Felipe Stevenazzi Alén

Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano

biblioteca plural

CSIC

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY

Felipe Stevenazzi Alén

Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano

CSIC
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY
bibliotecaplural

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo
de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados
por académicos de reconocida trayectoria en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la CSIC,
integrada por Héctor Berio, Luis Bértola, Magdalena Coll, Mónica Lladó,
Alejandra López Gómez, Vania Markarián y Sergio Martínez ha sido la encargada
de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2018.

Imagen de tapa
Autor: Fernando Stevenazzi (creador visual y docente)
Título: Desplazamientos
fotografía digital
2020

© Felipe Stevenazzi Alén, 2018
© Universidad de la República, 2020

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)
Montevideo, CP 11200, Uruguay
Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906
Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>
<www.universidad.edu.uy/bibliotecas/>

ISBN: 978-9974-0-1784-9
e-ISBN: 978-9974-0-1785-6

Contenido

Presentación de la Colección Biblioteca Plural, *Rodrigo Arim* 5

Agradecimientos 7

Introducción 11
- Llegar a la Escuela 321 en un proceso de búsqueda 11
- Coproducción de conocimiento pedagógico entre Escuela y Universidad 13
- Perspectiva etnográfica 16
- El trabajo de campo realizado 19

Capítulo I. Barrio Casavalle: pobreza, políticas públicas y Escuela 321 23

Capítulo II. Los términos en esta investigación: alteración, forma escolar, producción de política y experimentación pedagógica 57
- Alteración 57
- Forma escolar 59
- Producción de política desde el cotidiano escolar 71
- Experimentación pedagógica 79

Capítulo III. La escuela que quiebra 93
- Una escuela en movimiento 93
- Los *quiebres de grupo* 100
- Las aulas temáticas 104
- Otros quiebres con la escuela 109
- Quiebres y continuidades 114
- Experimentación pedagógica y búsquedas 127

Capítulo IV. La igualdad de las inteligencias como punto de partida 133
- La igualdad de las inteligencias 133
- La escuela *patas para arriba* 145

Capítulo V. El contagio y la construcción política más amplia 153
- Casavalle, un contexto privilegiado 154
- La búsqueda a través de la experimentación pedagógica 158
- Resistencias, trabajo conjunto y construcción del Complejo Educativo Casavalle 164
- El contagio y la construcción política más amplia 171

Pausa-punto-apertura 175
Pausa-punto 176
Apertura 180
Autonomía 180
Relación singularidad/universalidad 181
Experimentación pedagógica 182

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

Vivimos en una sociedad atravesada por tensiones y conflictos, en un mundo que se encuentra en constante cambio. Pronunciadas desigualdades ponen en duda la noción de progreso, mientras la riqueza se concentra cada vez más en menos manos y la catástrofe climática se desenvuelve cada día frente a nuestros ojos. Pero también nuevas generaciones cuestionan las formas instituidas, se abren nuevos campos de conocimiento y la ciencia y la cultura se enfrentan a sus propios dilemas.

La pluralidad de abordajes, visiones y respuestas constituye una virtud para potenciar la creación y uso socialmente valioso del conocimiento. Es por ello que hace más de una década surge la colección Biblioteca Plural.

Año tras año investigadores e investigadoras de nuestra casa de estudios trabajan en cada área de conocimiento. Para hacerlo utilizan su creatividad, disciplina y capacidad de innovación, algunos de los elementos sustantivos para las transformaciones más profundas. La difusión de los resultados de esas actividades es también parte del mandato de una institución como la nuestra: democratizar el conocimiento.

Las universidades públicas latinoamericanas tenemos una gran responsabilidad en este sentido, en tanto de nuestras instituciones emana la mayor parte del conocimiento que se produce en la región. El caso de la Universidad de la República es emblemático: aquí se genera el ochenta por ciento de la producción nacional de conocimiento científico. Esta tarea, realizada con un profundo compromiso con la sociedad de la que se es parte, es uno de los valores fundamentales de la universidad latinoamericana.

Esta colección busca condensar el trabajo riguroso de nuestros investigadores e investigadoras. Un trabajo sostenido por el esfuerzo continuo de la sociedad uruguaya, enmarcado en las funciones que ella encarga a la Universidad de la República a través de su Ley Orgánica.

De eso se trata Biblioteca Plural: investigación de calidad, generada en la universidad pública, encomendada por la ciudadanía y puesta a su disposición.

Rodrigo Arim
Rector de la Universidad de la República
Setiembre 2019

Agradecimientos

A las niñas y niños de la Escuela 321, que me permitieron entrar en su escuela, en sus aulas, sentarme con ellos a compartir una hora de clase; me permitieron acercarme a la forma en la cual viven su escolaridad.

Al colectivo docente de la Escuela 321, que con mucha apertura compartió sus espacios de trabajo, de reflexiones, de disfrute, de inseguridades y de angustias durante un tiempo extenso y con diferentes intensidades, en el cual transité por sus cotidianeidades.

A Graciela Frigerio y María Laura Méndez por la posibilidad de este doctorado, por la libertad, el apoyo y la confianza que siempre transmitieron en el derrotero de este proceso.

A Flavia Terigi por dirigir esta tesis y haberme acompañado de manera muy generosa en su interlocución, y por los tiempos dedicados a las lecturas, aportes y comentarios.

A las compañeras y compañeros de doctorado por los espacios compartidos, dentro y fuera del aula.

A Beatriz Liberman, Pablo Martinis y Antonio Romano por las interlocuciones a lo largo de este trabajo de investigación.

A las compañeras y compañeros docentes de la Unidad de Estudios Cooperativos del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de República que, entendiendo que esta búsqueda es individual y colectiva a la vez, me apoyaron en todo para que tomara tiempos de trabajo para esta tesis.

A la Beca Carlos Quijano del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, apoyo para la realización de este doctorado.

A Leticia (mi compañera) por el amor y el apoyo, sostenes imprescindibles para hacer posible mis idas a Paraná y el trabajo en esta tesis.

A Malena y a Julia (mis hijas), que no habían nacido cuando me aceptaron en este doctorado, por mis ausencias durante este trabajo.

A Angela y a Carlos (mis suegros) puesto que sin el apoyo que nos dieron hubieran sido más difíciles las idas a Paraná.

A Pepe y a Laura (mis padres) por acercarme desde un comienzo una perspectiva político-pedagógica orientada en la justicia. A mis hermanas y hermanos por estar.

A las niñas y niños que diariamente dan vida a esas escuelas desde el disfrute y también desde el padecimiento; ese tiempo cargado de sueños, esperanzas y sonrisas que como adultos debemos necesariamente sostener y dotar de otros sentidos para todas/os.

Introducción

El presente texto es el resultado de la investigación etnográfica que dio lugar a la tesis de doctorado del autor en la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina), dirigida por la Dra. Flavia Terigi. Se procuró analizar las alteraciones producidas a la forma escolar como una producción de política educativa desde el cotidiano escolar a través de la experimentación pedagógica, a partir de la experiencia en desarrollo que implementa la Escuela 321 del Barrio Casavalle en Montevideo, Uruguay. Desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009) se busca describir y analizar el mencionado proceso de experimentación pedagógica.

Una aclaración previa sobre el uso del lenguaje inclusivo en la escritura de esta tesis: yo era de los reticentes a escribir *las/os*. Si bien comparto la crítica al uso sexista del lenguaje me parecía que eso no resolvía el problema y transformaba un asunto serio en un *saludo a la bandera* políticamente correcto. Sin embargo, ser padre transforma muchas cosas, entre otras, ver la preocupación que le generaba a Malena —mi hija mayor— no sentirse incluida cuando decían *niños*, siempre reclamaba ¡¡¡y niñas!!! Lo mismo cuando se hablaba en un genérico: *abuelos*, por ejemplo, interpretaba que vendrían sus dos abuelos varones. Ya ha crecido —casi junto con este proceso de investigación—, ahora tiene cuatro años y Jardín de Infantes y cultura de por medio, ya no reclama ese lugar para las niñas en el lenguaje ni le parece raro que se nombre solo el género masculino cuando también incluye al femenino. Es quizás una anécdota íntima, menor y hasta jocosa, pero para mí significa una confirmación fuerte de que el uso sexista del lenguaje genera efectos muy potentes en nuestra cultura y por lo tanto constituye un frente de disputa política.

Por eso, como la mayoría de las personas que construyen cotidianamente la Escuela 321 —a las que entrevisté, con las que me reuní, con quienes compartí diferentes instancias de trabajo, quienes me acercaron sus reflexiones por escrito, a quienes observé en sus aulas— son mujeres, las nombro como maestras, más allá de que durante tiempo en el que se desarrolló la investigación hubo al menos un maestro varón formando parte del colectivo docente de la Escuela a 321.

Llegar a la Escuela 321 en un proceso de búsqueda

Una aclaración inicial: a partir de la unificación de escuelas aprobada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) el 30 de diciembre de 2015, la Escuela 321 dejó de existir con ese número y se fusionaron cuatro escuelas (178, 319, 320 y 321) en forma cruzada: la 178 con la 321 y la 319 con la 320. Las que se mantuvieron en el nomenclator son las escuelas que tenían nombre: la 178 Martin Luther King y la 319 República Popular de China, por lo que la anterior Escuela 321 es ahora la 178 turno vespertino. A los efectos de este

texto nos seguimos refiriendo en todo a la Escuela 321 porque además las identidades que se representan con los números siguen siendo fuertes.

En el segundo semestre de 2013 comienza a gestarse un convenio de trabajo entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC)[1] y el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La República[2] (Uruguay) para que desde el instituto se implementara un trabajo de apoyo y acompañamiento a las experiencias que se estaban desarrollando en las escuelas de Casavalle.

Conozco al colectivo docente en un primer taller de intercambio que se realiza con el objetivo de identificar necesidades y posibilidades de trabajo conjunto a partir del convenio que se venía instrumentando con el MEC.

Cuando comencé este doctorado venía trabajando sobre la forma escolar desde diferentes aproximaciones, constituyendo el antecedente más próximo la investigación desarrollada entre 2011 y 2013 titulada: «Formatos escolares: sujetos, tiempos y espacios en la educación primaria», desarrollada en el marco del Programa Docentes investigadores del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública. Esta investigación me permitió tomar contacto con la producción existente acerca de la forma escolar y con la capacidad que tienen los docentes de transformar esa forma en la medida en que se lo propongan.

Esta preocupación se conecta también con analizar cómo se produce política educativa desde el trabajo cotidiano de los docentes en sus instituciones educativas a partir del conjunto de definiciones que tienen que tomar en esa *aplicación de la política* que va más allá de una aplicación para pasar a ser una política educativa desde el cotidiano escolar, como será entendida aquí.

La preocupación por la política educativa ha sido constante desde mi formación de grado, lo que ha ido cambiando es el interés por indagar en lo cotidiano de lo escolar, y ese interés se relaciona con la experiencia de trabajo en la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, que Pablo Martinis dirigió entre 2007 y 2011. Allí pude constatar las dificultades para procesar transformaciones en la política educativa y en el sistema educativo en lo que era hasta el momento una experiencia inédita; era la primera vez que el Frente Amplio gobernaba en Uruguay y a partir de allí se podrían habilitar posibilidades de cambio que. Esa experiencia marca una cuota importante de desengaño y frustración en relación con la transformación de las políticas educativas y su correlato en el sistema educativo.

---

1 En Uruguay la enseñanza inicial, primaria, media básica, media, superior, técnica y formación docente están en la órbita de un organismo autónomo que es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El Ministerio de Educación y Cultura participa en la coordinación del Sistema Nacional de Educación Pública que reúne a todos los organismos que imparten enseñanza de gestión estatal.

2 También será referida como Udelar.

A partir de estos intereses de búsqueda comienzo a vincularme con la experiencia que venía desarrollando la Escuela 321, teniendo desde el comienzo un interés especial en indagar las alteraciones a la forma escolar. De a poco, y a partir de conocer más la experiencia, fue ganando interés analizar esas alteraciones a la forma escolar como la producción de una política educativa que se desarrolla desde el cotidiano escolar y que a su vez se sustenta en la experimentación pedagógica. No fueron pocos los avances que presenté, los títulos provisorios que enuncié, hasta llegar a explicitar esas relaciones de esta forma.

La Escuela 321 adoptó una forma de trabajo que me interesó desde el comienzo y que tiene que ver con la inconformidad con lo que se obtiene, visto siempre como precario y mejorable. Se trata de una escuela que está en constante movimiento, lo que lleva a que uno se aleje una semana o un mes, y aquello que parecería continuar se transforma o se reelabora, requiriéndose tiempo de campo para poder no solo apreciar esos movimientos, sino describirlos.

Coproducción de conocimiento pedagógico entre Escuela y Universidad

Aquí parece necesario realizar una aclaración, porque se vincula directamente con la posición política que se asume en este trabajo de investigación y con la validación de la experiencia. Se parte por explicitar que la escuela, sus maestras y la experiencia no necesitan de esta investigación, no la solicitaron; sí estuvieron de acuerdo con que se realizara y colaboraron activamente de distintas formas para su concreción, hasta en la discusión de sus avances.

Cuando digo que «la experiencia no necesita de esta investigación», busco señalar que el trabajo de experimentación pedagógica viene siendo elaborado, practicado, discutido y reelaborado por el colectivo docente. Esta investigación no tiene como objetivo, no pretende y no podría actuar como una defensa de la experiencia. Sí pretende contribuir como una mirada, una lectura para la reflexión sobre lo que se viene realizando y los desafíos que van surgiendo.

No se considera al trabajo universitario como el capaz de validar una experiencia porque esto implicaría asumir una postura política contraria a la que se propone como desafío metodológico acerca de la coproducción de conocimiento pedagógico entre Escuela y Universidad.

La investigación que da lugar a esta tesis se propuso experimentar en términos metodológicos en dos dimensiones que se consideran complementarias: *a*) la perspectiva etnográfica en educación (Rockwell, 2009) (que será caracterizada en el siguiente apartado) y *b*) la coproducción de conocimiento pedagógico entre Escuela y Universidad.

¿Qué se plantea con esta coproducción? Se la concibe fundamentalmente como un gesto político que busca construir una relación sujeto-sujeto en la investigación, que permita producir en forma conjunta, coproducir conocimiento

pedagógico desde los desafíos que tenemos como sociedad relacionado con lo escolar y que comenzamos a pensar a partir del encuentro entre Escuela y Universidad. Un gesto político que debe evolucionar en una forma de vínculo político entre ambas instituciones, que tiene necesariamente consecuencias metodológicas sobre la forma de trabajo en la investigación educativa.

Si bien en el último tiempo se han producido acercamientos entre la Universidad de la República y la Administración Nacional de Educación Pública, la relación entre estos dos organismos públicos y autónomos siempre fue tensa; antes de la creación de la Universidad Tecnológica eran los dos únicos encargados de la educación pública en sus diferentes niveles en Uruguay. Estas tensiones tienen raíz en la historia, en las formas de surgimiento y posterior separación de los organismos, pero no viene al caso entrar en ese detalle aquí.

La Universidad tiene una cuota de responsabilidad en la medida en que a través de sus prácticas se ha ubicado en una posición de jerarquía, generando subordinación. En este contexto es necesario abrir un espacio donde pensar la coproducción de conocimiento pedagógico entre escuela y universidad, en primer lugar porque son los docentes los que cotidianamente hacen escuela y ponen en ello un conocimiento pedagógico, y, en segundo lugar por la convicción de que solo saldremos del lugar en el que estamos a través del trabajo de los docentes, lo cual conlleva pensar a los docentes como parte del problema y de la solución. Sobre esto considero que las intervenciones universitarias deben guardar un especial cuidado para que los docentes puedan ser parte de la solución, porque tanto el sistema educativo como los medios y los decisores políticos no parecen hacer otra cosa que culpabilizar a los docentes y y sospechar de ellos. Por lo tanto, el trabajo desde la Universidad debe posicionarse claramente desde otro lugar y guardar coherencia con esa posición.

Es necesario tener presente que docentes y estudiantes universitarios tenemos un conjunto de dificultades y carencias en las estrategias de trabajo con otros, con las formas de relacionamiento, lo acotado de las respuestas académicas y los tiempos que nos insume construir algunas estrategias; un conjunto de factores que es necesario explicitar y reflexionar para no pretender que se construye una relación entre algunos que tienen unas capacidades y otros que no las tienen. Esta ha sido la desigualdad fundante sobre la cual la Universidad ha construido vínculos sociales, muchas veces enmascarando sus propias dificultades.

A partir del reconocimiento de esas limitaciones, y estableciendo estrategias para superarlas se identifican algunos aportes que la Universidad puede realizar a lo escolar:

a. forma de organización. La Universidad plantea una organización democrática para el trabajo —teniendo claro que persisten ámbitos muy jerárquicos y conservadores—, pero en relación con la forma vertical y autoritaria que se ve en las escuelas puede aportar formas de vínculo y estrategias organizativas más democráticas y participativas. Este suele ser uno de los efectos no pensados del vínculo entre Escuela y Universidad;

b. método para organizar el trabajo, para reflexionar sobre determinado fenómeno; reunir información e investigar, sistematizar y organizar el trabajo colectivo;
c. circulación de la producción académica que sobre el tema/problema se ha producido;
d. acompañamiento y sostén: el proceso de experimentación pedagógica necesario para arribar a otros lugares produce necesariamente incertidumbre; la Universidad puede realizar un aporte importante en acompañar y sostener al colectivo en este proceso, apoyando el trabajo reflexivo y de reelaboración que conlleva. Es utilizar de la mejor manera el *no estamos solos, la Universidad nos apoya* —como se suele escuchar—, y aprovechar el conocimiento minucioso que da la posibilidad de acompañar para ofrecer otras perspectivas que apoyen la reflexión con la experiencia.

Algunos de estos componentes se pudieron poner en práctica de manera incipiente en el trabajo que desde el Instituto de Educación se viene desarrollando fundamentalmente con las escuelas 319 y 321 en Casavalle.

En el marco de la coproducción, esta investigación buscó generar espacios para el intercambio y la discusión de avances, presentación en seminarios y encuentros, así como la integración de algunas maestras en la investigación «Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde la experimentación pedagógica en el cotidiano escolar», que coordino en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación, en la que trabajan egresados, estudiantes (Licenciatura en Educación) y maestras de escuelas.

Durante el proceso de investigación fueron muy interesantes las lecturas y los comentarios realizados por la directora de la escuela, las reflexiones escritas por las maestras y la discusión de una parte del entonces borrador del capítulo III de este texto en una sala docente.

Ahora, ¿por qué se plantea que este desafío es al momento un gesto político? Es un encuentro que se da en la historia, la que dista mucho de estas prácticas, por lo cual no todos los actores están en las mismas condiciones para entrar en esa relación; hay también diferencias respecto a la formación y a las culturas institucionales y cómo se vinculan con la participación y la autonomía, que son bien diferentes entre maestros y universitarios. Por eso se plantea el gesto de colocar la relación en la coproducción y comenzar a instrumentar las acciones que permitan ir asegurando esa coproducción. Es una operación similar a la que plantea Rancière con la igualdad, no como una consecuencia, sino fundar la relación desde allí, declarar la coproducción y tomar las acciones que permitan asegurarla y darle continuidad. De lo contrario, el riesgo es solo enumerar las dificultades que encontramos para pensar una relación de este tipo. Por otro lado esas dificultades no pueden ser disimuladas, sino que, por el contrario, se deben explicitar y generar todas las estrategias para superarlas, o podrían actuar en lo implícito.

Perspectiva etnográfica

El desarrollo metodológico forma parte del proceso de experimentación y formación del investigador, a través del cual este va abriendo su mirada (Rockwell, 2009) en ese recorrido que, como plantea Guber, «replantea la centralidad del investigador como sujeto asertivo de un conocimiento preexistente convirtiéndolo, más bien, en un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino del des-conocimiento al re-conocimiento» (Guber, 2001: 7).

Claramente no se termina de aprender a investigar, pero además asumir la perspectiva etnográfica en la investigación en educación, si bien no es nueva y hay antecedentes en los cuales referenciarse, requiere también de producir algunas mediaciones. Se suma a estos desafíos la coproducción de conocimiento pedagógico entre Escuela y Universidad, que se considera complementaria con la perspectiva etnográfica, en la medida que permite insertarse en el campo involucrándose en su cotidianeidad, y recuperar la reflexividad de los sujetos en relación con lo que viven.

El tomar contacto con esa reflexividad ha sido muy interesante para la investigación, que ha tenido diferentes soportes: la escritura, una conversación después de determinada actividad, las notas a partir de la lectura de un avance.

La propia Elsie Rockwell (2009) reflexiona sobre la relación entre alternativas pedagógicas y etnografía, planteando que son espacios con objetivos y lógicas de producción diferentes, pero que pueden retroalimentarse.

> La etnografía puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las 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 las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos (Rockwell, 2009: 26).

Esta investigación pone foco en analizar cómo las alteraciones a la forma escolar conforman una política desde el cotidiano escolar en relación con el proceso de experimentación pedagógica, ese conjunto de «conocimientos locales» —en este caso conocimiento pedagógico puesto en práctica por los docentes— que cotidianamente va conformando, a través de diferentes decisiones, una política educativa labrada desde el cotidiano.

Tomar contacto con esa cotidianeidad es parte de los cometidos de la perspectiva etnográfica, que pretende desentramar los significados en los que está inmersa y produce la escuela, compartiendo con Geertz que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido; la cultura es esa urdimbre y el análisis de la cultura debe ser, por lo tanto, no una ciencia experimental que produce leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Se busca la explicación, interpretando expresiones sociales que son «enigmáticas en superficie» (Geertz, 1996: 20). Esta definición de cultura que Geertz trae de Weber actúa como un referente al momento de pensar las

estrategias metodológicas que permitan acercarnos a esas expresiones sociales *enigmáticas en superficie* que acontecen en la escuela.

Para Geertz la *descripción* presenta los comportamientos como acciones físicas, sin un sentido. La *descripción densa* reconoce los *marcos de interpretación* dentro de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido, como cuando a aquel movimiento ocular se lo llama *guiño* y se lo interpreta como gesto de complicidad, aproximación sexual, seña en un juego de naipes, etcétera.

La perspectiva metodológica adoptada en esta investigación es de carácter cualitativo, se propone estudiar un fenómeno para entenderlo en su integralidad. Se puede abordar una cualidad específica, pero no como aspecto separado o separable, sino como parte de un todo integrado que constituye una unidad de análisis, teniendo presentes los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia. Coincidiendo con Martínez (2006: 127), la investigación cualitativa trata de:

> identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es solo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.

Como plantea Rockwell (2009) la etnografía no puede reducirse al trabajo de campo y la utilización de técnicas como entrevista abierta u observación participante, sino que es una perspectiva que adopta el investigador durante todo el proceso de investigación.

Esta perspectiva etnográfica exige el esfuerzo de acercarse a la experiencia de vivir la escuela como lo hacen sus hacedores (alumnos, docentes, funcionarios), y requiere a su vez del esfuerzo analítico que implica mirar la práctica con cierta distancia, reflexionar y plantearse preguntas en tomo a ella, no considerando obvias las actividades cotidianas, naturalizadas, que deberán ser desnaturalizadas como parte del trabajo etnográfico. Es distinguir a nivel teórico lo que en la práctica se da sin distinciones dentro de un todo.

El proceso de investigación desde esta perspectiva metodológica requiere entonces de problematizar, entre otros elementos, la construcción de la mirada, respecto de la cual Malinowski (1986: 7) señala:

> el doctor Malinowski ha vivido durante muchos meses como un indígena entre los indígenas, observándolos diariamente en sus trabajos y diversiones, conversando con ellos en su propia lengua y deduciendo todas las informaciones de las fuentes más seguras: la observación personal y los relatos directamente escuchados de los nativos, en su propio idioma y sin mediación de intérpretes.

La sensación que tuvo Malinowski, mientras se alejaba la lancha que lo dejaba solo en las islas Trobrian, no se parece en nada a la sensación de la primera ida a campo y todas las inseguridades que la acompañaban.

Los *otros* con los cuales compartimos y desarrollamos el trabajo de campo ya no son los nativos a los que hace referencia la antropología contemporánea de Malinowski. La etnografía requiere de una posición particular del investigador:

> El investigador nunca trabaja solo como investigador, trabaja también como vecino, como amigo, como desconocido, como hombre o mujer, como occidental [...], como profesor o escritor, como aliado, como enfermero, como mano de obra, como transportista, como administrativo [...] y con otros papeles que él se haya forjado o que le haya conferido el grupo que analiza y con el que convive (Velasco *et al.*, 1997: 24).

Uno de los ejercicios fundamentales para poder construir esa perspectiva etnográfica, cuando compartimos el campo con quienes participan de códigos culturales comunes y experiencias muy similares, es el extrañamiento:

> La perspectiva antropológica se basaría en una tensión existente entre el antropólogo como miembro —aunque especial— de un sistema social y cognitivo intentando transformar lo exótico en familiar. Esta tensión ha sido resumida en la formula nosotros/otros, donde «nosotros» significa el antropólogo y todo lo que le es familiar como miembro de una sociedad, y «otros», los actores sociales que estudia, lo exótico. Al estudiar «su» propia sociedad el antropólogo busca realizar la operación inversa, convertir lo familiar en exótico, usando —por principio y por racionalización metodológica— una posición de extrañamiento (Lins Ribeiro, 2004: 195).

La búsqueda por comprender qué está sucediendo hoy en la escuela dialoga además con los códigos culturales que uno comparte y con los que no, y también con las experiencias propias en la forma escolar; entonces la operación de extrañamiento requiere de esfuerzo:

La etnografía parte del asombro y el extrañamiento, de la curiosidad y de la capacidad de maravillarse de lo extenso y lo diverso de los mundos posibles, adquiere su lugar en tanto posibilidad de registro de tal vivencia y experiencia, y tiene efecto en tanto discurso que vincula lo diverso y lo distinto en textualidades concretas (Galindo, 1998: 352).

Permitirse el asombro y el ejercicio de la pregunta es una posición que el investigador asume para poder desarrollar la perspectiva etnográfica. En términos del antropólogo brasileño Roberto da Matta, «la tarea de familiarizarse con lo exótico se revirtió en exotizar lo familiar. En este proceso el principal beneficiario fue el mismo investigador» (Da Matta, citado por Guber, 2001: 40).

El trabajo de campo realizado

La nominación del centro educativo, como el anonimato de las personas entrevistadas forma parte de los acuerdos establecidos con las maestras de la escuela. Las entrevistas se identifican con un número aleatorio, acompañadas de *M* para el caso de las maestras, de *MD* para las dos maestras directoras entrevistadas y *MI* para la maestra inspectora.

Entiendo que preservar el anonimato de los centros en Uruguay, en el caso de que sea posible, es fundamentalmente una estrategia para superar una tendencia local a obturar el debate e intercambio, atribuyendo características particulares a tal o cual escuela que permiten que se plantee determinadas acciones. Si se evita identificar el centro se puede comenzar ese intercambio con los *a prioris* en suspenso.

El trabajo de campo fue realizado en diferentes momentos entre octubre de 2013 y mayo de 2016, un campo en el que pude mantener diferentes presencias e intensidades, acercamientos y distancias que permitieron construir una confianza muy interesante con el colectivo docente y con aquellas niñas y niños con los que tuve oportunidad de compartir su cotidianeidad escolar.

Durante este período se realizaron entrevistas; observaciones participantes en espacios de coordinación, en recreos, en salas docentes y en aulas; talleres con niñas y niños; reuniones con padres y participación en encuentros y seminarios.

El primer contacto con la Escuela 321 se produjo el sábado 10 de agosto de 2013, en oportunidad de un primer taller con las cuatro escuelas (178, 319, 320 y 321) en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar.

A partir de este primer encuentro y de mi participación en el equipo del instituto tomo contacto con la escuela, se acuerda la realización de una investigación y que mi inserción en el equipo tendrá ese objetivo. Sobre fines de 2013 el colectivo docente está planificando las aulas temáticas; las primeras instancias de observación serán las salas docentes desarrolladas en diciembre de 2013, en las que se planifica el trabajo a llevar a cabo en 2014.

Durante 2014 continúa el acercamiento a la experiencia a través de la participación en salas docentes en las cuales se evalúa y planifica su desarrollo. En noviembre de ese año se realizan nueve entrevistas a maestras que tienen diferente relación con la experiencia que se viene desarrollando en la escuela: están desde el comienzo en 2010, están desde antes de 2010 o llegaron en 2014. Se entrevista a maestras que participan de las flexibilizaciones del primer ciclo (inicial a tercero) y de las aulas temáticas (instrumentadas ese año). Y, a la directora.

A los efectos de contar con una mirada más amplia de la experiencia, la directora plantea al equipo del Instituto de Educación desarrollar un taller con alumnos de 4.º, 5.º y 6.º para determinar cómo estaban viviendo la experiencia de las aulas temáticas y cuál era su evaluación. También se convocó a dos reuniones

con madres, padres y referentes familiares para contar también con sus opiniones, en las que participaron 20 personas.

En ese taller realizado con los alumnos se aplicaron técnicas de libre expresión, y a partir de allí se trabajó con ellos sobre cómo estaban viviendo la experiencia. Las docentes de la escuela plantearon no participar en estas instancias con alumnos y padres para que, tanto niñas y niños como madres, padres y referentes familiares no se sintieran condicionados en su participación.

Durante 2015 se entrevista a dos maestras que ingresaron en 2014 y que rápidamente se involucraron con la forma de trabajo que venía implementando la escuela.

En abril de 2015 se concreta un intercambio con docentes de Entre Ríos que permite un acercamiento diferente con parte del colectivo docente de la escuela que va a Paraná a presentar la experiencia y toma contacto con las primeras observaciones y lecturas que yo venía produciendo desde la experiencia. Este acercamiento será sustancial porque se genera un diálogo con parte de las maestras que escuchan esas primeras lecturas; en ese momento entiendo que para parte de las maestras me vuelvo un interlocutor con el cual compartir y dialogar.

A los efectos de observar las dinámicas que se dan en las aulas temáticas, en julio de 2015 acompaño a un cuarto año durante una semana. Fue muy interesante cómo se dio la observación participante, en el aula de ciencias sociales, lo que tendría efectos en la relación con el grupo y la interacción que se daría en el resto de las aulas temáticas. Previo acuerdo con la maestra del aula sobre mi interés en tener alguna participación que me permitiera construir el lugar de observador participante, ella me plantea que los alumnos se prepararon para hacerme una entrevista colectiva sobre la investigación en ciencias sociales, lo cual es muy interesante porque se invirtieron los roles. Estuvimos conversando con niñas y niños durante una media hora; este comienzo fue muy productivo para la investigación, lográndose un vínculo distinto con el grupo que, a partir de allí, me invita a compartir sus mesas de trabajo en las diferentes aulas, permitiéndome un acercamiento privilegiado a sus mundos.

La observación participante durante una semana me permitió un conocimiento de la dinámica bien interesante, y posibilitó por otro lado intercambiar con las maestras sobre varios aspectos del trabajo a partir de las devoluciones que me solicitaron. Participo en varias reuniones de coordinación semanal de las aulas temáticas, espacio generado en el horario escolar donde las cuatro maestras que trabajan en las aulas temáticas y la directora evalúan, planifican y acuerdan el trabajo en esas aulas.

En diciembre de 2015 participo de las salas docentes donde se evalúa la experiencia desarrollada y se considera la propuesta para 2016; se anuncia la posibilidad de unificación de las escuelas y se expresan los temores de los docentes de la Escuela 321 con ello, en relación a que se pierda la acumulación de trabajo colectivo y experiencia pedagógica que venían acumulando al trabajar en el marco más amplio de dos escuelas con colectivos docentes con

diferentes experiencias; por otro lado la posibilidad de ampliar la experiencia se considera un desafío interesante.

La unificación de las escuelas, que parecía lejana, se concreta por parte del Consejo de Educación Inicial y Primaria a partir de una resolución del 30 de diciembre de 2015.

El año 2016 estará signado por la unificación, las resistencias y los intentos por un trabajo común con las cuatro escuelas que pasan a ser dos. Durante este año me aboco a la escritura de este texto. En abril de 2016 vuelvo a entrevistar a la directora de la escuela 321 cuyas entrevistas se referencian como *MD*, entrevisto a la directora de la otra escuela referenciada como *MD2* y a la inspector que tuvo la Escuela 321 de 2010 a 2014, referenciada como *MI*.

Ese fue el cierre del campo a los efectos de esta investigación, y se logró poner en discusión parte de lo producido. Algunas maestras habían tomado contacto con producciones parciales, habiendo comentado y discutido algunos aspectos. Esa instancia de discusión me permitió incorporar otros aspectos a la escritura definitiva, pero lo interesante fue lo que esa discusión generó en la experiencia; actualmente se está en un proceso de búsqueda respecto a esas dos continuidades y las posibilidades que tiene la escuela de avanzar en las alteraciones a la forma escolar.

Referencias bibliográficas

Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Addison Wesley Longman.

Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Norma.

Lins Ribeiro, G. (2004). «Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica», en: Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (comps), *Constructores de otredad: una introducción a la Antropología Social y Cultural,* Buenos Aires, Antropofagia.

Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacifico occidental I,* Barcelona, Planeta-Agostini.

Martínez, M. (2006). «La investigación cualitativa (síntesis conceptual)», Disponible en Revista iipsi: <http://http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf>. Consulta: 15/11/06.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos,* Buenos Aires, Paidós.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica,* Madrid, Trotta.

Capítulo I

Barrio Casavalle: pobreza, políticas públicas y Escuela 321

En este primer capítulo se propone caracterizar al barrio Casavalle y la forma en que se han desarrollado las políticas públicas allí, entendiendo que estas han tenido por acción u omisión una cuota importante de responsabilidad en lo que ha acontecido y acontece. Cómo se da la disputa público/privado relacionada con la enseñanza media, que alberga en el barrio a los primeros colegios gratuitos de gestión privada del país.

Se describe el caso Escuela 321 y el proceso de experimentación pedagógica que vienen realizando sus docentes.

Barrio Casavalle

La Escuela 321 se ubica en el barrio Casavalle de Montevideo, que desde mediados del siglo XX tiene como característica principal que sus habitantes viven en contextos de pobreza; en los últimos años se le agrega el estigma de barrio inseguro y peligroso, sobre el que los medios de comunicación insisten constantemente.

Lo que se conoce como *barrio Casavalle* agrupa diversas realidades, está compuesto por diferentes barrios con surgimientos y dinámicas distintas muchas veces unificadas en los titulares de las noticias, como foco de la delincuencia y del tráfico de drogas.

> El área de Casavalle reúne a 11 barrios y 120 asentamientos que conviven en un mosaico donde cada «unidad territorial» contribuye a conformar una realidad para nada homogénea (Contreras, 2014:10).

La pobreza y su concentración son una de las marcas de Casavalle, desde 1985 con el retorno a la democracia:

> cuando el porcentaje de la población con carencias para todo Montevideo era del 15,9 %, en Casavalle llegaba al 47,1 %. Esto quiere decir que la mitad de los que allí vivían lo hacían en situación de extrema pobreza. Casi una década después, en el marco del despliegue de las políticas neoliberales, y a pesar de la llegada de decenas de contingentes provocada por los desalojos masivos, los índices descienden levemente: 13,3 % para todo el departamento, y 39,6 % para Casavalle. La relación entre el todo y la parte siguió siendo la misma, casi tres veces más, una verdadera concentración de la pobreza en la zona. Las carencias más presentes han sido el hacinamiento, las insuficiencias edilicias de

las viviendas, el tipo de servicio sanitario, el acceso a la energía eléctrica, y el abastecimiento de agua potable (Álvarez Pedrosian, 2009: 45).

En la actualidad, según datos del Instituto Nacional de Estadística en su *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad en Uruguay*, a partir de los Censos 2011 el porcentaje de hogares con al menos una Necesidad Básica Insatisfecha (NBI) en Uruguay es del 33,8; en Montevideo es del 26,8, y en Casavalle 60,1 (INE, 2013). «Las necesidades básicas consideradas son seis y se vinculan al acceso a: vivienda decorosa, energía eléctrica, abastecimiento de agua potable, artefactos básicos de confort, servicio sanitario, educación» (INE, 2013:11).

Si bien la relación entre porcentajes no llega a triplicarse como se daba en el recorrido histórico —y sería pertinente analizar la construcción de indicadores para establecer un correlato con mayor fiabilidad—, queda claro que hay una concentración muy marcada de NBI en ese barrio, que lo ubica primero en la lista tanto para Montevideo como para el país.

Según datos elaborados por la Junta Nacional de Drogas, citados por Contreras, en Casavalle el «30,9 por ciento de sus jóvenes no estudian ni trabajan; casi 45 por ciento de la población solo cursó primaria» (Contreras, 2014: 10).

Respecto a las instituciones educativas, la guía de recursos de la zona de Casavalle editada por el Ministerio de Desarrollo Social releva trece escuelas públicas y dos colegios privados de educación primaria. En educación secundaria, un liceo público, un aula comunitaria y dos liceos públicos de gestión privada: Jubilar e Impulso[3]. A esto hay que agregar los cursos técnicos dictados por UTU[4] en sus diferentes modalidades, algunos en la propia Escuela 321.

Para ubicarse en la conformación actual del barrio es interesante hacer una breve historia de su surgimiento. Casavalle ocupa la zona que otrora en la colonia española, según el modelo indiano de organización territorial, ocupaban las chacras; después de los ejidos[5], propios y dehesas, venían las chacras y luego, las estancias. En aquella época, en esta zona rural construyó su casa-azotea Pedro Casavalle, un patriota vinculado a las gestas artiguistas. La elevación que tiene la zona lo convierte en un lugar estratégico.

> En las primeras décadas del siglo XX se comenzó a urbanizar el antiguo paraje Casavalle, se lotearon terrenos de grandes extensiones (como el barrio Plácido Ellauri de 1908, loteamiento de macromanzanas para casas de tipo quinta realizado por Francisco Piria) [...] y se fundaron barrios según los modelos de la ciudad jardín de Howard, por entonces valorado como solución a la transición entre el campo y la ciudad (Álvarez Pedrosian, 2009: 276).

3 Se explica más adelante las características de estos dos centros de educación secundaria básica de gestión privada y sin costo para sus alumnos.

4 Universidad del Trabajo del Uruguay, antigua denominación que todavía se usa para la enseñanza técnica dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Técnico Profesional.

5 Nombres que reciben en las leyes de Indias las tierras comunales que administraban los cabildos, los nombres tienen que ver con la utilización y la distancia del casco urbano.

Un inicio con *glamour*, del que todavía se conserva alguna descontextualizada casa quinta para dar testimonio de ello.

> Desde mediados del siglo XX comenzó la sucesiva construcción de diversos complejos habitacionales en toda la zona. El primero de ellos fue el llamado Unidad Casavalle, lo que se realizó de un proyecto más ambicioso, en 1958. El Barrio Jardines del Borro, creado en 1926 y ubicado inmediatamente al norte, sintió las primeras conmociones; pero el contexto se agudizó cuando en 1972 —un año antes del golpe de Estado cívico-militar que duraría formalmente hasta 1984— se levanta la llamada Unidad Misiones, Los Palomares para todos los vecinos de dentro y fuera, por su forma y densidad (Álvarez Pedrosian, 2009: 276).

A estos dos complejos habitacionales, Unidad Casavalle denominado Las sendas (del que solo llegó a construirse lo que originalmente estaba pensado como transitorio) y Unidad Misiones (llamado popularmente Los palomares) se les suma la trama informal de asentamientos irregulares que es la que alberga más población y que continúa en aumento, pasando por diferentes programas de regulación y mejora.

El barrio Casavalle está marcado por el estigma y es uno de los que tiene fama de peligroso. Parte de esa fama se debe al tráfico de drogas, fundamentalmente pasta base de cocaína. Allí se da una concentración de aspectos que lo vuelven vulnerable frente a este problema: necesidades básicas insatisfechas, bajo nivel educativo, altas tasas de desempleo, pocas posibilidades de salir del barrio siquiera para buscar trabajo, todo lo cual genera un campo fértil para el negocio de la droga que encuentra la posibilidad de insertarse en la trama social, captando vendedores, consumidores, cómplices y sobre todo componer una trama social de protección a los traficantes a partir de una intrincada cadena de favores, frente a necesidades de salud, seguridad, posibilidad de traslados, etc., que el Estado no cubre. Todo esto convive con el Casavalle trabajador que busca sacar el barrio adelante.

La Escuela 321 está contigua al complejo Unidad Casavalle, llamado popularmente Las sendas, y de hecho, al conjunto de escuelas que funcionan allí se las nombra como las escuelas de Unidad Casavalle. Desde el punto de vista administrativo, hasta diciembre de 2015 fueron cuatro escuelas mañana y tarde que funcionaban en dos edificios contiguos e interconectados; esto cambia a partir de que el Consejo de Educación Inicial y Primaria resuelve, a pedido de las inspectoras y directoras de las escuelas 320 y 321, la unificación de las escuelas en dos, con dos direcciones, procurando generar un proyecto pedagógico común.

Políticas públicas, escuela y pobreza en Casavalle

El barrio Casavalle tiene una larga historia de intervenciones, tanto públicas como privadas que han buscado dar soluciones a sus problemas más acuciantes: educación, trabajo y vivienda. Se podría hacer una historia a partir de la cantidad de experiencias que han circulado y circulan por el barrio. Quizás una de las

marcas arquitectónicas de políticas de vivienda poco adecuadas son los complejos Unidad Casavalle y Unidad Misiones, el primero por no salir de lo transitorio y el segundo por la concepción perversa de vivienda, a tal punto que la sabiduría popular lo bautizó como Los palomares.

Así como la vivienda, los espacios públicos son un gran debe. Esto empieza a cambiar con la inauguración de la Plaza Casavalle por parte de la Intendencia Municipal de Montevideo en diciembre de 2013, en el marco del Plan Integral Cuenca Casavalle, que entre otras mejoras para el barrio construye una importante policlínica contigua a la Escuela 321.

Por primera vez en la historia del barrio se construye un espacio público de calidad, que combina diferentes posibilidades.

> La plaza cuenta con un espacio polideportivo, cancha de fútbol césped, juegos infantiles inclusivos y saludables, una fuente con juegos de agua y servicios higiénicos públicos. También está previsto un sistema lumínico especial, así como la pavimentación de calles y veredas circundantes. Todas las áreas y servicios son de accesibilidad universal (Proyecto Montevideo 2030)[6].

La plaza, inaugurada el 10 de diciembre de 2013, busca tener un efecto en la integración del barrio, tanto a la interna, como con el resto de la ciudad, con la intención de que se empiece a conocer otro Casavalle, promoviendo actividades que acerquen a otros barrios y que favorezcan la circulación por el espacio público, como el programa «Vení a jugar de noche a Casavalle», algo que parecía imposible hace unos pocos meses atrás por su fama de peligroso y por algunos antecedentes de enfrentamientos entre narcotraficantes que obligaron incluso a cerrar las escuelas.

Se procura dar un mensaje claro que, como plantea Gustavo Leal, va en la dirección de:

> invertir la idea de que las personas pobres tienen propuestas pobres, estéticamente feas, donde no se invierte en calidad porque lo van a vandalizar, donde no se ilumina porque lo van a robar y lo van a romper, y se instala una desidia institucional que de alguna manera fortalece y profundiza el estigma social y la fractura (Leal, 2013)[7].

Esta apuesta que también se hace desde el Ministerio del Interior —Leal habla como asesor de dicho ministerio—, es justo decir que contrasta con prácticas policiales abusivas: apremios, golpizas y razzias por *portación de cara*[8] , un conjunto de prácticas que cada vez son más toleradas e incluso avaladas, tanto social como políticamente; lo que torna más preocupante esta situación es

6 En: <http://mvd2030.montevideo.gub.uy/>. Consultado el 3 de diciembre de 2013.

7 En: <http://www.espectador.com/sociedad/280256/soci-logo-gustavo-leal-plaza-casavalle-es-una-estrategia-de-convivencia-que-se-tom-a-partir-de-un-diagonstico-de-una-fractura-social>. Consultado el 20 de diciembre de 2013.

8 Expresión popular que se utiliza para dar cuenta de la discriminación que hace la policía con los adolescentes y jóvenes, cuando se los detiene o cachea por la forma en la que están vestidos, por su origen humilde, color de piel, o aspecto, sin que necesariamente estén involucrados en hechos delictivos.

que son los adolescentes y los jóvenes los que suelen ser blanco de estos abusos. Es en quienes, por otra parte, los medios masivos depositan cotidianamente la responsabilidad tanto del delito como del peligro.

Resulta llamativo —y fue comentario y preocupación de los docentes de la escuela— que el mismo día en que se inauguraba la plaza, teniendo como marco la defensa de los derechos humanos, enfrente se inauguraba la comisaría. Como planteaba una docente, «después cómo hacemos para que los niños crean en que es cierta la preocupación por los derechos humanos, si queda todo mezclado y ellos saben que la policía no defiende esos mismos derechos» (Nota de campo, 2013), se opaca el mensaje de la plaza y por otro lado quedan en evidencia las contradicciones en las que cae el gobierno entre la esfera municipal y la ejecutiva, en este caso ambas gobernadas por el Frente Amplio.

La otra inversión de calidad ubicada en el barrio será la policlínica contigua a la escuela. Dentro del plan se prevé también la construcción de una planta semiautomática de recuperación de materiales que tiene como objetivo revalorizar y mejorar el trabajo de los clasificadores de residuos urbanos sólidos.

Parece articularse, por parte de diferentes actores, un cambio en la concepción de las políticas públicas, con una presencia decidida en infraestructura y propuestas de calidad. Las escuelas no son ajenas a esto y ya se vienen preparando para la utilización de la infraestructura de la plaza, trabajando para que niñas y niños aprendan a desarrollar actividades ahora posibles, por ejemplo, ajedrez, baile, juegos de pelota, patinaje, etc.

Así como podemos señalar estos aspectos como un avance en el desarrollo del barrio junto con la implementación de políticas públicas dirigidas a recomponer una deuda histórica, se instala con fuerza una tensión importante en la arena educativa que es la disputa gestión pública/gestión privada de los centros educativos. Tensión que no es nueva, pero que al menos en Uruguay tendía a acotarse a las instituciones educativas que atienden a los estratos medios altos y altos.

Público y privado en Casavalle

La disputa entre los centros de educación de gestión estatal y de gestión privada en Casavalle se introduce como una novedad, dado que hasta el momento no había comprendido a los sectores en contextos de pobreza.

Es necesario aclarar que en Uruguay la educación pública es la gestionada por el Estado; en el propio nombre de la Administración Nacional de Educación Pública está planteado así, cuando en realidad por definición toda la educación es pública y lo que cambia es la forma de gestión: estatal o privada. Será nuestra matriz estadocéntrica ligada al batllismo[9] que confunde lo público con lo estatal, al punto que en lo particular me resulta más interesante

9 Se denomina *batllismo* al modelo político, social y cultural iniciado en Uruguay por José Batlle y Ordóñez en sus períodos presidenciales (1903-1907 y 1911-1915) y prédica política en el Partido Colorado, que a grandes rasgos consistía en una fuerte intervención estatal, conquistas sociales y separación del Estado de la Iglesia.

políticamente referirme a lo público que a lo estatal, por lo cual en lo que sigue en este texto se nombrará como público y como escuela pública, teniendo claro que *stricto sensu* es gestión estatal.

En el año 2002 se inaugura el Liceo Jubilar Juan Pablo II.

> El primer centro educativo gratuito de gestión privada. Ubicado en una zona de contexto crítico, en la Cuenca Casavalle, brinda oportunidades para que los más desfavorecidos de nuestra sociedad descubran todo lo que son capaces de realizar, ofreciendo educación secundaria a adolescentes y adultos (sitio *web* del Liceo Jubilar)[10].

El Liceo Jubilar le permitió a la Iglesia Católica recuperar espacio en la palestra social y educativa, fundamentalmente desde el arzobispado, porque es cierto que algunos sectores de la Iglesia tienen historia de trabajo social en contacto directo con las realidades más duras y pasan la mayor de las veces desapercibidos. La experiencia provocó que durante algunos meses fueran noticia las prácticas y propuestas educativas que allí se realizaban, remarcando logros pese a trabajar con adolescentes en contextos de pobreza.

> El Liceo Jubilar Juan Pablo II surge a instancias de los mismos vecinos del barrio ante la dificultad de sus hijos adolescentes para poder continuar sus estudios una vez finalizada su educación primaria. Los niños salen de clases superpobladas, ingresan al liceo con un gran déficit y suelen abandonar, por una conjunción de problemas (sitio *web* del Liceo Jubilar)[11].

En relación a las condiciones de vida de gran parte de la población de Casavalle en la web del Jubilar se señalan: trabajo infantil y adolescente, falta de seguridad especialmente para las mujeres, gran distancia de los otros liceos: «distancia que no solo es de kilómetros, sino de cultura, de vida, de ropa, de costumbres» (sitio *web* del Liceo Jubilar)[12].

Hasta aquí podemos decir que no hay nada nuevo en la tensión entre las instituciones de gestión estatal y las de gestión privada; por otro lado la Iglesia Católica tiene larga historia en la gestión de instituciones educativas también en contextos de pobreza, absorbiendo buena parte del costo de matrícula de sus alumnos o mediante una cuota simbólica.

La diferencia en la tensión queda instalada con el Liceo Impulso de la Fundación homónima, que claramente se posiciona como una oferta organizada y financiada por empresas privadas, vía deducción de impuestos, pensada para los sectores en condiciones de pobreza.

> En 2013 culminó la construcción del primer Liceo Impulso (ciclo básico) [...] primer liceo de tiempo completo laico y gratuito de gestión privada en Uruguay. Ubicado en la zona de Casavalle, cuenta con 100 alumnos de primero de liceo, seleccionados por sorteo ante escribano público. El modelo educativo es de excelencia, con un potente y capacitado equipo docente y psicosocial. El horario

10 En: <www.liceojubilar.edu.uy/>. Consultado el 17 de enero de 2014.
11 Ibídem.
12 Ibídem.

> de clase es de lunes a viernes de 8.00 a 18.00 horas y los sábados de 9.00 a 13.00 horas. Los alumnos desayunan, almuerzan y meriendan en el liceo. El foco se realiza en la lectoescritura, incluyendo una apuesta fuerte al inglés, en ciencias y matemáticas, y en educación en valores (sitio *web* del Liceo Impulso)[13].

Claramente hay un creciente interés por parte de algunos sectores en disputarle al Estado su hegemonía en la educación de los sectores en contextos de pobreza; de la mano y por parte de algunos de los promotores de estos nuevos liceos hay una constante crítica a la ineficiencia y problemas que tiene el Estado con sus liceos.

Hay dos componentes presentes en la propuesta de manera explícita: mercado y política. Mercado porque las empresas encuentran un espacio privilegiado para la publicidad de sus acciones de responsabilidad social empresaria y esto repercute en su imagen y reconocimiento. Por otro lado, la oportunidad de hacer política educativa a través de la subvención económica, como queda claramente explicitado en la *web* del Liceo Impulso:

> Estos proyectos no son sostenibles sin la posibilidad de que las empresas privadas hagan donaciones deducibles de impuestos. Las empresas donan, a modo de ilustración, 100 dólares o 100 pesos y el costo real para ellas es de 18,75, porque el 75 % de lo que donan lo pueden aplicar directamente a impuestos y el otro 25 % es un gasto deducible de renta. El costo neto es de 18,75 % de lo que se dona. Eso permite multiplicar el dinero a ese costo y conseguir los volúmenes necesarios para financiar el funcionamiento del liceo. Esto es valor creado por las empresas privadas que en vez de ir a impuestos va a este tipo de proyectos. Se trata de montos muy poco relevantes en el contexto total de exoneraciones tributarias que otorga el Estado (sitio *web* del Liceo Impulso)[14].

Las empresas tienen la oportunidad de crear valor apoyando este tipo de proyectos en lugar de tributar el 100 % de los impuestos que corresponde, hay claramente una concepción de Estado y un menosprecio hacia lo que se financia con esos impuestos, a la vez que una apuesta política por parte del empresariado a definir en forma privada sobre recursos que se volcarían al Estado.

Así queda expresada la tensión entre lo público y lo privado, ya no es solo una discusión de concepciones, sino que algunos sectores se han aventurado a conducir experiencias y por momentos sobrevuela la financiación de la demanda, modelos de gestión privada subvencionada o directamente el financiamiento de empresas vía deducciones impositivas.

El otro efecto se genera entre los adolescentes que quedan fuera de estas posibilidades, que no tienen la suerte de estar en alguno de estos dos liceos exitosos.

Frente a esta tensión, el posicionamiento de la mayoría de los docentes de la escuela, es claro: «tenemos que trabajar para que nuestros alumnos sean los mejores, para que puedan ir al liceo público y sean también los mejores» (notas de campo). Se instala una competencia, que si acaso tiene algo de positivo, es la preocupación por hacer mejor las cosas.

13 En: <www.impulso.org.uy>. Consultado el 17 de enero de 2014.

14 Ibídem.

Políticas educativas en contexto

El trabajo de investigación parte de la inquietud acerca de los límites que muestra la forma escolar en su posibilidad de generar espacios para el desarrollo de los aprendizajes necesarios para la vida actual. Heredera de una propuesta que se basaba fuertemente en tiempos rígidos, abstracción de la realidad circundante, en la figura del docente como soporte casi único de la información, el aula como espacio educativo privilegiado... una serie de elementos constitutivos de la forma escolar que hoy hacen que esté al menos cuestionada. No obstante, desde esta investigación se entiende a la escuela como espacio social de encuentro con otros; ese espacio sigue siendo valioso y debe ser recuperado desde su potencialidad democratizadora, por lo cual se entiende necesario repensar su forma escolar, la cual deberá asumir otras características en función de las necesidades actuales y de las infancias que toman el lugar de alumnos/as.

A esta preocupación por el agotamiento de la forma escolar se agrega el lugar que se les otorga a las escuelas y que estas asumen en los contextos de pobreza, y la posibilidad que tienen de ser un espacio significativo para el aprendizaje, además de contribuir al ejercicio de los derechos humanos vía el acceso a la educación.

Otra de las preocupaciones se relaciona con el espacio que tienen los docentes para generar política educativa desde el cotidiano escolar, es decir, a partir de la serie de decisiones que toman día a día y que va conformando una manera particular de hacer escuela, y cómo esa particularidad puede ganar espacio y disputar un sentido más amplio, sin quedar acotada a los muros de una escuela, disputando un sentido de la política educativa. Esta preocupación fue cobrando mayor relevancia en el desarrollo de la investigación hasta tomar lugar en el propio título de este texto.

Junto al agotamiento de la forma se evidencia una dificultad creciente en Uruguay de procesar los cambios necesarios en el sistema educativo. Es pertinente hacer mención —aunque sea someramente— a las reformas educativas e intentos de transformación de los últimos 20 años.

En el marco de las políticas neoliberales de los 90, en Uruguay se desarrolla la reforma educativa impulsada por Germán Rama, una reforma que en comparación con el contexto regional puede ser catalogada de estatista, dado que no buscó desplazar al Estado de su rol educador. En la educación primaria el cambio sustancial estuvo dado por la ampliación progresiva de los niveles 4 y 5, el desarrollo de la modalidad de escuelas de tiempo completo y la categorización de escuelas en contextos de pobreza, primero como escuelas de *requerimiento prioritario* y posteriormente como *escuelas de contexto sociocultural crítico*[15], con diferentes énfasis en función de las administraciones. Las escuelas comunes en contextos de pobreza categorizadas reciben diferentes programas, que buscan atender ese contexto, que siempre será entendido como hostil y negativo.

15 A partir del 2010 pasan a ser Escuelas de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas-Aprender, aunque en la jerga magisterial sigan siendo escuelas de contexto.

