

Tiempos y espacios alterados

Victoria Díaz

Universidad de la República (UdelaR)

Resumen

El siguiente trabajo¹ discute conceptualizaciones de tiempo y espacio que se encuentran dentro de la educación e instituciones, como parte de la forma escolar tradicional. Por otro lado, advierte algunos constructos que se inscriben en alteraciones y experimentaciones pedagógicas surgidas en ciertos centros educativos, que se encaminan a pensar otras formas de hacer escuela. Así, se dará cuenta de una eminente preocupación de parte de estos equipos docentes que derivan en un repensar del marco educativo actual, enfocándose en transformaciones que apuestan a fortalecer a la escuela como principales focos de acciones políticas.

Palabras claves: forma escolar; alteración; tiempos y espacios escolares

Altered times and spaces

Abstract

The following work discusses conceptualizations of time and space that are found within education and institutions, as part of the traditional school form. At the same time, it notices some constructs that are inscribed in alterations and pedagogical experimentations that have arisen in certain educational centers, which are directed to think about other ways of doing school. This way, it will be evidenced an eminent concern on the part of these teaching teams, which result in rethinking the current educational framework, focusing on transformations that aim to strengthen the school as the main focuses of political actions.

Keywords: school form; alterations; time and school spaces

¹ El presente artículo se encuentra dentro del trabajo que se viene desarrollando por parte del grupo de trabajo e investigación: “Alteraciones a la forma escolar y producción de políticas educativas en vínculo con la experimentación pedagógica desde el cotidiano escolar” a cargo del Dr. Felipe Stevenazzi, dentro del 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). Se desprende a partir de una serie de investigaciones que se han efectuado sobre la temática en cuestión en una escuela de Unidad Casavalle, ubicada en Montevideo, Uruguay.

1. Tiempos y espacios: perspectivas actuales

1.1. El tiempo en el ámbito escolar

No se trataba de cambios de horarios y de programas; era una reforma profunda de la vida de la escuela que, con espíritu nuevo, iba a abrir de par en par las puertas de las aulas a la vida. (COSSETTINI, 1935 *apud* ABRAMOWSKI, 2004, p.4)

Para analizar la concepción *tiempo* desde la educación es necesario en primera instancia poder ver que esta categoría, que parece ser tan natural, tiene ciertas divisiones, sobre todo si se tiene presente que “el tiempo es un concepto complejo, multifacético, holístico y extenso” (SACRISTÁN, 2008). Ésta ha sido una de las grandes complejidades que el hombre ha querido develar durante siglos. Sin embargo, asumir tal visión de complejidad supone atender a diferentes tiempos: el tiempo social, el tiempo escolar, el tiempo de aprendizaje, los tiempos periescolares (recreos, pasaje de un aula a otra), los tiempos pautados por el reloj y los tiempos subjetivos, que generalmente no se contemplan.

Al respecto Sacristán (2008) expresa que el tiempo es un prototipo de confusión y enorme complejidad en lo que respecta a su conocimiento y utilización, aunque la vivencia del mismo la tengamos todos, agregando cómo sin reloj o calendario la vida que llevamos no sería posible. Esa definición lleva a plantearse, en primera instancia, que todos sabemos qué es el tiempo escolar, pero no siempre se aprecia que es un concepto que tiene presencia e implicancias dentro de lo educativo, que es universal (afecta a todos, todos sabemos sobre el mismo) y que, dentro de la cotidianidad escolar, en lo que respecta a planificaciones, se conjuga con una variable física, viendo al tiempo de la educación como vivencia. Por otro lado, pensar que esto ocurre debido a que detrás hay una tradición cultural que impregna la sociedad y que es parte de su historia. Esto ha derivado en que se conceptualice el crecimiento de los seres vivos en sintonía con los calendarios, la madurez en relación con edades, y las capacidades o saberes adquiridos como dependientes del tiempo en el que transcurrió dentro de lo escolar.

En nuestra realidad, la visión de tiempo ha dejado atrás lo sagrado que se le adjudicaba, así como valores pasados de los primeros períodos de la historia, pero se convierte en un conductor de la vida cotidiana de los sujetos. Sin embargo, esto lleva a observar que, como delinea Martinic (2015), la organización que actualmente tiene el tiempo escolar responde a características y a una realidad de la escuela del siglo XIX. Pertenece a aquella sociedad estable que tenía como cometido transmitir conocimientos a una población restringida, bajo la concepción de que todo el mundo debía aprender lo mismo, al mismo ritmo.

