 2020a, p. 201), proponiendo para eso otro directivo, uno que se basa en la mirada de “liderazgo de los equipos de dirección de los centros (...) que se vuelve sustantivo para todo el proceso y ejercerán el liderazgo en sus propios centros” (ANEP, 2020a, p. 201).

Del mismo modo, tomando como referencia lo dicho por este conjunto de inspectores, se podría preguntar acerca de la nueva visión del docente que tiene dicho plan enunciado en el párrafo anterior, a quienes se aprecia como “promotores de cambio a fin de convertir a cada centro” (ANEP, 2020a, p. 204), esta concepción deriva precisamente en lo que enuncia Zoppi (2001, p. 1), en un modo de

implantación de una reforma educativa que tiene como eje central dos personajes, los técnicos posicionados fuera de la realidad educativa, que despliegan en ésta su lógica instrumental, racional, planificadora y los docentes, quienes “juegan de locales”, son subdesarrollados, que dependen de la ayuda que reciban de aquellos primeros para efectivamente promover la transformación esperada, arraigados a propuestas que solo deben ejecutar y acatar. Y que conlleva a lo que plantea la Asamblea Técnica Docente Nacional a ser vistos maestros, maestras como “una “traba” y un obstáculo que dificulta la “gestión responsable” sobre lo educativo (...) construyendo un discurso público de desprestigio de los/las docentes” (ATD, 2021, p. 24).

CAPÍTULO 5- LA PANDEMIA Y LA ESCUELA 235

Es preciso especificar que este tema no estaba inicialmente contemplado en esta investigación. Sin embargo, dada la situación de emergencia sociosanitaria acontecida, que se suscitó en pleno proceso de investigación, se decide la inclusión de un capítulo que lo aborde, debido a la posibilidad que contrajo dicho contexto inédito de hacer foco sobre las transformaciones que involucraron al centro educativo, a sus docentes, a la experimentación pedagógica en sí misma y a las repercusiones existentes sobre la efectivización de derechos para niños, niñas, su familia, en particular el derecho a la educación.

1. Incertidumbre y desafíos ante una coyuntura pandémica

“(…) Sentimos que algo se rompe y se desmorona en nuestro mundo externo y en nuestras certezas interiores. Las normas y teorías que supimos aprender y utilizar son cuestionadas y, en muchos casos, cambiadas. Los espacios institucionales – sistemas y escuelas – en los que trabajamos durante décadas son reconfigurados. Cambian en algunos aspectos. Permanecen iguales a sí mismos en otros. (...) ¿Dónde buscar pistas para comprender mejor lo que sucede? ¿Dónde encontrar referencias para debatir acerca de las necesidades de rechazar los cambios y reconstruir certezas del pasado o de aceptar una puesta en escena absolutamente nueva? (...) Nada mejor en momentos de crisis y cambios que dirigir la mirada simultáneamente hacia la mayor cantidad de tiempos que podamos, hacia el futuro y hacia el pasado. Pero ocurre que el futuro no lo vemos, lo construimos en contexto de incertidumbre y con pocas certezas. En eso estamos bien diferente a nuestros antecesores (...)” (Pineau, Dussel y Caruso, 2016, p. 15).

Las preguntas ¿qué está pasando en el mundo? y ¿qué acontece en o con el ámbito educativo? resonaron desde fines de 2019, hasta el año 2021, la situación de emergencia sociosanitaria causada por el virus SARS- COV2, que trajo a nivel mundial la enfermedad denominada como COVID 19, provocó que todo el mundo tomara medidas sanitarias rigurosas para evitar el contagio y la propagación, en este marco el distanciamiento social sostenido, surge como una de las medidas primordiales dentro de múltiples campañas llevadas adelante por diversos medios de comunicación, el lavado de manos, uso de tapabocas, conjuntamente con algunos lemas como el “quédate en casa” que adjuntaba un arcoíris pintado por los propios niños, niñas, jóvenes o adultos. Uruguay no estuvo exento de ello, el 13 de marzo de 2020, al detectarse los primeros casos de COVID

19, se decide por parte de la Presidencia de la República, suspender las actividades cotidianas, entre ellas, el 14 de marzo de 2020 a partir de la resolución N° 1 del año 2020 de ANEP, la concurrencia a los centros escolares como en otros tantos puntos geográficos.

Tal como expresa Arduíz- Bravo (2020), el caos lo “inundó” todo, la cuestión de la muerte, la incertidumbre, la angustia, el miedo, surgieron de forma inmediata, regándose entre adultos, niños, niñas, jóvenes, ya que esta enfermedad ha traído un gran impacto en los modos de relacionarse socialmente, transformando de manera rápida la producción de trabajo, comercio, la recreación, el turismo, el transporte, etc.

Lo plasmado hasta aquí, pudo contemplarse en una de las instancias de observación, donde el salir al encuentro del Otro, era complejo en este marco:

“Salir en un contexto pandémico, no es nada grato, ya lo deja ver ese video que circula por internet dónde la maestra prepara a su hijo para ir al centro escolar junto a ella, si no lo han visto, lo recomiendo, en tono tragicómico, deja ver cómo hay que cargar con alcohol en gel, tapaboca, y otros elementos indispensables, además de tener que mantenerse altera en ómnibus, y lugares públicos dónde hay tantas indicaciones, medidas a seguir. Tomar el mismo transporte público que tomaba regularmente tanto el autobús 2 desde 8 de octubre hasta General Flores o 175 en ésta última, implica tener especial cuidado en protocolos, distanciamiento al subir, bajar, solo 4 pasajeros íbamos en uno, y 6 en el último mencionado, imagen muy distinta aquellos días en el que iba colmado de gente con destino a Las Piedras.

Salir al encuentro de Otros, parece que da miedo constante, lo aprecié en ese viaje de una hora y algo, y lo sentí al menos al bajar del vehículo en la plaza de la ciudad a la cual me dirigía, cuando aquella señora de unos 50 y tantos años, de abrigo verde, con botones negros, jeans azul, que cargaba un bolso de compras, el tradicional “chismoso”, me indicó “distancia se dice” un poco molesta, haciendo referencia a que la mantuviera cuando baje cercana a ella, con un “disculpe”, me alejo y sigo mi camino” Registro de campo -02/06/2020.

Cómo producto de tal suspensión de la asistencia diaria a centros escolares, niños, niñas, familias, docentes, se encontraron frente a un período de excepcionalidad, un “tiempo extraordinario” de acuerdo a las palabras de Terigi (2020a), que los desafió al máximo, puesto que se dio un abrupto y atropellado salto hacia la educación a distancia, en dónde los espacios sincrónicos se hicieron cortos, infrecuentes y cruzados de numerosas dificultades como los pensando en

plataforma CREA⁴⁵, diseñada por Plan Ceibal⁴⁶. Ante ello, primó lo asincrónico, se apeló a grabaciones, videos, envío de consignas, a explicar, contestar, pedir tareas por medio de plataformas diversas como Whatsapp o a hacer circular materiales impresos, que tenían un ida y vuelta entre el hogar, la escuela. De este modo lo explicita una maestra dentro de un grupo focal efectuado:

“(…) yo creo que trabajamos con todo, con WhatsApp, otros en formato papel, otros hacíamos Zoom, otros trabajamos por Crea, porque había niños que no les llegábamos, tratamos de todas formas de acortar la brecha”
Grupo focal 2- M3- 05/09/2020.

Este colectivo docente, se vio profundamente desafiado a pensar, resolver sobre la marcha, sobre el día a día, trabajando aún más tiempo de lo que lo hacían con normalidad, y reflexionar críticamente a partir de esta irrupción brusca de rutinas “aceitadas” sobre la enseñanza desde la presencialidad, lo cual significa, dejar atrás el espacio físico del aula, el tiempo y las tareas, los grados, la organización de una clase, agrupamientos, que estaban establecidos. Debieron optar por tomar decisiones en y sobre la acción, referente no solamente a lo mencionado con anterioridad, sino a aquellas circulares, protocolos sanitarios, comunicados, que han sido emitidos por ANEP, CEIP, DGEIP, ante las fuertes interpelaciones que emergen por causa de esta pandemia, desde el ámbito académico, la política, la opinión social, los modos de vida, que atravesaban su quehacer cotidiano. Esto es remarcado por la directora del centro educativo de 2020 al enfatizar:

“estamos bien por ahora, tenemos gente suficiente, de sobra, sabes que yo estoy primando otras cosas ante la pandemia, viste que cuando uno llega, no te conocen y tienen miedo de cómo vas a aterrizar las cosas que te llegan, acá llegaron las disposiciones, pero primó lo humano, date cuenta que se organizó distinto la cosa, hay escuelas que hacen turnar a todas sus docentes, nosotros no, somos una auxiliar, otra docente y yo las que estamos en el centro, haciendo las guardias, entregando nuestras bandejas, que por cierto te digo, somos sede, con todo lo que eso implica, pero estamos bien “ Le comento “tú me cuentas que primó lo humano” y le preguntó “¿lo dices por alguna situación en particular?”, me explica “mirá acá yo tengo situaciones complejas, tengo una compañera con un bebé chiquito, otras con hijos, o que tienen enfermedades, pero no están en

45 Plataforma Virtual de Aprendizaje, que conforma un entorno digital de trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes.

46 Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea, fundado en el año 2007.

población de riesgo, otras que son población de riesgo, tengo compañeras que viven lejos, algunas en Florida, yo no puedo decirles que vengan ¿te das cuenta? Yo prefiero venir yo que estoy cercana a la escuela y también me apoyaron las compañeras que están viviendo acá, en seguida dijeron de venir, hay cosas que tenes que ver y decidir, como la organización de cómo entregar las bandejas a las familias”, le interrogo entonces “¿cómo fue la organización?”, pasa a explicarme, “los primeros días fueron de mucha incertidumbre, sobre todo con las bandejas, con pasar a ser sede, es difícil, todo sobre la marcha, veíamos que teníamos dificultades para que las bandejas llegaran, no llegaban todas, así que arreglamos con inspección, que nos avaló traerlas en auto, nuestros propios autos hasta la escuela, ¡no te digo lo que fue colocar todas las bandejas y traerlas! Pero se logró, por los gurises y sus familias, las estaban esperando, después poco a poco se regularizó y ahora eso corre bien, llega solo (...) también no quiero dejar de decirte que resalto el apoyo de las compañeras, porque ante esas decisiones, tanto de establecer las guardias, como de traer las bandejas, de cómo trabajar, cómo seguir trabajando, apoyaron y pensaron junto con el equipo director, que es por ahí la cosa viste, aún más ahora” Registro de campo -21 y 25/05/2020

Sin duda alguna, como menciona Cano (2020), en este marco, fueron educadores, educadoras los que procuraron más allá de los desafíos planteados, sostener el vínculo educativo, aún en las situaciones más adversas, provocadas por las medidas de distanciamiento social adoptadas.

2. Posiciones docentes cooperativas alteradas. La situación de emergencia sociosanitaria y el trabajo docente no presencial

Según Franco, Wittke, Migliaro y Funcasa (2020), la coyuntura marcó un ritmo de trabajo intenso, que irrumpió a nivel planeta las formas en las que se llevaba adelante la tarea docente, para efectuarlo desde los hogares. Este pasaje, movimiento abrupto para nada sencillo, requirió de no solo sortear diversos obstáculos colocados, entre ellos, permanecer sin contacto cara a cara con sus pares para llevar adelante un cotrabajo, viendo ahora un rol más solitario al cual no estaban acostumbradas, romper con coordenadas de tiempo, espacio, disponer de la conexión necesaria a internet, hacer uso de medios técnicos de uso personal que funcionen adecuadamente en sus domicilios, tener un buen manejo de ellos, todo ello provocó tensiones en docentes, que tuvieron que atravesar momentos de angustia, enojo, estrés o frustración en el intento de responder a su tarea y acompañar esto con la organización de ésta, la dinámica familiar alterada. Esto es

planteado por una de las docentes en algunas instancias específicas en las que se asistió a la escuela, antes del retorno a la no presencialidad:

“(…) ahora que estamos solas, te cuento, ando media desgastada estos días, (…) mirá que acá esta escuela está divina, la mejor de la zona, pero esto de la pandemia no sé, requiere traer cosas nuevas entre todas y volves a estar sola en tú casa, es pensar el doble, sabes que yo soy mucho de cuestionar, de pensar en otras cosas, por el multigrado, por la escuela rural, por otras cosas que pasé en mi vida, si me he quedado es por estos niños, porque yo trabajo por los niños, para los niños” Registro de campo- 14/08/2020.

El desgaste enunciado por la docente, atiende a una ausencia de lo colectivo, como colectivo en esencia, de lo cooperativo en su más profundo significado, de un trabajo docente que como expresan Southwell y Vassiliades (2014), desde la cotidianeidad, presencialidad que construye sus posiciones ante las vicisitudes, la ausencia de circulación de significaciones, de discursividades, de puntos de vista, que articulen una posición docente cooperativa es sentida, el dejarse interpelar por el otro, el escuchar a ese otro con los cuales se trabaja, para configurar otros sitios, y pararse desde otro lugar se desdibuja, así como la fuerza irruptora de sentidos que chocan, disputan para que efectivamente se den posiciones móviles y dinámicas, mutables, que se van haciendo por distintas interpelaciones que se originan ante un anclaje institucional colectivo sobre lo pedagógico. Sin embargo, después de traspasar lo caótico de la situación, se pudo volver sobre ello, así lo remarca la directora de la escuela del año 2020:

“(…) mirá al principio fue todo caos, como te decía, porque fue muy inmediato para todos, nos chocó, pero después pudimos recuperar el trabajo conjunto, el decidir entre todas, estamos haciendo encuentros virtuales para eso, por Zoom, y las cosas fueron como encajando de nuevo, se acomodó todo, se ordenó, fuimos decidiendo cómo organizarnos, cómo pensar las propuestas, en base a qué, eso ayudó a los compañeros, que al principio se sintieron solos, a los que realmente tienen problemáticas o están lejos, porque se tuvieron que quedar en sus casas, eso ayudó a pensar de otro modo. Hoy te pudo decir que el colectivo está bien, ha propuesto mucho, por diferentes medios, sobre todo Crea, han hecho grupos de WhatsApp, otras en papel que se entregan con las bandejas, y las propuestas circulan entre las familias sin problema. Sobre las propuestas concretamente, primero apuntaron más que a los contenidos a los vínculos, después fuimos por lo cotidiano y los contenidos. Te dijo que es un colectivo que ahora está en contacto entre sí, buscando estrategias” Registro de campo -21/05/2020 y 25/05/2020.

Esto es contemplado por otra docente al enfatizar:

“(…) la pandemia nos ha hecho partir la cabeza a todos, porque tuvimos que pasar más tiempo con la familia, prestarle más atención a los hijos, no nos quedó más remedio que reestructurarnos, y adquirir otras herramientas, que creo que van a perdurar en el tiempo, a las que antes les teníamos miedo, a la tecnología, hemos tenido que cambiar todas las formas de aprendizaje, nos obligó a salir de dónde estábamos acostumbrados, a pensar en otras formas de aprender, porque siempre hacíamos lo mismo” (Entrevista MI- 2020).

Este marco, como resalta la docente, además conllevó como propone GEstrado en un informe técnico, sobre la investigación sobre el trabajo docente en pandemia efectuada durante el 2021⁴⁷ una sobrecarga para maestros, maestras, debido a la multiplicidad de actividades que tuvieron que llevar adelante, que se anexó a las angustias y temores, propios de la situación acontecida e inseguridades con respecto al futuro. Por otra parte, el cambio abrupto, dado por el uso de las tecnologías digitales y la educación a distancia, provocó el tener que sustituir la tradicional relación pedagógica entre docente, niños, niñas, adolescentes ocasionando que tuvieran que ser repensadas sus propuestas pedagógicas. Este tiempo de excepción, a su vez, como pronuncia Redondo (2020), provocó el tener que traducir el sentido propio del acto educativo a un tiempo escolar totalmente diferido, en el cual no estaba dada la presencia de los cuerpos, debido a ello, la escuela debió configurarse de otros modos posibles, que conllevaron pensar otras logísticas, tramas colectivas e institucionales disímiles.

Por otra parte, el contexto necesitó, además, de respuestas rápidas a nivel social, como propone Cano (2020), respuestas que apelaron inmediatamente a lo autogestivo, a poner en alza el trabajo cooperativo, desde diferentes áreas a nivel público, tanto en los cuidados, la salud, etc., en ello la educación no fue una excepción, que una vez más rompió con la ideología arraigada a que los individuos, las familias, la comunidad educativa debe luchar por meros intereses individuales y egoístas. Por ello, colectivos de docentes de instituciones públicas como estás, se

47 El Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente, llevó adelante ésta por medio de una encuesta a docentes de escuelas públicas de la región latinoamericana, pretendiendo poder conocer los efectos de las medidas del distanciamiento social adoptadas por causa de la Covid 19, sobre el trabajo docente, apreciando a su vez, las condiciones y actividades de éste. Se contó con 28.415 encuestados, pertenecientes a 13 países.

volvieron cruciales, ante las medidas adoptadas en el plano económico, social, sanitario y educativo, porque fueron quienes “tejieron” redes, distribuyeron la alimentación, sostuvieron el vínculo educativo, comunitario. Esto fue observado en una de las instancias en las que se acudió al centro escolar en plena emergencia sanitaria:

“(…) ya estamos bien organizadas, esto ya está aceitado hace rato”, una y otras docentes toman las listas, de forma veloz, pasan aquella mesa marrón que estaba junto al escritorio, para bloquear la puerta del comedor, encima empiezan a colocar cada bandeja, que contiene dos frutas, manzana y pera, una ensalada en su respectivo recipiente y carne. Las van contando, quien estaba junto a mí, me mira y dice “ves, rapidísimo lo hacemos entre quienes estamos siempre, ahora yo tomo esta lista y voy marcando, quien viene a retirarla, y le damos el material impreso, en la mañana igual”. La cuenta se detiene, el muchacho que traía las viandas desaparece del lugar, mientras la maestra de campera roja sigue en la ventana hablando, miro como empieza la dinámica de entrega. La primera maestra del turno matutino, con su lista, desde el escritorio, va marcando quien llega a buscar su bandeja, como aquella señora de cabello recogido negro, de unos 40 años, (...) le dice “si (mencionando el nombre de la niña) de primero y llevo de (indicando nombre del niño) de cuarto, son dos, la docente le entrega además el comunicado de la escuela” Registro de campo - 03/06/2020.

Esta deja en claro, que como propone Fattore (2021), fue el trabajo docente en este contexto el que se vio exaltado, pero fueron las escuelas las que lograron no solo sostener los lazos, sino andamiar territorios, para brindar acompañamiento a las familias, por eso la escena descrita anteriormente, marca ese gesto institucional de sostener la enseñanza y el cuidado de las infancias, porque sin los centros educativos durante la pandemia, estaríamos frente a una mayor desigualdad y falta de derechos

3. La recuperación del vínculo con la familia y comunidad en la no presencialidad

“(…) la entrega de viandas, nos permitió el encuentro entre docentes y referentes familiares, para nosotras fue la oportunidad para enviar tareas, información en papel, para nuestros estudiantes, para establecer vínculo cuando la conectividad no lo dejaba o por otras vías no era posible” – Registro de campo -03/06/2020.

Como plantean Romano y Ryan (2020), esta institución, al igual que otras a nivel nacional, apostó a pensar cómo restablecer el contacto con sus estudiantes, con las familias, para atender a la construcción y sostén del lazo, dado que esto era

prioritario dentro del trabajo pedagógico. De ahí que desplegaran diferentes acciones (entre ellas utilizar redes sociales, teléfonos celulares, o la plataforma Crea del Plan Ceibal, consultar a vecinos, asistir a los hogares), para poder contactar primeramente a niños, niñas, adolescentes, a quienes debieron rastrear de manera individual, así lo manifiestan las propias docentes:

“al principio, como tenemos a las maestras comunitarias, juntas fuimos hasta las casas, se va hasta la puerta, ya hemos tocado puertas, pero no están, porque además se esconden por irregularidades, no nos aportó nada ir, ni un teléfono, ni una dirección, nada, llamamos a la psicóloga y asistente social, que acá como bien sabes para tener a esos recursos debemos llamar a Escuelas Disfrutables, que no sabemos si está funcionando, porque llamamos y no nos atienden” Registro de campo-03/06/2020.

“M2: (...) veíamos que el vínculo se había cortado y no sabíamos cómo llegar a las familias, son familias muy vulnerables, no podíamos llegar a ellos, por tanta circular, por cuidar nuestra salud, cuidar a nuestra familia, tampoco podíamos hacer trampas al solitario, porque no sabíamos cómo íbamos a desencadenar y buscamos a través de la red social, sobre todo WhatsApp, la forma para poder vincularnos con ellos, y volver a reconstruir el vínculo, fue complejo porque estas herramientas de red social, no es lo que nos da primaria a nosotros, nos da solamente la plataforma Crea, entonces nos apropiamos de otras redes de WhatsApp, pero también de Facebook, así fue como llegamos porque nos animamos. Tuvimos que hacer un camino de hormigas, fue un trabajo mayor para nosotros, pero lo tuvimos que hacer en forma individual, ya que no eran planificaciones para grupos, sino que eran individuales, tuvimos que buscar otras formas de llegar a las familias, saber cómo estaban esas familias, qué estaba pasando con ellos, por eso decimos que humanizamos las máquinas”

MC “(...) humanizamos las máquinas, porque tuvimos que darle un valor, esa máquina tenía ahora el valor de hacerlos conectar, de hacernos estar más cerca y no sentirnos tan solos, porque era como nos sentíamos, cada uno en su lugar, a la gente le pasaba lo mismo, por eso pensamos primero en la necesidad que teníamos de juntarnos”

M2: “la necesidad de hablar”

M1: “de crear vínculo, y lo logramos, el vínculo con las familias se fortaleció” Grupo focal 2- 05/09/2020.

Las docentes, sus voces, remiten a que los rituales y rutinas que se tenían en lo escolar, así como los hábitos cotidianos del encuentro con otros, se vieron alterados, como propone Bordoli (2020), por tanto, el saludo, el gesto de bienvenida, el diálogo cotidiano se vio interrumpido por la pandemia, que obligó a unir esfuerzos para continuar con la escuela pública a pesar del aislamiento. Sus palabras, dan cuenta del valor del vínculo, del trabajo conjunto efectuado para

mantenerlo, sostenerlo, promoviendo de ese modo una alianza pedagógica que potenciara los procesos de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes. Esto es visto por una docente que plantea:

“el año pasado jugábamos a la entrada o en otros momentos, proyectos que se integraba la familia porque venía a participar de eso, ahora no se puede, por eso se propone el trabajo mediante juegos, nosotros sentimos que para las familias eso podía ser menos frustrante, esta idea fue defendida por todo el colectivo, se dio una especie de cuidado de las familias a la hora de poner tareas virtuales porque no podemos sumarle otra frustración de no saber cómo ayudar a sus hijos, al estar solos con los niños en los hogares, esa mediación que tuvimos con ellos, con los adultos referentes fue cuidada al momento de pensar propuestas, por eso las actividades se piensan pensando en los niños y en las familias” Registro de campo- 12/06/2020

El vínculo educativo, por tanto, aquí, como indica Southwell (2020b), no trata de ese modo de construir una ficción de normalidad, tampoco, que a través de la virtualidad o el envío de tareas que se envían por diferentes medios, se vuelva a instaurar algo de dicha normalidad, sino de poder continuar haciendo escuela, esa escuela que con sus luces y sombras, con sus enormes dificultades, sigue acompañando a nivel territorial, con su trabajo de cercanía dado que lo que se había instrumentalizado ha cambiado dada la coyuntura.

Por otro lado, como explica Magnani (2020) el escenario educativo fue uno de los que más sintió el “cimbronazo” de la pandemia, en la nueva situación que llegó para avisar, cada estudiante, docente, familia, la institución tuvo que salir adelante con lo que tenía a su alcance, fue complejo por tanto, poder gestionar las tensiones que se generaban entre el vértigo a los dispositivos y los tiempos de una escuela, así como establecer negociaciones entre la escuela, el hogar, las familias que ahora oficiaban de mediadoras y los niños, niñas y adolescentes. De esta forma lo expresan las docentes involucradas en esta pesquisa:

M2: “la familia, todos fueron muy respetuosos, solamente alguna persona tensionó la cosa, por ejemplo, una que puso un video ridiculizando a una maestra, era un video viral, pero nadie ni a favor ni en contra contestó ese mensaje, sentimos el apoyo incondicional”

MSD: “nunca más puso”

M2: “nunca más y está desaparecida en acción (...) porque hay un respeto absoluto y agradecidos infinitamente”

M3: “y agradecidos con el trabajo que se hizo conjuntamente... yo digo costó al principio, pero después cómo se abrieron también a mostrar, yo, por ejemplo, hacía videollamadas y a través del celular nomás a veces eran las tres y nos reuníamos, iba llamando por grupo, claro que nos exponíamos nosotros hablando a través de medios y las redes, pero ellos también. Me acuerdo de cada realidad que yo vi, que, si bien me las imaginaba, era difícil, una niña, por ejemplo, que viene punto y blanco, vos decías ¿dónde está viviendo! Porque era una habitación solamente, que era cocina, el dormitorio y el comedor, pero esa madre trabajó conmigo, con esa niña, a las 3:00 ahí estaba conectada, no le importaba lo que pasaba, le habíamos pedido un títere y ella ya lo había hecho”

MC “yo reflexionaba sobre lo valioso que un papá una mamá en estos momentos pueda trabajar codo a codo con nosotros, comunicarse directamente con la maestra, mandarle un mensaje y que sepa que va a tener una respuesta del otro lado y qué va a ser bien recibido, que vamo a pensar en lo que propone”

M2 “por eso digo, trabajamos en un tiempo sincrónico, yo no sabía lo que iba a obtener claro yo pensaba la propuesta y tenía que pensar en la familia, quién estaba apoyando a quién y ahí tenía que hacer individual, unos eran videos otros serán textos otros eran con colores y otros hacemos circulitos, por acá otras palabras en negrita, mayúscula, imprenta mayúscula”

MSD “la diversidad en”

M2 “la planificación en una planificación salían 5 o 6 diferentes niveles”

MC “o sea personalizado todo, para que la familia entienda” Grupo focal 2 – 05/09/2020.