El desarrollo de las escuelas de tiempo completo fue el buque insignia de la reforma, fue adonde se destinaron más recursos, fundamentalmente dirigidos a la construcción de escuelas, vía financiamiento internacional del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

En este marco, la escuela común quedó prácticamente intacta y, más allá de los programas de entrega de textos a los alumnos, dejó de contar con otros recursos como actualización docente, infraestructura, etc. Este abandono terminó profundizando la segmentación social a la interna de las escuelas, con lo cual se perdió la característica histórica de espacio de socialización interclase para ser cada vez más un espacio entre iguales. Esta fue una estrategia deliberada de las políticas de focalización de los 90, que concentraron recursos en las escuelas ubicadas en contextos de pobreza con una carga centrada en la «compensatoriedad y sus dimensiones de contención, de asistencia, de afecto, de protección, de encierro» (Stevenazzi, 2008: 100).

La otra cara de la focalización la conformaron las *escuelas comunes*, con escasos recursos, y ningún mantenimiento edilicio, libradas a obtener ayuda de los padres para lograr contar con teléfono, auxiliar de servicio y materiales de limpieza.

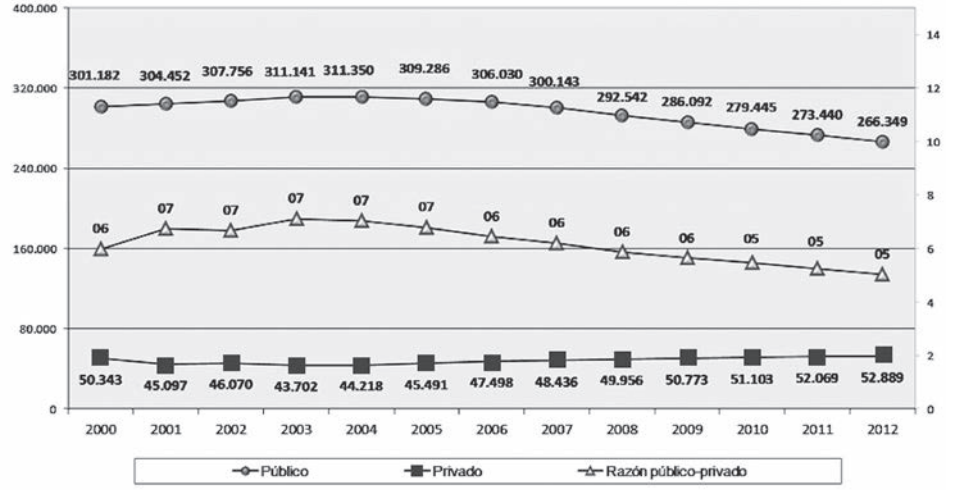
Esta erosión de la escuela pública común lleva a muchas familias a optar por la educación privada, algunos a regañadientes, otros convencidos de que es mejor, y otros más por una cuestión de estatus.

La educación privada en Uruguay, salvo en momentos de crisis económica, siempre captó un porcentaje estable de la población, en una relación que ha oscilado en los últimos años: entre cinco y siete alumnos en la educación pública por cada alumno en la educación privada. Es de destacar que mientras la matrícula en la educación pública tiende a disminuir por la baja en la tasa de natalidad, en la educación privada se mantiene constante, con lo cual crece en relación con la estatal —como se muestra en el gráfico que sigue— y tiende a aumentar fruto del crecimiento económico. El otro dato que hay que tener en cuenta es que la tasa de natalidad en Uruguay está concentrada en los hogares más pobres.

> Las diferencias son tales que remiten a estadios distintos de la primera transición demográfica. En Uruguay existen grupos poblaciones asimilables al inicio de esta transición [con una Tasa Global de Fecundidad (TGF) de 5 hijos por mujer]; otros reflejan valores propios de estadios más avanzados (TGF entre 3,5 y 2,5 hijos por mujer), mientras que gran parte de las mujeres con más años de educación y menos carencias críticas, presentan una fecundidad por debajo del reemplazo poblacional (una TGF de 2,1 hijos por mujer) tasa asimilable a los países europeos (INE, 2013: 42).

Si se relacionan estos dos datos se puede asegurar que la escuela pública capta progresivamente una población con mayor concentración en contextos de pobreza, que representa una parte importante de los niños que nacen.

Gráfico 1. Razón público-privado y matrícula de educación primaria común por forma de administración (2000-2012).



Fuente: (MEC-Anuario 2012, 2013: 96).

> Uno de los rasgos más salientes de la distribución de la matrícula por forma de administración es que la penetración de los centros privados es, en términos proporcionales, mucho mayor en Montevideo que en el resto del país. Mientras que en la capital más de la cuarta parte de los alumnos de educación primaria común asiste a algún establecimiento privado, esta proporción se reduce a 1 de cada 10 en el resto del país (28,7 % y 9,9 %, respectivamente) (MEC, 2012, 2013: 99).

A partir de la llegada del Frente Amplio al gobierno[16] en marzo de 2005 se abren las expectativas de cambio en la educación, se incrementa la inversión de 3,15 % del Producto Bruto Interno (PBI) en 2004 a 4,5 % en 2011, en un contexto de crecimiento sostenido del PBI desde el 2005 (aunque todavía no se ha logrado el 6 % para la educación pública reclamado por todos los sindicatos). Respecto de los cambios, se buscó procesar una transformación que tuviera una participación importante de actores sociales y políticos, docentes y padres, en contraposición a uno de los grandes debes y aprendizajes que dejó la reforma de los 90: su carácter de inconsulta.

Del 29 de noviembre al 3 de diciembre de 2006 se llevó a cabo en Montevideo el Congreso Nacional de Educación, un proceso con una agenda amplia de temas y actores que comenzó antes de esas fechas con las asambleas territoriales. Entiendo que se cometieron dos errores que terminaron hipotecando este interesante proceso. Por un lado, la discusión estuvo marcada por la defensa de los corporativismos, desconociendo en forma importante las discusiones de las

16 El Frente Amplio surge en 1971 como una *coalición de izquierdas* que agrupa a partidos de izquierda preexistentes y desprendimientos de los partidos Colorado y Nacional, asume por primera vez el gobierno en 2005 con Tabaré Vázquez como presidente, la segunda presidencia en 2010 con José Mujica y el tercer período en 2015 con Tabaré Vázquez.

asambleas territoriales. Por otro lado, el congreso quedó demasiado vinculado a la posterior Ley de Educación n.º 18.437, en la que algunos pretendían ver reflejadas sus opiniones. Otros también pensaron el debate como espacio de validación de la futura ley y como forma de desprenderse del lastre de inconsulta que tenía la reforma de los 90 encabezada por Germán Rama. Más allá de las intenciones reales y las torpezas cometidas, por acción u omisión, entiendo que la vía de la participación como estrategia para el acuerdo e impulso de las transformaciones necesarias quedó desprestigiada como posibilidad. Una vieja bandera de la izquierda que el Frente Amplio levantó a medias y deshilachó para el futuro, quedando hasta el momento la educación pública rehén de la falta de un proyecto pedagógico que permita orientar acciones; para algunos el problema se resume en repartos de poder, capacidad de gestión y estilos de conducción.

Las dificultades señaladas para procesar cambios en las políticas educativas en el plano del sistema refuerzan el interés y la necesidad de investigar en las experiencias desarrolladas por algunas escuelas respecto a las alteraciones a la forma escolar y sus capacidades para generar política educativa desde el cotidiano.

El propio Consejo de Educación Inicial y Primaria-ANEP habilita que las escuelas presenten proyectos en los que se modifiquen las formas escolares. Así lo plantea en las *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria* para el quinquenio 2010-2014, definidas por los órganos políticos y técnicos del organismo:

> Alentar la instalación y consolidación de nuevos formatos escolares que optimicen los recursos humanos y materiales disponibles a partir de nuevas asignaciones o de la caída de matrícula. Particularmente propiciar las experiencias del trabajo en áreas, por ciclos y turnos, por niveles y diversas alternativas para ampliar cobertura y tiempo de la educación inicial (ANEP-CEIP, Circular n.º 17 2013).

En un sentido similar, a través de la Asamblea Técnico Docente[17], los docentes plantean la necesidad de habilitar diferentes formatos escolares, y señalan también los requerimientos necesarios para ello:

> El formato escolar es una situación de emergencia en muchas escuelas por el fracaso escolar. El Estado tiene que dar el espacio adecuado y necesario para desarrollar la tarea docente, enmarcada en organizaciones escolares diferentes, pensadas y sentidas por los docentes que interactúan en ellas. Estas medidas deben ser capaces de romper con la excesiva jerarquización y reglamentación, atendiendo su multidimensionalidad, complejidad, contexto, situación

17 Las Asambleas Docentes constituyen órganos públicos deliberantes con facultades de iniciativa y funciones consultivas en asuntos técnico-pedagógicos de la rama de enseñanza a la que pertenecen y en temas de educación general. Fueron creadas por la Ley de Educación (N.º 15.739 de 1985) y participan de ellas todos los docentes del sistema ANEP. Funcionan por establecimiento educativo (escuelas, liceos, centros, institutos, etc.), así como en Asambleas Nacionales correspondientes a cada Consejo (Primaria, Secundaria, Educación Técnico Profesional y Formación en Educación).

> particular de cada escuela y no sujeto a directivas que cada administración imponga (ATD CEIP, 2012: 27).

Es fuerte la relación que se establece —planteada como de emergencia— entre formato (en este trabajo referimos a forma escolar) y fracaso escolar; pareciera haber un cambio en la percepción del fracaso, otrora atribuido a los alumnos, para ahora atribuirlo a la forma escolar. Es un cambio positivo porque coloca a los alumnos en la posibilidad respecto a sus trayectorias educativas y sobre todo a los docentes ante el desafío de buscar otras formas para tramitar la enseñanza.

Otra señal interesante es que el planteo fundamental de los docentes tiene que ver con la autonomía técnico-pedagógica que habilite otras formas de organizar la escuela. «El modelo de escuela homogénea tradicional, naturalizado como la única escuela posible, no alcanza para cumplir los fines de educación e inclusión socioeducativa en la actualidad» (ATD CEIP, 2012: 27).

Autonomía y condiciones materiales e institucionales para el desarrollo de otras formas escolares:

> Por lo tanto, se reafirma que para repensar la escuela y sus formatos es imprescindible que se reconozca la fortaleza de la profesionalidad de los maestros trabajando como colectivo docente para definir el formato que cada centro necesita en relación con la comunidad educativa en la que está inserto. Para ello que se modifique la unidad docente, agregando diez horas pagas de trabajo sin niños, para: reflexión, debate, formación, producción, construcción colectiva, contención, espacios y tiempos flexibles, es de vital importancia para obtener mejores aprendizajes (ATD CEIP, 2012: 27).

Pareciera haber un acuerdo importante entre estos dos actores claves en la definición de políticas, sobre el agotamiento de la forma escolar y la necesidad de habilitar la posibilidad de establecer cambios.

Descripción del caso de la Escuela 321

En este apartado se procura caracterizar el caso a partir de las descripciones de las propias maestras, así como de lo observado en diferentes momentos en la escuela. El análisis sobre lo que produce la experiencia se desarrollará en los capítulos siguientes.

La escuela pública 321 está ubicada en el barrio Casavalle de Montevideo, funciona en el horario de la tarde de 13.00 a 17.00 horas, es una escuela urbana categorizada como escuela Aprender (Atención Prioritaria en Entornos de Dificultades Estructurales Relativas), categoría que surge en el año 2011 como parte de las políticas educativas focalizadas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) para el quinquenio 2010-2014, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de calidad de todas las niñas y niños del país.

Este programa focalizado selecciona las escuelas por su ubicación en contextos de pobreza, que suelen ser las que registran las mayores tasas de abandono, ausentismo, extraedad y repetición.

Para la creación del Programa Aprender se capitaliza la experiencia acumulada por el CEIP en iniciativas anteriores de políticas de inclusión y equidad educativa, tales como las escuelas de tiempo completo, las anteriores escuelas de contexto sociocultural crítico y el Programa de Maestros Comunitarios.

El documento elaborado en el año 2012 entre CEIP y Unicef expresa que:

> Capitalizando el legado de estos antecedentes, el Programa Aprender pretende dar un nuevo impulso a las políticas de equidad en educación con tres énfasis: El foco en el aprendizaje de los alumnos, en el entendido de que la escuela debe asegurar la equidad educativa no solo en el punto de partida, sino también en el de llegada; la revalorización de la institución escolar como ámbito potente para desarrollar una enseñanza personalizada y centrada en los alumnos; la concreción de acuerdos interinstitucionales para llevar adelante la gestión escolar (Mancebo y Alonso, 2012: 13).

Con el programa se busca una mayor participación de toda la comunidad escolar, en una gestión en la que sean los propios docentes los que elaboren proyectos institucionales acordes a su realidad particular y a la búsqueda de un clima escolar favorable.

En el Acta N.º 11 del 10 de marzo de 2011 de ANEP-CEIP se entiende que:

> Aprender como proyecto intenta transformar un formato (gramática o diseño institucional), que tiene riesgos y resistencias, especialmente derivados de la fuerza inercial de la cultura escolar. A su vez el cambio genera incertidumbres, dudas e inseguridades que las eventuales, escasas y alejadas gratificaciones parecen no compensar. Desde esta constatación es necesario construir lógicas específicas de cada centro en el cual cada equipo docente negocie y concierte acciones, demande apoyos y asigne responsabilidades, dialogue con la supervisión y con los padres para descifrar propuestas compartidas (ANEP-CEIP, 2011: 6).

El documento *Escuela para todos*, elaborado por una comisión de trabajo nombrada por el CEIP expone algunos de los énfasis de política educativa, entre los cuales estarán las escuelas Aprender. Allí se plantea la autonomía de las escuelas en relación con la adecuación de la propuesta educativa en un marco de «autonomía regulada».

> Autonomía, descentralización o protagonismo de los centros que es la condición que posibilita la participación potente, con injerencia real en el proyecto de la escuela («política» en la acepción de E. Tenti) y que posibilita la adecuación de la propuesta educativa a los alumnos, contextualizar la enseñanza, darle significatividad local a un programa único y sentido particular a cada comunidad educativa. El hacer socioeducativo de los consejos de participación, las comisiones de padres o de Fomento, y el quehacer pedagógico de los maestros solo pueden realizarse como proyectos comunitarios en un caso, o como desarrollo profesional en el otro, si hay un espacio de iniciativa y de autonomía regulada que los promueva (ANEP-CEIP, 2011: 1).

Que la Escuela 321 esté categorizada como Aprender permite que pueda participar de las políticas focalizadas (Programa Maestros Comunitarios[18], Maestro de apoyo, Maestro más Maestro, una sala docente paga por mes). Pero su proceso de experimentación pedagógica acerca de la forma escolar no se fundamenta en esa denominación, el desafío tiene que ver también con ensanchar los márgenes de la autonomía, trascendiendo la «autonomía regulada» (ANEP-CEIP, 2011: 3), asumiendo una verdadera autonomía del trabajo pedagógico desarrollado por los docentes.

Los objetivos del programa Aprender también pueden congeniar con el trabajo desarrollado por la escuela:

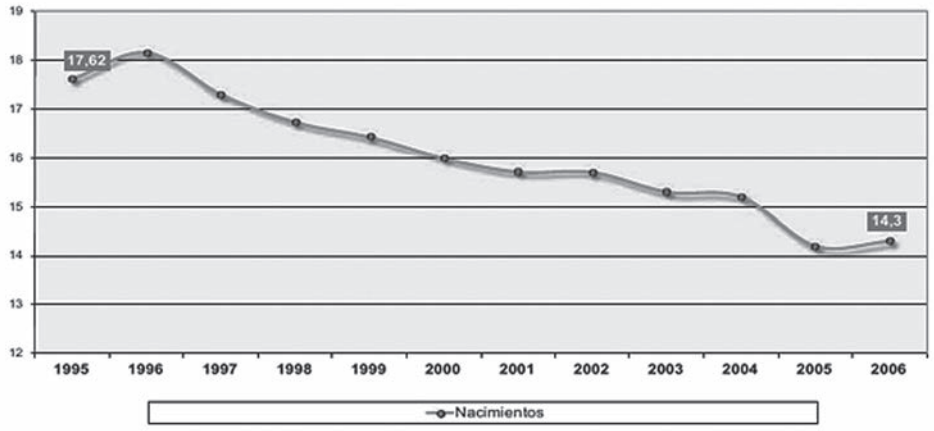
> Objetivos generales
> A) Garantizar el acceso, permanencia y sostenimiento de trayectorias escolares personalizadas y de calidad, para mejorar el aprendizaje de todos los niños habilitándolos a participar en la vida social con igualdad de oportunidades.
> B) Desarrollar un trabajo colaborativo e interdisciplinar 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.
> Objetivos específicos
> A.1. 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, s. d.: 5).

Respecto a los grados escolares, la Escuela 321 tiene un grupo de nivel 5 correspondiente a educación inicial, y dos grupos por grado escolar de 1.º a 6.º; salvo variaciones, se ha organizado con esta cantidad de grupos y grados, al menos desde el año 2010.

Con respecto a la matrícula de la escuela, se aprecia que desciende prácticamente todos los años. Al igual que en las otras escuelas de Unidad Casavalle la baja de la matrícula es un fenómeno generalizado y obedece a la baja natalidad que viene registrando Uruguay.

18 El Programa Maestros Comunitarios (PMC) surge en 2005; está focalizado en las escuelas Aprender y son maestros que a contraturno de su cargo de maestros de grado trabajan para el programa en cuatro líneas: alfabetización en hogares, grupos con las familias, integración educativa y aceleración. Por más información se sugiere ver <http://www.ceip.edu.uy/programas/pmc>.

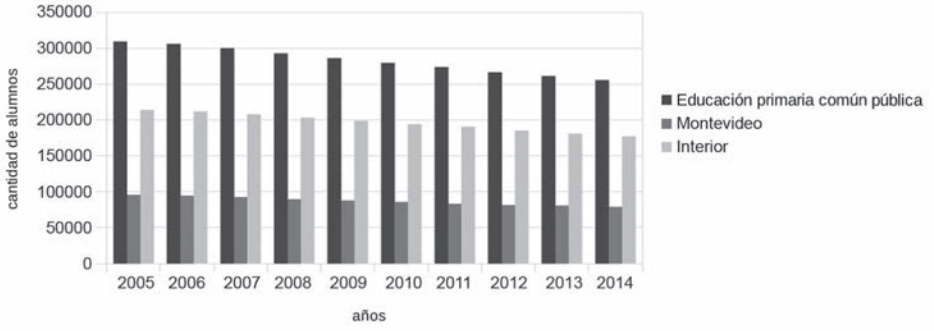
Gráfico 2. Evolución de tasa bruta de natalidad (Total del país por mil, 1995-2006).



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE). Proyecciones de población 2005.

Se puede apreciar la evolución de la matrícula de la educación primaria de gestión estatal a través del siguiente gráfico:

Gráfico 3. Evolución matrícula educación primaria (gestión estatal) 2005-2014



Fuente: Elaboración propia con datos ANEP-Codicen, Observatorio de la Educación

En nueve años (2005-2014) se matricularon 53.835 niños menos, aunque la tasa bruta de escolarización se ha mantenido estable, y se redujo la tasa bruta de natalidad, como lo muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Matrícula Escuela 321 (2009-2014)

Matrícula	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Matrícula total	290.00	276.00	260.00	266.00	266.00	257.00
Matrícula educación inicial de la escuela	26.00	23.00	22.00	23.00	25.00	28.00
Matrícula de 1.º a 6.º	264.00	253.00	238.00	243.00	241.00	229.00
Matrícula de 1.º	53.00	44.00	47.00	46.00	55.00	48.00
Matrícula de 2.º	53.00	39.00	45.00	52.00	37.00	48.00
Matrícula de 3.º	54.00	51.00	34.00	36.00	49.00	32.00
Matrícula de 4.º	43.00	51.00	43.00	25.00	35.00	47.00
Matrícula de 5.º	34.00	30.00	42.00	39.00	25.00	24.00
Matrícula de 6.º	27.00	38.00	27.00	45.00	40.00	30.00

Fuente: ANEP-Codicen, Monitor Educativo de Primaria, datos escuela 321.

Comienzan los movimientos en la escuela

Para definir la escuela las maestras entrevistadas recurren a la idea de movimiento, *esta es una escuela en movimiento*, nada está durante mucho tiempo estático, sino, por el contrario, se mueve, se reubica.

El comienzo de la experiencia es planteado por las propias maestras con los primeros *quiebres de grupo*; así se nombra en la Escuela 321 a las flexibilizaciones de grupos que comienzan en 2011. A partir de una prueba diagnóstica de lectoescritura se conforman grupos por nivel de aprendizaje, de modo que se generan agrupamientos diferentes a lo largo del año y, más allá del grado en el que estén los alumnos, la circulación por estos diferentes grupos no sigue una secuencia lineal. Para que esto se pudiera dar fue necesario procesar otros movimientos en la escuela, una parte importante de esos movimientos tiene que ver con la llegada de la directora y de otras maestras a la escuela. Es interesante cómo en las entrevistas la directora y las maestras recuperan aquel momento.

> F: ¿Cómo llegaste a esta escuela?
>
> E: Bien. Yo había ido a la elección de efectividades a acompañar a la gente que elegía efectividades porque según el número de cargos que se había previsto, yo no llegaba.
>
> F: Para elegir efectividad de dirección.
>
> E: Claro, y era la última oportunidad, yo ya estaba estudiando para dar concurso. Entonces cuando transcurre la elección, el compañero que estaba delante de mí en la lista, va a elegir y me avisa, «sacá la cédula porque llegás». Entonces cuando llegué arriba, porque estaban en una tarima las autoridades, simplemente pregunté «¿a qué escuela voy?», y era esta.
>
> F: O sea que fue total azar.
>
> E: Sí, sí, sí. Yo no hice opción (entrevista MD, 2014).

La llegada de la nueva directora no fue fácil, el establecimiento de vínculos llevó un tiempo.

> F: ¿Qué aspectos tuviste en cuenta para permanecer en la escuela? ¿Qué fue lo que te interesó, qué fue lo que te motivó de esta escuela para empezar a pensar en la propuesta?
>
> E: En realidad, yo tenía ya cuatro años de experiencia de dirección, siempre me había sentido muy bien recibida. Esta fue una escuela que no me recibió bien. Me costó despegarme de la escuela anterior, que era la de Cerro Norte, y en esta escuela el desafío era apropiarme del lugar, sentirme bien acá, y buscar el camino para construir acá. Entonces, más que nada, lo que me hizo permanecer fue el desafío, porque al principio, no era ni la escuela ni la comunidad, era el ambiente de la institución, yo sentía que era difícil, que era complejo, que era ríspido, yo pensaba «esto no me enamora». Pero bueno, dio trabajo encontrarme.
>
> F: ¿Y por qué te parece que te pasó eso en esta escuela cuando llegaste?
>
> E: Capaz que por mal acostumbrada, porque siempre había llegado a escuelas donde había como la expectativa de que llegara alguien, de que se organizara, de que se buscaran caminos, y acá como que todo ya estaba hecho, alcanzado, logrado, yo tenía esa sensación. No había nada para mejorar, había como una sensación de «estamos en una escuela modelo, es la mejor escuela de Casavalle, nos perciben como fantásticos», y yo entré y a mí no me cerraba ese discurso con lo que veía, y había como un estancamiento en ese discurso. Y esto es lo peor que hay, en términos sociales, ¿no?, es una escuela que está en un barrio peligroso, que a las cinco de la tarde no se puede estar, que «no vayas para allá abajo», y en realidad, como yo venía de Cerro Norte y venía de una zona similar a esta y de vivir experiencias con la comunidad de ese barrio y de otros barrios donde vos podías transitar sin problema, todo eso a mí me hacía sentir que era difícil esto. Porque, ideológicamente, yo estaba en una posición diferente (entrevista MD, 2014).

La directora resalta claramente que su llegada no fue fácil, hay una diferencia importante respecto a cómo se considera el trabajo que la escuela venía realizando y la concepción que tenía la escuela sobre alumnos y comunidad, cuando refiere que ideológicamente estaba en una posición diferente en relación con la consideración de la comunidad y de la construcción de sujeto que tienen los maestros respecto a los alumnos y cómo se entiende que las condiciones sociales intervienen en el desarrollo de aprendizajes. Encuentra un colectivo docente muy conforme con lo que viene haciendo y con sus resultados en función del contexto en el que está la escuela. La directora trae consigo, además de esta concepción diferente, una experiencia de trabajo en un ámbito social similar.

Es interesante cómo relata la llegada de la directora una maestra que ya estaba en la escuela y que se había propuesto, luego de alcanzar su efectividad, no quedarse más de cinco años en la misma escuela para no entrar en *zona de confort* o rutinizar su trabajo:

> [...] en el 2010, cuando yo ya estaba llegando como a mi fecha de caducidad autoimpuesta, llegó la directora nueva, venía con un montón de cosas, preguntas movilizadoras, como moviendo un poco la alfombra esa de la zona de confort; me gustó, me interesó, traté de involucrarme en eso, de aportar en eso, y ta, después llegó el cambio de formato que me pareció apasionante, me pareció una experiencia alucinante entonces dije «no, me quedo hasta que yo realmente pueda valorar esta cuestión de proceso», porque sentí que no me estaba pasando eso de entrar en zona de confort para nada, que no me estaba achanchando en nada, que realmente esto era una cosa tremendamente movilizante desde el punto de vista profesional, y que era una cuestión que no se podía dejar pasar (entrevista M6, 2014).

Otra maestra contó que llegó a la escuela a partir de su interés por trabajar en la zona y luego de haberlo hecho en forma interina haciendo suplencias queda motivada por el trabajo en el barrio, hasta que elige su cargo como efectiva en la Escuela 321. Llega a la escuela junto con la directora.

> [...]. Finalmente en el 2010 volví a elegir la zona, pero efectiva ya en la 321. Y bueno llegué, llegué a esta escuela con mucha expectativa, porque sabía que si bien era estar en el mismo barrio, a veces las poblaciones son distintas, y bueno, tuve cuarto, se me dio la posibilidad de elegir, y tuve la suerte de llegar junto con la directora. ¿Por qué digo que esto es una suerte? Y bueno, porque nos permitió transitar un camino juntas de muchos cambios, nos permitió mirar la escuela desde otro lado, qué tenemos hoy y qué podemos mejorar. Ese fue como el denominador común de las prácticas de la gente que llegó en ese momento. Y bueno, en principio tuve cuarto también, que era un grado en el cual me sentía fuerte, pero siempre con aquello, la posibilidad de cambiar y de darle un giro a las prácticas y a los aprendizajes (entrevista M5, 2014).

Las dos maestras narran lo siguiente a partir de la pregunta sobre cómo fue su llegada a la escuela, posicionando a la directora como la que comienza a plantear nuevos desafíos a partir de la realidad en la que encuentra a la escuela:

> Porque nosotros cuando llegamos a la escuela, y lo primero que encontramos fue este discurso de «somos la mejor escuela de Casavalle», entonces la primera exploración fue a partir de la escritura, porque es donde tú podés tener una evidencia del desempeño de los chiquilines y del desarrollo de los pensamientos, cómo expreso lo que pienso. Y entonces allí aparece un nivel de logro de toda la escuela que era muy

> bajo, muy bajo, no aparecía el mensaje escrito con signos de puntuación, no existían los conectores, no existían un montón de elementos, o sea que tú podías confundirte un trabajo de tres años de trayectoria escolar con uno de seis, sin ningún problema porque era todo muy similar (entrevista MD, 2014).

A partir de este diagnóstico con percepciones tan diferentes de los docentes respecto a su trabajo y lo que estaban logrando, se torna necesario procesar un cambio, una nueva mirada sobre la escuela y su lugar.

La escuela empieza a moverse a partir de que los docentes asumen su responsabilidad en los aprendizajes. La directora aparece como una figura que, además de plantear el problema y las posibles alternativas, se involucra directamente como docente en la tarea; esto es fundamental para reorientar también el rol de la dirección en la orientación pedagógica, no quedando reducida a administradora de la escuela.

Segundo movimiento, cambio de perspectiva

> Entonces lo que problematizamos fue el discurso de que este medio daba esos resultados y todas las respuestas que había sobre los niveles de desempeño, de marginación, de pobreza, de situaciones familiares y sociales que estaban como muy difundidas también. Hay como una mezcla ahí, se sabía mucho de la vida de los alumnos y de las familias, pero eso no es la explicación que estábamos dispuestos a aceptar de por qué ese niño tenía un desempeño bajo. Entonces, y cuál era el esfuerzo que hacíamos como docentes para revertir eso, y si los métodos y las prácticas de enseñanza no daban el resultado esperado, qué cosas habíamos probado, qué cosas habíamos cambiado. Y no había una historia de ensayos o de procesos de búsqueda, entonces fue como mucha cosa al mismo tiempo, porque fue verificar primero que eso estaba mal y que había una explicación que teníamos que ver desde otro lugar como maestros, con el saber que tenemos que desempeñarnos, o sea, estudiamos para enseñar, o sea que, si eso no funciona, algo tenemos que decir de eso, nos convocan a decir algo sobre eso (entrevista MD, 2014).

Admitir que la situación no era la mejor respecto a los aprendizajes que estaban logrando los alumnos, pero fundamentalmente aceptar y procesar un cambio en la forma de ver el problema, de la postura «esto es lo mejor que se puede hacer» con alumnos que vienen de un contexto socioeconómico desfavorable, lo cual está abonado porque en el barrio Casavalle se concentran todos los indicadores de pobreza. Es necesario preguntarse qué puede hacer un docente cuando no logra determinados aprendizajes, qué cambios, qué movimientos puede hacer en relación con estas dificultades.

Ese constituye el primer movimiento, que conduce a «repensar el rol docente; la posibilidad de lograr niveles superiores de aprendizaje y la búsqueda de cambios y transformaciones en las prácticas para su logro implica movimientos nuevos, inéditos para los maestros» (notas MD, 2016).

Este es el comienzo de la transformación de la escuela, que tiene como inicio el cambio en la forma en la que se mira el problema, y el lugar de los docentes y de la escuela en la problemática. Esta transformación en la perspectiva desde la cual se mira el problema, ese corrimiento del discurso de la carencia al de la posibilidad será la transformación más importante que desencadenará otras y que en los capítulos siguientes me propongo analizar.

> Y ese proceso fue muy duro para el equipo docente, porque se sintió como una exigencia fuerte, ubicarme en un rol en el que habitualmente no estamos, porque ya el discurso que circula y que dice que esta zona es roja y que el nivel descendido de aprendizaje de las madres, y que el abandono, y que la infantilización de la pobreza condicionan, era suficiente para explicar. Entonces, esa pelea fue fuerte (entrevista MD, 2014).

Una vez que comenzaba a cambiar la percepción del problema, o al menos se planteaba una diferente que ponía a docentes y alumnos en el camino de lo posible, rechazando lo dado y dando lugar a la intervención pedagógica, comienzan los primeros movimientos vinculados a la forma de organizar la escuela.

> [...] El primer año intentamos resolver los problemas de desempeño de distintas maneras, entonces intervinimos muy fuerte, por ejemplo, en segundo año ese año, porque los niños de primer año habían pasado en silábica[19], en hipótesis silábica a segundo. Entonces, retiramos un maestro que estaba en un grupo doble, que hoy es la maestra secretaria de aula, y entre la maestra a cargo de segundo, la maestra que retiramos del grupo doble y yo, nos dividíamos el grupo para trabajar y lograr que esos niños llegaran a escritura alfabética[20]. Y eso nos llevó un año entero, logramos que los niños salieran de segundo año escribiendo una frase con mayúscula y punto. Entonces, lo que vimos es que había que intervenir sí con esta modalidad de grupos más pequeños, de intervenciones docentes que andamiaran procesos específicos, pero a partir de primer año, porque después levantar era mucho más costoso y más complejo, después que ya estaban adquiridos algunos hábitos, o tiempos, o vicios que eran más difíciles, porque así como había que intervenir en estos segundos años, había que intervenir en tercero para que

19 Silábica: los niños reconocen la existencia de un código de escritura que combina grafemas. En el proceso de adquisición de la conciencia fonológica atraviesan por hipótesis de variedad, de extensión, etc. y al escribir las palabras utilizan algunas de las letras presentes en las sílabas que constituyen la palabra (definición construida por MD, 2016).

20 Alfabética: reconocen cada sonido que pronuncian en la palabra y logran autodictarse de forma que no omiten ningún grafema (definición construida por MD, 2016).

> elevaran los desempeños, en cuarto, quinto y sexto. Entonces dijimos «bueno, mientras vamos sosteniendo lo que viene creciendo, vayamos haciendo crecer una generación explorando otra respuesta metodológica». Entonces por eso la opción fue primero (entrevista MD, 2014).

Desde el comienzo de la experimentación pedagógica, el colectivo de la Escuela 321 se pone en contacto con otros docentes, abriéndose a otras posibilidades, recorridos y experiencias.

> Eso fue a finales de 2010, en noviembre de 2010, diciembre, teníamos ya definido el equipo de primer año del 2011. Y proyectado el trabajo en ese cambio metodológico. Fuimos y visitamos una escuela con las compañeras que iban a asumir ese grupo, la escuela de Los Junquillos; había dos compañeras que trabajaban con aspectos del método integral natural. Fuimos hasta allá, conversamos con las ellas, vimos los cuadernos de los niños y en ese verano lo que hicimos fue conformar un equipo de maestros que se empezaron a reunir para intercambiar procesos con dos compañeras que invitamos a participar, que conocieron esa metodología en su origen, con la definición de que se iban a respetar los procesos y los saberes de los compañeros que estaban en primer año (entrevista MD, 2014).

En esta búsqueda también hay una particularidad interesante, los maestros son parte de la solución a partir de un cambio de perspectiva, y lo son a partir del trabajo colectivo de las maestras de la escuela y de otras escuelas. La respuesta a las dificultades comienza a trabajarse en forma colectiva y partiendo de un proceso de experimentación pedagógica.

A partir del cambio metodológico tenían pensado hacer una evaluación sobre fines de junio de 2011, pero a mediados de mayo comienzan a observar niveles de desempeño que las lleva a tomar decisiones respecto del grupo, comienzan con los primeros *quiebres de grupo*.

Tercer movimiento, la búsqueda metodológica con otros

A partir de la búsqueda metodológica en contacto con otros docentes y sus experiencias, comienzan a procesarse una serie de cambios, una parte importante tiene que ver con la forma de trabajo, más colectiva, interpelando a otros dentro y fuera de la escuela.

Esto también será analizado, porque es uno de los quiebres con la forma de organizar el trabajo docente y de concebir lo que pasa en una escuela, la búsqueda colectiva no suele ser lo habitual a la interna del magisterio, que, por el contrario, es un trabajo muy individual.

> [...]. Las compañeras que toman primer año son compañeras jóvenes que aprendieron en el Instituto de Formación Docente y con otros compañeros en otras escuelas, un montón de cosas. Ese saber que ellas tenían

es respetado, es avalado y lo que hacemos es buscar otros soportes que se imbriquen con esos saberes, y que ellas fueron definiendo junto con otras maestras, cómo andamiar mejor esos procesos de enseñanza, que investigaran didácticamente esos procesos. Entonces en 2011 ese equipo empieza a funcionar, hubo intercambio de compañeras que vinieron a la escuela a trabajar con nuestros niños, que fueron ellas a trabajar a otras escuelas, o a ver trabajar a otras compañeras; se encontraron para compartir procesos de los niños, las compañeras con mayor experiencia en estos aspectos metodológicos aportaron, vinieron a trabajar, a modelar clases (entrevista MD, 2014).

Otro aspecto interesante tiene que ver con el intercambio entre las maestras con la transmisión de experiencias y conocimientos forjados en la práctica. Comienzan los quiebres de grupos y con ellos el quebrar con una determinada forma de hacer escuela, comienza un proceso en constante reelaboración.

[...]. Nosotros teníamos previsto, como todas las escuelas, una evaluación de corte en junio, finales de junio, pero a mediados de mayo nos sorprendió el nivel de desempeño y entonces ahí empezamos el primer corte evaluativo para generar los quiebres de grupo. Y ahí nos enfrentamos a la dificultad de que quebrar grupos implicaba romper con una forma tradicional de ser docente, y eso impactó en todo el colectivo, porque el maestro por matriz ya viene, tiene un grupo determinado, en un salón, que tiene que hacerlo evolucionar hasta fin de año. Y en realidad acá la propuesta era intervenir didácticamente con un grupo de niños, a los que avanzan, permitiéndoles cambiar a una propuesta que tenga otro nivel de andamiaje, y así seguimos rotando niños a partir de los niveles de aprendizaje, en función de propuestas didácticas. Y eso implica una replanificación. Pero a nivel docente implica que ese grupo que inició en una lista de primero A a inicios del año, por el cual supuestamente va a ser evaluada su labor, ya no está más cuando llega fin de año y la vienen a evaluar a la docente. Entonces lo que queda, aparentemente, esa contradicción entre el modelo de evaluación y el modelo de ser docente, docente, aula, grupo etario, es difícil de romper, y las resistencias internas, en el equipo docente, también eran muy complejas, la gente de clase grande, porque también tenemos esas cuestiones como muy duras de romper: «yo soy maestro de sexto, o de quinto, y nunca a mí me van a mandar a primero; este es mi armario; yo no me voy a cambiar de salón porque acá hace n años que estoy»; entonces, todas esas cosas se van rompiendo a medida que van apareciendo las prácticas o las observaciones que hacen necesarias determinadas prácticas, por ejemplo, la evaluación cambia los tiempos de corte en función de las observaciones. Y la necesidad de toma de decisiones a partir de lo que se veía en la reflexión de lo que va dando esa práctica educativa (entrevista MD, 2014).

Para los docentes los cambios más importantes son sus concepciones y las formas de organizar el trabajo, cambio que comienza con la percepción del problema, porque el hecho de que los alumnos provengan de contextos socioeconómicos desfavorables deja escaso margen para que puedan aprender y ubica a los docentes como quienes poco tienen para hacer en relación con los aprendizajes. Sin embargo, se concibe que son la escuela y sus docentes los que tienen que hacer los movimientos necesarios, *poner la escuela patas para arriba* —como se suele escuchar en la Escuela 321— para que los alumnos aprendan.

También surgen movimientos vinculados a la pertenencia a un grupo durante todo el año y las formas mediante las cuales la inspección evalúa a ese maestro. Si el docente forma parte de un equipo que desarrolla intervenciones pedagógicas con un conjunto de alumnos que varía a lo largo del año, las estrategias para evaluar ese trabajo deben ser diferentes a las existentes.

> Entonces, había que sostener también esos procesos individuales de reconstrucción, o de deconstrucción del ser maestro, o de construcción desde otro lugar porque ese niño que empezó, o esos niños que empezaron con una docente y siguen con otra, no van a ser evaluados por una, son evaluados por las dos, y ahí se suma la maestra de apoyo, y entonces hay un equipo que interviene, que opina y que construye el proceso de los chiquilines al mismo tiempo, y no un maestro que tiene la verdad revelada o caprichosa de poner una calificación o un juicio. Entonces eso es una transformación importante (entrevista MD, 2014).

Deconstrucción o construcción desde otro lugar, esta idea parece central para entender lo que se propone hacer la escuela; si bien *a priori* uno se detiene en las modificaciones que hacen a la forma escolar y cómo mueven la organización escolar, hay una transformación igual de importante en cómo se entiende el trabajo docente, el vínculo y la búsqueda con otros, dentro y fuera de la escuela, entender que en la escuela hay otros docentes que pueden aportar a la propuesta pedagógica. Son cambios sustantivos a la hora de entender el trabajo docente.

> Son como varias transformaciones simultáneas, porque la resistencia fue muy fuerte, y muy variada, porque en primer lugar nosotros, cuando empieza a avanzar el año, con esta implementación en el 2011, lo que queda en evidencia inmediatamente era esto de los niños de estas condiciones, y de esta escuela, que tiene hace muchos años ese proceso de haber sido carenciada, de contexto, aprenden, aprenden mucho más de lo esperable, entonces ahí se nos corta el discurso o tiene una respuesta con evidencia el discurso este de que los niños acá aprenden de otra manera o menos; no, acá los niños aprenden mucho y muy bien. Entonces eso, inmediatamente pone en juego, o dispara, un desafío a cada uno de los docentes «a ver qué estoy haciendo yo», y eso dispara situaciones subjetivas fuertes. Entonces, esas demostraciones de subjetividad hubo que arbitrarlas de alguna manera, y manejarlas,

> porque además se rompe con otras cosas que hay en las escuelas, como el grupo que comanda, ya sea por antigüedad, ya sea por liderazgo implícito, ya sea por el poder otorgado sobre las llaves y algunas otras cosas. O sea, cómo circula el poder en una escuela determina que haya grupos que sienten que tienen la posibilidad de mantenerse al margen de determinados cambios, y eso no es así. No sé si soy clara en esto (entrevista MD, 2014).

La cultura instalada de una determinada forma de hacer escuela y las resistencias que se viven cuando se pretenden hacer transformaciones, y cómo las resistencias operan trancando procesos mediante actitudes como apropiarse de un salón, de un armario, de una llave, cambiar un candado y no dar aviso y el que viene después no pueda acceder a esto o aquello; un conjunto de acciones mínimas podríamos decir, pero que en el cotidiano escolar además de generar mucho enojo, terminan poniendo en riesgo el sentido de un proyecto y la propia enseñanza de los alumnos, que quedan muchas veces como rehenes de las dificultades del mundo adulto para resolver sus diferencias y actuar con responsabilidad en relación con el derecho que tienen que hacer efectivo todos los días.

> Entonces, esos grupos que sostienen de alguna manera un discurso de la escuela y que son impunes, cuando aparece evidencia de que el trabajo se puede hacer de otra manera, de que el ser excelente no es solo tener una postura y un discurso, sino que implica evidenciar cambios sustanciales, el sentir que la competencia va por otro lado, no la competencia, sino el ser competente conmigo mismo, o el favoritismo que siempre ha tenido determinada gente después está en cuestión porque no hay favoritismos, entonces, todas esas cosas simultáneamente se van pronunciando en la vida cotidiana de la escuela y se van elaborando. Entonces, lo que va pasando es que se debaten, porque todas esas cosas se ponen sobre la mesa y hay que debatirlas, y cada discurso construido hay que mostrar un contrario, por ejemplo, qué tan democrático sos y qué tipo de democracia entendemos que tenemos que tener en un colectivo, para qué queremos tener una decisión colectiva, en qué aspectos de la vida institucional, porque si es para ver cómo organizamos el recreo no hay problema, pero si es para decidir metodologías, gestión de tiempo y espacio u otras formas de organización, porque si yo libero un maestro de aula, en determinado momento de este proceso hubiera sido impensable. En cambio, hoy es posible decir tengo un maestro liberado que hace determinadas tareas en beneficio de todos (entrevista MD, 2014).

> F: Si yo te pidiera que me definieras el proyecto en el cual está embarcado la escuela.
>
> E: ¿Que te lo explicara?
>
> F: Sí, o que me lo definieras, cómo lo entendés vos, ¿cómo lo definís?
>
> E: Y bueno, es un proyecto [en el] que se piensan los aprendizajes de inicial a sexto, que de cuarto a sexto son las aulas temáticas que los niños rotan de clase, que hay cuatro maestras, una por asignatura: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales; después, de primero a tercero, en realidad ahora a fin de año se hizo un proyecto piloto que es de inicial a tercero, en el que los niños se agrupan, hacen agrupaciones flexibles de acuerdo al nivel de desempeño (entrevista M7, 2014).

Frente a la interrogante sobre cómo define el proyecto de la escuela, esta maestra responde que «se piensan los aprendizajes de inicial a sexto», da cuenta de que la forma en la cual se desarrollan los aprendizajes es una preocupación del colectivo, el proyecto tiene una orientación desde allí. Lo interesante es que esto está planteado desde la respuesta a una pregunta, no forma parte de un discurso elaborado y ordenado previamente.

La primera modificación a la forma escolar que las maestras ponen en práctica tiene que ver con los agrupamientos flexibles, que llamaran *quiebres de grupo*; la idea de quiebre resulta interesante para el análisis, es fuerte y más si la pensamos para un grupo de alumnos porque se está quebrando con una cantidad de organizadores duros de la forma escolar que propongo analizar en los capítulos siguientes.

Quiebres de grupos

Así nombran las maestras en la escuela a las *flexibilizaciones de grupos* que comienzan a realizar desde 2011; luego de una prueba diagnóstica sobre lectoescritura se conforman grupos por nivel de aprendizaje y se distribuyen con las maestras. Se generan agrupamientos por niveles de logro en relación con diferentes indicadores a lo largo del año lectivo, más allá del grado en el que estén los alumnos. A partir de evaluaciones periódicas, las maestras establecen cuándo vuelven a reorganizar los grupos, por lo que algunos alumnos pueden estar hasta en cinco grupos, cinco *quiebres* durante el mismo año. Las trayectorias de estos alumnos no siguen necesariamente una secuencia lineal, dado que por sus diferentes procesos pueden requerir más tiempo en determinado momento del aprendizaje de la lectoescritura. Así narra este proceso una de las maestras:

> [...] los quiebres, generalmente en primer año, hicimos uno por allá por agosto, fue el piloto, en 2011. Después en el 2012 hicimos dos movimientos, dos o tres; en el 2013 hicimos hasta cuatro movimientos y

> ahora, en el 2014 (en noviembre) estamos casi en cinco movimientos, que el último no significa que los niños vayan a promover a segundo, simplemente que como ya adquirieron lo que deben adquirir que es el autodictado y la escritura con punto en enunciado, ahora están trabajando todo lo que es la segmentación. O sea que fue una experiencia exitosa, riquísima. Nosotros, como te dije al principio, pudimos ver cómo año a año se va aumentando el nivel de exigencia con respecto a los gurises[21], los gurises nos demuestran como que pueden aprender más. Tenemos alumnos que empezaron conmigo, que vinieron desde inicial y al día de hoy están en segundo. Están en la lista de primero y están cursando primero, pero su nivel de desempeño es tan alto que ya pueden estar en segundo. Entonces sí, es una experiencia exitosa y estoy segura de que año a año vamos a seguir incrementando eso, los niveles de exigencia para nosotros como docentes, como profesionales, porque ya no va a alcanzar con el tramo uno, que es por donde pasan conmigo, se autodicten, el año que viene tendremos que autodictarnos, segmentar y bueno, buscarle la vuelta para adquirir otras nociones básicas. Mi compañera tendrá que buscar también otras estrategias para intervenir en el grupo (entrevista M5, 2014).

Es interesante cómo van logrando mayores aprendizajes y junto con eso aumenta la exigencia en la medida que los alumnos pueden aprender más y se muestran satisfechos con esos logros.

> Porque nosotros veníamos de tres años donde el proceso de quiebre de grupo y metodológico hizo, en primer lugar, segundo año, en el 2011 hizo los primeros, en 2012 hizo primero y segundo año, y 2013 hizo primero, y segundo con terceros, que llegaban a tercero con un nivel importante de desempeño. Entonces, en el 2013 lo que nosotros vimos era que, en este proceso, los niños de primer año, a partir de mitad de año, y algunos antes, ya habían logrado un nivel alfabético fuerte y entonces tuvimos que implementar un quiebre distinto con un grupo que nosotros le llamamos, primero segundo (entrevista MD, 2014).

En los capítulos siguientes se profundizará sobre la experiencia de los *quiebres de grupo*, lo que ello implica para la experiencia y cómo son percibidos por alumnos y familias.

Aulas temáticas

Las aulas temáticas comienzan en 2014 con el objetivo de incrementar los tiempos de enseñanza en las áreas de matemáticas, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales; con esas cuatro divisiones se organizan las aulas temáticas que están a cargo de una maestra en un salón en el cual tienen todos los materiales para el

21 Forma coloquial de referirse a los niños en Uruguay.

trabajo. Los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado rotan cada una hora por las diferentes aulas temáticas, teniendo al menos dos horas semanales en cada una.

> Y nosotros teníamos que visualizar, en la etapa de egreso de cuarto en adelante, un proceso que había que potenciar desde otros lugares porque en estas escuelas también hay otro problema, que es la enseñanza más centrada en la lengua y en la matemática y que queda muy de lado, muy de costado todo lo que es las ciencias sociales y las naturales. Entonces allí una compañera, que hoy no está, propuso tener un maestro en matemáticas, entonces en el debate se generó el tema de tener un maestro por área. Y vimos la posibilidad, y miramos los números, y miramos las aulas, y entonces a partir de allí es que surge esto [...] (entrevista MD, 2014).

Las mismas maestras señalan que en las escuelas en contextos de pobreza se suele insistir mucho con *las instrumentales* matemáticas y lengua, y quedan relegados otros conocimientos.

Las maestras que participan de las aulas temáticas perciben el aumento en la carga de trabajo, tienen que organizarlo para diferentes grados, conocer las necesidades y formas de aprender de al menos 90 alumnos, y diseñar propuestas que se puedan abordar en una hora, cuando los maestros no están acostumbrados a ese horizonte temporal.

> Pero acá que tenés el programa de cuarto, el programa de quinto, el programa de sexto, que tenés que salir a buscar los materiales, es un montón, y tenés que seguirle la pisada a 90 chiquilines, es una cuestión. Y habituarse al ritmo, porque el ritmo es distinto, los tiempos pedagógicos son totalmente diferentes cuando vas a trabajar, y al principio nos costó, cuando llegábamos era «vos como maestra tenés el ritmo de que llegan, tenés una parte frontal de trabajo, después capaz que trabajan en equipo o capaz que trabajan una propuesta individual que vos ponés en el pizarrón, después retomás, pero claro, si tenés una hora no podés estar treinta minutos con una cosa frontal, o cuarenta minutos con una cosa frontal por más interesante que sea, no podés (entrevista M6, 2014).

> Bueno, modificaciones me requiere un manejo del programa mucho más amplio, saber en profundidad, lo que hoy te decía, en cuarto, quinto y sexto de matemáticas, que en realidad cuando sos maestra de una clase manejás, capaz que a grandes rasgos, todas las disciplinas, acá es específico de cada área. Me tuve que sentar a ver cómo trabajar determinados temas que nunca había trabajado. De hecho sexto nunca tuve, por ejemplo, entonces tuve que saber cuáles eran los contenidos de sexto, cómo trabajarlos (entrevista M7, 2014).

Se intensifica el trabajo para las maestras y para los alumnos, esto es señalado como positivo por todos. A mediados de noviembre de 2014, ya finalizando el año escolar, las maestras entrevistadas plantean estar cansadas, pero sienten que los alumnos aprendieron más y trabajaron mejor sobre las diferentes temáticas.

> Y también le requiere a ellos una dinámica de trabajo, un esfuerzo, que también nos requiere a nosotros, que están una hora trabajando con una actividad específica, o sea, tienen que empezarla, desarrollarla y terminarla antes de cambiar, entonces los niños me parece que trabajan mucho más. Y a nosotros ni que hablar, nosotros estamos de una a cinco trabajando sin parar, porque no es como la clase que decís bueno ahora pongo una actividad tranqui porque ya hicieron una bien movida, y no, ahora tenés que estar de una a cinco con actividades puntuales (entrevista M7, 2014).

> El trabajo nuestro es mucho mayor, es mucho mayor porque más allá de lo que es la dinámica de buscar una clase adecuada para ese grupo, que tiene sus características, que a veces la misma dinámica que abordás en un cuarto año no la podés abordar con otro cuarto, aunque sea el mismo tema, entonces claro, te genera que vos estés continuamente pensando y reestructurando cómo vas a hacer este mismo tema, aunque yo hable de seres vivos en un cuarto, cuando voy a hablarlo con otro lo tengo que abordar diferente (entrevista M8, 2014).

Junto con el aumento del trabajo se ve la posibilidad de profundizar en un tema y tener la responsabilidad sobre él, lo que lleva a que se investigue y profundice sobre ese recorte para poder trabajarlo con los diferentes grupos y sus necesidades.

> Bueno, las modificaciones a nivel docente me enriquecieron un montón, porque aprendí cosas y profundicé en otras que antes nunca lo había hecho. Y bueno, me exige un trabajo extra en mi casa que capaz no te requiere tanto si estás a cargo de una clase. Acá sos específica en matemáticas, y tenés que decir «bueno ta, a partir de ahora, es mi responsabilidad lo que ellos saben de matemáticas», entonces me tuve que sentar a armar cosas, porque en realidad nunca trabajás tanto una materia, entonces tuve que ver capaz cosas que nunca había dado en años que ya tuve, lo tengo que dar, porque lo requiere el programa y porque es la responsabilidad que tengo si estoy dando matemáticas (entrevista M7, 2014).

El trabajo con los diferentes grupos permite que las maestras tengan otra perspectiva sobre el proceso, facilitando tanto las nivelaciones como el desarrollo de conocimientos previos necesarios para abordar determinado tema, para potenciar los aprendizajes.

> Entonces, todas esas cuestiones, cuando cuarto y quinto vuelvan el año que viene, probablemente tenga que refrescar, obviamente volver a

> conversarlo, pero ya nadie me va a venir a preguntar qué venimos a estudiar a ciencias sociales, ya todo el mundo sabe lo que son las sociales, ya [conocen los] libros, mapas, historia, gráficas y cuantas cosas más, la línea de tiempo, igual que cuestiones que vos ves que están como atrasadas de otros grados, que es el manejo de la línea de tiempo, la lectura de los mapas, ya cuarto año con el trabajo que hicimos en lenguaje cartográfico se supone que cuando llegue a quinto lo tiene aceitado, ya es una cosa que no tengo que trabajar. Lo tuve que trabajar con cuarto, pero no lo tengo que trabajar con quinto, no lo tengo que trabajar con sexto. Entonces son cosas que a veces sentís que vas fuera del programa por eso, porque estás en el recauchutaje de cosas que deberían haber venido previas (entrevista M6, 2014).

Uno de los objetivos buscados con la propuesta de aulas temáticas fue justamente esa perspectiva de proceso; así lo plantea la directora de la escuela:

> Desde la dirección, cuando se planificó la propuesta la valoramos como un elemento fundamental para la apropiación del manejo del programa, como un crecimiento sustancial para los docentes que tomaran aulas porque eso iba a habilitar mirar un área con distintos niveles de exigencia, con distintas propuestas para esos niveles en forma simultánea, y que iba a generar por otro lado un nivel de conocimiento de todo el proceso de egreso, y que además le iba a dar a los maestros una mirada que yo creo que es sustancial, que es poder visualizar no solo un grupo, no solo una forma de enseñanza, que es la mía, sino la de otros, el vínculo con otros niños [...] (entrevista MD, 2014).

Otro objetivo tiene que ver con maximizar los tiempos pedagógicos de aula.

> Además exige el quiebre de esa cosa de «yo llego, tengo la rutina entonces pongo el problema», entonces pasamos toda la tarde en el problema, después salimos al recreo; hay una degradación del tiempo pedagógico. Y esto, al tener un tiempo acotado, exige que yo tenga una propuesta, que la organice, la arme, que la cierre y que cambie. Hace del trabajo una cosa mucho más ágil (entrevista MD, 2014).

Generar movimiento en alumnos y docentes, no solo por moverse, sino darles la posibilidad de que vivan otras experiencias, cuenten con diferentes docentes como referentes y que los docentes también establezcan entre ellos y con los alumnos otras relaciones.

> Y para los chiquilines lo que veíamos era que era todo un desafío la movilización de ellos, cada una hora en el centro escolar, y nos parecía que era una forma de construir autonomía y de construir colectivo docente, equipo docente. Así que esas eran las cosas que nos proponíamos como objetivos, o como cosas a impactar a partir de esto (entrevista MD, 2014).

A partir del intercambio con los alumnos para evaluar la experiencia de las aulas temáticas, surge como un elemento interesante para ellos el contar con diferentes docentes; esto permite que se oxigenen los vínculos entre alumnos y docentes.

De la experiencia de 2014 respecto a las aulas temáticas quedan aprendizajes interesantes sobre los que seguir pensando: cómo alterar la forma escolar, y desafíos que siguen pendientes; el que más resaltan las maestras tiene que ver con la propuesta inicial de incluir en las aulas temáticas al grupo de *alumnos integrados*, que son los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje por diferentes causas, que están integrados a la propuesta de la escuela y que en algunos casos están diagnosticados y con seguimiento y en otros casos no, solo los maestros dan cuenta de esas dificultades. En 2014 se generó un grupo aparte con estos alumnos a los efectos de que contaran con una atención particular por parte de la maestra de apoyo, incluyendo también otras actividades dentro del horario escolar y que se integraran a las aulas temáticas. Esta articulación no funcionó como las maestras la habían imaginado y los propios alumnos pidieron volver a sus grupos de referencia, a lo que las maestras accedieron percibiéndolo como una buena señal en relación con el proceso educativo de estos alumnos; en 2015 iniciaron en sus respectivos grupos.