Hoy la sociedad, la escuela y la concepción de saber se han transformado; los sistemas educativos atienden a grandes poblaciones, con diversidad cultural y social; y aún con la existencia de estos cambios, el constructo de tiempo responde a un concepto racional y mecánico tal como se pensó para las escuelas del siglo XIX. Incluso puede detectarse, siguiendo nuevamente a Martinic (2015), cómo en América Latina existen grandes cambios sobre la forma de gestionar y organizar el tiempo dentro de las instituciones, pese a las transformaciones dadas en los sistemas educativos o sobre el conocimiento a enseñar. Sin embargo, la problemática recae en el pensamiento que se centra sobre ese tiempo escolar, que se ha estancado en la planificación de éste, convirtiéndola en estereotipo y símbolo del trabajo que se realiza, lo que lleva a ver una visión estática del tiempo en el ámbito educativo que no ha variado desde sus inicios.

Lo anteriormente expresado permite apreciar que la forma escolar que se conoce y por la cual se ha transitado está enlazada a una forma de representar el tiempo específicamente. Esto, atendiendo a los lineamientos de Fattore (2007), tiene vínculo directo con la apreciación pedagógica que se realiza del tiempo escolar, lo que deriva en la preferencia del pasado sobre el presente. Por ello, las prácticas educativas son aún tradicionales, porque se ordenan en sintonía con un pasado recubierto

de autoridad, cuestión clave que define lo que es una tradición. Ver el tiempo dentro de la escuela del modo en que hoy se visualiza supone que quienes ingresen pasen por un mundo que está preestablecido, en el cual han nacido siendo forasteros.

Si observamos los ámbitos cotidianos escolares, puede detectarse que existen diversos controles para organizar la custodia, la disciplina y la transmisión de conocimiento de las personas allí, “pautado por su discurrir al minuto, de forma clínica, ritualizándolo por medio de acontecimientos externos e internos en los centros escolares” (SACRISTÁN, 2008, p. 20).

Es por lo anterior que, en el campo de la pedagogía, el tiempo dentro de lo educativo es visto generalmente como distante del tiempo de la vida, y por esto como asume Larrosa (1996, p. 583) que “no se trata del tiempo biológico e individual de una vida particular, sino del tiempo histórico y colectivo de la cultura, tiempo donde el pasado se recoge y se asume y se renueva para abrir el futuro”. Desde lo pedagógico, se impregna al tiempo de un carácter conservador, sobre todo marcado por el aislamiento que delimita la educación en un tiempo y espacio detenido, alejado del mundo exterior.

En lo que respecta a esa organización del tiempo² dentro del ámbito educativo del centro escolar, puede detectarse que la jornada se distribuye y se organiza de forma racional para cumplir con objetivos a alcanzar y asegurar conseguir la eficacia con respecto a planteos de índole institucional. Lo crucial se ve en asegurarse de no permitir la existencia de tiempos muertos o inútiles. El tiempo requiere allí de una cautelosa planificación, que atienda especialmente a los horarios y los calendarios, los cuales ocuparán el foco de atención.

Tomando las palabras de Vázquez (2007) podría afirmarse que lo que caracteriza al tiempo en la organización es algo que nunca se ha contemplado o siempre se ha omitido: visualizar el tiempo de la conciencia, vivencia y experiencia, el de la historia, del conflicto o diálogo. Se necesita tomar una postura que siga una perspectiva más ambiciosa del tiempo, que no descansa conformemente pensando en el tiempo objetivo, que visualice que él es también subjetivo, puesto que el tiempo escolar no es el que se encuentra en cuadrículas que simplemente hablan de un antes o un después, sino que es el de la vida que transita por cada espacio de la organización escolar.

El tiempo y la organización escolar, por tanto, son dos conceptos que se estrechan recíprocamente, lo cual significa que el modo de entender el tiempo estará en vínculo directo con la forma concreta de comprender cómo organizar lo escolar, y según sea conceptualizada dicha organización será asumida una noción de tiempo determinada.

