

Alteraciones a la forma escolar. Entre el deseo, la resistencia y el temor

VICTORIA DÍAZ

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR)

JUAN PABLO GARCÍA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR)

RESUMEN

El siguiente trabajo surge del análisis que se viene realizando sobre algunas alteraciones a la forma escolar que se están desarrollando en ciertas escuelas del país. Dando cuenta, tanto de la existencia de un fuerte deseo de cambio que atraviesa a todos los actores, que lleva a “mover” y transformar su realidad escolar, así como de algunas resistencias y temores a nivel general que impiden que las mismas se alteren. Al finalizar se plantean posibles pistas para continuar transitando o comenzar a recorrer el complejo camino de la alteración a la forma escolar desde el cotidiano escolar.

Palabras clave: Forma Escolar; Alteraciones; Cotidiano Escolar.

Alterations to the school form: among desire, resistance and fear

ABSTRACT

The following work emerges from the analysis that has been done over some alterations to the way school being developed in certain schools. Realizing from both the existence of a strong desire for changing that crosses all actors, leading to “move” and transform their school reality, as well as some resistance and fears general level that prevent them being altered. At the end it is possible to indicate clues to continue traveling or starting down the path of complex alteration to the school form the way everyday school arises.

Keywords: School form; Alterations; Daily School.

LA FORMA ESCOLAR COMO MATRIZ DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS¹

La institución escolar ha sido conceptualizada como aquella

[...] hija de la República, hija del Capitalismo, hija de la Cultura Letrada, hija de la Nación o hija de la Sociedad Burguesa, entre otras maternidades y paternidades posibles. En su conjunto, todas ellas resaltan su carácter **moderno y modernizador**, presentan la íntima vinculación que existe entre escolarización y modernidad y, a partir de ella, la conciben como una «construcción moderna constructora de modernidad». (PINEAU, 2007, p. 33).

La vinculación existente entre el **sistema educativo actual y la modernidad** es indudable, de hecho la escuela es considerada como la mayor creación que esta última ha tenido. Esta relación establecida es sobre todo posible por la complejidad y eficacia de los dispositivos con los que cuenta.

Por mucho tiempo, se ha instaurado la idea de que la escuela es “una máquina potente y eficaz, centro de irradiación de saberes, aparato clasificador de poblaciones, dispositivo modernizador, edificio público privilegiado, símbolo de la estabilidad, clave de la cultura letrada” (PINEAU, 2007, p. 34). Y es por ello, que esta forma educativa es concebida, en su especificidad como “artificial, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado –el occidente europeo entre los siglos XVII a XIX– que se expandió en muy poco tiempo –fines del siglo XIX, principios del XX– por todo el globo y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo.” (PINEAU, 2007, p. 37)

La forma que por tanto se instala a nivel educativo posee una **historicidad específica**, como proponen Vincent, Lahire y Thin (1994, p. 2), que nace de formaciones de índole social particulares, dentro de una época en especial, y en sintonía con otras transformaciones.

La **predominancia de la forma que hoy sustenta lo escolar**, puede detectarse desde el siglo XIX, y puede afirmarse que “no ha cesado de ampliarse a

¹ El presente artículo se enmarca dentro del trabajo que se viene realizando por parte de la línea de investigación: “Alteraciones a la forma escolar y producción de políticas educativas en vínculo con la experimentación pedagógica desde el cotidiano escolar” a cargo del profesor Felipe Stevenazzi, perteneciente al Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Grupo incorporado al Programa de Políticas Educativas del NEPI-AUGM como Udelar-Grupo 2, y se desprende a partir de una serie de producciones colectivas que se vienen realizando sobre el tema en cuestión.

lo largo de nuestro siglo, en particular, después de la Segunda Guerra Mundial, a partir de los años 60” (VINCENT, LAHIRE y THIN, 1994, p. 6). Esto permitió que se iniciara una imposición de ella como referencia central, reconociéndose por todos, como un modo de socialización, que fue configurándose como legítimo y dominante. Este dominio sobre todo acontece por causa de que “la forma escolar está ampliamente difundida en las diversas instancias socializadoras, también porque la relación con la infancia que implica, y el tipo de prácticas socializadoras que supone son los únicos a ser considerados como legítimos”. (VINCENT, LAHIRE y THIN, 1994, p. 8).