La otra necesidad que surgió a partir de las aulas temáticas tuvo que ver con generar espacios de coordinación de estas aulas dentro del horario escolar.

> Entonces, a partir de hoy evalúo que fue un proceso en el que los maestros, primero, se embarcaron con mucho entusiasmo, pusieron muchísimo esfuerzo, no tenían claro, yo creo, al inicio, el esfuerzo que significaba esto, creo que no se habían percatado, que el entusiasmo era de cómo podían ser partícipes de algo interesante pero que en realidad...
>
> F: No lo habían terminado de dimensionar.
>
> E: No, no lo habían dimensionado bien, porque fue muy duro para ellos el aprendizaje de hacer este funcionamiento con los 90 chiquilines o 100, que con cada uno se posicionaran de distinta manera, que faltaron tiempos para coordinar entre ellos, que hubo momentos en que se sintieron solos, y que hubo otros momentos en que se sintieron sin rumbo, y otros más en los que apelaron más a experiencias más tradicionales y en otros momentos, a innovar, pero que de alguna manera, creo que han sido supervalientes y que han hecho un aprendizaje enorme, y que se van a sostener en la experiencia porque es una forma de crecer, ya hay un camino andado, conocen a los chiquilines, conocen sus formas de aprender, y por otro lado el manejo del programa sí ha crecido, y las búsquedas de respuestas de cómo podemos hacer para coordinar mejor y conformar el equipo docente (entrevista MD, 2014).

En 2015 se estableció una reunión semanal de coordinación de las aulas temáticas, con una duración de dos horas dentro del horario escolar, de la que

participan las cuatro maestras y la directora. Cubren las clases con la maestra secretaria, la maestra de apoyo y los talleristas. Para esto también es importante el manejo abierto de la planificación, porque la maestra que está cubriendo trabaja en el aula temática que les corresponde a los alumnos para que no queden con menos carga horaria en un tema.

Como se ha planteado, la escuela está en constante movimiento porque hay maestras que la hacen moverse.

> Transcurrida esta etapa, el año que viene hay dos líneas fuertes en la transformación que yo, desde la dirección proyecto, una es el aporte didáctico, la transformación didáctica fuerte, mucho mucho trabajo en ese sentido, y la otra cosa es cómo construimos, y no sé a través de qué todavía, pero cómo construimos una intervención que tenga que ver con el trabajo de una subjetividad distinta en los chiquilines y que eso tiene que ver con talleres de expresión corporal y de música, porque tenemos muchos niños con dificultad para controlar sus enojos y sus frustraciones, y eso tiene que ver con formas de percibirse, de sentir su propio límite, de vincularse, y eso hay que trabajarlo, no es solo hablándolo, sino que hay que trabajar también otros aspectos y la escuela lo tiene que hacer, como hizo la enseñanza del tiempo comunitario, por ahí (entrevista MD, 2014).

A raíz de una serie de pedidos de los alumnos de sexto grado que querían estar todos juntos con una maestra, en octubre de 2015 se resolvió hacer lugar a ese pedido y los últimos tres meses del año escolar estuvo todo el grupo con una maestra, cosa que llama la atención porque uno de los aspectos interesantes que los mismos alumnos señalaban sobre las aulas temáticas es que los van preparando para la modalidad de la enseñanza media.

Así lo narra la directora en estas notas:

> Fueron varios movimientos simultáneos. Por un lado, que necesitábamos juntar alumnos de segundo año para fortalecer los niveles de desempeño. Fue a partir de octubre. Queríamos explorar qué pasaba si hacíamos rotar a tercero por aulas y al mismo tiempo si efectivamente la experiencia de generar un *nido* para que sexto cerrara e hiciera su duelo y transición entre ciclos se veía mejor vivida de esta forma. Esto todavía no lo hemos evaluado porque a fin de año las cosas estaban muy frescas aún a nivel de subjetividades. Creo que no fue una movida positiva para los terceros, que los apuramos y que no se los pudo atender con la fuerza que se debía (esto por razones de integración del colectivo), pero como muchas cosas que hemos hecho, probamos y evaluamos (notas MD, 2016).

El cambio sustancial que deja la experiencia desarrollada en 2015 tiene que ver con la preocupación por el desarrollo de las aulas temáticas como tales,

las maestras plantean que lo que han podido desarrollar hasta ese momento son aulas disciplinares, pero que no han podido generar, salvo en contadas ocasiones, una dinámica de trabajo transversal temático. Para proponerse un desarrollo temático hacia 2017 cada maestra estaba trabajando sobre el programa escolar.

> La intención en 2015 era que efectivamente a partir de 2016 las aulas fueran realmente interdisciplinares, por proyectos y trabajando competencias. Las compañeras empezaron a estudiar y a buscar construir propuestas (salvo matemáticas que seguiría siendo aula de área). En diciembre resolvimos que tenía que ser un híbrido porque hay que garantizar algunos conocimientos (contenidos) y no entran en proyectos. Yo creo que esto tiene que ver con que tenemos diferentes concepciones acerca de lo que es un proyecto pero en fin... El acuerdo en febrero 2016 fue que cada aula pensara y tomara como parte de la experimentación pedagógica llevar adelante un par de proyectos en el aula de forma de ir explorando esta modalidad para avanzar en los cambios. Este cambio es muy difícil de abordar y hay que tensionar sin romper (notas MD, 2016).

El trabajo de campo realizado toma la experiencia hasta 2015; allí se propone un corte que se fundamenta por un lado en la necesidad de terminar con ese trabajo para pasar al análisis y escritura. Pero también se da un cambio en la escuela que es muy interesante para establecer un quiebre: como ya fuera planteado, sobre fines de 2015 se aprueba la unificación de las cuatro escuelas en dos.

En la evolución que han tenido mis inquietudes sobre la experiencia en desarrollo de la Escuela 321, fue ganando la preocupación por la generación de política desde el cotidiano escolar. Si hiciera un repaso de los movimientos en la formulación de los títulos provisorios que ha tenido este trabajo se puede ver ese movimiento; la preocupación inicial sobre la forma escolar se ha ido desplazando a la generación de política educativa desde el cotidiano escolar, al punto que la alteración a la forma escolar es analizada como parte de la producción de política. La unificación de las escuelas y cómo se procesó constituye un hecho muy importante para el análisis, por lo que será tenido en cuenta.

Las directoras de las escuelas 320 y 321 se ponen de acuerdo con la inspección para presentar una propuesta de unificación de las cuatro escuelas en dos al Consejo de Educación Inicial y Primaria. Esta transformación será abordada en los capítulos siguientes.

Este proceso da comienzo a una nueva etapa para la escuela. Por otro lado, en relación con las preocupaciones de este trabajo de investigación, se pone de relieve la intencionalidad de esta experiencia de disputar un sentido más amplio en términos de política educativa, que por diferentes medios siempre procuró no trabajar en forma solitaria ni quedar aislada en una experiencia concreta.

Referencias bibliográficas

Álvarez, E. (2009). *Casavalle: una zona, un barrio, un lugar. Periferia urbana y fragmentación de la subjetividad*. VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales: «El futuro del país en debate», Montevideo Udelar. Disponible en: <http://eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com/2009/08/casavalle-una-zona-un-barrio-un-lugar.html>. Consulta: 16/01/14.

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2013). Circular n.º 17, del 14 de febrero.

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Asamblea Técnico Docente de Primaria. (2012). Informes Resoluciones de la ATD Nacional ordinaria «Maestra Mabel Basaistegui», 25 y 29 de junio.

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2011). Acta n.º 11. Resolución n.o 9 del 10 de marzo. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/archivos/normativa/circulares/2011/actas/Acta11_Res9_11.pdf>. Consulta: 11/03/16.

——————— (s. d.). Documento segundo borrador para la discusión «Hacia un modelo de atención prioritaria en entornos con dificultades estructurales relativas», Programa escuelas Aprender. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/archivos/proyectos/aprender/2borrador_aprender.pdf>. Consulta: 11/03/16.

Calvo, J. J. (coord). (2013). «Las necesidades básicas insatisfechas a partir de los Censos 2011», en *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay,* fascículo 1, Montevideo, Instituto Nacional de Estadística.

Contreras, M. (2014). «Tierra purpúrea. Casavalle: territorios, droga y tramas sociales», en *Brecha*, 24 de enero.

Intendencia Municipal de Montevideo. *Proyecto MVD 2030, Plan Cuenca Casavalle*. Disponible en: <http://www.mvd2030.montevideo.gub.uy/>. Consulta: 03/12/2013.

Leal, G. (2013). «Plaza Casavalle es una estrategia de convivencia que se tomó a partir de un diagnóstico de una fractura social», en *Espectador.com*. Disponible en: <http://www.espectador.com/sociedad/280256/soci-logo-gustavo-leal-plaza-casavalle-es-una-estrategia-de-convivencia-que-se-tom-a-partir-de-un-diagn-stico-de-una-fractura-social>. Consulta: 20/12/13.

Mancebo, M. y Alonso, C. (2012). *Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y los directores,* Montevideo, Unicef.

Ministerio de Desarrollo Social. (2007). *Guía de recursos, región Casavalle*, Montevideo, Programa Infamilia.

Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *Panorama de la Educación 2014,* Montevideo, MEC.

——————— (2013). *Anuario estadístico de educación 2012,* Montevideo, MEC.

Stevenazzi, F. (2008). *Entre educar y contener, caras de una escuela de Jornada Completa*. Tesis de maestría. FLACSO. Argentina, mimeo.

Sitios web

ANEP-Codicen, Monitor Educativo de Primaria. Sitio web: <http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/portada>.

ANEP-Codicen, Observatorio de la Educación, División de Investigación, Evaluación y Estadística de Codicen. Sitio web: <http://www.anep.edu.uy/observatorio/>

Liceo Impulso: impulso.org.uy

Liceo Jubilar «Juan Pablo II»: <www.liceojubilar.edu.uy/>

Entrevistas referenciadas y notas

Entrevista M5, 2014.

Entrevista M6, 2014.

Entrevista M7, 2014.

Entrevista M8, 2014.

Notas MD, 2016.

Capítulo II

Los términos en esta investigación: alteración, forma escolar, producción de política y experimentación pedagógica

En este capítulo se definirán y explicitarán los conceptos centrales que se ponen en relación en esta investigación.

Alteración

En el proceso de investigación se procuró dar cuenta de las alteraciones producidas a la forma escolar desde la política cotidiana de la escuela.

La elección del término *alteración* obedece a una doble intención: por un lado la necesidad expresada de diferentes modos de alterar algo que viene dado, *alteración* tiene una carga fuerte en la medida que se aleja de cierta norma, particularmente en el discurso médico la idea de alteración remite a lo que es necesario intervenir, para corregir, para normalizar.

La alteración frente a lo que viene dado surge también como una necesidad de los docentes de hacer otra cosa, de tramitar el malestar frente a lo dado como inexorable; en definitiva, modificar, alterar, tiene que ver con la propia identidad del ser docente, para que justamente se puedan desarrollar aprendizajes y así seguir reconociéndose como docentes.

Como plantean Frigerio y Diker (2010: 8):

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

La idea de alteración no goza de buena reputación en el ámbito educativo, que es más proclive a normalizar y a padronizar lo que sucede en las instituciones educativas, aunque más no sea para sostener una ficción sin sentido; una buena parte del aparato de inspección trabaja desde esta perspectiva. En el caso de esta escuela entiendo que a partir de su fundamentación y experimentación los docentes han generado un espacio cuidado para la alteración y han contado con el apoyo de la inspección para llevarlo adelante.

No obstante, mantienen una *escuela de papel*, como la llaman. Administrativamente ninguna de estas modificaciones es registrada, cada alumno pertenece a un grado determinado. Además de requerir más tiempo para llevar

un doble registro, esto genera que las alteraciones no formen parte de la política reconocida por el sistema, lo cual a su vez puede ser apropiado para cuidar a la propia alteración de un afán normalizador, más allá que desde fines de 2015 las autoridades están al tanto de las alteraciones desarrolladas desde la escuela en función del proceso de unificación.

¿Por qué alteración y no innovación? Sobre innovaciones se ha escrito mucho y poco novedoso termina colando. Por otro lado, ¿qué es lo novedoso en educación cuando históricamente hemos tramitado socialmente la educación de formas muy similares? También por un rechazo a que cada cosa que se plantea como innovación cae en la trampa de descalificar lo anterior, como si todo lo anterior quedara obsoleto a la luz de lo nuevo. No puedo dejar de recordar este fragmento de la canción *O tempo não pára* de Cazuza, que con la acidez que caracteriza a su poesía nos recuerda: «Eu vejo o futuro repetir o passado, Eu vejo um museu de grandes novidades»[22].

No es la búsqueda por hacer algo nuevo porque de nuevo no tiene nada, sino que es una búsqueda por generar una alteración a lo que viene siendo.

Coincido con la búsqueda teórica que en el campo de la educación latinoamericana se ha desarrollado desde la perspectiva de las alternativas pedagógicas, identificando en el Programa de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, coordinado por Adriana Puiggrós, aportes que han procurado dar cuenta de las crisis por las que atraviesa nuestra educación y la necesidad de generar alternativas a los proyectos que han pretendido hegemonizar el campo. Donde lo *alter* estará dado por los procesos de mudanza, como movimiento en el modelo dominante, y esto último enviste a la perspectiva conceptual su carácter ético-político. Esto significa ser una experiencia que «en algunos de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante» (Puiggrós, 1990: 17).

Resulta interesante el desafío de tomar ese *alter*, producir otra cosa, otras prácticas pedagógicas y sus formas, lo que conlleva también a proyectar otros sujetos en esas prácticas.

La idea de la alteración tiene que ver con producir otra cosa, alterar algo que viene dándose de una forma. Pero remite también al *alter*, a una operación de ficción que se plantea cambiar la perspectiva propia por la del otro.

Alteridad (del latín *alter*: el «otro» de entre dos términos, considerado desde la posición del *uno*, es decir, del yo) es el principio filosófico de *alternar* o cambiar la propia perspectiva por la del *otro*, considerando y teniendo en cuenta su punto de vista.

En el proceso de alterar la forma escolar, en esa operación de recentrar la escuela no debería perderse de vista que, más allá de aspectos organizacionales y didácticos, esa propuesta tiene que ver con una concepción de sujeto sobre la que el proyecto pedagógico trabaja, y esto vale para todos los que intervienen en ese proceso: alumnos, docentes y comunidad. Hacer otra cosa con la escuela,

22 Cazuza, *O tempo não pára*, 1989.

darnos como comunidad la posibilidad de construir (nos) en otros sujetos, como si por un momento pudiésemos pensarnos otros, algo así como un carnaval en el que nos damos el tiempo y el espacio para experimentar esa otredad mediante la cual ya no volvemos a la mismidad.

La Escuela 321 está en ese proceso de atreverse a pensar otras formas de organizar lo escolar, que no necesariamente son nuevas ni pensadas como nuevas porque hay un trabajo importante de resignificación de lo anterior, de prácticas, de metodologías, junto con la búsqueda de otra escuela.

Forma escolar

En una primera definición se puede plantear que la forma escolar se estructura a partir de un conjunto de invariantes, núcleos duros que permiten distinguir su forma de otras posibles; algunas de ellas tienen que ver con la división del tiempo en secuencias rígidas, la abstracción de la realidad circundante, el docente como soporte casi único de la información, un *currículo* prescripto, una estructura graduada, el aula como espacio educativo privilegiado, y fundamentalmente la construcción del alumno como sujeto latente. Lahire, Vincent y Thin (2001) coinciden en afirmar que la forma escolar moderna se asienta en una peculiar manera de organizar tiempos espacios y sujetos.

Se puede plantear que la forma escolar está al menos en cuestión, porque sus elementos constitutivos ya no se presentan de la misma manera, así como tampoco se pueden organizar del mismo modo. Más allá de este cuestionamiento, desde esta investigación se asume una perspectiva acerca de la escuela como espacio social de encuentro con otros, rasgo valioso que debe ser recuperado desde su potencialidad democratizadora, por lo cual se entiende necesario repensar su forma escolar, la cual podrá asumir otras características en función de las necesidades actuales y de los nuevos alumnos. El desafío de repensar la forma escolar implica posicionarse fuera de las perspectivas que plantean la destitución de lo escolar[23]. Me preocupa restituir y resignificar lo escolar como espacio público y posibilidad de construcción democrática a través de un doble encuentro, con el *legado* aquello valioso a ser transmitido y con el *otro,* aquel diferente en el que también puedo reconocerme.

A esta preocupación por el agotamiento de la forma escolar se agrega el lugar que se les otorga y asumen las escuelas en los contextos de pobreza, y la posibilidad que estas tienen de ser un espacio significativo para el aprendizaje, además de contribuir al ejercicio de los derechos humanos mediante el acceso a la educación.

23 Me refiero a la postura teórica sostenida por autores como Corea y Duschatzky (2002), Corea y Lewkowicz (2004) y Lewkowicz (2004). No obstante, algunos de estos trabajos son referenciados en la medida que se entiende aportan elementos para la construcción del problema sobre el que se propone trabajar.

En el campo de la educación, la investigación sobre la crisis orgánica de los sistemas educativos modernos (Puiggrós, 1995, Martinis y Redondo, 2006) cuenta con importantes antecedentes que señalan que estamos ante el cuestionamiento de sus principios fundantes. Se plantean dos cuestionamientos a los principios fundantes del sistema.

a) los que hacen a las formas de lo escolar gestadas en el siglo XIX (Baquero, Diker, Frigerio y Terigi, 2007), y
b) los que dan cuenta sobre los límites del proyecto educativo integracionista moderno en la medida en que el ethos igualitario que caracterizó a la escuela está cuestionado (Dussel, 2009).

En el mismo sentido, otros autores analizan los fracasos o los escasos resultados que las diversas reformas educativas han tenido para transformar el *núcleo duro* de la escuela, plantean la noción de gramática escolar que, articulada en la escuela decimonónica, se resiste a las reformas u opera hibridizándolas en el pasaje del diseño a la implementación efectuada por los docentes en el espacio escolar (Tyack y Cuban, 2001).

La idea de forma escolar remite a las maneras mediante las cuales la institución escolar desarrolla sus prácticas, forma que como se verá no es ingenua y obedece a determinada lógica, busca producir ciertos efectos. Pero la idea de forma no se queda solo en producir eso, sino que ha logrado ser uno de los contenidos —muchas veces inadvertidos— con los que nos vamos quedando a través del pasaje por la forma escolar, una especie de lastre que se va fijando de manera imperceptible.

Se analizará la forma escolar como una producción histórico-cultural, por lo tanto pasible de alteración, para lo cual se requiere de un proceso de experimentación y reflexión que se entiende necesariamente colectivo en la medida en que la educación es aquello que hacemos con los otros.

En los siguientes apartados de este capítulo: Modernidad y escuela, una relación de mutua producción; Entre homogeneización y democracia, la escuela, y Forma escolar como racionalidad política se retoman y reelaboran elementos trabajados en la investigación «Formatos escolares: sujetos, tiempos y espacios en la educación primaria» desarrollada en el marco de los equipos de investigación del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores del Consejo de Formación en Educación de la ANEP, de 2011 a 2013.

Modernidad y escuela, una relación de mutua producción

Se apunta aquí a delimitar y explicitar el concepto de forma escolar, en tanto una de las invenciones fundamentales de la Modernidad y la consolidación de una forma de entender la educación a la que históricamente se ha tendido a ubicar como la única posible, reduciendo el campo pedagógico al de la escolarización.

Se procurará caracterizar la concepción de Estado moderno desde una perspectiva que, entre otras referencias, se apoya en las nociones

de gubernamentalidad de Michel Foucault y de sociedad heterónoma de Cornelius Castoriadis, ubicando dentro de sus lógicas el desarrollo de la forma escolar como parte de una producción mutua entre modernidad y escuela. Para el desarrollo de este análisis se incorporan una serie de perspectivas teóricas en desarrollo en el campo pedagógico con las que se busca generar un diálogo para el análisis.

La educación escolarizada y pública sintetiza, en cierta forma, las ideas y los ideales de la Modernidad y del Iluminismo. Corporiza las ideas del progreso constante a través de la razón y de la ciencia, de la creencia en las potencialidades de desarrollo de un sujeto autónomo y libre, del universalismo, de la emancipación y la liberación política y social, de la autonomía y la libertad, de la ampliación del espacio público a través de la ciudadanía, de la nivelación de privilegios hereditarios, y de la movilidad social (Da Silva, 1995: 5).

Partiendo del planteo de Da Silva, es posible afirmar que Modernidad y Escuela constituyen dos construcciones estrechamente ligadas, en tanto la coproducción de un aparato escolar centralizado y estatal (Puiggrós, 1990) es propio del contexto de emergencia de las nuevas formas de ver y concebir el mundo que instituye la Modernidad.

Sin que sea el objetivo aquí detenerse exhaustivamente en un recorrido histórico, tengamos presente que esta nueva sensibilidad está signada por la progresiva imposición de la razón sobre la fe, dando comienzo a una serie de transformaciones políticas de secularización. A su vez, en términos económicos, la creciente industrialización y el imperialismo serán los motores del crecimiento económico de los países centrales.

En términos políticos, la creación de los Estados-Nación resulta fundamental para el desarrollo de la modernidad y sus valores, la que puede ser definida como conjunto orgánico de instituciones con una organización vertical, racionalista, que supone un mundo calculable y que tiene un Estado fuerte que le da sentido (Lewkowicz, 2004). Implica, entonces, una potencia, manda y ordena una acción que tiene una dirección.

Un Estado moderno —en un tipo ideal— comprende un conjunto de instituciones que son solidarias, orgánicas, funcionales al sistema del que forman parte, que mediante «una coordinación estatal de las instituciones que opera de modo tal que los sujetos producidos por una, son necesitados por otra» (Lewkowicz, 2004: 43). Y en su dimensión interior «[...] concomitantemente con el primero, es que la confianza en la razón, la confianza en un orden del mundo y la confianza en el progreso engendraron un tipo muy peculiar de instituciones [...] las que podemos llamar de burocráticas o racionales» (Lewkowicz, 2004: 44).

Es así como la Modernidad puede ser caracterizada como el proyecto socioeconómico y cultural del capitalismo occidental mediante el cual afianzarse más allá de su expresión económica, planteándose fundamentalmente como forma de relacionamiento social y cultural. La burguesía se expande como nueva clase dirigente que impondrá sus pautas y modelos a toda la sociedad, erigiendo y construyendo

su poder en función de la acumulación de capital económico, cultural y social. La eficacia de esta construcción sociohistórica va a radicar en su capacidad de producir individuos ajustados a su lógica, quienes, a su vez serán, sus propios productores (Castoriadis, 1996). Siguiendo esta lógica, es posible sostener que:

> Escuela y modernidad parecen haber establecido una relación de producción mutua, una sucesión por la cual una genera a la otra como si fueran el día o la noche. Mediante complejos dispositivos, la escuela moderna construyó subjetividades que comulgaban con la cosmovisión moderna (Pineau, 2007: 33).

La creciente industrialización que promueve la revolución industrial y la consiguiente complejización en la división social del trabajo requieren de la enseñanza para formar a los futuros ciudadanos trabajadores. La enseñanza entonces paulatinamente pasó de ser un privilegio para pocos a una necesidad para muchos, se tornaba imprescindible generar un dispositivo dirigido al gran número, la enseñanza se transforma en masiva. Su pretensión de universalidad, de abarcar a todos, es precisamente el elemento distintivo de la nueva forma de entender la educación. Esta, heredera del ideal comeniano, produce una nueva institución que ha de reclamar el monopolio de los procesos de educación. Es así como

> Lo que aparece en cierta época, en las sociedades europeas, es una forma inédita de relación social entre un «maestro» (en un sentido nuevo del término) 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 un artesano «transmitiendo» el saber-hacer a un joven (Lahire, Vincent y Thin, 2001: 3).

El proyecto pedagógico de la modernidad tiene dos pilares fundamentales que le dan fortaleza: la confianza en el progreso y la perfectibilidad del ser humano a través de la educación; esta díada irá paulatinamente reforzando su unión. A través de la escuela se instala una arquitectura material y simbólica que, como plantea Frigerio (2007: 331) «Lo hizo con modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes, a las que damos el nombre de forma o formato escolar».

La forma escolar no solo tenía como objetivo oficiar de mediación entre los sujetos y el conocimiento, sino también, y fundamentalmente, constituir una subjetividad heterónoma de ciudadano trabajador. En este sentido, es necesario tener en cuenta los efectos que ha de producir esta nueva institucionalidad, ya que

> [...] el mayor poder concebible es el de preformar a alguien de suerte que por sí mismo haga lo que se quería que hiciese sin necesidad de dominación (Herrschaft) o de poder explícito para llevarlo a [...]. Resulta evidente que esto crea para el sujeto sometido a esa formación, a la vez la apariencia de la «espontaneidad» más completa y en la realidad estamos ante la heteronomía más total posible (Castoriadis, 1997: 4).

El éxito de la forma escolar está asegurado en tanto sus efectos pasen inadvertidos, no reflexionados, generando al menos dos consecuencias: el sujeto no toma conciencia de su subordinación ni de cómo se originó, y por otro lado

corre el riesgo de reproducir la lógica que lo subordinó. Una característica fundamental de la sociedad moderna, en tanto heterónoma (Castoriadis, 1996), es la de ocultar el carácter social de las significaciones que produce, despersonalizándolas. La perdurabilidad de la heteronomía radica fundamentalmente en una forma de dominación despersonificada, no se sabe quién impone determinado orden, pero además es prácticamente imperceptible, por lo cual la capacidad de rebelarse frente a ese orden es muy limitada. El orden social es concebido como natural y autoinstituido. De esta forma, el sujeto heterónomo, que también podría ser nombrado como disciplinado, es, desde la perspectiva de las teorías críticas, el principal producto de la forma escolar[24].

En las jóvenes repúblicas sudamericanas, que comienzan a desprenderse del colonialismo en el siglo XIX, el debate de la época podría resumirse en la dicotomía *civilización o barbarie*. Era necesario instituir la nación a partir de construir nuevos sujetos civilizados, abstrayéndolos del riesgo bárbaro. Se trata de la construcción de una nueva sensibilidad, civilizada, típicamente moderna y opuesta a la incivilización propia de los indígenas y los pobladores pobres del campo (Barrán, 1994).

La escuela se ha de erigir en este contexto en uno de los espacios de concentración de los sujetos para lograr su constitución como sujetos modernos. Así,

> La condición de «encierro institucional» convertía a la escuela en un cofre donde se conservaba algo positivo de los ataques del exterior negativo y desde donde debía expandirse para dominarlo. La escuela, templo de la salud, de la civilización, de la Patria, de la tradición, de la razón, de la ciencia, de lo público conserva e irradia estos bienes sobre el exterior, reino de la enfermedad, de la barbarie, de la antipatria, de la novedad, de la irracionalidad, y el azar, del saber no científico, de la ley de la selva (Pineau, 2007: 38).

Una apreciación más clara del desarrollo de la forma escolar moderna requiere ponerla en relación con dos construcciones culturales que surgen con la burguesía y que tendrán un impacto trascendental en la construcción de la sociedad moderna: la familia y la infancia. La familia, como plantea Julia Varela (1988), deja de lado el modelo de la nobleza que lo entendía únicamente como espacio de alianzas familiares estratégicas que posibilitaban mantener o aumentar el patrimonio, para dar lugar a la construcción de familia burguesa, a través de la fusión de amor, matrimonio monógamo y cuidado de los retoños[25].

---

24 En este sentido, resulta interesante tener en cuenta que: «La creación de las sociedades disciplinares implicó la articulación de tres elementos: una población —un colectivo de individuos que comparten ciertas características— considerada inútil e indócil, una institución de encierro o de secuestro —de acuerdo al grado de inutilidad o indocilidad de dicha población— y una disciplina —esto es, un conjunto de saberes— que regula la institución y se aplica sobre la población para convertirlos en sujetos útiles y dóciles. (Foucault, 1975) Para el caso educativo, la población fue por excelencia la infancia, la institución fue la escuela, y la disciplina fue la pedagogía» (Pineau, 2007: 38).

25 «La familia se convierte así en una institución social obligatoria para el hombre y la mujer al mismo tiempo que se erige —en las clases pudientes— en la institución legitimada socialmente para educar a los hijos [...]» (Varela, 1988: 252).

Junto con la producción sociocultural de la familia se construye la infancia, diferente del estado biológico de la niñez, se conforma una identidad de la infancia como «débil, vulnerable y dependiente en oposición a la edad adulta» (Varela, 1988: 250). A partir del siglo XVIII se comienzan a diseñar una serie de dispositivos tendientes a cuidar y educar a las nuevas generaciones, alejados de la vida pública sin mediaciones, como se hiciera otrora.

A medida que la institución familia va ganando en especialización se desprende de la función de enseñar, la que es asumida por el Estado, transformándose en un asunto público atendiendo al rol estratégico otorgado a los escolares de constituirse en la base sobre la que se edificará la sociedad moderna. Mediante este proceso se invierte el sentido de la transmisión cultural, que va de las generaciones adultas hacia las más jóvenes, ya que, si lo pensamos desde nuestro país, los egresados de la nueva escuela moderna serán ubicados, prácticamente, como la primera generación de nacionales uruguayos.

A partir de lo planteado hasta aquí es posible sostener que el conjunto de procesos que convergen en el desarrollo de las sociedades modernas, en las cuales el desarrollo de un aparato escolar ocupa un lugar fundamental, pueden ser comprendidos a la luz de la noción de gubernamentalidad de Michel Foucault. Este concepto pretende llamar la atención acerca del fenómeno típicamente moderno de asunción, por parte del Estado, de la primacía en cuanto a las relaciones de gobierno que se establecen en una sociedad. *Gubernamentalización* refiere, siguiendo a Foucault (2006), al proceso de preeminencia del gobierno como forma de poder frente a otras posibles y al desarrollo, en función de esa situación, de aparatos específicos de gobierno y saberes particulares. En términos del propio autor:

> Es más bien porque se ha producido una estatización continua de las relaciones de poder (si bien no adquirió la misma forma en el orden pedagógico, judicial, económico, familiar). Haciendo referencia aquí al sentido restringido de la palabra gobierno, podría decirse que las relaciones de poder se gubernamentalizaron progresivamente, es decir, se elaboraron, racionalizaron, centralizaron bajo la forma o bajo los auspicios de instituciones estatales (Foucault, 1988: 242).

Uno de los elementos que identifican a la Modernidad es esta primacía del Estado como ámbito de gobierno que se impone al conjunto de una población. Subordinando ante sí otras formas de gobierno que compartieron análoga relevancia en épocas anteriores, resulta comprensible el lugar privilegiado que en el nuevo orden político va a asumir la escuela.

Sobre la escuela, definida a partir de la modernidad como la institución educativa por excelencia, también se van a subordinar otras formas preexistentes de lo educativo. La identificación entre escuela y educación va a suponer la consolidación de una pedagogía de la escolarización que será considerada como la única teoría de la educación posible. Desde aquí se puede comenzar a visualizar con claridad cómo la educación va quedando prisionera de la forma escolar,

generándose una epistemología de la ciencias de la educación que delimita la escuela como el único ámbito educativo concebible (Monjo, 1998).

Este proceso supone la instalación de una hegemonía del Estado en la definición de los contenidos y las metodologías a desarrollar en los ámbitos educativos, suprimiendo otras manifestaciones referidas a grupos particulares o comunidades específicas. Su lectura desde la noción de gubernamentalidad permite abordar la generación del aparato escolar moderno como fruto de procesos históricos y sociales concretos. Comprender esto resulta fundamental para tomar distancia de perspectivas idealistas en relación con la educación según las cuales en el desarrollo de la escuela moderna estaría necesariamente condensada alguna forma de elevación moral de la humanidad o de progreso en una dirección naturalmente bondadosa y constructora de igualdad.

Diversos estudios sobre el desarrollo de la escuela en la Modernidad (Puiggrós, 1990, Popkewitz, 2000 y Hunter, 1998) han llamado la atención sobre este punto. En términos de Inés Dussel:

> Estos trabajos críticos nos han enseñado que la escolaridad debe ser entendida como una práctica histórica que ha cristalizado en un marco institucional particular, contingente y arbitrario, y que ha servido a múltiples propósitos, que no son necesariamente los mismos proclamados por la escuela de masas. Más aún, ellos argumentan que las nociones de «libertad» e «igualdad» fueron definidas de tal forma que han llevado a la obediencia y la exclusión sociales (Dussel, 2004: 306).

Pensar desde esta perspectiva permite apreciar cómo la construcción de un discurso pedagógico moderno supone formas de articulación entre la transmisión de una serie de conocimientos necesarios para el desarrollo de las sociedades modernas y una serie de valores culturales y morales necesarios también para tal fin. Uno de esos valores culturales será la creciente validación-autorización del aparato escolar, presentándolo como aquel que tiene la legitimidad para imponer un «arbitrario cultural» (Bourdieu y Passeron, 1981: 17) al conjunto de una población.

Esta validación del aparato escolar moderno está estrechamente vinculada al conjunto de prácticas cotidianas desde las cuales se ejerce su propia acción. En este sentido, resulta relevante, además de prestar atención a los procesos de construcción de discurso en el plano político, prestar atención al funcionamiento de la escuela como realidad cotidiana. Apreciando el devenir de las acciones educativas diarias es donde puede visualizarse con más claridad el funcionamiento de la escuela como una tecnología de gobierno asociada a las prácticas estatales. Este resulta un elemento fundamental para una lectura de la escuela desde la perspectiva de la gubernamentalidad, ya que:

> El análisis de tecnologías de gobierno nos remite directamente a un enfoque de «microfísica del poder», quizás más conocido por la recepción de momentos anteriores del trabajo de Foucault: ya no se trata de grandes esquemas políticos de conjunto ni de codificaciones ideológicas ni de racionalizaciones ni sistematizaciones, sino de mecanismos prácticos y reales, locales y

> aparentemente nimios a través de los cuales los diversos tipos de autoridades pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los otros, a los efectos de lograr los fines que ellas consideran deseables (Miller y Rose 1990: 8). Se trata, entonces, de los «inocentes» mecanismos, ritualizados, banalizados, casi naturalizados por su aplicación habitual en la práctica cotidiana, a través de los cuales las autoridades buscan «instanciar» la práctica de gobierno (De Marinis, 1999: 89).

El estudio de estas prácticas cotidianas resulta fundamental para poder comprender las formas a través de las cuales se «hace escuela» y se van constituyendo los sujetos que pueden ser reconocidos como actores de lo educativo: maestros y alumnos; conductores y conducidos. En estas prácticas es que se constituye al niño como alumno, a través de tres ideas fundamentales: «la idea de inocencia, la idea de docilidad, la idea de latencia o espera» (Corea y Lewkowicz, 1999: 13). Estas ideas delimitan claramente el concepto del niño/alumno como objeto de gobierno. Así, es posible comprender como «[...]. No hay infancia si no es por la intervención práctica de un numeroso conjunto de instituciones modernas de resguardo, tutela y asistencia a la niñez» (Corea y Lewkowicz, 1999: 13).

La idea de latencia implica que el infante existe en tanto futuro adulto, no existe en tanto tal, es un sujeto a futuro. Por lo tanto un sujeto a ser conformado y no un sujeto existente. A esta idea se liga la confianza en el progreso: en tanto adulto latente es capaz de ser perfectible, allí la escuela tiene un papel central a desempeñar. He aquí la noción de sujeto de la educación moderna.

En este conjunto denso de construcción de significaciones que dan sentido a la escuela moderna, la idea de progreso ocupa un lugar fundamental. Se trata de un valor típicamente moderno, según el cual la humanidad se encamina necesariamente a un futuro mejor, de la mano del desarrollo de la educación, la ciencia y la expansión económica. En este sentido resulta sumamente interesante tener en cuenta que:

> La idea de progreso aplicada al mundo de la escuela y de la escolarización tiene tres fundamentos. El primero es la idea de la perfectibilidad del ser humano mediante la educación y, más en concreto, la educación institucional o escolar. El segundo, la aplicación de dicha idea a la escuela y a los sistemas educativos, a su progresiva expansión y mejora. El tercero, la generalización de esta idea al conjunto de los seres humanos o, como gustaba decirse en el siglo XIX, a la humanidad como sujeto colectivo con entidad propia (Viñao Frago, 2008: 53).

Este conjunto de ideas asociadas a la vinculación progreso/escuela, en última instancia, remite a una utopía de constitución de una sociedad plenamente integrada y definida desde un patrón cultural homogéneo.

Entre homogeneización y democracia, la escuela

Como si se tratara de Jano bifronte, podemos decir que la escuela convive desde su fundación con esas dos caras, como toda producción humana, al igual que sus creadores, capaz de lo mejor y lo peor. En términos de Viñao Frago:

> [...] la escuela, dice, es un bien y un mal al mismo tiempo [...]. No es esto o aquello. Es esto («engaño») y aquello («derecho social») al mismo tiempo. La escuela, en este sentido, reprime y libera en un incansable tic-tac, aunque, para desvelar lo oculto, y desmontar los discursos generalmente admitidos sobre ella, haya que acentuar los aspectos relativos a la evidente represión y dejar a un lado, por ya conocidos, los de una hipotética liberación (Viñao Frago, 2008: 53).

Como señala Pineau la escuela pudo desarrollar una potencia homogeneizante asegurándose de que las desigualdades quedaran en su puerta:

> La historia de la escuela nos demuestra que fue creada como una máquina capaz de homogeneizar a colectivos diversos, como un aparato capaz de llevar a cabo la idea moderna de que las poblaciones compartieran una cultura común, una misma ética y una misma estética [...]. La «diversidad» y la «diferencia» ocupan el pedestal en el panteón pedagógico que en el siglo pasado ocupó la «homogeneización», arrojada hoy a velar la entrada del Museo de los horrores educativos (Pineau, 2007: 43).

En esa mirada de Jano, por un lado se ven los procesos de homogeneización, y por otro, una escuela pública que en su momento de expansión —que en Uruguay abarca el final del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX— puede ser considerada como medio de integración social. La opacidad de las diferencias bajo la túnica blanca común y el acceso de todos los niños a las aulas pueden también remitir a significaciones de integración y pertenencia a un universo social y cultural común (Carli, 2010).

> Esta tensión entre homogeneización subordinada a los intereses de los sectores dominantes e integración en un marco sociocultural común es inherente a la escuela moderna. Señalar su desarrollo como tecnología de gobierno en el marco de procesos de gubernamentalización de los estados modernos no debe impedir apreciar los gérmenes de construcción democrática que han existido históricamente en su interior. La escuela, al igual que el Estado, se constituye en campo de disputa y, como todo ámbito de lo social, dista de ser una unidad integrada y absolutamente coherente (Martinis y Stevenazzi, 2008: 35).

La posibilidad de construir sentidos disímiles en torno a lo escolar está permanentemente disponible. La constitución de unos u otros reviste un carácter eminentemente político, supone una intencionalidad. Como señala Pineau (1998: 28):

> La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos.

El desafío que se abre a quienes pretendan dar cuenta de los sentidos de lo escolar parece pasar por buscar la manera de potenciar lo mejor de la escuela en el sentido de liberación, asumiendo el carácter contradictorio de pretender operar sobre la misma institución que fue concebida como tecnología de gobierno para el gran número, impersonal, y que fue aceptada como legítima incluso por quienes se han visto perjudicados por su funcionamiento.

Como se ha procurado plantear, la forma escolar es un producto histórico, por lo cual lo que se ha constituido históricamente puede ser resignificado y adquirir nuevos sentidos. Sostener esta afirmación supone recurrir al análisis de los procesos históricos y sociales para comprender cómo se han constituido las formas del sentido común educativo a la vez que se sostiene la natural apertura inherente a lo social y el carácter político de toda construcción de sentido, entendiendo que el análisis de las formas que lo escolar ha ido asumiendo históricamente puede abrir pistas para explorar estos caminos.

Este trabajo de investigación asume una postura crítica hacia la escuela; no obstante reconoce que ella misma tiene la posibilidad de producir más democracia y justicia, mayor igualdad. La escuela pública uruguaya operó como factor democratizante e integrador —más allá de intervenir en la clasificación social— dando posibilidad a una mayor integración social y a rutas de ascenso social, permitiendo un espacio de encuentro interclase en la búsqueda de la construcción de una sociedad integrada.

El proyecto de la sociedad integrada comienza a desvanecerse, mostrando que si bien hubo momentos de menor desigualdad en la distribución de la riqueza, lo de hiperintegrada quedó en el proyecto.

De Armas (2005) señala que:

> a mediados de los 50, la sociedad uruguaya inició un proceso lento, de aumento de la desigualdad en la distribución del ingreso. Entre fines de la década del 60 y principios del 70, la sociedad uruguaya era la más igualitaria de la región, incluso más que la Argentina. Durante la dictadura la desigualdad en la distribución del ingreso, medida a través del coeficiente de Gini, aumentó significativamente, de 0,33 a 0,43.

Es a partir de la década del 60 que esta escuela pública se embarca en un proceso de creciente segmentación que, acompañado de segregación territorial, desplaza progresivamente a la escuela como espacio de encuentro social para transformarse en un espacio para los iguales, perdiendo el interesante componente interclase.

En este marco de tensiones entre democratización y fragmentación, entre público y privado, plantear el desafío de alterar los formatos escolares requiere de un posicionamiento político claro. El asumido en esta investigación busca generar conocimiento para colaborar en el proceso de restituir y resignificar lo escolar como espacio público y posibilidad de construcción democrática a través de un doble encuentro, con el *legado* —aquello valioso a ser transmitido— y con el *otro*: aquel diferente en el que también puedo reconocerme. Justamente en momentos históricos en que la globalización parece generar procesos en los cuales el espacio público es cada vez más acotado y el encuentro con los *otros* solo pareciera posible a través de la pertenencia a una tribu, el desafío de restituir la escuela como espacio público nos interpela como educadores y como sociedad, desde una concepción amplia de lo educativo, en una *sociedad educadora*. Por lo cual expresamente —como ya se planteara— se asume un posicionamiento crítico con las perspectivas que plantean la destitución de lo escolar.

Forma escolar como racionalidad política

Como primer acercamiento al punto se puede plantear que la forma escolar es un tipo de relación social, y que es la mediación que establece con el conocimiento lo que le otorga la especificidad de relación educativa, construcción histórica y cultural que podemos ubicar en la modernidad, y que establece diálogos, continuidades y rupturas con otras tecnologías para conformar una tecnología educativa inédita hasta el momento.

Puede ser entendida «como construção histórica resultante da intersecção de uma pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos que definiram a modernidade como sociedade da escolarização» (Carvalho, 1997: 12).

Como toda construcción histórica proviene de un proceso de luchas y conflictos, de fuertes oposiciones —sobre todo desde los conservadores— hacia la idea de generar un dispositivo de escolarización para la gran masa; también entre sus defensores había una variedad de proyectos y concepciones. Tengamos en cuenta que «La gramática de la escolaridad es un producto de la historia y no una creación primordial. Resultó de los esfuerzos de grupos que se movilizaron para obtener apoyo a sus definiciones de los problemas y a sus soluciones propuestas» (Tyack y Cuban, 2001: 169).

Junto con la invención de la forma escolar se producen las disciplinas escolares, surgiendo una nueva relación pedagógica que deja de ser una

> [...] relación de persona a persona, sino una sumisión de maestros y alumnos a reglas impersonales. En un espacio cerrado y totalmente ordenado para que cada uno realice sus tareas, en un tiempo tan cuidadosamente reglado que no puede dejar ningún espacio librado a un movimiento imprevisto, cada uno somete su actividad a los «principios» o reglas que rigen (Lahire, Vincent y Thin, 2001: 5-6).

La forma escolar se instauró de tal modo que pudo trasponer las fronteras del aula, logrando una «pedagogización de las relaciones sociales» (Lahire, Vincent y Thin, 2001: 69), de forma tal que podemos reconocer actitudes corporales y lenguajes propios del aula presentes en otros contextos sociales.

Siguiendo los planteos de Hunter (1998) es posible afirmar que la forma escolar surge como un intento de respuesta a la necesidad del Estado moderno de distribuir un conjunto de saberes comunes a los integrantes de las nuevas generaciones. Esta distribución se vincula estrechamente a la necesidad de gobernar a estos nuevos sujetos, de introducirlos en una sociedad concreta otorgándoles un lugar específico y haciéndolos parte de un universo cultural común (y arbitrario). Hunter ha llamado la atención acerca de la importancia de las prácticas pastorales en la conformación de las escuelas estatales y laicas modernas. Esta centralidad del componente pastoral no tiene que ver con la asunción de los contenidos explícitos del discurso de las iglesias cristianas, sino con la asunción en la escuela moderna de prácticas de conducción y guía propias de aquellas. La conducción, y en última instancia la *salvación* del niño estarán en la matriz constitutiva de la

escuela moderna. Elaboraciones posteriores del maestro como apóstol y la referencia a la *misión* de la escuela no harán sino profundizar esta influencia de un discurso pastoral en la educación laica. En términos del propio autor:

> Pero el cristianismo no dejó su huella indeleble en la escuela como una ideología o sistema de creencias. En lugar de eso, fue la fuente de una tecnología pedagógica específica, de un conjunto especial de «disciplinas espirituales» (de una práctica particular de relacionarse y gobernarse a sí mismo) personificada en la relación pastoral entre maestro y alumno (Hunter, 1998: 23).

El planteo de Hunter está estrechamente ligado a los aportes realizados por Michel Foucault acerca del *poder pastoral*. Foucault dedicó una parte importante de su curso del año 1978 en el Collége de France a este tema (Foucault, 2006). Para el autor se trata de una forma de poder en la cual las prácticas de conducción están institucionalizadas a través de todo un conjunto de leyes, reglas, técnicas y procedimientos propios. A lo largo de los siglos que median entre la consolidación del cristianismo como Iglesia y la asunción del poder pastoral por los estados modernos, aproximadamente en el siglo XVIII, la forma de este poder sufre transformaciones diversas, pero no pierde vigencia. Para Foucault (2006: 158):

> La idea de un poder pastoral es la idea de un poder ejercido sobre una multiplicidad y no sobre un territorio. Es un poder que guía hacia una meta y sirve de intermediario en el camino hacia ella. Por lo tanto, es un poder finalista, un poder finalista para aquellos sobre quienes se ejerce, y no sobre una unidad, en cierto modo, de tipo superior, trátese de la ciudad, el territorio, el Estado, el soberano. Es un poder, por último, que apunta a todos y a cada uno en su paradójica equivalencia y no a la unidad superior formada por el todo.

La noción de guía surge como fundamental a los efectos de comprender la lógica de la pastoral, ese «arte por el cual se enseña a la gente a gobernar a los otros o se enseña a los otros a dejarse gobernar por algunos» (Foucault, 2006: 180). Foucault entiende que es la lógica del poder pastoral la que se ubica en el trasfondo del proceso de gubernamentalización de los estados modernos, es el modelo político de gobierno a partir del cual se concibe el Estado moderno, Estado que asume responsabilidad de guía, de conducción sobre cada individuo, en tanto integrante de una población. En este sentido, la forma escolar surge como una práctica pastoral, no en términos religiosos, sino en términos de conducción y guía de las nuevas generaciones. La concepción acerca de los sujetos, la definición de los contenidos a enseñar y la distribución de espacios y tiempos nacerán fuertemente marcadas por esta dimensión de la atención al otro. A su vez, este cuidado también surge como protección ante las influencias perniciosas de diversos espacios sociales, e incluso familiares, de proveniencia de los alumnos. Se trata de la construcción de espacios de refugio frente a una realidad social próxima que se entiende contraproducente para el desarrollo de la sensibilidad moderna (Gagliano, 2007).

La forma escolar forjada al calor de otras tecnologías de larga duración también ha logrado trascender el tiempo y las diferencias culturales, adecuándose para perdurar. La forma escolar ha logrado infiltrarse prácticamente en todas las culturas, incluso trasponiendo las fronteras del mundo occidental.

El carácter de naturalización que la forma escolar ha asumido en la modernidad hace que sea prácticamente imperceptible. Está tan estrechamente vinculada a nuestro sentido común que no la vemos más que como la manifestación natural y objetiva de la educación. En otros términos, no podemos pensarla más que como naturalización, dentro de sus propios presupuestos. Ciertamente su carácter de impensada es una de las características que aseguran la perdurabilidad de la forma escolar.

El no poder construirla como objeto de reflexión y análisis lleva a naturalizar la noción de que «la forma no es ni una cosa ni una idea: es una unidad que no es la de la intención consciente» (Lahire, Vincent y Thin, 2001: 2).

Claramente se desprende que una de las tareas prioritarias que se presentan en una investigación sobre la forma escolar moderna es la de hacer conscientes y comprender sus componentes, su mecánica y los efectos que estos producen como construcciones históricas y sociales.

Lo inconsciente se refuerza con la gran difusión que ha tenido la forma escolar, traspasando las fronteras de la escuela, de forma tal que podemos observar cómo se reconocen formas de relacionamiento social que toman elementos escolares tales como la fila o levantar la mano para hablar como si se tratara de una «pedagogización de las relaciones sociales» (Lahire, Vincent, Thin, 2001).

La forma encuentra en sus formateados, sus reproductores. Al plantearnos desarrollar una actividad educativa, la forma mediante la cual fuimos formados tiende a reproducirse, de ahí que proponerse transformaciones requiera de un ejercicio continuo de reflexión y experimentación.

Producción de política desde el cotidiano escolar

Con la expresión *producción de política desde el cotidiano escolar* se hace referencia al conjunto de decisiones y definiciones que se procesan a diario en una institución educativa y 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, con los aspectos didáctico-metodológicos, los organizacionales, de reglamentación interna y de administración del servicio educativo, todas las dimensiones señaladas están interconectadas.

Me interesa la figura de lo cotidiano asociada a lo político, porque es allí donde se juegan las grandes declaraciones, los discursos político-pedagógicos

deben estar día a día puestos en práctica; es en esa dialéctica del cotidiano donde se juega la transformación de lo educativo.

> Lo cotidiano es lo que se nos da cada día (o nos toca en suerte), lo que nos preocupa cada día, y hasta nos oprime, pues hay una opresión del presente. Cada mañana, lo que retomamos para llevar a cuestas, al despertar, es el peso de la vida, la dificultad de vivir, o de vivir en tal o cual condición, con tal fatiga o tal deseo. Lo cotidiano nos relaciona íntimamente con el interior. Se trata de una historia a medio camino de nosotros mismos, casi hacia atrás, en ocasiones velada; uno no debe olvidar ese «mundo memoria» [...]. Lo que interesa de la historia de lo cotidiano es lo invisible [...] (tomado de De Certeau *et al*., 1999:1).

Ese día a día que va tallando la cotidianeidad a través de pesares y alegrías, continuidades y rupturas que van naturalizándonse y tornándo menos visibles, aunque como el propio De Certeau plantea nos permiten «trazar los rasgos de una cotidianidad concreta, dejarlos surgir en el espacio de una memoria» (De Certeau *et al*., 1999: 6).

En los comienzos de la investigación, al intentar asir lo cotidiano tomé como referencia los aportes de Agnes Heller (1987), para identificar los procesos de reproducción social y los movimientos que los sujetos realizan en su cotidianeidad, tanto de reproducción como de construcción de alternativas.

«La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social» (Heller, 1987: 19): describir y analizar el cotidiano escolar como el espacio a través del cual se reproduce lo escolar con su forma, a la vez que se tiene la posibilidad de producir otra cosa a través de ese mismo cotidiano.

> En la vida cotidiana de cada hombre son poquísimas las actividades que tiene en común con los otros hombres, y además estas solo son idénticas en un plano muy abstracto. Todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo período de tiempo [...]. Cada uno —considerando el hombre particular en la media de la sociedad— debe además reproducir la especie, es decir, traer hijos al mundo. Los hombres, por consiguiente, tienen en común entre ellos actividades que —haciendo abstracción de su contenido concreto— son comunes a las de los animales. Y se trata de las actividades que sirven para conservar el hombre en cuanto ente natural (Heller, 1987: 19).

Se puede pensar esto mismo para la escuela y su forma; lo interesante es participar en ese cotidiano para observar y describir cómo son esos procesos mediante los cuales se reproduce una determinada institución a la vez que se busca resignificarla en sus prácticas y sentidos.

Para esto es interesante la concepción de cotidiano que plantea Elsie Rockwell (2006) y desde la que se propone investigar: «¿Debe concebirse la vida cotidiana como un mecanismo reflejo, repetitivo, controlado desde el exterior? ¿O bien, como una concatenación de acciones, una secuencia densa de cuestiones que involucran decisiones y orientaciones humanas [...]?».

Es evidente que me sitúo en la segunda opción, sin por ello descartar la importancia de los aspectos estructurales de la sociedad. Creo que justamente al sumergirnos en lo cotidiano nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales, así como de los puntos de coerción que cierran salidas y los momentos de consenso que abren alternativas» (Rockwell, 2006: 1).

Concebir el cotidiano escolar como el espacio donde se practican un conjunto de decisiones administrativas, domésticas y pedagógicas con diferentes posibilidades, tiempos y espacios para ser reflexionadas, acordadas. A esto se suma una cuota importante de reiteración en el cotidiano que conduce al acto reflejo en la resolución. A la vez que está ese riesgo, hay posibilidad de encontrar en estos espacios el desarrollo de otras prácticas:

La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social. (Rockwell, 2006)

Los vínculos que se generan día a día y las acciones que se emprenden desde ellos van conformando una política. En todo momento se toman decisiones, con lo que se construye una política, una forma de entender la vida que produce efectos hacia y con los otros, más aún si se está, aunque sea circunstancialmente, en el rol de educador.

En un centro educativo se debate en forma cotidiana, se concreta lo que de manera abstracta podemos llegar a proponer como el proyecto político pedagógico que se plantea desarrollar, pero es allí en ese cotidiano donde ese proyecto se reformula, se vuelve a inventar, no se logra, se supera, se cuestiona; en definitiva, se manejan todas las variantes que es posible imaginar sobre aquello que se piensa, con una complejidad y riqueza adicional. Todo esto es en colectivo, con otros, por lo cual está atravesado por la pluralidad; no hay posibilidad para la visión única, todo es necesariamente múltiple.

Forma parte de ese cotidiano el conjunto de decisiones que hay que tomar en una escuela en relación con los emergentes, tanto con los más triviales y domésticos: una cisterna que no funciona, un caño que se tapó, un problema en el comedor, como los que tienen que ver con lo específico de un centro educativo: maestros que faltan, un niño que se siente mal, un niño que no aprende a leer. Un conjunto de situaciones que se dan en los centros educativos de forma cotidiana y que los maestros tienen que sortear, muchas veces colisionando con el proyecto pedagógico que tienen que poner en práctica.

A través de trabajos de investigación y de extensión he podido conocer diferentes centros educativos, siempre me ha preocupado cómo ese conjunto de definiciones políticas cotidianas conviven en forma poco organizada, sobreimprimiéndose unas sobre las otras, sin jerarquización —en la mayoría de los casos— y contradiciendo el proyecto que los propios docentes procuran sostener desde su discurso.

Mediante la observación detenida en diferentes espacios de la Escuela 321 pude determinar que hay una preocupación de la dirección y de los docentes para que las definiciones cotidianas tengan una jerarquía, que no se ponga en el

mismo nivel una dificultad con la lectura que una cisterna rota; el colectivo separa y ordena para que los emergentes que no tienen que ver con lo pedagógico puedan ser resueltos sin menoscabarlo.

Dos dimensiones de política en la escuela

Esta investigación entiende que las políticas educativas se expresan en dos planos complementarios e interdependientes que han sido caracterizados como macro y micro políticas (Ball, 1994). En la investigación se comparte esa caracterización, y dichos planos se corresponden con lo nombrado aquí como política del sistema y política del cotidiano escolar; se deja a un lado lo de macro y micro porque se entiende que propone una jerarquía cuando en realidad se trata de definiciones diferentes tanto en su naturaleza como en sus efectos.