Es por lo remarcado que las escuelas se contemplan como instituciones disciplinarias (GIDDENS, 1989), que actúan dentro de límites cerrados llevando adelante una precisa economía del tiempo, sosteniendo que:

El tiempo es el encargado de administrar lo que se ha de hacer en cada momento de la jornada escolar, plasmado en horarios y calendario que el alumnado asume sin cuestionar, y también es el mecanismo de control de profesorado por la administración educativa. Es un recurso limitado, y por el conocimiento de su “brevedad”, se precisa de estrategias que permitan sacarle el mayor provecho, asegurando el logro de los objetivos fijados. El tiempo es, desde esta perspectiva, objeto, recurso e instrumento que regula, ordena y estructura la realidad organizativa de la escuela. De este modo, los agentes educativos se convierten en

² La educación primaria pública en las áreas urbanas uruguayas (cuya matrícula representa aproximadamente el 84% de la matrícula total en este nivel educativo y en estas áreas geográficas) brinda anualmente setecientas ochenta y ocho horas de clase a los alumnos, promediando los valores estimables en cada una de las distintas modalidades que alberga (ANEP-CEIP, 2010, p. 79).

“prisioneros del tiempo” de la organización. (VÁZQUEZ, 2007, p. 3)

Esto lleva a destacar cómo ese orden del tiempo se convierte en un

sistema de cómputo, de planificación, una fórmula de poder, un compromiso entre la política y las costumbres, entre los intereses de la economía y de los profesionales de la enseñanza y la racionalidad organizativa de la escuela, entre los criterios de la modernización y la liturgia. (ESCOLANO, 1992, p. 77)

Es relevante poder conocer que existen otras diferencias sustanciales en cuanto a la perspectiva del tiempo, una forma de ver las mismas, a partir de la distinción entre dos concepciones -monocrónicas y policrónicas- que enfatiza Edward Hall. De acuerdo a Hargreaves (1992, p. 39), quienes se sitúan en la primera noción se concentran en efectuar una sola acción en serie, una progresión lineal en un contiguo de etapas bien marcadas. Dentro de este esquema existe escasa sensibilidad hacia el contexto o hacia las necesidades que surgen. Dicha concepción es la que prevalece en casi todas las culturas de Occidente y se desarrolla dentro de las profesiones. Por otro lado, quienes se sitúan desde la segunda mirada del tiempo, viéndolo como policrónico, podrán llevar adelante varias acciones en simultáneo. El interés aquí no recae en completar cuadros de horarios, sino que está principalmente en una sensibilidad clara hacia el contexto, visualizando las implicancias y dificultades de las circunstancias que se suscitan en el entorno. Este tiempo se orienta a las personas, no a las tareas.

Si se aprecia tal monocronía del tiempo resaltada en función de aprendizajes, puede sostenerse, como presenta Terigi (2010), que la escuela actual se organiza en una secuencia única de aprendizajes que está a cargo de una persona en especial -el docente-, quien lleva adelante esta secuencia a lo largo del tiempo con un grupo puntual de alumnos, aspirando a que al finalizar el período de tiempo de enseñanza todos hayan aprendido lo mismo y pretendiendo que se lleve un ritmo común en cuanto al aprendizaje. Esta forma de concebir el tiempo es la que puede producir desigualdad, como expone Ayerza (2010), ya que prevalece una naturalización del fracaso o retraso escolar, se valora el logro obtenido por el alumno aisladamente de su vida, se piensa en el niño de manera acotada, viéndolo sólo como escolar. Cuando los ritmos de enseñanza son exigentes, para aprovechar al máximo los tiempos, el educando queda clasificado dentro de quienes pueden seguir lo propuesto y quiénes no. Incluso puede agregarse cómo, según esta construcción de tiempo, los ritmos de espera implican reducir contenidos o extender la jornada, lo cual denota desigualdad igualmente, puesto que todos -desde la visión democrática- deben acceder al saber con igual extensión y profundidad. Desde esta perspectiva, los retrasos llevan a repeticiones y el fracaso escolar se transforma en fracaso personal.