Siguiendo a Southwell (2020b), puede afirmarse que lo anteriormente mencionado, es parte de una fuerte apuesta por la dimensión social y comunitaria del trabajo docente, que llevó a tener presente a las familias como aliadas, permitiendo con ello generar redes de acompañamiento, cuidado, reconocimiento y que por ello se inventaran otros modos posibles de hacer escuela, en los cuales primara el “estar haciendo” para enlazar, que tuvo que ver con ir ensayando, adecuando respuestas, pensando distintas propuestas pedagógicas entre el colectivo docente dadas estas condiciones excepcionales, para poder configurar conjuntamente dichas redes de sostén, que habilitaran otras formas de estar disponibles, de estar cerca aún con el distanciamiento indicado. Aquí, es necesario resaltar la importancia del trabajo de las maestras comunitarias sobre ello, así lo expresa una de las maestras implicadas en esta pesquisa:

“fue importante las entrevistas de las maestras comunitarias, lo realizado con las familias para convocarlos, les decían, “tenemos que contarles, explicarles bien, darle tranquilidad, remarcar la importancia de estar vinculados, sin ellas el acompañamiento conjunto no hubiera sido posible” Registro de campo -12/06/2020.

Lo cierto, es que las intervenciones comunitarias de las maestras que tienen esta tarea específica asignada, fueron cruciales para dar respuesta a la problemática que este centro educativo poseía, a las dificultades que se presentaron para poder vincularse con niños, niñas, sus familias y generar condiciones para establecer propuestas conjuntas que acompañaran, sostuvieran aprendizajes, tal como plantean (Fuentes, Gómez, Porcelli, 2019, 57).

4. Posicionarse como docentes ante una forzosa alteración de tiempos y espacios escolares ocasionada por la pandemia

De acuerdo a Harf (2020), la pandemia contrajo a nivel educativo, la visión sobre dos variables concretas, la primera de ellas, recae en el tiempo, puesto que con ella ya no se puede tener a los sujetos de la educación claramente, sujetos en un determinado tiempo sincrónico, por el contrario, se da un tiempo sincrónico forzado, que requirió de otra forma de llevar adelante lo educativo. Por otro lado, la segunda, estuvo en lo contextual, ya que se salió con la irrupción de la presencia cotidiana de un espacio concreto, de un lugar, territorio específico destinado a la enseñanza para pasar a otro, en este caso el hogar de niños, niñas, adolescentes. Esto es visto por las docentes, y es resaltado por ellas dentro de uno de los grupos focales llevados adelante:

“MSD: “en este tiempo de pandemia pasamos por distintas etapas”

M2: “sí porque entramos a sus casas, entramos a la vida misma, a mi particularmente me pasó que me sentí igual cómoda, pero tuve que acomodarme”

MC: “ahí fue cuando vimos la falta de recursos”

M2: “sí, claro, la falta de recursos de las familias, (...) vimos cosas que no me enseñaron, ni en el instituto, esa es la vida, eso es lo que te enseña”

M4: “a mí me pasó también, y además tuvimos que buscar otro método de enseñar, porque no estábamos en la escuela, que tenés un tiempo, un lugar, había que mandarles a los niños lo que se quería trabajar, pensar hacerlo con una imagen para que fuera más rápido, entonces tenías que ir buscando cómo lo hacías vos en la computadora, haciéndole captura, después mandarlo, claro para que las familias se lo dijeran al niño, porque nivel 4 tiene mucha ayuda”

M2: “Y fue así, tuvimos que despertar la creatividad”

M4: “Si, si vamos a hacer un collage, con qué lo pueden hacer en la casa, decirles pegan con lo que ustedes tengan, en cualquier hojita, entonces tenías niños que tenían hojas, otros que tenían una hoja de cuaderno, otros en cualquier otra hojita, pensamos mucho, sobre todo cómo hacer para que los padres entendieran, les mandábamos audios, porque no era lo mismo que estar en el mismo lugar de siempre, con nosotras”

M1: “pero eso llevó acá a que las familias de la zona valoraran, que valoraran me parece muchísimo más el trabajo de cada una de nosotras, lo vemos reflejado en el respecto que hay ahora”

M2: “a pesar de la angustia, vamos a decirlo, que tuvieron las familias de sostener el vínculo”

PEF “vuelvo a lo de antes, algo de la consigna, tuvimos que revisar, porque al no estar al mismo tiempo con el niño, pensar qué ponías, adaptarla bien, o sea no sumar demasiado”

M2: “sí, más sintética y que apostara a la acción”

M3: “tuvimos que tener en cuenta al emisor, receptor, lo que es el código, el canal”

M2: “sí, porque nos aparecía “yo no sé leer maestra, no me mandes video, mándame audio”

PEF: “y claro que no faltó el exponerse”

M2: “sí totalmente, fuera del ámbito escolar”

PEF: “yo como docente estaba acostumbrada a dar clase así, con todos acá, al mismo tiempo”

M2: “ahora, es cierto, teníamos que entender que la clase no era solo para los niños, era para la familia, porque teníamos que hablarle a la familia, a veces no sabíamos bien quién estaba atrás, cerca de la pantalla”

PEF: “exacto, y de algún modo, cambia todo, no tenés eso de ver si se está aburriendo, si tenés que cambiar de juego porque está cansado”

M2: “y además esa falta de..., de eso que el ser humano necesita, el abrazo, el estar con el otro”” Grupo focal 1- 05/09/2020.

Como expresa Terigi (2020a, p. 243), el vertiginoso cierre de las escuelas, provocó la migración directa a la educación a distancia, para educadores, educadoras, el no ir a la escuela, la irrupción de uno de los pilares fundamentales de las instituciones, la presencialidad cotidiana, provocó tener que pensar no solo la virtualidad como herramienta para reemplazar esa presencia, sino adoptar otro canal por el cual circularían los aprendizajes, que puede considerarse como otra tierra, otro contexto, donde el aprendizaje en el hogar comandado por la escuela prima.

Hay algo sustancial en esta “mudanza” de la escuela a la virtualidad, que no puede pasarse por alto, el “no era lo mismo estar en el lugar de siempre” o “no estábamos en la escuela” atienden a las mismas preguntas que se formuló Dussel (2020), en este tiempo inédito “¿se puede dar clase cuando se da en otros espacios?, ¿qué cambia de la clase?, ¿qué pasa con la pedagogía y el trabajo docente?, ¿qué pasa con la enseñanza por medios tecnológicos?” lo cierto es que, el aula como espacio, el enseñar entre cuatro paredes, con sus propias tecnologías y reglas se vio en jaque, precisando de advertir ahora una domesticación del espacio escolar, así como una pérdida de ese instante de contestación e intervención directa, la escuela

como espacio de encuentros con otros, puesto que la escuela desde la no presencialidad, recorta aquello que acontece en la vida cotidiana de ésta, la gestualidad, lo inmediato. Asimismo, esto conllevó para los docentes, para su trabajo, atender a generar conocimientos, aprendizajes para cada partícipe, atender a lo singular desde lo simultáneo, desde esa nueva economía dónde aparece la necesidad de crear estímulos a cada rato para obtener la atención de quienes están en pantalla y dejar atrás aquellas formas instaladas que resolvían esto desde la presencialidad.

Por último, como enfatiza Vassiliades (2020), maestros y maestras no contaron con un aislamiento en términos pedagógicos, a pesar de tener el preventivo indicado a nivel social, porque se requirió tener mucha presencia pedagógica, aun cuando este marco excepcional no permitía tener los espacios ni tiempos estaban en el ámbito cotidiano escolar, ese lugar de desarrollo de la educación. De ahí la insistencia en construir dicha presencia, a través del contacto virtual, por medio de diversas tareas, para lograr hilvanar distintos modos de cercanía y acompañamiento aún en la distancia. Esto implicó un enorme esfuerzo para la tarea docente, disponer de un rincón en el mismo hogar para hacer una transmisión, preparar videos, interactuar con educandos y a su vez, intentar preservar un espacio del cotidiano sostener, acompañar dicha continuidad pedagógica que necesitó de comprender primero, que ante ese algo que irrumpió e interrumpió, ese algo que trastocó habitualidades y que sacó los fantasmas de aquello arraigado a los cuerpos peligrosos o hizo que niños, niñas con rostros pixelados, precisaba de un otro, maestro, maestra sin exceso de proximidad (que no atentara contra el derecho de intimidad, mismidad) como plantea Frigerio (2020).

5. Una escuela en “obra” en el retorno a la presencialidad⁴⁸.

5.1 Reconfiguración de posiciones docentes cooperativas para pensar lo escolar

“La escuela está en obras, y eso cambia no solo la estética del lugar, modifica temporalmente la imagen de la escuela, a la vez que genera cierta incertidumbre de lo que va a pasar” Registro de campo -12/11/2019.

La pandemia, contrajo en este centro escolar, una crisis de identidad⁴⁹, una pérdida de sentido de la tarea docente, como fue visto anteriormente dentro de esta tesis, esto supuso, abrir puertas a “(...) nuevos procesos de significación operados por el juego diferencias/equivalencias (...) esto supone disputas y nuevas articulaciones de significantes en procesos de lucha por otorgar sentidos distintos en torno al docente, su tarea pedagógica y la forma escolar” (Bordoli, 2021, p. 60), por tanto, en esta “(...) especie de pausa un tanto extraña, se abrieron múltiples interrogantes acerca del proceso que el colectivo venía realizando y su contextualización en el momento actual” (registro de campo – 12/06/2020). Esto es expresado por la directora del año 2020, la subdirectora y maestra de la escuela, al encontrarse inmersa en algunas instancias puntuales dentro del centro escolar

“yo siento que hay crisis todavía, si bien vamos funcionando, estamos moviéndonos, desestructurando algo, el problema es seguir buscando, pensando nuestra tarea, todavía no nos encontramos, porque hay cosas que tenemos el espacio, el protocolo, el distanciamiento, lo rígido que están en algunas clases esos gurises” explica la subdirectora, mientras que su colega agrega “yo pienso que estamos haciendo bien las cosas, (...) venimos bien, yo siempre digo, que tiene que ver todo esto de desestructurar el formato, con poder mirar, investigar y accionar desde otro lado” Registro de campo -14/08/2020.

“(...) necesitamos comentarios, vivencias para pensarnos nosotras, nuestro trabajo, (...) necesitamos pensar la forma escolar, pero no es de ahora, es desde hace tiempo que lo vengo diciendo, viendo el derecho a la educación, y hoy en esta instancia que entramos todas en crisis, tenemos que aprovechar para hacer algo más” Registro de campo- 03/06/2020.

Estas docentes con lo dicho, transmiten una cuestión sustancial, no solo la crisis de identidad marcada anteriormente, sino, aquello que Nobile (2020) resalta,

48 De acuerdo a CEPAL y UNESCO (2020, p. 2), “en el Uruguay se inició el retorno a clases en zonas rurales a partir del 22 de abril y el 29 de junio retornaron el resto de las escuelas (...)”

49 Se concibe identidad tal como la conceptualiza Bordoli (2021, pp. 56-57), entendiendo ésta desde la imposibilidad de constituirse de forma plena, una identidad de sujeto no fija, predeterminada, incompleta, con la posibilidad de ser reestructurada o que tenga modificaciones.

a pesar de que la discusión sobre la forma escolar está instalada desde hace muchos años, la pandemia colocó una nueva mirada sobre ésta, desafiándola, quizás porque actualmente, se irrumpe esa forma de socialización escolar surgida en la modernidad, dado los protocolos existentes, que delimitan cuestiones particulares en cuanto al tiempo, espacio, formas de agrupar niños, niñas, y trastocan al currículum, planificación. En este marco, se hace preciso, instalar aún más fuerte el trabajo cooperativo, que implica como propone Perrenoud (2004), iniciar discusiones, dónde emanan choques de representaciones que obliga a cada una de estas maestras a precisar su idea y tener en cuenta las del otro, esto es advertido por la directora de la institución durante el año 2020, en una de las instancias de trabajo de campo:

“tuvimos que tener un diálogo inicial, todas sobre el miedo de volver a estar juntos, poco a poco se ha ido superando, ese miedo que paralizaba a los niños y niñas al volver a la presencialidad, poco a poco se ha ido dejando de lado, sus movimientos poco a poco comienzan a ser similares a los que solemos reconocer en los niños, porque estar juntos implica que los encuentros se den de forma lo más natural posible, empezamos a ver que debíamos estar en un sitio juntos y que para eso se necesitaba de reconfigurar ciertos lazos de confianza” Registro de campo - 08/07/2020.

Como enfatiza la docente, la primera cuestión que a nivel colectivo debió atenderse, por tanto, fue el miedo al otro que generó la pandemia, a otro visto como amenaza desde lo sanitario, cuestión que se originó a partir del protocolo elaborado por ANEP, para aplicar a cada centro educativo ante el reintegro de estudiantes a éstos, dado el marco suscitado por la Covid-19, específicamente en lo pautado por el artículo 7:

“(Ubicación de estudiantes en el salón de clase y otros espacios) – Dentro de los salones de clase entre los estudiantes, se deberá mantener la distancia aconsejada de metro y medio. Se desarrollarán acciones tendientes a evitar aglomeración de personas en pasillos y baños, recordando la importancia de mantener el distanciamiento correspondiente en todos los casos” (ANEP, 2021b, p. 5).

Este como otros principios, son parte de las “Medidas vinculadas al ingreso, permanencia y asistencia de los estudiantes” (ANEP, 2021b, p. 5) a centros educativos, que como indican Questa Torterolo, Tejera Techera, Díaz, Nossar, Capocasale y Silva (2021), dieron forma al cómo organizar el tiempo y espacio dentro de lo escolar, puntualmente al enfatizar en otros aspectos sustanciales como

el tiempo de permanencia de estudiantes (4 horas), recreos escalonados y con supervisión continua para evitar aglomeraciones de niños, niñas, efectuar Educación Física, mientras no se tenga contacto interpersonal, horarios de actividades de limpieza, higiene y cuidado personal.

Pero a pesar de que la escuela se vio profundamente desafiada con ello, interpelada, asumió un sentido cooperativo, incluyendo colaboraciones diversas, compartiendo información, propuestas en el seno de duplas, o desplegando los problemas en cuanto a ello en espacios de reflexión conjunta construidos en interturno o espacios de recreo, para poder revertir lo sucedido, asunto que se visualizó, posteriormente logrado en una instancia puntual, dentro del cotidiano escolar:

“(…) al observar el desarrollo de la jornada, se nota lo enfatizado por las docentes, los logros que se obtuvieron al enfrentar conjuntamente el desafío planteado, se percibe la pérdida del miedo al otro, los niños suelen romper esos protocolos y las maestras también. Registro de campo -08/07/2020.

Realmente, el trabajo de campo, permitió, además, en este tiempo, confirmar como plantea Perrenoud (2004), que cada docente pudo tener una amplitud de autonomía para expresar sus concepciones, visiones, para atender a conceptualizaciones comunes, rever la forma escolar, deconstruir ésta, alterarla en pos de reelaborar su propuesta pedagógica, analizando de manera conjunta para ello las situaciones complejas, la práctica, los problemas existentes para poder enfrentar dicha crisis. Lo que significa a su vez, que todas las docentes fueron colectivamente responsables del funcionamiento de la escuela, responsables de tomas de decisiones, ante opciones elegidas, planificación de actividades, porque cada uno ejerció una parte fundamental en este ámbito escolar.

La segunda cuestión que requirió revisión al retornar la presencialidad, fue el proyecto institucional y los internivelares que la escuela se había propuesto, así lo plantean la directora del año 2020 y la subdirectora de la institución en una de las instancias de trabajo de campo:

“La directora, le dice sobresaltada ¡no le contamos de los proyectos en sí”, la secretaria se para, y da vuelta una cartelera de espuma plast, que tiene unos papeles glasé detallando aspectos a tener en cuenta en el comedor

escolar, sonrío y exclama “lo tenemos acá oculto, para que no lo vean” pero instantáneamente señala “es una broma”, pasa a detallarme “bueno este año el proyecto institucional estará abocado al juego, porque nosotros fue lo que más estuvimos trabajando en todo este período, viste que fue bravo la continuidad, el mantener el vínculo, mediante el juego no, creados por ellos, por nosotras, logramos que se engancharan, además sabemos cómo las múltiples corrientes psicológicas, etc. lo promueven” le digo “ustedes además ya venían del año pasado ¿no?” y prosigue “claro, veníamos ya con esa idea, te acordas que en el realizado “Me empodero de Derechos” habíamos usado el juego, habíamos hecho aquellos cierres, talleres con juegos con las familias, así que nos pareció oportuno traerlo, pero este año se mezclará esto con oralidad, porque también veíamos que el proyecto viste, de los primeros ciclos era muy pertinente, no nos olvidamos de Derechos, los involucramos también, la cuestión es que quedó provisoriamente este título” (señala la cartelera) leo: “El juego nos permite vincularnos”, desde juego una flecha, que indica “como desafío: problematización”, abajo con otra flecha “motivación”, de motivación sale un “para qué”, adjuntando “propiciar la entrada para la enseñanza” y en grande abajo, resaltado en un rectángulo “Proyecto curricular”, detengo la lectura para que ella me diga “en realidad, el título tenía además vincularnos en la distancia o virtualidad”, porque era algo que veníamos pensando en el marco que estábamos, con este retorno tuvimos que arreglar todo, eso se sacó” (señala más debajo, sobre la cartelera) y dice “bueno los proyectos curriculares, el de primer ciclo, de inicial, primero, segundo, tercero, será de títeres, y el de segundo ciclo, cuarto, quinto, sexto, está tratándose de delinear, aún no me convence, pero va a involucrar seguro música, arte, porque eran algo que ya venían haciendo”, sigo leyendo mientras, debajo de lo marcado en aquel rectángulo, dice “Lengua”, como foco, del lado derecho una flecha indica “texto + intensión”, a la izquierda, otra flecha señala “PODES música y teatro”, entonces le pregunto “¿piensan vincularlo al Podes? ¿ya salió la convocatoria?, me indica la directora “sabes que sí, salió, vamos a ver si llegamos a presentarlo, lo estamos armando, vamos por esa rama si música y teatro, espero que quedemos, la entrega es la semana próxima”. Continúo leyendo aparecen otras cuestiones anotadas, la palabra Matemática en recuadro, por ejemplo, a la que se suma “situaciones que problematicen, propiciadas por el juego” y luego anexada “cálculo”. Entre los dos proyectos de ciclos, aparece enfatizado “explicación oral de los procesos” Registro de campo-03/06/2020

Como marcan estas docentes, las preguntas que primaron al retornar a la presencialidad, fueron ¿qué es posible desde el trabajo docente llevar adelante teniendo en cuenta los protocolos?, ¿cómo seguir experimentando pedagógicamente, alterando la forma escolar y haciendo escuela desde otro lugar? Esto permitió como propone Vassiliades (2020) dejarse interpelar por lo que sucede y revisar las iniciativas o propuestas que habían podido poner en juego, contemplando además saberes pedagógicos emergidos en la coyuntura, para volver a hacer escuela. Las maestras de la escuela lo expresan del siguiente modo:

“la maestra de sexto empieza (...) te cuento, pensando en cómo desestructurar de nuevo el formato, ahora en la presencialidad, por tramos, cuarto, quinto y sexto, se discutió mucho, primero se nos había ocurrido dividir a los grupos por afinidad, después revisando eso, nos dimos cuenta que no, que no iba a funcionar, después por niveles de logros, pero tampoco nos convencía, porque el problema es que tenemos el día miércoles, que no lo usábamos, por tanto dijimos, a ver ese día “movemos” la escuela, desestructurar, desestructurar, así que los miércoles vienen uno u otro grupo, nos tocan cada 15 días cada uno, quedaron como quedaron, como grupo que estaban, las que rotamos como en el liceo, mirando un poco esa modalidad, somos nosotras, y decidimos trabajar por áreas, nos enfocamos en eso, la compañera (señala a la maestra de quinto) trabaja Lengua, la otra compañera (señala a la maestra de cuarto) trabaja Matemática y yo Matemática también, de ese modo estamos trabajando con lo que se nos indica en el “entramar, tejer” por circular, pero haciendo lo que nosotras queremos, que es desestructurar como la escuela lo venía haciendo”, la maestra de quinto interviene “sí, mirá algo importante fue pensar para esto, no solo los grupos, sino los recursos, con esto de protocolos, y en lo que sabemos, porque sabemos que no pueden compartir materiales, computadoras no tienen todos, la conexión en el último pabellón no está, no existe, así que decidimos usar los C.P.H.M y los C.L.E porque cada uno ya lo tiene, es de cada uno, no hay que estar compartiéndolo, potenciamos ese recurso, lo despatarramos, armamos, desarmamos como queremos” Registro de campo -12/08/2020.

“nosotras apelamos a repensar en base a este escenario y los protocolos como continuar con el proyecto que veníamos trabajando el año pasado “Informativo divertido”, no con el mismo, evidentemente, sino que pensamos enfatizar en la oralidad, tomamos aspectos, nuestro eje por el proyecto institucional que también construimos de nuevo, es el juego, así que todas estamos en eso, pensando en qué más podemos hacer, seguro es volver a lo inter nivelar, para movernos, desestructurar el formato, los grupos ahora son conformados por niveles de logro” Registro de campo-12/08/2020.

En este marco, tal como enfatizan las docentes cobra importancia retomar el juego como eje central de la propuesta pedagógica, puesto que como indica Llanos (1988), encuentran en éste, el valor potencial con respecto a la apropiación y conocimiento del mundo, para después transformarlo.

Lo cierto es que estas maestras dan cuenta del surgimiento de efectos no deseados, el no convencimiento sobre lo que se está instalando por causa de la pandemia en las realidades educativas, la búsqueda pedagógica permanente con sus marchas y contramarchas, la revisión de sus propuestas que tal como manifiesta Frigerio (2020), no dejan encuarentenar su pensamiento, quedándose encerradas en determinadas actividades generadas por lo acontecido, por lo que sucede, por eso ven la necesidad de reflotar preguntas a nivel individual y colectivo para pensar lo

que se hará dentro del cotidiano escolar. Y con ello como indica Tonucci (2020), apuestan a una liberación y el aflore de la creatividad, que parte del replantearse ¿qué necesitamos para que en esta situación las cosas cambien? Y del entender que no pueden pretender hacer lo mismo dentro de este paradójico momento histórico, porque que la escuela siga como antes o no cambie nada ya es inadmisibile.

5.2 “Mover” lo escolar en el retorno a la presencialidad

Retornar a la presencialidad, implicó para las maestras de esta pesquisa, como ya se expuso seguir determinadas medidas sanitarias adoptadas por la ANEP, que tuvieron un fuerte impacto a nivel del centro, esto fue advertido durante una de las estancias que se tuvo dentro del cotidiano escolar:

“(…) la escuela ya no es plaza, la imagen de aquel centro repleto de familias aguardando la entrada de sus hijos, hijas, se desdibuja, éstas ahora están detrás del portón, allí se despiden de éstos, quienes ingresan en grupos. Se dicen algunas palabras a la entrada, pero no hay festejos de cumpleaños, ni felicitaciones por logros, ni megáfono, ni preguntas, consultas cercanas, solo anuncios breves. Las maestras se paran cercanas al portón sobre aquel camino de portland construido que lleva hacia el fondo, frente al nuevo comedor, distanciadas, con sus tapabocas, esperando a cada grupo (…) que concurre ese día. Pronto llegan, algunos con o sin tapaboca, sin distancia algunos, otros teniéndola presente, saludan a la maestra, se van junto a ella de modo desordenado ¡solo eso no ha cambiado! No hay filas, solo niños, niñas junto a la maestra transitando el lugar, juntos hasta llegar al espacio de trabajo. El protocolo es difícil de cumplir en niños tan pequeños, eso se hace evidente, algunos saludan con su codo, otros abrazan, hay quienes le tocan la mano a la docente para poder ir junto a ella” Registro de campo – 12/08/2020.

Las modificaciones que se pueden divisar en la cotidianeidad de esta escuela, así como la preocupación constante de estudiantes al tener que acudir nuevamente al centro educativo, son sustanciales, al respecto una niña expresa:

“(…) sabes que me compré un sacapuntas, y no lo traje, si el lápiz, pero no el sacapuntas, espero que no trabajemos con lápices, porque no se pueden prestar los útiles en la escuela por el coronavirus y mi lápiz no tiene punta” Registro de campo -12/08/2020.

Así como muchos otros niños, niñas, ella da cuenta de la preocupación por la distancia, el no poder compartir con otros tal como siempre fue posible y refleja las sensaciones que les atraviesan, incertidumbre, miedo, entre otras.

Advertir esto llevó a que el colectivo docente empezara a cuestionarse lo suscitado y pensar cómo reinventarse para contrarrestarlo, esto es remarcado por la directora de 2020 durante una estadía en la escuela, así como la profesora de Educación Física conjuntamente con la subdirectora:

“la directora dice (...) tuvimos que reinventarnos desde lo que ya teníamos y sabíamos que funcionaba con otra mirada, por supuesto, para seguir moviéndonos, para salir de ese parálisis que había por lo que pasaba, por ejemplo, estaba el proyecto de títeres, viste dentro del proyecto inter nivelar, que estuviste en el momento aquel que empezaban a diseñarlo, pero con todo esto pegó un giro, ya está en acción ahora, entonces el proyecto ha ido variando, uno puede pensar mucho lo que va hacer, pero después en lo que va haciendo, con los grupos, viéndolos, con protocolos, las cosas pueden cambiar (...) lo mismo con los talleres, no queríamos llamarlos así, porque ahora no son talleres, bueno ¡inventemos un nombre! Definamos bien que queremos como colectivo sobre ese espacio, qué sentido capaz tiene, qué entendemos, esto me lleva a pensar que necesitamos de esta pandemia, para volver sobre lo que sabíamos teóricamente hablando, porque esto cambió todo, hasta la palabra taller, esto nos metió un sacudón, nos movió todo lo que conocíamos, como el cómo veíamos el espacio de taller como te digo, también nos está llevando a pensar todo lo que hacíamos por hacer en la escuela, pensar yo qué sé, todo, cada una de las cosas que no nos estábamos cuestionando, creo que tenemos que ir de a poco, probando, mirando, ensayando juntas, volver a pensar todo, para seguir, la cuestión al principio fue la incertidumbre, claro, por eso uno iba con pie de plomo ” Registro de campo -12/08/2020 y 14/08/2020.