Por lo cual en esta investigación esos dos espacios de la política educativa se plantean y delimitan como:

a. política del sistema: entendida como los diferentes espacios de generación de políticas educativas para todo el sistema. Predomina una lógica de administración y gestión más que una orientación de política educativa, y las dimensiones técnico-pedagógicas quedan al menos relegadas.
b. política del cotidiano escolar: entendida como el conjunto de definiciones tomadas cotidianamente por los docentes en sus aulas, así como en la gestión y administración de las escuelas. Conviven definiciones pedagógicas, didácticas y administrativas, por momentos con escasa diferenciación y jerarquización.

En el artículo «Las micropolíticas del cambio educativo», Joseph Blase (2002) construye una definición inclusiva de la micropolítica, extraída de la extensa bibliografía que da cuenta del tema:

> La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada (Blase, 2002: 11).

Remite al uso del poder formal e informal y su componente de las acciones micropolíticas, las que escapan al control de quienes las ejecutan. Blase señala a su vez cómo se intensifica la micropolítica en los procesos de cambio:

> Durante los periodos de cambio, sin embargo, la interacción micropolítica tiende a intensificarse y se vuelve más visible tanto en los ámbitos formales como informales de la vida escolar. Las dinámicas de cambio —ambigüedad, falta de certeza, incertidumbre y la complejidad de metas— provocan y exacerban tales interacciones intensificadas (Blase, 2002: 4).

En la experiencia de la Escuela 321 se ve claramente cómo se incrementa esa interacción micropolítica a través del conjunto de decisiones que hay que tomar, a la vez que tramitar los conflictos y las resistencias que esas decisiones conllevan.

El artículo de Frigerio «¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?» constituye un antecedente importante para la investigación en la medida que analiza cómo se procesa el cambio en educación y qué sucede con el núcleo duro de la forma escolar frente a esos cambios y las relaciones que se establecen entre esas dos dimensiones de la política educativa.

> Cada movimiento reformista propicia uno u otro trámite y suele ocurrir que las escuelas, en sus micropolíticas cotidianas tiendan a reconstruir, en el singular de las macropolíticas, el plural no siempre considerado, a veces claramente expropiado (Frigerio, 2001: 3).

Una de las características de la política del sistema tiene que ver con la uniformidad que se traza sobre la diversidad de escuelas, experiencias y realidades; aun cuando se tiene conciencia de esta limitación persiste la tentación de establecer el patrón de lo que se entiende por escuela.

> En numerosas ocasiones, en algunos de nuestros países, la consigna no favoreció el reconocimiento de las experiencias plurales que a menudo fueron subsumidas, en un recetario único. Sabemos que lo propio de los recetarios únicos es la omisión de las historias singulares y una tendencia a descuidar la generación y sostenimiento de instancias genuinas de participación. La tendencia a reformar pasó así, en muchos casos a nombrarse en singular: «la» «reforma» (Frigerio, 2001: 6).

A esta tendencia a nombrar en singular se agrega la tentación fundadora que suelen tener las autoridades de turno, *algo hay que cambiar*, del modo que sea, en algún lugar debe quedar estampado un nombre propio. Bajo esta lógica se suceden planes, programas, proyectos y a veces intentos de reformas sin analizar a cabalidad qué se hizo antes, qué dificultades hubo, qué resultados se obtuvieron, como si se estuviera reinventando la rueda. Son acciones que dejan poco margen para la credibilidad en los docentes que viven-sufren los sucesivos cambios de autoridades y sus intentos refundadores.

> El uso del singular subraya, a nuestro entender, la fuerza de una «intencionalidad clonadora». Sostendremos que la idea de que lo que funciona aquí funciona igualmente allá, propia de un «copista» que no se detiene a analizar e imaginar matices y alternativas, a recuperar las buenas experiencias tanto como a inventar nuevas es, en educación, de un efecto tan negativo como el que produce el continuismo que sostiene un imperturbable «más de lo mismo» o el exitismo de una «fuga hacia delante» que hace la economía de la actualidad (Frigerio, 2001: 6).

Frente a la prepotencia del copista que busca clonar, se revela la política del cotidiano escolar alterando el cambio propuesto.

> Los reformistas creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas. Una y otra vez

> los docentes han implementado y alterado selectivamente las reformas. Más que considerar estas mutaciones como un problema que debe evitarse, se podría pensar que estas constituyen, potencialmente, una virtud [...]. Los objetivos podrían ser considerados como hipótesis [...] más que como metas fijas (Frigerio, 2001: 12).

La forma escolar no es advertida en las reformas, que suelen limitarse a reorganizaciones administrativas y de funcionamiento, pero contienen poco de lo pedagógico, y en los marcos en los que se desarrollan forman parte de las preocupaciones de quienes las conducen.

> En consecuencia, o bien las reformas educativas logran transformar algo de la gramática y de la cultura escolar, o están condenadas a no producir impacto alguno en las prácticas educativas, a no perdurar en tanto innovación, a no institucionalizarse. [...], si ellas se reducen a una perspectiva exclusivamente técnica, entonces están llamadas a provocar un cambio por el cambio mismo, eventualmente un «gatopardismo», con el consecuente descreimiento y desligazón simbólica a la que parecemos asistir hoy en la relación escuela-sociedad (Frigerio, 2001: 14).

Parecería más interesante y provechoso que la política del cotidiano escolar no tuviera que colarse en los intersticios y andar a escondidas, y tener un espacio para su desarrollo en la medida en que son docentes, alumnos y comunidad los que construyen la escuela y no los decisores de la política del sistema que muchas veces no logran ver siquiera las consecuencias prácticas de sus decisiones.

Para el sistema educativo esto suena a disparate, pareciera que se soñara con construir un sistema a prueba de maestros, no parece haber confianza en el pilar del sistema educativo, la maestra/el maestro. El afán de gobernar, reglar y vigilar del sistema educativo impide generar propuestas pedagógicas en diálogo con las necesidades y posibilidades de los diferentes colectivos.

En las definiciones de la política del sistema quedan por fuera las dimensiones pedagógicas y más aún las didácticas, así como también las que hacen a la forma escolar. De allí surge la necesidad de investigar qué sucede con esas dimensiones desde la política del cotidiano escolar y qué alteraciones producen los docentes en su proyecto de escuela y las contradicciones a las que se enfrentan.

El artículo de Flavia Terigi «La enseñanza como problema político» resulta un insumo relevante para esta investigación dado que analiza cómo la dimensión pedagógico-didáctica suele quedar excluida de las políticas educativas pensadas como el nivel macro, y por otro lado, cómo se vacía de contenido político a las definiciones didácticas cotidianas tomadas por los docentes.

> La enseñanza, entendida y definida habitualmente como un problema didáctico; estudiada, en consecuencia, por especialistas en didáctica; diseñada a diario por maestros y profesores, es defendida aquí como un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en un plano en el que su aparición es inhabitual: el plano político (Terigi, 2004: 192).

No hay espacio político para las definiciones pedagógico- didácticas que toman los docentes en sus centros educativos; no es reconocido y a la vez es vaciado de esa politicidad. La política del sistema no contempla ese espacio ni lo reconoce en los docentes, por lo cual el trabajo docente queda posicionado como un trabajo político. Esta tensión será motivo de análisis en este texto, dado que es uno de los elementos centrales relacionados con la alteración a la forma escolar y la experimentación pedagógica como producción de una política que se propone analizar.

> Es en cambio en el nivel de las políticas educativas donde la enseñanza resulta un asunto extraño. Este aserto requiere alguna justificación, toda vez que, si algo esperamos de la política educativa, es que aparezca una y otra vez comprometida con el mejoramiento de la enseñanza. Sucede que hay una forma dominante de entender las políticas educativas que identifica el problema del planeamiento con la definición de grandes propósitos y con la previsión de las condiciones organizativas, normativas, presupuestarias e institucionales —con una suerte de esqueleto organizativo de los programas y proyectos de política educativa— de manera independiente, ajena e incluso ignorante (nótese la gradación casi desesperante que plantean estos calificativos) del modo en que finalmente, efectivamente, tendrá lugar la enseñanza (Terigi, 2004: 193).

Esos dos planos corren por carriles paralelos, lejos de la interconexión e interdependencia que sería necesaria para el desarrollo de políticas educativas que ganen en coherencia. También es justo decir que es a partir de esa desconexión que se han podido sostener espacios de resistencia y experimentación pedagógica más allá de las políticas educativas de turno.

> Se planifican las políticas en un nivel macro como si las definiciones pedagógicas que se toman en ese nivel pudieran ser independientes de las definiciones pedagógicas que se tomarán en niveles más próximos a la enseñanza como práctica; como si el planeamiento generara el escenario para que otros —docentes, capacitadores, didactas— encuentren, en el nivel micro, soluciones pedagógicas a los problemas que generaron el requerimiento de determinadas políticas (Terigi, 2004: 194).

El vínculo entre esas dos dimensiones de la política pareciera estar dominado por la desconfianza y el desconocimiento de lo que sucede en el cotidiano escolar, sin posibilidades de establecer diálogo.

> Tal vez porque el análisis político-educativo escinde obstinadamente los niveles que persiste en llamar «macro» y «micro», el planeamiento es pobre en conocimiento fundado con respecto a las formas concretas en que la educación se convierte en experiencia de los sujetos; esa pobreza no resulta tanto de la ausencia de saber fundado, sino del persistente desconocimiento de ese saber por parte de muchos de quienes asumen la responsabilidad del diseño de las políticas. La perspectiva de análisis que sostengo es diferente; creo necesario insistir con la idea de que la enseñanza es el problema que las políticas educativas deben plantearse desde el principio y resolver en el nivel máximo del planeamiento (Terigi, 2004: 195).

Lo más paradójico de todo es que la gran mayoría de los órganos de planificación y gobierno del sistema en Uruguay, al menos en los últimos 10 años, han estado integrados mayormente por docentes, con lo cual esa distancia entre los dos planos de la política educativa resulta más compleja de comprender.

Como plantea Terigi, cuando la enseñanza es pensada en términos políticos en las dos dimensiones de la política, se identifican una serie problemas y aspectos a incorporar que de otra manera quedarían invisibilizados.

> Demasiado habitualmente la enseñanza es tomada como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de metodología, con el supuesto «todoterreno» de la visión tecnocrática o con el supuesto minimalista de que la enseñanza se encuentra al final de la cadena de transmisión que arranca en el motor de las definiciones políticas. Desde luego, la enseñanza es un problema didáctico; pero la didáctica es un problema político (Terigi, 2004: 199-200).

Trabajo docente y política educativa

Si bien a lo largo de la historia del sistema educativo uruguayo se pueden identificar estos dos planos de política, la relación entre ellos no siempre se dio de la misma manera. Con un conjunto de compañeros del campo con los que intercambiamos y pensamos algunos ejes que entendemos problemáticos en nuestros respectivos recorridos de investigación, hemos identificado que en el caso de Uruguay es en la década del 60 en la que comienzan a separarse los planos de la política, perdiendo los docentes la capacidad de propuesta y gobierno del sistema en manos de los expertos.

En los 60 se produce el punto de declive del modelo y el surgimiento de una *nueva tradición*. Esta nueva tradición desplaza la mirada pedagógica hacia una perspectiva que pone énfasis en la importancia de la planificación y la jerarquización de variables explicativas centradas en lo socioeconómico[26]. Esta otra manera de ver y pensar la educación va estar ligada al surgimiento de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), la iniciativa más importante en materia de investigación y sistematización de la información del país en diferentes áreas. Esto se tradujo en la edición del informe de la investigación encomendada a la CIDE que comprende varios tomos, de los cuales la educación abarca los dos primeros (Bordoli *et al.*, 2012).

Desde esta perspectiva, los docentes son progresivamente desplazados del ámbito de la *política del sistema* y con ellos, la dimensión pedagógica de las políticas educativas. Se erigen otros técnicos como expertos de la educación, quienes pasan a ocupar el lugar de los docentes que ahora oficiarán como aplicadores de políticas.

26 Como antecedente se puede referenciar el trabajo de Germán Rama Grupos Sociales y Enseñanza Secundaria (1964).

> Este desplazamiento también va a producir una nueva tensión que instala una suerte de «incomprensión» mutua y rivalidad entre los docentes y los técnicos; tensión que se mantiene hasta la actualidad donde los docentes no reconocen la validez de ningún otro tipo de saber que no sea el proveniente de la práctica educativa. Por otro lado, los cientistas sociales han dejado vacante la comprensión de la especificidad de lo pedagógico como una dimensión no reconocida de las investigaciones. Como contrapartida, en el campo de las políticas educativas lo pedagógico también termina siendo desplazado de la escena, cobrando mayor significación las otras dimensiones asociadas a lo social (Martinis 2006, Bordoli 2006, Stevenazzi 2006, Romano y Bordoli, 2009) (Bordoli *et al*., 2012: 6).

La paradoja de unas políticas educativas en las que lo pedagógico parece tener que colarse por la ventana tiene que ser superada, así como también las relaciones entre expertos, incluyendo a los docentes. Estas relaciones en el trabajo cotidiano en las escuelas constituyen una de las tensiones a administrar. La presente investigación se propuso entonces indagar sobre cómo los docentes recuperan la palabra y la acción pedagógica en el gobierno de su escuela y lo que se proponen con ella y el necesario diálogo con el sistema, a la vez que requieren la participación de otros colectivos docentes y otros actores como la Universidad en la búsqueda de alteraciones a la forma escolar.

Experimentación pedagógica

En Uruguay la idea de la experimentación pedagógica tiene su antecedente en las escuelas experimentales que comenzaron a funcionar a partir del año 1925. Estas experiencias están en el imaginario de los maestros con más trayectoria y forman parte de la historia de la educación, pero entiendo que se las visualiza solamente como parte de la historia y no se las vincula con las necesidades que tienen maestras y maestros en la actualidad en sus prácticas pedagógicas y la necesidad de experimentar otras.

Sobre el precedente de las escuelas experimentales destaco un aspecto que me parece sustantivo para pensar en las necesidades y desafíos actuales: los docentes como parte del problema y de la solución. Eran los docentes los que proyectaban y dirigían ese espacio de experimentación pedagógica, en el que la función de la inspección quedaba explícitamente limitada a un cometido muy acotado.

Se habilitaba deliberadamente que los docentes tomaran el campo de la política educativa para proponer; se podrá decir que a la escala de uno o algunos centros, pero hay indicios de que ese era el camino de política educativa que se proponía continuar. Si bien las experiencias no lograron mayor trascendencia —y fundamentalmente no modificaron las políticas educativas de la propuesta pedagógica, quedando aisladas, como testigos de una construcción de escuela que hubiera sido posible— entiendo que continúan mostrando un camino

posible en la búsqueda de transformaciones a través de la experimentación pedagógica por parte de los docentes en un marco de autonomía.

Planteado esto, propongo dar cuenta del contexto de surgimiento de las escuelas experimentales en Uruguay, en las tres primeras décadas del siglo XX, vinculadas al movimiento de escuelas nuevas. Desde el ámbito institucional y oficial, a través de los Anales de Instrucción Primaria[27], se realiza una difusión muy importante, especialmente de la obra de John Dewey y de las ideas y pedagogos vinculados al movimiento de Escuela nueva. Es importante señalar también la edición de los trabajos de divulgación de Lorenzo Luzuriaga.

El espíritu experimentador de las primeras dos décadas del siglo XX, tiene antecedentes de trascendencia en las figuras ineludibles de Enriqueta Compte y Riqué, Pedro Figari y Carlos Vaz Ferreira, aunque con intereses y énfasis diferentes, abonan el espacio para la experimentación pedagógica que dará lugar a la apuesta institucional por las escuelas experimentales como búsquedas de otras propuestas pedagógicas y organizacionales para la educación.

Enriqueta Compte y Riqué, impulsora de la educación inicial a través de la creación de jardines de infantes, en 1887 es enviada en misión oficial a interiorizarse de las enseñanzas de Friedrich Fröbel.

María Abbate plantea que la experimentación comienza a ser mencionada en 1911 en los Anales de Instrucción Primaria y en la Legislación Escolar, tomando «carta de ciudadanía en el ambiente oficial» (Abbate, 1952: 86). Abbate plantea que el primer centro experimental, aunque no tuviera ese nombre, fue el jardín de infantes fundado en 1892 por Enrique Compte y Riqué, inspirado en el método desarrollado por Fröebel.

En 1910 Pedro Figari —abogado, político, filósofo, pedagogo y pintor; así puede ser sintetizado su derrotero vital— es nombrado miembro del Consejo de la Escuela Nacional de Artes y Oficios. El 23 de junio de ese año presenta el Proyecto de Programas y Reglamentos para la formación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, propuesta que es muy cuestionada por los demás integrantes del Consejo, al que terminará renunciando el 1.º de diciembre de ese mismo año. En agosto de 1915 asume como director interino de la Escuela Nacional de Artes y Oficios y se dedica, con la ayuda de su hijo Juan Carlos, a su reorganización junto a la preparación de nuevos planes de estudio, hasta 1917 cuando renunciará derrotado al no poder llevar adelante sus propuestas.

La intencionalidad pedagógica del proyecto de Figari la resume claramente Arturo Ardao cuando explica que su objetivo fue «formar el criterio y el ingenio antes que la mera habilidad profesional, la capacidad de iniciativa y creación antes que la repetición e imitación» (Ardao, 1965: XVI). Construir una identidad «americanista», con capacidad de pensamiento propio.

27 Publicación bimensual de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal que llegaba a todas las escuelas.

> Propone una educación que apunte al desarrollo nacional autónomo formando el criterio productor integral. En síntesis, tal como señala en *Educación y Arte,* enseñar a "trabajar pensando y pensar trabajando"»[28]. Pone gran énfasis en el criterio autónomo para que la actividad productora y artística —concebida en su integración indisoluble— no esté divorciada de las características del ambiente propio; «nosotros debemos producir dentro de un criterio americano, esto es, de un criterio que tome nota de las peculiaridades del ambiente propio[29] (Domínguez, Gérez y Martinelli, 2005: 2).

Por su parte, Carlos Vaz Ferreira, filósofo y pedagogo, tuvo gran influencia en el posterior movimiento renovador; fue responsable de importantes iniciativas en torno a la experimentación pedagógica para lo cual habilitó ensayos de procedimientos en cuatro escuelas. Según Jesualdo Sosa (1963: 19).

> [...] el Dr. Vaz Ferreira fue el ideólogo, el pensador, el acomodador de nuestra educación a sus actuales exigencias pedagógicas, de acuerdo a las más felices novedades a la vista. [...]. Así, por ejemplo, en enero de 1901, informa una resolución, de su iniciativa, que facultaba ensayar métodos nuevos en las escuelas rurales, para completar o suplir las tareas precarias de estos centros, criterio experimentador que reiterará a lo largo de su gestión con la creación de las Escuelas Experimentales (29/5/1903), y con otras novedades en organismos docentes.

En 1927 Vaz Ferreira presenta el proyecto sobre la construcción de Parques escolares; no logró su concreción, pero es muy interesante como propuesta por su concepción pedagógica sobre la escuela:

> Vaz Ferreira propuso esta como una solución a los problemas tanto de costos, el precio de los terrenos para construir nuevas escuelas resultaba mucho más caro, como higiénicos, los edificios de las escuelas urbanas no tenían las condiciones adecuadas para albergar a los niños en condiciones que permitan un adecuado desarrollo. Según Vaz Ferreira dichos parques podrían concentrar en diferentes escuelas a más de 10.000 niños en un área de unas cien hectáreas. Esto permitiría abordar el problema de las escuelas urbanas (Romano, 2008: 6).

Pero fundamentalmente estaba dando cuenta de lo limitado y artificial que resultaba la escuela como forma de acceder al conocimiento, claramente influenciado por las ideas de la Escuela nueva.

> Y esto es lo que les pido a Uds. que piensen: Que en la escuela de la ciudad, no hay más que la escuela. Aquí no hay más que lo que se hace adentro de la escuela: las lecciones exclusivamente intelectualistas, las parodias de ejercicios físicos, lo que se puede hacer con niños dentro de paredes (Vaz Ferreira; 1957, tomo XVI: 173, citado por Romano, 2008: 7).
>
> Ahora bien: en el parque, la escuela es lo menos; es, casi nada más que un refugio para los días de lluvia. Allí están las clases al aire libre, en los días buenos; y están las salidas, el ejercicio físico, el trabajo, la agricultura, los oficios [...]. Les

28 Figari, Pedro. (1965) Educación y Arte. Colección Clásicos Uruguayos. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Montevideo. .

29 Ibídem, p. 111.

> pido que piensen mucho en esto: ¡que piensen mucho, seguido, fuerte! Que [...] la escuela resulta ya más sana, más eficaz, más alegre, pero aun así es lo menos: lo que está afuera de la escuela es mucho más (Vaz Ferreira; 1957, tomo XVI: 173-4, citado por Romano, 2008: 7).

Vaz Ferreira plantea dos ideas que son interesantes para pensar en la forma escolar: «la escuela es lo menos» y por tanto «lo que está fuera de la escuela es mucho más». Estas ideas cuestionan una de las características de la forma escolar que tiene que ver con la abstracción del mundo para hablar del mundo. «Afuera» hay un mundo para descubrir en relación directa y sin mediaciones con la naturaleza, pero también incluye los ejercicios físicos, el trabajo y los oficios.

Sosa (1963: 76) argumenta que lo que hizo naufragar el proyecto de Vaz Ferreira fue el carácter de avanzada que suponía:

> una estructura de este tipo, colectiva; con las características de densidad de población infantil y magisterial; con las banderas de una acción pedagógica teórico-práctica, activa y realista, desplegadas hacia el porvenir, etc., [...] no podía ser muy tranquilizadora para una administración que trataba, cada día más, de no promover inquietudes de fondo.

Estos tres antecedentes, más allá del derrotero de cada uno y de sus posibilidades de concretar políticas educativas, conforman un marco de experimentación en la generación y búsqueda de transformación de las políticas educativas existentes.

Hay un aspecto que me parece muy interesante y tiene que ver con que solo habían transcurrido 50 años desde el comienzo de la instalación del Sistema de Instrucción Pública Centralizado y Estatal (SIPCE) (Puiggrós, 1990), cuando se presentan estos proyectos y se habilitan las escuelas experimentales.

La reforma vareliana, como ha trascendido a lo largo de la historia, fue el resultado de un proceso de discusión filosófica, política y pedagógica que promovió la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, creada el 18 de setiembre de 1868 en Montevideo.

Durante el gobierno dictatorial de Lorenzo Latorre (1876-1879), José Pedro Varela encuentra la coyuntura adecuada —en medio de muchas polémicas por servir a un gobierno dictatorial— para presentar su proyecto, que está plasmado en la Legislación escolar de 1877. Dicho proyecto, que supuso la instalación del SIPCE (Puiggrós, 1990), será ejecutado en parte, y coronado —luego de fuertes enfrentamientos y debates políticos— con la tríada: laica, gratuita y obligatoria. Puiggrós (1990) caracteriza el SIPCE como el modelo dominante conformado a partir del surgimiento y consolidación de los sistemas educativos modernos en América Latina.

El 30 de junio de 1925 el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, que presidía Eduardo Acevedo, crea, mediante la moción de la consejera Luisa Luisi, dos escuelas libres para la experimentación pedagógica e invita a los maestros que quisieren abrir ensayos.

> [...] el único privilegio o ventaja que podía ofrecer la autoridad escolar entonces: libertad de elección de métodos didácticos, en la elección del personal enseñante, en la organización del régimen escolar, y la excepción del contralor inspectivo (Olaizola, 1943: 35).

La resolución de creación de las escuelas experimentales es muy escueta en la reglamentación de su funcionamiento. Consta de tres artículos y fundamentalmente faculta a los directores de los centros de enseñanza a organizar y dirigir sus escuelas «de acuerdo a los programas, horarios y métodos que consideraran más convenientes para la educación infantil» (Legislación escolar, 1922-1927, Tomo IX, 1941).

Por otro lado, el artículo segundo otorgaba autonomía al director en la elección del cuerpo docente: «Para mejor éxito de esta iniciativa los directores designados propondrán al personal que deba secundarlos elegidos entre los ayudantes efectivos de las escuelas» (Legislación escolar, 1922-1927, Tomo IX, 1941).

En el artículo tercero se plantea la función inspectiva a cargo de la inspección técnica, que era más de observación que de contralor.

Las escuelas experimentales se autorizaban a través de un proyecto presentado por los directores de escuela, creándose entonces: *a)* la Escuela experimental de Malvín, dirigida por la maestra Olimpia Fernández, quien fuera enviada en misión oficial a interiorizarse de los métodos desarrollados por Ovidio Decroly en Europa, *b)* la Escuela experimental de Las Piedras dirigida por Sabas Olaizola, también inspirado en los métodos de Decroly.

El maestro Otto Nieman, que desde 1924 era director de la escuela rural de Estación Progreso, solicita que la escuela experimental que había quedado sin adjudicar se transforme en Escuela rural de experimentación libre, a lo que el Consejo accede.

Durante la formación de grado, en un trabajo de investigación desarrollado con otros estudiantes[30] en 1999 tuvimos oportunidad de acceder a los libros diarios y otros materiales de la Escuela experimental de Las Piedras y así comprobamos que había un intenso intercambio con la Escuela experimental de Progreso; Niemann y Olaizola se conocían al menos desde 1923, cuando el primero fuera designado maestro en la escuela de Las Piedras.

En octubre de 1928, por medio de una ley «organizando la administración de las escuelas experimentales de Malvín, Las Piedras y Progreso» (Legislación escolar, 1928: 126), se transforma la hasta entonces Comisión Administradora de la Escuela experimental de Malvín, la cual sería designada por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal con la directa competencia sobre «la aplicación de los fondos asignados por esta ley, así como la dirección de los ensayos pedagógicos» (Legislación escolar, 1928: 126).

En la exposición de motivos del proyecto de ley se puede ver el compromiso con la Escuela nueva desde el planteo de los legisladores. En el Informe presentado por Bellán, Dufour, Otamendi (hijo) y Gallinal se afirma:

30 Me refiero a: Silvia Berterreche, Guillermo Dávila, Silvia García, y Fernando Ubal.

> No creemos necesario insistir en los motivos y conveniencias de orden técnico y social que justificaron la creación de la Escuela experimental de Malvín. Solo se trata en las actuales circunstancias de poner en un mismo plano de acción a los tres únicos modelos de Escuela nueva que existen en la República. El legislador debe estar atento a la revolución pedagógica que se está operando en los centros de Europa y América, conceptos humanos, formas nuevas, otros conceptos del niño, otros conceptos del maestro y hasta un nuevo concepto de la vida en cuanto a lo que ella significa como autoeducadora, forman, en síntesis el nudo de la escuela activa, una de las más respetables manifestaciones del pensamiento moderno. Por todas estas consideraciones, vuestra comisión se inclina a creer que la aprobación de este proyecto de ley significará un gran paso a favor de la educación popular (Legislación escolar, 1928: 130).

Con la creación de la Comisión Administradora de las Escuelas Experimentales se aprueba el presupuesto para las tres experiencias y se les asigna el mismo presupuesto. Al contar con cinco maestros, en el caso de la escuela de Progreso corresponde menos partida en sueldos, pero igual en gastos e inversiones.

Otra forma de evidenciar este respaldo es a través de las palabras del entonces integrante del Consejo Nacional de Administración[31], Dr. Baltasar Brum, en ocasión de la inauguración oficial de los pabellones del nuevo edificio de la Escuela de Las Piedras:

> El régimen decroliano, triunfante ya en la Escuela experimental de Las Piedras, se extenderá no solo a toda la enseñanza primaria, sino a la Secundaria, Preparatoria y Superior (Olaizola, 1943: 36).

El propio Sabas Olaizola (1943: 37) define dicha experiencia de la siguiente manera:

> La Escuela experimental de Las Piedras es una escuela pública renovada con los métodos de la nueva educación. La renovación hubo de contemplar la antigua estructura de la escuela primaria compuesta de seis grados o años escolares, así como la existencia de los programas oficiales en cuanto a un previsto mínimo de conocimientos exigido.

Las tres experiencias mencionadas fueron las autorizadas oficialmente, pero existió al menos una cuarta desarrollada por el maestro Jesualdo Sosa en Canteras de Riachuelo, departamento de Colonia, de 1928 a 1935. Con una postura crítica a los planteos de la escuela nueva, en un trabajo sobre Jesualdo Sosa, Patricia Gómez (2006) lo plantea así:

> El centro medular de su pedagogía era la expresión creadora que, junto a lo que él llamaba interés actual, configuraron los pilares de su proyecto curricular. Desde el marco de la expresión, planificó el trabajo escolar que debía afincarse además en los intereses actuales de los niños. Pero Jesualdo se separó del concepto de centro de interés utilizado por la escuela nueva considerándolo artificial y representativo del interés del maestro y no del niño. Para él, el centro debía ser el niño y el interés debía nacer de su necesidad presente (Gómez, 2006 s. p.).

31 Según la Constitución de 1918 el Poder Ejecutivo estaba compartido por el presidente de la República y el Consejo Nacional de Administración, que funcionó desde 1919 a 1933.

Su experiencia quedó registrada en *Vida de un maestro* publicado en 1935, libro en el que narra su experiencia en la escuela rural de Canteras del Riachuelo. Luego fue ampliamente reconocido por los medios académicos, lo que lo llevó a ejercer la docencia y el asesoramiento en educación en el exterior.

Más allá de los métodos empleados y las innovaciones que introdujeron, el rasgo distintivo de las escuelas experimentales radicaba en la autonomía que el sistema daba a los docentes para la experimentación pedagógica, definición política que surge en un contexto fermental y también como reclamo de los propios docentes.

Así es planteado por Olaizola:

> La verdad es que la designación de libre de la Escuela se refería a la libertad pedagógica del maestro. Se entregaba una escuela a un maestro con libertad de aplicar los métodos que creyera más convenientes para la educación de la infancia (Olaizola, 1928: 45).

Con la dictadura de Terra (1933-1938) cambia este clima de libertades y la autonomía de las escuelas experimentales se ve francamente limitada a través de la resolución que establece normas a las que se ajustarán las comisiones administradoras de estas escuelas, modificando así el espíritu de la ley que creara dichas comisiones en 1929. Una resolución del 25 de setiembre de 1933 afirma que el Consejo no ha reglamentado el funcionamiento de las escuelas experimentales como la ley prevé y que «el funcionamiento de las Escuelas experimentales, no solo ha escapado hasta ahora a toda norma definida, sino que, de hecho hasta se ha llegado a desvirtuar la ley, como consecuencia de la autonomía» (Legislación escolar, 1933: 164).

> [...] esa excesiva autonomía es también contraria a los intereses de la enseñanza, ya que la experimentación debe ser planeada por las autoridades dirigentes de una enseñanza, así como fiscalizada y observada de cerca, para tomar conocimiento de sus resultados, única forma como la experimentación tiene utilidad y única que justifica los gastos extraordinarios de funcionamiento e instalación que ocasiona al erario público (Legislación escolar, 1933: 164).

Claramente, desde esta perspectiva, todas estas experiencias se ven resentidas por la falta de apoyo político y económico y por el retiro paulatino de las libertades que se les habían concedido para el desarrollo de la experimentación pedagógica. Con el planteo de que la «experimentación debe ser planeada por las autoridades dirigentes de una enseñanza» (Legislación escolar, 1933: 164) se retira la posibilidad de que los docentes asuman un lugar diferente en la política educativa.

Las escuelas experimentales no serán el único antecedente en la historia de la educación primaria en Uruguay en el que los docentes toman el campo de la política educativa. El otro hito está dado por el Congreso de Maestros Rurales de 1949, en el cual se establecen las bases de lo que será el Programa de Educación Rural de 1949, en el que se acuerdan las bases del futuro programa.

Las experiencias de las Escuelas granjas surgidas en 1945 a iniciativa del maestro Agustín Ferreiro, abrirán espacio interesante para el trabajo comunitario de la escuela rural:

> Se crean 36 Escuelas granjas con el cometido de desarrollar en sus predios los cultivos agrícolas y la cría de animales, proyectando su acción educativa a los hogares, a través de cursos posescolares y de clubes agrarios. Con la Escuela granja, su creador el maestro Agustín Ferreiro, planteó por primera vez la necesidad de que la acción educativa en el medio rural llegara a toda la población incluida en su radio de influencia. La Escuela rural entra así, en forma decidida, a la vida misma de la comunidad, ampliando y extendiendo sus objetivos (Tomado de: <http://www.educacionrural.org/>).

En estos procesos de definiciones de política educativa con los docentes como actores fundamentales, tiene un hito en el Congreso de Maestros Rurales de 1949, en el cual se establecen las bases de lo que será el Programa de Educación Rural de 1949.

Leticia Berrutti (2005) en la ponencia «La escuela y su medio: el Programa Maestros Comunitarios reconstruyendo vínculos. Una aproximación posible [...]» hace un breve resumen de las experiencias de la escuela rural uruguaya para dar cuenta de los antecedentes de la relación escuela-medio.

> Retomando las sucesivas experiencias de las misiones sociopedagógicas, las Escuelas granja y teniendo como rumbo las afirmaciones realizadas en el programa de 1949 que la Eecuela «es el pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo», el núcleo experimental de La Mina caminó desde su concepción de educación fundamental hacia un trabajo estrecho entre las escuelas y la población de las zonas, en el entendido que de este vínculo surgen las cuestiones a ser trabajadas y desarrolladas por el núcleo (Berrutti, 2015: 4).

Las ideas de la Escuela nueva motivan un clima político proclive a la experimentación pedagógica, pero además en esta los docentes se asumen como actores políticos en la transformación de la educación; de allí se explica el surgimiento de varias experiencias que buscan construir respuestas pedagógicas a las necesidades del medio y sus escuelas.

El 7 de octubre de 1954 se crea por resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal el primer Núcleo escolar experimental. En el documento se planteaba:

> 3.º- La Escuela N.º 60, Rural, de La Mina, será la Escuela Central del Núcleo Escolar y las Escuelas N.º 99 rural de Pueblo Noblía, N.º 28 rural de Puntas de La Mina, N.º 44 rural de San Diego, N.o 69 rural de Cuchilla de Melo y N.º 91, rural de Paso de Melo, serán sus Escuelas Rurales Seccionales [Cabrera (s. d.), sitio: <http://nucleodelamina.es.tl/Creaci%F3n-del-PNEEM.htm>][32].

32 Sitio web creado por Oscar Cabrera con aportes de Hortensia Coronel, que pretende mostrar parte del material recopilado por un grupo de docentes y alumnos del Instituto de Formación Docente de Melo, departamento de Cerro Largo, Uruguay.

> La Experiencia de la Mina. Como parte de la construcción de la impronta social de la escuela rural se desarrollaron proyectos emblemáticos como el del Núcleo experimental de La Mina, a partir de la iniciativa del maestro Miguel Soler. El Primer Núcleo escolar experimental La Mina nucleaba siete escuelas en un área carenciada que abarcaba unos 280 kilómetros de diámetro; con ello se esperaba romper con el aislamiento del maestro rural coordinando esfuerzos y recursos. Hacia 1961 se produce lo que Soler denomina «la poderosa marcha atrás de la educación», una serie de medidas administrativas que detienen el desarrollo de las acciones e ignoran el aporte de los docentes —protagonistas de esos fecundos años—. La crisis llevó a la renuncia de su director, quien alegó que la misma radicaba en la falta de un pronunciamiento completo del Consejo de Enseñanza sobre el trabajo que se ha cumplido en la Mina, y el desconocimiento del mismo (Cabrera (s. d.), sitio: <http://nucleodelamina.es.tl/Creaci%F3n-del-PNEEM.htm>).

Esta experiencia significó un aporte muy importante en términos pedagógicos, pero fundamentalmente mostró la potencia que tiene la escuela cuando busca deliberadamente una construcción más amplia en términos político-pedagógicos con otros actores, logrando transformaciones muy interesantes en poblaciones rurales marginadas de derechos y servicios públicos.

Para dar cuenta de cómo la escuela se construye en interacción con su medio social, Berrutti cita a Soler, maestro rural de enorme trayectoria pedagógica, responsable del núcleo experimental La mina:

> Diríamos que no le son ajenos los principios generales de la educación, en cuanto toma los intereses del educando, en este caso la comunidad, como palanca esencial, pretende abarcar todos los sectores de la vida humana, basa su acción en el conocimiento de la realidad por medio de la investigación y, más que en la abstracción de un ideal a alcanzar, insiste en apoyarse en la realidad para superarla paso a paso, sin ruptura con la concepción que de la vida tienen las gentes (Soler, 2005: 234, citado por Berrutti, 2015: 4).

La otra experiencia de la que me parece interesante dar cuenta fue la creación del Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER) a iniciativa de los maestros rurales y como respuesta al cierre por parte del Consejo de Educación Primaria y Normal del Departamento de Educación Rural. Así recuerda Soler la decisión tomada en asamblea por los maestros rurales:

> En el caso de que el Consejo de Enseñanza Primaria no ponga en funcionamiento la Sección Educación Rural en los plazos que quedan establecidos, el magisterio rural dará los pasos necesarios para brindarse a sí mismo, en forma autónoma, la asistencia técnica que necesita para el cumplimiento del programa vigente (el de 1949) y para que la educación rural del país continúe su firme proceso de crecimiento (Soler, 2005).

Es muy interesante cómo los maestros, en su rol de sujetos políticos, frente a lo que entienden como el avasallamiento de sus necesidades como profesionales responden con más autonomía y logran sostener la experiencia del ICER y producir materiales de apoyo al trabajo pedagógico en forma autónoma.

En este apartado me propuse dar cuenta de los antecedentes que la experimentación pedagógica como forma de construcción de política educativa tiene en la educación uruguaya. Me consta que quedan otras experiencias, tanto en educación primaria como en media, en las cuales los docentes, en tanto actores de la política educativa, proponen y desarrollan experiencias muy interesantes en términos pedagógicos y políticos. Se trata de procesos de generación de políticas desde la experimentación pedagógica que ameritarían investigaciones específicas.

En el capítulo siguiente, tomando la idea de *quiebre* presente en el campo para dar cuenta de una las alteraciones a la forma escolar, se plantea analizar con qué quiebra esta experiencia y los diferentes movimientos que se generan con ello.

Referencias bibliográficas

Abbate, M. (1952). «Centro de experimentación educativa». *Anales de Instrucción Primaria*, Época 2, Tomo XV n.º 1 al 6. pp. 85-106.

Ardao, A. (1965). *Prólogo a Figari, Pedro, Educación y Arte.* Colección Clásicos Uruguayos, Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar,* Barcelona, Paidós.

Baquero, R. (2007). «Los saberes sobre la escuela: acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar», en Baquero, R., Frigerio, G., y Diker, G., *Las formas de lo escolar,* Buenos Aires, Del estante editorial.

Barrán, J. P. (1994). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay: el disciplinamiento (1860 – 1920)*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Berrutti, L. (2005). «La escuela y su medio: el Programa Maestros Comunitarios reconstruyendo vínculos. Una aproximación posible...», ponencia presentada en las VI Jornadas de Investigación y V de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, Udelar.

Blase, J. (2002). «Las micropolíticas del cambio educativo», en *Revista Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol 6 (1-2). Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf> Consulta: 28/09/15.

Bordoli, E., D›Avenia, L., Martinis, P., Romano, A. y Stevenazzi., F. (2012). «Relaciones entre actores educativos y técnicos en los procesos de producción de conocimiento en educación. Análisis del caso uruguayo entre 1957 y 1968», proyecto de investigación I+D presentado a csic, mimeo, Montevideo.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción,* Barcelona, Laia.

Cabrera, O. (s. d.). *La creación del primer Núcleo Escolar Experimental.* Disponible en: <http://nucleodelamina.es.tl/Creaci%F3n-del-PNEEM.htm>. Consulta: 17/08/16.

Carli, S. (2010). «Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente», en *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n.º 01, pp.351-382. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/17.pdf>. Consulta: 20/11/13.

Carvalho, M. M. C. de. (1997). «História da educação: notas em torno de uma questão de fronteiras», en *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.o 26, pp. 5-13. Disponible en: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981997000200002&lng=es&nrm=iso>. Consulta: 20/07/ 11.

Castoriadis, C. (1996). «La democracia como procedimiento y como régimen», en *Iniciativa Socialista,* n.º 38, pp. 1-21.

——— (1997). «El imaginario social instituyente», en *Zona Erógena*, n.º 35.

Corea, C., y Duschatzky, S. (2002). Chicos en banda. los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Buenos Aires, Paidós-Tramas sociales.

Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). *P*edagogía del aburrido *escuelas destituidas, familias perplejas,* Buenos Aires, Paidós.

——— (1999). ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez, Buenos Aires, Lumen-Humanitas.

Da Silva, T. T. (1995). «El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?», en *Propuesta Educativa,* año 6, n.º 13, pp. 5-10.

De Armas, G., (2005). «De la sociedad hiperintegrada al país fragmentado. Crónica del último tramo de un largo recorrido», en Caetano, G. (coord.), *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples,* Montevideo, Taurus.

De Certeau, M., Giard, L. y Mayol, P. (1999). *La invención de lo cotidiano 2, habitar, cocinar*, México, Ed. Universidad Iberoamericana.

De Marinis, P. (1999). «Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos. (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)», en Ramos Torres, R. y García Selgas, F. (eds.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea,* Madrid, cis.

Diker, G., (2007). «¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS», en Baquero, R., Frigerio, G., y Diker, G., *Las formas de lo escolar,* Buenos Aires, Del estante editorial.

Domínguez, L., Gérez, R., y Martinelli, L. (2005). «Pedro Figari: una pedagogía olvidada». Ponencia presentada en las VIII Jornadas Internacionales de Educación Trabajo y Ciudadanía: problemas y perspectivas, uner, Concordia, Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/VIII%20JORNADAS%20figari%204.pdf>. Consulta: 06/09/16.

Dussel, I. (2009). «La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas», en Tiramonti, G., y Montes, N., (comps), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial.

——— (2004) «Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista», *Cadernos de Pesquisa,* v. 34, n.o 122, p. 305-335.

Frigerio, G. (2007). «Inventarios: argumentos para ampliar lo pensable», en Baquero, R., Frigerio, G., y Diker, G., *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del estante editorial.

——— (2001) ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Documento de Apoyo, séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile5Creformas_educativas_reforman_escuelas_frigerio.pdf>. Consulta: 22/11/13.

——— y Diker, G. (comps) (2010). *Educar; saberes alterados,* Buenos Aires, Del estante editorial.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población,* Buenos Aires, fce.

——— (1988). «El sujeto y el poder», en: Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. (organiz.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, unam.

Gagliano, R. (2007). «Puertas y puentes de escuela situada: acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar», en: Frigerio, G. (organiz.), *Las formas de lo escolar,* Buenos Aires, Del estante editorial.

Gómez, P. (2006). *Estudios de historia de la pedagogía: pensamiento Nacional*. Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, ifd de la Costa, Lagomar. Disponible en: <http://letras-uruguay.espaciolatino.com/gomez_patricia/sabas_olaizola.htm>. Consulta: 06/09/16.

Lahire, B., Vincent, G. y Thin, D. (2001). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Traducción a cargo de Leandro Stagno. Disponible en: www.estudedu.com.ar/modules/wfdownloads/visit.php?cid=39&lid=74. Consulta: 21/07 11.

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós.

Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.

Hunter, I. (1988). *Repensar la escuela: subjetividad, burocracia y crítica,* Barcelona Pomares-Corredor.

Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) (2006). *Igualdad y educación, Escrituras entre (dos) orillas,* Buenos Aires, Del estante editorial.

Martinis, P. y Stevenazzi, F. (2013). «Formatos escolares: sujetos, tiempos y espacios en la educación primaria». Informe final proyecto de investigación, Consejo de Formación en Educación, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, Montevideo, anep. (mimeo).

———— (2008). «Maestro Comunitario: una forma de repensar lo escolar», en *Revista Propuesta Educativa,* flacso, n.º 29, pp 32-40.

Monjo, R. (1998). «La «forme scolaire» dans l›épistémologie des sciences de l›éducation», en *Revue française de pédagogie,* vol. 125, pp. 83-93.

Olaizola, S. (1943). *Renovación pedagógica de la escuela nacional*, Montevideo, imprenta Atenas.

———— (1928). *La pedagogía decroliana,* Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública.

Pineau, P. (2007). «Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar», en *Las formas de lo escolar,* Buenos Aires, Del estante editorial.

————, Dussel, I. y Caruso, M. (1998). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.

Popkewitz, T. y Brenan, M. (comps.) (2000). *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*, Madrid, Pomares-Corredor.

Puiggrós, A. (1995). Volver a educar: *el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Arie.

———— (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino,* Buenos Aires, Galerna.

Rockwell, E. (2006). «Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?». Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires. Disponible en: <https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>. Consulta: 14/09/15.

Romano, A. (2008). «Sobre Vaz Ferreira y la educación. Aproximaciones a una utopía nacional, los parques escolares». Ponencia presentada en el marco del Día del Patrimonio en la Quinta de Vaz Ferreira, Disponible en: <https://www.academia.edu/1335025/Sobre_Vaz_Ferreira_y_la_educaciC3%B3n._Aproximaciones_a_una_utopC3%ADa_nacional_los_parques_escolares>. Consulta: 06/09/16.

Soler, M. (2005). *Réplica de un maestro agredido: educar en Uruguay de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza*, Montevideo, Trilce.

Sosa, J. (1963). *Vaz Ferreira-pedagogo burgués,* Montevideo, Editorial El siglo ilustrado.

Terigi, F. (2007). «Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar», en Baquero, R., Frigerio, G., y Diker, G., *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del estante editorial.

———— (2004). «La enseñanza como problema político», en Frigerio, G., y Diker, G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción,* Buenos Aires, CEM-Novedades educativas.

———— y Perazza, R. (2006). «Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/ comunidad/ escuela: una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires», en *Journal of Education for International Development,* 2:3. Disponible en: <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>. Consulta: 22/11/13.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas,* México, Fondo de Cultura Económica.

Varela, J. (1988). «La educación ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles», en *Revista de Educación,* n.º extra 1, pp. 245 -274.

Viñao Frago, A. (2008). «La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación», en *História da educação,* n.o 25, pp. 9-54. Disponible en: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe/revista/rhe25.pdf#page=9>. Consulta: 21/07/11.

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,* Rosario, Homo Sapiens.

Documentos

Consejo de Educación Primaria y Normal, Legislación escolar 1922-1927.

———— Legislación escolar 1928

———— Legislación escolar 1933

Sitios web

Educación rural. Se encuentra información y materiales referidas a la educación rural. Disponible en: <http://www.educacionrural.org/>.

Primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina. Sitio web realizado por Oscar Cabrera con aportes de Hortensia Coronel. Pretende mostrar parte del material recopilado por un grupo de docentes y alumnos del Instituto de Formación Docente de Melo, departamento de Cerro Largo, Uruguay. Disponible en: <http://nucleodelamina.es.tl/>.

Capítulo III

La escuela que quiebra

Una escuela en movimiento

Las instituciones educativas y la escuela en particular suelen estar asociadas a la permanencia de determinadas rutinas, lo imperecedero y la inercia parece ser lo que domina en ellas. Sin embargo cuando nos acercamos un poco más a sus dinámicas cotidianas se aprecia que la escuela cambia en el marco de una cantidad significativa de invariantes, las que podemos reconocer como estructurantes de la forma escolar. La escuela de hoy no es igual a la que fuimos como alumnos; en poco tiempo —en términos históricos— se produjeron cambios en el marco de la forma escolar.

> Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo que solo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar (Rockwell, 1995: 13).

Una de las huellas que deja la experiencia escolar es fundamentalmente la forma, un determinado orden, una autoridad, unos tiempos, una disposición de los cuerpos que hacen de la forma de organizar la propuesta educativa su principal contenido.

La escuela está asociada a lo que permanece, a lo que pasa a través del tiempo prácticamente igual, es interesante asociar escuela con movimiento. En forma reiterada en diferentes momentos del trabajo de campo una de las definiciones que surge tiene que ver con la *escuela en movimiento:* una institución que tiene que moverse para poder cumplir con sus objetivos y también para trascenderlos, ampliarlos, dirigir la escuela hacia otros lugares. Pensando en esta idea de movimiento surge la pregunta sobre dónde están los ejes que centran esos movimientos. Se percibe que ese centro está en los aprendizajes y en el planteo firme respecto a que la escuela es una organización que tiene que estar al servicio de estos; si para garantizarlos hay que mover la escuela, reorganizarla, hay que hacerlo. Este planteo es fuerte en la Escuela 321, tuve oportunidad de escucharlo varias veces en diferentes circunstancias y por diferentes actores, hay un consenso tácito sobre esto.

¿Y ese no debiera ser el centro de toda institución educativa? Sí, pero claramente viene siendo desplazado por diferentes aspectos.

> Es una escuela en movimiento, es una escuela que piensa realmente en pos de los niños, el objetivo está puesto en el niño, o sea, si bien uno ve que eso sucede en todas las escuelas, porque en realidad todos entramos a las escuelas teniendo como objeto que el niño aprenda, y logre, y avance, uno ve que acá se camina a partir de ese objetivo, y los logros son a partir de eso también. Y se buscan herramientas y estrategias para lograrlo, y bueno, se facilitan un montón de otras cosas porque estos cambios de formato no siempre son apoyados administrativamente, no siempre son apoyados por el que llega a la escuela, porque de repente tú te cruzás con inspectores que no están de acuerdo con esto, sin embargo se continúa caminando y se continúa probando y modificando, y bueno, es una escuela en movimiento (entrevista M3, 2014).

Es clara la forma en la cual la maestra plantea el centro puesto en los aprendizajes y de inmediato se da cuenta de que esa afirmación para hablar de una escuela es percibida como tautológica, por lo que busca la manera de dar cuenta de que, si bien a simple vista parece una afirmación sin sentido, para esta escuela ese es el centro desde el que parte el movimiento.

> Esta escuela es movimiento, un movimiento diario porque los chiquilines se mueven mucho, porque el formato le da mucho movimiento, porque es una escuela que te mueve a vos todo el tiempo, que te mueve como individuo y que te mueve como parte de un colectivo, y es una escuela que hace y que evalúa y que rehace, o sea, que no se casa con nada de lo que hace, que está la autocrítica ahí siempre para ver cómo podemos avanzar acá, cómo podemos avanzar allá. Para mí es como un movimiento permanente (entrevista M6, 2014).

La escuela se mueve, tanto para los alumnos como para las maestras, que tienen que correrse de su lugar tradicional, que pasan de tener un grado a cargo por año a estar al menos con alumnos de tres grados, ya sea en el primer ciclo con los *quiebres de grupos* o en las aulas temáticas.

Ese movimiento es fundamentalmente experimentación pedagógica, que, cuando se hace decididamente, se sabe poco respecto al punto de llegada. Para muchos esto es inadmisible en el campo pedagógico, como si verdaderamente tuvieran el control de lo que sucede en el proceso. Qué les sucede a los otros cuando transitan por el proceso educativo se puede saber en parte, y nunca en forma certera; claro que algunos prefieren rodearse de una serie de estrategias que permiten navegar por esa incertidumbre, enmascarada de certezas. Pero si lo que hacemos es experimentación, necesariamente tenemos que tramitar la incertidumbre con respecto al punto de llegada.

Cuando se les pregunta a las maestras entrevistadas por qué razón esta escuela se propone estas modificaciones, de forma unánime plantean dos motivos: por un lado la necesidad de hacer algo diferente frente a una realidad de escasos resultados en los aprendizajes de los alumnos, y por otro lado —y en forma conectada—, por la necesidad que tienen los maestros de transformar la propuesta de la escuela. Como si hubiera dos posibilidades de pensar el trabajo docente: una sería con resignación y responsabilizando al contexto, y otra, asumir que como docente hay algo que se puede hacer; sostener tenazmente que los alumnos pueden aprender lleva a que los maestros deban modificar sus propuestas de enseñanza.

Es interesante cómo esta maestra que ingresa en 2014 en primer grado percibe los cambios en comparación con sus otras experiencias como maestra:

> E: Por necesidades y por gente que está dispuesta. A ver, necesidades las tenemos en todas las escuelas, esta problemática que se veía de niveles de desempeño bajos, si vos recorrés las escuelas públicas en zonas parecidas a estas tenés los niveles [...] a ver, los niños promueven a segundo escribiendo chorizos, como para ser gráfico, tú sos maestro de segundo y tú recibís niños que escriben todo en imprenta mayúscula y chorizos.
>
> F: Cuando decís chorizos decís sin separar.
>
> E: Sin separar, claro, escriben todo de corrido. A ese todo de corrido le faltan letras, así promueve un buen nivel de primero a segundo.
>
> F: ¿En la generalidad decís vos?
>
> E: En la generalidad de las escuelas, así ingresaron los niños a segundo, de otras escuelas este año. No es en vano que tú mires los datos y los niños que trabajaron con nosotros de segundo fueron todos los niños ingresados a la escuela, no es un dato menor ese. Y en realidad me parece que existe en muchos lugares como el conformismo de que pobrecito, porque tiene problemas, porque no tiene abrigo, porque no tiene comida, porque, porque, y bueno, llegó hasta acá te dicen, y el *llegó hasta acá* es el conformismo de que el niño produce con esas características, entonces el maestro de segundo no logra enseñar segundo y retoma un primero, porque en realidad tú empezás todo ese trabajo de hay que separar (entrevista M3, 2014).

Ese movimiento que busca diferentes centros, una institución organizada para el aprendizaje de los alumnos debe abandonar la secuencia graduada y lineal para permitirse otras acomodaciones de los procesos de aprendizaje.

> Entonces la escuela tiene que estar más pensada a la medida de los niños y no a la medida de los trabajadores de la institución. Ese es un problema que lo tenemos ya laudado. Y eso nos permite, por ejemplo, tener dispositivos donde los niños circulan, nos permite tener un maestro con

> grupos móviles, nos permite tener las aulas [temáticas], creo que sí, que está laudado que el alumno está en el centro (entrevista MD, 2014).

Los alumnos y sus aprendizajes están en el centro, organizando la propuesta de la escuela.

> Bueno, el proyecto es, en realidad, un cambio de formato para conseguir mejores aprendizajes. Yo creo que en muchos lados, no solamente es esta escuela la que está embarcada en eso, mucha gente de repente no lo ha podido llevar a cabo porque los equipos a veces son muy fluctuantes o porque no hay una dirección fuerte que pueda imponerse para que siga (entrevista M4, 2014).

Se recentra en la confianza en los sujetos y en sus capacidades, asumiendo que existen dificultades frente a las cuales hay que generar movimientos, repensar las prácticas, establecer un cambio; primero en la perspectiva desde la cual se enfoca el problema y qué relación se tiene como docente con ese problema.

> Hay algo que siempre tuve claro, no podemos depositar en el afuera lo que nos corresponde a nosotros [...] los niños acá pueden aprender. Esa es la premisa del trabajo nuestro, estos niños pueden aprender, y creo que hay algo que cabe rescatar, cuando tú vas a una elección de cargo te dicen, escuela de contexto sociocultural crítico, yo creo que no debería haber esa categorización, deberíamos ser todos maestros comprometidos, que enseñamos y le damos todas las oportunidades a nuestros alumnos. Esa categorización hace que los maestros nos quedemos en esa burbuja de «mi escuela es de contexto» [...] creo que tenemos que ser docentes comprometidos sea donde sea, porque los problemas de enseñanza, independientemente del contexto, existen y existirán, siempre y cuando no tomemos las riendas de nuestra práctica y digamos «acá se necesita un cambio», y nuestro norte tienen que ser los aprendizajes (entrevista M5, 2014).

Una vez que el proceso de aprendizaje comienza no tiene límites, y el deseo de aprender empuja y desafía a la escuela a otras búsquedas.

> Para los chiquilines yo veo que es un lugar de disfrute, que les gusta venir, es más, ellos piden las diferentes propuestas, les agrada y siempre preguntan si hay más y cuándo va a haber otros talleres; y bueno, desde el punto de vista de maestro, a mí me gusta que ellos vengan con placer, y el que haya desafíos constantes también te genera a no quedarte y a estar buscando otro tipo de propuestas que a ellos los motive para aprender (entrevista M8, 2014).