Esta distinción en relación al tiempo es parte de un sistema específico que selecciona el centro escolar, el mundo educativo, el cual siguiendo a Terigi (2010, p. 102) se puede nombrar como “cronosistema escolar”. Esto es, como arreglo del tiempo, el que significa disponer de condiciones para aprender y enseñar, secuenciar los aprendizajes por grados, agrupar a los sujetos en función de sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto común de partida.

1.2. El espacio en ámbitos educativos

Dime cómo dispones tu espacio en el aula y te diré como enseñas. Allí no sólo se trabaja a puertas abiertas, el cielo también está a disposición de alumnos y maestros. Siempre estuve en contra de una escuela con fisonomía carcelaria. (IGLESIAS, 2004, p. 80)

Dentro del mundo educativo, se observa cómo “la arquitectura, una vez construida, es presencia, material tangible, fija y precisa; independientemente de que sea dúctil, es rotunda” (CHIURIASZI,

2007, p. 47). Esto lleva a que estos lugares sean permeables o introvertidos, transparentes o herméticos, de control o de libertad.

En general, se evidencia dentro del ámbito escolar una versión de espacio cerrada, dónde es muy identificable, como enuncia Antelo (2007), cierta compilación de prácticas coercitivas que se basan en forzar a los cuerpos a efectuar diferentes conductas, como encerrar, reprimir, aislar, separar, internar, ordenar, disciplinar, clausurar, lo que conlleva detrás una percepción de mecanismo de control por medio del cual se procura prohibir, impedir, bloquear. Esta construcción del espacio como tal es propuesta, ya que forma parte de una serie de medios disciplinarios homólogos.

Contemplar el espacio desde esa postura significa adentrarse en una noción de escuela cerrada y represiva, suponiendo tener como base clave la diferencia con el resto, es decir, con aquello externo, con lo que no es parte del ámbito educativo. Por esto es que:

El resultado de esta operación de diferenciación es la identificación de un límite y de una serie de distinciones (interior/exterior, adentro/afuera). En algún lugar, Ernesto Laclau, leyendo a Hegel, afirma que todo espacio se define por sus límites y que es difícil ver el límite de algo si no se consigue visualizar aquello que está *más allá* de ese límite. Aquello que está más allá del límite se distingue (debe distinguirse, en todo caso, si aspira a poder ser un afuera-más allá) de lo que habita el adentro: no puede ser una diferencia más, hecha de la misma estofa (característica suficiente para integrarse al conjunto delimitado), sino la amenaza/negación misma del adentro. (ANTELO, 2007, p. 63-64)

La escuela de la actualidad recae en una matriz proveniente de lo eclesiástico; al igual que los conventos, las catedrales o templos, las relaciones que se establecen entre el espacio religioso y el escolar son variadas. Así como en esos lugares, la escuela se aísla del mundo, se refugia en su interior.

Foucault (2009) revela que en estos espacios escolares, delineados desde esa perspectiva, quién se introduce se encuentra dentro de un campo político. Las relaciones de poder lo transforman en una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, siendo de vital importancia tener una persona productiva y sometida.

Los espacios escolares se configuran así por “las relaciones de poder que se producen en los mismos, se desarrollan determinadas prácticas que generan relaciones de exclusión y segregación social” (NAVARRO; ESTÉVEZ; SÁNCHEZ, 2010, p. 461). En ellos existen series de normas que rigen la convivencia y el uso del espacio, las que terminan fijando límites que no hacen referencia específica a la utilización de dicho espacio, sino que se enlazan con los límites sociales que se imponen, viendo cómo se determina quién es parte de ese lugar y quién no.

La escuela es bajo esa mirada de “encierro institucional” como

un cofre donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo y desde donde debía expandir 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, p. 38)

2. Pensando en alterar³ tiempos y espacios

Actualmente la forma escolar⁴ en su totalidad, así como sus tiempos y espacios, está en discusión. Es cuestionada, como presenta Terigi (2008), sobre todo dentro de los sistemas de occidente, visionando al mundo educativo desde “la dialéctica cambio/conservación, pensando revisar y actualizar lo que hace la escuela, esto supone pensar la escuela pública desde las propias prácticas, situadas en un contexto social y cultural, en un devenir histórico” (ANEP, 2011, p. 5).