“Visualizo a la profesora de Educación Física y subdirectora me acerco y dice la segunda “estamos discutiendo, estamos tratando de pensar cómo reinventarnos, pensando un poco lo que acontece, este movimiento o desestructuración, la profe me dice que hay algunas cuestiones en las propuestas, sobre todo en el uso del espacio que se pueden cambiar, aun teniendo presente el protocolo, que es lo primordial a tener en cuenta en este tiempo, por parte de todos, pero sabemos que se pueden hacer otras cosas, para que eso que nos ocupa y preocupa que para nosotros es central se dé, que aprendan, ese es nuestro cometido, no queremos que se desdibuje y además queremos que se vaya totalmente el miedo que existe”, para que la docente de Educación Física mencione “sí, yo decía, que estamos perdiendo el espacio, va el usar el espacio que siempre lo hicimos, el que tenemos disponibles, los gurises siguen estando como rígidos, es lógico, en algunas clases se volvió todo muy tradicional, yo no siento que haya miedo como decis vos, no tanto como al principio, creo que eso por suerte se fue disipando porque nos lo propusimos, hablo de que los cuerpos aún están siendo disciplinados, sabemos que era algo que no pasaba en nuestra escuela, no puede ser que entres a una clase un día de “movimiento” o de “desestructuración” y estén todos mirando a la pizarra, la maestra sentada en su escritorio y los gurises levanten la mano como Robot, eso no puede suceder, porque ya no sucedía, la subdirectora vuelve para enunciar “viste que sí, que nos hace falta tener una instancia de intercambio para esto, otra más, lo hablamos el otro día, de vernos desde lo colectivo, qué entendemos por..., qué queremos, qué necesitamos recuperar de lo que veníamos

haciendo a pesar de..., para hacer frente a propuestas que realmente enseñen”, la profesora agrega “veníamos haciendo pila de actividades afuera, eso se perdió, veo como que se están encerrando en la clase ahora, afuera se puede perfectamente cumplir con el protocolo, yo trabajo afuera y lo cumplo, por eso esto de pensarnos juntos no hace falta, incluso con los padres, hoy vino una madre a sugerir ideas, desde la preocupación y eso fue fantástico, también esto requiere de trabajar con y junto a la familia, hay que pensarlo bien, porque hay que pensar que otra cuestión puede generarse más allá de lo hecho” Registro -12/08/2020

Lo planteado por la docente de Educación Física, es contemplado, en dos escenas cotidianas, que permiten comprender mayormente el planteo que ésta efectúa:

“Por el ventanal enorme, veo a la maestra sentada sobre su escritorio, de madera, marrón, me hace seña que entre, con un “buenas tardes ¿cómo están?” entro al salón (...) les observo, mientras escucho a la maestra enunciar “¿quién quiere ahora decir otro número?”, la disposición del aula, todos mirando al frente, con sus bancos bien distantes unos de otros, respetando atentamente lo protocolar, de los grupos que he encontrado, es el que en mayor énfasis está es visible. Sin embargo, los niños y niñas están participando, levantan la mano entusiasta, la maestra le interroga a un niño “¿vos no querías desde hoy decir un número? El niño sostiene que sí, así que marca el 3.204, atendiendo a la propuesta que está escrita con tiza blanca sobre el pizarrón de nuevo fondo verde, una niña sobre la venta levanta la mano “tiene que votar en el salón 4”, la docente marca “¿qué números de credencial están en ese salón?” ¿en qué número inicia? ¿en qué número termina?”, otro niño levanta la mano sobre el frente del salón para decir “no es en el 4, es en el 3 porque ese si comprende el 3.204, porque está en medio de los dos que están marcados para ese salón”, la escena se repite varias veces, con distintos números” Registro de campo - 14/08/2020.

“Salgo del espacio en el que estaba, para dirigirme a dónde estaba la profesora de Educación Física. Delante de la sala de Lectura, está ella, con los niños y niñas de quinto, (...) pero pronto nos trasladamos al camino de portland, la profesora explica el juego, ante la mirada atenta de niños, niñas, el mismo consiste en decir una frase, que se le ocurra a cada uno, hacer un movimiento con pies, manos u otra parte del cuerpo, quien sigue a quien inicia, debe recordar lo que la anterior persona pronunció y hacer su movimiento, incorporar otra frase que concuerde con la dicha así como otro movimiento, golpe, etc. El juego inicial, la risa es sostenida cuando alguien se equivoca y el ¡qué difícil!” surge un sinfín de veces, incluso en la propia profesora, que en un momento se equivoca en continuar lo enunciado o propuesto y dice “che, nosotras también nos equivocamos, no pasa nada” sonriendo” Registro de campo - 14/08/2020.

El contraste que presentan los relatos es evidente, y tal cuestión es trasladada con inmediatez al colectivo docente, quien apuesta a mirar esto de forma conjunta posteriormente, dentro de espacios que han conformado, por ejemplo, en el

interturno, después de almorzar todas conjuntamente y pronto, la necesidad de revisar, modificar para “desestructurar” se acrecienta:

“(…) la maestra de Inicial 4 años pronuncia “el otro día, lo que hicimos estuvo bárbaro, en mi clase las tres actividades estuvieron más o menos, porque el grupo quedó dispar”, la de primer año remarca “sí, puede ser, en nuestro caso pasó algo similar”, la otra maestra de inicial 5 años, plantea “sí, eso me di cuenta, en el caso tuyo (señala a su paralela de ese nivel), quedaste con solo dos niños de primero, en mi caso tenía solo dos niños de inicial, el resto de primero, se nota la diferencia”, la docente que inició la conversación propone “tenemos que revisar entonces cómo los agrupamos, los niveles de logros, porque por lo que sabemos cómo maestras, nos estamos dando cuenta inclusive que lo que habíamos pensado, dónde habíamos colocado esos niños de acuerdo a sus niveles de logro, ahora no coinciden, también tenemos que empezar a ver lo charlado de forma conjunta, cómo desestructurar más, ver otros espacios, salir más afuera, rotarnos” todas están de acuerdo. Registro de campo - 12/08/2020.

“(…) yo estoy ahora trabajando en el proyecto internivelar de cuarto, quinto y sexto, con Matemática, con situaciones problemas, queremos que ellos se enfrenten a problemas y puedan resolverlos, sabemos que ellos resuelven sin problema los problemas de la cotidianidad, a veces solos, estamos hablando de otra cosa, este problema por ejemplo (señala el escrito en su planificación) se nos ocurrió a todas juntas, después yo lo modifiqué, porque acá se planifica todas juntas, porque este proyecto surge desde el pensar con las compañeras, sobre todo porque veíamos todas que los miércoles nos quedaba un “día libre”, es decir, un día que pasaban a venir los niños, porque antes era solo para que viniera el equipo docente, entonces decidimos, se decidió hacer algo diferente, porque esta escuela ya venía haciendo una desestructuración, así que salió de nuevo lo internivelar, lo hacemos por tramo, en este caso, cuarto, quinto y sexto es uno de ellos, yo me vengo sintiendo más o menos, esto ya lo charlé, con incomodidad, ya lo planteamos todas en realidad, si bien partió de unos planteos de la profe y dirección, todas vimos que no estamos trabajando como nos gustaría, porque date cuenta que hay un protocolo que seguir, uno tiene miedo, por los chiquilines, por uno, hay una enfermedad de por medio, se quisieran hacer otro tipo de propuestas, más en grupos por ejemplo, no es lo mismo tenerlos sentados aislados que con otros, estamos tratando de buscarle la vuelta, en cuanto al espacio, propuestas, tenemos nuestras idas y venidas, también en cómo formar los grupos, yo proponía por niveles de logro, mi compañera por niveles de afinidad, que en realidad eran por conducta, finalmente nos dimos cuenta que era conveniente dejar los grupos como estaban viniendo, así que decidimos recibirlos cada 15 días, es decir cada 15 días tenemos un grupo distinto” Registro de campo - 12/08/2020.

Realmente, “a las maestras no les quedó otra que reestructurarse y han tenido que cambiar la forma de la escuela que conocían por el aprendizaje de los niños” (Entrevista MI- 2020). Debido a esto, efectivamente aparecieron modificaciones en esos aspectos repensados dentro de la propuesta de alteración,

siendo visibles y advertidas en un día de la semana, en la que toda la escuela volvió a “moverse”:

“la maestra de inicial dice (...) hoy vamos a tener una actividad distinta, nos vamos a mover por la escuela, vamos a cambiar de maestros de clase, primero lo que vamos a hacer es salir al patio, acá a un lado para reunirnos con las maestras, niños, niñas de primer año”, todos están en silencio distanciados, uno enfrente a otro, con una mesa que los separa, escuchando, inmediatamente salen al patio. Ahora las maestras están en ronda, afuera, los niños y niñas también. La maestra de inicial, toma la palabra “vieron que hoy estamos todos juntos” dice en un principio, viendo a todos, niños, niñas en ronda, distanciados “es porque hoy vamos a hacer algo bien distinto, hoy vamos a movernos, toda la escuela se va a mover” la maestra de segundo continúa “vamos a trabajar en grupos, ustedes estarán en distintos grupos e irán con diferentes maestras” algunos se miran, otros quedan apreciando con quién les tocará, aquellos más pequeños de inicial, se encuentran un poco dispersos, juegan con sus pies con el pedregullo. Las maestras empiezan a dividirse niños, niñas preguntándoles dónde quieren ir. Pronto los grupos están conformados, la maestra de pequeña sonrisa, contextura grande, dice “bueno, ahora nos movemos de salón, cada uno va con su maestra para empezar a trabajar” y de ese modo se emprende camino hacia el lugar de trabajo” Registro de campo- 14/08/2020.

Lo cierto es que, contrariamente a lo que planteó Puiggrós en la presentación del segundo número de la Revista Argentina de Investigación Educativa (2021), acerca de cómo docentes en el retorno se encontraron totalmente silenciosos, al igual que estudiantes dentro de lo escolar y absolutamente censurados en su imaginación pedagógica, estas maestras, no quedaron silenciadas, lograron reinventarse, reinventar la escuela para que otros modos de hacer fueran posible, para que niños, niñas salieran de esos temores adjudicados por la situación de emergencia sociosanitaria, para no solo vivir la escuela, sino aprender junto a otros, dejándolos de concebirlos como amenazantes. Y es en esta reinención, que se advierte cómo el “movimiento” que se realiza expresa una producción de la propia escuela como plantea Terigi (2020a), dónde la base de las posiciones que adquieren estas maestras, se concentra en el saber que se produce sobre la propia práctica, ese producto que circula entre colegas, en dar lugar a lo público que tiene estrecho vínculo con educar a cada niño, niña, con pensar en un futuro en común, más igualitario, más emancipatorio, en dónde se pueda decir lo que se piensa con autonomía, para construir sujetos más libres. Esto deja por fuera como señala Dussel (2020), la mirada de la escuela como máquina de acreditación, para apuntar a profanar el conocimiento, discutirlo, analizarlo. Y hace visible ciertas posiciones

docentes cooperativas que asumen un trabajo político, que entiende que aquello que produce tiene efecto sobre otros, por eso los esfuerzos cotidianos que estas maestras realizan como propone Frigerio (2020), apuntan a construir sentidos, a reinventar la experiencia escolar.

5.3 En defensa del derecho a la educación⁵⁰. Batallar contra el avasallamiento de derechos y la exaltación de la desigualdad preexistente.

“(…) salimos a batallar, nosotras las maestras con el equipo director, buscando niños, trayendo niños, porque teníamos 89 desvinculados al principio, no sabíamos dónde estaban, ni cómo encontrarlos, y ahí fuimos entendiendo situaciones que hay gente que no tiene, como me decían “maestra yo no me entero porque no tengo internet, le pido a mi vecina, no sabía que habían empezado”, entonces entendés, tantas cosas, tantas cosas hay, entonces de a poco, al inicio del retorno recurrimos al material impreso para los que no venían presencialmente, siempre pensando en que todos tengan el mismo derecho, porque nuestros niños van a tener el mismo derecho, los adultos vienen a buscar el material y se lo llevan todos los días, que no vuelva, que nos manden fotos, pero que ellos tengan oportunidad, me parece lo más democrático, esto tiene que llegar a todos y así fue” (Entrevista MC-2020).

Siguiendo a Caggiani (2020), puede afirmarse que durante el retorno a la presencialidad, un 25 % de niños, niñas de 4 a 5 años se encontraron desvinculados, mientras que esa cifra aumentaba en otras franjas etarias, en ello existió un fuerte trabajo de docentes para poder sostener el vínculo con aquellos que no asistían al ámbito escolar y generar propuestas que partieron de la pregunta ¿de qué forma apostar por los aprendizajes en la presencialidad y virtualidad para preservar los derechos de las infancias? Porque fueron maestros, maestras quienes reconocen con claridad que la ausencia de la escuela genera desigualdad y entendieron la importancia simbólica, material, de interacción que tiene ésta. Esto es visto por la directora de la institución quien remarca dentro del segundo grupo focal efectuado:

50 El derecho a la educación es entendido en esta tesis tal como lo remarca la Ley N° 18.437 del año 2008, en sus artículos 1 y 2, un derecho humano fundamental, un bien público y social que tiene como propósito el desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación. El mismo debe ser garantizado por el Estado, quien tendrá como cometido promover una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de su vida.

“(…) con el tema de la pandemia, que no tenemos a todos los niños en la escuela, ha sido difícil, las maestras planifican para el grupo, pero también para esos niños que no están viniendo, esto lo acordamos con las maestras, con los papás, porque nos encontrábamos con que hay niños que no están, entonces como que se reinventó todo el tiempo la propuesta en una situación compleja para garantizarles su derecho” -Grupo focal-MD2-05/09/2020.

El esfuerzo por “llegar a todos” como plantean las mismas maestras y atender a “esos niños que no están viniendo” como explica la directora de la institución en 2020, es visto por otra docente de la institución la cual dentro de una escena cotidiana escolar da su punto de vista:

“Toma una silla, de las que estaba encima de las mesas de caballete, se sienta exclamando “estoy agotada” y deja encima de la mesa adjunta una mochila grande, repleta de cosas, la abre y saca una fotocopia que se titula “taller de costura” agregando “voy a sacar estas que le vamos a entregar a las familias hoy de niños que no están viniendo con las viandas, son actividades preparadas, porque te digo que ha sido difícil, pero no nos hemos dado por vencida ninguna, nunca, ni ahora en la presencialidad ni en la virtualidad, te cuento que durante la no presencialidad como ahora siempre lo primero fue no perder el vínculo, un 50% nos quedaba por fuera siempre, sobre todo en primero y segundo, inicial, las clases más chicas digamos, nos comunicamos por Whatsapp, ahí tuvimos un 47% de los niños que se vinculó nuevamente, pero nos queda aún un 3% por fuera todavía”, deja de hablar para dejar las fotocopias en el escritorio, al lado de unas listas que creo pertenecen a ambas escuelas y sirven para chequear el retiro de viandas, para continuar contando casi enseguida “mirá, fue tan complejo, encontrar ese 3%, porque nos dieron direcciones que no eran, teléfonos que no eran, pero salimos a buscar teléfonos de hermanos, estamos pensando otras acciones, lo de entregar este material es una, otra es por ejemplo en el caso de los trillizos que nos preocupa, porque están en situación de vulnerabilidad, que no vienen a buscar la vianda, hicimos un pequeño contacto, nos dijeron que claro al estar involucrada su familia en venta de drogas, cuestión muy común en esta población que tenemos y con esto de la pandemia además, usan uno u otro número, se esconden, eso nos dificulta mucho, te digo que nos preocupa este caso, como el de otros, pero a todas, porque acá los niños son de todas y tienen derecho a la educación, debemos hacer que eso se cumpla, las situaciones son complejas, pero debe garantizarse, igual esto no es de hoy, yo tenía hace unos años una madre, de unos niños que se dedicaba a la prostitución, cuestión que a mí no me interesa, es una madre, una persona como todas, el grupo al principio no la aceptaba y ella no cumplía con el derecho de los niños, porque le daba vergüenza venir, no los mandaba, los primeros días, entonces hice un taller de familias, fue este año eh, y la invité, entró tal cual como venía de trabajar, con sus medias de red, sus polleras y escote, pero trabajó como cualquier familia que estaba presente, nunca más existió un problema entre las familias y cuando terminó se arrimó, para decirme “sabes qué maestra es la primera vez que alguien me trata así” y yo le dije te traté como a todos, sos una familia de mi alumno ¿por qué te trataría distinto? ¿y sabes qué me respondió? “es la primera vez que alguien me trata como una persona, como todos, y me hace ver que es importante que éste, que mis hijos vengan

a la escuela, para ser como todos”, me aguanté el llanto, entendí que lo más importante es cómo uno se pare con esas familias, porque es nuestra responsabilidad como docentes hacer que los derechos se cumplan, es nuestra tarea que la educación llegue a todos” Registro de campo - 03/06/2020.

Como explica Batthyány (2020), la docente deja en evidencia no solo que la escuela es el lugar que garantiza el derecho a la educación, sino la brecha existente entre quienes asisten y no asisten, y cómo hay que desromantizar el concepto de hogar y familias, sobre todo ese supuesto que tiene como base que todos los adultos en los hogares tienen las condiciones, capacidad de acompañar, entender las tareas, el trabajo escolar, en muchos ámbitos hogareños puede ser que sí, pero en otros, la situación está lejos de ser ideal, porque en muchos son lugares de violencia, vulnerabilidad. La maestra hace visible que la brecha puede amplificarse, al igual que las desigualdades preexistentes, y que esto lleva a que “los que más pierdan son los que menos tienen (...) más allá de lo que se hace y pueda hacer en estas circunstancias y la creatividad desplegada (...) una vez más, los más perjudicados son los sectores desposeídos” como explica Tenti Fanfani (2020), por eso la escuela se enfoca en pensar en fortalecer no solo el acceso a las actividades, sino éstas mismas, para contrarrestar las desigualdades que se presentan, dado que se comprende que “la educación es para todos o para ninguno (...). La Educación es para todos o no hay educación (...)” (Khoan, 2013, p. 85) y a su vez que “las desigualdades hacen mella sobre las biografías escolares” (Dubet, 2010, p. 22), por eso, “la escuela no puede considerarse inocente, víctima de las desigualdades” (Dubet, 2010, p. 22), porque “la desigualdad puede estar alimentada por pequeñas decisiones cotidianas” (Dubet, 2015), de ahí que “la virtud nuclear de las instituciones no es el de ser sagradas, sino justas” (Dubet, 2010, p. 25).

Por otro lado, otro aspecto relevante a destacar es la existencia de un reconocimiento y preocupación, entre las distinciones existentes entre cómo se garantizó el acceso a la educación desde la educación privada y la escuela pública, de este modo, lo enfatiza una de las docentes que trabaja en uno de los turnos en una institución de índole privada:

“(…) esto de ir y venir me está matando, el doble turno, pero bueno, me encanta, hace años que lo hago, ahora que estamos en el retorno, veo cosas distintas, en muchos aspectos, por ejemplo en la no presencialidad, de 22 chiquilines que tengo, los 22 entraban y se conectaban a las clases por Zoom, cumplían todas las tareas, y así en todo el colegio, las condiciones eran otras, porque las familias tiene otras condiciones, porque hay gente detrás que les brinda y garantiza todo, no digo que acá no estaban las familias, pero acá tuvimos problemas para que los niños se conectaran todos, no todos estaban accediendo a la educación, a las propuestas, como ahora en la presencialidad, por eso tuvimos que pensar otras estrategias, allá eso no pasa, acá si tenemos cosas que nos preocupan, eso hizo diferencias en la medida del retorno, quienes han podido seguir la clase, hacer las tareas, seguro vienen bien, saben de qué hablamos, pero quienes no han podido, ese 3% que decimos, son los que más debemos buscar que vengan, porque no han seguido, no han tenido acceso entendés, la distancia marcó más la desigualdad para mí, eso no hay que permitirlo, y nos resulta complejo, mira te digo, ahora estamos pensando un proyecto de Arte y Música, con la compañera del año pasado, pero no podemos tener todo escrito, porque bárbaro, pensamos el proyecto, pero no sabemos cómo nos van a responder, si van a venir, es todo día a día, pero acá a pesar de todo no necesitamos ser privados, porque acá no nos damos por vencidas”
Registro de campo -03/06/2020.

La docente, trae un punto sustancial, que dejó en evidencia esta crisis sociosanitaria, la desigualdad en cuanto al acceso universal a esos bienes comunes, dónde está la educación, que tiene un lugar privilegiado en la defensa de la educación como un bien público, dónde se encuentra el conocimiento como bien público, que es de acceso de todos, sin ninguna restricción. Pero, además, denota, como expresan Castro, Elizalde, Menéndez, Sarachu, Sosa (2015), que, en un momento crucial, dónde en discursos hegemónicos⁵¹ que tienen fuertes “tintes” privatizadores, que se rigen por la instalación de la idea de que las escuelas públicas no pueden responder o lo hacen de manera deficiente a los desafíos que coloca esta emergencia sanitaria imprevista, y que solo los centros educativos gratuitos de gestión privada ante esta “crisis” de la educación, pueden ser una especie de

51 Según Bordoli, Martinis, Moschetti, Conde y Alfonzo (2017, p. 1) se ha “comenzado a advertir un cambio significativo en el orden discursivo que ha contribuido a la instauración de un nuevo clima propicio para las propuestas de reforma educativa de corte privatizador (Bordoli & Conde, 2016; D’Avenia, 2013; Verger, Moschetti, et al., 2017). Este cambio discursivo se manifiesta en un renovado impulso de desvalorización de lo público que contrasta con una creciente asociación de la provisión privada (y de una investigación de la Internacional de la Educación sus lógicas de gestión) con mayores niveles de eficiencia y calidad. Así, la incorporación de técnicas de gestión propias del sector empresarial, la provisión privada y las distintas modalidades de hibridación público-privada –todas en principio desterradas con el fracaso del modelo neoliberal– han comenzado a reconstituirse en alternativas en apariencia válidas para revertir el diagnóstico de “crisis educativa” (Bordoli, Martinis, Moschetti, Conde y Alfonzo, 2017, p. 1)

“Avengers salvadores” de esta situación, esta institución, muestra contrariamente, que efectúan movimientos entorno a la defensa del derecho a la educación y proponen experimentaciones pedagógicas autónomas, propuestas variadas para cambiar lo acontecido, pensando en transformar ello a partir de las necesidades concretas de su contexto. Esto es clarificado por la directora de la escuela, quien remarca en un intercambio cotidiano:

“a las dificultades que tenemos, les planteamos cara como colectivo siempre, nos pusimos firmes, para que nos den bolilla, las circulares hablan de la autonomía del centro, este centro la tiene, acá por ejemplo, en su momento nos dimos cuenta que los salones de inicial no estaban terminados, llamamos a la inspectora con tal reclamo, le digo el colectivo empieza el nivel 5 pronto ¿cómo puede ser que no estén los salones prontos?, me pidió que aguardara, llama al arquitecto, que a su vez llamó al capataz de acá y si te digo lo que le dijeron, es para infartar, que no habían terminado porque nosotras no habíamos sacado el mobiliario de los salones ¿te das cuenta? No nos quedamos ahí, entonces le dije ¡ya vamos a sacarlos todas si ese es el problema! Y ahí fuimos, los enfrentamos diciendo “ya estamos sacando todo el mobiliario”, acá la escuela nunca se queda quieta, nosotros quienes hacemos la escuela luchamos por nuestros chiquilines, es nuestra responsabilidad, y cuando digo nuestra, es de todos, que las condiciones estén dadas es nuestra responsabilidad, y lo logramos, acá hay como digo una cuestión de responsabilidad siempre, de asumir el lugar que te toca, es decir, bueno soy el Estado, soy el maestro, soy la inspectora, soy el arquitecto, bueno me tocó hacer esto, nosotras sabemos que tenemos que ir para adelante por los chiquilines y sus derechos, las chiquilinas en ese sentido hacen un equipo extraordinario, porque las que llegaron se incorporaron a eso como si ya fueran parte del equipo, ahí las ves, buscando estrategias para llegar a todos, que ninguno quede por fuera, con material impreso, por Whatsapp, porque debemos hacer que la educación llegue a todos, es parte de nuestra función como maestras” Registro de campo- 03/06/2020.

Y también es resaltado por docentes, en algunos encuentros diarios:

“el retorno ha sido difícil, no hemos bajado los brazos, y eso hizo que estén viniendo poco a poco, paulatinamente, a mí todavía no me vienen tantos, pero a ella (señala a la maestra de quinto) le vienen casi todos”, la segunda que está junto a ella expresa, “si por suerte, están viniendo todos, nos preocupan los que no están viniendo, hay niños a los que todavía no les estamos llegando, por eso nos estamos concentrando en pensar propuestas para ellos también”” Registro de campo-1/07/2020.

Estas maestras, cabe decir, que construyen una posición docente en relación a la desigualdad, tal como expresa Southwell (2019)⁵², a partir de una configuración

52 En su participación en el V Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina, sobre “Trabajo y formación docente por la educación pública, propuestas y alternativas colectivas” realizado en Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad de Córdoba

cooperativa particular, basada en la autonomía, lo que “(...) no significa independencia total, sino protagonismo, constitución de sujetos, en dependencia con el entorno y el mundo (...) que no puede pensarse como una situación de soledad, sino como condición humana necesariamente intersubjetiva (...) que requiere redescubrir la autenticidad como exigencia del reconocimiento de la propia identidad y de la identidad de los demás” (Rebellato, 1997, p.37), por eso despliegan distintas estrategias, apuestan por sentidos utópicos, la construcción de significaciones que se alejan de las visiones deterministas que se “cuelan” por los rincones institucionales, que se construyen a diario en el propio territorio, que presentan modos particulares de sensibilizarse y politicidad en su trabajo, para enfrentar esos dilemas cotidianos, la insatisfacción ante lo acontecido, para pararse de otro modo, revisándose y reinventándose. Por eso, es que en este centro se puede visibilizar docentes que “le están buscando la vuelta a la enseñanza para que sea algo más que motor de búsqueda” (Grinberg, 2016, p. 63), en pos de la justicia, lo cual supone como indica Rebellato (1997, p. 3), la exigencia de igualdad y de garantizar una estructura que asegure ésta y las condiciones que fomenten el desarrollo de diversidades, en un hito mundial que marca una fuerte desigualdad capitalista dónde los efectos de la Covid- 19 refuerzan aún más desigualdades porque no todos tienen los recursos mínimos para una vida digna como propone Bordoli (2020), de ahí el entendimiento de la centralidad de la escuela pública para estos niños, niñas. Esto es explicitado por una maestra específicamente:

“(...) nosotros acá pensamos en ser justas, porque nosotros tenemos que hacer que el niño venga, aprenda, y sabemos que hay desigualdades entre los chiquilines, no solo quien nos siguieron y quienes no pudieron seguir desde la plataforma, quienes hicieron tareas a papel y siguen haciéndola, pero sobre todo con quienes no están viniendo, por eso golpeamos puertas, por eso hacemos una cosa híbrida, porque tenemos que garantizar su derecho, imagínate que vimos hasta la cuestión de la higiene para pensar en conformar grupos en el retorno, porque sabemos que muchos no tienen acceso a un baño, ni a condiciones necesarias para higienizarse, que son necesarias aún más en este marco de emergencia, entonces mezclamos niños, que nos siguieron y que no, mezclamos, mezclamos, pero bien, pensando porqué queremos que aprendan, así fue como quedaron los grupos, algunos vienen los lunes, descansan martes y vuelven el jueves, otros vienen el martes, descansan el jueves y vienen el viernes, ahí tenés tiempo suficiente incluso de higienizarte también, de lavar la ropa, porque muchos de nuestros gurises como está la situación económica tienen una sola muda de ropa, un solo par de medias, así fue, pensando también en el

aprendizaje, a nosotras nos interesa que los niños estén en la escuela, que vengan, queremos que vengan” Registro de campo -03/06/2020.