Como se ha planteado, existe un consenso tácito acerca de que la escuela debe estar organizada para atender a los aprendizajes de los alumnos. A partir de acordar con este criterio, algunas maestras señalan la necesidad de que los

docentes sean cuidados de mejor manera. Esta es una tensión que suele estar presente en las reuniones de sala docente: la necesidad de contar con más espacios para pensar las prácticas y para acordar criterios comunes.

Este proceso de experimentación pedagógica que están desarrollando se realiza con mucho esfuerzo de los docentes que han visto incrementado su trabajo, y, aunque lo perciben como muy positivo cuentan con pocas instancias para la reflexión y para sostener los procesos colectivos, lo que genera muchas angustias.

> Pero a mí me parece que el proyecto es un proyecto desafiante, un proyecto que lleva mucho tiempo de pensarlo, que implica sentarse mucho a pensar y a veces no están los tiempos para que estén todos, porque el tema es involucrar a todos, siempre hay un motor, pero el tema es que se involucren todos [...] (entrevista M4, 2014).

El otro movimiento que la escuela busca generar tiene que ver con ser una escuela comunitaria, un centro de referencia para la comunidad, un espacio en el que se desarrollan diferentes actividades que trascienden a los alumnos de la escuela. Es constante el tránsito de adultos en la escuela por diferentes razones y actividades durante la jornada escolar; un esfuerzo que no ha podido desarrollarse en toda su potencialidad, pero al que la escuela busca acercarse a través de algunas propuestas.

En el predio de la escuela está el obrador del Plan Juntos, un plan de vivienda en base a la ayuda mutua creado por el gobierno de José Mujica (2010-2015), que luego será incorporado por el Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (Mvotma) y financiado en sus comienzos con recursos aportados por el expresidente, que donaba una parte importante de su salario, y por aportes de particulares.

Se dan cursos técnicos en convenio con el Consejo de Educación Técnico Profesional, y en el predio de la escuela se instaló una peluquería a la que asisten adultos y niñas en el horario escolar. Después de las 17:00 horas funciona la escuela para adultos, con lo cual existe un conjunto de actividades que llevan a que normalmente los días de semana la escuela esté abierta hasta las 20:00 horas y los sábados hasta las 15:00 horas.

Más allá de estas y otras propuestas, entre los desafíos de la escuela está si quiere ser una escuela comunitaria, lo cual implica dar una participación real y decidida a las familias. Si bien la escuela genera un movimiento en torno a la comunidad que es interesante, tiene mucho para proponer y avanzar en este sentido.

La escuela pública —entiendo— tiene un espacio muy interesante para desarrollar, que es incorporar a las familias como sujetos de la intervención pedagógica; hay experiencias de la escuela rural que aportarían elementos para pensar esta dimensión. Una de las líneas del Programa Maestros Comunitarios son los talleres con padres para abordar diferentes temas de interés de las familias.

La escuela sola no puede emprender esta tarea; necesariamente debe contar con apoyos externos, así como pensar una propuesta de trabajo más abierta y que

no quede presa de la forma escolar, pero que permita recuperar la escuela como espacio público, generando otros espacios para el trabajo pedagógico.

> Uno siempre quiere que la educación sea una cosa permanente y de esa forma también lo va trabajando con los padres, los va arrimando, ya sea para el curso de adultos, ya sea para panadería, ya sea para peluquería, entonces la escuela vuelve a cumplir esa función social, sobre todo en los lugares más carenciados, que de repente no hay otro lugar donde acudir, la cara del Estado, acá en estos barrios, y ellos vienen a reclamarnos, y está bien que vengan, el asunto es tener respuestas para darles, cada vez tenerlas más, o sea, cada vez trabajar con más instituciones. O sea que la escuela, en estos lugares que necesitan tanto, yo sé que no es la función, como no es la función del comedor, pero coyunturalmente hoy me parece que es necesario, políticamente, digo que la escuela se juega un gran rol en este lugar: de ser, de apoyar a la gente, de orientar y de darle una esperanza de que los gurises puedan subir un escaloncito más de lo que ellos pudieron hacer (entrevista M4, 2014).

En este planteo hay pistas de algunas miradas sobre las familias que sería deseable cambiar ya que también deben ser consideradas como sujetos de posibilidad. La escuela debe pensar cómo utiliza esa potencia pedagógica que implica el trabajo con los referentes familiares, para apoyar el tránsito educativo de los alumnos, pero también para ampliar su trabajo pedagógico; la escuela no puede sola con esta tarea, requiere de apoyos, tiempos y recursos para esto.

> [...] Esta escuela es una fuente de aprendizaje, tanto para los maestros como para los alumnos, es un espacio que te permite crecer como ser humano, a la par de los gurises y junto con las familias, o sea, si los maestros estamos dentro de la escuela sin tener en cuenta a la comunidad, y sin tener en cuenta a la familia, sería imposible el trabajo. Yo defino a esta escuela como eso, como un centro que se ocupa del mejoramiento de los aprendizajes y que esa es la ruta, que cada año se aprenda más, que cada año se aprenda mejor, muy responsables de nuestra práctica, nos creemos responsables, te repito, nada de depositar en el afuera lo que nos corresponde a nosotros, eso se hizo durante mucho tiempo (entrevista M5, 2014).

La idea de que en los contextos de pobreza las familias no se preocupan por la escolarización de sus hijos es desmentida por varias maestras que dan cuenta no solo del apoyo con el que cuentan en la mayoría de los hogares, sino además cómo se percibe un cambio en el cuidado que ponen respecto a cómo los alumnos concurren a la escuela.

> [...] Un padre preguntó[33]: «¿el cambio se debe a algo?». Preocupados, ¿no?, porque uno a veces tiene el preconcepto de que la familia no se preocupa; en su inmensa mayoría las familias en estos medios se preocupan más de lo que uno piensa, lo que pasa es que a veces tenemos un modo de demostrar la preocupación y a veces tenemos otros modos de demostrar la preocupación, a veces están tan agobiados por situaciones puntuales de vida que no lo demuestran como nosotros, como nos puede pasar a cualquiera de nosotros, pero las familias se preocupan, sí (entrevista M4, 2014).

El sentido político del movimiento de la escuela tiene que ver con generar una propuesta de calidad para los alumnos en un contexto donde se disputa también el sentido político de la educación, y concretamente, cuando el sector privado[34] llega al barrio con propuestas educativas que buscan correr al Estado del monopolio de la educación en los contextos de pobreza por medio del financiamiento de empresas que deducen impuestos.

Este conflicto está presente en la escuela y algunas maestras lo plantean de forma muy clara; su apuesta es a que los alumnos hagan la mejor escuela pública para hacer el mejor liceo público.

> E: Para mí el proyecto es un desafío para nosotros, es una responsabilidad social que tenemos, es un compromiso, porque es la búsqueda de generar una educación valiosa para estos chiquilines, para todos, de asumir los desafíos y buscarle la vuelta siempre. Es como el permanente reescribir.
>
> F: ¿Y responsabilidad social en qué sentido?
>
> E: Y en el sentido en que nosotros estamos en un barrio muy estigmatizado [...] (entrevista M6, 2014).

Un sentido político que pasa por asumir que los maestros son parte de la solución y que está en ellos la posibilidad de hacer una transformación, que hay una responsabilidad con el otro, en las condiciones y con los elementos con los que se cuenta, pero que parte de ponerse en relación con el otro (alumno, maestro, referente familiar, vecinos) asumiendo la responsabilidad de enseñar, de transmitir algo. Y a partir de asumir esto como una práctica cotidiana comienza a establecerse una relación diferente con la escuela y con su comunidad que siente que la escuela es un espacio valioso al cual sus hijos tienen que concurrir.

> Y, son gurises que vienen de situaciones a veces complicadas, son gurises con poco estímulo, son gurises que vienen a veces con cosas muy

33 En la presentación de la propuesta de las aulas temáticas en reunión con las familias a comienzos del año lectivo 2013.

34 Me refiero al Liceo Impulso y al Liceo Jubilar en tensión con la oferta pública, que fuera analizada en el capítulo I.

> básicas, que tienen desventaja con los gurises que vienen de cualquier lugar, ¿no? Gurises poco estimulados en la familia, creo que en estos últimos tiempos ha cambiado un poco el tema, que la gente ha puesto un poco más de esperanza en el tema de la educación, pero por mucho tiempo no, te mando a la escuela como te mando a la ferretería, yo pienso que se están moviendo un poco más con todos los programas sociales que hay, que le están poniendo un poco más de preocupación en que el gurí venga, incluso lo ves en cosas muy puntuales como pueden ser lo físico, yo me acuerdo en los años 90 de venir, aparte la escuela no parecía una escuela, que los gurises vinieran muy desarreglados, muy desprolijos, o con pedazos de túnica, nosotros buscándoles championes[35], hoy vos ves que la gente se preocupa más hasta en la presentación, de traerlos a la escuela hay otra preocupación [...] (entrevista M4, 2014).

Es interesante el cambio que ve la maestra, y dispara preguntas para seguir profundizando: ¿es que las familias depositan más confianza en la educación de sus hijos?, ¿por qué motivos? Desde las políticas sociales se ha insistido mucho en la contraprestación que exigen los planes sociales: que niños y adolescentes estén escolarizados. Entiendo que está faltando un mayor trabajo comunitario desde las escuelas, que colabore en reposicionar a la escuela como parte de algo valioso.

A través del trabajo de campo pude apreciar de diferentes modos cómo la comunidad de la Escuela 321 se preocupa por lo que pasa en la escuela. Esto habla también de su apertura hacia la comunidad, pero también las familias identifican que hay un equipo docente que se preocupa por los aprendizajes y experimenta con ello.

Los *quiebres de grupo*

Quiebres de grupo es la denominación que los maestros han encontrado para la experiencia que vienen desarrollando de inicial a tercer grado: una expresión fuerte como quebrar para dar cuenta de la flexibilización de los grados escolares. Los grupos dejan de estar organizados en grados para pasar a hacerlo por niveles de aprendizaje; a cargo de una maestra, a lo largo de un año escolar los alumnos pueden transitar por diferentes niveles.

> Le tenemos que buscar un nombre a esto, pero mucho creo que se avanzó dándonos cuenta de que el niño no llega a primer año y entonces se puso la moña[36] y entonces ahí empieza la historia escolar. Y que el

35 En Uruguay popularmente se denomina así al calzado deportivo, a través de una marca que ganó el genérico.

36 El uniforme de la escuela pública uruguaya se compone de una túnica (guardapolvo) blanca y una moña azul (casi del ancho del pecho de la niña o niño) prendida del cuello.

> rango entre indicadores no es ni bajo ni alto, es simplemente un rango en la etapa (entrevista MD, 2014).

Conformar agrupaciones flexibles por etapas en los aprendizajes, la flexibilidad tiene que ver con las integraciones de ese grupo que van cambiando a lo largo del proceso.

> Son flexibilizaciones; nosotros internamente les decimos quiebres porque en el momento en que uno se sienta y decís, «bueno, estos niños lograron estas cosas, o están parados en este momento de su aprendizaje y está bueno que continúen transcurriendo para avanzar». Esta flexibilización yo la veo como una oportunidad de avance, como en este objetivo que tenemos marcado de que el niño logre determinados aprendizajes, es como posibilidades de avanzar, de continuar andamiando el trabajo de los nenes, y es real, por ejemplo, los niños que salen de mi aula y pasan al aula primero y segundo, la lengua se trabaja desde otra profundidad, porque la base la tienen adquirida, entonces les generás herramientas para continuar avanzando en la lengua, por ejemplo, es como la gran flexibilización, y es un generador de oportunidades (entrevista M3, 2014).

En función de la etapa de aprendizaje en la que está cada alumno se van conformando nuevas agrupaciones, se divide, se *quiebra* el grupo original del grado para conformar otros grupos.

> [...] Y cuando comienza, bueno, se toman los niños en marzo, se hacen estas primeras evaluaciones de marzo y empezamos en el armado de grupo. Y los quiebres se fueron dando a medida que uno iba viendo necesidades, y con eso por ejemplo, mi caminar en el proyecto, ¿no?, el aprender sobre cómo evaluamos, cómo nos vamos juntando para ir viendo puntos de vista sobre los niños, cómo van avanzando, o sea, a medida que nosotros vemos la necesidad de ese avance, qué podemos ir haciendo para continuar, y andamiar todo esto, es como que todos los días íbamos descubriendo, yo por lo menos, desde que estoy acá, descubriendo el transcurrir de este proyecto de trabajo (entrevista M3, 2014)[37].

La experiencia la están desarrollando desde inicial a tercer grado, incorporando a la maestra de apoyo en el trabajo con los grupos. Desde que comenzó en 2011 y hasta 2015 se realizaron entre tres y cinco quiebres (movimientos) por año, de acuerdo a los niveles de aprendizaje. A lo largo de un año escolar un alumno puede formar parte de diferentes grupos y trabajar con dos o tres maestros.

37 La maestra cuya entrevista se presenta como M3 ingresó a la escuela en 2014, se enteró a grandes rasgos de la experiencia que está desarrollando la escuela en la elección de cargo a través de la directora y se incorporó al trabajo.

> Eso moviliza también, como que es un efecto dominó, porque quebramos primero, pero automáticamente tuvimos que quebrar segundo. Al día de hoy tenemos un segundo, un segundo casi tercero, intermedio, y un tercero que, antiguamente se le puede decir tercero bajo, pero no tercero bajo, es un grupo de chiquilines que, te repito, está en un momento del aprendizaje que capaz no está para estar mismo en tercero, y eso, que no está para estar con un programa de tercero. Es como muy complejo de explicar por grados, en realidad son tramos de aprendizaje, la idea nuestra es no estar pensando en los grados (entrevista M5, 2014).

Los maestros no se han desprendido de la lógica graduada, en principio porque administrativamente la siguen manteniendo puesto que es uno de los organizadores más fuertes y estructurantes de la forma escolar y de la concepción del aprendizaje.

> Y los niños lo toman como algo normal, o sea, «estoy con esta maestra, pero con aquella maestra trabajamos aquello», o, por ejemplo, nos pasa con mi compañera que a veces trabajamos lo mismo con distinto grado de profundidad, o abordado desde otro lado, entonces te dicen, ah sí, porque «yo con la maestra trabajé tal o cual cosa, hicimos esto», pero «ahora contigo estamos haciendo otra cosa que es más difícil», o sea, ellos lo viven como parte de la experiencia de su pasaje por la escuela (entrevista M5, 2014).

Los cuadernos dan constante testimonio de los aprendizajes que los alumnos van registrando. En oportunidades de comunicar la experiencia a otros también se muestran los procesos de los diferentes alumnos con base en sus cuadernos y las producciones textuales que allí quedan plasmadas.

Las maestras sostienen que los *quiebres* permiten que los alumnos desarrollen aprendizajes en diferentes ritmos y atender de mejor manera a sus propios desarrollos para que se adquieran los aprendizajes que están pautados para el grado.

> Desde el punto de vista de primero y segundo sí, yo pienso que ha impactado en forma positiva sí, se notan los logros, en veinte y pico de años que tengo apoyo[38] he visto muchos primeros y segundos, y realmente los gurises de primero están saliendo con cosas que son de primero y los de segundo están saliendo, el tema es continuar eso, que eso no se estanque ahí, pero hoy por hoy el impacto que veo en el primer nivel es positivo, tanto en los maestros como en los niños [...] (entrevista M4, 2014).

38 La entrevistada señala que hace veinte años que es maestra de apoyo, son las maestras que trabajan con niñas, niños y adolescentes que se entiende de otros espacios educativos de apoyo a su escolarización.

Esto de por sí ya es un avance, dado que es fácil demostrar que muchos alumnos en diferentes escuelas tienen dificultades básicas con la lectoescritura, como pasaba en esta misma escuela antes del 2010.

También esta flexibilización de los grupos permite que algunos alumnos avancen en los aprendizajes más allá del límite que les impondría el grado en el que deberían estar, y pueden, aunque no promover a segundo en el mismo año lectivo, al menos sí poder incorporar aprendizajes de segundo.

Los *quiebres* necesariamente se van a extender a toda la escuela; conforme esa primera cohorte siga su escolaridad, el proceso que se inició con ellos en 2011 empuja a que cambie toda la escuela, cuestionando todo el sistema de grados.

En 2014 una maestra que participa en los quiebres de grupo desde 2011 pasa a las aulas temáticas; la directora lo entiende necesario para generar rotaciones en los equipos y permitir que las maestras pasen por otras experiencias. Al tomar distancia del trabajo en los quiebres se pueden ver algunos de sus resultados.

> Son los de cuarto hoy, el primer quiebre son los de cuarto hoy. Y sí, a nivel de lengua ha habido cambios que has notado con respecto al desarrollo de su pensamiento, cuando lo van a expresar por escrito existe la coherencia que antes no existía, existe la cohesión que antes no existía cuando escribían, el uso personalizado de la letra, ellos era todo imprenta, imprenta mayúscula; tuve cuarto el primer año cuando llegué en 2010, que realmente su nivel de desempeño dejaba mucho que desear y nada que ver el cuarto que tuve este año. Muchísimo mejor. Ahí veo el cambio (entrevista M8, 2014).

Al referirse a la experiencia, quien fuera inspectora de la escuela hasta 2014 plantea lo siguiente:

> Se veían logros en el área de lengua, que fue donde se hizo mayor énfasis. Logros notoriamente superiores a los encontrados en otras escuelas de otros niveles socioculturales y económicos superiores a esa, y una que recorre las escuelas y tiene un abanico importante, puede ver eso cuando visitas las clases, ves notoriamente los logros de los chiquilines y estos chiquilines tenían notoriamente mayores logros que los chiquilines de otras escuelas, era notorio y es notorio. O sea que se derribó eso de que tenían un límite para los aprendizajes, no tenían un límite para los aprendizajes, lo que había que hacer era adaptar la enseñanza a los chiquilines (entrevista MI, 2016).

Las flexibilizaciones de grupos que permiten los quiebres y el reconocimiento y atención a las «cronologías de aprendizaje» (Terigi, 2010) parecen generar mayores aprendizajes en los alumnos. Por otro lado conllevan un riesgo: la etiqueta sobre algunos alumnos, más allá de los cuidados que se tengan en la escuela y en la propia definición sobre la etapa de los aprendizajes, que estos no son lineales y que los alumnos viven este proceso con naturalidad al no estar

matrizados por la forma escolar tradicional graduada. Es un riesgo que existe en la medida que no todo el grupo transita de la misma manera y eso los alumnos lo perciben claramente.

> [...] Nosotros no teníamos la intención de tener grupos por niveles como poniéndole etiquetas a estos niños de «estos son de nivel bajo, estos son de nivel alto», sino que tuvimos que pensar y debatir que el niño venía de una historia de escolaridad previa. Entonces, esa etapa podía ser de la protoletra, presilábica o alfabética, y que nosotros no teníamos por qué hacer pasar al niño por un tiempo en el que era tiempo muerto, porque esa adquisición ya estaba dada, pero que había que mirar al niño no desde que entraba a primero, sino como un niño que vive un proceso en desarrollo (entrevista MD, 2014).

Claramente cómo se vivencien estos diferentes tránsitos tendrá que ver en buena medida con cómo son planteados en la escuela, y por otro lado cómo son vividos por las familias.

> Estaba el riesgo de decirles, «bueno, tu niño está en primero, pero en realidad va a segundo», y algunos venían a preguntar «¿ya pasó a segundo?» O está lo otro, «mi niño es mejor que el tuyo y ya pasó a segundo». Entonces, bajar eso a tierra, hablar con las madres y decir «no, pará, no es que haya pasado a segundo es que como está funcionando bien, mejor que escriba de repente con la otra maestra que está escribiendo un poco más, para poder hacer un mejor segundo el año que viene» (entrevista M4, 2014).

En el trabajo de campo realizado en 2014 se tomó contacto con las familias a través de dos reuniones sobre fin de año. Este contacto permitió relevar a grandes rasgos las percepciones que las familias tenían sobre las transformaciones que la escuela está desarrollando. En líneas generales, manifestaron acuerdo con la forma en la que se viene trabajando y en cómo sus hijos viven esas transformaciones.

Las aulas temáticas

Las aulas temáticas comienzan en 2014 con el objetivo de incrementar los conocimientos de los alumnos en estas áreas, a partir del diagnóstico de que en las escuelas ubicadas en contextos de pobreza se suele trabajar más lengua y matemáticas, en detrimento de los demás contenidos. El otro objetivo tiene que ver con una mayor intensidad en los tiempos de enseñanza en las áreas de matemáticas, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales. A partir de esas cuatro divisiones se organizan las aulas temáticas con una maestra a cargo que cuenta con un salón dispuesto para el trabajo; los alumnos de 4.º, 5.º y 6.º grado rotan cada una hora por las diferentes aulas.

Como fue planteado, la experiencia de los *quiebres de grupo* lleva a que toda la escuela sea repensada a medida que la experimentación se desarrolla. Los alumnos aprenden lectoescritura más rápidamente y esto hace que exista tiempo y espacio curricular para profundizar en otros conocimientos.

> Y nosotros teníamos que visualizar, en la etapa de egreso de cuarto en adelante, como un proceso que había que potenciar desde otros lugares porque, en estas escuelas también hay otro problema, que es la enseñanza más centrada en la lengua y en la matemática y que queda muy de lado, muy de costado todo lo que es las ciencias sociales y las naturales. Entonces allí una compañera, que hoy no está, propuso tener un maestro en matemáticas, entonces en el debate se generó el tema de tener un maestro por área. Y vimos la posibilidad, y miramos los números, y miramos las aulas, y entonces a partir de allí es que surge esto [...] (entrevista MD, 2014).

Generar una propuesta de escuela que permita que muchos de los contenidos que, aunque están presentes en el currículo prescripto, suelen ser dejados de lado en las escuelas en contextos de pobreza en favor de las denominadas *instrumentales* matemáticas y lengua. Ponerse otras exigencias y otros desafíos, partiendo de los maestros contagiando a los alumnos en el proceso de mostrar la mixtura entre esfuerzo y disfrute que exige todo proceso de conocimiento.

> Al comenzar con la puesta en práctica real sentí la necesidad de proyectar lo mismo hacia los alumnos desde lo gestual. Básicamente, que los alumnos valoraran el cambio de propuesta porque estaba pensada en su favor y de nadie más, a costa de las dudas, incomodidades, cansancio y miedos de todos sus maestros. Pero que no percibieran esos miedos, no el cansancio, sino el compromiso de todo corazón con ellos, la rebeldía de no resignarse a esperar poco de ellos y el entusiasmo por saber, aprender y mejorar lo que les exigimos a ellos hecho carne en nuestro propio rol. Exigirle a otro que se comprometa a estudiar contra todo pronóstico negativo, que se trabaje en equipo, que dé el 100 % saliendo del mínimo esfuerzo y además que se diviertan al hacerlo como una invitación desde el ejemplo (texto reflexivo elaborado por M6, 2015).

En julio de 2015 acompañé a un cuarto grado durante una semana. Las maestras estaban evaluando el trabajo en las aulas temáticas y, en consonancia con la práctica de escribir y sistematizar la experiencia del colectivo se marca otro quiebre: las maestras y la directora elaboraron un texto reflexivo sobre la experiencia personal y colectiva en las aulas temáticas, que compartieron y discutieron, y que además tuvieron la gentileza de entregarme.

Las maestras que participan de las aulas temáticas perciben el aumento en la carga de trabajo, tienen que planificarlo con diferentes grupos, conocer las necesidades y formas de aprender de al menos 90 alumnos, y organizar las

propuestas de forma que se puedan abordar en una hora, cuando los maestros no están acostumbrados a ese horizonte temporal.

Se intensifica el trabajo para las maestras y para los alumnos. Esto es señalado como positivo por todos. Las maestras entrevistadas a mediados de noviembre de 2014, ya finalizando el año escolar, dicen estar cansadas, pero sienten que los alumnos aprendieron más y trabajaron mejor sobre las diferentes temáticas.

Se quiebra con una forma de trabajo que está muy arraigada, hay que preparar materiales y planificar para 90 alumnos y tener a lo largo del día al menos dos estrategias disponibles para abordar un mismo tema con grupos diferentes.

> Mi cansancio lo sentí al principio del año cuando me costó organizarme en la tarea y adaptarme al horario, ahora que lo logré no me siento cansada, ya que apuesto a organizar la semana el fin de semana con tarea y trabajos que superen mis expectativas así no me se acorta el tiempo de trabajo. También organicé un banco de materiales para aquellos alumnos que terminan antes la tarea. Dentro de esa planificación de fin de semana está la organización del material para la maestra de apoyo y para la extensión horaria; de igual forma ambas tienen la libertad de aplicar propuestas propias (texto reflexivo elaborado por M10, 2015).

Una forma diferente de organizar la propuesta, centrada en un área y atendiendo los diferentes niveles que conviven en un grado, planificando en forma abierta para que los otros docentes que trabajan el tema con los alumnos cuenten con elementos para dar continuidad al trabajo.

Junto con el aumento del trabajo se ve la posibilidad de profundizar en una temática y tener la responsabilidad sobre ella, lo que lleva a que se investigue y profundice sobre ese recorte para poder trabajarlo con los diferentes grupos y sus necesidades, teniendo otra perspectiva sobre el proceso, y que además puedan ir haciendo algunas nivelaciones respecto al conocimiento sobre el tema o sobre algunos *a priori* para que los aprendizajes tengan lugar.

Generar movimiento en alumnos y docentes, no solo por moverse, sino darles la posibilidad de que vivan otras experiencias, cuenten con diferentes docentes como referentes y que los docentes también establezcan entre ellos y con los alumnos otras relaciones.

A partir del intercambio con los alumnos para evaluar la experiencia de las aulas temáticas en diciembre de 2014, surge como un elemento interesante para ellos el contar con diferentes docentes, lo que les permite construir vínculos con varias maestras a lo largo una jornada escolar. Esto también lo pude observar en cuarto grado durante la semana que compartí con ellos en julio de 2015: cómo los alumnos establecen vínculos diferentes con las maestras, y por otro lado cómo la posibilidad del corte hacia otra aula muchas veces permite, tanto a los alumnos como a las maestras, reestructurar el vínculo educativo. Me refiero a que, en muchos casos, frente a la negativa que plantean los alumnos ante pautas o señalamientos que hacen las maestras, quedan pocas posibilidades de

desarrollar un vínculo educativo; ahí el cambio de hora genera un quiebre en esa relación que por momentos queda estancada para ambas partes.

Las familias apoyaron el cambio a las aulas temáticas según nos dijeron algunos padres en reuniones que tuvimos entre ellos y el equipo de trabajo de la universidad en diciembre de 2014, sin participación de maestras a pedido expreso de ellas, porque querían contar con la evaluación de las familias sin ninguna interferencia. Las familias resaltan que en la medida que dejan de tener un referente único y que además se organizan por asignaturas, las aulas temáticas preparan a los alumnos para el ingreso al liceo. Por otro lado plantearon que es favorable que se pueda establecer vínculo con más de un docente para que se termine aquello de que un docente le toma idea a un niño[39]; son varios los que tienen que decidir sobre la evaluación, la promoción y la repetición. Lo otro que resaltaron de las aulas temáticas tiene que ver con que notan que se trabaja más porque lo ven en los cuadernos de sus hijos. Algunos expresaron el temor de que los alumnos no tengan un referente claro, sobre todo cuando son más pequeños.

En las observaciones pude ver cómo los alumnos construyen referencia y afinidades diferentes con las maestras y recurren a ellas en forma distinta.

> Dentro de los obstáculos que pensamos podrían existir estaban las resistencias de niños y padres a una propuesta que estaba presentada con gran seriedad, pero que no sabíamos cómo podía ser recogida y, sobre todo en el caso de los padres, esperábamos mayores exigencias de garantías. Las familias, en cambio, se hicieron eco de nuestras quejas sobre la escasez de aprendizajes y la necesidad de resolverlas a como dé lugar. Estimo que se podía transparentar nuestra preocupación real por sus hijos y nuestro compromiso asumido de ser mejores protagonistas en esos procesos. Los alumnos se encantaron con el formato y lo defendieron desde sus discursos con unanimidad desde el primer momento (texto reflexivo elaborado por M6, 2015).

A partir de la experiencia de aulas temáticas y su evaluación, desarrolladas en 2014 y 2015, las maestras estuvieron trabajando desde setiembre de 2015 en algunas modificaciones. La principal evaluación tiene que ver con que no lograron ser aulas temáticas, sino que fueron fundamentalmente disciplinares, quedando pendiente un trabajo transversal e integrador para lo cual en 2016 se plantean algunos desafíos. Así lo narra una maestra que ha participado en todo el proceso:

> El año pasado (2014) trabajamos por aulas temáticas, este año lo trabajamos por áreas de conocimiento: tenemos aula de sociales, aula de... yo tenía el aula de sociales. La idea para el año que viene (2016) es no hacer por áreas de conocimiento, porque fragmenta mucho el conocimiento, fragmenta mucho el pensamiento, pero para poder interdisciplinar,

39 Popularmente se dice que una persona toma idea a otra cuando establece un juicio negativo y queda estanco en él, más allá de lo que el otro pueda hacer para modificar ese juicio.

> coherentemente no dejar contenidos por el camino, poder trabajar en competencias, agarrar todas las puntas de la madeja, y que ninguna se te escape, solo no podés; estamos en un trabajo en consolidar un equipo, y tener espacio para sentarnos a discutir y elaborar esta propuesta nueva que estamos haciendo. Me decís ¿qué le cambiaría? Mirá tengo cinco o seis cosas que estoy trabajando y discutiendo con mis compañeras, pero en realidad no tengo definido qué le cambiaría, porque todavía no terminé de procesar este año, estoy cerrando este año, pero ya estamos reunidos discutiendo el 2016 (entrevista M6, 2015).

Luego de la observación de un cuarto grado durante una semana, y a solicitud de las maestras, organicé algunas notas para intercambiar con el equipo de aulas temáticas (maestras y directora) en la reunión de coordinación. Planteaba las siguientes consideraciones sobre estas aulas:

> La búsqueda de la transversalidad: creo que tienen una potencialidad a explotar en esto, generando actividades donde se evidencien los múltiples abordajes, incluso con la idea de que los alumnos vivencien que la realidad es una y que los recortes que se hacen de ella para comprenderla son múltiples.
>
> Pude observar que en lengua, ciencias naturales y ciencias sociales se trabaja sobre un mismo tema en dos o tres encuentros en los que se recupera y reelabora. Sin duda han avanzado mucho respecto a la organización tradicional de un maestro y su clase. Quizás para ir ganando en experiencia se puede pensar en que al menos una vez por mes se planifique una actividad transversal que pueda ser recuperada por cada una de las áreas y permita evidenciar la globalidad y sus conexiones, además de ver la organización que ustedes les proponen.
>
> Ante la propuesta de la maestra de hacer un cálculo, una alumna en la clase de lengua planteó que eso lo hacen en el aula de matemáticas. Interesante cómo los alumnos asumen la compartimentación (notas de campo, julio 2015).

Cuando fueron transmitidos estos comentarios el equipo de aulas temáticas ya estaba en proceso de evaluación, ajuste y replanificación de las aulas de cara al 2016:

> Ya sabemos que queremos trabajar con problemas, que queremos trabajar con proyectos de a dos semanas, que queremos eliminar las barreras de las áreas, pero eso requiere mucho más compromiso de trabajo en equipo, y eso es muy difícil, porque estamos formados para trabajar solos, y estamos formados para ser buenos alumnos, porque el sistema te pone una nota, te viene a controlar, somos los únicos empleados públicos a los que nos vienen a contemplar y poner una nota, porque los demás empleados públicos hacen cualquier cosa y nadie va a fiscalizar;

> acá vienen, nos ponen nota, que es bien escolarizante, y nosotros escuchamos qué pretende la inspectora, y salimos corriendo a aplicar la nueva moda. Y en esta escuela trabajamos completamente a contrapelo de esa lógica, tuvimos que romper con esa lógica. Me olvido de la nota, me olvido de que me van a venir a evaluar, me olvido de todo. Lo único que tengo que tener claro, es cuál es el objetivo, y el objetivo es que el niño aprenda (entrevista M6, 2015).

Un cambio en la cultura y en la forma del trabajo, que incorpora las potencialidades, dificultades y tiempos que requiere la construcción colectiva dentro de una organización que no contempla espacios para esa forma de trabajo y que, por el contrario, tiene todo organizado para el trabajo individual.

Otros quiebres con la escuela

Luego de escuchar varias veces la expresión *quiebre de grupos* en la escuela, tomé cabal dimensión de lo fuerte que es para denominar parte de las alteraciones que realiza la escuela. Se torna más fuerte aún cuando se plantea que lo que se quiebran son grupos, son grados.

Las maestras tienen claro que no es un término muy feliz, pero es el que han encontrado para nombrar lo que hacen y no parecen detenerse mucho en sus significantes, sino más bien en lo que están haciendo en las prácticas y qué resultados obtienen con ellas, primando el mandato autoasumido de que los alumnos aprendan más y mejor, esa es la orientación.

Las maestras refieren a los *quiebres de grupos* y explican que es la forma de nombrar las flexibilizaciones de grupos que ponen en práctica; esta experiencia comienza con un primer ensayo en 2010 y a partir de 2011 se realiza en forma planificada, habiéndose extendido de inicial a tercer grado.

Lo que flexibilizan los agrupamientos flexibles son los grados escolares, generando grupos en función de niveles de desempeño en lectoescritura. A partir de un primer diagnóstico las maestras definen un conjunto de indicadores de logro y a partir de estos se conforman diferentes grupos que pueden cambiar unas cinco veces en un año, modificando su integración, así como la maestra que está al frente del grupo.

Interesa aquí tomar esa idea de quiebre para analizar con qué están quebrando estas maestras a través de sus prácticas y las consecuencias que tienen esos quiebres para la escuela y sus docentes.

Uno de estos quiebres tiene que ver con una determinada forma de entender el ser maestro/a, quebrar con algo que está instalado, que forma parte de una tradición que se presenta como inmutable y no como una construcción sociohistórica pasible de transformación.

> Nos enfrentamos a la dificultad de que quebrar grupos implicaba romper con una forma tradicional de ser docente, y eso impactó en todo el colectivo, porque el maestro por matriz ya viene, tiene un grupo determinado, en un salón, que tiene que hacerlo evolucionar hasta fin de año. Y en realidad acá la propuesta era «intervengamos didácticamente con un grupo de niños, a los que avanzan permitámosle cambiar a una propuesta que tenga otro nivel de andamiaje», y así seguimos rotando niños a partir de los niveles de aprendizaje, en función de propuestas didácticas (entrevista MD, 2014).

Esta forma de trabajo requiere del colectivo que se quiebre también una forma de organizar la escuela en función de un maestro con su grado, del cual es responsable, para tener varios maestros con diferentes propuestas a lo largo del año por las que transitan diferentes grupos, sobre los cuales los maestros tienen responsabilidades individuales y colectivas. Quiebra también con el trabajo más individual, para acordar una metodología, una planificación y una evaluación colectiva. Este es uno de los movimientos más interesantes a la interna del trabajo docente.

> Nos obliga, pero nos obliga en el buen sentido, no es que estemos obligados a hacer cosas, nos hace caminar juntos, no puede haber un maestro que diga «yo estoy trabajando con mi grupo tal contenido de tal manera», no, el aula esa cerrada con su grupo y su trabajo ya no funciona. Tenemos que ser un grupo de docentes, un colectivo que piensa junto, que trabaja junto, y bueno, eso nos obliga a tener más instancias de trabajo y de pienso juntos (entrevista M5, 2014).

Comienza a gestarse otra forma de ser docente que pasa de la lógica del maestro en su aula con su grupo a un abordaje más colectivo del trabajo pedagógico, donde se conforma un equipo docente que se reúne semanalmente a planificar, en el que cada uno tiene que compartir, hacer disponible su planificación para que otros puedan tomar su lugar, para que la instancia de coordinación sea posible y los alumnos no pierdan esas horas de clase ante ausencias u otras necesidades.

Esto que, visto de afuera, puede ser sencillo y hasta obvio, pensado desde la organización de una escuela implica un movimiento muy importante de concepciones y lugares establecidos, requiere establecer un quiebre con determinada identidad, generar otra construcción.

> Sí, en principio, la modificación que va sufriendo la práctica de cada uno creo que es muy personal, a todos nos modificó, y en su momento todos ofrecimos resistencia, y creo que no está mal, es parte del ser, cuando un cambio moviliza mucho, principalmente cuando uno viene con determinada línea de trabajo, pero todos ofrecimos resistencia. En mi caso particular me acuerdo que fue como bueno, ese juego de querer cambiar cosas, de querer hacer cosas nuevas, pero también aquello, [el] vértigo de decir «bueno, tengo que hacer algo diferente, y cómo es, y cómo lo hago» (entrevista M5, 2014).

En esta nueva forma de concebir y organizar el trabajo docente es bien importante el rol de la dirección, que también se transforma: una directora y una secretaria que también construyen sus roles, conforman un equipo entre ellas y con el resto de los docentes, no están abstraídas de lo que pasa en las aulas, sino, por el contrario, involucradas directamente con el trabajo de aula. Esto es un cambio central, si bien se suele referir a que el director de escuela es su líder pedagógico, lo que termina pasando por la propia organización de la escuela es que quienes se desempeñan en la dirección y en la secretaría son administradores de la escuela, quedando algunos refugiados en esa tarea, visible e importante, y otros la toman a regañadientes y siempre plantean que eso no es lo principal de su tarea, pero sí lo que toma mayores tiempos.

Siempre está presente la tensión entre los aspectos pedagógicos y administrativos, el riesgo es cuando no se establece una jerarquía entre ellos y la mayoría de las veces pierden los primeros con los segundos.

La Escuela 321 logra conformar un equipo donde todas/os están involucrados desde diferentes lugares en lo educativo. Una muestra de ello son las reuniones de coordinación de los *quiebres de grupo* y de las aulas temáticas, que se realizan en el horario escolar a partir de organizar los tiempos docentes de la escuela dentro de los cuales también está el trabajo de la secretaria en las aulas temáticas durante ese tiempo.

> A pesar de que es ya cada vez más frecuente conjugar los verbos en «nosotras» frente a los padres, autoridades y niños para hablar de las propuestas, aún persiste la tendencia al trabajo individual. Esto se percibe en los intercambios, en la timidez con que una se «mete» con sugerencias en un área de otra, o cómo se piden disculpas por haberse «metido» a dar contenidos en un área que le pertenece a otra maestra (texto reflexivo elaborado por M6, 2015).

Conformar un equipo, un «nosotras» —fundamental para el desarrollo de un trabajo educativo que se potencia a partir del trabajo colectivo, mancomunado y fraguado en la diversidad que implica lo colectivo— es una experiencia de quiebre con una tradición que genera una responsabilidad individual frente a un hecho social y colectivo como la educación. Esta construcción es posible a partir de la organización de las reuniones de coordinación con los propios recursos de la escuela; así lo plantean tres maestras en los textos elaborados sobre el proceso para compartir precisamente en una reunión de coordinación de aulas temáticas:

> Ese es otro mojón fundamental y otra «imposibilidad» posibilitada. Lo reclamado históricamente por el magisterio: que las horas de coordinación fueran remuneradas, fue hecho realidad por una excelente gestión de recursos de dirección y de buena disposición de profesores, secretaria, maestra integradora[40] y autoridades que no se opusieron. Desde que

40 La figura del maestro integrador se crea por resolución del CEIP en 2015 a título experimental. En la Escuela 321 se entiende esa figura de la siguiente forma: El rol del maestro versátil.

> dichos espacios existen, hasta ahora se ha podido avanzar en cuestiones como los acuerdos de *reglas de aulas,* donde pactamos algunas rutinas entre las cuatro, negociaciones con los alumnos y algo de trabajo mancomunado. Sin dudas que la apropiación y utilización de este espacio para generar una propuesta en verdad articulada, intercambiar teóricamente y discutir didáctica son los desafíos a afrontar en esta nueva etapa (texto reflexivo elaborado por M6, 2015).
>
> Las reuniones de coordinación los días martes son muy positivas, permiten saber dónde está parada cada docente de aulas, poder tener puntos en común, revisar la planificación. Tener criterios en común con algunos alumnos y llegar a tener una visión general y particular de todos los grupos. El aporte de la directora en las coordinaciones también es muy positivo ya que permite tener un panorama institucional globalizado (texto reflexivo elaborado por M10, 2015).
>
> [...]. Las instancias de reunión para la planificación y acuerdo con los maestros de las otras aulas. El poder juntarnos a conversar sobre los niños, tener más de una mirada de las situaciones, discutir criterios de evaluación, estrategias de contención para los alumnos. La coherencia pedagógica que se muestra para las familias se ha visto reflejada en entrevistas con todo el equipo docente o lo que es lo mismo, cualquiera de los docentes que integra el equipo puede hablar con las familias con un discurso único mostrándose en bloque (texto reflexivo elaborado por M5, 2015).

Las maestras resaltan distintos aspectos del trabajo colectivo que se ve posibilitado por la necesaria coordinación y por la construcción de una propuesta pedagógica coherente que permite acordar aspectos centrales para generar una intervención pedagógica colectiva más allá de estilos e improntas personales. A esta construcción político-pedagógica hay que agregar que esta búsqueda no se limita al colectivo docente de la Escuela 321, sino que se nutre de un colectivo más amplio que es el que se convoca en ADEMU[41].

Este es un punto interesante para pensar esa construcción de política desde la escuela que comienza a buscar alternativas metodológicas en forma conjunta con docentes de otras escuelas e incorpora el espacio sindical en la reflexión y experimentación pedagógica en un proceso de búsqueda que se da a partir de

(integrador)este cargo sin grado asignado. Es una maestra acompañante y articuladora de los procesos de enseñanza que se dan en la escuela. Es la figura de mayor versatilidad en el rol ya que atiende grupos en los horarios de coordinación a fin de que la carga horaria de los niños no se vea afectada. Por lo tanto, utiliza la planificación del docente de aula y realiza actividades de enseñanza coordinadas con los docentes de aulas (Informe enviado al CEIP sobre el proceso de unificación y su proyección, 2016).

41 Asociación de Maestros del Uruguay, organización departamental que integra la Federación Uruguaya de Magisterio y trabajadores de la educación primaria.

un oficio muy individual como es la docencia en magisterio, con cada maestro con su grupo y sus problemas, para pasar a tener un colectivo de referencia que trasciende a los maestros de la escuela. Frente a un problema que es colectivo —porque las dificultades para enseñar están en todas las escuelas— hay una respuesta colectiva de búsqueda que establece quiebres con las formas tradicionales de pensar el magisterio.

> Y tuvimos una fortaleza impresionante, nos juntábamos todos los miércoles en ADEMU, en un espacio sindical, con un grupo de maestros a leer materiales teóricos, a compartir experiencias de la práctica, a trabajar con insumos que nos daban los niños de producciones, y decir «bueno, y esto cómo se hace, a ver ahora, a esta altura del año, en este momento del aprendizaje de los niños, cuáles tienen que ser nuestras prácticas, cómo cambio esto para que se logre aquello». Y bueno, como que ahí, esa resistencia y ese vértigo que uno siente del cambio y de hacer cosas distintas, como que ahí se fue canalizando un poco, porque al compartir experiencias empezamos a ver; primero, nos permitió ver los problemas en escritura, lectura y los aprendizajes no solamente en las escuelas de contexto crítico, porque había chicas de otras escuelas que no eran necesariamente de contexto crítico (entrevista M5, 2014).

El cambio en el posicionamiento de los docentes, de ser los receptores y aplicadores de las políticas educativas a tomar opciones acerca de la forma de organizar la escuela y su trabajo pedagógico en ella es otro de los quiebres a señalar. A través de su experiencia los docentes generan una política educativa desde el cotidiano escolar que tiene un objetivo más amplio y que no quedará circunscripto a esta experiencia.

La experimentación pedagógica como un proceso de constante búsqueda, un proceso indeterminado; esto es muy importante para la experiencia que está en constante revisión. Cuando a lo largo del trabajo de campo tomaba un poco de distancia, al volver pocas cosas permanecían inalteradas, siempre se está revisando lo hecho, evaluando, experimentando, modificando, como si a este colectivo lo guiara una inconformidad con lo que se obtiene. Esto también constituye un quiebre muy fuerte con la forma de entender el trabajo docente en las escuelas, muy apegado a las rutinas e inercias.

El otro quiebre que se puede identificar tiene que ver con el lugar en el que quedan algunos colectivos docentes respecto a la educación en contextos de pobreza, donde suele escucharse «se hace lo que se puede», «otra cosa no se puede lograr». El colectivo de la Escuela 321 ha ido apropiándose progresivamente de la idea de que todos los alumnos pueden aprender y que para ello es necesario cambiar, «poner la escuela patas para arriba para que los alumnos aprendan más y mejor», lo que implica un quiebre muy importante respecto al punto de partida y a lo que genera esa modificación. Esto será abordado en el capítulo siguiente, en la medida que es una de las producciones más interesantes de la experiencia en términos político-pedagógicos.

Quiebres y continuidades

La experimentación pedagógica que viene desarrollando la Escuela 321 genera una serie de alteraciones que quiebran con la forma tradicional de organizar la escuela, y también a través de la forma mediante la cual se organizan como colectivo docente para ese trabajo y las relaciones que establecen con las políticas educativas. Se plantean aquí una serie de quiebres identificados durante el trabajo de campo. También se analizan dos continuidades con la forma escolar: grados escolares y repetición. Esto no implica que no se puedan encontrar y analizar otras, pero se considera que estas dos son centrales en relación con la importancia que tienen en tanto estructurantes fuertes de la forma escolar.

Se entiende que toda transformación se debate cotidianamente entre la ruptura-quiebre y la continuidad con lo anterior. En tanto producción histórica, no hay posibilidad de producir solo el quiebre, sino en un diálogo-tensión con lo anterior; hasta para negarlo necesito de lo anterior. En este caso se entiende que tanto la gradación como la repetición forman parte de esos componentes de la forma escolar —muchas veces no reflexionados— que permanecen en la ruptura.

Estas dos continuidades fueron discutidas con el colectivo docente en un taller de dos horas en la sala docente del sábado 28 de mayo de 2016. Una semana antes de la sala había enviado a las maestras un borrador de este capítulo. En el taller se discutieron algunos fragmentos vinculados con las continuidades y se intercambió sobre algunas interrogantes planteadas; parte de ese intercambio está plasmado en este capítulo.

Esta modalidad de discusión forma parte de la estrategia metodológica de coproducción de conocimiento pedagógicos entre Escuela y Universidad; como ya fue planteado, no fue la única instancia de intercambio.

«Esto que él plantea me generó un problema» (MD, sala docente, 28/05/2016). Estos intercambios ya generaron efectos y la directora planteó la gradación y la repetición como aspectos a discutir, investigar y sobre los que buscar aportes, lo que refuerza el planteo de las continuidades de la forma escolar que van quedando como un lastre en el marco de los quiebres y las búsquedas de alteración de la organización de la escuela.

Grados escolares

La organización en grados es quizás uno de los componentes más duros de la forma escolar; es un organizador que parece entrar en el terreno de lo que no se discute, si bien se puede percibir que para muchos de los movimientos que se realizan la estructura graduada es una traba, no se plantea su modificación; hacen esos movimientos como los *quiebres de grupos* generando una flexibilización que habilita diferentes tiempos para el aprendizaje, alterando la organización graduada sin eliminarla.

> La discusión sobre la organización de la enseñanza mediante grados implica cuestionar algunos rasgos que ya son sentido común en la escuela moderna: la constitución de grupos homogéneos de edad con promoción anual conducidos por un docente que enseña simultáneamente los mismos contenidos a sujetos que aprenden básicamente de manera individual. Estas ideas de sujeto y de escuela, muy precisas y particulares, son producto de una historia que ha conducido a un dispositivo técnico que se tiende a naturalizar (Padawer, 2008: 305).

Si bien la Escuela 321 se cuestiona ese sentido común de la forma escolar, no logra trascender la organización graduada, pero sí altera sus efectos en un marco de continuidad con esa organización.

La organización en grados escolares establece una uniformidad en el uso de los tiempos lo cual constituye una marca de identidad que quedará grabada en la forma escolar. Toma elementos de la racionalización científica del trabajo, a la vez que produce un ajuste de los sujetos a esos usos del tiempo: adaptarse a la escuela, adaptarse al trabajo.

La experiencia con los *quiebres de grupo* habilita las diferentes «cronologías de aprendizaje» que existen en una escuela en el marco del «cronosistema escolar», dos conceptos que desarrolla Flavia Terigi (2010) y que entiendo pertinentes para analizar la experiencia:

> En virtud de la importancia del tiempo en la escolarización, trabajo desde hace años con el concepto cronosistema escolar, el nombre que puede darse al sistema ordenador del tiempo que es específico de la escuela (Terigi, 2004). Como arreglo sobre el tiempo, el cronosistema dispone condiciones para enseñar y aprender: secuencia los aprendizajes en grados, en un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común; segmenta la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (la 'hora de clase' u 'hora cátedra', y sus versiones más actuales, el 'módulo' o el 'bloque'), el año escolar en bimestres o trimestres, etc., segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza (Terigi, 2010: 102).

Se puede plantear que los *quiebres de grupo* surgen para dar lugar a las múltiples «cronologías de aprendizaje», fenómeno que suele ser planteado como nuevo y asociado a las políticas de inclusión, pero que como nos señala Terigi siempre existió, solo que la escuela se encargaba de adaptar y uniformizar sin tener demasiado en cuenta cuántos quedaban por fuera en ese proceso. Si se coloca la preocupación en que todos aprendan y, en particular, en la Escuela 321 *se aprenda más y mejor*, tenemos que tomar en cuenta esas múltiples «cronologías de aprendizaje» (Terigi, 2010: 101).

> Como he señalado en distintas oportunidades, nuestros desarrollos didácticos se apoyan en buena medida en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, se basan en el supuesto de la biografía lineal estándar. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas (Terigi, 2010: 103).

Los *quiebres de grupo* son una respuesta elaborada por un grupo de maestras que, a partir de la experimentación y del trabajo con otros colectivos, buscan una alternativa a la monocromía. Pero, como señala Terigi, es necesario que ante las dimensiones y la generalidad que toma este problema pueda ser pensado desde las políticas educativas del sistema, produciendo políticas y conocimientos didácticos para trabajarlo. Para ello es necesario que la enseñanza deje de ser abordada en las políticas como un problema doméstico, didáctico e individual que cada docente resolverá puertas adentro del aula (Terigi, 2004) y pase a ser tratada como un problema político.

> Frente a la crisis de la monocronía, se hace necesario desarrollar saberes que incrementen nuestra capacidad para plantear no ya un aprendizaje monocrónico, sino distintas cronologías de aprendizaje.
>
> En condiciones de enseñanza simultánea, en las que sigue prevaleciendo el aprendizaje monocrónico, las consecuencias para muchos serán inexorablemente la repitencia o la falta de aprendizaje. Si queremos sostener la enseñanza simultánea sin estas consecuencias, debemos empezar a manejar más de una cronología de aprendizaje. Y eso lleva a una serie de desafíos, porque se presenta la necesidad de un saber pedagógico a construir, para lo cual hay que poner en el centro de la política el problema de la enseñanza (Terigi, 2010: 107).

La propuesta de la Escuela 321 no buscó desprenderse de los grados escolares. Más allá de que en algunas entrevistas los grados surjan como una traba para el trabajo, esto se puede identificar como una continuidad, un lastre organizativo que permanece, pero frente al cual han logrado construir una respuesta que reconoce las múltiples cronologías de aprendizaje, que por otra parte siempre existieron en la escuela, pero frente a las cuales se imponía la monocronía del aparato escolar.

Lo interesante de esta experiencia es que busca trascender esos límites de la solución doméstica, limitada a una experiencia concreta, y desde el comienzo procura una construcción política más amplia.

Resulta necesario pensar una escuela que trabaja desde el reconocimiento de las múltiples cronologías de aprendizaje, dejando a un lado la artificialidad de los grados. Así lo expresa una maestra de forma muy clara:

> Yo siempre digo lo mismo: cualquiera que tenga más de un hijo sabe que no empiezan a hablar a la misma edad, no arrancan a caminar a la misma edad, unos arrancan a caminar a los 10 meses, otro arranca al año y medio porque es vago, el otro empieza a hablar es un pororó[42] de palabras, otro tiene dos años y medio y no dice nada. No es lógico pensar que los seres humanos vayan a adquirir el conocimiento de la lengua escrita todos a la misma vez y a la misma velocidad; no es lógico porque no es así para ninguna otra cosa, para ningún otro aprendizaje.

42 Quiere señalar que las palabras brotan con vertiginosidad al igual que el maíz pisingallo cuando se hace pop (pororó, pochoclo, palomitas de maíz).

> Entonces repetir el grado, si se convierte en volver a escuchar las mismas cosas [...]. Yo siempre decía, y me acuerdo como estudiante, que cuando escuchaba «fulanito repitió», yo decía «pobre, qué embole[43], le van a decir otra vez todo lo mismo». Yo lo sentí así como alumna, que tenía que estudiar porque si no te volvían a repetir todo lo mismo y era un embole, y para mí es así.
>
> Por eso esta escuela formula los grados de forma diferente: no con una lógica de primero, segundo, tercero, sino de «bueno, este grupo de gente tiene logrado esto, tiene que lograr esto otro, en cuanto a la adquisición del código escrito, por ejemplo, en la medida que lo logra ese niño, no va a estar (entrevista M6, 2015).

Claramente los procesos de aprendizaje transcurren de una forma y por otro lado está la organización de la escuela, que no se centra en los aprendizajes, sino fundamentalmente en organizar las actividades de enseñanza de la forma más homogénea y replicable posible a partir de requerimientos y necesidades del sistema educativo; un corsé propio de su matriz moderna del cual no puede desprenderse. El desafío es cómo encontrar alternativas para que esos aprendizajes puedan desarrollarse y los alumnos no queden rehenes de esa estructura rígida y artificial que son los grados.

> Entonces la lógica de los grados se arma totalmente diferente. Para el sistema seguimos teniendo la lógica de primero, segundo y tercero, entonces cuando hay un niño que tiene mucha dificultad y no alcanza el perfil de egreso que como nosotros decíamos que nos fijábamos, entonces administrativamente repite, pero ese niño en la realidad no repite nada porque al año siguiente va a estar en un grupo que no tiene los mismos compañeros, en ningún momento del año pasaron todos juntos con el mismo grupo, no siente que se quedó atrás, que el grupo lo dejó, sino que va a tener un montón de compañeros con los que sí estaba, compañeros con los que no estaba, que va a tener una propuesta que va a tener una maestra, que después va a tener otra, que no tiene nada que ver, que no es «repetí, soy el malo». Entonces cómo vemos el fracaso escolar, el fracaso escolar es que el niño llegue a la última instancia de su formación, y no haya salido alfabetizado con determinados saberes (entrevista M6, 2015).

Se trata de una propuesta de escuela que, así como con los grupos, se torna flexible y puede dar respuestas a las particularidades de los alumnos en el marco de un universal común. Una propuesta en la que un mismo alumno puede adquirir la lectoescritura de forma muy precoz y seguir progresando en ella y en los contenidos de las ciencias sociales y naturales, y requerir un apoyo más detenido en matemáticas, porque los alumnos son multigrado en sus aprendizajes. Pensar

43 Forma coloquial de referir a una situación o estado de aburrimiento.

en una escuela que puede dar una respuesta multigrado a sus alumnos, quizás organizada en dos grandes ciclos, como ya lo está pensando esta escuela y el propio sistema educativo.

En declaraciones a la prensa, la entonces directora general del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Irupé Buzetti, planteó la necesidad de revisar la repetición y generar dos ciclos en primaria:

> Es evidente que no podemos tener más repetición en primero y segundo, porque si el niño repite ahí, vamos a seguir teniendo en tercero alumnos con 10 u 11 años, y como a los 14 ya no pueden estar en la escuela, van a pasar al liceo sin importar su rendimiento, acusó la directora.