Es por ello que han surgido diferentes propuestas a nivel latinoamericano, y en Uruguay específicamente, que aspiran por ejemplo a extender el tiempo de enseñanza, ya que el que se otorga en el tradicional es poco; abrir el aula a otro tipo de interacciones; o llevar adelante otro tipo de propuestas dónde el niño no esté encerrado en ese espacio escolar. Así, por ejemplo, el que se incluye en las orientaciones de políticas educativas de nuestro país pensadas para el quinquenio 2010-2014 dentro de primaria y educación inicial, atiende a un “formato de escuela de tiempo extendido” (CEIP, 2010, p. 8). Si bien estas iniciativas no demuestran una total alteración de las prácticas educativas en cuanto a tiempos y espacios, dan una visión de la existencia de tal problemática y una necesidad de buscar otras formas de conceptualizar los mismos en lo educativo.

Eso además lleva a percatarse de que esa forma escolar tradicional necesita ser discutida, porque hoy emerge “una angustia por constatar que no aparece lo que se espera, que la enseñanza no se traduce en aprendizajes, que los tiempos de uno y otro proceso parecen no compatibles, que los contenidos curriculares no parecen ser adecuados a tal o cual circunstancia o contexto” (SANTOS, 2010, p. 25).

Se necesita detectar cómo romper con el carácter conservador que se percibe y se heredó de la modernidad, ante el aislamiento que delimita a la educación en un cierto espacio y en un tiempo suspendido, como expone Fattore (2007).

La escuela debe visualizar no tener la forma de un espacio en donde el tiempo se pierde y donde es el pasado el que se conserva, o donde lo exterior no se perciba; debe pensarse en ella como “un espacio institucional permeable a las demandas, mediante la especialización flexible que supone la organización en red” (PINEAU, 2007, p. 38). Puede entrelazarse con la comunidad, apostando a una visión comunitaria, ofrecer talleres para las familias o incluso realizar algunos eventos conjuntamente, viéndose de ese modo cómo el centro no se configura como un espacio cerrado, abriendo sus puertas para quienes se quieran acercar.

Por otro lado, se puede apostar a una pedagogización de espacios, como proponen Martinis y Stevenazzi (2014), haciendo posible que los niños realicen nuevos recorridos por la escuela, estableciendo nuevos vínculos con respecto al espacio y con los otros. Con ella sin duda se altera la forma escolar, no remitiéndose las posibilidades de aprendizaje al espacio áulico únicamente, sino que el mismo se expande.

Sin embargo, para obtener lo anteriormente descripto se hace fundamental la construcción de un trabajo colectivo que apueste a alterar, modificar y transformar su cotidianeidad, que tienda a

³ 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” (STEVENAZZI, 2014, p. 3).

⁴ Con ella se hace referencia a “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (VIÑAO, 2008, p. 73).

la conformación de un espacio de autonomía con respecto al proceso social, que vea cómo en la escuela se construyen decisiones, que evidencie cómo se puede adquirir poder de los consensos, de los acuerdos entre los distintos actores que se desenvuelven en ella, lo cual llevaría a construir política desde las prácticas escolares.

Enmarcar a la escuela desde este atisbo conlleva convertirla en un espacio público, dónde el poder democrático emerge desde un posicionamiento escolar que cree en las voces de los habitantes de su entorno, permitiendo de este modo terminar, como traza Stevenazzi (2008), con el vaciamiento del contenido político de la cuestión social, generando así responsabilidad ciudadana en la construcción de alternativas educativas y también poniendo fin al hecho de que para resolver los problemas de aquellos que están en situación de pobreza se debe contener, compensar su situación actual desde lo educativo, para que pueda encaminarse hacia un crecimiento económico y cambio de la dicha condición social.

Aventurarse a alterar la forma permite a quienes transitan por los centros ver a la escuela como un espacio de gestos, específicamente como “lugar de gestos”, en donde, como esboza Young (2015), se van elaborando textos a través de ciertos gestos que se van expresando contiguamente con la comunidad, haciéndose responsable de los discursos que se construyen desde ese sitio. La gestualidad, se entiende, es clave para construir subjetivación desde la fraternidad, permitiéndose entonces tener un puente que lleve a conjugar la libertad con la igualdad. Los adultos podrán sustentarse en una utopía que es compartida, asumiendo responsabilidades conjuntamente, lo cual alberga un discurso del nosotros donde se aprende, se escucha, se desea encontrarse para generar diferentes actividades. Desde esa finalidad, dar la palabra es fundamental para poder llegar a debatir, enfrentar, convencer y ver la posibilidad de opinar, sobre todo.