De las palabras de esta maestra, se desprenden varias aristas, primeramente, una cuestión que remarcan Bordoli y Rodríguez (2021, pp. 437-438) los meses de marzo a octubre de 2020, llevaron a que la educación en Uruguay, tuviera que impartirse en la mayoría del país en dos modalidades, a distancia y de manera híbrida (presencial y distancia), dada la pandemia. Esto llevó a que los docentes tuvieran que conformar en la presencialidad distintos subgrupos de estudiantes, realizando a su vez propuestas virtuales para otros subgrupos o en papel para aquellos que no concurrían al centro escolar. Por otro lado, se distingue lo que manifiestan la CEPAL y UNESCO (2020), que actores educativos han sido fundamentales en las respuestas ante la pandemia vivenciada, ante las demandas que han surgido, lo que ha significado replanificar, adaptar procesos educativos, ajustando propuestas, reorganizando lo curricular, diseñando materiales, diversificando medios de comunicación en distintos formatos, plataformas de trabajo, viendo también el asegurar condiciones de seguridad sanitaria de educandos y sus familias, aun cuando los recursos disponibles tendieron a ser insuficientes dada la nula acción enérgica del Estado en favor de ello cuando la población debió “(...) enfrentar la difícil prueba de sopesar en cada decisión la salud y la propia supervivencia diaria” (Leites, Perazzo y Reyes, 2020), se trató en tanto, de docentes empoderados que tomaron decisiones pedagógicas sobre la base de lineamientos curriculares y condiciones o circunstancias atravesadas por los niños, niñas y su contexto familiar.

Otra inquietud que tuvieron maestras en este contexto, estuvo centrada en la alimentación de niños, niñas, así lo enfatiza una de las docentes:

“(...) sabes que yo me sacó pila con algunas cosas, porque nos tienen que escuchar, porque nosotros tenemos reclamos, acá si bien estamos haciendo cosas increíbles, pensando otras formas de hacer, llevando acciones para y por los niños, por ejemplo, el tema alimentación, se ha hablado mucho en este tiempo de pandemia sobre esto y sobre la escuela y la compensatoriedad, de cómo se tiene que brindar alimentos en otros lugares cuando en situaciones como ésta faltan, pero vamos a ser sinceras ¿dónde va a comer el niño en pandemia si no es en la escuela? Comedores no van a hacer, los municipales se fueron hace tiempo, nosotros tuvimos que velar por ellos, pensando en que eso tampoco les falte, nosotras, cuando eso es

algo del Estado, ahora vi que querían limitar la partida de alimentación, como ya vienen haciendo, jugando con eso, esto es una barbaridad, a nosotros como maestras eso nos preocupa porque sabemos que lo necesitan, un niño que no está bien alimentado, no puede hacer ninguna actividad ni tarea durante el día, porque el hambre está, por eso luchamos y dimos tantas viandas en el retorno, en la pandemia, esa preocupación está, no estoy hablando de que la función de la escuela sea dar alimento, porque la función es enseñar, pero estas cosas deben ser cuestionadas por nosotras como siempre decimos, son cosas que se presentan y tenemos que dar nuestra postura, todas juntas” Registro de campo -03/06/2020.

Primeramente, es preciso advertir ante lo enunciado con anterioridad, que de acuerdo a CEPAL y UNESCO (2020), este período temporal, afectó la alimentación y nutrición de la población infantil, especialmente de los sectores más vulnerables, a principios de julio, de 33 países que fueron parte del estudio efectuado por estos organismos, 21 lograron establecer ciertos programas de alimentación escolar a modo de medida adoptada frente a la pandemia, en general fueron utilizados, la entrega de kits de alimentación a dicha población (en 13 países), provisión de almuerzos (en 3 países), y en menor medida transferencia monetaria o entrega de vales de alimentos. Uruguay, no estuvo ajeno a ello, debió pensar en cómo atender tal cuestión en ese marco, según Baráibar Ribero, González Laurino, Leopold Costábile y Bevilacqua (2020), la existencia de la premisa “que no falte el plato de comida” resonó por todo el país, dando visibilidad a la configuración de un problema profundo, al cual se pensó como de breve duración por parte del gobierno, existiendo, por tanto, respuestas residuales, escasas en referencia a las necesidades que se debieron atender. Dentro de las primeras medidas adoptadas en abril, se atendió a prestaciones concretas, la Tarjeta Uruguay Social (TUS), así como las asignaciones familiares (AFAM- PE), sin embargo, no se incluyó una ampliación de ello, sino que se atribuyó a quienes ya eran beneficiarias de éstas. Para quienes no accedían a tal beneficio, se pensó como estrategia el reparto específico de canastas de alimentos (de 1200 pesos aproximadamente), a retirar en Oficinas Territoriales del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y en Intendencias Departamentales, o un bono de dinero, a través de una aplicación disponible en celular, a ser usado en comercios adheridos, asuntos que con el correr del tiempo se fueron retirando paulatinamente, llevando a que la población no contara con posibilidad de acceder a esos alimentos, derivando en la

instalación en agosto de 229 ollas populares en Montevideo promovidas por sindicatos, vecinos, organizaciones sociales, actores diversos, donde 38. 719 personas asistían para cubrir sus necesidades. Por esto, como indica la docente, este tema fue de relevancia en la emergencia sociosanitaria para la sociedad en general, pero para estas docentes, niños, niñas y sus familias, sobre todo como plantean de De Rosa, Lanzilotta, Perazzo y Vigorito (2020), porque fueron éstos de forma conjunta, que tuvieron que enfrentar el despliegue negativo de esas políticas económicas y sociales que exacerbaban las desigualdades preexistentes, por no desarrollar iniciativas a mayor escala, no efectuar una fuerte inversión de recursos y esfuerzos sostenidos (a lo que se sumó además otra problemática, la disminución de ingresos por causa de pérdida de fuente laboral, por el detenimiento de la actividad económica⁵³) que llevaron a que en el retorno a la presencialidad, se visibilizaran efectos sobre estudiantes expuestos a una mala alimentación. Debido a esto, tal como menciona la docente y expresan Marmissolle y Romero (2020) las escuelas debieron jugar un rol importante para combatir los efectos que sufrieron niños, niñas y sus familias ante esta pandemia, de ahí que se abocaran a la entrega de viandas de alimentación a las familias en plena situación de emergencia a pocos días de retornar, esto fue contemplado dentro de otra escena cotidiana en detalle:

“(…) Mientras miro el gran mandala de colores, en la pared, una niña aparece en escena, quizás de unos 13 o 14 años aproximadamente, de aspecto un poco descuidado, cabello desprolijo, con una campera de color verde abierta, que le queda inmensa, trae una mochila a sus espaldas de color azul oscuro, deja la bicicleta desgastada a un lado del comedor antiguo, y se dirige con vergüenza a retirar bandejas, no precisa decir nada, aquella mujer que las da, le entrega 7 bandejas y le pregunta “¿cómo está todo por casa “N”?” (cuando dice el nombre, me doy cuenta que es la misma niña del caso que tanto preocupa a la escuela, aquella a la que no se podía ubicar, la que fue objeto de discusión la instancia anterior, mientras estábamos en reunión con las maestras), ella le responde inmediatamente “bien, bien” sin mirarla, la directora vuelve a presentar una interrogante “los vimos con unos caballos ¿son para armar algún carro?”, “no, no” le

53 Mordecki (2020) enfatiza como se estima que, en los meses de marzo, abril, mayo, existieron unos 100.000 ocupados menos que en febrero de 2020, a partir de la evolución de la tasa de empleo que calcula el INE, a ello, se adjuntarían los trabajadores que estaban en Seguro de paro por suspensión quienes finalmente no lograron retornar a sus labores debido a las dificultades económicas que atravesaron las empresas del país. Y a fines de junio de 2020, según datos obtenidos del Banco de Previsión Social (BPS), unos 180.000 trabajadores se encontraban en Seguro de paro por reducción o suspensión.

responde la niña un poco nerviosa e incómoda mientras intenta guardar la cantidad de viandas y toma fuerza para colocarse la mochila, lo logra, toma su bici, la veo desaparecer. Pronto, otro señor aparece, parece que viene de su trabajo, su ropa me lo indica, dice “buen día” obteniendo un “buen día” como respuesta, “vengo a buscar las viandas de (...)” nombra a varios niños y niñas para los que lleva, la maestra comunitaria de fondo, con una lista va tildando como siempre a quienes enuncia. El señor se retira, emitiendo “muchas gracias, no saben lo que ayuda en estos momentos” Registro de campo- 12/08/2020.

Siguiendo a Brum y Da Rosa (2020), lo relatado, también puede permitir pensar en cómo las acciones de las políticas desplegadas tuvieron incidencia directa sobre los hogares, derivando en dejar a éstos en situación de pobreza, puesto que dicha pobreza en este tiempo, se incrementó en un 11, 6%, lo cual significó vislumbrar a 94 mil y 127 mil personas por debajo de la línea de pobreza, cuestión que claramente no se puede revertir con un “cambio de actitud de las personas” como señaló en sus declaraciones públicas el Ministro de Desarrollo Social tal como aprecia Leites (2021).

Hasta aquí, se puede distinguir no solo cómo en este tipo de episodios de emergencia sanitaria, los más afectados fueron los sectores vulnerables, sino, además, como la situación atravesada convocó a estas maestras a tomar conciencia sobre cómo una escuela no solo enseña, sino cuida a niños, niñas, adolescentes ante una tragedia como esta, medidas adoptadas en la emergencia y un Estado ausente que no solo no asumió el rol fundamental que debía para que las cargas no fueran tan pesadas para estos, sino que dio cuenta de un gran retiro de su responsabilidad para sostener y garantizar efectivamente el derecho a la educación para el conjunto de la población. En ello, como señala Flous (2020), las formas de concebir la educación, el derecho a ésta y la visión de los componentes sociales y económicos que afectaron a las familias, fueron cruciales para que los actores educativos tomaran decisiones para accionar desde las instituciones ante este escenario, asumiendo una posición docente que como indica Puiggrós (1994), se volvió cada vez más conflictiva dada la desigualdad existente, para enfrentarse con lo sucedido, para luchar como indica Meirieu (2020), por la igualdad del derecho a la educación.

Lo anterior significa, como explicita Redondo (2018, p. 21), que existe en esto un mundo interpelado, uno que se da a conocer, que construye

responsabilidades, ve derechos desde la cotidianeidad, fomentando una posición hacia otros, una que pone en diálogo la educación con la justicia, en un territorio dónde los derechos mínimos no siempre están garantizados, en esta escuela, por tanto, hay un colectivo docente que no solo intenta resistir, sino que hacen escuela procurando recibir, alojar, brindar hospitalidad, posibilidades, por eso esas imágenes que se desprenden de lo cotidiano, son las que despuntan la presencia de un pensamiento que sostiene siempre la pregunta por la justicia.

6. Puntos de vista de otros agentes educativos sobre la escuela y trabajo docente en el marco de la emergencia sociosanitaria.

“(…) la pandemia movilizó aquellos constructos teóricos que teníamos, ahora se vieron movidos, como cuando uno tiene una estantería o una biblioteca con sus libros impecables, todos bien ordenados, la situación de emergencia sociosanitaria, nos movió todo de pronto, a todos, ya sabíamos que hacer, a dónde acudir, ahora todo se vio trastocado, la escuela en su forma se vio trastocada, esta situación hizo que nos revisáramos porque pasamos a un híbrido entre la virtualidad, la escuela, porque tampoco es educación a distancia ni virtualidad propia, una situación dónde necesitamos de las familias como mediadoras para generar aprendizajes, dónde se debe recurrir a lo histórico para recuperar mucho de lo que hay ahí, de lo pedagógico, para seguirse pensando, ver el tema de tiempos, espacios, el revisarse como maestras, ver las críticas a la escuela, su forma, que está hace muchos años instalada, no es de ahora por la situación sociosanitaria, hay muchísimos autores que vienen hablando desde hace muchísimo tiempo de eso, ahora se movió todo y es el mejor momento de ponerse a pensar de nuevo en esto, ya que está todo trastocado y visible”
Registro de campo -15/08/2020.

Según la encuesta efectuada por ANEP a docentes en 2020, maestros y maestras reconocieron que “la suspensión de las clases presenciales supuso dificultades para el desarrollo de su actividad docente: un 36% reportó haber tenido “bastantes dificultades” y un 11% “muchas dificultades” (...) al tiempo que aproximadamente la mitad de los encuestados declaró que “tuvo pocas dificultades o que “prácticamente no tuvo dificultades” (44% y 8% respectivamente” (ANEP, 2020b, p. 15), quienes fueron entrevistados en esta pesquisa, mencionan aspectos cruciales que se presentaron en relación a ello:

“(…) en la pandemia yo creo que la parte de la virtualidad, costó muchísimo al principio, vi de todo, vi maestros que lo entendieron muy bien y trabajaron en la virtualidad como debe trabajarse, entendiendo que no es lo mismo que en la presencialidad, después vi la combinación presencialidad,

virtualidad, algunos maestros lo trabajaron muy bien, porque realmente se tenía una continuidad, también vi lo otro, con lo que estoy en desacuerdo, era esa maestra que creyó que la mamá tenía que ser la maestra, que tomara el rol de maestra, simplemente mandó tareas para que la resolvieran, la pobre familia se enloqueció porque tenía que hacer esa mamá de maestra, entonces ahí costó muchísimo, hacerles entender a esos maestros que tenían que seguir siendo la maestra, enseñando, no mandar para que lo hiciera la familia, de hecho vi que por eso, a algunos niños los cambiaron de escuela, porque la familia se enloqueció con esa maestra puntual, que además les mandaba cosas difícilísimas, porque ellos no tenían herramientas para ayudar a los hijos, entonces desde nuestras orientaciones, empezamos a analizar las propuestas que se mandaban, ver la consigna que se le manda, por otro lado me encantó ver maestros que dieron continuidad, que pudieron hacer un ensamble entre virtualidad y presencialidad, vi trabajos sumamente fabulosos, con enormes logros, en dónde realmente los niños podían aprender, de otra forma, el aprender depende del maestro, un maestro en la presencialidad puede ser potente o puede ser un mal maestro, en este nuevo formato se vio mucho, a veces los que eran muy buenos en la presencialidad, después en la virtualidad no fueron tan buenos y algunos que no eran tan buenos en la presencialidad, en la virtualidad fueron excelentes, dependió mucho además de su postura” (Entrevista IDZ1-2020).

“(…) la enseñanza en la pandemia fue difícil porque modificó los tiempos, el uso de los tiempos se modificó también. La mayoría de los docentes dicen que tuvieron mucho más trabajo, que les llevó mucho más tiempo todo (...) muchos maestros armaron su escuela en la casa, no tenían un pizarrón, pero se hicieron muchas cosas desde allí” (Entrevista IT- 2020).

Ambas inspectoras, remarcan ciertas dificultades que se presentaron dentro de la encuesta anteriormente mencionada, primero el enseñar sin contacto presencial con sus estudiantes, que conllevan pensar desde otro ángulo el diseño de las actividades que se propondrán a distancia, cómo se establecerá el vínculo con dichos alumnos. De acuerdo a los encuestados por ANEP, dichas situaciones “(...) fueron señaladas como “problemáticas” o muy problemáticas” por aproximadamente 6 de cada 10 docentes” (ANEP, 2020b, p. 15). En segundo lugar, aparece la necesidad de modificar el tiempo, para compatibilizar su trabajo con el uso del espacio físico disponible en el hogar, esto “(...) fue valorado como problemático por aproximadamente un tercio de los docentes encuestados” (ANEP, 2020b, p. 16). Para culminar, en tercer lugar, se distinguen aquellas dificultades asociadas a el uso efectivo de las TICs, sus habilidades tecnológicas que provocaron “(...) una mayor demanda de tiempo para preparar las actividades, aún aquellas que parecían muy comunes cuando se realizaban presencialmente” (GESTRADO, 2021, p.22) y el apreciar a las familias como mediadoras de aprendizaje,

enfaticando la difícil comprensión de cómo en “(...) la alternancia de los escenarios en los que se concreta la tarea de educar, reivindica la tarea de nutrir, entretener y entramar ideas (...)” (ANEP, 2021a, p. 1). y cómo “el acto de enseñar, no se limita a la enseñanza y a los aprendizajes desde los espacios formales, sino que también incluye un repertorio de oportunidades, espacios y ambientes, para que la escuela y familias colaboren mutuamente en la búsqueda de objetivos compartidos” (ANEP, 2021a, p. 1).

Sin embargo, también se remarca desde ANEP (2020b, p. 24), uno de los aprendizajes que los y las docentes mayormente explicitaron fue la búsqueda de alternativas ante los nuevos recursos digitales para trabajar a distancia con sus estudiantes, así como la adaptación de las propuestas educativas a la virtualidad, donde tuvieron que re planificar las estrategias pedagógicas y didácticas en relación a los recursos disponibles, modalidades, edades de estudiantes, nivel educativo o contenidos a tener presente, lo que conllevó no solo flexibilidad, sino creatividad, tiempo de planificación y revisión de lo que ya se venía efectuando, esto es señalado por algunas docentes partícipes de esta tesis, puntualmente en un espacio de discusión conjunta:

“La subdirectora salta, “(...) acá se viene construyendo desde hace muchísimo tiempo, no es desde ahora con la pandemia, esta propuesta, este proyecto que ahora estamos revisando, replanificando, viene de antes, y eso lo tenemos en cuenta, viene de 2018, esto no es que surgió ahora, este proyecto tenía otro nombre, en el marco de la no presencialidad, luego se pasó a lo que tenemos ahora, como pensándonos, al ir construyendo, deconstruyendo, pero sabemos bien que esto es fruto de otros también que pasaron por la escuela, de “F” que se fue, de “M” maestra de muchos años que se fue”, la maestra de sexto expresa entonces “sí tal cual, se volvió incluso a los tiempos, espacios, a revisarnos nosotros mismos, porque el formato se vio tocado o trastocado (...), nosotros nos venimos pensando tanto, recuperando cosas que habíamos pensado con algunas compañeras sí, que ya se fueron, traerlas, es cierto, porque sea de años anteriores no quiere decir que lo dejemos, habían cosas que estaban muy buenas, que fueron pensadas apostando a los aprendizajes de nuestros niños” Registro de campo- 15/08/2020.

Y también lo plasmado fue apreciado personalmente, dentro de las escrituras colectivas en drive, que la escuela implementó, para lo cual se fueron

asumiendo como docentes productores de saberes y resaltado por la subdirectora del centro educativo en una instancia de estadía en la escuela:

“(…) estuvimos pensando mucho en lo que sabemos, de lo que intercambiamos, sobre esto que la escuela sabe mucho, la escuela produjo un montón de cosas este tiempo, durante la no presencialidad y ahora en la presencialidad, por eso hemos venido escribiendo algo, propio, colectivamente, en un archivo que tenemos compartido en drive, vamos anotando lo que pasa en la escuela, lo que pasó durante la no presencialidad, lo de ahora, además tenemos en un inicio un informe de la escuela, recopilando lo que usualmente se coloca, caracterizando la escuela, la población, porque dicen que no escribimos, nosotras escribimos muchísimo, pero sobre lo que sabemos ¿escribimos? Nosotras si venimos escribiendo esto, es poco, lo sabemos, pero no es menor, aún más en este marco tan particular que vivimos todas, de pandemia, de incertidumbre ¡es histórico!, y la escuela tiene mucho que decir”, pronto la veo partir de nuevo, se retira porque alguien la llama, no distingo quien, me dice antes de irse “te dejo para que lo leas tranquila” y se va. Ahora me encuentro leyendo lo que me ha acercado, aparecen inicialmente algunas cuestiones generales de la escuela, caracterización del centro escolar, su población como mencionó, mi mirada se centra mayormente en la segunda parte, cuando aparece escrito sobre la no presencialidad, plasmando allí que se hizo, cómo se vivió, de qué modo se transitó, se pensó la escuela, hay fechas colocadas como mojones para reflexionar al respecto, más adelante, el retorno a la presencialidad aparece pautado, cómo fue visualizando tal retorno el colectivo docente, cuáles fueron las cuestiones latentes, qué se decidió mirar, porqué” Registro de campo- 19/08/2020.

A las dificultades anteriormente señaladas, se suma una de gran relevancia, la ausencia de un trabajo cooperativo al suspenderse las clases presenciales, cuestión que es vista por la inspectora técnica con claridad cuando explica:

“(…) lo que más sucedió con la pandemia, fue que la posibilidad de relacionamiento entre los compañeros, se modificó bastante en un principio, para mí fue muy preocupante el no poder potenciarse el uno con el otro, por eso el Zoom para todos, con todos los micrófonos apagados, modificó el diálogo, la horizontalidad se modificó, se modificó también con el medio, el no compartir el mismo espacio físico, y hacerlo a través de una pantalla, se modificó por tanto, ese relacionamiento entre los profesionales, después fueron encontrando el modo, creando cosas juntos para convocar a estudiantes en la virtualidad, después en la presencialidad, que tuvieron muy buenos logros, aunque también quedaron algunas prácticas expuestas, prácticas sumamente tradicionales” (Entrevista IT- 2020).

Siguiendo los resultados de la encuesta de ANEP, podría decirse que la participación de formas de trabajo cooperativo fue afectada tal como la inspectora remarca, encontrándose que ante dicha suspensión de presencialidad esto se logró “(…) en algunas oportunidades 31 %, frecuentemente 29% e incluso muy

frecuentemente 27%” (ANEP, 2020b, p. 16), cuestión que paulatinamente se fue recuperando con posterioridad.

De las palabras de los entrevistados también se desprende otra dificultad que late en pandemia, como en ella ya no tiene cabida aquel docente que “era un buen conductor de orquesta, (...) que manejaba bien los grupos, la interacción, la dinámica del aula, esas destrezas quedan en el olvido, porque cobra más valor pensar y hacer buenas propuestas de aprendizaje que tengan en cuenta los saberes previos de los estudiantes y sus condiciones actuales” (Rivas, 2020, p. 7), ahora se requiere un maestro, una maestra que arme “(...) una serie de propuestas nuevas, que puedan accionar sabiéndose extremadamente limitadas, por el contexto” (Rivas, 2020, p. 7, que no caiga en “la trampa de actividades sueltas, ni las rutinas atrapadas en la vieja armonía escolar” (Rivas, 2020, p. 7).

Por otra parte, en el retorno a la presencialidad a partir del 22 de abril, dentro de este contexto pandémico, significó de acuerdo al inspector coordinador del Programa A.PR.EN.D.E.R la posibilidad de potenciar otros modos de hacer escuela, dado el protocolo existente que permitía la configuración de grupos con menor cantidad de niños, niñas y adolescentes entusiasmados, entusiasmadas, por la vuelta a los centros educativos, esto según él favoreció el aprendizaje y el trabajo niño a niño, la realización de otro tipo de propuestas, que partieron de un singular posicionamiento docente:

“(…) las escuelas A.PR.EN.D.E.R fuimos las primeras que empezamos a tener presencialidad, después de las rurales⁵⁴, esa presencialidad fue siempre alternada, respetando el protocolo, que fue generando otra forma

54 Como plantea ANEP (2020b, p. 8) “el gobierno anunció el retorno presencial y voluntario a clases en tres etapas: el 1º, 15 y 29 de junio. En esta última etapa, se habilitó la apertura en todo el país de todos los centros de educación primaria, secundaria y técnica tanto pública como privada, con excepción en ese momento del departamento de Treinta y Tres, donde las clases estaban suspendidas a raíz de la situación sanitaria provocada por el COVID” (ANEP, 2020b, p. 8). En A.PR.EN.D.E.R, el 1º de junio, volvieron a la presencialidad los estudiantes de las 92 escuelas del Programa de los departamentos del interior del país que se encuentran fuera de la Zona Metropolitana. El 15 de junio lo hicieron las escuelas de los departamentos de Canelones y Montevideo, a excepción de las escuelas N° 168 y N° 336, que comparten local, de la Jurisdicción Montevideo Centro por problemas edilicios. Estas escuelas volvieron a la presencialidad el lunes 22 de junio” (ANEP, 2020, p. 29).

de lo escolar, los niños querían estar en la escuela, entonces volvieron a la escuela la gran mayoría con muchas ganas de estar con sus compañeros, de salir de su hogar que en la mayoría de los casos no eran los más adecuados, claro que eran menos, porque iba la mitad del grupo, estaban distanciados, eso generaba una situación de momento, sumamente favorable, el conflicto intervencional desapareció, las maestras tenían mucho menos niños, con los cuales desarrollar el proceso de enseñanza, eso permitía hacer un seguimiento bastante personalizado del proceso y capitalizar prácticas de enseñanza, no estar urgidos por los contenidos del grado, porque se puso el énfasis en circulares que salieron de inspección técnica, sobre fortalecer los procesos de Lengua y Matemática, entonces con la pandemia, hubo cambios muy positivos, en cuanto a que en un grupo de clase, había una maestra que estaba trabajando con ocho, diez niños, todo el tiempo estaba destinado a enseñar y aprender, y además tenían que estar acompañando el proceso virtual de los que no habían venido, eso fue un desafío, porque la forma de lo escolar cambió. Hubo experiencias sumamente exitosas, con grandes logros, en otros casos se hizo difícil, hubo casos en los que se daba ese escenario, de pocos niños, pero el posicionamiento del docente no era un posicionamiento que potenciara esa situación, sino que volvían a traer situaciones tradicionales de clase, que ni siquiera eran de enseñanza, registros de actividades del pizarrón, cuando se podría dedicar todo ese tiempo justamente a enseñar de otro modo” (Entrevista IPA- 2020).