«¿Por qué se castiga a los alumnos repitiendo primero? Yo estoy de acuerdo con que el niño que tenga que repetir, repita. No soy abolicionista de la repetición, pero creo que hay que ver su desarrollo hasta tercero», agregó (LaRed21, 2016)[44].

Frente a la repetición se están empezando a escuchar algunas alternativas que no se limitan simplemente a que no se pueda repetir. Urge encontrar alternativas a la repetición porque es un problema que tiene consecuencias muy importantes en las trayectorias educativas de muchas niñas y niños, en las que sigue teniendo un componente de castigo y además donde es una repetición real, dado que no se trabaja con la flexibilidad de grados como en la Escuela 321, por lo cual la mayoría de los repetidores vuelven a transitar por lo mismo.

Más allá de la necesidad de resolver este problema, soy escéptico respecto a que se pueda encontrar una alternativa, al menos en el corto plazo. En 2008, trabajando en Planificación Educativa del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, me tocó participar de un acuerdo nacional de inspectores, donde se reúnen todos los inspectores departamentales con la inspección técnica y los consejeros; es uno de los ámbitos donde se acuerdan políticas. Una de las preocupaciones tenía que ver con los grados escolares. Me llamó mucho la atención en ese momento el consenso de que era necesario eliminar los grados e ir por otra estructura, dada la artificialidad y las dificultades que acarrean para el desarrollo de los aprendizajes; pero desde entonces nada ha pasado hasta el momento en ese sentido.

Quebrar con la artificialidad del grado en determinado año lectivo conduce a pensar que una parte importante de los alumnos puede llegar a desarrollar los aprendizajes previstos como egreso de sexto antes de terminar ese grado, con lo cual existe la posibilidad témporo-espacial para que se enriquezca el *currículo*.

Pensar una escuela que habilite las cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010), desprendiéndose de la concepción monocrónica que implica un aprendizaje lineal y con una secuencia única a través de los grados, para contemplar ese multigrado propio de un aprendizaje policrónico. Sin embargo, si se piensa como proceso, se habilita necesariamente el espiral que permite volver en forma diferente sobre algunos contenidos. Habilitar las múltiples cronologías de

44 En: <http://www.lr21.com.uy/comunidad/1276406-irupe-buzzetti-educacion-egresados-lectura-mala-calidad>. Consulta: 02/03/16.

aprendizaje implica dejar de lado la estructura graduada y por niveles, abandonar algunos términos como volver para atrás, la carrera, los grados. Esos términos refieren a una estructura que está pensada desde una racionalidad institucional normalizadora y no desde las necesidades para el desarrollo de aprendizajes; colocar el centro en los aprendizajes lleva necesariamente a *poner la escuela patas para arriba*, como se suele escuchar en la escuela aludiendo a la necesidad de cambiar la forma de organizarla.

Repetición

La otra continuidad que se puede identificar en el marco de los quiebres tiene que ver con la repetición, otro de los componentes de la forma escolar que está asociado con la monocronía (Terigi, 2010), que implica que si en un tiempo determinado un alumno no pudo aprender un conjunto de conocimientos tiene necesariamente que pasar por el mismo proceso, la repetición.

En Uruguay, si bien las cifras de repetición han bajado, se mantienen altas en comparación con la región, más allá de los esfuerzos que se han hecho para bajarlas, en la medida que es uno de los principales indicadores de (in)eficiencia del sistema. Pero más allá de esos datos que son importantes, preocupan aquí las consecuencias pedagógicas de la repetición en los alumnos que la sufren.

Repetir un grado escolar es un sufrimiento que la escuela genera para algunos escolares que no han logrado dar cuenta de determinados aprendizajes, pero fundamentalmente no han aprendido el «oficio de alumno» (Perrenoud, 2006: 11), no logran dar cuenta de los modos y actitudes que la escuela impone para ser alumno, así como de los aprendizajes que la escuela determina como los correspondientes en cada grado.

Para tener una comprensión más general del fenómeno de la repetición es necesario analizar las cifras de repetición en al menos 10 años como lo muestra el cuadro 2:

Cuadro 2. Porcentaje de repetición en primer grado y primer a sexto grado en escuelas comunes de educación primaria según departamento (2004-2014)[45]

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total primero	16,9	16,1	16,5	16,8	13,8	13,9	13,9	14,1	13,7	13,4	13,4
Montevideo	20,0	18,7	18,6	19,7	17,3	17,8	18,5	19,5	19,0	19,2	18,7
Interior	15,5	14,9	15,5	15,4	12,1	12,1	11,8	11,6	11,2	10,5	10,9
Total primero a sexto	8,6	8,1	7,9	7,7	6,2	6,3	6,2	6,1	5,6	5,4	5,2
Montevideo	10,6	9,5	9,2	9,2	8,2	8,6	8,9	9,2	8,5	8,3	8,0
Interior	7,7	7,4	7,4	7,0	5,3	5,3	5,0	4,8	4,4	4,1	4,0

Fuente: Monitor Educativo de Enseñanza Primaria

45 Es el porcentaje de alumnos repetidores en cada grado, calculado a partir de la matrícula final.

La repetición en primer grado es un fenómeno con mayor preponderancia en Montevideo que en el interior. Considerando el período 2004-2014, en Montevimantenido estable con leves oscilaciones, mientras que en el interior ha descendido 4,5 puntos.

De primero a sexto se puede ver el mismo comportamiento, si bien se aprecia más claramente un descenso en ambos casos.

Este comportamiento diferente entre Montevideo e interior del país se explica en parte por la diferente segmentación socioeconómica presente en las escuelas de uno y otro lado, pero entiendo que la incidencia de este fenómeno de manera tan disímil requiere profundizar el análisis e incluir otros aspectos.

> En Montevideo, la repetición es algo superior respecto al interior. La escuela pública en la capital capta cerca del 73 % del total de la matrícula (uno de cada cuatro escolares concurre a centros privados), mientras que en el interior el 91 % asiste a centros públicos.
>
> Si se analiza por año escolar, se mantiene una tendencia histórica donde 1.º año registra los máximos niveles de repetición (9 o 10 %) y 6.o, los mínimos (1, 2 o 3 % dependiendo de la escuela) (Presidencia de la República, 2016).

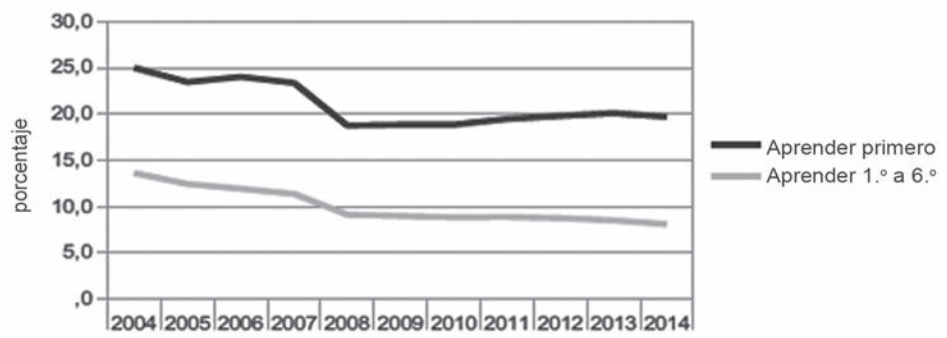
La diferente magnitud de la repetición entre Montevideo e interior, ¿se puede explicar solamente por ese 18 % de mayor heterogeneidad socioeconómica? La diferencia es de 8-9 puntos, si tomamos 2011-2014 para la repetición en primer grado, y de 4 puntos para el mismo período si tomamos repetición de primero a sexto grado. Entiendo que intervienen otros factores. En conversaciones informales, maestros con experiencia en el interior comentan que las inspecciones ponen tope a la repetición: «este año solo podés dejar a tantos repetidores». Opera aquí la política implícita del sistema. Sin dudas la repetición es un fenómeno que, por su importancia y consecuencias pedagógicas, requiere de mayores investigaciones.

Según consta en la circular 453 del año 2010 del CEIP, a partir de 2011, las escuelas que son categorizadas en el Programa Aprender «que se ubican en el primer y segundo quintil son requirentes de una acción polivalente de fuerte impacto educativo para mejorar los resultados de aprendizaje».

De nuevo entiendo que sería importante una investigación para dar cuenta de la relación repetición-pobreza, para ver en qué medida no es un fenómeno que está naturalizado por todos los actores (docentes, madres, padres y las propias niñas y niños).

Como se aprecia en el gráfico, desde 2008 tanto en primer grado como de primero a sexto grado la repetición está estable para las escuelas Aprender.

Gráfico 4. Porcentaje de repetición para escuelas Aprender 1.º grado y 1.º a 6.º (2004-2014)



Fuente: Elaboración propia, datos Observatorio de Educación-ANEP-Codicen

Otra vez es interesante preguntarse cómo se retroalimentan los fenómenos de la repetición y la segmentación socioeconómica: «¿tienen mayores posibilidades de repetir porque viven en condiciones de pobreza y eso genera que no puedan cumplir con las trayectorias teóricas?», como se preguntaba la directora de la escuela discutiendo el borrador de este capítulo en la sala docente (28/5/2016). ¿Es que esos docentes tienen una consideración diferente sobre esos alumnos y la repetición para los alumnos más pobres es parte de lo que los maestros esperan para ellos, es parte de sus trayectorias escolares? La repetición es un fenómeno que está naturalizado y todo intento de discutirlo es asociado rápidamente a una búsqueda resultadista y a una intención de bajar el nivel de los aprendizajes.

Cuadro 3. Repetición en la Escuela 321

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Resultados						
Repetición de 1.º a 6.º	22.90	14.29	17.70	14.52	8.70	5.10
Repetición en 1.º	29.50	25.53	32.60	27.27	27.10	16.70
Repetición en 2.º	35.90	24.44	13.50	13.51	27.10	16.70
Repetición en 3.º	31.40	17.65	16.70	8.16	6.30	2.70
Repetición en 4.º	21.60	-	4.00	17.14	4.30	8.00
Repetición en 5.º	10.00	4.76	12.80	4.00	4.30	-
Repetición en 6.º	2.60	11.11	20.00	10.00	-	-

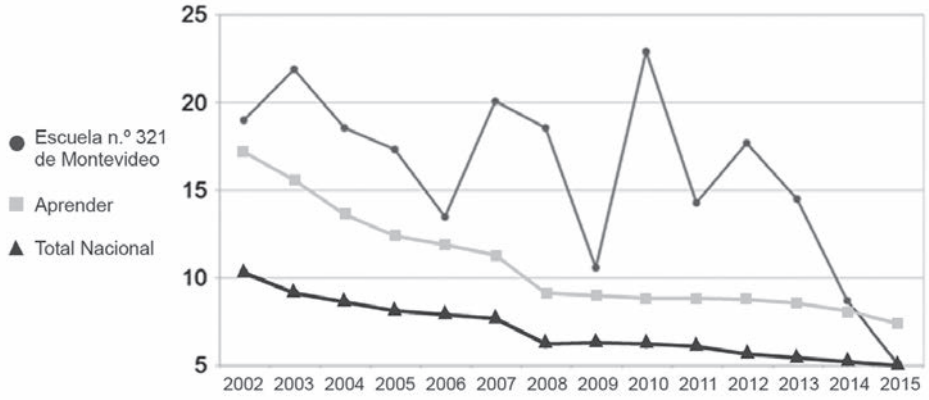
Fuente: Monitor educativo-ANEP Codicen.

A partir de 2010 con el cambio en la dirección y el consecuente cambio en relación con la concepción de sujeto y de los aprendizajes, desde la escuela se plantea que comienzan a trabajar con el objetivo de lograr mayores aprendizajes;

entonces, si necesitan que un alumno repita para poder tener mayor tiempo de trabajo, repite. En 2009 según datos de Monitor educativo para la Escuela 321, la repetición de 1.º a 6.º era de 10,61 % y en 1.º de 30,19 %.

En 2011 la repetición de 1.º a 6.º baja 9 puntos, en 2012 sube 4 puntos, en 2013 vuelve a bajar 4 puntos. En 2014 baja 6 puntos y en 2015 baja 3 puntos más, registrando su valor más bajo con lo cual queda igualado al total nacional y 2 puntos por debajo del promedio de escuelas Aprender de todo el país.

Gráfico 5. Porcentaje de alumnos repetidores de 1.º a 6.º a nivel nacional, escuelas Aprender y Escuela 321.



Fuente: Monitor educativo-ANEP Codicen.

Si se toma en cuenta la repetición en primer grado (2011-2015), teniendo en cuenta que en 2011 comienzan los *quiebres de grupo*, la repetición promedio para esos años es de 26 %, seis puntos por encima del promedio de las escuelas Aprender a nivel nacional. En 2015 hay un marcado descenso de la repetición, que se ubica en 16,70 %, lo cual puede indicar que el trabajo en los quiebres de grupo comienza a impactar sobre la repetición en primer grado.

No obstante, al analizar estos datos y el intercambio en la sala docente, se puede plantear que la repetición es una de las continuidades en el marco de los quiebres, una consecuencia de la estructura graduada y de la monocronía (Terigi, 2010) que continúa actuando y queda en el terreno de lo no explicitado, de lo no reflexionado en el marco de una serie de cambios que permitirían avanzar en el desprendimiento de esas dos continuidades y la generación de otras trayectorias para estos alumnos.

La experiencia de la Escuela 321 mantiene la repetición como una continuidad, como ha sido planteado, pero logra cambiarle el sentido en términos pedagógicos para los alumnos.

> Nosotros nunca pensamos en bajar el índice de repetición, no nos fijamos que tienen que quedar tantos repetidores. Si no llegan al perfil de egreso para promover, no promueven. Nosotros no nos planteamos ni bajar ni aumentar la

repetición, sí nos planteamos que los gurises aprendieran determinadas cosas. Y también nos planteamos en algún momento del proyecto que el niño que repetía en realidad no repetía. Cuando vos tenés en una escuela un índice de 30 % de repetición en primero y tenés un niño que está en silábica y el otro año empieza de nuevo, eso no es lo que hacemos nosotros. El niño repite, pero continúa en el grupo que está en el proceso de él (registro sala docente, 28 de mayo de 2016).

En una entrevista previa a la sala docente, la directora plantea lo siguiente:

> En principio lo que se buscaba era elevar los niveles de desempeño, y el cuestionamiento de la repetición, lo que se buscaba en realidad era que la repetición fuera entendida como una oportunidad y no como un castigo: el que se porta mal, el que tiene problemas de conducta, repitió y te lo dicen (los maestros) tranquilamente, repitió por conducta, repitió por inasistencias.
>
> Para nosotros llegó a ser un acuerdo que la repetición era en función de tener más tiempo para profundizar los procesos de aprendizaje; esto llevó un proceso y está entendida desde ese lugar. La oportunidad para darnos más tiempo para afianzar procesos (entrevista MD, 2016).

Se cuestiona la forma de entender la repetición asociada al castigo, a volver a pasar por lo mismo, a repetir para ver si se logran los aprendizajes, para pasar a tomar la repetición como un tiempo pedagógico que se necesita para trabajar con el alumno.

> Como la cuestionamos mucho al principio, también pensamos diferentes elementos sobre la repetición. La repetición es una categoría dura, mide cuántos pasan y cuántos quedan de acuerdo a ese criterio de grado anual, y está pensada como una repetición, se repite lo mismo que se enseñó. Y como acá el que no logra el nivel para estar en otro nivel de la propuesta pedagógica, lo que estamos haciendo con los quiebres de grupo hace que no repita el mismo proceso, hace que continúe en su proceso. Y por otro lado, muchas veces la repetición está unida a niños que ingresan después de setiembre; muchas veces nuestros niños inician el proceso del año en esa etapa (entrevista MD, 2016).

Una parte de las repeticiones se explica por alumnos que ingresan ya avanzado el año lectivo, luego del mes de julio, y algunos en setiembre. Sobre estos alumnos es que la directora señala que no tienen tiempo de desarrollar un trabajo pedagógico como el que requerirían. Muchas veces esos mismos alumnos ingresan con un nivel de aprendizaje que es el que tienen los alumnos de la Escuela 321 al egreso del nivel inicial.

La propuesta de los *quiebres de grupo* permite que para el alumno la repetición de un grado no sea la repetición de los mismos contenidos; en términos pedagógicos no hay una repetición dado que a fin de año el niño quedó en una

parte del proceso de aprendizaje y al año siguiente puede retomar desde esos aprendizajes ya logrados, sin repetirlos. Más allá de que en términos administrativos sí sea una repetición.

> El término repetición se viene cuestionando hace mucho, incluso en las indicaciones de los inspectores se plantea de no repetir, no volver a hacer lo mismo, lo que no se encontraba era la manera de cómo hacerlo, porque en una clase común te dicen que no repitas lo mismo, pero cómo haces, porque tenés alumnos nuevos. Precisás que un maestro vaya uno por uno diferenciando las actividades. Con el cambio de formato eso queda facilitado, el niño recursa sin tener que repetir lo que ya hizo (registro sala docente, 28 de mayo de 2016).

Claramente los quiebres de grupo permiten cambiar el sentido a la repetición para los alumnos de primero a tercero, porque estrictamente no van a repetir. Por otro lado las maestras aseguran que en los primeros grados la repetición impacta más en las familias que en los niños, a diferencia de cómo es vivida en los grados superiores, donde la experiencia de la 321 no logra cambiar el sentido de la repetición porque los grupos son fijos durante el año y se organizan por áreas temáticas.

> Y de hecho en el carné que se le entrega al padre el niño promueve de año, aunque no haya llegado al nivel que se requiere para promover, se lo promueve y al año siguiente vuelve a primero hasta que logra pasar a segundo (registro sala docente, 28 de mayo de 2016).

En algunos casos, los niños son promovidos, aunque volverán al grupo que de acuerdo a su proceso requieran para luego promover. Esto da cuenta de una posibilidad que ya está poniéndose en práctica en la escuela, habilitando otros tiempos para los aprendizajes, sin que necesariamente se recurra a la repetición.

El desafío está en cómo habilitar las cronologías de aprendizaje en el cronosistema entendiendo que más allá de grados los alumnos requieren tiempos pedagógicos diferentes a lo largo de su tránsito por la escuela.

> No tenemos otra posibilidad de brindarle ese tiempo, porque el sistema está pensado en función de grados, entonces vos cómo haces, internamente vos podés decir «este niño está en este grupo que está trabajando la transición silábica y después está este grupo que son los que ya tienen texto y suman y restan», que para nosotros sería primero y niños de segundo. Pero eso no está previsto en el sistema; si el sistema estuviera organizado por tramos de inicial a tercero, vos podrías acomodar tantos maestros y tantos grupos como requiero para que el niño viva sus procesos de aprendizaje de forma armoniosa, de avance. Pero como todos los años hay que promover o no promover, y las familias están forjadas en esa cultura y los maestros también [...]. Nosotros acá sabemos que si los niños no promueven están promoviendo al grupo tal, pero eso no

> es válido ni para el sistema ni para el padre. Sabemos que en las condiciones que nosotros no promovemos a niños, hay otras escuelas que los están promoviendo desde segundo (entrevista MD, 2016).

La repetición, entendida como la habilitación de mayor cantidad de tiempo pedagógico anual, puede tener una contracara: que, estando en tercero, el alumno necesite promover a cuarto a mitad de año.

La gradación actúa como un corsé para los procesos de aprendizaje: hay que establecer un corte y en función de ello la opción de promover o de repetir, lo cual constituye una artificialidad que busca estandarizar procesos y niveles, y que está arraigada en los docentes y en las familias. La directora llama la atención sobre el nivel de aprendizaje con el que se promueve o se repite en las escuelas.

> Lo que pasa es que el indicador es engañoso, esconde porque no te dice, simplemente te dice que repite, pero no te dice en qué nivel del desarrollo de aprendizajes estás promoviendo o haciendo repetir al niño (entrevista MD, 2016).

A través del proceso de unificación de las escuelas[46], la directora toma contacto directo con las realidades de las otras escuelas, y con preocupación transmite la situación de los aprendizajes de esos niños sintiendo que se vuelve a la situación que encontró en la Escuela 321 en 2010.

> Yo cuando miro el planillado, estos son los primeros, dos años de escolaridad en protoletras[47], tres años de escolaridad en protoletras, la repetición no solo se da, sino que no hay cambio, la escuela no pasó, esto se reitera.
>
> En la Escuela 321 se da un caso y te lo puedo explicar: una problemática severa de salud (refiere a un alumno con traqueotomía).
>
> Vengo acá (321) y en segundo año los niños tienen que estar en alfabética, más allá del nivel y de las dificultades tienen que estar en alfabética.
>
> Yo cuando miro las otras escuelas y veo que hay niños con tres años de escolaridad que no están en alfabética, más que un problema de aprendizaje hay un problema de enseñaje (entrevista MD, 2016).

Las condiciones en las que se promueve o se deja repetidor a un alumno pueden ser muy diferentes, pero más allá de esto la directora pone el acento sobre un problema más complejo que tiene que ver con la enseñanza. El «problema de enseñaje» al que refiere está mostrando una injusticia: un alumno que en tres años de escolaridad no logra estar en alfabética, que es el indicador para primer

46 Como fuera planteado a fines de 2015, el CEIP aprueba la unificación de las cuatro escuelas en dos doble turnos con dos direcciones de 40 horas cada una.

47 Protoletras: dibujos de símbolos similares a los grafemas, pero que no se ajustan a los convencionales. Pueden incluir números o dibujos parecidos a números y letras de creación de los niños, como evidencia de aproximación del niño a la conciencia de que existe un código compartido socialmente del que intenta apropiarse (definición construida por MD, 2016).

año fijado por la Escuela 321. Mientras decía esto, tenía el planillado con los diferentes niveles de aprendizaje y las condiciones de cada niño en ellos, e iba señalando con preocupación la reiteración de casos marcados con dificultad en las diferentes etapas del aprendizaje.

La Escuela 321 no se ha propuesto bajar los niveles de repetición; sí ha logrado cambiarle el sentido, cambio por un lado discursivo (se concibe como tiempo pedagógico que el alumno requiere para lograr y afianzar procesos de aprendizaje), pero también en términos concretos: para un alumno de esta escuela repetir primero, segundo o tercero no es repetir porque con los *quiebres de grupo* en ese año que *repite* se incorpora al grupo en el que necesita trabajar determinados conocimientos para su proceso de aprendizaje.

Según las maestras el objetivo y el desafío que se proponen es que los alumnos aprendan más y mejor. La inspectora reconoce que han logrado mayores aprendizajes con los alumnos, lo cual en algunos casos requiere que se cumpla con la trayectoria teórica; en otros se necesita de mayores tiempos, y para algunos alumnos, como plantea la directora, se podría pensar en algún año menos.

Si comparamos esta realidad con las de las otras tres escuelas que componen Unidad Casavalle, más allá de que los maestros señalan diferencias en relación con las zonas del barrio y el tipo de actividades productivas que desarrollan las familias (trabajo estable, trabajo informal precario, clasificación de residuos, tráfico de drogas, etc.), diferencias que imponen situaciones, comportamientos y organizaciones diferentes, es cierto que las escuelas comparten a grandes rasgos el mismo contexto socioeconómico y cultural.

Cuadro 4. Repetición 1.° a 6.° y 1.° en escuelas 178, 319, 320 y 321 de Unidad Casavalle

		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Escuela 178	Repetición 1.° a 6.°	12,53	13,10	11,98	17,50	18,08	14,50	16,20
	Repetición 1.°	26,09	15,80	15,38	39,60	37,21	32,90	29,20
Escuela 319	Repetición 1.° a 6.°	9,19	18,40	23,73	18,00	19,25	13,60	13,00
	Repetición 1.°	17,33	30,60	34,29	23,20	40,98	23,30	30,80
Escuela 320	Repetición 1.° a 6.°	7,75	13,00	10,49	14,90	15,97	11,00	10,10
	Repetición 1.°	7,69	28,60	18,75	35,80	22,00	18,50	26,00
Escuela 321	Repetición 1.° a 6.°	10,61	22,90	14,29	17,70	14,52	8,70	5,10
	Repetición 1.°	30,19	29,50	25,53	32,60	27,27	27,10	16,70

Fuente: Elaboración propia a partir datos escuelas tomados de Monitor Educativo-ANEP-Codicen

Año a año las oscilaciones son significativas en todas las escuelas, pero en la Escuela 321se puede constatar una baja importante de la repetición en los últimos dos años.

Gradación y repetición están estrechamente ligadas puesto que a fin de año hay que resolver si un alumno promueve al grado siguiente o debe repetir.

Como se señaló, la experiencia de la Escuela 321 en su proceso de quiebre con la forma escolar se enfrenta con uno de sus componentes más duros: gradación y repetición. Entiendo que han logrado cambiar el sentido pedagógico de la repetición, lo que no es nada menor, quitando el componente de castigo y de tiempo perdido que muchas veces tiene para un alumno volver a pasar por cosas que ya vivió y aprendió, porque la repetición no distingue entre lo que logró aprender y lo que le resta aprender para promover.

A partir del intercambio generado en el taller de trabajo sobre el borrador de este capítulo, los docentes de la Escuela 321 pensaron alternativas para abordar la temática, entre ellas, invitar a expertos que la hayan trabajado, y conocer experiencias no graduadas. Esto da cuenta de un movimiento en el sentido de seguir experimentando alteraciones y estrategias para generar nuevas rupturas que llevan necesariamente a habilitar diferentes cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010) desprendiéndose del artificio de los grados y los límites que imponen a esas cronologías.

Dejemos de mirar por un momento la repetición como indicador de eficiencia del sistema y pensemos en sus consecuencias pedagógicas para un conjunto importante de alumnos que quedan marcados por esa experiencia. Entiendo que hay una oportunidad política de mostrar una alternativa a un problema que tiene el país, que pasa por habilitar otra forma de concebir la organización escolar, no con el objetivo de mejorar un indicador, sino de generar una organización escolar más centrada en las necesidades que tienen los aprendizajes de los alumnos; si esto mejora un indicador, que sea una consecuencia.

Experimentación pedagógica y búsquedas

Durante la búsqueda metodológica las maestras toman contacto con el Método Natural Integral desarrollado en Uruguay por la maestra Cledia de Mello. A grandes rasgos, este método consiste en trabajar a partir de hacer consciente la fonación de las palabras y desde allí pasar a su escritura. Como las propias maestras plantean, trabajan con las ideas generadas por Cledia de Mello y su adaptación. Como ya se dijo, esta búsqueda la vienen desarrollando en forma colectiva junto a otras maestras en el espacio sindical a través de reuniones quincenales de trabajo.

De Mello desarrolló el Método Natural Integral a partir de su propia experimentación como maestra en diálogo con las dificultades con las que se encontraba para enseñar a leer y escribir a partir del año 1954. Así narra lo central del método en la entrevista que le realizara Cinthia Soca en 2009:

> En líneas generales, el Método Natural Integral (MNI) toma como base la continuidad de la experiencia del niño y su potencial natural para el aprendizaje sistemático en un sistema de relaciones. Presupone que el ser humano, desde

> antes de llegar al aula escolar, dispone de un sistema completo al cual solo le falta la escritura y la lectura. Debe incorporar la lengua escrita pero ya posee el habla, que es lo natural del lenguaje. Posee su capacidad pneumatológica y articulatoria, su habilidad para producir sonidos de lenguaje, la destreza por la cual operan sus órganos fonatorios, y es consciente o intuye, que los signos representan significados con los cuales nos comunicamos y nos hacemos una idea del mundo. Le falta establecer una correspondencia entre la articulación lingüística y el dibujo de la letra, de sus series continuas, de las palabras, frases y oraciones del lenguaje escrito (Soca, 2009).

Así se explica el nombre del método que surge de la observación del aprendizaje de los niños y de cómo después se integran en un sistema de relaciones. Es interesante porque el vínculo de De Mello con la lectoescritura comienza cuando, siendo una estudiante de secundaria del interior, ante la falta de una maestra rural, es convocada a asumir ese lugar. Su relación con la enseñanza de la lectoescritura tiene un comienzo muy intuitivo y allí mismo empieza a experimentar.

> El método tiene sus pilares en lo orgánico, el dinamismo mental, el verbal, la palabra gesticulada y luego la grafía, en ese orden. Se basa en las operaciones de la lógica y sus sistemas de relaciones y correspondencias. Todo lo que el niño tiene es su cuerpo, y el método se ocupa de hacerle tomar conciencia, a través de la riqueza del vocabulario, de lo que él ya sabe por su experiencia. En cambio, en el aprendizaje de la lectoescritura con el método analítico sintético (el formalizado por nuestro sistema educativo) las palabras se aprenden por separado, empezando por «oso» o «mamá», las más elementales posibles; parten del signo gráfico para pasar a la palabra y desde allí al dinamismo mental necesario para formar frases. Este camino es a contrapelo del sistema natural del niño, pues se le impone un procedimiento que es un corte abrupto con la forma de procesar la información con la que el niño ha crecido, con la cual ha aprendido a hablar la lengua materna y a partir de lo cual conoce el mundo que le rodea. Al final la maestra convence al niño de que allí dice «oso», por repetición. El MNI es al revés, toma el dinamismo mental del niño como punto de partida, él formula una frase cualquiera y tiene que ser consciente de cuántas palabras usó para expresar su pensamiento, discrimina las palabras, cuál es la primera, la segunda; y luego el maestro le ayuda a realizar relaciones y analogías entre el sonido en su base orgánica (es decir de la manera en que pasa por las cuerdas vocales e interactúa con la lengua y los labios) y los signos gráficos, de manera que el niño rápidamente va interiorizando el signo en un orden determinado, y en un corto lapso aborda todas las letras juntas (Soca, 2009).

A partir de 2010, ante el escenario de escasos resultados en la enseñanza de la lectoescritura, las maestras de la Escuela 321 comienzan a establecer contacto con otras experiencias y a trabajar en forma colectiva. Aclaran que no se trata de

defender un método en particular, pero que encuentran en el Método Natural Integral adaptado un camino de búsqueda que también es colectivo.

Hay que señalar que en otras épocas en Uruguay hubo mucho debate sobre cuál era el método más adecuado para enseñar la lectoescritura, entre el analítico sintético y el natural integral; habiendo zanjado en su momento las autoridades de Primaria por el analítico sintético. En la actualidad este debate no está presente, lo que sí hay son grandes dificultades para concretar esa enseñanza.

En la Escuela 321, luego del diagnóstico inicial sobre las dificultades de la enseñanza de la lectoescritura, comienza la búsqueda metodológica que desde un comienzo es colectiva e involucra a otros colectivos. Así lo narra una de las maestras:

> Entonces, la primera cosa fue, «vamos a unificar el criterio, vamos a unificar el criterio metodológico», y se estuvieron haciendo algunas investigaciones, incluso con maestros de otras escuelas, de por dónde íbamos a andar. Optamos por trabajar, yo ya tenía experiencia por otro lado positiva, con método natural, adaptado acá, a esta escuela, porque no es el método natural estricto, pero adaptado a esta escuela, a estas circunstancias, a estos niños, a estos maestros que no lo dominan el método, pero sí pueden aportar teniendo la base teórica, y bueno, entonces optamos por eso. Todos vamos a trabajar en primero y segundo así, método natural, letra cursiva, usando todo el aparato sonoro, tratando de vincular las letras con el lugar de fonación de cada una, cosa que cambiaba un poco porque era algo que venían haciendo algunos maestros pero otros no (entrevista M4, 2014).

Así narra la directora el proceso de búsqueda metodológica:

> E: No, no, porque además no hay una cuestión de ser acólitos de un método, hay aportes de pedagogos recientes, hay aspectos de la metodología de Cledia de Mello que se toman, pero con otros aportes y recuperando los aportes actuales de la pedagogía. O sea, nosotros no nos olvidamos ni de Vigotsky, ni de Ausubel, ni de nadie, simplemente son distintas formas de andamiar. Y donde aparentemente hay un preconcepto de que es un método que tiene que ver con los gestos, y en realidad los gestos no son el centro ni el soporte más importante que tiene este aspecto, y por otro lado, da respuesta, de alguna manera, a una enseñanza que está planteada en el programa escolar, que es la conciencia fonológica. Así que buscamos respuestas para cosas que hay que trabajar (entrevista MD, 2014).

El grupo de maestras que se reúne quincenalmente en la Casa del maestro, sede de ADEMU Montevideo, se identifica como un «colectivo docente en movimiento»; tienen como objetivo generar un espacio de búsqueda metodológica

que, como ellas mismas plantean, no se agota en los aspectos relacionados con la lectoescritura.

> Desde su autoconvocatoria en el año 2011, el grupo recurre a aportes de la metodología natural e integral creada por la maestra uruguaya Cledia de Mello, asumiendo y resignificando su valioso legado. No obstante, la búsqueda del colectivo es a potenciar nuestras singulares experiencias docentes desde la reflexión sistemática y abierta al diálogo con múltiples disciplinas y vertientes teóricas. Como decíamos en la primera narrativa que elaboramos, sostenemos «el propósito de contribuir en algo a las trayectorias de reflexión, ensayo y autoría de los maestros uruguayos (Bonilla *et al.*, 2012: 64). Es oportuno precisar que el presente relato se centra en aspectos vinculados a la enseñanza de la lengua, aunque no es el único campo disciplinar abordado desde el grupo (Un colectivo docente en movimiento, s. d.: 1)

No se trata de inventar lo imposible, se trata de colectivizar preguntas, compartir experiencias que dan resultado en las aulas y enriquecer las prácticas cotidianas con los recursos existentes [...]. Desde este espacio sentimos la confianza y el placer de encontrar resultados en el día a día en el aula. Sentimos la potencia del pensamiento colectivo y la apertura que nos da estar en este ensayo. Reinventar una metodología es quizás eso: identificar rutas compartidas, transitarlas, enriquecerlas, ganar certezas y descubrir nuevos problemas (Un colectivo docente en movimiento, 2014: 1).

Son varios los desafíos que este colectivo se propone, uno de ellos tiene que ver con contribuir con «trayectorias de reflexión, ensayo y autoría de los maestros uruguayos» (Bonilla *et al.*, 2012: 64, citado por Un colectivo docente en movimiento, 2014: 1), que supo ser una de las herramientas importantes de construcción de prácticas, pensamiento y política que tuvo el magisterio uruguayo y que fue perdiendo incidencia —como ya fue expuesto— a partir de la década del 60 en manos de los expertos. Recuperar y resignificar pensamiento pedagógico es una necesidad que tiene nuestra educación y que este colectivo hace suya.

Hay tres componentes que enuncia y que me parecen centrales para el desarrollo de una construcción político-pedagógica que desafíe el lugar en el que nos encontramos: *a*) la construcción de pensamiento como un esfuerzo necesariamente colectivo; *b*) la experimentación como una construcción cotidiana, en la cual día a día se va haciendo, reflexionando, proyectando; *c*) la apertura al diálogo. La tarea de la escuela convoca a diferentes actores, ya no es solo cosa de maestros. Entender esto y abrir las puertas de la escuela para trabajar en forma conjunta con otros actores es imprescindible. Se torna necesario, entonces, construir los marcos para que ese diálogo sea sincero y respetuoso, y que también colabore en recuperar a los docentes como actores políticos y no como meros ejecutores/aplicadores.

Referencias bibliográficas

LaRed21 (2016). «Directora de Primaria Irupé Buzzetti: "Egresados de la escuela leen mal y no saben calcular un 20 %"», en *LaRed21*, 15 de febrero de 2016. Disponible en: <http://www.lr21.com.uy/comunidad/1276406-irupe-buzzetti-educacion-egresados-lectura-mala-calidad>. Consulta 02/03/16.

Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad: una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*, Buenos Aires, Editorial Teseo.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar,* Madrid, Editorial Popular.

Presidencia de la República (2011). *Uruguay mantiene mínimo histórico de repetición escolar del 6 %,* 7 de junio de 2011. Disponible en: <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/uruguay-mantiene-minimo-historico-repeticion-escolar>. Consulta: 22/04/16.

Rockwell, E., (1995). «De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela», en Rockwell, E., (coord), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de cultura económica.

Soca, C. (2009). «Los maestros de lomo duro. Con Cledia de Mello creadora del Método Natural Integral», en *Brecha* 21/8/2009, pp. 18-19. Disponible en: <http://teladearania.blogspot.com.uy/2009/09/los-maestros-de-lomo-duro.html>. Consulta: 11/03/16.

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

——————— (2010). «El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía», en Frigerio, G. y Diker, G. *Educar: saberes alterados*, Buenos Aires, Del estante editorial.

Un colectivo docente en Movimiento (2014). «Cada vez que comienza un año, surgen desafíos nuevos en las escuelas», en separata del *Boletín de la Asociación de Maestros del Uruguay*, Montevideo.

Documentos

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2010). Circular n.º 453 del 29 de noviembre de 2010. *Instrumentación del Programa Aprender y recategorización de las escuelas*. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/2010/Circular453_10.pdf>. Consulta 2 de marzo de 2016.

Un colectivo docente en movimiento, (s, d.). *Algunas premisas acerca de la enseñanza de la lectura en el primer ciclo. Segunda narrativa de la experiencia en curso.*

Sitios web

anep-Codicen, Monitor Educativo de Primaria. Sitio web: <http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/portada>.

anep-Codicen, Observatorio de la Educación, División de Investigación, Evaluación y Estadística de Codicen. Sitio web: <http://www.anep.edu.uy/observatorio/>.

Entrevistas referenciadas

Entrevista M 3, 2014
Entrevista M 4, 2014
Entrevista M 5, 2014
Entrevista M 6, 2014
Entrevista M 7, 2014
Entrevista M 8, 2014
Entrevistas MD, 2014 y 2016
Entrevista MI, 2016

Textos reflexivos elaborados por las maestras

Texto reflexivo M5, 2015
Texto reflexivo M6, 2015
Texto reflexivo M10, 2015

Notas de campo

Notas de campo julio 2015
Registro de Sala docente 28 de mayo de 2016

Capítulo IV

La igualdad de las inteligencias como punto de partida

La ubicación de este punto de partida en un cuarto capítulo acompaña el proceso que como investigador fui desarrollando durante la investigación. Se supone que el punto de partida debería estar ubicado en los primeros capítulos, sin embargo, durante el trabajo de campo esa partida no emergió a la superficie al menos hasta promediar el proceso de conocimiento de la experiencia, que comenzó en setiembre de 2013 y que se extendió a los efectos de este trabajo hasta la sala docente del 28 de mayo de 2016.

Cuando comencé a tomar contacto con la experiencia de la Escuela 321, como investigador quedé atrapado en comprender cómo funcionan los *quiebres de grupo* y luego las *aulas temáticas*. Uno se detiene en comprender cómo funciona, con qué objetivos; realiza observaciones, entrevistas, participa en salas docentes y reuniones de coordinación, y analiza cómo las maestras revisan, ajustan y procuran mejorar la propuesta constantemente. Me llevó tiempo, observación y presencia en el campo poder dimensionar que la principal transformación que esta experiencia propone es la menos tangible: tiene que ver con asumir la igualdad de las inteligencias y, si esto es así, que *todos los alumnos pueden aprender*.

Un punto de partida que desplaza el problema a otros lugares, deja de ser un problema que tienen niñas y niños, sus contextos y sus dificultades, para pensar en las formas mediante las cuales la propuesta de la escuela se organiza para que todos los alumnos puedan aprender. Dado que esa posibilidad no está en discusión, hay que cambiar la forma de abordar el problema y colocarnos ante el desafío de pensar la escuela de otra forma.

La igualdad de las inteligencias

El colectivo de la Escuela 321 parte de la base de que *todos pueden aprender* y que es la escuela la que debe ofrecer las condiciones pedagógicas adecuadas para que esos aprendizajes se desarrollen. Se ha ido generando consenso en entender que *todos pueden aprender* si la escuela tiene la capacidad de elaborar una respuesta pedagógica que requiere poner *la escuela patas para arriba*, porque hay una capacidad intrínseca de los sujetos que no está en cuestión, como operación política y como estrategia de abandonar cualquier lugar de comodidad e inmovilismo.

Esa capacidad intrínseca de los sujetos es emparentada en este texto a la proclama planteada por Rancière (2007: 54) sobre la «igualdad de las inteligencias», teniendo claro que el campo nunca se expresó en estos términos. Ese

parentesco es construido aquí a partir de que se entiende que los efectos políticos que produce son similares, y el desafío pasa por construir una respuesta pedagógica en la que no hay lugar para poner en duda la capacidad del otro. A partir de allí se abren otras posibilidades para pensar y experimentar.

Resulta interesante entonces traer el planteo de Ranciére al considerar los efectos que esa operación política producirá. No poner en tela de juicio la igualdad de las inteligencias será la primera y más importante transformación que la escuela comenzará a transitar, y es básicamente en los maestros que se da ese cambio y se desata la necesidad de replantear la propuesta.

> [...]. Si los métodos y las prácticas de enseñanza no daban el resultado esperado, qué cosas habíamos probado, qué cosas habíamos cambiado, y no había una historia de ensayos o de procesos de búsqueda, entonces fue como mucha cosa al mismo tiempo, porque fue verificar primero que eso estaba mal y que había una explicación que teníamos que ver desde otro lugar como maestros, con el saber que tenemos que desempeñar, o sea, estudiamos para enseñar, o sea que, si eso no funciona, algo tenemos que decir de eso, nos convocan a decir algo sobre eso (entrevista MD, 2014).

Para este grupo conformado por maestras y directora la escuela está instalada en el discurso de la carencia y entonces empieza el proceso de correrla hacia la potencia, la posibilidad de aprender. Buscan otro lugar para el docente, que en el discurso de la carencia no solo tiene poco para hacer, sino que además se esteriliza y aliena en su trabajo.

Una vez identificadas las dificultades en los aprendizajes de los alumnos, comienza a pensarse cómo comenzar a transformar la propuesta, «explorando otra respuesta metodológica» (entrevista MD, 2014), que tenga en cuenta los aprendizajes de niñas y niños. Me parece interesante volver a traer las palabras de una maestra que, definiendo a la escuela plantea lo siguiente:

> Es una escuela en movimiento, es una escuela que piensa realmente en pos de los niños, el objetivo está puesto en el niño, o sea, si bien uno ve que eso sucede en todas las escuelas, porque en realidad todos entramos a las escuelas teniendo como objeto que el niño aprenda, y logre, y avance, uno ve que acá se camina a partir de ese objetivo [...] (entrevista M3, 2014).

A medida que esta Maestra va construyendo su definición de lo que es para ella esta escuela, percibe la contradicción en la que ha incurrido, «o sea, si bien uno ve que eso sucede en todas las escuelas» (Entrevista M3, 2014), porque qué otra cosa es una escuela si no hay una preocupación por niñas y niños y porque además aprendan.

La igualdad de las inteligencias, esa idea sobre la que explora Rancière (2007) en términos filosóficos y políticos a partir de la experiencia de Jacotot, busca hacerse un lugar en Casavalle, no sin conflictos y a fuerza de persistencia.

Ese libro incómodo que es *El maestro ignorante*, que obliga a suspender todos los supuestos sobre los que descansa el pensamiento pedagógico occidental moderno, esa distinción entre los que saben y los que no, los que enseñan y los que aprenden, la explicación como esa mediación que realiza el docente con el conocimiento para volverlo posible de aprender para el alumno, un conjunto de seguridades sobre las cuales se organiza el trabajo pedagógico y que a la luz de la experiencia de Jacotot que Rancière recupera se desmoronan, por eso es un libro incómodo, porque convoca a reelaborar un conjunto de seguridades.

> [...] Jacotot hizo oir, para su tiempo y el nuestro, su nota absolutamente disonante. Advirtió esto: la distancia que la escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la cual viven y, por lo tanto, reproducen sin cesar. Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de la situación no iguali- taria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar (Rancière, 2007: 9).

El trabajo en busca de la igualdad debe partir instaurando esa igualdad; aunque esto solo sea un gesto político tiene potencia si construye una relación que se basa en la igualdad. Si como docente se comienza por considerar que todas las niñas y niños con los que tengo que realizar el trabajo pedagógico tienen la misma capacidad de aprender, necesariamente debo organizar ese trabajo para que efectivamente aprendan, en tanto son igualmente capaces. Pero fundamentalmente se construye una relación de igualdad.

> Así, esta experiencia pedagógica obraba en ruptura con la lógica de todas las pedagogías. La práctica de los pedagogos se sostiene en la oposición de la ciencia y la ignorancia. Los pedagogos se distinguen por los medios que eligen para volver sabio al ignorante: métodos duros y suaves, tradicionales o modernos, pasivos o activos, cuyo rendimiento puede ser comparado. Desde este punto de vista, se podría, en un primer enfoque, comparar la rapidez de los alumnos de Jacotot con la lentitud de los métodos tradicionales. Pero en realidad, no hay nada que comparar. La confrontación de los métodos supone un acuerdo mínimo sobre los fines del acto pedagógico: transmitir los conocimientos del maestro al alumno. Ahora bien, Jacotot no había transmitido nada. No había utilizado ningún método. El método pertenecía por completo al alumno (Rancière, 2007: 29).

Al construir una relación en la que los otros son interpelados desde sus propias potencialidades, y se reconoce que son sujetos con conocimientos y capaces de conocer, el que se ubica en el lugar del docente trabaja con esas capacidades, está allí asegurando que el otro tiene capacidades, le demuestra que confía en ellas y que puede ayudar a potenciar sus conocimientos.

Asumir el trabajo pedagógico de esta forma ubica al docente en una posición política diferente a la que se suele construir: una posición de reconocimiento del otro como sujeto capaz en tanto igual. A partir de allí se construye la relación,

descentrándola de toda pretensión de completar, de formar al otro, incluso un paso más allá, de educar al otro. Porque el solo hecho de plantearse educar al otro lo minimiza en su igualdad y capacidad, esa educación será desde el comienzo con el otro, sus capacidades, estrategias y deseos puestos en acción para vincularse con el conocimiento. A esto justamente hice referencia cuando mencioné la incomodidad que genera *El maestro ignorante* de Rancière; obliga a repensar el trabajo pedagógico al colocar la centralidad en la capacidad que tiene el que conoce, y no el que aprende, para marcar que no necesariamente alguien haya tenido que ocupar el lugar del que enseña para que el otro pueda aprender.

> La función del maestro será plantear al alumno un desafío del que no pueda salir más que por sí mismo. Es interrogar como un igual y no como un conocedor que ya sabe todas las respuestas. El que enseña emancipando sabe que él también está aprendiendo, y las respuestas del otro son nuevas preguntas para él (Cerletti, 2008: 172).

El maestro emancipador es aquel que pudo correrse del maestro explicador que para Rancière solo genera embrutecimiento, es el que pudo posicionarse en otro lugar en el vínculo que se establece con el conocimiento, permitiendo que el sujeto que conoce sea desafiado a conocer, sin intentar mediar con el conocimiento, produciendo una explicación que coloque al otro en una posición de desigualdad, de minoridad en relación con el conocimiento.

> A diferencia de los análisis usuales de la cuestión igualitaria en los que la igualdad termina siempre siendo un objetivo a conquistar, Rancière parte de, o postula, la igualdad para luego extraer de esa apuesta todas las consecuencias que sea posible derivar. La igualdad no será, entonces, algo que está al final del camino, una lejana meta a la que hay que llegar y respecto de la cual solo importa discutir y evaluar los métodos para alcanzarla. Para Rancière, la igualdad es una afirmación sin más fundamentación que la decisión de hacerla y la voluntad de ser consecuentes con ella. En esta línea, ubicar la igualdad al comienzo define un punto de inicio para todas las acciones humanas y un pensamiento verdaderamente liberadores (Cerletti, 2008: 174).

Para la experiencia de la Escuela 321 postular que todos los alumnos pueden aprender, que todos tienen esa capacidad, coloca a los maestros y a la institución escolar en el lugar del desafío, luego de años del discurso de las privaciones materiales, culturales y afectivas de *contexto*[48] que terminan poniendo un límite a la capacidad de los alumnos. Ese discurso tiene un efecto aún más perverso sobre la igualdad: se construyen una serie de representaciones acerca de las capacidades de aprendizaje que llevan a que el docente cada vez plantee menos desafíos hacia sus alumnos, y así encuentra un campo fértil para justificar los magros resultados de su trabajo. En este lugar estaba la escuela 321 en el año 2010, cuando llegó la directora. A partir de deconstruir todo ese

48 En Uruguay, las escuelas Aprender, antes de esa categorización eran escuelas de contexto sociocultural crítico; de ahí que en la jerga magisterial quedó instalado que es una *escuela de contexto*.

aparato simbólico y colocar la capacidad de aprender de los alumnos como aquello que no se cuestiona, las maestras comienzan a ubicarse como quienes tienen la posibilidad, pero además la obligación de generar conocimientos en la medida en que la capacidad existe.

La operación de la igualdad como punto de partida posiciona a todos en la posibilidad. Despejadas las dudas sobre las capacidades y posibilidades se torna necesario disponer los movimientos que la escuela debe hacer para que esas capacidades puedan manifestarse. Para los maestros es el desafío de organizar una propuesta escolar que potencie las capacidades que los alumnos tienen, hay que generar una organización que permita el aprendizaje. *Hay que poner la escuela patas para arriba,* como suele escucharse en la escuela; esta expresión quiere dar cuenta de que es posible que la organización de la escuela no colabore con el aprendizaje de los alumnos. Entonces en la medida en que su capacidad de aprendizaje no se discute, hay que cambiar la organización escolar, hay que alterar la forma escolar.

> En Jacotot, el tema de la igualdad está focalizado en la igualdad de las inteligencias. La emancipación intelectual de los individuos no tiene otro objeto que permitir verificar o poner en acto dicha igualdad. Rancière hace pie en esta idea, se sirve de ella y la extiende a un plano general. En este movimiento podemos ver cómo el desplazamiento de lo pedagógico a lo político toma forma, una vez más. (Cerletti, 2008: 174).

A partir de proclamarnos iguales se construye una relación de igualdad que busca ponerse en práctica. Lo que hay es desigualdad, no se necesita mucho para poder dar cuenta de esto, hay desigualdades económicas, de oportunidades, pero ¿qué se podría generar a partir de allí?, se plantea Alejandro Cerletti:

> [...] ¿qué se puede extraer en nombre de la política o en favor de la justicia verificando que todos somos diferentes? ¿Acaso no se podría afirmar también —dice Rancière— que es evidente la igualdad del amo y el siervo o del dominador y el dominado, en la medida en que es evidente que los segundos deben comprender las órdenes de los primeros para obedecerlas? (Cerletti, 2008: 175).

Una relación que tiene a la igualdad como punto de partida y no de llegada, y construye así desde el comienzo un vínculo que se sustenta en la igualdad, desafiando al otro a practicar esa igualdad, como plantea Cerletti:

> Lo verdaderamente emancipador no será, entonces, el recorrido o el camino hacia el logro de una igualdad (que, en definitiva, nunca se concreta), sino el reconocimiento del principio. «La igualdad no se da ni se reivindica, ella se practica», nos enseña Rancière (1987: 227). Y Jacotot nos muestra que el más ignorante sabe también muchas cosas, y en eso debe fundarse toda enseñanza. Instruir será, entonces: o embrutecer, es decir, confirmar una incapacidad, pretendiendo reducir la distancia al no saber; o emancipar, esto es, forzar una capacidad que se ignora o niega que se tiene para extraer de ello todas las consecuencias (Cerletti, 2008: 177).

Como el propio Rancière sostiene, es imposible verificar esa igualdad de las inteligencias, lo que sí se puede verificar son los efectos de esa proclamación:

> Circunscribámonos al hecho: hemos visto cómo niños y adultos aprendían solos, sin maestro explicador, a leer, a escribir, a tocar música o a hablar lenguas extranjeras. Creemos que estos hechos podrían explicarse por la igualdad de las inteligencias. Es una opinión cuya verificación buscamos [...]. Nunca podremos decir: tomemos dos inteligencias iguales y ubiquémoslas en tal o cual condición. Conocemos la inteligencia por sus efectos. Pero no podemos aislarla, medirla. Nos vemos limitados a multiplicar las experiencias inspiradas en nuestra opinión. Pero nunca podremos decir: todas las inteligencias son iguales.
>
> Es verdad. Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales, sino en ver qué se puede hacer a partir de esta suposición. Y para ello nos basta con que esta opinión sea posible, vale decir, que ninguna verdad contraria sea demostrada (Rancière, 2007: 66).

Rancière hace de esta afirmación una construcción política, es un gesto político declarar la inteligencia del otro. Lo que interesa a esta investigación son las consecuencias pedagógicas que tiene ese gesto vinculado a una construcción de escuela hacia otros sentidos. Recuperar al otro en tanto igual, que es capaz por sí mismo de lograr lo que se propone; a partir de allí se desarrolla el trabajo pedagógico. Porque es muy claro que las maestras de la Escuela 321 no renuncian a la transmisión ni a la explicación como método, por el contrario, desarrollan un trabajo pedagógico en algunos casos intensivo, para que se concreten los aprendizajes.

Un cambio, el punto de partida

Rancière proclama la igualdad de las inteligencias como punto de partida, con lo que invierte la lógica que las deposita como punto de llegada que, como él mismo advierte, nunca logra efectivizarse. Ese punto de partida tiene una consecuencia directa en la construcción de los argumentos sobre las capacidades de los alumnos que viven en condiciones de pobreza.

Desde la experiencia de la Escuela 321 se dice: si todas las inteligencias son iguales, todos tienen la capacidad de aprender; si no aprenden, en primer término la escuela tiene un problema. Ocupa a esta investigación ese poner a la escuela en el primer lugar, en la medida en que da cuenta de una construcción de política en relación con su función, el espacio institucional privilegiado donde el derecho a la educación debe estar garantizado.

Para garantizar ese derecho a la educación hay que repensar la propuesta de la escuela, pero no porque la Escuela 321 está en un contexto particular, sino porque se evidencia un desajuste entre la forma escolar tradicional y las necesidades que tienen niñas y niños en sus procesos de aprendizaje. Se plantea un desafío pedagógico respecto a la organización de la propuesta escolar y acá hay una construcción de política: el posicionarse como colectivo docente respecto de un problema pedagógico buscando dar una respuesta pedagógica.

> Nadie duda que el concepto de inteligencia tenga impacto en educación. Muchas investigaciones, no pocos tratados, distintas teorías se han empeñado en demostrar su existencia o su ausencia; no pocas organizaciones se han erigido para recibir a aquellos a los que se los consideraba poseedores de y muchas más se han construido para albergar a aquellos a los que con distintos nombres se pensó como desprovistos de. A lo largo de la historia, la relación entre inteligencia y educación ha provocado más de un malentendido y sus efectos han tenido como consecuencia, un conjunto de representaciones que definen para los sujetos lo posible y lo esperable. Pocos conceptos han estado, como la inteligencia, tan claramente al servicio de una naturalización de la desigualdad. Hemos escuchado a no pocos padres estar convencidos que el llamado fracaso escolar de sus hijos era una consecuencia de que «no les da la cabeza»; que «la escuela», los saberes —sean estos los de las matemáticas o cualquier otro territorio del saber—, ciertos conocimientos: «no son para estos chicos» (Frigerio, 2007: 35).

Mediante el trabajo de investigación pude comprobar esa naturalización de la desigualdad a través de la inteligencia, y lo más interesante es comprobar cómo se habilitan los cambios una vez que se asume su igualdad, porque se derrumban una serie de construcciones discursivas sobre las que descansan algunas prácticas pedagógicas. Pensar a partir de la igualdad de las inteligencias obliga a resituar esas construcciones, sus fundamentos y el lugar que como docente se ocupa en ellas.

> Resistirse a la reproducción de desigualdades implica rehusarse a ser cómplices de un sistema de atribución de lugares que hace que ciertas vidas sean signadas por la dote de lo pensable, mientras que otras estén marcadas por la ausencia de dote y, por ello mismo, limitadas a su reproducción. Decíamos que, a los educadores que cotidianamente nos enfrentamos con las condiciones adversas de una economía que desprecia al hombre y a las políticas que desconocen la justicia para todos, el maestro ignorante nos recuerda que es posible, mediante nuestra intervención, interrumpir el cumplimiento de las profecías de fracaso encarnadas en los cuerpos frágiles de los niños de los sectores populares (Frigerio, 2004 en Frigerio, 2007: 38).