De acuerdo a Flavia Terigi (2006), la forma **escolar** que se ha ido adoptando sobre todo remite a:

[...] las marcas que organizan y producen las formas de hacerlo dentro de las instituciones escolares, como la separación del niño de su familia, la reunión de niños dentro de un mismo sitio, y en un mismo horario para llevar adelante actividades formativas comunes que son comandadas por docentes, la diferenciación de contenidos así como su organización o la fragmentación de la jornada relativa a lo escolar en tiempos y espacios, entre otras (citada en ANEP, 2011, p. 12).

La forma escolar que rige la educación, sostiene modalidades, tiempos, espacios, ritmos, formas, y normas que sustentan la vida cotidiana de los alumnos dentro de cada institución educativa. Incluso se puede remarcar que es éste el que “oficia de continente y deviene de contenido. Constituye y expresa un modo de comprender la especificidad de lo educativo en las propuestas organizacionales.” (FRIGERIO, 2007, p. 331).

En este diseño de escuela, se percibe sobre todo “una relación social entre un maestro y un ‘alumno’, el maestro es un artesano ‘transmitiendo’ el saber –hacer a un joven” (VINCENT, LAHIRE y THIN, 1994, p. 3). Y como en toda relación social, ella se detecta dentro de un espacio y tiempo determinado, se instala bajo un lugar específico.

Desde él, los niños, son vistos como sujetos sociales, que participan en la escuela, y con los que se llevan adelante acciones específicas, se construye una concepción de individuo, que los distingue de otros sujetos de la sociedad, ya que son parte de un proceso particular, el educativo.

GANAS DE HACER OTRAS COSAS

Es interesante apreciar como lo que ocurre en una escuela y lo que en ella se produce no puede ser separado de la forma que lo escolar presenta. Por ello surgen, frecuentemente por parte de los maestros, algunas voces que invocan esta idea. Una escuela con las características planteadas provoca un deseo en los maestros de que si se pretende que su contenido sea otro, la forma debe necesariamente ser alterada.

Las escuelas no están dando respuesta ni permitiendo:

[...] el **acceso de los sujetos a patrimonios culturales plurales**, patrimonios para ser apropiados, transformados. Si este plus específico de la acción educativa no se verifica, la acción deriva a una intervención centrada en el control puro y duro, o a una acción de los discursos de la llamada “empatía”, de la comprensión empática y del desarrollo de la inteligencia emocional. Ambas derivas dejan al sujeto en “su” lugar, sin beneficio cultural alguno”. (NUÑEZ, 2010, p. 19).

Esto genera un **deseo manifiesto** de querer que lo que sucede en el cotidiano de cada escuela sea distinto. Se crea una especie de utopía de cambio, en la cual los maestros quieren que la escuela del futuro sea muy diferente a lo que es en la actualidad.

Este deseo de alterar la forma escolar no está presente solamente en los maestros; las **autoridades del CEIP**, en varios documentos, se han manifestado al respecto. Dentro de diferentes circulares, el CEIP procura asumir la preocupación por generar distintos formatos escolares, asumiendo que con ellos se “[...] posibiliten el trabajo en pequeños grupos, en pares (‘colaboración interindividual’ al decir de Vigotsky), de igual o diferente condición, en donde cada alumno logre enriquecerse en la tarea con el otro” (CEIP, Circular 47, 2015, p. 1). Sostienen incluso que se buscará “alentar la instalación y consolidación de nuevos formatos escolares que optimicen los recursos humanos y materiales disponibles particularmente las experiencias del trabajo en áreas, por ciclos y turnos, por niveles (CEIP, Circular 17, 2013, p. 2).

Por su parte, algunos documentos de la **Asamblea Técnico Docente**, muestran un abordaje de tal alteración a la forma escolar y dan cuenta de las posturas que se han adoptado en cuanto a este tema, explicitando que “se re-

clama habilitar recursos para que cada escuela pueda ajustar los formatos a sus necesidades” (ATD, 2016, p. 13) y cómo posibilitando dicho acceso será “posible implementar estrategias que garanticen el derecho de todos los niños a aprender” (ATD, 2016, p. 13). En estos escritos, se defiende que debe contemplarse una “autonomía pedagógica de las instituciones para decidir su formato” (ATD, 2016, p. 13) y que al enfocarse en ella se podrá sostener una transformación que se aleje de las forma tradicionales en las cuales se excluye a los niños que no logran adaptarse positivamente a ellas.

En la actualidad, desde algunos colectivos docentes se comienza a poner en tensión la forma escolar, cuestionando “desde la dialéctica cambio/ conservación, pensando, revisar y actualizar lo que hace la escuela, analizando la escuela desde sus propias prácticas, situadas en un contexto social y cultural, en un devenir histórico” (ANEP, 2011, p. 5).