Los aprendizajes, por su parte, en este pensar son el “motor” y “eje” principal de lo escolar, ya que todo está organizado en base a ellos. Para lograr esto, desde lo interno debe comprenderse, como muestra Terigi (2010), que el planificar recorridos de forma idéntica no produce aprendizajes iguales, y que sostener el hecho educativo simplemente en un solo recorrido posible de aprendizaje sería disponer de una triste realidad para aquellos alumnos que no tienen el mismo ritmo para aprender ni las mismas formas para alcanzarlo en las que se está acostumbrado a hacerlo. Por ello es que se debe arriesgar a trabajar con diferentes cronologías de aprendizaje, para avistar que el tiempo desde una perspectiva monocrónica⁵ ya no es viable a nivel educativo. Atender a tales cronologías de aprendizaje implica que dentro del centro se dé una aceptación hacia las múltiples secuencias personales de aprendizajes, en oposición al aprendizaje monocrónico que está situado sobre el supuesto de la enseñanza simultánea y graduada, lo cual provocaría que los docentes se “embarquen” en la búsqueda de ampliar dichas cronologías para salir de tal concepción que se encuentra tan sostenida dentro de la educación.

Lo anterior supone romper con el cronosistema escolar establecido desde los tiempos modernos, implicando modificar la agrupación de niños según su edad cronológica, cambiando tal ajuste por grados por una organización que se funde en una visibilidad de aprendizajes adquiridos.

Podría apostarse a observar el tiempo para enseñar y aprender, percibiendo la existencia de, por un lado,

[...] un tiempo vital entendiendo por estos los tiempos que instituyen experiencias

⁵ Puede afirmarse de acuerdo a Terigi (2010, p. 16) que la monocronía entra en crisis cuando se observa “que habrá algunos que aprendan un poquito más, otros que aprendan un poquito menos y si un sujeto se desfasa demasiado de esa cronología, la respuesta como sistema es que repita, que la vuelva a hacer, a ver si volviendo a hacer logra esos aprendizajes, con otro grupo, en otro tiempo”.

que se desarrollan en secuencias temporales, dónde se vive el tiempo de las intencionalidades, de las acciones, de los desarrollos de actos y diálogos, donde se concluye y se interroga. Un tiempo dónde se transcorre la historia de la construcción del conocimiento personal y grupal, con inicios, desarrollos y finales. O sea el tiempo pedagógico es tiempos significativo, no para más de lo mismo, sino para provocar conflicto cognitivo, evocar imágenes y representaciones, imaginar escenarios y posibilidades, confrontarlos, aprender a gestionar aprendizaje y su vínculo con los demás. (YOUNG, 2015, p. 56)

Por otro, es preciso ver un tiempo para la intimidad, como plasma Young (2015), que es dónde se encuentra el asombro, posibilitando la existencia de diferentes imágenes, el planteamiento de interrogantes, los enlaces de posibles respuestas, gestionar el propio pensar con la lógica entre lo equilibrado y desequilibrado llegando a lo original, y lograr avances en los procesos de aprendizaje. También, un tiempo para escuchar y observar, como forma de modular el control de sus umbrales ante la elección de información, para pensar qué se le ofrece a lo diverso permitiéndose avanzar en la localización de su atención intencional. Finalmente, un tiempo para relatar, dialogar, compartir y participar, dando cuenta que existe una real aspiración a examinar la categoría tiempo, dejándola de ver cómo natural, observando que en ella verdaderamente existen divisiones posibles, y considerándolo complejo.

Siguiendo las palabras de Terigi (2010) puede agregarse que, para llegar a sostener estas propuestas y generar experimentaciones pedagógicas dentro de los centros, es necesario desarrollar un saber pedagógico, particularmente un saber didáctico distinto al habitual, muy desvinculado con lo monocrónico pautado; y para alcanzarlo se necesita de ensayos, investigaciones, producciones, de deconstruir y volver a construir, desde la propia experiencia diaria.