Esa resistencia y rebeldía a aceptar como inexorable un derrotero signado por la desigualdad y las carencias materiales es lo que este grupo de maestras vienen poniendo en acción a partir de la llegada de la directora a la escuela. Pensar una respuesta pedagógica frente a dificultades que no se desconocen, pero sobre las cuales no se genera una justificación, sino por el contrario, plantearse qué puede hacer la escuela «más allá del contexto» (Martinis, 2006) puede construir un conjunto de alteraciones a su forma escolar que permitan que tanto para niñas y niños como para los docentes el pasaje por la escuela sea un experiencia posibilitadora de aprendizajes.

> [...] ¿existe alguna diferencia entre un maestro cualquiera y un alumno cualquiera? No. Ninguna. Son iguales en tanto sujetos de una inteligencia. Eso no depende de contextos ni de necesidades básicas. Es un dato *a priori*. Se trata de no reproducir, en el marco de una relación (educativa) que es, y debe ser,

> asimétrica, las desigualdades instaladas en las relaciones sociales. Es así como la educación puede constituirse en una de las formas de la justicia: partiendo de la base de la igualdad de las inteligencias, aunque ello suponga ir contra el sentido común de una sociedad que finge demencia (Martinis, 2006a: 265).

La principal producción de política está dada por sostener los efectos que provoca la proclama de la igualdad de las inteligencias dentro de la escuela. Quitar toda sospecha sobre las capacidades del otro y pensar en la escuela y lo que pasa allí en términos pedagógicos como una posibilidad, desafía en primer término a las maestras, y las restituye también en la posibilidad y, a partir de allí, concebir que es posible generar una propuesta escolar que desafíe ese proceso al punto que empuje las fronteras de lo escolar.

En la reacción de las maestras a lo que se concibe como inexorable y frente a lo cual pareciera que solo resta confirmar que es así, hay una rebeldía interesante: si como docente no logro enseñar, si los que tengo conmigo no logran aprender, no soy docente, o soy un docente estéril, persistir en esto lleva a la alienación.

«Educar es negarse a distribuir las vidas en distintas orillas saliendo a demostrar que la decisión de que todos piensan y todos pueden pensar es el principio que permite construir lo común, lo de todos» (Frigerio, 2005, en Frigerio, 2007: 39).

> Corresponde aclarar aquí que un mundo común remite, desde nuestra perspectiva, a lo que se comparte y reparte y por ello es una cuestión de distribución de reconocimientos y una problemática esencialmente política que atraviesa y define la cuestión por la educación, entendida como el trabajo jurídico y político de dar a conocer y reconocer.
>
> Es en cualquier territorio, en todo tiempo y para todos los que viven en los bordes de la ciudadanía, allí donde la noción de destino adquiere su carácter de inexorable, que la presencia de maestros emancipadores se vuelve imperiosa.
>
> Es contra la inexorabilidad que la educación se rebela cuando expresa que no se volverá cómplice de transformar diferencias en desigualdades; que no se excusará aduciendo condiciones de educabilidad; escudándose detrás del concepto de resiliencia o aludiendo a una inteligencia diferente (Frigerio, 2007: 39).

Las políticas educativas de los 90 en América Latina y en Uruguay se centraron particularmente en identificar las dificultades económicas, sociales y culturales de los alumnos que viven en condiciones de pobreza. En algunos casos, se planteó como un condicionamiento para las posibilidades de aprender que era necesario compensar y a partir de allí se diseñaron un conjunto de políticas focalizadas en los contextos de mayor vulnerabilidad. Políticas que buscaban compensar la pobreza y creciente desigualdad que producían las políticas neoliberales que comenzaron a instalarse en Uruguay a partir de la dictadura cívico militar (1973-1985).

Esta investigación no niega los condicionamientos que la pobreza impone a niñas y niños, por el contrario, son planteados como injusticias que producen desigualdad y fragmentación social. Pero, frente a ellos, se propone a través de

la experiencia de la Escuela 321, dar cuenta de una respuesta que la institución escolar está en condiciones de dar a esas necesidades, una respuesta pedagógica a un problema que en primer término es pedagógico: la necesidad de aprender y la posibilidad de enseñar.

Colocar el problema pedagógico en el primer lugar también es una operación política, que recentra lo que la escuela debe garantizar: aprendizajes valiosos para la vida social. Se dirá que no basta solo con la acción pedagógica, claro está, pero es central que la escuela pueda erigirse desde esa respuesta. Si la escuela no puede darla estamos en un camino sin salida.

Como se señaló en el capítulo II, este texto toma distancia de las posturas teóricas que plantean la desinstitucionalización y su desfondamiento, asumiendo, por el contrario, su necesario recentramiento en lo educativo.

> La persistencia de la escuela en estos contextos es un hecho no menor y que merece ser estudiado en profundidad: la escuela parece resistir a pesar de estar sola y sin apoyos; acá te ponés la túnica y sos el Estado (nota de campo).

> La escuela persiste y sigue *dando número*[49]. Esta es una enorme posibilidad, no para seguir anexando funciones a la escuela —dado que persiste—, sino justamente para liberarla de esas funciones anexas, recentrándola como espacio esencialmente educativo, para alumnos, padres y comunidad. Cuidar la escuela como espacio educativo es cuidar la posibilidad de continuar construyendo una sociedad democrática (Stevenazzi, 2008: 118).

Estamos en un momento al que hacía referencia en ese texto a partir de una investigación realizada en 2005 en el conurbano bonaerense, donde estaban aún palpables los efectos de la crisis económica y política de 2002. La escuela hoy no está sola, existe un trabajo en red con otras instituciones, y políticas sociales; estamos en mejores condiciones, aunque no en un escenario ideal tampoco. Es cierto que vivimos en otro momento, aunque las condiciones de pobreza siguen siendo igual de injustas, porcentaje menos, necesidad más, necesidad menos, son muchas las niñas y los niños que siguen creciendo en condiciones de injusticia social muy marcada. Por ello necesitamos construir un espacio educativo, una escuela que esté centrada en términos institucionales en garantizar el derecho a la educación, donde efectivamente las niñas y los niños aprendan.

La experiencia que desarrolla la Escuela 321 se coloca en ese lugar, a partir del cambio en el punto de vista desde el cual se mira el problema: si todas las inteligencias son iguales, la capacidad de aprender no está en discusión, entonces ante las dificultades hay que plantearse otros problemas y construir otras respuestas. Esta escuela optó por buscar esos problemas y esas respuestas primero en la escuela, alterando la forma escolar para procurar que todos efectivamente aprendan.

49 Esta expresión refiere a que en el campo era común escuchar que no hay más números para ser atendido en la policlínica, no hay más número para registro, etc. Esto alude a la poca respuesta que reciben los ciudadanos a sus necesidades en relación con lo público.

Ese cambio en el foco a partir de considerar que todas las inteligencias son iguales coloca a docentes y alumnos en la posibilidad y los aleja de cualquier determinismo fatalista; es una partida que está abierta y de la que no se puede desistir, en la medida en que la educación es un derecho y los docentes juegan un rol muy importante en hacer posible que ese derecho pueda ejercerse.

Así, La escuela se torna un lugar donde la posibilidad no está puesta en duda, sino, por el contrario, es el reposicionamiento del docente y del alumno en la posibilidad. A partir de colocar a los alumnos en la posibilidad de aprender en tanto sus inteligencias no están en cuestión, en esa misma operación el docente también se posiciona en la posibilidad de enseñar; solo un docente alienado puede enseñar considerando que aquellos con los que entra en relación no pueden aprender, su posición en esa relación está amenazada de sentido.

A lo largo del trabajo de campo he podido observar cómo la proclama de la igualdad de las inteligencias ha ido ganando consenso en los discursos de las maestras. Si todos pueden aprender es necesario que la escuela garantice esos aprendizajes, como se suele escuchar en la escuela: *la escuela es para los niños*, *si hay que ponerla patas para arriba, se hace*. Desplazar el problema de niñas y niños que dejan de ser considerados como sujetos «carentes» (Martinis, (2006a, 2006b y 2013) y pasan a ser considerados como «sujetos habilitados» (Frigerio, 2004 y 2007) que pueden y deben aprender porque está en una institución que buscará desafiarlos en ese proceso.

La nominación del sujeto pobre como carente es analizada en diferentes producciones por Pablo Martinis como una construcción que surge desde las políticas educativas de los años 90, particularmente la reforma educativa impulsada en Uruguay por Germán Rama. Martinis da cuenta de cómo a su vez esa construcción de sujeto carente tiene correlatos en las políticas de seguridad de la época de qué manera sus efectos construyen sentidos en los docentes en relación con los sujetos con los cuales trabajan cotidianamente.

> La idea de niño en situación de pobreza que se construye desde los documentos consultados tiene que ver fundamentalmente con la constante asociación entre pobreza y bajo rendimiento académico. Se entiende que algunas variables estructurales tales como los niveles de ingreso y de hacinamiento, sumadas a características familiares como el estado conyugal de los padres y el nivel de instrucción de la madre, explican la producción de niños que no consiguen aprender en el marco de la educación formal (Martinis, 2013: 200).

Desde que se formularon estas construcciones discursivas han pasado al menos 20 años y todavía siguen teniendo una presencia fuerte en el campo educativo: más allá del desplazamiento planteado hacia la posibilidad, el contexto y la carencia siempre están disponibles como argumentos para dejar a las prácticas docentes y a la escuela por fuera de cualquier intento de revisión.

> Es interesante apreciar cómo las condiciones que generan y definen el fracaso en la escuela se definen fuera de ella y son las mismas que tienden a llevar a los individuos a la marginación y la delincuencia. Como decíamos antes, el

> fracaso de la escuela tiende a reenviar la responsabilidad a los propios sujetos que son excluidos, ya que el fracaso es responsabilidad de sus propias carencias y de las de su medio. Esta es precisamente la lógica desde la cual se concibe el niño social y culturalmente carente, nuevo sujeto educativo que se ubica en la antesala, de no mediar una eficaz acción educativa, del adolescente o joven delincuente (Martinis, 2013: 202).

A riesgo de ser reiterativo, es necesario recordar que el planteo de esta investigación no implica desconocer las condiciones en las que la pobreza coloca a niñas, niños y sus familias, pero ni social ni institucionalmente podemos permitirnos que además de todo ello su derecho a la educación se vea cercenado. Justamente porque viven en esas condiciones, en la escuela tienen que encontrarse con la posibilidad de aprender y conectarse con un conjunto valioso de conocimientos, lenguajes y saberes; la escuela tiene que ser un espacio rico, desmesurado, posibilitador, justamente por el contexto en el cual está inserta, y no al revés.

Las formas mediante las cuales niñas y niños son definidos y nombrados interesaron a esta investigación desde el comienzo, al tener claro que a partir de cómo se concibe y se nombra al otro se realiza su construcción. En términos pedagógicos podemos decir que una parte importante de ese trabajo educativo está directamente vinculado con las expectativas que en torno del otro construye el docente.

Resulta interesante traer esas definiciones que fui recogiendo, porque a partir de ellas se puede dimensionar esa construcción del otro como sujeto de posibilidad.

> Cómo definimos a nuestros niños, primero como seres capaces, eso como fundamental, yo siempre digo que ellos son como esponjas, uno da y ellos absorben a esta edad, yo creo que logran el desarrollo que uno quiere potenciar, lo logran perfectamente, son seres capaces de avanzar, son receptores totales, tú vas hablando y ellos van recibiendo, van poniendo en práctica y van tomando y van modificando, y tú lo ves eso. Y son seres en movimiento todo el tiempo, incluso hasta los cambios, somos más apáticos los adultos que ellos, son niños que se adaptan al cambio (entrevista M3, 2014).

> Son unos campeones, son gurises que vienen con ganas de aprender, son gurises que vienen felices, son gurises que acá te demuestran que vienen con ganas, que este es su espacio, se apropiaron de él, son gurises que nos llenan de amor, nos asombran, nos sorprenden con sus ganas, nos obligan a estar siempre en constante replanificar, replantear, buscar cosas (entrevista M5, 2014).

> Y a los alumnos qué sé yo, niños, porque no tienen... no sé, son gurises, tienen todo eso fresco que tienen los gurises, yo siempre he trabajado con niños desde antes de ser maestra, que fui animadora, y a mí me encantan los niños, esa honestidad que tienen, esa franqueza para todo, estos chiquilines son muy auténticos, y necesitan mucho este espacio, es

un espacio donde se dialoga mucho, donde se ven cosas que de repente no se ven en la casa, o que no se ven en el barrio, y se ve en la necesidad de vínculo que tienen contigo, o en la manera que manejan el vínculo contigo (entrevista M6, 2014).

Ante todo son niñas y niños con necesidad de aprender y conocer; en estos tres testimonios se perciben las diferencias en relación con lo que cada maestra destaca, los dos primeros ponen mucho énfasis en sus capacidades, y el tercero recupera la importancia del vínculo pedagógico.

Y de los alumnos, hay alumnos con dificultades, hay alumnos que tienen dificultades en su conducta, y hay otros alumnos que son alumnos como de cualquier otra escuela, o sea, es un grupo heterogéneo de niños (entrevista M7, 2014).

Para los chiquilines yo veo que es un lugar de disfrute, que les gusta venir, es más, ellos piden las diferentes propuestas, les agrada y siempre preguntan si hay más y cuándo va a haber otros talleres; y bueno, desde el punto de vista de maestro, a mí me gusta que ellos vengan con placer, y el que haya desafíos constantes también te genera a no quedarte y a estar buscando otro tipo de propuestas que a ellos los motive para aprender.

P: - ¿Y cómo definirías a los niños que concurren a la escuela?

R: - Y son niños como todos los de la zona, con problemáticas de todo tipo, que igual dentro de todo tratan de poner su mejor esfuerzo para salir adelante, igual que las familias, nos apoyan en nuestra tarea, vemos un reflejo por parte de la comunidad con respecto a la escuela, que es favorable y se ve también en los chiquilines, que tratan de dar lo mejor de sí (entrevista M8, 2014).

En estos otros testimonios aparecen los condicionantes con los que alumnas y alumnos van a la escuela. Lo interesante es que esos condicionantes no son planteados como determinantes, sino como un punto de partida sobre el cual desplegar un trabajo pedagógico que permita a alumnas, alumnos y docentes otras posibilidades. Como fuera expuesto, esta coherencia discursiva que se puede encontrar entre las maestras se debe al impulso dado desde la dirección y a la decisión de posicionarse desde las capacidades. Insistencia y contundencia de los logros han ido construyendo consensos en la escuela acerca del trabajo pedagógico y sus relaciones con los condicionamientos que todos los seres humanos portamos; organizar el trabajo pedagógico desde allí es también un acto político que comienza corriendo todo límite a ese vínculo pedagógico. Como recuerda Paulo Freire:

Este ser social e histórico que somos nosotros, mujeres y hombres, condicionado pero capaz de reconocerse como tal, de ahí que sea capaz de superar los límites de su propio condicionamiento, «programado [pero] para aprender»,

> tenía necesariamente que entregarse a la experiencia de enseñar y de aprender (Freire, 1996: 76).

La expresión «programado [pero] para aprender» de Freire convoca necesariamente al que toma la posición de educador a dar trámite a ese vínculo desafiando la capacidad que tienen los otros. En la Escuela 321 esta idea construye de forma cotidiana el ejercicio de pensar la escuela desde otro lugar, y cambia la forma en la cual se mira el problema.

En ningún momento las maestras de esta escuela definen a alumnas y alumnos como sujetos carentes; sí dan cuenta de las dificultades con las que conviven, pero no están presentadas como obstáculos insalvables para el trabajo pedagógico. Se identifica un corrimiento discursivo del que esta experiencia también da cuenta, del sujeto carente al sujeto de posibilidad. Corrimiento que en términos discursivos lo analizamos en una investigación realizada en conjunto con Pablo Martinis (2013) en la que, a través de la experiencia de una escuela urbana —ubicada en contexto de pobreza que cuenta con el Programa Maestros Comunitarios—, y de la experiencia de una escuela rural unidocente, planteamos lo siguiente:

> [...]. Apreciamos claramente como efecto de los elementos recogidos en nuestro trabajo de campo que la ubicación de los alumnos como sujetos con capacidad de aprender, más allá de sus eventuales carencias, ocupa un lugar fundamental tanto en la construcción del rol docente como en la concepción de la escuela como institución de la enseñanza. Este nos parece uno de los elementos centrales a la hora de abordar la tarea de revisión de las formas escolares modernas (Martinis y Stevenazzi, 2013: 12).

Es cambiar el punto de vista: si la inteligencia y capacidad de alumnas y alumnos no está en cuestión, el problema es otro, hay que buscar otras respuestas, de ahí entonces la necesidad de alterar la forma escolar.

Considerar que todas y todos pueden aprender lleva a que sea la escuela la que tenga que generar todos los movimientos necesarios para que esos aprendizajes se puedan desarrollar, desde el momento que la capacidad existe.

La principal producción de política estaría dada en defender la convicción sobre la igualdad de las inteligencias, y a partir de allí que los docentes se permitan generar una propuesta escolar que desafíe ese proceso, al punto que ensancha los límites de lo escolar y lo enriquece.

La escuela *patas para arriba*

Se toma esta expresión utilizada por varias maestras en diferentes momentos para referir a lo que vienen haciendo en la escuela en términos de alteraciones a la forma escolar a los efectos de dar respuesta a las necesidades detectadas. Es muy gráfico imaginar una escuela *patas para arriba* en su proceso de reorganización. Ese es el esfuerzo que se pone en práctica en forma cotidiana

en la Escuela 321, es permitirse poner algo de forma diferente a cómo fue concebido. Entendido no como una innovación, porque no hay nada nuevo en lo que se pretende, y además mucho de lo que se hace resignifica prácticas e intencionalidades que forman parte de la tradición pedagógica: una alteración que recentra la prioridad en los aprendizajes de niñas y niños como ejercicio de justicia. Poner en práctica esa justicia en las condiciones actuales requiere de poner la escuela *patas para arriba*.

La escuela está para que los niños aprendan, la escuela debe garantizar los aprendizajes, si hay que dar vuelta la escuela, se hace, la escuela debe estar pensada para los niños, conjunto de expresiones dichas por distintos docentes y escuchadas en diferentes momentos. Expresiones que pueden ser entendidas como tautológicas, porque qué es una escuela sino una organización creada para el desarrollo de aprendizajes. Con esas aparentes tautologías las maestras están denunciando un corrimiento de los focos de la escuela en tanto institución educativa, y los esfuerzos en su recentrado. Una parte importante de este trabajo tiene que ver con dar cuenta de qué es lo que organiza la escuela y dónde se ponen los focos. Como se ha planteado, la forma escolar tradicional establecía una estructura con secuencias, tiempos y ritmos organizados a partir de una monocronía (Terigi, 2010), pero además es una institución que fue concebida para desarrollar fundamentalmente la enseñanza. Un diseño institucional que tenía como centro el desarrollo de las actividades de enseñanza, entonces la división por edades en grados escolares, el año lectivo, el *currículo* rígido y los tiempos uniformes tienen que ver con el desarrollo de la enseñanza, y poco o casi nada con los intrincados procesos de los que requiere el aprendizaje. Esto ocurre al punto de plantear que la escuela le sirve a quienes pueden (pudimos) amoldarse a sus lógicas, es decir, a aquellas alumnas y alumnos que pueden adaptarse y responder positivamente a los requerimientos, comportamientos y pruebas que la escuela exige para validar ese pasaje por el aparato escolar. Esos aprendizajes coinciden en algunos puntos con lo que la escuela validó y en otros puntos no tienen ningún contacto.

Es arriesgado plantear esto, pero, en definitiva, es lo que ocurre con la artificialidad de la escuela; quizás el aprendizaje más significativo y duradero sea el adaptarse a esa forma de la cual nos cuesta desprendernos, justamente por ese componente de una estructura que se asimila como la gramática y sobre la que no es necesario una comprensión a conciencia para operar como debe ser (Tyack y Cuban, 2001); ese componente no reflexionado que adopta la forma escolar y que garantiza que quienes pasan por ella la portan y la reproducen muchas veces de manera acrítica.

La escuela fue una institución diseñada para que un conjunto de docentes desarrollaran la tarea de enseñar en un tiempo y en un espacio rígidos, hacia un conjunto de alumnas y alumnos dispuestos en grupo en función de su edad. Si estos aprendían era fundamentalmente porque lograban ajustarse al funcionamiento institucional. La forma escolar triunfa porque prometió facilitar la tarea ofreciendo un rango acotado de dificultades, organizando una secuencia

manejable en el gran número. Por otro lado, que alumnos quedaran por el camino en ese proceso no se planteaba como problema de la escuela: los que no se adaptaban a la normalidad padrón que la escuela generaba eran desertores, alumnos con dificultades, que en algunos casos recibían un trato diferenciado, y en otros directamente eran excluidos del sistema escolar.

> Una vez establecida, la gramática de la escolaridad persistió, en parte porque permitió a los maestros cumplir con sus deberes de manera predecible y enfrentarse a las tareas cotidianas que las juntas escolares, los directores y los padres esperaban que cumplieran: controlar la conducta de los estudiantes, instruir a los alumnos heterogéneos y separar a la gente para sus futuros papeles en la escuela y después en la vida (Tyack y Cuban, 2001: 170).

La forma escolar naturalizada como la forma en la que son las escuelas constituye una artificialidad organizada en función de establecer un padrón común, manejable, predecible y replicable en el cual poder desarrollar actividades de enseñanza. Ahora bien, con esa forma escolar, ¿qué significa centrar una escuela en los aprendizajes teniendo como objetivo la justicia? No significará entonces asegurar una escuela de mínima, una escuela «pobre para pobres» (Martinis, 2005: 6), sino, por el contrario, la apuesta está en ensanchar los límites de lo escolar para enriquecer la propuesta de la escuela, asegurando que la escuela sea el espacio donde se enseña para que se aprendan un conjunto de conocimientos lo más amplios posibles, así como un conjunto de saberes, destrezas y formas de expresión: plástica, danzas, patín, tenis, ajedrez, que se incorporan a la propuesta de la escuela en la medida que hay una preocupación constante por parte de la dirección y las maestras en que niñas y niños cuenten con la mayor apertura de sus posibilidades, ampliar lo cognoscible como forma de poner en acto el derecho a la educación como ejercicio de la justicia.

De la escuela centrada en la enseñanza a la escuela centrada en los aprendizajes, ¿qué quiere decir esto? Tiene que ver con generar una organización que facilite los procesos de aprendizaje, para lo cual es necesario albergar e intervenir como docente en múltiples procesos.

Centrar la escuela en los aprendizajes no quiere decir correr al docente de su rol, sino, por el contrario, construir un nuevo rol. No se reniega de la enseñanza, sino que se la plantea con mayor intensidad, no a partir de su intervención en una secuencia rígida, sino al intervinir en diferentes procesos y combinar intervenciones de distintos docentes para garantizar esos aprendizajes.

> Se ha hecho a lo largo de los últimos años un importante hincapié en la gestión, y es correcto ya que la gestión de tiempo, espacios y recursos es central para lograr potenciar todas las posibilidades en forma oportuna y pertinente. Nosotros consideramos que el nudo del cambio que puede lograr transformaciones reales en los aprendizajes está focalizado en la práctica de enseñanza. A partir de estas, se generan problemas que determinan cambios en la organización, en el rol docente y en el formato escolar ya que si el objetivo es lograr aprendizajes valiosos para la inclusión educativa, más allá del subsistema primaria, para todos los niños, se vuelve necesario alterar la organización de forma

de acompasar con las intervenciones de enseñanza los procesos de aprendizaje que transitan los alumnos (Young[50], 2016: 1).

Las maestras mueven la forma escolar y sus prácticas de enseñanza para acompasar los procesos de aprendizaje, los docentes intervienen en procesos de aprendizajes que los preceden y sobre los cuales trabajan para desarrollarlos.

> Los procesos de aprendizaje se inician mucho antes de llegar al aula de la escuela. Se aprende mucho y en muchos lugares, a través de múltiples intermediarios culturales. Comprender que los procesos de aprendizaje ya se han iniciado informal y formalmente, por los centros de estimulación temprana y luego de jardines y aulas de nivel inicial, es reconocer que los niños no se encuentran estáticos en los procesos de aprender. Estos procesos, no esperan el inicio del año lectivo ni se cierran con el año lectivo, tampoco avanzan al ritmo oportuno, si, aun reconociendo la etapa en la que se encuentran, no brindamos estrategias de avance pertinentes (Young, 2016: 1).

Una maestra describe esos procesos de aprendizaje que lleva adelante con los alumnos desde los quiebres de grupo y sus evoluciones:

> Mi grupo es aquel grupo que comienza en determinado momento del proceso, que se le puede llamar lento o nivel descendido, que no estoy de acuerdo con esa denominación, son esos gurises que empiezan en un momento como distinto, especial, con sus seudoletras, en el lenguaje oral con monosílabos, como un nivel bastante más bajo que el resto, pero al día de hoy puedo trabajar lo que quiero, no le pongo techo al trabajo, al tema, porque ellos me llevan a lugares donde yo en una de esas, ¡pah!, no sabía que les iba a interesar esto. Buscan, preguntan, los alumnos de esta escuela son eso, son curiosos, son muy inteligentes, son chiquilines con ganas de aprender [...] (entrevista M5, 2014).

Al momento de la entrevista M5 era maestra de uno de los *quiebres de grupo*, de esas alumnas y alumnos que la experiencia sigue buscando cómo nombrar para no establecer niveles, porque eso implica cometer el error de pensar una secuencia uniforme para todos. Es interesante cómo se sorprende con lo que sus alumnos pueden lograr y por dónde transcurren sus intereses. Indeterminados, siempre capaces de lograr lo que se proponen, siempre con capacidad de aprender.

> Se concibe al alumno como sujeto en proceso de aprendizaje y que, como tal, se encuentra en un momento de dicho proceso. Al concebir el proceso de aprendizaje como continuo y en continuo avance no corresponde etiquetar su desempeño como bajo, medio o alto, sino que se caracteriza el momento y a partir de allí se aborda la intervención docente pertinente para promover, provocar el avance. Esto implica también que la agrupación de alumnos esté integrada por niños que se encuentran entre un rango de indicadores de desempeño, con la complejidad y diversidad que ello implica. Entonces, se concibe al grupo total de alumnos de un tramo (ejemplo: primeros, o primeros y segundos, o de N. inicial a tercero incluido), y la forma de establecer las nuevas

50 Shirley Young es la directora de la Escuela 321.

> agrupaciones no es por grado, sino a partir de indicadores de logro. En nuestro caso, iniciamos la modalidad en los primeros años, a partir de indicadores de lengua (Young, 2016: 3).

Esta concepción del aprendizaje como un proceso dialéctico requiere dejar de lado la estructura lineal y por niveles, abandonar algunos términos, como volver para atrás, la carrera, los grados. Al tener en cuenta —como fuera planteado— que la forma escolar es una estructura pensada en términos institucionales y no desde los necesariamente diversos procesos de aprendizajes, una vez que se ubica la centralidad en los aprendizajes, requiere necesariamente de producir otras formas escolares.

Es interesante traer la visión de la inspectora, que conoce de cerca la experiencia desde 2010 hasta el momento de dejar su cargo (a fines de 2014), porque ubica la experiencia y lo que ella logra en un contexto más amplio de escuelas.

> Se veían logros en el área de lengua, que fue donde se hizo mayor énfasis. Logros notoriamente superiores a los encontrados en otras escuelas de otros niveles, socioculturales y económicos superiores a esa, y una que recorre las escuelas y tiene un abanico importante, puede ver eso cuando visitas las clases, ves notoriamente los logros de los chiquilines y estos chiquilines tenían notoriamente mayores logros que los chiquilines de otras escuelas, era notorio y es notorio. O sea que se derribó eso de que tenían un límite para los aprendizajes, no tenían un límite para los aprendizajes, lo que había era que adaptar la enseñanza a los chiquilines (entrevista MI., 2016).

Al dar cuenta de los logros en términos de aprendizajes de los alumnos, la inspectora advierte sobre los discursos que condicionan las capacidades de aprendizaje, y plantea la necesidad de la adaptación de la enseñanza a los alumnos y no al revés.

La experiencia de la Escuela 321, de poner la escuela *patas para arriba,* tiene que ver con organizar la propuesta escolar de otra manera, dando lugar a los diferentes requerimientos y tiempos que niñas y niños tienen para aprender, a la vez que ampliar las fronteras de la escuela, ensanchando los márgenes de lo posible; es generar una escuela desmesurada. Antelo (2005) se refiere a la experiencia educativa como una desmesura en relación con lo que se propone, se trae aquí para destacar que una escuela en contextos de pobreza también debe ser desmesurada en relación con los recursos: materiales, simbólicos, culturales y pedagógicos que la escuela hace intervenir en el vínculo educativo con su comunidad.

Frente a las carencias del medio, una escuela guiada por el imperativo de justicia tiene que ser desmesurada, todo lo contrario a lo que se plantearon las políticas focalizadas de los 90 y sus posteriores lastres; la escuela debiera proponerse como desmesurada, excesiva, justamente porque está inmersa en condiciones de pobreza. Debe poder trascender la enseñanza de un *currículo* de mínima,

que pretende asegurar las habilidades y destrezas básicas para la inserción laboral, sino que debe asegurar los conocimientos que permitan a niñas y niños continuar sus trayectorias escolares.

Las maestras y la inspectora de la escuela coinciden en señalar que en las escuelas Aprender se pone el foco en enseñar lengua y matemáticas, y se descuida en muchos casos la enseñanza de otros contenidos. Pero a su vez, las maestras señalan que es necesario enriquecer la propuesta de la escuela para que sea el espacio donde niñas y niños se contacten con otros conocimientos posibles; hay otros lenguajes que deben ingresar a la escuela, y la escuela no debe ser solo para los escolares. Debe tratarse de ensanchar los márgenes de lo posible para una escuela en términos de albergar un conjunto amplio de conocimientos, saberes y lenguajes, a la vez que incorporar como sujetos pedagógicos a los miembros de la comunidad próxima a la escuela. Como ya fuera comentado, la experiencia de la Escuela 321 intenta ese acercamiento a la comunidad como parte del sujeto pedagógico de la escuela, con lo cual permite generar otros vínculos que reposicionan a la escuela como espacio público valioso del cual formar parte, y defenderlo. En esta apertura a la comunidad están pendientes algunos movimientos para producir efectivamente esa escuela comunitaria e incorporar a otros actores como sujetos pedagógicos.

En el capítulo siguiente se propone analizar cómo la Escuela 321 ha buscado una construcción política más amplia, para no quedar aislada como la experiencia de una escuela en particular, y cómo la unificación de las escuelas de Unidad Casavalle podrían ser esa oportunidad de proceso más amplio oportunidad para ello.

Referencias bibliográficas

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

Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político,* Buenos Aires Del estante editorial.

Freire, P. (1996). *Política y educación*, México, Siglo XIX.

Frigerio, G. (2004). «Identidad es el otro nombre de la alteridad: la habilitación de la oportunidad», en Frigerio, G., y Diker, G., (coords), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad,* Buenos Aires, Novedades educativas.

——— (2007). «Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación», en *Revista Educarnos*, año 1, n.º 1, anep-Codicen. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_1/educarnos01/educ_01_apo_02.html>. Consulta: 05/04/16.

Martinis, P. (2005). «Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria», en *Andamios*, año 1, n.º1, Montevideo, pp. 5-8.

Martinis, P. (2006a). «Sobre escuelas y salidas: la escuela como posibilidad, más allá del contexto», en: Pablo Martinis (comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto*, Montevideo, Psicolibros.

——— (2006b). «Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación"», en: Martinis, P. y Redondo, P. (comps.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas,* Buenos Aires, Del estante editorial.

——— (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa,* Montevideo, Biblioteca Plural.

——— y Stevenazzi, F. (2013). *Formatos escolares: sujetos, tiempos y espacios en la educación primaria.* Informe final proyecto de investigación, Consejo de Formación en Educación, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, anep (mimeo).

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

Stevenazzi, F., (2008). *Entre educar y contener, caras de una escuela de jornada completa.* Tesis de maestría Ciencias Sociales con orientación en Educación, flacso-Argentina. (mimeo).

Terigi, F. (2010). «El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía», en: Frigerio, G. y Diker, *Educar: saberes alterados,* Buenos Aires, Del estante editorial.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas,* México, Fondo de Cultura Económica.

Young, S. (2016). *Quiebres de grupo/ Agrupamientos flexibles*, (mimeo), p. 4

Entrevistas referenciadas

Entrevista M 3, 2014

Entrevista M 4, 2014

Entrevista M 5, 2014

Entrevista M 6, 2014

Entrevista M 7, 2014

Entrevista M 8, 2014

Entrevistas MD, 2014

Entrevista MI, 2016

Capítulo V

El contagio y la construcción política más amplia

Desde que tomé contacto con la experiencia de la Escuela 321, siempre noté esa preocupación por comunicarse con otros, contar lo que se hace, por qué se hace, y alentar a los otros a proponerse cambios en relación con la escuela. Tuve posibilidad de presenciar en diferentes oportunidades cómo las maestras presentaban la experiencia, y siempre se mostraba una preocupación por la educación que trascendía lo que pasa en esa escuela de Unidad Casavalle; siempre están movidas por la necesidad y el deseo de una transformación política más amplia, por ello siempre buscan interlocutores para no quedar aisladas.

La experimentación sobre la forma escolar se inscribe en un proceso más amplio que requiere de otros movimientos para que no quede reducida a la experiencia —muy valiosa y valiente— que puede desarrollar una escuela; se torna necesaria la disputa en un sentido más amplio en términos políticos y pedagógicos.

Esa aspiración de una construcción política más amplia quedó plasmada en diciembre de 2015, cuando las directoras de las escuelas 320 y 321 comienzan a ponerse de acuerdo en construir un proyecto pedagógico común para las cuatro escuelas que funcionaban en dos edificios contiguos.

El 24 de diciembre las dos directoras, la inspectora de zona de las dos escuelas, la exinspectora hasta 2014, Pablo Martinis y yo (convocados por la directora de la Escuela 321) mantuvimos una reunión con Irupé Buzzetti, la entoncesdirectora general del Consejo de Educación Inicial y Primaria, y con su secretaria, Vilna Martirena (quien conoce las escuelas porque fue maestra allí), para comentar la idea del proyecto, dar cuenta de los avances obtenidos en los aprendizajes, la asistencia y la el descenso en los niveles de repetición. La consejera Buzzetti queda «muy motivada con esto que me traen» (nota de campo) y pide que se plasme en un proyecto lo que están solicitando para que el consejo pueda tratarlo. A partir de allí directoras e inspectoras se ponen a elaborar esa propuesta de unificación.

La unificación se organiza de forma cruzada a pedido de las directoras y en función de que ellas eran directoras de las escuelas 320 y 321 que funcionan en el mismo edificio en la mañana y en la tarde, por lo cual la directora MD en la mañana es directora de la Escuela 178 y en la tarde, de la Escuela 321, y la directora MD2 en la mañana es directora de la Escuela 320 y en la tarde de la Escuela 319, lo que lleva a que estén moviéndose en el edificio y de dirección, lo cual es interesante en la medida que se busca un trabajo conjunto: siempre se están cruzando.

Desde las resoluciones la Escuela 321 no existe más, y pasó a ser la Escuela 178 turno vespertino. En este texto —como se anticipó— se mantienen las numeraciones anteriores porque este texto comenzó a escribirse previo a la unificación, pero además porque los números siguen marcando identidades y pertenencias.

Casavalle, un contexto privilegiado

Para quien conoce Casavalle o se posiciona allí en función de una cantidad de indicadores socioeconómicos, es paradójico escuchar una expresión formulada en estos términos: *Casavalle, un contexto privilegiado*, primero porque Casavalle concentra altos niveles de pobreza y de necesidades básicas insatisfechas, pero además porque, como ya se dijo, en educación en los últimos 20 años el término *contexto* remite directamente a pobreza, marginación e imposibilidad; por eso también forman parte de una misma afirmación: para mostrar lo que se puede lograr cuando se busca mirar lo mismo desde otra perspectiva.

> La iniciativa ya ni sé de quién surgió después de tantas idas y venidas.
>
> Yo personalmente te voy a decir de cómo la vivo yo, que más allá de quién tuvo la iniciativa, las dos directoras que estamos ahora estuvimos de acuerdo en asumir el desafío, ya ves que estamos en el horno.
>
> Si acá viniera un marciano y se parara en Casavalle, diría «acá hay una escuela», porque vos no ves en ningún lugar ningún impedimento para circular por toda la manzana, donde está el complejo escolar. Acá caminar 40 metros parece que fuera el límite de lo permitido. Hay una ficción que la genera el propio sistema,« este turno, contra este otro turno, distínganse a través de proyecto identitarios, nombremos con distintos nombres un mismo local, pongámosle nombre a la biblioteca, a la cartelera, para que se sepa que esta es la que tiene que calificar de la maestra tal», es una cosa muy atomizante. Y construye esta cosa que cualquiera que lo mire con ojos de extranjero ve un único local con una cantidad de recursos que tendrían que ser aprovechados de otras maneras (entrevista MD, 2016).

Segmentación y fragmentación de recursos públicos que no permiten un desarrollo más armónico y potente de las instituciones educativas, generando una cultura escolar balcanizada, que repercute en el cotidiano escolar.

> Eso construye esta cosa, cualquiera que lo mire con ojos de persona extranjera ve un local escolar con un montón de posibilidades que debieran estar aprovechándose y utilizándose en forma conjunta, eso es lo que tratamos y visibilizamos desde 2010.

> Que esto funcione como un complejo, como un lugar que puede ser utilizado desde otras maneras, qué áreas podés constituir para pensar en territorio pedagógicamente y es muy difícil.
>
> Por ejemplo, los maestros comunitarios, acá hay ocho maestros comunitarios que trabajan diferentes líneas, es muy difícil que se pueda construir un perfil de maestro comunitario en un sistema que no habilita ni los espacios, ni los tiempos, necesitamos este perfil docente para esta función, en el caso de comunitarios que por cuestiones de personalidad, de arraigos, viejas identidades construidas, yo veo más difícil una construcción común que en el caso de los profesores de educación física (entrevista MD, 2016).

Pensar en territorio pedagógicamente. Es muy interesante esta idea, que permite construir un proyecto pedagógico en diálogo con el territorio del cual esa escuela forma parte, construir un proyecto pedagógico que, como ya fuera planteado, en las escuelas en contextos de pobreza debiera ser desmesurado, justamente por su enclave en pobreza, debe ser capaz de ofrecer una multiplicidad de lenguajes y alternativas que contacten y hagan disponible la cultura. Para esto es sustancial, además de la motivación y el compromiso con esa construcción, contar con la autonomía que lo permita.

Concebir las escuelas como un complejo educativo es una apuesta política que desde la experiencia de la Escuela 321 he podido constatar, en la voluntad de pensar y abordar algunas dificultades con otros docentes, buscando cruzar las fronteras que cada una de las escuelas se autoimponía.

> En el caso de apoyo que hay cuatros maestros, que podrían trabajar las diferentes concepciones de inclusión educativa, qué hacer con una escuela especial al lado nuestro; el otro día le decíamos a la inspectora con las maestras de apoyo, «qué pasa si nosotros miramos niño a niño cómo está el nivel de egreso de la escuela especial, los incluimos en la escuela común y les generamos diferentes trayectorias y liberamos maestros para que tomen niños más chicos y coordinamos el accionar para que crezca una escuela diferente». Eso es muy difícil que se pueda repensar.
>
> En todas estas cosas hay un discurso por un lado y un accionar por el otro, entonces, esto de ir construyendo políticas en territorio, si no hay una gran campaña que diga hay que dar vuelta esto, hay que pensar primero en los niños, hay que tratar un poco en esos discursos que tenemos sobre la inclusión, sobre el aprendizaje, el valor del derecho del niño (entrevista MD, 2016).

Construir *políticas en territorio* y *pensar en territorio pedagógicamente,* un desafío que convoca a la autonomía, a la vez que reclama un apoyo político que viabilice esas transformaciones gestadas desde la construcción en los territorios.

Es interesante la visión de la otra directora del complejo, que antes de la unificación era directora de la Escuela 320.

> Lo que sucedió a fin de 2015 fue que la inspectora departamental, que ya estaba por irse, gestionó de alguna forma con el consejo y ahí disparó en esta unificación que fue de un momento para otro y que no todos los colectivos pudieron participar de la manera que hubiera sido lógica y que todos hubieran sido partícipes, que creo que tiene un sano propósito en relación con los recursos, estará en los seres humanos poder llevarlo a cabo (entrevista MD2, 2016).

La unificación generó mucho conflicto entre los docentes, lo que ha obstaculizado el proyecto de unificación pedagógica; más adelante abordaré los efectos que el trabajo conjunto de maestras ha posibilitado en términos de experimentación pedagógica.

> Mejorar la calidad de los aprendizajes, mejorar el rendimiento de los chiquilines, llevar a las escuelas a otro escalón de conocimientos pedagógicos y a otra calidad de trabajo profesional, que por un lado está lo que los chiquilines merecen aprender, pero también lo que los docentes merecen enseñar. Creo en una gestión distinta, considero que estamos en un enclave privilegiado, este es un enclave de privilegio, no todas las escuelas están en la situación de la unidad, hay escuelas que están solas con su comunidad y defendiéndose con los que tienen, nosotros tenemos muchos más recursos, mucho más potencial que está desperdiciado porque la gestión no ayudaba a la causa, entonces poner la gestión al servicio, donde por un lado esté la mejora de los aprendizajes, y por otro un camino de profesionalización de ahondar en la mejora de la enseñanza (entrevista MD2, 2016).

Es muy interesante lo que trae la directora (MD2) de las escuelas 319 y 320, porque refiere a mejorar la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza al buscar otras posibilidades para todos los actores implicados. Es necesario pensar un proyecto de escuela que también sea interesante para los docentes, que pueda escapar a la rutinización, y, sobre todo, a la alienación que conlleva el trabajo pedagógico cuando no hay aprendizajes o no hay movimientos vinculados con la propuesta de enseñanza para que esos aprendizajes puedan desarrollarse.

Queda claramente expuesta la necesidad de alterar la forma escolar tradicional organizada en función de la monocronía (Terigi, 2010) para pensar en una organización más flexible, que promueva y acompañe procesos de aprendizajes que van desarrollando los alumnos en sus trayectorias, necesariamente diversas y no lineales. Este cambio exige repensar el rol docente de un maestro con su grupo durante todo el año escolar, a equipo docente de trayectorias escolares que en forma conjunta analiza las diferentes necesidades de los alumnos y se reorganiza para promover el desarrollo de aprendizajes con intervenciones sobre esos procesos diversos y no lineales.

> Esta forma de trabajo, al transformar el rol de maestro en solitario y aislado en maestros de equipos y de trayectorias, requiere un tiempo semanal de coordinación que se garantiza (dos horas semanales por equipo) optimizando los recursos docentes, haciendo coincidir y alternando el trabajo de maestro secretario, maestro integrador, maestro de apoyo y profesores especiales. Los docentes de las aulas coordinan con estos docentes sobre los contenidos que se están trabajando y comparten la planificación. Este también es un cambio en el uso de la documentación didáctica ya que la planificación deja de ser personal para ser un recurso del equipo docente (Propuesta de transformación escolar, 2015).

La escuela se organiza para contar con dos horas semanales de coordinación dentro del horario escolar, un reclamo histórico del magisterio que surge a partir de la intensidad del trabajo que proponen las aulas temáticas y la necesaria construcción y acuerdo colectivo que demandan.

Es interesante dimensionar la cantidad de recursos docentes con los que cuentan las cuatro escuelas; a partir del cuadro que presentan las directoras en el proyecto se puede dimensionar esa sensación de estar en un contexto privilegiado.

Cuadro 5. Recursos existentes en las escuelas de Casavalle[51]

Escuelas	178	319	320	321
Alumnado 2015	310	239	247	214
Alumnado Nivel Inicial 2015	65	58	18	22
Total matrícula	375	297	265	236
Docentes aula	17	14	12	12
Programa Maestros Comunitarios	2	2	2	2
Maestro de apoyo	1	1	1	1
Maestro integrador[48]	1	1		
Profesor de Educación física	1	1	1	1
Profesores especiales	Arte, Inglés	Arte, Chino	Arte, Inglés en línea	Arte, Inglés en línea.

Fuente: elaboración propia a partir de datos Monitor educativo y datos de las escuelas.

> Creemos fundamental que todos estos recursos, tanto humanos como materiales, estén al servicio de toda la comunidad de Casavalle por lo que, equiparar matrícula, fortalecer a través de los cambios metodológicos y de formato permitiría generar un foco en Casavalle de una Escuela pública a la que los alumnos asisten todos los días a aprender y logran aprendizajes de un nivel que garantice una promoción a segundo ciclo de forma que le habilite a continuar

51 La figura del maestro integrador se crea por resolución del CEIP en 2015 a título experimental. En la Escuela 321 se entiende esa figura de la siguiente forma: El rol del maestro versátil (integrador), este cargo sin grado asignado. Es una maestra acompañante y articuladora de los procesos de enseñanza que se dan en la escuela. Es la figura de mayor versatilidad en el rol ya que atiende grupos en los horarios de coordinación a fin de que la carga horaria de los niños no se vea afectada. Por lo tanto, utiliza la planificación del docente de aula, y realiza actividades de enseñanza coordinadas con los docentes de aulas (informe enviado al CEIP sobre el proceso de unificación y su proyección, 2016).

inserto en el sistema educativo (se pueden ver resultados del SEL[52]) (Propuesta de transformación escolar, 2015).

A esta potencialidad se refieren las directoras cuando dicen *contexto privilegiado*: a lo que las escuelas pueden proponerse si trabajan en forma conjunta. Cuentan con 69 maestros entre maestros de aula y de los diferentes programas, y si el conjunto importante de docentes y de recursos que tienen se dispone a trabajar de otra manera pueden tener logros muy interesantes. Uno de los primeros movimientos fue generar una sala de educación física; los docentes juntaron materiales y comenzaron a trabajar en forma coordinada y conjunta.

Claramente hay que plantear que lo que puede ser visto como natural y positivo a la hora de contar con un espacio de articulación y coordinación no está exento de conflictos. Para muchas maestras y maestros el proceso de unificación ha sido vivido como traumático y no está siendo sencillo puesto que generó y genera malestar y rechazo. Implica movimientos en relación con lo que se venía haciendo y también en relación con las construcciones del rol docente que no todas/os están dispuestos o no pueden procesar.

La búsqueda a través de la experimentación pedagógica

La primera vez que leí el proyecto de unificación presentado al Consejo de Educación Inicial y Primaria, me sorprendió gratamente que el objetivo estuviera vinculado a la experimentación pedagógica, una propuesta cuya intencionalidad trasciende la reorganización administrativa y procura colocar a las escuelas, sus docentes, sus niñas y niños y su comunidad, en otros lugares, a través de la experimentación pedagógica.

Objetivo:

Constituir en las escuelas de la Unidad Casavalle un enclave de experimentación pedagógica, con la finalidad de profundizar los cambios metodológicos y en el formato escolar que logran (como se evidencia en la evolución del Monitor Educativo) bajar dramáticamente, los índices de ausentismo y repetición, mejorando notoriamente los niveles de logro en los aprendizajes (Propuesta de transformación escolar, 2015).

Es muy interesante que lo primero que se propone sea generar un «enclave de experimentación pedagógica»: coloca el objetivo más allá de la unificación administrativa y propone un escenario en el cual lo administrativo forma parte de una transformación más amplia.

52 El Sistema de Evaluación en Línea utiliza evaluaciones con actividades diseñadas por docentes que, junto con técnicos en evaluación e inspectores, proponen pruebas para obtener información sobre algunos aspectos del aprendizaje y para reflexionar sobre la enseñanza. Las pruebas se aplican en computadora, y el docente tiene los resultados en forma inmediata. Esta modalidad de evaluación brinda la oportunidad de utilizar la nueva infraestructura tecnológica instalada en los centros educativos por el Plan Ceibal, para reflexionar e intervenir sobre los aprendizajes de los estudiantes a escala nacional. Ver más en: <http://www.anep.edu.uy/sea/>.

> La experimentación pedagógica se viene llevando a cabo desde el año 2011 en las escuelas 319, 320 y 321, acompañadas por la Udelar desde el 2013.
>
> En dichos procesos, las escuelas han realizado una transformación de formato y metodológica que impacta en los niveles de logro en las macrohabilidades de la lengua. Los procesos de alfabetización dan resultados ampliamente satisfactorios, que se evidencian en los portfolios donde se ve que los alumnos de primer año promueven escribiendo en forma autónoma, enunciados utilizando correctamente mayúscula, punto y separación de palabras. Este proceso de transformación metodológica obliga a un cambio en el formato escolar que se da flexibilizando grupos y potenciando todos los recursos promoviendo el mejor logro en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Estos procesos se evalúan sistemáticamente niño a niño y se constatan en los porfolios de evolución de los procesos de adquisición de la lengua. Esta forma de flexibilidad de grupos constituye en sí un cambio en el rol docente que se vivencia como equipo docente de trayectorias escolares (en este caso, de primer tramo) (Propuesta de transformación escolar, 2015).

Como se indicó en el capítulo II, la idea de la experimentación pedagógica se conecta con lo que fueron las escuelas experimentales y la marca que han dejado en la historia de la educación uruguaya.

La experimentación pedagógica como el trabajo que tiene un punto de llegada desconocido *a priori* es el riesgo que se corre para poder salir del lugar en el que se está. Con responsabilidad, con teoría, con método, con reflexión, un espacio privilegiado para pensar otras posibilidades. Asumir la experimentación pedagógica requiere de un colectivo dispuesto que reflexione sobre su trabajo y sea lo suficienemente flexible como para replanificar y reorientar. La experiencia de la Escuela 321 da cuenta de estos procesos, que, por otra parte, están en constante revisión; no hay un punto de llegada, de conformidad.

En una entrevista una maestra daba una definición precisa de cómo opera el proceso en el cual se embarca la Escuela 321:

> Y en esta escuela me parece que fue un poco eso, fue decir «esto no puede ser, tenemos que cambiar, a como dé lugar esto tiene que cambiar», y ensayaremos una, dos, tres, nadie encontró la cura a nada, nada, ninguna enfermedad y ninguna ciencia avanza si no hay intentos, fallas, y reformulaciones, y nosotros vamos a hacer lo mismo, y vamos a seguir pensando y vamos a seguir proponiendo hasta que encontremos algo que nos parezca que realmente hace que los niños salgan adelante. Desde una perspectiva de derecho (entrevista M6, 2015).

La experimentación pedagógica es posible en un marco de autonomía; la experiencia de la Escuela 321 cuenta con esa posibilidad en la medida que hay un equipo docente que decide poner en práctica el «nos dimos autonomía» (nota de campo) para poner la *escuela patas para arriba* y comenzar a experimentar otras formas de organizarla. Por otro lado, cuando deciden asumir esa autonomía, encuentran el respaldo de la inspectora de ese momento y luego el de la que

continúa hasta hoy, a partir de identificar que esa autonomía estaba al servicio de un trabajo pedagógico responsable que garantiza el derecho a la educación.

Entiendo que es en el desarrollo de políticas educativas que fomenten y den espacios para asumir la autonomía donde radica una de las posibilidades de cambio en la educación, para lo cual es necesario trabajar en todos los espacios y fundamentalmente en una formación docente que dé elementos para asumir y construir autonomía, tanto en el trabajo docente como en los propios alumnos. Tomar la autonomía como estrategia y como forma de trabajo, un medio que atraviese las propuestas pedagógicas, requiere de proponerse el trabajo pedagógico como un trabajo esencialmente político.

El trabajo pedagógico remite a una relación que se establece con los otros, que busca la transformación de los otros (educandos) y del nosotros (educadores) —porque es un vínculo bidireccional— a través del conocimiento. Se construye un sujeto pedagógico que es aquel al que se destina ese trabajo educativo, esa proyección es en sí misma construcción política puesta en acción. El trabajo pedagógico es político, produce una forma de relación que tiene una intencionalidad determinada, se inscribe en un proyecto.

Durante mucho tiempo se pregonó la neutralidad del trabajo educativo, una falsedad que pretende anular la capacidad de propuesta, de transformación inherente al trabajo pedagógico. Proponerse tomar la autonomía requiere de recuperar esta dimensión política y poder conjugarla con necesidades y temas universales: igualdad, justicia, democracia en relación con la educación.

La convicción expresada de diferentes formas a través de las maestras de la Escuela 321 es la de que la escuela debe ocuparse de los aprendizajes como derecho y como posibilidad de continuar ejerciendo el derecho a la educación.

> En este sentido, trabajar para que no fracasen los que no fracasan en la escuela implica iniciar y avanzar en un proceso fuerte transformador que impacte en la totalidad del alumnado y de los equipos docentes de todo el Complejo Casavalle. Consideramos que el complejo es grande, pero no tanto como para necesitar de cuatro equipos directores, aspecto este que hace muy difícil las coordinaciones. Dos directores a lo largo de toda la jornada permitirían una coordinación permanente que optimizaría tiempos, espacios y recursos para enseñar y aprender, existentes en el complejo.
>
> Es por eso que solicitamos se unifiquen las escuelas conformando dos escuelas de doble turno, para la implementación de esta modalidad escolar iniciando un proceso de transición. El consejo determinará las formas de monitoreo y acompañamiento de este proceso de implementación así como determinará la evaluación correspondiente a fin de garantizar la educación de calidad a que todo niño tiene derecho (Propuesta de transformación escolar, 2015).

En este contexto de una búsqueda política más amplia de la experiencia en desarrollo por parte del colectivo docente de la Escuela 321, entiendo que el argumento sobre la experimentación pedagógica va perdiendo fuerza en la propuesta y comienza a ganar la tenación hacia la generalización de la

experiencia desarrollada por la Escuela 321 y cómo en términos discursivos se la percibe como modelo.

> Unificar las escuelas conformando dos escuelas de doble turno a fin de construir coherencia en el modelo y la propuesta didáctica que ha demostrado en los últimos 5 años avances sustanciales en los desempeños de alumnos, docentes y en el relacionamiento con la comunidad (Propuesta de transformación escolar, 2015).

Considero que aquí hay una contradicción: por un lado se plantea la experimentación pedagógica y por otro, un modelo sobre el cual la unificación permitiría dar coherencia hacia las otras tres escuelas. Esta ha sido la forma dominante de concebir las políticas educativas, más tendientes hacia el modelo y la normalización, entendiendo como desvío a todo lo que se aparta de esa norma establecida.

Esta contradicción en el proyecto la atribuyo justamente a esa cultura de entender la política educativa; cuesta imaginarse una construcción más autónoma y en diálogo entre docentes, alumnos y comunidad, que son quienes efectivamente encarnarán esas políticas para *hacer escuela*.

Si se analiza por qué las reformas se mencionan en singular: *la reforma*, Graciela Frigerio (2001: 6) da cuenta de un sentido y una «intencionalidad clonadora» frente a la cual la micropolítica, o la «política del cotidiano escolar» —como se ha entendido en esta investigación— se resiste a esta prepotencia alterando el cambio propuesto. Lo interesante es que en este caso el cambio fue gestado desde la política del cotidiano, y cuando tiene la posibilidad de pensar en una escala mayor, cae justamente en la tentación clonadora.

En oportunidad de intercambiar sobre esto con la directora, le planteo el problema que implica pensar desde la idea del *modelo* y cómo esto es caer en una contradicción con la experimentación pedagógica, dado que hallar el *modelo* es clausurar toda posibilidad de búsqueda, además de considerar que lo que funciona para determinada escuela, con sus niñas, niños, maestros y comunidad, puede no funcionar para otra que vive otras realidades y está integrada por otras particularidades. A partir del intercambio surge que lo que puede transmitir la experiencia en desarrollo por la Escuela 321 es fundamentalmente la perspectiva que adoptó para posicionarse frente a un problema pedagógico y la forma en la cual se organizó para construir esa respuesta, y no el *modelo*.