Por otro lado, se marca el apoyo de ciertas circulares de inspección técnica que permitieron enfocar el trabajo más allá de los contenidos existentes – es importante destacar que en este marco se emitieron 19 circulares en 2020, a las cuales tuvieron que ser contempladas por los colectivos docentes- particularmente, la circular N° 4 titulada “Nutrir, entretejer y entramar” fue la que orientó mayormente el mismo, puesto que como señala el entrevistado, mencionaba algunos elementos básicos a tener presente en la virtualidad y presencialidad, advertía desafíos, señalando tópicos dentro de Matemática, Lengua a tener presentes, jerarquizando contenidos en dichas áreas, lo que permitió configurar otro posicionamiento docente para abordar y pensar lo escolar.

Otra circular relevante en esta coyuntura, de acuerdo a la inspectora del año 2020, de la institución que es parte de esta investigación fue la N° 5, al respecto ésta menciona “la circular N° 5 de inspección técnica del 25 de mayo, contribuye con la capacidad inventiva, a la que debemos apelar, dijera “M”, para reinventarnos siempre, crear otras cosas desde el colectivo, este es el momento” (registro de campo -13/06/2020).

Viéndose realmente que, a partir de las orientaciones, como indica la circular N° 7 de DGEIP (2020c, p. 1) se logró un gran esfuerzo, un enorme desvelo y compromiso de parte de los colectivos docentes que se ha visto traducido en diferentes experiencias educativas que dan cuenta de la originalidad, la creatividad y especialmente, a la consideración singular del proceso educativo de cada estudiante. Lo que lleva a una respuesta clara ante la pregunta que planteó inspección técnica, en la circular N° 1 del año 2021, “¿qué es lo que puede un cuerpo docente?”, en este tiempo transcurrido, la escuela, los y las docentes pudieron mucho, porque en este momento histórico las instituciones potenciaron “(...) un tiempo que asume los aprendizajes de sus estudiantes” (ANEP, 2021a, p.2), más allá de las incertezas, se ha tomado este como una oportunidad para reflexionar, formularse interrogantes a nivel individual y colectivo, a fin de adoptar las mejores decisiones para el proceso de aprendizaje de cada niño, niña. Este tiempo pedagógico que de construcción de conocimientos, desde otro contexto, uno que debió tener presente a las familias como mediadoras, para poder planificar recorridos de trabajo personal que permitieran avanzar en los itinerarios de aprendizaje, cuando el afuera golpeó tan fuerte obligando a tener un corrimiento de lugar, a alejarse de lo que es conocido que transmitía cierta seguridad o al tener que “moverse” a otros espacios, todo ello fue enfrentado para poder sostener el vínculo con cada estudiante, ampliando el tiempo pedagógico, habilitando otros modos de hacer escuela, uno en el que se entretejieron distintos escenarios. Dado esto, la tarea de enseñar, se vio transformada, por el esfuerzo sostenido de cada docente, del colectivo de la institución, conjuntamente con la familia, por el trabajo cooperativo, la fuerza y poder del encuentro entre maestros, maestras, el tender redes de aprendizaje, que habilitó un genuino proceso que permitió abrir otras ventanas, que llevaron a desplegar “(...) múltiples clics para conectar estudiantes-docentes- familias” (ANEP, 2020c, p. 2).

Por otro lado, de las entrevistas efectuadas, surge, además, una visión particular, sobre cómo la situación de emergencia sociosanitaria, contribuyó con la

revalorización de la escuela y el trabajo docente, de esta forma lo explicitan las inspectoras de zona y técnica:

“(…) se revalorizó la escuela, me parece que los padres se dieron cuenta de lo importante que es la institución escuela, cuando tuvieron que lidiar con sus hijos todo el tiempo, en la casa, me parece que ahí entró el valor de la escuela, de la función del maestro, de su trabajo” (Entrevista IDZ1- 2020).

“(…) en el imaginario social, durante toda esta época de pandemia, se habló más de la escuela, creo que se habló más de la concepción de la escuela, hay familias que ahora dicen “pa ahora me doy cuenta lo que es el trabajo de la maestra”, te hace pensar que tienen que pasar cosas extremas para que se vea que siempre ocupa un lugar importante, más allá de que no se comprenda a fondo, siempre ocupó un lugar importante” (Entrevista IT-2020).

Tal como señalan las inspectoras, la pandemia ha permitido aprender a las familias y a muchas personas que no son del mundo educativo, que “(…) la enseñanza es una tarea especializada” y que “a esa especialización puede faltarle muchas cosas, está construida, está cimentada sobre una base de conocimientos” (Terigi, 2020b, p. 248), lo que significa que no es una tarea sencilla ni que cualquiera pueda efectuarla, eso sucede porque “hay algo que sabemos hacer les docentes que no es “natural”, es producto de una especialización que nosotros tenemos, en la que podemos ser mejores o peores, pero claramente nos vamos formando y aprendiendo en el curso de nuestra carrera y acabamos haciendo cosas que no cualquiera puede hacer” (Terigi, 2020b, p. 110).

Por último, es fundamental resaltar, cómo a lo largo del apartado, quienes fueron entrevistados, remarcan la obtención de buenos logros a través de lo hecho por docentes en este marco, cuestión que se presenta de forma contradictoria con lo indicado por ANEP (2020a), ya que se explica cómo la pandemia “promovió resultados diferenciales” (ANEP, 2020a, p. 29), dando cuenta que “la situación vinculada con Montevideo y Canelones evidencian las mayores tasas de repetición (…)” (ANEP, 2020a, p. 29) y enfatizando específicamente que en las escuelas del Programa A.PR.EN.D.E.R “(…) los logros educativos al promediar el año lectivo se vieron resentidos” (ANEP, 2020a, p.29), por eso debiera empezarse a diseñar propuestas, programas concretos que atiendan a revertir tales logros. Lo planteado,

al mismo tiempo, permite retornar a una antigua concepción, esa que se arraiga a “cierto modelo de planeamiento que concibe a la enseñanza como un problema que tiene que ser atendido por otros; que parece creer que la función de la política es proporcionar las condiciones normativas, materiales, para los programas de política educativa” (Terigi, 2006, p. 90), para los cuales, “la enseñanza es un problema que tiene que ser solucionado después, por los capacitadores, por los didactas, por los profesores y por los maestros” (Terigi, 2006, p. 90).

7. Otras valoraciones sobre la desigualdad y el derecho a la educación

“(…) Mantener la *división de las vidas* es un rasgo de identidad de tan larga data como la condición humana. Pueden rastrearse sus trazas en todos los tiempos de la historia, se registra bajo distintos nombres, pero constituyen un estrato, un zócalo de la vida en común, zócalo que requiere la renovación del operativo que haga posible que se naturalice la desigualdad como diferencia (...). Sea como fuera la palabra que los designe, se trata de admitir que realizan un enorme esfuerzo por y a la vez: (...) “naturalizar” la desigualdad (que no tienen nada de natural) lo que les permite un desentendimiento de toda responsabilidad sobre los gestos de marginación que perpetúan (...), desplegar un velo sobre el esfuerzo anterior (...) y disimularlo detrás de las políticas denominadas “compensatorias” que apuntan a reforzar la naturalización anterior” (Frigerio, 2016, pp. 30-31).

Quienes fueron entrevistados, afirman, primeramente, que la desigualdad no puede ser ocultada, porque “se vive y se ve” dentro del sistema escolar y por ello el colectivo docente a diario debe hacer frente a los desafíos que la misma conlleva, para brindar otra posibilidad, futuros posibles a niños, niñas y sus familias. En segundo lugar, remarcan que ante tal propósito se requiere que, a nivel de las macro políticas, a nivel micro de la política exista, no solo un asumir responsabilidades con respecto a esto, sino pensar accionares de forma conjunta. Del siguiente modo lo dejaron en claro inspectoras e inspectores en entrevistas:

“(…) no se puede ocultar la desigualdad, no creo que se pueda. Yo creo que lo primero que tenemos que hacer es dejar de ser hipócritas y aceptar que hay desigualdad, la hay no hay vuelta, la hay. No es políticamente correcto, pero la hay, y si no la aceptamos, si no nos hacemos cargo, creo que es lo peor que nos puede estar pasando como sociedad, el que nadie se hace cargo. Culpables parece que hay muchos, pero nadie empieza por casa, nadie empieza por sí mismo, entonces estoy convencida que hay desigualdad, pero que trasciende a lo que la escuela puede generar, porque estamos enmarcados en determinado sistema económico, político, que es fruto de muchos errores humanos o fruto de intenciones, de

intencionalidades. Lo que sí creo, es que esa realidad duele, que tenemos que enfrentarnos y hacernos cargo, no puede quitarnos las ganas de creer que siempre podremos encontrar dentro de esos niños posibilidades. Lo peor que nos puede pasar, es que en una escuela sea la que sea, el niño no pueda creer en sí mismo o el niño e incluso su familia tenga un “techo” tan bajo, que no le dé ganas de moverse. Nosotros tenemos que generar ganas de que sí se puede, de moverse, es la educabilidad, pero repito, no creo que haga bien disimular, para mí hay que asumirlo, asumirlo a nivel macro, pero también a nivel micro con cada niño, ir al encuentro de cada uno de ellos, para decir a ver esta es la realidad, pero sí se puede porque hay potencialidades, porque hay una posibilidad de desarrollo humano, si no, no podríamos en educación, no tuviese la posibilidad de desarrollo humano” (Entrevista IT- 2020).

“(…) no se oculta la desigualdad, la desigualdad existe, está y se vive, se ve. No creo que haya ocultamiento de la desigualdad, no se puede, los gurises tienen, las familias tienen distintas potencialidades y distintas dificultades también, en la escuela todas esas cosas conviven, y lo peor que podemos hacer es barrer debajo de la alfombra. Tampoco pasa por un escenario, en donde se pongan en escena, se visibilicen y se expongan, no, pero suceden, la desigualdad no se puede ocultar, se vive, y hay que atenderla como una situación real en la que viven las familias” (Entrevista ID- 2020).

“no considero que se pueda ocultar la desigualdad, o sea, los niños en general son conscientes del escenario en el que viven, el contexto en el que viven, y creo que el hecho y el derecho a estar asistiendo a una escuela, que forma parte de un programa, como es el Programa A.PR.EN.D.E. R, de alguna manera colabora con su empoderamiento. También, hay que ver que el maestro de la escuela A.PR.EN.D.E.R no puede venir con su plan del día, con su planificación anual o con su proyecto y desarrollar su clase como la había planificado, sin poner mucho oído, ojos a lo que los niños estuvieron viviendo o que trajeron esos niños de su casa, del fin de semana o de la jornada anterior, para poder encauzar el proceso de enseñanza, en base a lo que los niños son capaces de construir, entonces, las desigualdades creo son sentidas por los niños y por las familias, y muchas veces pueden estar siendo atenuadas por la acción de la escuela, de los maestros, pero la desigualdad existe, incluso si miramos bien, hasta el nombre del programa Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas, es un nombre que ya te condiciona, por suerte no nos focalizamos en el nombre y es la escuela de los proyectos, (…) tratamos de verlas como las escuelas de las posibilidades, la escuela de los recursos, porque si no también estamos estigmatizando, pensando en que la legitimación pasaría por el lado de podemos” (Entrevista IPA- 2020).

“la desigualdad te diría que en algunos lugares en los que estuve, no se oculta, hay otros lugares que sí, que está solapado, por ejemplo, en el departamento que estoy ahora, Colonia, dónde no hay muchas escuelas A.PR.EN.D.E. R, hay cuatro escuelas solo, y no se habla, no se habla mucho de estas cosas, pero en Canelones no, en Canelones es totalmente distinto” (Entrevista IDZ1- 2020).

Como aprecia Gentili (2014, p. 22), América Latina y el Caribe, es la región más injusta y desigual del planeta, es en dónde la diferencia entre ricos y pobres se

multiplica y amplifica constantemente, para ocasionar un abismo profundo que conlleva a ver que gran parte de los habitantes de los países enmarcados en dicha región parecieran no poder escaparse de ello. El autor afirma inclusive que, en los últimos 25 años, “(...) los índices de pobreza dramáticamente han intensificado los índices de desigualdad social, mediante un persistente deterioro en la distribución de ingreso” (Gentili, 2014, p. 22) y afirma que “(...) los niños y niñas latinoamericanos y caribeños “sobreviven” muchos años en el sistema escolar. Sin embargo, lo hacen en condiciones cualitativamente diferentes” (Gentili, 2014, p. 24). Por tanto, claramente la desigualdad existe como proponen los actores educativos anteriormente y desde hace mucho tiempo se hace visible en lo escolar, de ese modo lo indica la subdirectora en su relato:

“(…) acá tenemos situaciones de niños, dónde la vulnerabilidad y desigualdad es tremenda, tenemos una situación compleja con “M” por ejemplo, alumna de la escuela, su papá fue el que vino a decir hoy al medio día si su hija estaba en la escuela, “M” no viene desde que retornamos, resulta que nosotros teníamos presente que ella estaba con su mamá, ambos tienen una adicción compleja, sin tratar, intentamos llamar, su madre nunca contestó, una vecina nunca más la había visto, llamó a la abuela, que vive a pocas cuadras de aquí, quien tampoco la vio, no sabía dónde está, es de quinto, es chica ¡cómo no saber dónde está! El padre me dice “deja que me fijo dónde puede estar”, la abuela movió cielo y tierra, llamó a jefatura y resulta que su mamá se fue y dejó a la niña en una casa, no se sabe de qué familia, digamos que esta era muy bien y denunció la situación, la mamá ahora se fugó, no aparece, la niña estaba con ellos, ahora la tiene su abuela, antes la niña venía, sus padres la traían, ambos eh, la escuela no tiene nada que decir, pero como yo le decía al papá esta situación con “M”, no puede darse, porque es su responsabilidad, yo le decía incluso “¿y si la familia era otra?” él respondía que sí, que sí entendía, la niña siempre estuvo contenta con su familia a pesar de, estas situaciones se le escapan a la escuela, hacemos todo, hoy corrimos por todos lados, estábamos preocupadas, esa niña debería estar en la escuela, es su derecho” y eso nos atraviesa, siempre nos atravesó no es de ahora, la desigualdad siempre la vimos, siempre le hicimos frente” Registro de campo -12/08/2020.

Tal como plantea Redondo (2019) en el panel de cierre del V Seminario Nacional de la Red Estrado, denominado “Trabajo y formación docente por la educación pública. Propuestas y alternativas colectivas”, los colectivos docentes tienen la capacidad de alargar la mirada por ello no ocultan lo que sucede como expresan quienes fueron entrevistados, les hacen frente a los desafíos que se le van presentando, para poder actuar hacia el porvenir, pensando en términos de justicia, porque los y las docentes tienen una esperanza, en la construcción que realizan, en

el poder de las acciones locales que llevan adelante, en los “tejidos” que realizan con otros. Quizás es por ello, que como indica el inspector departamental, en estas escuelas como la de esta pesquisa, el trabajo docente adquiere otra responsabilidad, otra impronta:

“El trabajo docente en contextos de vulnerabilidad y desigualdad tiene una mayor responsabilidad de parte de los colegas, (...) hay gurises vulnerados y desatendidos, muy vulnerados en sus derechos, con determinadas carencias económicas, aunque las situaciones de abuso, maltrato, violencia atraviesan todo el eje, todos los quintiles de todas las escuelas eso quiero dejarlo claro. Esos colegas de estas escuelas, tienen una impronta especial para manejar situaciones de tensión, de conflictividad, de exigencia profesional, pedagógica y emocional, que requiere hacerle frente a todo tipo de cosas. Además, se tiene una visión particular de esos nenes, porque lo miran desde sus potencialidades, la mirada con talleres, el pasaje por otros maestros, está diversificada, enriquecida porque tienen flexibilizaciones” (Entrevista ID-2020).

Lo indicado por este entrevistado, puede permitir pensar por un lado en la realidad que atraviesa el sentido del trabajo docente en las escuelas A.PR.EN.D.E.R, ese que circula en el imaginario colectivo, ahí existe un núcleo duro para poder poner en discusión, un núcleo central que tiene que ver con colocar sobre este ser los responsables no solo del reparto de los bienes simbólicos. Por otro, en cómo desde una posición docente, se intenta encontrar respuestas a lo inesperado, para

“(...) pensar aquello del orden de lo impensable, estos/as maestros/as se han transformado en maestros/as viajeros/as, maestros/as de pensamiento, maestros/as ensayistas (...) siendo el punto de partida: la escuela; el punto de llegada: la infancia; la educación y la igualdad como nuevo punto de partida. O viceversa: la infancia y la igualdad como puntos de partida y la escuela como punto de llegada y otra vez de partida” (Redondo, 2018, p. 311)

Según lo señalado hasta el momento, las escuelas A.PR.EN.D.E.R humanizan⁵⁵, ante la desprotección y las situaciones sociales que atraviesan a niños, niñas, adolescentes sin culpabilizar a las familias, buscan acciones que permitan intervenir para cuidarlos, desde el respeto, confrontan la desigualdad, se ocupan de todo lo necesario para que el reconocimiento de derechos se vaya haciendo

⁵⁵ Esto tiene estrecho vínculo según los/as entrevistados/as con lo que expresa Redondo (2018), poner en acto durante el hacer colectivo, el recibimiento, la imaginación, el alojar, tener un gesto de hospitalidad constante y apostar por poner en diálogo continuo la educación y la justicia.

cotidiano, para que éstos que están sujetos a condiciones de desigualdad, tengan garantido el derecho a la educación, para que se emancipen, comprendan que son iguales, que tienen la misma inteligencia. De esta forma lo resalta el coordinador del Programa A.PR.EN.D.E. R:

“(…) las decisiones que toman los colectivos en estos centros, en mi opinión son positivas, promueven otro tipo de experiencia, tratan de generar el mejor escenario posible para el niño, para que el tiempo de permanencia de los niños en la escuela, sea el que de un mayor resultado, o que sea el que mayor impacto provoque, los maestros toman esas decisiones pensadas, para que el tiempo de estadía en esa escuela sea el mejor, ahí el niño se siente seguro, a salvo de lo que pasa en su vida, aprenden, ven que son iguales entre sí a pesar de, ven sus derechos y esto es algo planificado, con sentido pedagógico” (Entrevista IPA- 2020).

Silva (2021) presidente actual del Consejo Directivo Central (CODICEN), expresa cómo “tenemos que ser conscientes de los gravísimos problemas que tenemos en la educación” puesto que “lo peor que le puede pasar a este país es que tratemos de minimizarlos”, por ello “la desigualdad, la inequidad del sistema educativo es una situación que tenemos que poner en evidencia”, para eso sugiere que “lo primero es tomar conciencia de que realmente es un gravísimo problema (...) para la transformación curricular del país”, se cree que como señala el último entrevistado, contrariamente a lo enunciado por Silva, los colectivos se encuentran visibilizando desde siempre tal desigualdad y tomando decisiones, experimentando pedagógicamente para hacerle frente, cuestión que al parecer no está siendo considerada dentro de la mirada que se propone desde las nuevas autoridades educativas, en este tiempo han existido centros educativos que fortalecieron su capacidad de abordar problemáticas de estudiantes, desde una perspectiva creativa que lleva a que niños, niñas aprendan a defender sus derechos, a reclamarlos, que sean autónomos, y que puedan tomar decisiones y que advierten que el mayor problema deviene de un Estado que no se responsabiliza por el garantizar los derechos fundamentales. Estas escuelas, más que caer en esa lógica neoliberal que ve a las poblaciones carentes que demandan asistencia, tienen varias propuestas cuyos abordajes avanzan teniendo presente la necesidad de asegurar esos derechos que no han sido garantizados, no partiendo del riesgo que presentan, como señala Sverdlick (2010, p. 45). Dichos centros además, no desconocen la condición social

como un factor importante en la desigualdad educativa, pero no otorgan la responsabilidad al individuo o su familia, como se denota en ciertos discursos actuales como el colocado en líneas anteriores, que solo son parte de un argumento necesario para poder dar cuenta de las distinciones existentes en las trayectorias escolares, que a su vez deviene de una educación considerada como un bien transable, en la que se encuentra una concepción privatista y economicista del derecho a la educación, que solo lleva a acentuar mayormente la brecha entre este derecho y su cumplimiento. Podría decirse, por tanto, que del modo en que discursos como el anterior, presentan el derecho a la educación,

“se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas. Una quimera que gana el rostro de bella sirena o de petulante monstruo, según sea el lugar desde el cual nos toque la suerte o la desgracia de observarla. Cuando todos, en América Latina, tienen formalmente el mismo derecho a la educación y a todos, sin distinción, ese derecho les ha extendido sus brazos y generosamente ha alargado sus fronteras” (Gentili, 2009, p. 44).

CAPÍTULO 6- ALGUNAS CLAVES Y UNA DEMASÍA DE PUNTOS SUSPENSIVOS

Este capítulo, por ser el último, debería ofrecer un cierre para esta tesis de maestría, sin embargo, se encuentra muy lejano a ello, puesto que esto atentaría contra mi esencia, ya que desde siempre me ha interesado mayormente detenerme sobre un conjunto de particularidades, preguntas, pensares que han emergido en el marco de pesquisas singulares, que colocar puntos finales. Es sustancial, plasmar que esta postura se encuentra “atada” asimismo, a “colocar sobre la mesa” determinadas cuestiones que me interesan ponderar para “ampliar lo pensable” (Frigerio, 2007).

Es sustantivo, expresar, que espero que esta tesis sea un insumo para el ámbito académico, pero a su vez trascienda las fronteras de éste, se dirija o sea leída por muchos/as otros/as que pertenecen al mundo educativo y que contribuya en alguna medida a deconstruir lo escolar, para habilitar otras maneras de pensarlo, vivirlo y practicarlo.

Es indiscutible que lo planteado, me ha llevado, a vislumbrar la necesidad de “romper” con esa máxima establecida en la comunidad científica, que insta a que se escriba un texto científico académico desde este lugar planteado, uno que se dirige a un público amplio como el señalado con anterioridad, posee una menor destreza que aquellos que se formulan a través de una comunicación estrictamente científica y especializada.

Por tanto, es imprescindible que afirme que este apartado oficia de lectura reflexiva sobre las principales claves surgidas a partir de la temática central que se aborda, procurando colocar o establecer más que nada puntos suspensivos que permitan evocar distintas visiones en un futuro sobre el complejo campo de la educación.

1. Desafíos a nivel metodológico

Una de las primeras interrogantes que me formulé al empezar a escribir este apartado, fue ¿qué ha significado a nivel personal trabajar con la metodología que estructura esta tesis?, es preciso enunciar, ante ella, que el estar en la vida cotidiana de esta escuela, me llevó a experimentar la escuela a diario, permanecer dentro de la experiencia, vivir momentos de tensiones, angustia, ser parte de intercambios, conversaciones, charlas que se fueron dando, lo que permitió estrechar vínculos con maestras, niños, niñas, familias, funcionarios no docentes del centro escolar, quienes es necesario explicitar mostraron una absoluta apertura desde el inicio del trabajo de campo y fueron un pilar fundamental en esta investigación, dada la coproducción de conocimientos que se propuso como foco primordial de esta. Podría afirmar que dicho estudio, me dio la posibilidad de tener una inmersión profunda en la escuela, para vivenciar su trama cotidiana desde su complejidad, reconocer discursos, perspectivas, interpretaciones que abundaron dentro de la misma, decisiones que fue tomando o adoptando el colectivo docente en cuanto a cómo organizar su proyecto pedagógico y llevar adelante el trabajo docente.

Por otra parte, llevar adelante una pesquisa como esta, desde la perspectiva etnográfica, siendo maestra, exigió poder desatar un extrañamiento acerca de aquello que me es familiar, es decir, producir un distanciamiento mayor de la realidad escolar conocida, de lo que me y he atravesado como docente, de las propias trayectorias y biografía, inclusive “tramitar” la carga afectiva que se posee, para asumir el desafío de aproximarse a experimentar lo escolar y mirar de ese modo otros elementos constitutivos, sustantivos de este. Es interesante, que exprese en cuanto a esto, como el habitar la escuela o estar en ella fue influyendo sobre los sentidos que tenía construidos, formas de percibirme o percibir el ámbito educativo, componiendo o produciendo nuevas subjetividades, dado el relacionamiento con la alteridad existente, la permeabilidad que se originó por el contacto con la otredad alcanzado, puesto que el poder estar en contacto, en relación con colegas, sus singularidades, saberes y vivencias me obligó constantemente a hacer un enorme trabajo introspectivo. En ello fue fundamental, además, darle lugar a la apertura,

asombro, atendiendo a su vez a un posicionamiento basado en la búsqueda y aprendizaje continuo. Resulta necesario, además, señalar como todo lo marcado de cierta forma posibilitó o potenció la formación en cuanto a la perspectiva etnográfica seleccionada.

Quisiera, ahora, hacer una breve referencia sobre una gran limitante que se presentó durante la investigación, aquella que surgió a modo de imprevisto, la pandemia, la cual por supuesto afectó a esta pesquisa como a muchas otras. Vale recordar que en el marco de la misma, las escuelas cerraron a causa de las medidas adoptadas por el gobierno uruguayo, lo que ocasionó que se diera un pasaje extremadamente rápido a una enseñanza mediada por la tecnología, una que estuvo presidida por la no presencialidad y el aislamiento, esto fue una especie de “puñalada” que provocó una “herida” en este estudio que precisó subsanarse, ya que el trabajo de campo se vio interrumpido, teniéndose que enfrentar ese gigantesco “sacudón” desestabilizante. Podría preguntarse “a raíz” de ello, ¿cómo se lograron sortear las dificultades que este contexto colocó?, como consecuencia de lo enunciado, se debió pensar de forma inmediata cómo producir y coproducir conocimiento dentro de la coyuntura, lo que derivó en replantearme lo propuesto a nivel investigativo, llevando por ejemplo a efectuar un reajuste del cronograma que se tenía delimitado y la realización de ciertas entrevistas por medio de una plataforma virtual.

También, es necesario mencionar, que, en el retorno paulatino presencial pautado, al igual que quienes habitaban lo escolar, se debió “lidiar” con lo establecido por protocolos, circulares, documentos oficiales, que llevaron, por ejemplo, a tener instancias o encuentros en la escuela solamente con las docentes, sin la presencia de niños, niñas o con la ausencia de la totalidad de estos/as, ya que la conformación de grupos que podía llevarse adelante, por esos días, no lo permitía.