3. A modo de cierre: la posibilidad de inventar otras formas de hacer escuela

[...] nos ubicamos para hacer camino por fuera de las baldosas que nos conducen los discursos [...] para iniciar un camino no trazado [...] inventarnos otros escenarios posibles y ensayar caminos reconociendo que somos artesanos, trabajadores que como colectivo estamos dispuestos a ejercer el poder de cuestionar, imaginar, de inventar y de alterar [...] (YOUNG, 2015, p. 41)

Hay posibilidad de transformar el mundo educativo: se puede propagar una búsqueda hacia producir “otra cosa”, un alter sobre aquello que se viene dando, aun cuando es visible cómo dentro del cotidiano escolar aparece la inminente presencia de lineamientos o discursos que rigen la educación de un país y que impregnan la actividad de los colectivos docentes.

Los maestros, en conjunción con su comunidad, con otros actores y con sus colegas, pueden adquirir un empoderamiento de su centro, siempre y cuando adviertan, como indica Freire (2013), que sólo por medio de análisis políticos serios se pueden identificar las posibilidades cualesquiera que sean los obstáculos que se presenten para la esperanza, logrando desde ese lugar pensarse, fundarse sobre cómo es imposible enseñar sin valentía, sin insistir mil veces antes de renunciar.

Para que ello acontezca es preciso que exista una insistencia de ese centro, una fortaleza para hacer posible todo lo anhelado por aquellos proyectos propios que se diseñan más allá de los contratiempos que se generen, o los no entendimientos que sean planteados por supervisores, inspectores o del sistema educativo en sí mismo; sus visiones pueden instaurarse y funcionar para lograr que todos los alumnos alcancen aprendizajes desde un planteo de organización diferente.

Los docentes pueden enfrentarse desde sus prácticas a una experimentación pedagógica, que para otros colegas puede ser parte del establecimiento de una relación entre la dificultad y el miedo,

entre el miedo y aquello difícil, como manifiesta Freire (2013). Sin embargo, debe comprenderse que huir frente a las dificultades que se presenten es permitirse que el miedo paralice y no permita considerar otras formas de enseñar que devengan en resultados positivos, que hasta el momento con la forma escolar tradicional no se dan.

En estos centros que se aventuran en Uruguay hoy a pensar otros modos de hacer lo escolar existe un gran compromiso, que es muestra de un trabajo sustancial en dónde la pedagogía y la política se originarán desde lo colectivo, desde un territorio determinado.

Con ello se da cuenta de que, a pesar de que éstos docentes están configurados desde su formación inicial, como determina Terigi (2010), para trabajar en base a una organización escolar monocrónica de tiempos, hay centros que han logrado instaurar una interesante postura de trabajo basada en el abordaje de la simultaneidad de cronologías, que rompen con las lógicas que se han establecido por años dentro del magisterio y de la forma impuesta, y que tienen presente los ritmos diferentes de aprendizaje de quienes pasan por primaria, revelando la caducidad de la idea moderna de escuela basada en la edad cronológica y en grados, consecuentemente.

Estas escuelas públicas se fundan desde la reflexión, la constante lucha, los movimientos permanentes; desde miradas colectivas que apuestan a volver a otorgarle a los establecimientos su carácter de espacio público, democrático frente a la comunidad; un espacio de todos, libre, vivencial que se configura, se sostiene y crece junto a otros, que no se limita, que no se encierra, sino que es permeable ante las demandas del afuera, mirando sin dudar hacia una construcción colectiva, entendiendo que el centro es parte de una población específica que le preexiste.

Son estos maestros quienes nos dejan visibilizar cómo existen experimentaciones que “navegan” hacia otras formas de hacer escuela, fruto de esfuerzos conjuntos, sentidos colectivos, que irrumpen desde la educación con las lógicas vigentes, para apostar por alteraciones desde lo pedagógico, que se enfaticen en terminar con organizaciones de espacios y tiempos establecidos, con metodologías y directivas impulsadas desde las políticas educativas actuales, apostando a tener como eje central el derecho a la educación, una escuela comunitaria, constructora de saberes, de cultura, un espacio más justo e igualitario.