A partir de la reflexión de estos docentes sobre la caducidad de una forma escolar tradicional y de la crisis que se evidencia sobre ésta, surge el deseo de formular ciertas alteraciones a la misma, tendientes a presentar otro tipo de propuestas al niño, donde se organice de modo distinto el centro, se cambie la visión del tiempo de enseñanza, se expanda el aula, se interaccione con la comunidad y exista un mayor intercambio con el exterior escolar, apostando por sobre todo a terminar con la angustia que conlleva constatar que con lo que hoy se hace dentro de la enseñanza “no aparece lo que se espera, que la enseñanza no se traduce en aprendizajes” (SANTOS, 2010, p. 25).

Son los maestros los que a lo largo del país “viendo que los niños no aprenden lo suficiente” (Maestra escuela N° 9) empiezan a pensar “nuevas” formas de hacer escuela.

RESISTENCIAS Y TEMORES A LA ALTERACIÓN

La escuela debe cambiar y su forma parece estar obsoleta. Esa premisa, parecería ser el denominador común del sentir colectivo, de actores pertenecientes a distintas jerarquías del sistema. En ese sentido, surge el cuestionamiento acerca de cuáles pueden ser las razones que impiden que esto se dé, qué factores se resisten a esos cambios y cuáles son los temores que pueden detener ese deseo de alteración.

Se puede reconocer, en primer lugar, una razón histórica. En sus orígenes sirvió para educar a la masividad. La modernidad cuando tuvo que permitir el acceso a lo cultural de muchos sujetos bajo la orden de un maestro, creó una forma escolar que daba respuesta a ello.

El éxito que tuvo en sus orígenes le ha dado cierta sustentabilidad y credibilidad a nivel temporal dentro del sistema educativo, de la cual es muy difícil desprenderse. Objetar, que esta forma escolar constituida en lo moderno ha llegado a un fin, supone para los docentes visionar que “habitamos un espacio de derrumbe de las certezas conceptuales, de los mitos identitarios de la nación y de las instituciones con las que se tejió el entramado de la sociedad moderna” (TIRAMONTI, 2004, p. 11).

La crisis que atraviesa la escuela deriva en tener que replantearse las políticas educativas que la modernidad instauró, dónde el objetivo primordial que se tenía era escolarizar a la mayor cantidad de población posible. Esto supone mirar que las aprehensiones a la cultura no son aseguradas por las políticas de escolarización, porque la transmisión de la cultura dentro de la escuela ya no es tal, y esto genera temor, ya que es otro presente en el que se debe accionar, uno cargado de incertidumbres, que se aleja de aquello conocido, determinado.

Esto permite pensar que existe una resistencia a dejar a un lado las marcas pasadas heredadas, no posibilitando desprenderse de ellas: dejarse permeable por lo imprevisto, por lo incierto; para pensar una escuela en constante construcción (TELLO, 2010).

A su vez, ciertas marcas de la forma escolar en la actualidad pueden ser encontradas por fuera de los muros de la escuela. A pesar de las críticas, muchas instituciones extraescolares, vinculadas o no a lo educativo, entran en relación con los sujetos, adoptando varios aspectos de esa forma de organización tradicional: los clubes de niños, centros de atención a la primera infancia, el trabajo en iglesias, son algunos ejemplos en donde se observan claramente las huellas que ha impreso la forma escolar tradicional en diversos ámbitos.

Así, la forma escolar atraviesa múltiples prácticas socializadoras. Se encuentra esa marca en la socialización familiar (ciertamente, en las clases superiores y medias, en las fracciones superiores de las clases populares), en las actividades “peri-escolares” y podríamos agregar en

las formaciones de empresas, los cursos de “inserción”, etc. Progresivamente, el modo escolar de socialización, es decir, la socialización pensada y practicada como “educación”, “pedagogía”, etc., se impuso como referencia (no consciente), como modo de socialización reconocido por todos, legítimo y dominante. (VINCENT, LAHIRE Y THIN, 1994, p. 8)

Esto va de la mano con la creencia que se tiene por parte de muchos actores que la única forma bajo la cual se puede dar el proceso de enseñanza y aprendizaje es esa, y todo lo que altere o rompa esa estructura será visto con un dejo de sospecha. La clave radica en que esa forma **continúa sirviendo** para la formación de muchos sujetos, sobre todo pertenecientes a la clase media alta, que con ciertas herramientas logran adaptarse a ella.