2. Sobre el abordaje actual del trabajo docente en Uruguay

En la coyuntura política que vivencia el país - dado el cambio de gobierno y las transformaciones educativas que devienen de ello- surgen ciertas lecturas

sobre el trabajo docente, ancladas sobre todo en datos concretos. Los problemas centrales de ello, se encuentran en dos cuestiones fundamentales, la primera tiene que ver con cómo se abordan estos datos desde la política educativa, puesto que estos contienen procesos más complejos detrás, que no son tenidos en cuenta al momento de llevar a cabo lo que se pretende realizar. El uso que se hace del dato, sin lo contextual, refleja en tanto, una política que solo se ocupa del dato y se aleja de lo que éste viene a indicar. Al mismo tiempo, se encuentra, cómo esa utilización del dato, “abona” discursos cargados de tintes conservadores y neoliberales, que atienden a una idea de crisis educativa, cuya solución pareciera estar en la instalación de lo nuevo, el cambio o la innovación. Se trataría, entonces, de soluciones totalmente desprovistas de la historicidad y de la experiencia del quehacer docente en nuestro país, que se originan en una lógica exenta de conflictos, posicionamientos éticos-políticos, en la que además, se reduce a lo mínimo la participación y autonomía de maestros, maestras a quienes se los ve como parte del problema, pero no como con quienes en conjunto se podrán hallar las soluciones, ya que en definitiva, son estos/as los/as que tienen la posibilidad de transformar lo que se viene efectuando.

En segundo lugar, los diversos diagnósticos efectuados hasta el momento sobre el trabajo docente, no solo “corren por ese carril”, sino que dejan a un lado detalles de éste, de sus haceres, de ese saber que se proclama en la práctica cotidiana docente y lo que sucede realmente en las instituciones educativas diariamente. Una pregunta que aparece ante ello es ¿cómo atravesar esa mirada política instaurada?, podría decirse que la clave se encontraría en quebrantar dicha política que se encuentra comprometida en su expresión, fundada sobre un acto de poder que se basa fundamentalmente en la decisión de no visualizar realmente el fenómeno educativo en su totalidad. En definitiva, se trataría de “aventurarse” a cruzar la misma, para producir otras visibilidades, atender a otras dimensiones involucradas en ello, para producir otras interpretaciones.

Ante lo anteriormente señalado, se espera que esta pesquisa pueda contribuir o revelar algunas “pistas” para pensar otros modos de abordar el trabajo docente,

otros instrumentos para mirar lo que acontece en las instituciones escolares y de ese modo apreciar además lo no dicho, lo que se invisibiliza, naturaliza, así como los sentidos que se construyen. Y en este punto, especialmente, cobra importancia, retornar a las preguntas que esta tesis procura responder 1. ¿cómo se configuran posiciones docentes cooperativas dentro de esta experimentación pedagógica llevada adelante desde la perspectiva de justicia y basada en garantizar el derecho a la educación? 2. ¿Cuáles son los sentidos, valoraciones, decisiones políticas que asumen estas posiciones docentes cooperativas en este proceso de deconstrucción y alteración del cotidiano escolar? 3. ¿Qué apreciaciones tienen otros actores vinculados a esta experiencia sobre esta deconstrucción, alteración del cotidiano escolar y en referencia a estas posiciones docentes cooperativas? Ya que estas admiten la posibilidad de apreciar cuestiones que acontecen en la vida institucional diaria de un centro específico, pero en ello, pueden verse algunos puntos claves para referencias generales, para comprender otras instituciones, otros ámbitos, puesto que lo que acontece en una escuela, no se remite únicamente a esta, ya que puede “movilizar”, afectar, conmover a todo el campo educativo.

3. La configuración de posiciones docentes cooperativas

La escuela N° 235, permite contemplar la existencia de un pasaje de unas posiciones docentes arraigadas a la alineación y heteronomía (Castoriadis, 1997), a posiciones docentes cooperativas. La configuración de estas posiciones se logra a partir del establecimiento de un conjunto de rasgos sustantivos que se enuncian a continuación:

3. 1 Deconstruir para producir lo común/comunes

Durante diversos ingresos a distintos centros escolares, siempre he distinguido a nivel discursivo, accionario el gran apego existente a lo que propone esa gran maquinaria que se hereda, que precede a docentes y que alejarse del funcionamiento dispuesto por ese gran dispositivo escolar es impensado, de hecho, en la cotidianeidad de las escuelas me ha sido usual escuchar con regularidad, ante

preguntas concretas que apuntan a visualizar el porqué de lo que acontece, frases tales como “esto se hace así desde antes que yo llegué a la escuela” o “esto siempre se hizo así” que dan cuenta no solamente de lo marcado, sino de una naturalización instaurada muy difícil de romper, que se enlaza con una autolimitación.

Como se ha visto dentro del capítulo tres de este escrito, en la experiencia de la escuela 235, se encuentra lo contrario, allí existe un colectivo docente, que apuesta a “desestructurar” desde sus términos ese legado, esto tiene relación con una fuerte apuesta a poder deshacer desde una postura absolutamente analítica lo dado, desde un gesto podría decirse estructuralista y antiestructuralista que se despliega en simultáneo. Apareciendo en ello, una operación política, un acto político que permite descomponer y desarticular las estructuras fijas, para justamente, provocar rupturas sobre las continuidades existentes, para dar lugar a otro modo de hacer escuela.

En dicha operación antes mencionada, existe, indispensablemente, un encuentro con otros que debe darse, para tratar asuntos comunes que conciernen a ese espacio público compartido, es en ello, dónde emerge sustancialmente, el poder dejarse interpelar por esos otros, para establecer un marco relacional, que admita analizar las discursividades oficiales, disposiciones, sentidos vinculados con nociones específicas relativas a la inclusión, justicia, igualdad, derechos, la tarea de enseñar para de ese modo poder renovar, configurar y producir otros.

Lo interesante de esto, es cómo al permitirse deconstruir (se) y desnaturalizar (se) en conjunto, se va saliendo de un encierro argumental para ir paulatinamente pujando contra, no solo las políticas homogeneizantes, sino con lo que pautó la forma escolar, un currículum único, un aula estándar, la disposición de niños, niñas en grados regidos por determinadas conceptualizaciones de tiempos y espacios.

Y lo aún más relevante, es cómo ven, en ese marco señalado, la necesidad de debatir acerca de qué es lo común para redefinirlo, entendiendo que esto está totalmente alejado del significado que le rige en el ámbito escolar cotidiano, lo

mismo para todos/as como garantía de justicia. Sin embargo, es posible decir, que llevar adelante ese “giro” que esta escuela se ha propuesto, no es una tarea fácil, primero porque requiere de una profunda transformación que parte de una lógica concreta, que podría llamarse de reinstitución, que pondera la capacidad de instituir, inventar, reinventar y reorganizar lo escolar. En segundo lugar, porque implica entender que lo común, no está dado, es producido continua y sistemáticamente mediante acciones conjuntas, por esfuerzos sostenidos que apuestan a un hacer cotidiano, que permita vislumbrar otros saberes pedagógicos, apreciar otras estrategias articuladas que admitan posibilidades de transformación y alteración de las prácticas educativas.

3. 2 Alteración y reinención de la forma escolar para reconfigurar distintas nociones

La institución escolar objeto de estudio de esta tesis, da cuenta cómo se expuso en el capítulo cuatro de esta pesquisa, de cierto “movimiento”, que se estrecha específicamente con la apreciación de que el efecto institucional no es natural, es decir no es parte de un fenómeno natural, sino contrariamente de uno sociohistórico. Es esto, lo que admite, contemplar continuidades con respecto a la forma escolar, así como establecer algunas rupturas que parten de la relación vivificante con la tradición y la invención.

En efecto, surge de lo expresado, una comprensión en ello, que tiene vínculo con advertir cómo se está sometido como sujeto a una verdad discursiva y poder, que afectan la microfísica del hacer escolar, a quienes están haciendo escuela. Es este “traslado” la causa principal que “alerta” sobre ese dispositivo, que surgió como un producto de un momento histórico específico, para dar respuesta a una emergencia en particular y de una estrategia para formar, producir determinados sujetos, a través de su arquitectura, reglamentos, leyes. Pensar más allá de esto, conlleva, poder producir un extrañamiento, una deconstrucción con perspectiva histórica para posibilitar transformaciones, provocar un elucidar, que va sobre el pensar lo que se hace, saber lo que se piensa, admitiendo el salirse de lo naturalizado, recuperar la mirada de extranjería y “romper” con los “muros” que ha

colocado lo instituido a lo instituyente para recuperar realmente intencionalidades pedagógicas que parten de otros sentidos, unos en los que los términos derechos y justicia cobran especial relevancia.

Por otra parte, la posibilidad de obtener miradas conjuntas con respecto a dilemas que se presentan, sobre conceptualizaciones concretas, da cuenta del levantamiento del cerco cognitivo individual existente, lo que habilita a observar con claridad lo dado, lo que puede reinventarse, para “dar lugar” a múltiples proyectos que se centran en el experimentar pedagógicamente.

Es importante destacar que hay algo más profundo en lo anteriormente enunciado, que tiene relación con el dejar de colocar en el foco de atención el “cómo” hacer institución, porque trabajar de esa clave no admite ver los sentidos, los porqués, es esto lo que permite configurarse desde una lógica disímil que se contrapone con la forma escolar tradicional y la concepción de trabajo docente. La fuerte apuesta por deconstruir el orden simbólico institucional para producir otros modos de hacer escuela, supone un desplazamiento posible al orden imaginario, lo cual significa, establecer una fuerza de cambio en lo escolar dada por la potencia de la imaginación continua, que requiere de una superación de la imaginación individual, para efectuar una apuesta por una más colectiva, que habilite “pararse” desde lo instituyente con el objetivo de alterar dicho orden simbólico.

Al mismo tiempo, a través de ello, se puja para “movilizar” lo instituido, logrando de ese modo desmontar los significados que el orden simbólico coloca sobre ciertos significantes, entendiendo que eso es lo que deriva en que, por ejemplo, educadoras, educadores, construyan otros vínculos educativos con la comunidad y con las familias, redefinan e instituyan formas de nombrar el trabajo docente - teniendo presente intervención, efectos, posibilidades- construir otra concepción del tiempo, el espacio, trayectorias, de sujetos de la educación, para organizarse de otros modos posibles.

3.3 La recuperación de la cooperación como pilar del trabajo docente

La experiencia de esta escuela, aporta una sustantiva visión acerca de la generación de vínculos asociativos y cooperativos que pueden establecerse entre docentes, para generar primero una interpelación mutua, un “nutrir” conjunto a partir del intercambio a fin de enhebrar saberes. El trabajo docente, desde este ángulo, las posiciones docentes se basan en una forma asociativa, cooperativa y grupal que trasciende el plano colaborativo/colectivo, que parten de la conformación de un “nosotros/as” para pensar dilemas, problemas que acontecen a diario en las instituciones educativas. Al mismo tiempo, surge una organización de lo escolar distinta, en la cual todos/as los/as que cohabitan ese espacio público común son protagonistas de una praxis colectiva para transformar lo escolar.

Es ello, lo que admite visibilizar una recuperación de la cooperación en educación como sentido de acción, como un “movimiento” colectivo que recobra su poder instituyente, que se opone a una visión meramente individualista (que no tiene que ver con la negación del individuo) que se plantea el desafío de la construcción de una fuerza social común y que se constituye en un sujeto cooperativo, un otro, que piensa, reflexiona, superando el plano personal. Y es esto, lo que permite darse leyes propias, construir mediante un proceso de asunción de la autonomía que se sustenta en la incertidumbre, en oposición total a la heteronomía (Castoriadis, 1997), es decir a la subordinación y conformismo con el que cargan maestros, maestras, en la igualdad como punto de partida (Rancière, 2003) y en la autogestión, que supone una forma democrática en cuanto a la toma de decisiones, en la que se ve específicamente una coherencia entre lo que se piensa y hace.

Al mismo tiempo estas posiciones docentes cooperativas, son las que llevan a la redefinición de la tarea de enseñar, una que potencia el corrimiento de un “maestro/a explicador” a un/a “maestro/a ignorante” tal como los concibe Rancière (2003). Es ese posicionamiento desde lo cooperativo, el que potencia el “romper” las parcelaciones o fragmentaciones propias que ha cargado el trabajo docente a través de la historia, que resulta en que cada maestro/a se encuentre “en su chacra”, es decir, asumiendo una responsabilidad individual ante un grupo de niños, niñas,

adolescentes. Y conlleva a permitir (se) asumir una posición política- pedagógica distinta, que procura pensar (se) y organizar la escuela sin condicionantes vistos como determinantes, basada en un compromiso y una responsabilidad compartida, que permite “movilizar” esas estructuras prefijadas, los elementos constitutivos de lo escolar, para enfrentar desafíos, problemáticas, dilemas que se presentan en el ámbito escolar a diario conjuntamente. La adhesión voluntaria y abierta a esa posición docente cooperativa, denota la institución de una escuela más democrática, en la que prima la participación activa, la capacidad decisoria que ha sido desdibujada del plano educativo por mucho tiempo, la autonomía y la autogestión y una constante apuesta dentro del trabajo pedagógico por generar posibilidades como forma de ejercicio de la justicia y garantizar el derecho a la educación.

4. Sentidos, valoraciones y decisiones políticas asumidas desde estas posiciones docentes cooperativas

4.1 La escuela como organización política desde un maestro/a hacedor de política

Lo más significativo de esta experiencia, es la recuperación de un/a maestro/a que se concibe como hacedor de política, un sujeto político capaz como expresa Stevenazzi (2020) de producir política desde el propio cotidiano escolar, que asume y defiende la politicidad de lo educativo para recobrar intencionalidades pedagógicas e intervenir en ello a fin de producir transformaciones, entendiendo que la naturalidad en la educación -tan marcada actualmente dentro de nuestro país- es imposible, ya que ésta misma es política, desde el momento en que cada educador/a se encuentra en un entorno relacional repleto de discordancias, conflictos, sin unanimidad en cuanto a formas de entendimiento. Es esto, posiblemente, lo que permite a estas maestras rescatar el valor de lo público, trabajar incansablemente por lo imposible, buscando minimizar las desigualdades, crueldades, abogar por derechos y por la justicia social.

El reconquistar ese lugar que se le niega o cancela continuamente a docentes desde la política educativa, posibilita una ruptura con el vaciamiento político o

despolitización con la que carga lo educativo y un actuar mancomunadamente desde decisiones que se constituyen desde pluralidades polémicas. Y lleva a reposicionar la escuela como un actor político fundamental dentro de la construcción de política pública, que dista absolutamente con contemplarse como simples ejecutoras de aquellas políticas pensadas desde la macropolítica, porque se trata de una escuela que cómo exponen Gvirtz y Beech (2007), se gobierna.

Debe destacarse, a partir de lo indicado, cómo se retorna a un trabajo docente que se conforma entre aquello que marcan Southwell, Vassiliades (2014), Retamozo (2009) lo político (comprendido por una función instituyente y con un carácter simbólico) y la política (que tiene relación con la administración de lo instituido). Es justo, a partir de esto, que se recobra la educación como acto político, en la que se pone en cuestionamiento la reproducción a través de prácticas que contemplan como eje central la igualdad, en las que surge una reestructuración de subjetividades colectivas que llevan a una deconstrucción de sentidos hegemónicos, dominantes para producir antagonismos que provoquen, disputen la constitución de proyectos educativos contrahegemónicos.

Del mismo modo, resulta notorio cómo “de la mano” con lo anterior, se da un rescate de una posición docente histórica, que marcó al magisterio nacional y sus movimientos, desde la década del 20 al 60, particularmente a partir del desarrollo de un conjunto de experiencias pedagógicas concretas, que parten de las escuelas experimentales- que comenzaron a funcionar en 1925- a cargo de maestros como Sabas Olaizola, Otto Niemann, Olimpia Fernández, la experiencia de Jesualdo Sosa en Canteras de Riachuelo, las escuelas granjas - surgidas en 1945 - por medio del maestro Agustín Ferreiro, lo correspondiente al Núcleo Escolar de la Mina - en 1954- la creación del Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), la experiencia desarrollada por Martínez Matonte- iniciada en el año 1952 en Villa García dónde colocó expresamente el desarrollo del cooperativismo, hasta en el nombre “Unidad Educativa Cooperativa” a partir de 1966- listado seguramente injusto con otras tantas anónimas y valiosas experiencias que el tiempo ha borrado.

Esta recuperación de esa postura política y autónoma, perteneciente a la historia del magisterio uruguayo, a sus referentes- para nada parte de una pedagogía “muerta, extinta o fosilizada” como se le ha hecho creer dentro de la formación docente a estudiantes- por parte de las maestras dentro de la escuela 235, es la que habilita el fortalecimiento del trabajo pedagógico, la cooperación como práctica social que hace posible la discusión de acciones, fundamentos para tomar conciencia de las diferentes dimensiones de lo educativo, de sus significados, para constituir otros saberes, luchar por oportunidades, convirtiéndose en maestras aprendientes, que escuchan, observan realidades, que apuestan por conocimientos totalmente circulantes dentro o fuera del ámbito escolar, concibiéndose como un igual, uno más en la defensa y conformación de un proyecto común que parte de la participación de todo el medio, para lograr establecer un espacio público, abierto y de todos.

4. 2 Construir otros sentidos para enfrentar desafíos

Esta escuela, no pierde nunca de vista, la pregunta sobre lo que viene haciendo, la pregunta sobre el porqué/para qué y la instalación de la incomodidad, es esto a diario lo que permite enfrentar desafíos que se plantean en el cotidiano escolar desde un trabajo cooperativo. Esto se hizo aún más visible dentro de la compleja situación de pandemia atravesada, mientras todos/as fijaron la mirada sobre el cómo hacer institución, como se planteó en el capítulo cinco de esta investigación, esta escuela, concentró aún más sus esfuerzos en la construcción de sentidos, y eso, fue lo que permitió lograr acompañar, sostener las trayectorias de niños, niñas, adolescentes y a las mismas familias ante dicha coyuntura.

En ese marco, asimismo, la institución, demuestra cómo debió reconstruirse rápidamente, a través de la instauración de un reflexionar, proyectarse y experimentar sucesivamente, frente a múltiples rupturas simultáneas, a fin de sostener el lazo pedagógico en una coyuntura que irrumpió la presencia en la escuela, modificó saberes, recursos, tiempos, espacios, el trabajo de enseñar, los modos de enseñar y desdibujó la identidad que ya se había conformado.

A su vez, en el colectivo, desde una toma de decisiones conjuntas, se visibilizó, una resignificación de la política de continuidad pedagógica ante condiciones simbólicas, materiales desiguales, y condicionamientos impuestos por la forma escolar que se encontraba tensionada. En lo cual, resulta interesante la recuperación del vínculo humano como eje central de lo educativo, que posibilitó en cierta medida tener a familias como mediadoras, establecer redes para contrarrestar la desvinculación provocada por el contexto atravesado. Del mismo modo, la incansable búsqueda que se estableció por seguir haciendo escuela teniendo como principal foco crear y experimentar desde un punto de partida sustantivo la igualdad, desde una escuela que apeló a reinventar su funcionamiento desde formas igualitarias, en un marco pandémico dónde la crudeza de las desigualdades preexistente, se vieron agudizadas, dadas las nuevas configuraciones que adquirieron. Es esa decisión colectiva, de tomar intervención pedagógica, la que marca una atrayente postura que parte de la igualdad de las inteligencias, que da cuenta de una escuela que puja y resiste en pos de ello.

4. 3 En defensa del derecho a la educación y la justicia social

Dentro de esta institución educativa, puede advertirse una preocupación sumamente latente en cuanto al debilitamiento del derecho a la educación y la no garantía de otros derechos que atraviesan a los educandos y que se entrelazan con el mismo. La experiencia de la escuela N° 235, demuestra cómo un colectivo docente, le hace frente a ello, aún en situaciones complejas, como la pandemia, desplegando múltiples propuestas, estrategias, generando condiciones conjuntamente con la comunidad, las familias para efectivamente intentar defender y darle cumplimiento a esto.

Para lograrlo, se puede distinguir un posicionamiento docente alejado rotundamente de una reducción del sujeto a su situación social o económica, para visualizarlo como un igual, con derechos, posibilidades. Una posición docente cooperativa, que piensa la enseñanza desde un acto de justicia que implica no solo, abrir paso al mundo cultural que precede a cada estudiante, sino asumir una

responsabilidad como educadores/as para con ese sujeto de la educación, que por derecho debe acceder a lo heredado, a lo que le corresponde.

En este colectivo de maestras, se encuentra visible, un camino de experimentación pedagógica trazado, desde una pedagogía de la justicia (Martinis y Falkin, 2017), en el que se prioriza una escuela justa, que vela por la justa distribución de bienes simbólicos y culturales legados, que cuida al otro, procurando no producir ni reproducir el fracaso escolar que condena a niños, niñas, adolescentes a diario, pujar ante retrocesos, que vela porque estos pueden transformarse en la medida que logren producir nexos con el conocimiento, que se interpela ante la deficiencia y selectividad de la forma escolar para un efectivo cumplimiento del derecho a la educación, poniendo como eje central el aprendizaje para organizar, alterar la escuela en función de ello, fundándola a partir de una idea sustantiva “todo/a niño/a puede aprender” en tanto igual, para constituirse como sujeto político, que construyen su propia perspectiva, para ello no existen “techos”, ni imposibilidades.

5. Apreciaciones de otros actores educativos

La mirada de inspectores e inspectoras, han llevado a advertir la relevancia de este tipo de experiencias pertenecientes al programa A.PR.EN.D.E. R para la educación pública, debido a que en ellas primero, no solo se cumple ampliamente con los cometidos que se han diseñado para estas, sino que se logra configurar un trabajo docente diferente, uno que, apuesta por la deconstrucción y desnaturalización, creatividad e imaginación. Es ese trabajo docente el que de acuerdo a las/os entrevistados/as logra mediante ensayos, errores alterar la forma escolar para construir otra escuela, una en la que se reorganizan espacios, tiempos para generar otras dinámicas que realmente potencian aprendizajes. Maestros y maestras en estos centros, asumen desafíos, luchas, abogando por la transformación, desde un posicionamiento que enfrenta riesgos, reflexiones constantes en espacios creados o ya instalados dentro de lo escolar, para decidir cómo y desde qué sentidos llevar adelante lo pedagógico. Se trata para éstos/as de

docentes que piensan en niños, niñas, sus familias, trayectorias y aprendizajes, reorganizan la escuela desde ese lugar, planteando rupturas con respecto a la tradicional escuela excluyente. Son los/as docentes de estas instituciones, de acuerdo a sus voces, quienes producen otra escuela desde un trabajo cooperativo y desarrollan un proyecto pedagógico diferenciado, contextualizado, que parte de los territorios concretos, teniendo como eje clave en ello a niños, niñas, adolescentes como sujetos de derechos.

Lo enunciado coloca un fuerte contrapeso a la mirada que intenta imponerse desde el nuevo gobierno en cuanto al trabajo docente, sobre la deficiencia de su tarea o en relación a resultados que presenta este programa en particular, procurando redefinir las escuelas de contexto socio cultural crítico instalado dentro de los períodos progresistas de gobierno. A raíz de esto, se contempla, asimismo, una contraposición en cuanto a los argumentos que rigen la actual reforma o transformación curricular y educativa del país, basada en lógicas empresariales y de gerenciamiento, cargadas de distintas significaciones para los cotidianos escolares, cuando colectivos docentes y directivos de estos centros desde una responsabilidad ética- política según el cuerpo inspectivo alcanzan grandes logros en relación a aprendizajes desde las experimentaciones pedagógicas que vienen desarrollando.

En simultáneo, estos actores educativos, remarcan, las afectaciones que se presentaron para el trabajo docente durante la pandemia, puesto que se encontraron ante un aislamiento que imposibilitó el trabajo cooperativo que se venía realizando, y trastocó las habitualidades a las que éste estaba acostumbrado, por ello, fue preciso desarrollar una mayor creatividad o reinvención, otra planificación, revisiones de lo que se venía efectuando, lo que implicó un enorme esfuerzo para maestros/as ante los desafíos que la coyuntura colocó, pero también para niños, niñas, familias quienes trabajaron arduamente entretejiendo redes para poder sostener y acompañar aprendizajes. Fue esto, lo que revalorizó la escuela, la tarea docente y fue lo que permitió de acuerdo a sus miradas, obtener muy buenos logros. Aquí interesa subrayar esto, puesto que, en el retorno a la presencialidad, las

autoridades educativas plantean una visión que dista de esta, advirtiendo que dichos logros en mayor medida se vieron resentidos, por ello se hizo necesaria la implementación de programas, planes o proyectos que permitieran revertir lo sucedido. Y a su vez por una cuestión aún más interesante, el no detenimiento sobre lo aprendido por docentes durante ese marco, la negación de sus voces, las de niños, niñas, familias, para pensar en conjunto cómo seguir, rescatando lo hecho, que da cuenta de un reflote de una postura que denota la falta de una amplitud de la mirada de la política educativa actual, que insta una vez más las soluciones en manos de un grupo de expertos que en un marco dialógico, democrático, participativo en el cual adquieran relevancia los saberes de quienes conocen el territorio escolar y hacen escuela a diario.

Por último, estos entrevistados/as, dejan en claro, la existencia de crudas desigualdades, vulnerabilidades de derechos, estigmatizaciones, violencia, dentro de los cotidianos escolares, a las que maestros/as deben hacer frente a diario, desde unas posiciones docentes particulares que apuntan a humanizar ante la desprotección y diversas situaciones sociales que viven niños, niñas y adolescentes. La desigualdad dicen ellos/as, no puede ocultarse ni solaparse en lo escolar, ya que se viven en “carne propia”, particularmente, se cree pertinente detenerse en esto, porque no hace falta intentar poner en evidencia la desigualdad ante docentes uruguayos, ni hacerles tomar conciencia de la existencia de éstas para que las transformaciones educativas, curriculares puedan llevarse adelante como a nivel discursivo se pronuncia desde las nuevas autoridades, pararse desde ese paradigma, no solo desvaloriza el arduo trabajo que educadores, educadoras vienen efectuando para garantizar el derecho a la educación y otros derechos. Si no, corre del foco la atención sobre la responsabilidad que le compete a todos y cada uno, sobre niños, niñas, adolescentes, no solo a docentes y en particular sobre la fuerte destatalización que se encuentra operando y del retiro paulatino de un Estado garante.

A partir de lo explicitado, puede verse una creciente negación por parte de la política educativa actual de lo que docentes vienen efectuando como sujetos políticos, de la politicidad del trabajo pedagógico, de su capacidad de producir

transformaciones, que se conjugan con las cargas o responsabilidades que se le colocan sobre el fracaso escolar, el descenso de logros, la ineficiencia de su gestión, que son parte de los fundamentos centrales de la estrategia o propaganda neoliberal que pretende ir ganando espacio en la sociedad en general, para luego ir desdibujando lazos de la escuela pública con el Estado, someterla a las propias lógicas del mercado y a reformas que atienden a la privatización del sistema público. Ante ello, cobra significatividad las tensiones y disputas que se observan o podrían observarse de parte de docentes con respecto a la vieja idea de educación apolítica que se vuelve a instalar, así como la resistencia y trascendencia de ésta a través de propuestas alternativas que pueda ofrecerse frente a un tiempo de fuertes oleadas neoliberales y conservadoras, que intentan truncar la esperanza de seguir construyendo la escuela como espacio público, democrático, emancipador e igualitario.