Referencias

ABRAMOWSKI, Laura. La maestra de las maravillas. **El monitor de la educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación**, Buenos Aires, n. 1, p. 4-8, oct. 2004. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2004_n1.pdf>. Acceso en: 22 de jun. 2019.

ANEP. **Proyecto: Formato escolar. Identidades y actualizaciones pedagógicas. Sistematización y documentación de experiencias educativas**, 2010. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/identidades%20y%20actualizaciones%20pedagogicas.pdf>>. Acceso en: 22 de jun. 2019.

ANEP–CEIP. **Orientaciones de política educativa del Consejo de Educación Inicial y Primaria, quinquenio 2010-2014**, 2010. Disponible en: <<http://www.cep.edu.uy/documentos/2014/ceip/opeceip.pdf>>. Acceso en: 22 de jun. 2019.

ANEP–CEIP. **Acta Nº 11. Resolución Nº 9 del 10 de marzo**, 2011. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/2011/actas/Acta11_Res9_11.pdf>. Acceso en: 22 de jun. 2019.

ANTELO, Estanislao. Variaciones sobre el espacio escolar. *In*: BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (Comps.). **Las formas de lo escolar**. Buenos Aires: Del Estante, 2007, p. 59-76.

AYERZA, Luiza. El tiempo pedagógico ¿Oportunidad o amenaza? *In*: ANEP. **El tiempo y el espacio para la escuela del siglo XXI**, 2010, p. 107-115.

CHIURIAZZI, Teresa. Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura. *In*: BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (Comps.). **Las formas de lo escolar**. Buenos Aires: Del Estante, 2007, p. 47-58.

ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de Educación**, n. 289, p. 55-79, 1992.

FATTORE, Natalia. Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos. *In*: BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (Comps.). **Las formas de lo escolar**. Buenos Aires: Del Estante, 2007, p. 13-32.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar. Nacimiento de una prisión**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza, encuentro con la pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 2013.

GIDDENS, Anthony. **La estructura de clases en las sociedades avanzadas**. Madrid: Alianza, 1989.

HARGREAVES, Andy. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. **Revista de Educación**, n. 298, p. 31-53, 1992.

IGLESIAS, Luis. **Confieso que he enseñado**. Buenos Aires: Papers, 2004.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura. Ensayos sobre la literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1996.

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar en la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20 n. 61, abr./jun. 2015. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000200479>. Acceso en: 22 de jun. 2019.

MARTINIS, Pablo; STEVENAZZI, Felipe. Movimientos y alteraciones en la forma escolar en la escuela primaria Uruguay. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 89-109, 2014. Disponible en: <http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/1437_academicas__academicaarchivo.pdf>. Acceso en: 22 de jun. 2019.

NAVARRO, María; ESTÉVEZ, Betty; SÁNCHEZ, Antolín. **Claves actuales de pensamiento. Seminario Internacional de jóvenes Investigadores**. Madrid: Plaza y Valdéz, 2010.

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

PINEAU, Pablo. Algunas ideas sobre el triunfo del pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. *In*: BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (Comps.). **Las formas de lo escolar**. Buenos Aires: Del Estante, 2007, p. 33-44.

SACRISTÁN, Gimeno. **El valor del tiempo en educación**. Madrid: Morata, 2008.

SANTOS, Limber. Políticas educativas y formatos escolares. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 18-34, 2010.

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

STEVENAZZI, Felipe. Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. **Revista Científica Vozes dos Vales**, Brasil: UFMG, n. 6, 2014.

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

VÁZQUEZ, Rosa. Reflexiones sobre el tiempo escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, España: OEI, n. 46, p. 2-3, 2007.

VIÑAO, Antonio. La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *In*: MAINER, Juan (Coord.). **Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas**. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008.

YOUNG, Shirley. Crónica de una escuela en movimiento. *In*: MARTINIS, Pablo; REDONDO, Patricia (Comps.). **Inventar lo (im)posible. Experiencias entre dos orillas**. Buenos Aires: Editorial Stella, 2015, p. 39-58.

Victoria Díaz

Maestra de Educación Primaria. Licenciada en Ciencias de la Educación. 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