Si bien se tiene claro que el proyecto, tal como figura en la documentación, no tiene demasiadas consecuencias sobre la experiencia y que de solo quedó en la resolución tomada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, la unificación de las escuelas sí nos permite advertir el riesgo que supone quedar presos de una determinada concepción de política educativa, incluso en aquellos docentes que, asumiendo la autonomía en la experimentación de una forma de organizar la escuela y buscando el contagio en una construcción política más amplia, pueden quedar prisioneros de una concepción de política educativa que no guarda coherencia con lo que se propone la experiencia en desarrollo.

La resolución tomada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria sobre la unificación de las escuelas plantea lo siguiente:

> RESULTANDO: I) que por la misma elevan propuesta de las Escuelas del Complejo Casavalle para la transformación de las mismas acorde a las necesidades actuales y los resultados logrados por la propuesta pedagógica llevada a cabo en algunas de las instituciones que integran dicho complejo [...].
>
> En los considerandos de la resolución se señala que fundamentan la propuesta en:
>
> -el avance notorio de los logros obtenidos en la alfabetización de los alumnos de los primeros grados,
>
> -la disminución de la matrícula en todas las escuelas que constituyen el complejo educativo, por lo que su transformación a instituciones de doble turno es posible y necesaria,
>
> -la existencia de dos interinatos en los cargos de dirección en dos de las escuelas involucradas,
>
> -la priorización de Escuelas Aprender y en la mejora de los logros en alfabetización, lectura y escritura en los primeros años de la escolaridad,
>
> -la optimización de los numerosos recursos pedagógicos con los que cuenta el complejo educativo (CEIP, Acta n.º 135, resolución n.º 5 del 30/12/2015).

La experimentación pedagógica, objetivo primero que perseguía el proyecto presentado por las escuelas, es la gran ausencia en la resolución que, pasando el proyecto por el tamiz administrativo, solo deja la unificación de las cuatro escuelas en dos, con dos direcciones de cuarenta horas semanales. Entiendo hay una pérdida importante respecto a la oportunidad que la experimentación pedagógica coloca en el marco de los desafíos actuales.

Sobre cómo la experimentación pedagógica no está presente en la resolución, la directora dice lo siguiente:

> Y yo creo que si nosotros fuéramos un espacio de experimentación pedagógica podría pensarse que esta zona fuera elegida por personas que quieran ponerse en el riesgo de explorar, y explorar para ver posibilidades que mejoren los aprendizajes, y para eso precisamos otro empuje, otro empuje.
>
> Yo lo que creo es que la habilitación a la exploración pedagógica tiene que ser mucho más explícita y tiene que haber una coherencia con lo que eso significa con las autoridades que habilitan las gestiones, porque sin esas coherencias, nosotros podemos seguir haciendo intentos y que las cosas nos lleven mucho tiempo (entrevista MD, 2016).

Se concibe a la experimentación pedagógica como un desafío que puede convocar a docentes interesados en proponerse otras formas de trabajo, pero también como un espacio que coloca necesariamente a la comunidad educativa en el proceso de búsqueda de esa respuesta pedagógica que se necesita de la escuela.

Desde que conocí el proyecto de unificación remitido por las directoras y la inspección al Consejo de Educación Inicial y Primaria me interesó ver qué trámite se le iba a dar a la idea de la experimentación pedagógica; considero que su exclusión de la resolución es una pérdida de potencia política, no solo para este proyecto, sino fundamentalmente para la política educativa que, a través de la experimentación pedagógica, puede abrirse a otros sentidos, así como colocar a los docentes como parte del problema, a la vez que como parte de la solución.

Habilitar a los docentes a plantearse alternativas a través de la experimentación pedagógica es habilitarlos políticamente como sujetos del cambio educativo. Lejos de cargarlos con una responsabilidad que, además de no corresponderles en todo, agobia y distorsiona la importancia política del trabajo pedagógico cotidiano que realizan.

Me parece interesante traer de nuevo el antecedente de las escuelas experimentales para pensar el contexto en el que surgen, ligadas a la Escuela nueva, momento en el cual se desarrollan un conjunto de conocimientos vinculados a los procesos cognitivos, fundamentalmente por parte de la psicología, que ponen de manifiesto la artificialidad del aparato escolar con respecto a las necesidades de niñas y niños y sus procesos de aprendizaje.

Entiendo que en la actualidad estamos ante un momento histórico que tiene puntos de contacto con aquel que dio lugar a las escuelas experimentales. Por un lado, la constatación de la artificialidad del aparato escolar es innegable, cada vez más evidente, pero fundamentalmente cada vez más injustificable. El otro aspecto tiene que ver con las soluciones que se han buscado desde fuera del sistema educativo, que no han logrado lo que pretendían. Estamos frente a un problema pedagógico al que es necesario dar una respuesta pedagógica, que además requiere de la más amplia participación y que tiene en los propios docentes esa posibilidad de respuesta. Si hay algo que la experiencia que viene realizando la Escuela 321 comunica, tiene que ver con mostrar que los docentes tienen posibilidad de dar respuesta pedagógica, aunque más no sea como una forma de resistencia en su oficio, porque si no logran articular esas respuestas su oficio estaría herido de sentido.

Terigi (2010: 99) advierte sobre un «saber pedagógico por defecto», trayendo el lenguaje informático para construir una metáfora que permita analizar lo que pasa en educación:

> Utilizo la expresión por defecto, tan frecuente en los programas de computación, como una metáfora para el funcionamiento del saber pedagógico. En software, las opciones por defecto son aquellas con que la máquina trabajará si no escogemos de manera deliberada una opción diferente, lo que requiere un esfuerzo especial (que tendemos a eludir). Una imagen similar la ofrece la instalación típica de los nuevos programas en las computadoras. Frente al funcionamiento por defecto (o a la instalación típica), tendemos a olvidar que se trata de opciones y que podrían tomarse otras. Me resulta sugerente la imagen del resultado en el nivel colectivo del agregado de las opciones que no tomamos individualmente: ese agregado convierte al funcionamiento por defecto

> en un poderoso formateador de los modos sociales de utilizar los programas. Si el lector comparte lo sugerente de estas ideas, comprenderá que utilice la expresión por defecto para referirme al saber pedagógico que estructura nuestros modos de mirar el mundo de la educación escolar y nos impide pensar en direcciones novedosas (Terigi, 2010: 99).

Entiendo que la experimentación pedagógica habilita a los docentes a establecer una ruptura con ese *saber por defecto*, colocándolos en la búsqueda y en la incerteza acerca de los resultados: camino sinuoso e intrincado que hay que poder caminar si se busca justamente un nuevo destino. Me propongo continuar con la metáfora informática iniciada por Terigi, y plantear que así como los docentes trabajan desde ese «saber pedagógico por defecto», hoy el sistema funciona en *modo a prueba de fallos*, es decir, no está funcionando normalmente, tiene problemas, pero logra adaptarse a un funcionamiento de mínima que le permita continuar. No tiene la capacidad de reelaborar su forma para operar en otro sentido; el único movimiento posible parece ser convivir con el problema y tratar de mitigarlo a través de programas que no logran dar solución, por lo cual se siguen acumulando un conjunto de dificultades que impiden hacer efectivo el ejercicio pleno del derecho a la educación que la escuela debiera garantizar.

Resistencias, trabajo conjunto y construcción del Complejo Educativo Casavalle

La unificación escolar generó muchas resistencias y conflictos dentro de las escuelas; en algunos casos esto se manifestó en un rechazo expreso al planteo de trabajo. De a poco algunos maestros han ido modificando esa actitud al verse desafiados por la propuesta, pero fundamentalmente al ver los resultados que se obtienen en términos de aprendizajes de los alumnos.

Las escuelas 178 y 321 tienen la misma directora, por lo que las salas docentes mensuales se implementan en forma conjunta. El equipo docente de la Escuela 321 transmite con preocupación e indignación la realidad sobre los aprendizajes que encontraron en la Escuela 178. Para ellos era más conocido lo que pasaba en la Escuela 319, con la que había además un trabajo compartido a partir de que se intentó implementar los *quiebres de grupo* en los primeros grados escolares con esta escuela.

Así narra este proceso de unificación quien a partir de la unificación es directora de las dos escuelas:

> La unificación de las escuelas N.º 178 Martin Luther King y N.º 321, nos plantea un importante desafío en virtud de las diferencias y distancias de culturas y desempeños, a pesar de encontrarnos localmente en un lugar donde la única división es una construcción simbólica. El mayor desafío es lograr construir un proyecto cultural fuerte que, más allá de las diferencias, habilite la adhesión de todos en una construcción

> que nos implique, o sea, que dicho proyecto sea un continente simbólico que haga posible que se instituya lo colectivo comunitario en el Complejo Casavalle (documento elaborado por el Colectivo docente Escuela 178 turno matutino y vespertino, 2016).

«Diferencias y distancias de culturas y desempeños»; así se sintetizan un conjunto de construcciones institucionales, políticas y pedagógicas que diferencian a las escuelas de manera clara a pesar de que están en edificios contiguos y comparten la misma población de alumnos. La realidad de la Escuela 178 narrada por la directora de la Escuela 321 es similar a la que ella encontró cuando llegó en 2010 a la 321 respecto a la calidad de los aprendizajes y a la postura de los maestros sobre ellos. A partir del diagnóstico y las resistencias a la unificación y a la propuesta metodológica que trae consigo, fueron implementando un conjunto de estrategias resumidas en la propuesta que están elaborando sobre la experiencia para presentar al Consejo de Educación Inicial y Primaria, y que me facilitaran:

> Atendiendo a esta realidad en el turno, se intervino a través de las siguientes acciones:
>
> Agrupamientos flexibles y cambio metodológico en primer año.
>
> Intervención de maestra de apoyo y extensión horaria de maestra comunitaria, en alumnos de segundo año.
>
> Búsqueda de alternativas de instituciones para alumnos con altísima inasistencia que viven lejos del local escolar.
>
> Quiebres de grupo de terceros años junto a la Escuela 319 ya que del total de alumnos (100) 49 no lograban escritura alfabética.
>
> Dupla docente en alumnos de primer año a partir de julio para el grupo con desempeño más descendido.
>
> Derivación a educación especial de alumnos de primero y segundo.
>
> Trayectorias especiales para alumnos: ocho repitientes de quinto año, tres en cuarto año, con cultura abandónica en acuerdos personalizados con las familias.
>
> Elaboración de proyecto de intervención en las salas docentes para implementar a partir de 2017 (documento elaborado por el Colectivo docente Escuela 178 turno matutino y vespertino, 2016).

Un conjunto de acciones que buscan poner en práctica el objetivo de producir aprendizajes de calidad en las escuelas. Es de destacar que hacia 2017 el proyecto de intervención ya había sido elaborado y acordado por el colectivo docente de las escuelas 178 y 321.

Me interesó indagar sobre la experiencia de los *quiebres de grupo* realizados en tercer grado, porque allí se ponían en práctica un conjunto de construcciones. Estos quiebres forman parte de las prácticas y el acumulado que la Escuela 321 viene desarrollando, un proceso que requiere de la construcción de acuerdos y trabajo colectivos; para ponerlo en práctica se reunieron maestros que trabajan en las escuelas 178 y 319, que contaron con el apoyo de maestras que tenían la experiencia desarrollada en la Escuela 321.

A los efectos de recuperar este proceso, con el trabajo de campo cerrado y promediando la escritura de este texto, solicité a la directora que les comunicara a las maestras de los primeros grados del turno matutino que tenía interés en contar con las reflexiones que me quisieran hacer llegar sobre la experiencia. A partir de esta solicitud recibí dos textos:

a. texto reflexivo sobre la experiencia de *quiebre de grupos* en los terceros grados, elaborado por una maestra que además de trabajar en el turno matutino de la Escuela 178, es maestra de la Escuela 321 y allí trabaja en las aulas temáticas, y había sido entrevistada. Su texto se referencia como: *Reflexiones sobre la experiencia de* quiebres de grupo, M10, 2016;

b. texto elaborado por tres maestras del turno matutino de primer grado que analiza los *quiebres de grupo*. Se referencia como: *Reflexiones sobre la experiencia de* quiebres de grupo, maestras turno matutino escuelas 178, 2016.

> Al comienzo se debió trabajar con algunas resistencias que se tenían como docente, ante la propuesta planteada.
>
> Se realizó la primera evaluación y reorganización de los niños en base a su nivel de escritura en el mes de mayo. Todas las semanas se realizan coordinaciones donde se realizan acuerdos dentro del equipo docente, buscando poder estimular las potencialidades de cada alumno para mejorar su rendimiento. En base al intercambio de experiencias de cada docente, se identifican las estrategias a aplicar para alcanzar el objetivo planteado (*Reflexiones sobre la experiencia de quiebres de grupo*, maestras turno matutino Escuela 178, 2016).

Estas maestras que comienzan su reflexión mencionando las resistencias que como docentes tenían con la propuesta, dan cuenta de un cambio con respecto a la esta luego de las primeras experiencias de trabajo con los *quiebres de grupo* o agrupamientos flexibles.

La maestra M10, que ya tiene experiencia en la forma de trabajo que se da la Escuela 321, se refiere al proceso de la siguiente forma:

> Este grupo surge del intento de implementar los quiebres con las dos escuelas 319 y 178; esto se realizó del 9 de mayo al 1 de julio, donde se decidió que no se continuaba más, por falta de compromiso por parte de algunas docentes y un desgaste muy grande por parte de la directora, que era la que realizaba el acompañamiento. Los padres presentaron mucha

> resistencia por los cambios de local, como si el cruzar el pasillo fuera el puente de la muerte, cosas que tendremos que ir cambiando paso a paso, siempre y cuando nos interese cambiarlo. Se oyen discursos muy lindos, pero cuando vamos a la práctica hacemos todo lo contrario, estas cosas son las que fueron desgastando al grupo y repercutía en los niños.
>
> Cuando se decidió que los quiebres se siguieran cada uno en su escuela yo pasé a la escuela 178, ya que hasta ese momento estaba en la 319.
>
> Somos tres maestras en tercero y continuamos con los quiebres, coordinamos los lunes a primera hora y vamos siguiendo paso a paso los avances de los alumnos. Estos quiebres están siendo realizados por los desempeños de los alumnos y solo entre los de tercer año, tenemos grupos chicos que permiten el trabajo individualizado, en mi caso que tengo el grupo con los aprendizajes más descendidos tuve por más de un mes el acompañamiento de la maestra comunitaria, trabajando con el método natural en el área de lengua y yo en matemática que fue en un primer momento lo que tratamos de mejorar: lengua y matemática. En estos momentos es un grupo que ya está trabajando con conocimientos de tercero (*Reflexiones sobre la experiencia de* quiebres de grupo, M10, 2016).

Esta maestra refiere a un trabajo intensivo desarrollado durante dos meses con cinco grupos de tercer grado, en el cual pusieron en práctica la experiencia de los *quiebres de grupo;* en el caso del grupo con el que ella trabaja interviene además la maestra comunitaria que apoya el trabajo en lengua. Un trabajo pedagógico coordinado e intensivo tanto en tiempos como en recursos, para poder desarrollar los aprendizajes de estos alumnos que venían quedando rezagados respecto a lo que se esperaba pudieran lograr en el grado en el que estaban.

> Se destaca que se trabaja en conjunto con la maestra comunitaria y la maestra de apoyo, quienes van interviniendo en los diferentes grupos de acuerdo a las necesidades que van surgiendo. Este aspecto resulta muy valioso, ya que se visualiza como muy difícil, en algunos grupos o momentos, que el docente de aula se encuentre solo para la tarea. De esta manera se garantiza aún más el proceso de aprendizaje de todos, pudiendo poner el foco de atención en los diferentes tramos según el avance de cada niño y la altura del año en que se esté. A modo de ejemplo, en esta última etapa del año se apunta a fortalecer a un número de niños que se considera que con un apoyo específico y concentrado podrá alcanzar los objetivos del grado para promover el curso. Si no existiera esta propuesta, seguramente estos niños recursarían el grado (*Reflexiones sobre la experiencia de* quiebres de grupo, maestras turno matutino Escuela 178, 2016).

Las cuatro maestras que reflexionan sobre las experiencias señalan aspectos comunes acerca de las posibilidades del trabajo más individual y específico con

respecto a las necesidades particulares de cada alumno, pero fundamentalmente a las posibilidades que se tienen de desarrollar ese trabajo más ajustado en función de las necesidades y a partir de otra forma de agrupamiento que no sea solo el grado escolar. Sin dudas la estrategia de los *quiebres de grupo* busca dar una respuesta a la monocronía (Terigi, 2010). Sería interesante, además, avanzar en formas organizativas que la escuela rural ha desarrollado en el multigrado. Dado que esa realidad es la que está presente también en las escuelas urbanas, quizá además de los *quiebres de grupo* se pueda avanzar en incorporar el multigrado como forma de dar respuesta a las necesidades que niñas y niños reclaman de la escuela para desarrollar sus procesos de aprendizaje.

En conversación sobre los quiebres puestos en práctica en tercero en el turno matutino, la directora señala que entiende que los quiebres con los cinco terceros se hicieron solo durante dos meses «fundamentalmente por la falta de comprensión de lo que se estaba realizando, más que de compromiso o de agotamiento» (nota de campo, 13/09/2016).

> Cuando recibí este grupo sus conocimientos eran de un segundo bajo y no son niños con problemas de aprendizaje, son niños que necesitan del maestro un trabajo individualizado, que en un grupo numeroso pasan desapercibidos (*Reflexiones sobre la experiencia de* quiebres de grupo, M10, 2016).

La escuela, dando lugar a otros tiempos y espacios para atender las necesidades de niñas y niños, a la posibilidad de contar con un trabajo más individualizado que permita el desarrollo de los aprendizajes, otra vez asume la responsabilidad de generar las estrategias adecuadas en función de las necesidades de aprendizaje de niñas y niños.

Al comienzo del trabajo los cinco grupos de tercer grado estaban compuestos por la siguiente cantidad de alumnos: 17, 18, 19, 20 y 22. Cada grupo trabajaba con una maestra y en el caso del grupo con los aprendizajes más descendidos la maestra trabajó junto con la maestra comunitaria dividiéndose el trabajo en matemáticas y en lengua.

Al repasar y analizar con la directora las planillas con los indicadores de logro y cómo está cada alumno, aparecen marcados *con el semáforo,* que distingue la realidad de cada situación en el proceso de aprendizaje. Este es el insumo que tienen las maestras para rearmar los grupos, hacer los *quiebres de grupo*. Teniendo en cuenta las planillas de inicio y luego de los dos meses de trabajo la directora hace el siguiente balance:

> Comenzamos a trabajar con 40 chiquilines entre alfabética y transición silábica en tercer año, lo cual es un disparate. Luego de los dos meses de trabajo, 29 alumnos de los 40 quedaron alfabetizados, los otros 11 alumnos escriben solos, con dificultad en el uso de la puntuación y la segmentación. Esta es la evaluación que hicimos al 4 de julio (nota de campo, 13/09/2016).

Sin dudas que el trabajo en esos dos meses abrió muchas líneas para pensar lo que estaba pasando y la potencialidad que tiene el trabajo pedagógico; como dijo la misma directora «el poder que tenemos, de hacer o de no hacer» (nota de campo, 13/09/2016) coloca a los docentes frente a una responsabilidad sobre la que tienen que dar una respuesta, pero también los coloca en la posibilidad de darla.

Las producciones de los alumnos son una forma muy interesante de dar cuenta de los procesos de aprendizaje. La escuela tiene un registro en portfolios con esas producciones que son parte del apoyo para documentar el trabajo que se realiza con los alumnos.

La maestra M10 reflexiona sobre el trabajo conjunto a partir de la unificación de las escuelas:

> El trabajo con el resto de las docentes no ha sido fácil, la unificación de las escuelas surge «mal parida», lo que provoca en los adultos muchas resistencias y que todo lo que se proponga sea mal interpretado, como una imposición; son docentes que no creen que hay gente a la que le importe tanto los aprendizajes de los niños. Es lamentable, pero algunos están acostumbrados a brindar el esfuerzo mínimo, continúan teniendo la visión que el contexto es un obstáculo para el desarrollo de los aprendizajes, «vengo a trabajar por mi sueldo y no me pidas más». Todos confían que se van a poder ir con el traslado especial (*Reflexiones sobre la experiencia de* quiebres de grupo, M10, 2016).

Claramente la posibilidad de los docentes de colocarse como habilitadores de diferentes procesos de aprendizaje, requiere en primer término de una voluntad de organizar el trabajo de otra manera y dejarse interpelar por otra forma de trabajo.

La maestra refiere al «traslado especial» porque parte de la negociación a partir del malestar que generó la unificación de escuelas fue habilitar la posibilidad de traslado, según me dijeron las dos directoras actuales en momentos diferentes. La única orientación que han recibido desde la inspección en las escuelas fue acerca de cómo debía ser solicitado el traslado.

> Con el paso del tiempo hay docentes que han podido comprobar que los aprendizajes han mejorado, lo que hace que algunos vean la propuesta con mejor cara, pero igual pensando que es una imposición. Esto se observa en las maestras de primer año y en la maestra de apoyo, que ha manifestado en varias oportunidades que ella no se va porque le interesa conocer más de cerca el proyecto.
>
> En estos momentos estamos abocados a presentar a las autoridades el nuevo modelo de escuela para poder salvar algunos cargos que a la hora de un reajuste por parte de las autoridades que solo ven números, podrían correr peligro. El interés que la directora ha demostrado por defender esos cargos lo ven con buenos ojos y se muestran más receptivas a la hora de trabajar en un proyecto, se ha logrado que nos

> reunamos en grupos para discutirlos, ver lo positivo y lo negativo, haciendo después una puesta en común en las salas de contexto donde está todo el personal junto (*Reflexiones sobre la experiencia de* quiebres de grupo, M10, 2016).

Un proceso de unificación que empieza con muchas dificultades y resistencias y que poco a poco logra que más maestras y maestros se involucren en pensar el proyecto como una posibilidad. Según he podido observar, los logros que han tenido quienes organizan su trabajo de otra forma han permitido un cambio en la percepción del proyecto. Esto acompañado de los resultados en los aprendizajes que en poco tiempo ha logrado un conjunto de docentes.

De a poco se han concretado instancias de diálogo y de trabajo conjunto que llevaron a que los colectivos docentes de la escuela en sus dos turnos, en 2016 estuvieran elaborando la propuesta a implementar durante 2017 en forma conjunta y coordinada.

> Se está logrando hacer el nuevo modelo en donde se ha aceptado que los quiebres hasta tercero son de muy buenos resultados, que inicial se tiene que integrar al modelo y si bien de cuarto en adelante todavía no está claro si se puede implementar aulas, han surgido otras ideas que hacen que la visión de la escuela cambie en beneficio de los aprendizajes de nuestros alumnos (*Reflexiones sobre la experiencia de* quiebres de grupo, M10, 2016).

Las maestras de la Escuela 178 reflexionan lo siguiente sobre la experiencia de los *quiebres de grupo*:

> Consideramos que esta metodología resulta positiva debido a que al estar agrupados en niveles de desempeño no queda ningún niño sin intervención docente. De acuerdo a la etapa en que se encuentra cada alumno, serán las estrategias e intervenciones que ponga en práctica el docente.
>
> La propuesta resulta enriquecedora en cuanto a las experiencias que vivimos en cada grupo, así como por el intercambio de conocimientos que se realiza entre las docentes. Resulta también un desafío en varios aspectos: ejercitar la apertura de pensamiento en cuanto a propuestas que se alejan de lo establecido, la autoevaluación y autocrítica de las prácticas educativas, la necesidad de seguir estudiando e investigando en todo lo que concierne al acto educativo (*Reflexiones sobre la experiencia de* quiebres de grupo, maestras turno matutino Escuela 178, 2016).

Es muy interesante el planteo que hacen estas maestras, incluso debo reconocer que en un punto fue insospechado para quien pudo tener contacto con cómo se iba tratando y entendiendo el cambio metodológico que se proponía a raíz de la unificación de las escuelas.

Dicho planteo coloca un conjunto de desafíos para los docentes que son vividos como interesantes y motivantes, implican más trabajo y también otro tipo de trabajo, más colectivo, más reflexivo, de búsqueda —como hemos mencionado— de experimentación pedagógica, que coloca a los docentes en el terreno de la posibilidad en la medida que ven logros de aprendizaje con sus alumnos.

Es la posibilidad de construir una respuesta pedagógica, para un problema que es pedagógico, y que si la escuela no puede construirla no hay otra posibilidad para niñas y niños de ejercer el derecho a la educación. Insisto: es la escuela el último lugar que como sociedad tenemos para el ejercicio pleno del derecho a la educación. Subrayo *pleno* con la intención de colocar en esa plenitud que la escuela sea uno de los espacios donde tomar contacto con el legado cultural más rico y significativo posible, pero además en el cual encontrar los espacios para desarrollar aprendizajes con y junto a los otros. Renunciar a esa posibilidad implica cuestionar seriamente la construcción de una sociedad democrática.

El contagio y la construcción política más amplia

> Nosotros nos planteamos esto también como a nivel macro. La escuela pública uruguaya tiene una tradición honrosa, de brindarle educación valiosa al hijo del trabajador. Yo soy hija de obrero y mis padres me mandaron al colegio[53] porque esperaban darme una mejor educación, y eso no puede pasar, no puede pasar que una persona sienta que le está dando una educación de menor calidad a su hijo porque no tiene plata para mandarlo a un colegio; tiene que sentir respeto, y sentir que su hijo está yendo a un lugar donde realmente está aprendiendo, eso es fundamental, aunque parezca una perogrullada, porque en realidad no es nada nuevo, es lo que debería ser (entrevista M6, 2015).

Una preocupación por la escuela pública como un espacio en el que se brinda una «educación valiosa», pensar la experiencia de la Escuela 321 no para quedar aislada, sino como parte de una construcción política más amplia y ambiciosa. De allí la constante preocupación por parte de sus docentes de entablar diálogo con otras/os que están pensando y practicando otras formas de organizar la escuela.

Esa preocupación tiene al menos dos estrategias claras: por un lado la participación de maestras de la Escuela 321 en el espacio de trabajo Un colectivo docente en movimiento, grupo de trabajo autoconvocado que se reúne en la sede de ADEMU y que investiga sobre la enseñanza de la lectoescritura, y por otro lado, la conformación de «un enclave de experimentación pedagógica, con la finalidad de profundizar los cambios metodológicos y en el formato escolar» (Proyecto unificación presentado al CEIP, 2015) que proyecte a las dos escuelas fusionadas

53 En Uruguay se refiere a *colegio* como genérico de enseñanza privada, sea tanto primaria como media.

como un complejo educativo. Así lo plantea la directora de las Escuelas 321 y 178 a comienzos de 2016, abrumada por las dificultades surgidas a partir de las resistencias de los docentes, del poco apoyo recibido por la inspección y por el consejo, y luego de tomar real conocimiento de la situación sobre los aprendizajes con la que se encontró en la escuela 178.

> [...]. Ojalá nos evalúen porque si a Casavalle le va bien, le va bien a muchas escuelas, si alguien lo mira digo yo, nosotros estamos haciendo una apuesta en dos vías, por un lado con ese grupo de referencia de ADEMU, que cada vez se extiende más, y eso genera prácticas en escuelas y en algún momento alguien va a preguntarse qué es lo que pasa (entrevista MD, 2016).

Dos apuestas de construcción política con elementos comunes, abordaje colectivo frente a un problema que es colectivo, y por otro lado la construcción política desde el cotidiano escolar, los propios docentes como generadores de reflexión y propuesta pedagógica y metodológica que busca y disputa un sentido político más amplio. En este sentido hay una potencia política en la búsqueda que implica la experimentación pedagógica que no parece visualizarse desde la Asociación de Maestros del Uruguay ni desde la Federación Uruguaya de Magisterio y Trabajadores de Educación Primaria, como espacios de disputa de un sindicato docente. Así lo comenta la directora:

> Yo creo que ADEMU no tiene conciencia de que al sindicato le interese que las escuelas tengan experimentaciones pedagógicas y generen debate, no lo consideran como un espacio de lucha que puede disputar el poder en el campo educativo en serio y en favor de la gente, porque por eso es que a mí me parece interesante, porque es generar otras posibilidades dentro de la escuela pública para que los hijos de la gente, los más desfavorecidos puedan salir adelante. Y esa es una preocupación histórica del sindicato y digo la FUM[54] y ADEMU, con los dos se conversó, nosotros queremos que el sindicato nos mire, nos acompañe, que tome esto, que junte escuelas que están haciendo experimentaciones, qué mejor que la FUM que tiene todo el país. Y hasta ahora estamos esperando que alguien nos diga «¿cómo les fue?» Nosotros lo que visualizamos es que esto no se está entendiendo como una lucha políticamente interesante. O se ve desde un lugar muy mezquino, eso también puede ser (entrevista MD, 2016).

Esta es una pérdida en términos de posibilidad de posicionamiento de los actores sindicales desde la generación de un pensamiento pedagógico propio y construido a partir de la experimentación pedagógica, más aun teniendo en cuenta que en Uruguay los docentes integran el gobierno del sistema[55].

54 Se refiere a la FUM-TEP: Federación Uruguaya de Magisterio y Trabajadores de la Educación Pública.

55 A través del voto, los docentes de la Administración Nacional de Educación Pública eligen dos docentes para integrar su Consejo Directivo Central y un docente para integrar cada consejo, por lo cual participan directamente en la construcción de políticas educativas.

Necesariamente el sentimiento de las maestras es encontrarse con grandes desafíos, con la habilitación para hacer y tomar decisiones, pero en solitario o sin muchos interlocutores con los cuales debatir las opciones que toman cotidianamente.

> Y desde la autoridad fue «unificamos las escuelas y manéjense», yo lo que espero es que nos evalúen, y que haya una mirada que permita decir, dada esta situación lo que generó. Porque nos unificaron y les abrieron la puerta a las personas para que se vayan, la inspectora departamental vino y orientó en cómo hacer la carta para irse, y fue la orientación que dio. Entonces porque acá no hubo ninguna orientación de ningún pelo, pero entonces antes de empezar nos abortaron.

> Acá no queremos hacer más de lo mismo, acá queremos mejorar, queremos experimentar, trabajar y lograr cosas, y el que quiera más de lo mismo que se quede en su casa (entrevista MD, 2016).

Desde este primer momento de soledad, resistencias en los colectivos docentes y falta de respaldo claro ha habido cambios interesantes que hacen pensar en un proceso de construcción política desde el cotidiano escolar que pueda conformar un proyecto pedagógico compartido y acordado entre las dos escuelas. Esas resistencias iniciales, luego de avanzado el trabajo a partir de una organización escolar y metodológica diferente que comienza a mostrar resultados tangibles en los aprendizajes de niñas y niños, han sido útiles para reconocer que es interesante plantearse esta forma de trabajo, que además motiva a los maestros con los logros de sus alumnos.

El otro aspecto que motiva tiene que ver con la visita de la directora general del Consejo de Educación Inicial y Primaria, que luego de visitar las escuelas unificadas y de que las directoras le volvieran a insistir con constituir un espacio de experimentación pedagógica, les pide un nuevo proyecto para considerar en el consejo. Al momento de cerrar este texto, ese proyecto institucional a ser remitido al Consejo de Educación Inicial y Primaria había sido escrito, discutido y acordado en las salas docentes de las escuelas 178 y 321, propuesta que contiene desafíos muy interesantes acerca de las alteraciones a la forma escolar.

Referencias bibliográficas

Frigerio, G. (2001). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Documento de Apoyo, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile5Creformas_educativas_reforman_escuelas_frigerio.pdf>. Consulta: 22/11/13.

Terigi, F. (2010). «El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía», en: Frigerio, G. y Diker, G., *Educar: saberes alterados,* Buenos Aires, Del estante editorial.

Documentos

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Acta n.º 135, resolución n.º 5 del 30/12/2015.

Documento elaborado por el Colectivo docente Escuela 178 turno matutino y vespertino, 2016.

Propuesta de transformación escolar (2015) remitida por inspección y directoras de las escuelas 320 y 321 al Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Entrevistas referenciadas

Entrevista M6, 2015.

Entrevista MD, 2016.

Entrevista MD2, 2016.

Notas de campo

Nota de campo 13 de setiembre de 2016.

Textos reflexivos elaborados por las maestras

Reflexiones sobre la experiencia de quiebres de grupo, M10, 2016.

Reflexiones sobre la experiencia de quiebres de grupo, maestras turno matutino Escuela 178, 2016.

Pausa-punto-apertura

Aquí se concentran tres operaciones: hacer una pausa en el proceso de investigación, dar cierre a este texto a la vez que dar apertura a interrogantes y nuevas lecturas y a otras no necesariamente nuevas, pero sí modificadas por el devenir de investigación.

Esta investigación resultó un proceso muy interesante de aprendizaje, conocimiento y experimentación y que, a partir de una relectura busca rescatar las dimensiones fundamentales de los temas abordados, los que claramente no están cerrados y sobre los que se seguirá investigando y produciendo, pero que aquí encuentran un punto.

Fue un proceso largo y motivante; quiero destacar y agradecer la apertura que tuvo y tiene la experiencia y sus maestras para con esta investigación en los diferentes momentos de entrevistas, observaciones participantes, intercambio a partir de devoluciones, discusión de avances y producción de textos reflexivos. Apertura que permitió un trabajo de campo muy interesante, a la vez que ampliar la formación en el ejercicio de la perspectiva etnográfica, así como experimentar en forma conjunta sobre la coproducción de conocimiento pedagógico entre escuela y universidad.

Como fuera señalado, el trabajo de investigación comienza con un primer interés sobre la alteración de la forma escolar para luego adquirir relevancia el análisis de esas alteraciones como la producción de una política desde el cotidiano escolar. Es decir, de qué maneras las maestras conforman una política a partir de la experimentación pedagógica en relación a la forma escolar, y cómo a partir de allí disputan un sentido más amplio con la experiencia que están realizando en la Escuela 321, en la búsqueda de una respuesta pedagógica a las problemáticas a las que se enfrentan.

Ese derrotero no previsto *a priori* tiene que ver con una decisión metodológica sobre la perspectiva etnográfica, en la cual el investigador no tiene un punto de llegada, sí un conjunto de interrogantes y teoría desde la cual se conecta con un conjunto de prácticas, discursos e interpretaciones sobre los hechos, a los que suma la propia mirada que puede construir a partir de su acotada participación en esas cotidianeidades, para a partir de allí elaborar una descripción e interpretación de ese recorte, un proceso que está signado por la incerteza en el punto de llegada.

Pausa-punto

En esta pausa-punto intento señalar aquellos aspectos que entiendo la experiencia en desarrollo por parte de la Escuela 321 «da a saber» en términos de Graciela Frigerio (2007: 21); analizar lo que la experiencia comunica no como la búsqueda de un modelo (como fuera planteado en el capítulo V), porque esto va en contradicción con la experimentación pedagógica. El modelo cristaliza un proceso de búsqueda que una vez que se alcanzó queda poco margen para seguir la búsqueda y gana la tentación por replicarlo.

Las instituciones educativas son necesariamente particulares y diversas. Un colectivo docente, con sus alumnos y la comunidad, todos con sus particularidades, intereses y necesidades diferentes, los que puestos en relación construyen un determinado tipo de institución educativa y sus sentidos, por lo cual la idea de un modelo escolar tiene muchas limitaciones para su concreción práctica y real. La pretensión moderna de homogeneidad llevó a pensar las escuelas desde un patrón también homogéneo, ocultando las diferencias institucionales y las características de los sujetos que hacen esas escuelas.

Entiendo que la Escuela 321 «da a saber» un conjunto de aspectos sobre los cuales experimentar prácticas pedagógicas desde esas particularidades, en la tarea de reelaborar el trabajo pedagógico. En el capítulo V se trajo la idea de la maestra directora de «pensar el territorio pedagógicamente», una idea muy potente en la medida que implica un colectivo docente que organiza su trabajo pedagógico a partir de pensar y planificar sobre el territorio en el que está su escuela, con los recursos que cuentan, los que pueden conseguir y articular con otros actores, con la comunidad y con las familias; una propuesta que se inserta en el territorio atendiendo a sus características, dificultades y potencialidades. Un trabajo pedagógico que, asume la autonomía y construye un proyecto en el territorio del que forma parte.

En este proceso de recapitular lo abordado vuelve a surgir una interrogante que también varias veces me fue formulada: ¿es la Escuela 321 una excepción? Entiendo que sí, pero lo que sucede allí obedece a una conjunción de factores que no le son exclusivos; por lo planteado anteriormente sí son particulares sus procesos y respuestas frente a desafíos comunes para la gran mayoría de las escuelas.

Durante el trabajo de campo fue referido por diferentes actores en reiteradas instancias —y lo pude comprobar a través de observaciones y entrevistas— el lugar preponderante y de autoría que ocupó la directora, sus ideas y su coraje para asumir caminos poco seguros, su capacidad de trabajo, de liderazgo y también de construir colectivos docentes que comienzan a confiar en lo que hacen y encuentran en ello el sentido de su trabajo.

Sin quitar valor a lo anterior, entiendo que hay, fundamentalmente de parte de la directora, una cultura política que se pone en juego cotidianamente en su trabajo, que busca abrirse al colectivo para generar cultura política en los demás. Una vez que los docentes se posicionan como sujetos políticos capaces de

transformar, a la vez que autorizados para hacerlo, en la medida que son esos sujetos los que producen escuela y que es esta la que tiene que brindar una respuesta pedagógica a los problemas que son pedagógicos, allí se da quizás el comienzo de la transformación que hacen los docentes a partir de asumirse como sujetos políticos pueden emprender la tarea de transformar sus prácticas pedagógicas.

Otro de los componentes interesantes que la experiencia «da a saber» tiene que ver con la búsqueda colectiva en la escuela y la necesidad de trabajar con otros ante la magnitud de los desafíos y dificultades que enfrentan. Como se planteara en el capítulo III la experiencia hace un *quiebre* con una determinada concepción del trabajo docente, muy aislado, con pocos espacios para el intercambio y muchas veces en competencia entre pares docentes. La experiencia de la Escuela 321 es una construcción colectiva a la interna de la escuela y con otros maestros a partir del espacio de trabajo convocado en la Asociación de Maestros del Uruguay. *Un colectivo docente en movimiento* que viene trabajando y experimentando sobre la metodología para la alfabetización, y con otros actores como la Universidad. Hay una preocupación por no quedar aislados como experiencia, buscando establecer contacto con otros docentes y escuelas que están proponiéndose alteraciones a la forma escolar. A partir de pensar la gradación como una permanencia en el marco de los quiebres, la Escuela 321 establece contacto con las Escuelas No graduadas de la provincia de Santa Fe (Argentina).

El colectivo de la Escuela 321 tiene claro que la institución escuela, en el marco del derecho a la educación, debe dar una respuesta pedagógica frente a los desafíos de los aprendizajes de calidad que tiene que promover y lograr, para lo cual requiere de un trabajo en contacto y articulación con diferentes actores y aportes, sin renunciar en ningún momento al hecho de que esa respuesta tenga que venir de la escuela y sus docentes.

Esta no renuncia se refuerza en el punto de partida *todos pueden aprender,* emparentado aquí por sus consecuencias políticas con el planteo de Jacotot-Rancière (2007) (abordado en el capítulo IV) que coloca a la escuela en el lugar de dar respuesta, a partir de que no hay posibilidad de dudar de la capacidad que tienen los alumnos para el aprendizaje, y posicionándola como la encargada de hacer los movimientos necesarios para que esa capacidad que está presente pueda desarrollarse. Esto es expresado en el campo con el poner la escuela *patas para arriba,* alterar su forma escolar para que los aprendizajes puedan desarrollarse.

A riesgo de ser reiterativo, la escuela es la depositaria de hacer efectivo el derecho a la educación, por lo tanto la que debe generar las transformaciones necesarias en su propuesta para que niñas y niños logren los aprendizajes esperados. Al mismo tiempo, en la experiencia de la Escuela 321 siempre se plantea el desafío de enriquecer la propuesta pedagógica y no quedar limitados por lo que está en el programa o lo que comprende al mundo de lo escolar. Las maestras y la directora, particularmente, buscan hacer lugar en la propuesta, así como contar con los recursos docentes y materiales para que otros lenguajes puedan entrar en la escuela para enriquecerla.

Otro componente importante vinculado a la experimentación pedagógica es la inconformidad con lo que se obtiene. Como fuera comentado en el capítulo III la experiencia de la Escuela 321 establece algunos *quiebres* con la idea naturalizada de escuela, más proclive a rutinas e inercias, frente a lo cual desde esta experiencia se vive la inconformidad como motor. La experiencia sigue recreándose, produciendo nuevas prácticas, sigue alterándose. Nada permanece estático y todo es considerado como provisorio, las respuestas que las maestras logran producir frente a los desafíos que se les van planteando están en constante revisión y ajuste, instalándose una forma de trabajo que se sustenta en la experimentación constante sobre lo que se desarrolla, teniendo claro que es perfectible y puede ser enriquecido. Esto es una carga en la medida que siempre hay que destinar tiempo para evaluar y replanificar, pero por otro lado permite generar ese movimiento en el cual hay lugar para la equivocación y el replanteo del rumbo que la experiencia toma. Nada permanece mucho tiempo del mismo modo, dejando poco espacio para rutinizarse.

La experiencia de la Escuela 321 permite que los docentes se posicionen como parte del problema y de la solución. Considero que en Uruguay la educación está atravesando una serie de dificultades, y más allá de que haya un uso político de estas, es cierto que los problemas existen. Los indicadores de resultados en repetición, rezago en primaria y abandono en media básica son preocupantes; sumado a esto entiendo que no existe un proyecto pedagógico que oriente a los decisores políticos, por lo que no hay un rumbo claro a seguir. Los docentes están en el medio de estas tensiones y son responsabilizados directamente por los problemas vinculados a sus cometidos que el sistema está mostrando, que, continuando con la metáfora planteada por Terigi (2010) sobre el «saber pedagógico por defecto», fuera planteado en el capítulo V como un funcionamiento en «modo a prueba de fallos»: el sistema educativo convive con un problema, no puede resolverlo, pero tampoco colapsa, sino que opta por seguir funcionando ignorando el problema.

Tenemos que profundizar el conocimiento pedagógico sobre esta crisis y la tendencia a adaptarse que tiene el sistema, para que ese funcionamiento en «modo a prueba de fallos» no sea perpetuo. En esa búsqueda de conocimientos entiendo que el desafío de la coproducción de conocimiento pedagógico entre Escuela y Universidad —que esta investigación modestamente buscó explorar— puede colaborar en la búsqueda de la resignificación de las herramientas con las que intervenimos en la educación, así como atrevernos a otras construcciones.

En este escenario, los docentes son responsabilizados por la prensa, algunas autoridades y actores políticos como parte del problema, pero no como parte de la solución. No se reconoce que son los propios docentes quienes tienen la posibilidad de transformar lo que vienen realizando; se depositan las soluciones en un afuera, pero a su vez no se tiene en cuenta que esas posibles soluciones se hallarán, sí o sí, con esos mismos docentes que son considerados parte del problema. Cabe preguntarse: si no es con y a través de los docentes que tenemos, ¿con quiénes se podrá desarrollar el trabajo pedagógico?

Lejos de construir un clima político que posicione a los docentes en un lugar importante en relación con las transformaciones necesarias, la operación es absolutamente la contraria: es continuar en la postura de despojarlos de toda posibilidad, a la vez que responsabilizarlos por los problemas del sistema educativo. Negar a los docentes como sujetos políticos capaces de tomar decisiones y orientaciones de política educativa cuando en realidad necesariamente lo hacen, solo que de tanto repetir que la educación no es política, esto acabó siendo aceptado por la mayoría de los docentes que no entienden su trabajo como político, primando una concepción conservadora del sistema y sus lógicas. Pensar en las transformaciones que la educación requiere empieza por reconocer la politicidad inherente al trabajo pedagógico, a la vez que resituar a los docentes como sujetos políticos, pasibles de generar y conducir esas mismas transformaciones.

Como se buscó dar cuenta en el capítulo II a través de experiencias y ensayos de experimentación pedagógica, la relación entre las políticas educativas y los docentes como sujetos políticos son históricas, no siempre se han dado de la misma forma, y por lo tanto son pasibles de cambio. La experiencia de la Escuela 321 «da a saber» que los docentes son parte del problema y de la solución, en la medida que pueden reconocer las dificultades que tienen, y a partir de allí buscar y generar una respuesta pedagógica y enunciar claramente que es la institución Escuela la que tiene ese mandato y esa posibilidad.

Lo pedagógico permeando las políticas educativas, esto que parece un sin sentido, es justamente lo que no ocurre en las políticas educativas, en las que lo pedagógico y lo didáctico quedan ausentes. Terigi (2004) se refiere a la necesidad de considerar a la enseñanza como un asunto político, ese conjunto de decisiones didácticas cotidianas como parte de la política educativa. En el capítulo II se plantearon dos dimensiones de la política educativa: *a*) política del sistema y *b*) política del cotidiano escolar. Se acuerda en que lo pedagógico queda relegado a la dimensión del cotidiano escolar, a lo que se suma que en la mayoría de los casos no puede ser abordado en profundidad por varios factores, entre los que destaco formación y otras tareas que —si bien necesarias— distraen los tiempos y recursos con los que cuenta la escuela para el trabajo pedagógico. Este espacio marginal de lo pedagógico en las políticas educativas constituye un elemento que es necesario reposicionar, a la vez que reconocer que la política educativa se conforma desde esas dos dimensiones, en lugar de construir una negación que limita las propias capacidades de funcionamiento que tiene el sistema educativo, pero sobre todo de recrearse a partir de otras formas de vínculo político.

Apertura

Como se desprende de esta investigación y de la postura metodológica adoptada, se sobreentiende que no hay posibilidad de evitar la subjetividad del investigador en el proceso, por lo cual en tanto sujeto político también sus intencionalidades y preocupaciones atraviesan ese proceso de conocimiento que es la investigación. Obviedad que debe ser explicitada dado que se suelen realizar no pocos esfuerzos para convencer de lo contrario.

Estas intencionalidades y preocupaciones pueden ser condensadas en tres componentes que se vinculan directamente con lo que la experiencia de la Escuela 321 «da a saber» y con las búsquedas conceptuales y políticas en desarrollo por parte de quien escribe y que a partir de esta investigación se abren interpeladas hacia nuevas búsquedas: *a*) autonomía, *b*) relación universalidad/singularidad, y *c*) experimentación pedagógica. Su orden no es jerárquico, sino lógico en su mutua imbricación.

Autonomía

En ese darse las propias reglas, como planteara Castoriadis (1997), siempre necesariamente en relación con otros, es que se construye la autonomía. Interesa pensarla en su dimensión política, es decir, como forma de vínculo en el cual todos estamos desafiados y habilitados a participar sin que se asuman posiciones de superioridad u opresión respecto del resto. Un tipo de vínculo político que tiene consecuencias pedagógicas: cómo elaborar una propuesta educativa que desarrolle y potencie la autonomía en los sujetos. Este desafío claramente requiere de repensar toda la propuesta pedagógica de la modernidad, concebida desde objetivos muy lejanos de la autonomía; se torna necesario repensar la forma y la institución escolar. Si se tiene clara la dimensión y la complejidad de la empresa a realizar, entiendo que se puede generar experiencia que ponga en tensión y en práctica ese centro en la autonomía, haciendo crujir las instituciones que las albergan, mostrando sus contradicciones, a la vez que utilizándolas como insumo del trabajo pedagógico.

La relación con la autonomía como el principal aprendizaje que una experiencia formativa debiera dejar en nuestro acervo vital, la posibilidad de experimentar y vivenciarla como estrategia para enfrentar los desafíos con los cuales tendremos que vernos. Entiendo que las políticas educativas deben promover y desafiar a asumir esa autonomía por parte de todos los sujetos involucrados en el acto educativo.

Durante el trabajo de campo pude observar cómo la experiencia de la Escuela 321 asumía su autonomía mediante la toma de decisiones, a la vez que generaba los fundamentos para que estas fueran respetadas. Considero que se conjugaron dos factores en los comienzos de la experiencia: una directora que

asumió la autonomía y una inspectora capaz de leerla con su sentido y orientación en favor de lograr los cometidos de la escuela.

A partir del trabajo de campo y del conocimiento que poseo gracias a mi inserción en el área de la educación, entiendo que en la política educativa la autonomía también tiene que ser repensada. En parte lo que sucede en la Escuela 321 tiene que ver con un *dejar que prueben*, sin terminar de constituir un apoyo político decidido a la experimentación pedagógica y su necesaria autonomía.

No otorgar esos márgenes de autonomía para que experiencias como la que viene desarrollando la Escuela 321 sean posibles es parte de la carencia de orientación clara. En la medida que no hay un proyecto político pedagógico se tiene presente la magnitud de los problemas, pero no se logran establecer estrategias para enfrentarlos en forma decidida; se requiere más que una orientación explícita sobre la autonomía, que coloque a los docentes como sujetos políticos hacedores cotidianos de las políticas educativas que se ponen en acto en cada una de las instituciones educativas.

Políticamente entiendo más interesante que el sistema promueva el desarrollo de autonomía en los docentes como parte de sus orientaciones. Hasta tanto esto no pueda darse, es destacable el ejercicio de tomar la autonomía y con ella iniciar un camino de búsqueda colectiva. La experiencia de la Escuela 321 «da a saber» que se pueden traspasar los límites de lo que está establecido. Pero que además se puede traspasar otra limitación, forjada a través de la costumbre, la rutina y las formas de relacionamiento que el sistema educativo propone a sus docentes, que es la autoportación de la limitación: frente a la posibilidad de hacer algo fuera de lo establecido e implícitamente permitido, es mejor no plantearlo frente al riesgo de ser sancionado, muchas veces de manera autoritaria y sin mayores fundamentos. Es como si el sistema se garantizara un funcionamiento «por defecto» (Terigi, 2010) a partir de la autoportación de la limitación con la que desarrollan su tarea algunos docentes que se orientan por ese derrotero establecido a fuerza de rutinas y controles.

Relación singularidad/universalidad

Se torna cada vez más evidente la necesidad de hacer lugar a las singularidades de los sujetos en las instituciones educativas, a la vez que reconocer que también estas instituciones son singulares, son construcciones de sujetos particulares, alumnos, docentes y comunidad con intereses y necesidades diferentes en tiempos y espacios también particulares. Cada vez más la homogeneidad se torna una ficción que violenta.

Este reclamo en función de las singularidades tiene que estar en vínculo con la universalidad; si no lo acompañamos con este imperativo se corre el riesgo de enmascarar la desigualdad. Es necesario que se respeten las singularidades en un marco donde se tienen presentes los universales, aquello a lo que todos debemos

acceder, pero fundamentalmente un conjunto de orientaciones que establecen puntos de contacto con el *todos*, en los que podemos reconocernos en tanto iguales, desde nuestras diferencias.

La experiencia de la Escuela 321 no queda aislada en la medida que establece vínculos con otras, en el desafío de una construcción política más amplia. Pero también porque se involucra en dar respuesta a temas universales como la monocronía, la rigidez de los tiempos pedagógicos, la organización en grados estancos, la repetición, la organización del tiempo pedagógico en función de áreas temáticas y la búsqueda metodológica en la enseñanza de la lectoescritura. Se construyen respuestas necesariamente particulares a temas universales que nos interpelan y desde los cuales se pueden establecer diálogos.

Experimentación pedagógica

Idea con la que vengo trabajando conceptualmente y experimentando en mi propio trabajo docente, entendida como una operación que, mediante la búsqueda, nos permite arribar a un punto diferente al que nos encontramos, un derrotero marcado por la incertidumbre que entiendo es posible de transitar a partir de encontrar sostén en el trabajo colectivo.

Experimentación pedagógica como respuesta a los problemas y desafíos educativos que tenemos como sociedad. El antecedente de las escuelas experimentales es interesante en dos aspectos: en un momento histórico particular la política educativa dejó espacio a la experimentación pedagógica, y fueron los docentes que participaron de estas escuelas experimentales quienes definieron las características de estos centros, y el otro aspecto se vincula con las problemáticas y desafíos actuales de la forma escolar y su artificialidad.

Las escuelas experimentales surgen a partir del advenimiento de las ideas de la Escuela nueva, como se diera cuenta en el capítulo II; entiendo que nos encontramos ante un momento histórico que, salvando las distancias, tiene a la institución escuela como centro en la medida que ya no son soportables la artificialidad y el desacomodo reinantes en los múltiples procesos de aprendizaje que desarrollan las niñas y los niños que se escolarizan mientras lo que esta les propone sigue siendo un padrón frente al que cada vez más la mayoría se desacomoda. Por otro lado, es necesario señalar que ese desajuste siempre existió, no hay en esto una novedad. El problema surge cuando la escuela como institución generada para establecer una selección y una diferencia, ahora es vista como la que debe garantizar un derecho, y para algunos debe, además, ser espacio para la igualdad en la medida que instrumento válido todavía como construcción de democracia.

Ese desacomodo entre una estructura padrón y las necesidades particulares de los sujetos se torna cada vez más insalvable. Frente a ello es necesario experimentar otras formas escolares que permitan dar respuesta a las necesidades actuales, teniendo presente como se ha planteado en este texto que no necesariamente

es una búsqueda de lo nuevo, hay mucha práctica pedagógica disponible que puede ser resignificada y otra que deberá ser creada para arribar a las respuestas pedagógicas que la escuela necesita elaborar y la sociedad demanda.

Entiendo que las dimensiones antes señaladas, pueden permitirnos el desarrollo de otro tipo de políticas educativas, que por un lado puedan dar cuenta de las problemáticas y desafíos de las diferentes instituciones de educación en un marco de universalidad, es decir, la diferencia se contempla para garantizar un conjunto de universales que hacen al derecho a la educación, a la vez que coloca a los docentes en el terreno de la potencia y el desafío. Esto conlleva un cambio en lo que algunos llaman la profesionalización docente, sin dudas, ser docente es una tarea que —si el término no estuviera bastardeado— se podría considerar de alta responsabilidad social. Si se quiere lograr o recuperar ese lugar hay que procesar algunas transformaciones en lo que se realiza y en la manera en la que se hace.

El proceso de unificación de las escuelas de Unidad Casavalle arrojó luz sobre aspectos vinculados con las posibilidades y los límites de amplificar la experiencia, quizás la más interesante está en la contundencia que tuvo para algunos docentes la constatación de que a partir de organizarse de otra manera e insistir con el trabajo pedagógico se pueden lograr los aprendizajes que se consideraban imposibles para estas niñas y niños.

Estas intencionalidades y preocupaciones seguirán inquietando el proceso de búsqueda en la investigación; como fuera planteado nada está concluido, sí entiendo que este proceso de formación e investigación que da lugar a este texto ha permitido enriquecer las interrogantes, y confirmar una vez más un camino de búsquedas necesariamente colectivo y polifónico. Esto que quise traer caprichosamente como una apertura, aunque paradojalmente es aquí un cierre.

Referencias bibliográficas

Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado*, Buenos Aires Altamira.

Frigerio, G. (2010).« Curioseando (saberes e ignorancias)», en Frigerio, G., y Diker, G., (comp.), *Educar: saberes alterados,* Del estante editorial, Buenos Aires.

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

Terigi, F. (2010). «El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía», en: Frigerio, G. y Diker, G., *Educar: saberes alterados,* Buenos Aires Del estante editorial.

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

El presente libro se propone indagar y analizar las alteraciones producidas a la forma escolar, como una producción de política educativa desde el cotidiano escolar a través de la experimentación pedagógica. La Escuela 321 está ubicada en el barrio Casavalle en Montevideo, Uruguay, donde se concentra y condensa la pobreza urbana. Allí, un grupo de docentes se propone implementar un conjunto de alteraciones a la forma escolar, orientando su trabajo a partir del «todos pueden aprender». Para garantizar esto es necesario «poner la escuela patas para arriba», como operación imprescindible, porque es la escuela la que tiene que producir respuestas frente a desafíos pedagógicos.

Se analiza el proceso de alteración a la forma escolar como una experimentación pedagógica que genera movimientos en relación con esta y en la organización del trabajo docente, a la vez que, una producción de política educativa desde el cotidiano escolar, disputando un sentido más amplio, en términos políticos, que trascienden la propia experiencia y con la que se procura una construcción más general.

ISBN: 978-9974-0-1784-9