HUELLAS QUE POSIBILITAN PENSAR ALTERACIONES A LA FORMA ESCOLAR

En educación suele sostenerse la idea de que la única solución para mejorar la situación actual es hacer una especie de borrón y cuenta nueva, **una suerte de innovación**, que sustituya casi mágicamente todo el sistema escolar tradicional por otro. Entendemos que tal innovación no existe. Desde el repensar la escuela en la actualidad se aspira a una recuperación de lo “otro”, una búsqueda de aquel pensamiento pedagógico que nos precedió, pensando como resignificar eso, dejándonos interpelar por determinados aspectos.

Nuestra premisa parte de suponer que la búsqueda de soluciones debe estar basada en ciertas “alteraciones a la forma escolar” que se deben ir dando en las propias instituciones educativas; una especie de revisión, que permita visibilizar aquellos aspectos que obstaculizan el acceso a lo cultural de algunos niños, modificándolos por otros.

Alterar, en este sentido, supone en tanto revalorizar y volver a poner en el primer plano de la escena el saber pedagógico, que es la herramienta principal del profesional de la educación; es éste quien desde su práctica construye, avanza, produciendo política desde el territorio.

Se suele creer también que las soluciones a las diversas problemáticas que enfrenta la educación deben ser propuestas que bajen desde la macropolítica a las escuelas, es decir, desde un “espacio de generación de políticas para todo el

sistema, donde predomina una lógica de administración y gestión, más que una orientación de política educativa” (STEVENAZZI, 2014, p. 19). Sin embargo, las mismas pueden ser pensadas, y de hecho producen un efecto mejor, a partir de la **producción de políticas educativas desde el cotidiano escolar**, lo cual alude al “conjunto de definiciones tomadas por los docentes, así como en la gestión y administración de las escuelas” (STEVENAZZI, 2014, p. 19) en donde la **experimentación pedagógica**, que otrora marcará un hito en la pedagogía del magisterio nacional, se restaure y vuelva realmente a ser la principal y no la única manera de construcción de políticas educativas.

A pesar del eminente **descreimiento y la desconfianza** que recae sobre lo que hacen día a día los maestros, sostenemos que la escuela es un lugar valioso de por sí, que dentro de ellas existe un compromiso constante, por superarse, por alterar, que se funda día a día, donde la pedagogía y la política aparecen reflejadas en la labor silenciosa de muchos maestros uruguayos que a lo largo y ancho del país piensan “nuevas” formas de hacer escuela.

Ese compromiso, esa necesidad de realizar “otra cosa”, procurando alterar aquello que se viene dando, es detectado dentro de nuestra realidad educativa, en algunas escuelas, que apuestan a configurar experimentaciones pedagógicas abocadas a ello.

De este modo, hemos observado como la escuela N°321 “Aprender”, ubicada en Casavalle, Montevideo, y la escuela N° 9 de Durazno, se percatan de la crisis de la forma escolar y se concentran en producir alteraciones. La introducción en estos centros educativos específicos nos ha permitido evidenciar algunas cuestiones que son cruciales al momento de unir fuerzas para desprenderse de la forma escolar impuesta.

Analizar estas experiencias y otras que sabemos existen en el país nos puede dejar algunas posibles pistas a seguir para adentrarnos en el complejo camino de la alteración.

- Parecería existir una fuerte creencia desde quienes direccionan o administran la educación nacional en que el éxito de una institución depende de la cantidad y la forma en que esas cuestiones aparecen traducidas en planificaciones, proyectos, secuencias, seguimientos, etc. Todo en la escuela

parece tener que estar documentado, desde los detalles más sutiles hasta los más complejos, **todo debe estar en el “papel”**, hay ciertos modos de hacer las cosas que para el sistema no pueden ser modificadas bajo ningún concepto. Reflexionar y flexibilizar esta postura puede ser una forma de optimizar tiempos y hacer que la realidad sea más rica en propuestas pedagógicas hacia adentro, más allá de lo que pueda aparentar hacia el afuera.

– Hay que devolverle la voz **a los maestros y dejarlos ser y hacer**. Formados y exigidos como profesionales, sus acciones parecen estar permanentemente bajo sospecha, envueltas en una constante desconfianza y bajo el control de un sistema que parece no estar preparado para considerarlos profesionales en todo lo que el término requiere. Son ellos los que en colectivo podrán ser capaces de pensar alteraciones a la forma escolar, procurando recuperar la especificidad de lo educativo en su rol docente.