6. Puntos suspensivos

La intención de las últimas líneas de esta tesis, es dejar el discurso en suspenso tal como lo hacen los puntos suspensivos, por ello se plantean un conjunto de interrogantes que a futuro pueden contribuir a dar inicio a otras pesquisas, o a abrir nuevas puertas dentro del campo educativo a ciertas reflexiones ¿Qué posiciones docentes se asumen ante la política educativa actual? ¿Existen resistencias, alineaciones o acomodaciones de éstas ante los lineamientos educativos planteados en el país actualmente? ¿Cuáles son las disputas o tensiones que se originan entre maestros/as hacedores de política y las políticas educativas que propone el gobierno de “nueva derecha”? ¿Qué posibilidad y diálogo tiene la micropolítica con las políticas educativas que se plantean? ...

BIBLIOGRAFÍA

Abero, L; Berardi, L; Capocasale, A; Montejo, S y Soriano, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Camus ediciones- CLACSO.

Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.

Achilli, E. L. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social*. Rosario: Laborde.

ANEP. (2010). *Proyecto: Formato Escolar. Identidades y actualizaciones pedagógicas. Sistematizaciones y documentación de experiencias educativas*. Montevideo. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/identidades%20y%20actualizaciones%20pedagogicas.pdf>

Antelo, E. (2010). Maestros a la obra. En: *Revista Laberintos*. Año 4, número 9.

Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En: Baquero, R. Diker. G y Frigerio. G (comps.). *Las formas de lo escolar* (pp. 59 – 76). Argentina: Del Estante.

Alfonzo, M. (2018). El enfoque por competencias en la educación. Recuperado de: <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2018/09/17/el-enfoque-por-competencias-en-la-educaci%C3%B3n>

Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

Alliaud, A. (2006). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Conferencia “Seminario permanente de investigación”. Argentina: Escuela de Educación de la UdeSA. Recuperado de: <http://ispet17.com.ar/archivos/000-%20ALLIAUD.%20La%20biograf%C3%ADa%20escolar.PDF>

Alliaud, A. (2011). La maestra modelo y el modelo de maestra. En: Alliaud, A y Antelo, E. *Los gajes del oficio*. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.

Alliaud, A y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio*. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.

Ameigeira, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En: Gialdino, I. *Estrategias de investigación educativa* (pp. 107 – 151). España: Gedisa.

Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En: Baquero, R. Diker. G y Frigerio. G (comps.). *Las formas de lo escolar* (pp. 59 – 76). Argentina: Del Estante.

Arata, N. (2020). Un trabajo como ningún otro. En: Southwell, M. (2020). Posiciones docentes. *Interpelaciones sobre la escuela y lo justo* (pp. 19-26). Argentina: Ministerio de Educación Argentina.

Arduíz- Bravo, A. (2020). Enseñanza de las ciencias naturales en tiempos de pandemia. Repensando contenidos, métodos... y finalidades. Recuperado de: https://www.fumtep.edu.uy/noticias/noticias-y-novedades/item/download/1357_a464980f11e6fb0e357e03c7fae22e10

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política? Comprensión y política*. Barcelona: Espasa Libros.

Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro*. España: Península.

Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. España: Paidós

Artagaveytia, L. (2013). Una experiencia en marcha la educación en derechos como práctica ética. En: Capocasale, A y Frugoni, I. *Educación y derechos humanos modelos a construir. Miradas problematizadoras*. Uruguay: Grupo Magro.

Auge, M. (1992). *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. España: Gedisa.

Avila, O. S. (2007). Reinventiones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En: Baquero, R. Diker, G y Frigerio, G (comps.). *Las formas de lo escolar* (pp. 47 – 58). Argentina: Del Estante.

Bagnati, A. (1999). Función docente: ¿garantía del saber y la verdad? En: *Ensayos y Experiencias 30*. Buenos Aires: Noveduc.

Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.

Baráibar Ribero, X; González Laurino, C; Leopold Costáble, S y Bevilacqua, L. (2020). La gestión de la pobreza en pandemia: Preámbulo de la nueva modalidad de acceso a la protección social. En: *Derechos Humanos en el Uruguay. Informe 2020* (pp. 206- 219). Uruguay: SERPAJ- SERVICIO PAZ Y JUSTICIA,

Barreiro, S; Rodríguez, G y Stevenazzi, F. (2021). Construcción de posiciones docentes colectivas a partir de la experimentación pedagógica. En: Bordoli, E y Martinis, P. (Coords.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 89-110). Montevideo: Facultad de Humanidades, Universidad de la República.

Basile, T. (2002). *La novela histórica de la Posdictadura en Uruguay (1985 -1995)*. Argentina: Universidad de la Plata.

Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.

Batthyány, K. (2020). Conversatorio Miradas latinoamericanas a la educación en tiempos de coronavirus. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=S_Kc9RY9hyg

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

Bialakowsky, A. (2013). *Coproducción e intelecto colectivo. Investigando para el cambio con la fábrica, el barrio y la universidad*. Argentina: Teseo.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Paidós.

Birgin, A y Duschatzky, S. (2001). *¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.

Blase, J. (2002). La micropolítica del cambio educativo. En: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, v. 6, n. 1-2, pp. 1-15.

Boivin, M; Rosato, A; Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Bordoli, E; Martinis, P; Moschetti, M; Conde, S y Alfonzo, M. (2017). Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones. Recuperado de: <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education%20International%20Privatizacion%20educativa%20en%20Uruguay%20politicas%20actores%20posiciones%20Sept%202017%20ES.pdf>

Bordoli, E. (2019). Reconfiguración de las posiciones docentes en el marco de programas socioeducativas en el Uruguay en la década 2005-2015. En: *Revista Estado y Políticas Públicas*, v. 7, n. 13, pp. 39-59.

Bordoli, E. (2020). El valor de la escuela pública en tiempos de excepcionalidad. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/4/el-valor-de-la-escuela-publica-en-tiempos-de-excepcionalidad/>

Bordoli, E. (2021). *Formas escolares y sentidos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005- 2010)*. Uruguay: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Bordoli, E y Rodríguez, G. (2021). Investigación. El trabajo docente en tiempos de pandemia - Uruguay. En: Andrade Olivera, D; Pereira Junior, E y Clementino, A.

M. *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana*, (pp. 409. 441). Brasil: RED ESTRADO. Recuperado de: <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>

Brailovsky, D. (2010). *Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos*. (Tesis doctoral). Argentina: Universidad de San Andrés.

Briozzio, A y Rodríguez, D. (2002). *En las fronteras de la escuela*. Montevideo: Fronteras.

Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. En: *Revista Perfiles Educativos*, v. XXXVIII, n.154, pp. 134-153.

Brum, M y Da Rosa, M. (2020). Estimación del efecto de corto plazo de la covid-19 en la pobreza en Uruguay. Recuperado de: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24083/1/Estimaci%C3%B3n del efecto de corto plazo de la covid-19 en la pobreza en Uruguay.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24083/1/Estimaci%C3%B3n%20del%20efecto%20de%20corto%20plazo%20de%20la%20covid-19%20en%20la%20pobreza%20en%20Uruguay.pdf)

Bustelo, E y Minujin, A. (1996). La política social esquiva. En: *Revista de Ciencias Sociales*, N° 6. Argentina.

Caino, M.A. (1999). Una perspectiva interpretativa del malestar docente y su sufrimiento psíquico. En: *Ensayos y Experiencias 30*. Buenos Aires: Noveduc.

Caggiani, P. (2020). Ciclo de conversatorios “Coronavirus y Educación IV. Recuperado de: <https://www.facebook.com/pablo.caggiani/videos/10223906001024319/>

Camacho, J. P; Cuellar, M. E; Quintero, G. S y Molina, L. M. (2013). *El maestro como sujeto político y sus implicaciones en el campo educativo y social. Caso: hogar infantil Mariposas*. (Tesis de grado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Cano, A. (2020). Pandemia y educación pública Algunas enseñanzas de la crisis. Recuperado de: https://fumtep.edu.uy/noticias/noticias-y-novedades/item/download/1381_924bc67daefa75edc7d2bf9220829c7e

Cardozo de Oliveira, R. (1996). *O trabalho do antropólogo*. Brasil: UNESP

Castañeda, E. (1922). Estudios acerca del Kindergarten. En: *Revista Educación*, año 1, v. I, México.

Castoriadis, C. (2010). El imaginario social y la institución. Lo histórico social. En: Castoriadis, C. *La institución imaginaria de la sociedad*, (pp. 269-351). Argentina: Ensayo.

Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.

Castro, J. (1942). *El banco fijo y la mesa colectiva. Vieja y nueva educación*. Montevideo: ICER.

Castro – Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

Castro, D; Elizalde, L; Menéndez, M; Sarachu, G y Sosa, M. N. (2015). Editorial. En: *Revista Contrapunto – Educación: lo público, lo privado y lo común*, n. 6, pp. 7. 9.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.

Chiurazzi, T. (2007). Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura. En: Baquero, R. Diker, G y Frigerio, G (comps.). *Las formas de lo escolar*. (pp. 47- 58). Argentina: Del Estante.

Conde, S. (2018). *(De) construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005- 2017 desde la perspectiva de justicia*. (Tesis de maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Conde, S; Rodríguez, G y Falkin, C. (2020). Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP. Recuperado de: http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-12/fenapes-fhce-digital_0.pdf

Conde, S Rodríguez, G y Falkin, C. (2021). Debilitamiento de la participación docente y reforma curricular. Recuperado de: https://new.vaduenuevo.com.uy/educacion/debilitamiento-de-la-participacion-docente-y-reforma-curricular/?fbclid=IwAR17R6AMhQtAaUyMHFfpmyTF2WwcEGxBDWs_PvC_N2Zbsfi-dU2yH3BYwwtQ

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio, G; Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Argentina: Ediciones Novedades.

Cubillos, G y Castaño, I. (2014). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Da Matta, R. (2004). El oficio del etnólogo o cómo tener “Anthropological Blues”. En: Boivin, M; Rosato, A; Arribas, V. (Ed). *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*, (pp. 194-198). Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Dávila Hoyos, J. C y Vargas Cardoso, S. (2019). *Formación de un sujeto cooperativo desde la Educación Física*. (Trabajo de grado). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Deluze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?. En. AA. VV. (1990). *Michael Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.

De Rosa, M; Lanzilotta, B; Perazzo, I y Vigorito, A. (2020). Las políticas económicas y sociales frente a la expansión de la pandemia de COVID-19: aportes para el debate. Recuperado de: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23910/1/Aportes_y_an%c3%a1lisis_en_tiempos_de_coronavirus.1.pdf

Derrida, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En: Grisoni, B. (1982). *Políticas de la filosofía*, (pp. 57-108). México: Fondo de la Cultura Económica.

Díaz Genis, A. (2016). *La formación humana desde una perspectiva filosófica. inquietud, cuidado de si y de los otros, autoconocimiento*. Argentina: Biblos.

Díaz, V. (2019). Tiempos y espacios alterados. En: *Revista Políticas Educativas*, v. 13, n.1, pp.48-58.

Dosso, M. P. (2013). *Variaciones de la forma escolar. Centro Educativo Isauro Arancibia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis de Maestría en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas). Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. España: Gedisa.

Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. En: *Revista Política y Sociedad*, v. 47, n. 2, pp. 15-25.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la desigualdad de oportunidades*. Madrid: siglo veintiuno editores.

Dubet, F. (2015). No sólo somos víctimas de las desigualdades, somos también sus autores. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/francois-dubet-no-solo-somos-victimas-de-desigualdades-somos-tambien-sus-autores-nid1822802/>

Duschatzky, S y Birgin, A (2001). *¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Argentina: Manantial.

Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares. En: *Anuario de la SAHE*, n. 4, pp. 1-34.

Dussel, I. (2018). La politización y la popularización como domesticación de la escuela: contrapuntos latinoamericanos. En: Larrosa, J (Ed.). *Elogio de la escuela*. Argentina: editorial Miño y Dávila.

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. En: Maggio, M. y otros. *Bitácora de cuarentena, para docentes e pedagogues*. [libro-e] Recuperado de: <http://catedratos.com.ar/media/Bitacora-de-Cuarentena-junio-2020.pdf>

Escudero, Z; Martín, M y Rodríguez, C. (2018). Reflexiones sobre el formato escolar interpelado por la necesidad de jugar en la escuela. En: *Anuario Digital de Investigación Educativa*, n. 1, pp. 408- 417.

Fachola, E; Fernández, S y Vega, A. (2014). *El rol del maestro comunitario: una mirada desde la psicología social*. Montevideo: CEIP.

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*, (pp. 13- 32). Argentina: Del Estante.

Fattore, N. (2021). Reseña libro Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Argentina: UNIPE- Editorial Universitaria. En: *Revista Argentina de Investigación Educativa*, v. 1, n. 1, pp. 189-192.

Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. En: *Linhas Críticas*, vol. 15, núm. 28, enero-junio, pp. 25-43.

Feldfeber, M. (2020). Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente global. En: *Sisyphus: Journal of Education*, pp. 79-102.

Fernández, A. M. (2008). Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica. En: Behares, L. E. (dir.). *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*, (pp. 58- 121). Montevideo: Psicolibros.

Ferreira, H. A. (dir.) (2015). *El acceso y la finalización de la educación secundaria en la población joven: logros, desafíos y disparidades. Un diagnóstico estadístico*

de la provincia de Buenos Aires. Argentina: EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba; Unicef Argentina.

Ferreira, A. (2016). *Educación cooperativa: el caso del desarrollo del cooperativismo educacional y de las cooperativas escolares en la provincia de Córdoba 2005- 2015*. Argentina: Universidad Nacional de Villa María.

FLACSO. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Argentina.

FLACSO. (2014). *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares: otros sentidos de la experiencia escolar. Documentos e informes de investigación en educación*, año 1, n. 1. Argentina.

Flous, C. (2020). Escuela ¿Lo primero en abrir y lo último en cerrar? Notas sobre presencialidad y virtualidad educativa en Uruguay. Recuperado de: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/pephpp/wp-content/uploads/sites/25/2021/06/9-Papeles-de-coyuntura-Clarisa-Flous-formateado.pdf>

Forteza, L. (2010). *Programa de Maestros Comunitarios: significados de una política educativa en construcción, una lectura pedagógica*. Uruguay: Universidad de la República.

Forteza, L. (2013). Escuelas situadas: combatiendo la trivialización de lo escolar. En: Romano, A. (comp.). *La tradición escolar. Posiciones*, (pp. 81- 100). Montevideo: UDELAR, Biblioteca Plural.

Foucault, M. (1988). “El sujeto y el poder”. En: Dreyfus, H.L. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, (pp. 227- 244). DF México: UNAM.

Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. Argentina: Fondo de la cultura económica.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de una prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Franco, S; Wittke, T; Migliaro, A y Funcasa, L. (2020). Teletrabajo en tiempos de coronavirus. Recuperado de: <https://psico.edu.uy/covid/teletrabajo>

Frantz, W. (2001). Educação e cooperação: práticas que se relacionam. En: *Sociologias*, N. 6, pp. 242-264.

Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Brasil: Paz y Tierra.

- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Argentina: siglo veintiuno editores.
- Frigerio, G y Diker, G. (comp.). (2005). *Educarse acto político*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- Frigerio, G. (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En: Baquero, R; Diker, G y Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*, (pp. 245-259). Argentina: Del Estante.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Argentina: Del Estante.
- Frigerio, G y Diker, G. (comp.). (2008). *Educarse: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- Frigerio, G. (2016). *Tener o no tener lugar*. Uruguay: Azafrán.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (comp.). (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Frigerio, G., Korinfeld, D y Rodríguez, C. (comp) (2018). *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Frigerio, G. (2020). Educar palabras temblorosas en habitualidades trastocadas. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9B7WsFmmbCk>
- Fuentes, M; Gómez, M y Porcelli, N. (2019). Intervenciones comunitarias en la educación formal. En: *Cuadernos Del Claeh*, v. 38, n. 110, pp. 53-68.
- Gagliano, R. (2007). Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar. En: Baquero, R; Diker, G y Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*, (pp. 245- 259). Argentina: Del Estante.
- García, A; Trejos, N y Varaldi, G. (2019). *La mano piensa. Tras las huellas de Freinet en Uruguay*. Montevideo: Psicolibros.
- Gessaghi, V. (2010). *Trayectorias educativas y "clase alta": etnografía de una relación*. (Tesis de maestría). Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Gentili, P. (2009). Marchas y Contramarchas. En: *Revista Iberoamericana de educación*, n. ° 49, pp. 19-57.
- Gentili, P. (2014). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Argentina: HomoSapiens

- Ghasarian, C. (2002). *De la etnografía a la antropología reflexiva*. Argentina: Del Sol.
- Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación educativa*. España: Gedisa.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Argentina: Amorrortu.
- Gutiérrez, M y Píriz, S. (2011). Sobre el formato escolar: la identidad escolar desde la tensión conservación-cambio. Montevideo: ANEP.
- Grinberg, S. (2012). Escuela y producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. En: *Revista Polifonías*, año 1, n. 1, pp. 75 – 94.
- Grinberg, S. (2014). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. En: *Revista Polifonías*, v. 5, pp. 71 – 93.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Argentina: Paidós.
- Guber, R. (2011). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Gvirtz, S. y Beech, J. (2009) Micropolítica y cohesión social en América Latina. En: Schwartzman, S. y Cox, C. (Eds.) *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina*, (pp.335- 370). Chile: CIEPLAN-iFHC, Uqbar Editores.
- Harf, R. (2020). ¿Qué le preguntarías a Ruth Harf sobre la conducción de instituciones en tiempos de pandemia? Recuperado de: <https://www.facebook.com/librosnoveduc/videos/244599206960828>
- Herreño, A. (2012). Educar en derechos humanos: una tarea urgente. En: *Revista Ciencias Humanas*, v. 8, n. 2, pp. 73-84.
- Iglesias, L. (2004). *Confieso que he enseñado*. Argentina: Papers.
- Imen, P. (2008). Políticas educativas y modo de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. En: *Perspectiva*, v. 26, n.2, pp. 401-432.

Imen, P. (2010). Política educativa, trabajo docente y lucha de clases: la cuestión de la autonomía laboral y la democratización de la cultura escolar. En: Oliveira, D.A. y Feldfeber, M. (comp.). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos de trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

Jaramillo, M. (2003). Maestros en zona de conflicto. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a04.pdf>

Khoan, W. O. (2016). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Caracas: ediciones del Solar.

Laclau, E y Mouffe, CH. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. España: Siglo XXI.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Ensayos sobre la literatura y formación*. España: Laertes.

Larrosa, J. (2000). Agamenón y su porquero: notas sobre la verdad, la realidad y los aparatos pedagógicos en la época del nihilismo. En: Tellez, M. (comp.) *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Argentina: Novedades Educativas.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.

Latorre, N. (2013). Concepto, características y fines de la educación en derechos humanos. En: *Quehacer Educativo*, año XXIII, n. 119, pp. 94-96.

Leites, M; Perazzo, I y Reyes, A. (2020). “Cada uno en su lugar. ¿Y después qué?” Recuperado de: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24081/1/Cada_uno_en_su_lugar.pdf

Liss, M.A. (2004). Autoritarismo y malestar docente. En: *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas: construcción de subjetividad y malestar docente*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Llanos, M. (1988). *Juego y desarrollo infantil. Un canto a la libertad*. Colombia: UNICEF-Nueva Gente.

Llobet, V. (2017). *La infancia, entre el derecho y la política*. Argentina: FLACSO.

Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En: Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 87-99). Argentina: UNIPE- Colección Políticas Educativas.

Magro, C. (2020). El sentido de la escuela. Recuperado de: <https://laescuelaqueviene.org/wp-content/uploads/2020/07/FS150620-entregable-laescuelaqueviene.pdf>

Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental*. España: Planeta.

Malfé, R. (1999). Apología del 'rebusque'. En: *Ensayos y Experiencias 30*. Buenos Aires: Noveduc.

Mancebo, M. E y Alonso, C. (2012). *Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores*. Uruguay: UNICEF.

Marmissolle, P y Romero, C. (2020). Efectos económicos de las pandemias: una mirada de largo plazo. Recuperado de: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/27908/1/Efectos_econ%
c3%b3micos de las pandemias mirada de largo plazo.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/27908/1/Efectos_econ%c3%b3micos_de_las_pandemias_mirada_de_largo_plazo.pdf)

Marrero, M. (2020). Experimentando la emancipación: una alfabetización que construye cultura y ciudadanía. En: Liberman, B. (coord.). *La Experimentación Pedagógica de una Escuela en Movimiento*, (pp. 66-81). Uruguay: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ministerio de Educación y Cultura, Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Martínez, D; Nemiña, G y Vázquez, M.J. (2004). Malestar docente e identidades culturales. Debates abiertos. En: *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas: construcción de subjetividad y malestar docente*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. En: *Revista Educere*, v. 10, n. 33, pp. 243 – 250.

Martínez Rizo, F. (2019). La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción? El estudio de la desigualdad social y educativa a 50 años de Coleman. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. XLIX, n. 2, pp. 253-284.

Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros

Martinis, P. y Redondo, P. (2006). (comps.). *Igualdad y educación escrituras (entres) dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante.

Martinis, P y Stevenazzi, S. (2008). Maestro comunitario: una forma de repensar lo escolar. En: *Propuesta Educativa*, n. 29, pp. 32-40.

Martinis, P y Stevenazzi, S. (2014). Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. En: *Políticas Educativas*, v.7, n.2, pp. 89-109.

Martinis, P y Redondo, P. (2015). (comp.). *Inventar lo (im) posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Montevideo: Stella.

Martinis, P y Falkin, C. (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En: Cristóforo, A; Martinis, P; Míguez, M.N y Viscardi, N. *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

Martinis, P. (2020). Prólogo. En: Liberman, B. (coord.). *La Experimentación Pedagógica de una Escuela en Movimiento*, (pp. 7-9). Uruguay: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ministerio de Educación y Cultura, Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Masschelein, J y Simons, M. (2018). Experiencias escolares: intentando encontrar una voz pedagógica. En: Larrosa, J (Ed.). *Elogio de la escuela*. Argentina: Miño y Dávila.

Mc Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI.

Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos de los niños. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.

Meirieu, P. (2020). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? Recuperado de:

<http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la-esuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes> Consultado 20/01/2022.

Montaigne, M. (1595). Los ensayos. (según edición Marie de Gournay). Oxobuco: Editorial digital.

Mordecki, Gabriela. (2020). Coyuntura económica uruguaya en épocas de pandemia. Recuperado de: http://fcea.edu.uy/images/dto_economia/Blog/Coyuntura_uruguaya_en_%C3%A9pocas_de_pandemia.pdf

Mujica, M. R. (2002). *La metodología de la educación en derechos humanos*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Neufeld, M. R. (1988). Estrategias familiares y escuela. En: *Cuadernos de Antropología Social 2*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Nobile, M. (2020). La forma escolar desbordada. Recuperado de: <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/la-forma-escolar-desbordada>

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Argentina: Santillana.

Pedrosián, E. (2011). *Etnografías de la subjetividad. Herramientas para la investigación*. Uruguay: LICCOM – Udelar.

Peixoto de Albuquerque, P. (2004). Autogestión. En: Cattani, A. D. *La otra economía*. Buenos Aires: Altamira.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.

Pérez Aguirre, L. (2007). Si digo educar para los derechos humanos. En: *Revista DEHUIDELA*, n.15, pp. 49 – 56.

Petrelli, L. (2010). *Maestros y profesores haciendo institución. Sujetos, instituciones y experiencia. Una etnografía de los modos en que se estructura el trabajo de los docentes de dos escuelas de la ciudad de Buenos Aires*. (Tesis doctoral). Argentina: Universidad de Buenos Aires.

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*, (pp. 22-44). Argentina: Del Estante.

Pineau, P; Dussel, I y Caruso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Pineau, P. (2016). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: Pineau, P; Dussel, I y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, (pp. 27- 52). Buenos Aires: Paidós.

Puiggrós, A. (1994). De la crisis orgánica de la educación al resurgimiento de los sujetos políticos. Conferencia pronunciada en el Seminario “pos-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático” UERJ-Río de Janeiro, Brasil. Recuperado de:

<http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6265/Puiggr%C3%B3s%2C%20Adriana%20N%206.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Puiggrós, A. (2021). Presentación del segundo número de la Revista Argentina de Investigación Educativa. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MGEKwF16VLs>

Questa Torterolo, M; Tejera Techera, A; Díaz, E; Nossar, K; Capocasale, A y Silva, A. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Uruguay. En: Garín Sallán, J y Mercader Juan, C. *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*, (p. 283-299). España: EDO-SERVEIS, Universitat Autònoma de Barcelona.

Rama, G. (1992). Qué Aprenden y Quiénes Aprenden en las Escuelas de Uruguay. Los Contextos Sociales e Institucionales de Éxitos y Fracasos. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28705/6/LCmvdR58_es.pdf

Rancière. J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Rancière. J. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zozal.

Ravenazzi, C. (2007). Algunas reflexiones acerca del formato escolar y su influencia en las prácticas de enseñanza. En: *Revista Quehacer Educativo*, n.86, pp. 220 – 226.

Rebellato, J.L. (1995). *La encrucijada de la ética*. Montevideo: Nordan.

Rebellato, J. L. (1997). *Ética de la autonomía*. Uruguay: Roca Viva.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

Redondo, P. y Thisted, S. (1997). Mitos y realidades de las escuelas en los márgenes. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional "Pobres y pobreza en la sociedad argentina". Universidad Nacional de Quilmes. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales CONICET.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Redondo, P. (2018). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Argentina: Homo Sapiens.

Redondo, P. (2020). Educar a la primera infancia en tiempos de excepción. En: Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 137- 147). Argentina: UNIPE- Colección Políticas Educativas.

Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. En: *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, v. 51, n. 206, pp. 69-91.

Ribeiro, G. (2004). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En: Boivin, M; Rosato, A; Arribas, V. (Ed). *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*, (pp. 194- 198). Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Rivas, A. (2020). Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia? Recuperado de: <https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar-en-tiempos-de-pandemia.pdf>

Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría de la investigación educativa. En: *Revista Dialogando. Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar*, pp. 29 – 25.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1990). La práctica docente y la formación de maestros. En: E. Rockwell y R. Mercado (coords.). *La escuela, lugar de trabajo docente*. México: DICE-UNVESTAV.

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de la Cultura Económica.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO.