– Se debe distinguir que admitir esto implica poder quebrantar las lógicas establecidas para el centro desde el sistema, y consolidar otras maneras de organizarlo, visionando la posibilidad de acomodar del modo más adecuado los recursos tanto humanos, como materiales, espaciales, que le son adjudicados, lo cual significa que cada colectivo pueda resolver como serán utilizados, todo ello en función de las características o necesidades propias de cada escuela. Apropiarse de esta postura es factible, si se divisa como los distintos programas creados llegan a las escuelas con ciertas líneas de acción que encuadran el actuar de los centros, de los docentes, y que no siempre se ajustan al cotidiano escolar. Un ejemplo claro es el correspondiente a Maestros Comunitarios, el cual se ha desvirtuado últimamente, por la enorme cantidad de funciones que se le han ido agregando.

– Pensar otros espacios que permitan provocar una ruptura con el carácter conservador moderno de lo escolar, dentro del cual se evidencia un aislamiento que limita a la educación en un **tiempo y espacio** suspendido, y que lleve a embarcarse en pos de asumir una escuela pensada como “un espacio institucional permeable a las demandas externas, mediante la especialización flexible que supone la organización en red” (PINEAU, 2007, p. 38), en la que exista un espacio de autonomía, que se configure junto con la

comunidad, en el que se construyan decisiones obtenidas de consensos que den cuenta de distintos acuerdos que surgen de los diferentes actores que están inmersos en ella, evidenciando la construcción de política colectiva desde esas prácticas escolares.

Enmarcar a la escuela desde esta postura llevaría a ver la institución escolar como un **espacio público**, donde el poder democrático emerge desde un posicionamiento escolar que cree en las voces de los habitantes de su entorno, permitiéndose de este modo, terminar como plantea Stevenazzi (2008, p. 29) con el vaciamiento del contenido político de la cuestión social, generando así responsabilidad ciudadana en la construcción de alternativas educativas. Para ello, sería crucial que la escuela pueda recuperar o incorporar a los adultos dentro de los sujetos de intervención, conformándose como un centro importante para las familias, donde éstas sean vistas como un actor pedagógico fundamental y adquieran el status de co-educadoras. Por esto, pensar estrategias que reconstruyan ese vínculo y empoderen a las familias que no logran cumplir con eso, resulta inminente.

Lo anterior, supondría apreciar que como propone Stevenazzi (2014, p. 20) la política cotidiana de la escuela no se filtre en las aberturas, ni ande a escondida, sino que configure un espacio de desarrollo, en el cual docentes, alumnos, la comunidad construyen cotidianamente el centro y no quienes deciden sobre ella desde la macropolítica, que muchas veces posee una visión no acertada de las consecuencias que conllevan sus planteos efectuados.

– **Pensar otros tiempos**, percibiendo que el enseñar todo a todos, al mismo tiempo las mismas cosas, es inviable, puesto que el planificar recorridos de forma idéntica no producirá aprendizajes iguales, y sostener el hecho educativo desde un solo recorrido posible solo llevaría a plantear una triste realidad para aquellos niños que no tienen el mismo ritmo en su aprender. Por ello, podría ser fundamental consolidar visiones educativas hacia la planificación, basadas en las diferentes cronologías de aprendizaje, donde se deje a un lado el contemplar el tiempo desde una perspectiva monocrónica, como propone Terigi (2010, p. 107). Atender a tales cronologías de aprendizaje implicaría que dentro de los centros se dé “la aceptación de múltiples secuencias personales de aprendizaje, en contraposición al apren-

dizaje monocrónico que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea” (TERIGI, 2010, p. 108).

– **La gradación** debe ser repensada, ya que la forma escolar vigente está pensada para trabajar con el gran número, por ello deben implementarse dispositivos que posibiliten el trabajo cuerpo a cuerpo, que habiliten la desestructuración de ese pensar, apostando a romper con el cronosistema escolar establecido, llevando a modificar la agrupación de niños considerando su edad cronológica, cambiando tal ajuste por grados por una organización que se funde en una visibilidad de aprendizajes adquiridos, lo cual significa observar que cada educando integre el grupo en el que está en condiciones de aprender.

– Por último, advertir que no siempre las alteraciones producen efectos positivos o que eliminar todo lo tradicional es precisamente bueno, puesto que la educación tiene algo de tradición y algo de conservación de las herencias pasadas que es necesario mantener.

A MODO DE CIERRE PROVISORIO

Diversas huellas en las formas actuales dejan la impresión de que ciertas alteraciones son necesarias, pero hay una que es clave: los primeros en mostrar que se necesita un cambio urgente son los propios niños. Son ellos quienes se muestran distantes, aburridos, a veces lo manifiestan con los llamados desajustes de conducta, otras con el silencio, la apatía, dando cuenta que esta escuela no es suya, que sirve para algunos niños, para muchos, pero no para ellos. Incapaces de aprender por la imposibilidad de la escuela de pensarse, organizarse y hacerse de otro modo. Un modo que permita a todos los sujetos pasar sin mayores dificultades por ella, convirtiéndola en un verdadero espacio de justicia social.

El reconocer la existencia de algunas alteraciones dentro de lo educativo, hace visible como hay un incipiente camino guiado por un deseo constante de cambiar, que se comienza a llevar adelante por algunos colectivos particulares, para permitirle a ese sujeto, ese niño que no se encuentra cómodo hoy, o no advertido dentro del cotidiano escolar regido por esa tradicional forma, sentirse partícipe del centro, activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, cons-

tituyéndose en un individuo, que se acciona en comunión con otros, que decide junto a otros, que se le aprecia bajo la posibilidad de aprender, más allá de su contexto o posición social.

Estas experimentaciones pedagógicas singulares rompen con los temores o resistencias que se instauran en los docentes ante la opción de alterar la forma actual y dan cuenta de que la transformación puede ser realizable, a pesar de dejar a un lado parte de aquellas herencias modernas. Son éstas las que a través de ciertas modificaciones en su trabajo cotidiano permiten considerar ciertas pistas para poder comenzar a pensar en producir un “alter” a esa rígida estructura que enmarca la educación, a ese modo de hacer escuela impuesto, invitando a maestros y escuelas a visibilizar que existen otras formas de enseñanza, de organización, de pensar los actores intervinientes, de decidir y de optar desde lo colectivo.

REFERENCIAS

ANEP. Sobre el formato escolar: la identidad escolar desde la tensión conservación - cambio.

Montevideo, 2011. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe_ecomparadeos/sobreelformatoescolar.pdf. Acceso: 14/07/2016.

ANEP – CEIP. **Circular n° 17.** Montevideo, 2013. Disponible en: http://www.cep.edu.uy/documentos/2013/normativa/Circular17_13.pdf. Acceso: 27/07/2016.

_____. **Circular n° 47.** Montevideo, 2015. Disponible en: http://cep.edu.uy/documentos/2015/normativa/circulares/Circular47_15.pdf. Acceso: 27/07/2016.

_____. **Informe final de ATD.** Maldonado, 2016. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/INFORME_FINAL_ATD_16.pdf. Acceso: 20/07/2016.

FRIGERIO, Graciela. **Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable.** En: BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (comps.) **Las formas de lo escolar.** Buenos Aires: Del Estante, pp. 323 – 338. 2007.

NUÑEZ, Violeta Trampas teóricas y conceptuales de la Pedagogía Social en construcción. Ponencia en el Congreso Internacional de Pedagogía Social. Sao Paulo. Inédito. Marzo de 2010.

PINEAU, Pablo. Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En: PINEAU, P.; DUSSEL, I; CARUSO, M. **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.** Buenos Aires: Paidós, pp. 33-44. 2001.

SANTOS, Limber. Políticas educativas y formatos escolares. En: **Políticas educativas.** Porto Alegre, Vol. 4, n°1, pp. 18-34. 2010. Disponible: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/27003/15577>. Acceso: 23/07/2016.

STEVENAZZI, Felipe. **Entre educar y contener, caras de una escuela de Jornada Completa.** 2008. Buenos Aires: FLACSO.

____. Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. **Revista Vozes dos Vales**, n°6, pp. 1-24. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM 2014. Disponible: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10>. Acceso: 2/08/2016.

TELLO, Carlos. **Sobre la desigualdad en México**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2010.

TERIGI, Flavia. El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comps). **Educación: Saberes alterados**. Buenos Aires: Del Estante, pp. 99-110. 2010.

TIRAMONTI, Guillermina. **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media**. Buenos Aires, Manantiales, 2004.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En: VINCENT, Guy (Dir.) **L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 2-15. 1994.

VICTORIA DÍAZ

Profesión: Maestra

Institución: Escuela 129 Canelones

Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

E-mail: victoria.d@hotmail.es

JUAN PABLO GARCÍA

Profesión: Maestro

Institución: Escuela 129 – Canelones

Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

E-mail: mtrojuanpablo1@gmail.com