Rodino, A. M. (2010). Un espacio para ejercer y aprender derechos humanos en la escuela. Avances en el reconocimiento y práctica del gobierno estudiantil en los sistemas educativos de América Latina. En: *Revista IIDH*, v. 52, pp. 247 -266.

Rodríguez Bissio, G y Sánchez García, C. Posiciones docentes y producción discursiva sobre sujeto de la educación y la familia en contextos de desigualdad social. En: *Políticas Educativas*, v.13, n. 1, pp. 109-121.

Romano, A y Ryan, M. (2020). Los impactos de la pandemia en la distribución de las tareas educativas entre docentes y familias. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/6/los-impactos-de-la-pandemia-en-la-distribucion-de-las-tareas-educativas-entre-docentes-y-familias/>

Rottemberg, R. (2016). Prólogo. En: Pineau, P; Dussel, I y Caruso, M. *La máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, (pp. 13- 14). Argentina: Paidós.

- Rossal, M. (2013). *Dispositivos estatales, moralidades y dones envenenados: aproximaciones etnográficas a las relaciones de intercambio de pasta base de cocaína*. (Tesis de maestría). Uruguay: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Rose, N. (2007). “¿La muerte de lo social? Re configuración del territorio de gobierno”. En: *Revista Argentina de Sociología*, año 5, n.8, pp. 111 – 150.
- Sacristán, G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Sampieri, R; Callado, C y Lucio, P. (2015). *Manual de la investigación* (sexta edición). México: McGRAW-HILL.
- San Martín, C y Lazzari, A. (2019). Legados de Derrida: Antropología. En: *Avá*, v. 3, pp. 155- 188.
- Santore, M. (1999). *Acerca del malestar docente ¿Un siglo de los niños?* En: *Ensayos y Experiencias 30*. Buenos Aires: Noveduc.
- Santos, L. (2010). Políticas educativas y formatos escolares. En: *Revista Políticas Educativas*, v. 4, n.1, pp. 18-34.
- Sautu, R. y Wainerman, C. (2001). *La trastienda de la investigación*. Argentina: Lumiere.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad el hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Silva, R. (2021). Robert Silva aseveró que la educación uruguaya “tiene gravísimos problemas” Recuperado de: <https://www.eltelegrafo.com/2021/11/robert-silva-asevero-que-la-educacion-uruguaya-tiene-gravisimos-problemas/>
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En: *Formación docente: complejidades y ausencias*, (pp. 169-199). Córdoba: Brujas.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. En: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1. pp. 67-78.
- Southwell, M y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posiciones docentes: notas conceptuales y metodológicas. En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI N° 11. pp. 1-25

Southwell, M. (2020a). *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Argentina: Ministerio de Educación Argentina.

Southwell, M. (2020b). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En: Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 163- 174). Argentina: UNIPE- Colección Políticas Educativas.

Spencer Johnson, M.D. (1998). *¿Quién se ha llevado mi queso?* Estados Unidos: G. P. Putnam's Sons.

Stevenazzi, F. (2008). *Entre educar y contener, caras de una escuela de Jornada Completa*. (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación). Argentina: FLACSO.

Stevenazzi, F. (2010). Las cooperativas de educación hacia la educación cooperativa. En: *Revista Estudios Cooperativos*, año 15, n.1, pp. 72-79.

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

Stevenazzi, F. (2020). *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano*. Montevideo: ediciones universitarias.

Sverdlick, I. (2010). Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6994908>

Tedesco, J. C y Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Conferencia Regional “O desempheno dos profesores na América Latina y el Caribe: Novas prioridades”. Brasilia: BID/UNESCO/Ministerio da Educacao. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf> Consultado 19/01/2022

Tedesco, J. C. (2010). Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina. En: *Revista IIDH*, n. 52, pp. 231-246.

Tenti Fanfani, E. (1988). El maestro en la jaula de hierro. En: Isuani, y Filmus, D. (Comp.). *La argentina que viene: análisis y propuestas para una sociedad en transición*. Buenos Aires: Norma.

Tenti Fanfani, E. (2005). *La Condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo Veintiuno.

Tenti Fanfani, E. (2020). La escuela encerrada, costos pedagógicos desiguales. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-escuela-cerrada-costos-pedagogicos-desiguales-nid2358685/>

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Argentina: Siglo XXI.

Terigi, F. (2006). La educación como práctica política. En: *Revista Diálogos Pedagógicos*, año IV, n. 7, pp. 89-105.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: *Revista Propuesta Educativa*, n. 29, pp. 63-71.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95429>

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps). *Educación: Saberes alterados*, (pp. 99-110). Buenos Aires: Del Estante.

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. En: *Revista Quehacer Educativo*, n 107, pp. 15-22.

Terigi, F. (2020a). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En: Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 243-250). Argentina: UNIPE- Colección Políticas Educativas.

Terigi, F. (2020b). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. En: Maggio, M; Segato, R; Birgin, A; Meirieu, P; Sztajnszrajber, D; Dussel, I; Díaz, E; Sassen, S; Tonucci, F; Mazza, D; Terigi, F; Anijovich, R; Puiggrós, A; Rodríguez, L; Imen, P; Pineau, P; Kaplan, C, Barrancos, D y Nicastro, S. (2020). Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogues, pp. 108 – 111. Recuperado de: <http://catedratos.com.ar/media/Bitacora-de-Cuarentena-junio-2020.pdf>

Thofehrn, M y otros. (2013). Grupo focal: Una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. En: *Index de Enfermería*, v. 22, n. 1-2, pp. 75-78. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100016>

Tiramonti, G. (2011). La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile. En: *Revista Educación y Sociedad*, v. 32, n. 116, p. 857-875.

Tollo, M.A. (1999) "Salud mental y educación". En: *Ensayos y Experiencias 30*. Buenos Aires: Noveduc.

Tonucci, F. [Ministerio de Educación Nacional] (2020). *Charla con maestros. Por una buena escuela en tiempos de coronavirus.*[Video] <https://www.youtube.com/watch?v=LcCr4h6JWY6A>

Tiriba, L y De Jesús, P. (2004). Cooperación. En: Cattani, A. D. *La otra economía*. Buenos Aires: Altamira.

Tyack, D y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

UPN. (2016). *El maestro y su práctica docente*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Valles, I. (1999). Malestar docente. La dimensión social de un síntoma y un posicionamiento ético en la trama social. En: *Ensayos y Experiencias 30*. Buenos Aires: Noveduc.

Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. En: *Revista Del IICE*, n. 30, pp. 73-88.

Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires. Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. (Tesis doctoral). Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Vassiliades, A. (2015). Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa en Argentina. En: *Perfiles Educativos*, v. XXXVII, n. 150, pp. 158-170.

Vassiliades, A. (2016). Posiciones docentes y construcciones en torno de lo común frente a la desigualdad en Argentina. En: *Foro Educativo*, n. 27, pp. 121-140.

Vassiliades, A. (2018). Trabajo docente, escolarización y desigualdades sociales: contribuciones y debates en la investigación educativa Argentina. En: *Educação em Revista*, n. 34.

Vassiliades, A. (2020). Trabajo docente en contexto de asilamiento obligatorio. Recuperado de: <https://www.facebook.com/docentesconectadxs/videos/351651729151418>

Vázquez Recio, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n°46. España: OEI.

Vincent, G; Lahire, B y Thin, D. (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En: Vincent, G. (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Viñao, A. (1996). *Espacio y Tiempo. Educación e Historia*. México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. España: Marcial Pons.

Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación. En: *Revista Historia da Educação*, v. 12, n. 25, pp. 9-54.

Whyte, W. (1971). *La sociedad de las esquinas*. México: Diana

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

Zelmanovich, P. (2007). Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001893.pdf>

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En: Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Argentina: Homo Sapiens.

Zoppi, A. M. (2001). La construcción social de la profesionalidad docente. En: *Revista Propuesta Educativa 24*. Buenos Aires: FLACSO.

FUENTES

Agencia de Comunicación por la infancia y la adolescencia. Voz y Voz. (s/f). Proyecto Trampolines. Recuperado de: <https://www.wozyvos.org.uy/proyecto-trampolines/>

ANEP. (2016). Aportes para la construcción participativa y reflexiva de los PODES (Proyecto Oportunidad Desarrollo Educativo Social). Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/aprender/PODES_16.pdf

ANEP. (2017). Circular N° 17. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/normativa/Circular17_13.pdf

ANEP. (2019). Monitor Educativo. Informe escuela N° 235. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/informesIndividuales/1103235.pdf>

ANEP. (2020a). Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/20091>

[0/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf](#)

ANEP. (2020b). Situación educativa en el contexto de emergencia sanitaria. Encuesta Docente- ANEP. Recuperado de: <https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Informe%20Encuesta%20Docente%20ANEP%20-%202015%20de%20julio%20v2.pdf>

ANEP. (2020c). Resolución N° 1. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/campanas/coronavirus/AE2%20R114-3-20.pdf>

ANEP. (2021a). Circular N° 2. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2021/Circular2_21_TE_CNICAb.pdf

ANEP. (2021b). Protocolo de aplicación para actividades presenciales de estudiantes en centros educativos públicos y centros habilitados o autorizados en el marco de la pandemia Covid 19 durante el año lectivo 2021. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/2021/Circular%20N%C2%B0%2010-21.pdf>

ATD. (2021). Mtra. Elena Arrestia “Tila” y Mtra. Rita López Grande. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2021/atd/ResolucionesXXXATDNacional_21b.pdf

CEIP. (2010). Circular N° 1. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2011/Circular1_11_TE_CNICA.pdf

CEIP. (2013). Programa escuelas A.PR.EN.D.E.R. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/aprender/2borrador_aprender.pdf

CEIP. (2015). Circular N° 2. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2015/Circular2_15_TE_CNICA.pdf

CEIP. (2017a). Resolución N° 5. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2017/AE119R7_17.pdf

CEIP. (2017b). Circular N° 50. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2017/Circular50_17.pdf

CEIP. (2019a). Circular N° 6. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2019/Circular6_19_TE_CNICA.pdf

CEIP. (2019b). 10 claves educativas en el siglo XXI. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves-09-Continuidad_19.pdf

CEIP- INFAMILIA. (2005). Programa para maestros comunitarios, documentos de circulación institucional. Montevideo.

CEPAL- UNESCO. (2020). Informe COVID -19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID- 19. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Diario de sesión de la cámara de senadores uruguay, 41ª sesión ordinaria, N° 114 tomo 341[1]. 1990. Recuperado de https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/19910806S0041_SSN6289870.html

Dirección General de Desarrollo Humano. (2019). Proyecto “Participando Ando”. Recuperado de: <http://www.imcanelones.gub.uy/es/participandoando>

DGEIP. (2021a). Listado de escuelas y jardines A.PR.EN.D.E.R. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2021/aprender/escuelasAPRENDER_2021_0505.pdf

DGEIP. (2021b). Circular N° 1. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2021/Circular1_21_TE_CNICAb.pdf

DGEIP. (2021C). Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E. R. Recuperado de: <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>

DGEIP. (2020a). Circular N° 4. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2020/tecnica/nutrir_entretejer_entramar.pdf

DGEIP. (2020b). Circular N° 5. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2020/Circular5_20_TE_CNICA.pdf

DGEIP. (2020c). Circular N° 7. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2020/Circular7_20_TE_CNICA.pdf

Intendencia Municipal de Canelones. (2019). Proyecto Participando Ando. Recuperado de: <https://www.imcanelones.gub.uy/es/noticias/lanzamiento-de-la-segunda-edicion-de-participandoando>

El Abrojo. (s/f). Proyecto Trampolines. Recuperado de: <https://www.elabrojo.org.uy/infancia/trampolines/>;

Encuentro 360. [Red Global de Aprendizaje] (2019). *Comunicación Joaquín García estudiante del liceo de Atlántida*. <https://www.youtube.com/watch?v=i8hjUsG338E>

Grupo de estudio sobre política educativa y trabajo docente (GESTRADO). (2021). Trabajo docente en tiempos de pandemia. Informe técnico. Recuperado de: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/trabajo_docente_en_tiempos_2505_final_reduce_1.pdf

INEed (2021). Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2019- 2020. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>.

INISA. (2011). Ley N° 19.367. Recuperado de: <http://www.inisa.gub.uy/index.php/institucional/ley-de-creacion>

Ley de Urgente Consideración N° 19889. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

Ley General de Educación N° 18 437. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

M.E.C. (2021). Plan de Política Educativa Nacional 2020- 2025. Recuperado de: https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/noticias/Plan%20de%20Politica%20Educativa%20Nacional%202020-2025_1.pdf

Murga “Un Título Viejo”. [Mundo carnaval] (2021). *El cuplé de los millennials*. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=UWQOfg1Z_o8

Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Presidencia de la República. (2020). Decreto N° 93/020. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>

RED GLOBAL DE APRENDIZAJE. (2021). Recuperado de: <https://redglobal.edu.uy/>

SINAGEP. (2021). <http://sig.anep.edu.uy/SIGANEP/Home/Index?OpcionP=1&ruee=1103235#>

UNICEF- Uruguay. (2012). Proteger las trayectorias escolares. Recuperado de: https://repeticion-cero.webnode.es/files/200000008-31c1532b94/atd_materialgarmas.pdf

Verocai, A. [fzt5214] (2019). *Entrevista Ana Verocai*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Dzc8PgcPFa0&feature=youtu.be>

ANEXOS

1. Guía tentativa de preguntas para efectuar entrevistas a maestras

¿Cuánto tiempo hace que eres maestra?

¿Hace cuánto tiempo estás en esta escuela?

¿Cómo llegaste a esta escuela?

¿Cómo definirías a la escuela?

¿Y a los alumnos de la escuela?

¿Cómo definirías el trabajo que se realiza en la escuela?

¿Cómo se trabaja con las familias?

Si tuviera que destacar una sola propuesta de la escuela ¿cuál sería?

¿Por qué? ¿Cómo definirías su objetivo?

¿Cómo surgió esa propuesta?

¿Cuáles fueron las principales modificaciones en la escuela a partir de dicha propuesta?

¿Cómo has vivido como maestra esas modificaciones?

¿Por qué te parece que esta escuela se plantea estas modificaciones?

¿Qué es lo nuevo o distinto en relación a otras propuestas o a lo que se hacía antes?

¿Repercute en los aprendizajes? ¿De qué forma?

¿Cómo evalúan las propuestas que van proponiendo?

¿Cómo visualizas el hecho de que los niños circulen por otros grados?

¿Cuál es el motivo por el cual se movilizan?

¿Qué modificaciones le harías tú como maestra a estas movilizaciones considerando los trayectos de los niños?

¿Te gustaría que la jornada fuera de más de 4 horas? ¿Por qué?

¿En qué momento sentís que los niños aprenden más? ¿En qué momento sentís que enseñas más?

¿Cuál es el lugar que tienes como maestra en las Políticas Educativas?

¿Te gustaría tener otro lugar? ¿Cuál sería?

¿A qué dedicas tu tiempo en la escuela?

¿Consideras que las propuestas modifican la organización del tiempo?

¿Estas propuestas que han llevado adelante han modificado tu forma de ser maestra ¿En qué sentido?

¿Con este tipo de propuestas crees que se promueven modificaciones en el rol docente?

A partir de la situación sociosanitaria ¿qué aspectos de lo escolar crees han sido modificados? ¿qué ha pasado con el trabajo docente? ¿y con los tiempos? ¿hay otro lugar de la escuela en lo social y comunitario? ¿qué ha cambiado? ¿qué crítica puede realizarse a partir de lo acontecido?⁵⁶

Algún comentario que quisieras agregar.

2. Guía tentativa de preguntas para realizar entrevistas a directoras y subdirectora

¿Cuánto tiempo hace que eres directora/subdirectora?

¿Hace cuánto tiempo estás en esta escuela?

¿Cómo llegaste a esta escuela?

¿Cómo definirías a la escuela?

¿Y a los alumnos de la escuela?

¿Cómo definirías el trabajo que se realiza en la escuela?

¿Cómo se trabaja con las familias?

Si tuviera que destacar una sola propuesta de la escuela ¿cuál sería?

¿Por qué? ¿Cómo definirías su objetivo?

¿Cómo surgió esa propuesta?

⁵⁶ Pregunta incluida dentro de aquellas entrevistas efectuadas en el año 2020.

¿Cuáles fueron las principales modificaciones en la escuela a partir de dicha propuesta?

¿Cómo has vivido como directora/secretaria esas modificaciones?

¿Por qué te parece que esta escuela se plantea estas modificaciones?

¿Qué es lo nuevo o distinto en relación a otras propuestas o a lo que se hacía antes?

¿Repercute en los aprendizajes? ¿De qué forma?

¿Cómo evalúan las propuestas que van proponiendo?

¿Cómo visualizas el hecho de que los niños circulen por otros grados?

¿Cuál es el motivo por el cual se movilizan?

¿Qué modificaciones le harías tú como directora/subdirectora a estas movilizaciones considerando los trayectos de los niños?

¿Te gustaría que la jornada fuera de más de 4 horas? ¿Por qué?

¿En qué momento sentís que los niños aprenden más? ¿En qué momento sentís que enseñan más?

¿Cuál es el lugar que tienes como directora/subdirectora en las Políticas Educativas?

¿Te gustaría tener otro lugar? ¿Cuál sería?

¿A qué dedicas tu tiempo en la escuela?

¿Consideras que las propuestas modifican la organización del tiempo?

¿Estas propuestas que han llevado adelante han modificado tu forma de ser directora/subdirectora ¿En qué sentido?

¿Con este tipo de propuestas crees que se promueven modificaciones a tu rol? ¿cuáles serían?

A partir de la situación sociosanitaria ¿qué aspectos de lo escolar crees han sido modificados? ¿qué ha pasado con el trabajo docente? ¿y con los tiempos? ¿Hay otro lugar de la escuela en lo social y comunitario? ¿qué ha cambiado? ¿qué crítica puede realizarse a partir de lo acontecido?⁵⁷

Algún comentario que quisieras agregar.

3. Guía tentativa de preguntas para llevar a cabo entrevistas a inspector coordinador del Programa A.PR.EN.D.E. R, Inspectora Técnica, Inspector Departamental e Inspectora de Zona

¿Hace cuánto estás vinculada a experiencias de extensión del tiempo pedagógico/ al ámbito educativo?

En caso de ser inspector/a: ¿Hace cuántos años te encuentras en el rol de inspector/a? ¿y en esta zona?

¿Cómo definirías el programa de extensión del tiempo pedagógico en pocas palabras?

Si tuvieras que destacar algún aspecto de esta modalidad ¿cuál sería? ¿alguna debilidad? ¿cuál sería?

Si tuvieras que modificarle algo a la propuesta ¿qué sería?

¿Debería ser una modalidad de la cual participen todas las escuelas?

¿Por qué la necesidad de apostar a la extensión del tiempo?

⁵⁷ Pregunta incluida dentro de aquellas entrevistas efectuadas en el año 2020.

¿En qué se diferencia de otras modalidades?

¿Consideras que repercute en los aprendizajes? ¿De qué forma?

¿Conoces experiencias concretas que modifiquen la organización del tiempo?

¿Qué pasa en una escuela de Tiempo Completo o Tiempo Extendido con los tiempos que no son pedagógicos?

¿Hay algunas de estas cuestiones que podrían hacerse en escuelas de 4 horas? ¿Por qué sí o por qué no?

¿Qué opinión tienes sobre el garantizar el derecho a la educación y lograr aprendizajes de calidad por medio del ejercicio de trayectorias educativas? ¿Qué implica para ti pensar en el marco de trayectorias educativas?

¿Qué opinas sobre lo propuesto en cuanto a la promoción bajo la protección de trayectorias educativas?

¿Qué significado adquieren para ti las trayectorias continuas, protegidas y completas?

¿Cuáles son los programas, proyectos y recursos educativos que se ponderan dentro del organismo para protegerlas?

¿Cómo crees que se pueden fortalecer los procesos educativos de niños y niñas en el marco de trayectorias educativas?

En el marco de aquellas escuelas que se encuentran en contextos de desigualdad social y vulnerabilidad de derechos ¿hasta qué punto puede ocultarse la desigualdad?

¿Cómo conceptualizarías el trabajo docente en la actualidad? ¿Crees que en esas escuelas inmersas en esos contextos se configura éste de forma diferente? ¿para ti adquiere otros sentidos?

¿Qué apreciaciones posees sobre las decisiones que toman los propios docentes dentro del cotidiano escolar frente a la desigualdad social y educativa?

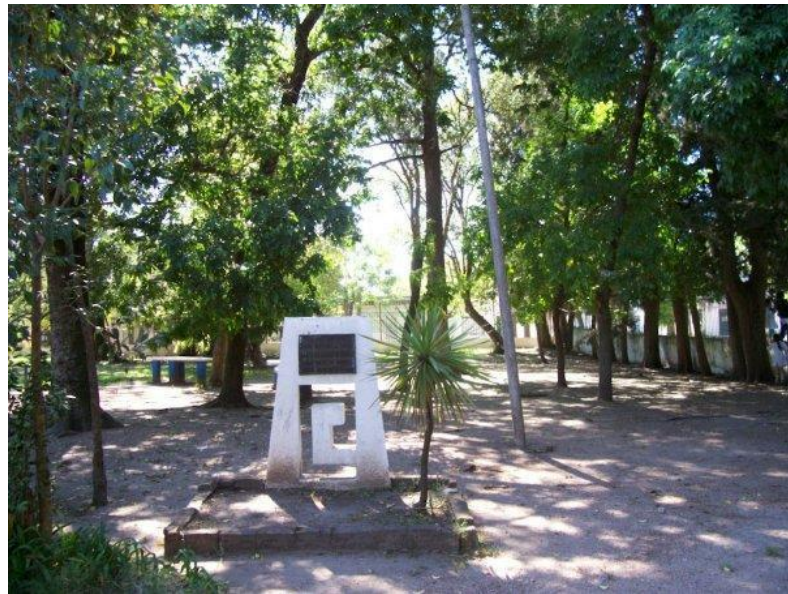
¿Cuál es tú opinión sobre las modificaciones a la forma escolar que efectúan los colectivos docentes en sus propias instituciones?

¿Crees que en el caso de estas instituciones existe alguna variante en lo que respecta al trabajo docente? ¿visualizas otros sentidos?

A partir de la situación sociosanitaria ¿qué aspectos de lo escolar crees han sido modificados? ¿qué ha pasado con el trabajo docente? ¿y con los tiempos? ¿Hay otro lugar de la escuela en lo social y comunitario? ¿qué ha cambiado? ¿qué crítica puede realizarse a partir de lo acontecido?

4. Anexo fotográfico

Entre caminar y maravillarse con lo cotidiano. Acerca de las primeras impresiones de la escuela



Fotografía 1. Entrada a la institución, repleta de árboles autóctonos con sus carteles identificatorios, placas o monumentos que expresan momentos históricos particulares alusivos a Sabas Olaizola. A lo lejos, se pueden ver bancos blancos que hacen a la “escuela plaza” dónde las familias en las primeras estadías en la escuela aguardaban la entrada de niños, niñas bajo la sombra de la arboleda.



Fotografía 2. Fachada de uno de los pabellones del edificio escolar.



Fotografía 3. Portón de rejas negras en la entrada principal de la escuela.



Fotografía 4. Mural en el edificio correspondiente al comedor escolar.

Deconstruir y alterar la forma escolar a partir de posiciones docentes cooperativas en un proceso de experimentación pedagógica



Fotografía 5. Colectivo docente e investigadores participando de una dinámica propuesta por la psicóloga de la escuela



Fotografía 6. Maestras discutiendo e intercambiando en espacio creado por el colectivo en el horario perteneciente al interturno de la escuela.

Perspectivas docentes y reconfiguraciones de ciertas nociones dentro de lo escolar

Toda una escuela para acompañar, cuidar y apostar por niños, niñas “sin techo” y empoderarles de derechos



Fotografía 7 y 8. Mural “Derechos” efectuado conjuntamente con INISA perteneciente al proyecto “Me empodero de derechos mientras juego”



Fotografía 9 y 10. Participación en Proyecto “ParticipandoAndo” con el lema “Luchemos por nuestros derechos” se movilizan niños, niñas, familias y maestras de la escuela el día 15/11/2019 en Las Piedras, conjuntamente con otras instituciones de la zona.



Fotografías 11,12 y 13. Camisetas efectuadas por las familias, docentes y niños, niñas para utilizar en marcha efectuada el día 15/09/2019 en Las Piedras.



Fotografías 14 y 15. Niños, niñas y familias, comunidad educativa disfrutando de la muestra artística “Me empodero de derechos” efectuada el 22/11/2019.



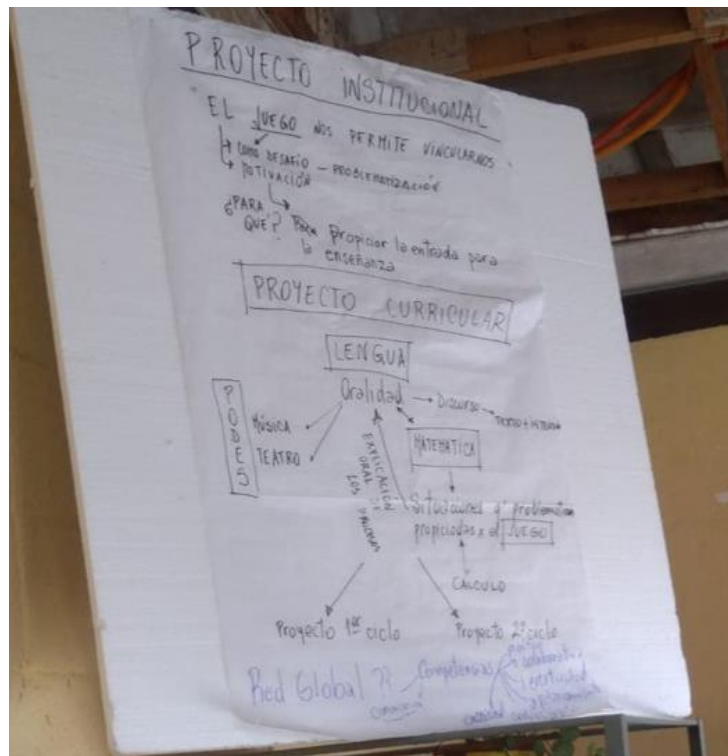
Fotografía 16. Escenografía que efectuaron niños, niñas, docentes y familias para la muestra artística.

La pandemia y la Escuela 235

Una escuela en “obra” en el retorno a la presencialidad



Fotografía 17 y 18. Remodelación de edificio escolar durante el año 2020.



Fotografía 19. Cartelera con ideas del colectivo docente para reformular proyecto institucional e internivelares