

## Una escuela en movimiento(s)

*FELIPE STEVENAZZI ALÉN*  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR)

### RESUMEN

En este artículo se analizan los movimientos que una escuela pública realiza desde su proceso de experimentación pedagógica con la forma escolar. Se nombra movimientos, en plural, porque son varios los que en este conjunto de docentes tiene que efectuar en relación a la organización de la escuela, a la forma de concebir el trabajo docente, al vínculo con la comunidad, al trabajo con otros actores como la Universidad. Estos movimientos permiten recentrar la escuela a partir de la premisa que "todos pueden aprender" y permite analizar sus efectos en la organización de la propuesta escolar y en la forma de organizar y concebir el trabajo pedagógico y como estos movimientos están marcados por el trabajo colectivo. A partir de una experiencia concreta se analizan las posibilidades de transformación general que esta escuela propone reposicionando a los docentes como sujetos políticos capaces de liderar transformaciones pedagógicas.

**Palabras-clave:** Trabajo pedagógico; Forma escolar; Experimentación pedagógica.

## A school in movement(s)

### ABSTRACT

In this article we analyze the movements that a public school makes from its process of pedagogical experimentation with the school form. We speak about movements, in the plural form, because there are several ones that in the teachers' group has to do in relation to the organization of the school, to the way of conceiving the teaching work, to the link with the community, to work with other actors such as the University. These movements make it possible to refocus to the school on the premise that "everyone can learn" and allow us to analyze its effects on the organization of the school proposal and on the way of organizing and conceiving pedagogical work. And these movements are made by collective work. Based on a specific experience, we analyze the general transformations proposed by this school, repositioning teachers as political actors capable of leading pedagogical transformations.

**Keywords:** Pedagogical work; School Form; Pedagogical Experimentation.

El presente artículo se desprende de la tesis de doctorado realizada por el autor con la dirección de la Dra. Flavia Terigi, la misma tiene como título: “Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la Escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo – Uruguay”. Desde la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009) se desarrolló una investigación en la escuela n° 321<sup>1</sup> entre 2013 y 2016, teniendo como foco analizar el proceso de experimentación pedagógica en relación a la forma escolar que allí se viene desarrollando, planteando éste como la producción de una política educativa desde el cotidiano escolar. La escuela n.º 321 se encuentra en el Barrio Casavalle de Montevideo, el cual concentra y condensa la pobreza urbana, además de ser una zona en disputa de narcotraficantes generándose una fuerte estigmatización para quienes allí viven, además de convivir cotidianamente con la violencia.

En ese barrio una de las escuelas desde 2011 vienen proponiéndose una serie de movimientos, aquí se abordarán dos movimientos que son centrales en el proceso de transformación de la escuela, la proclama en relación al “todos pueden aprender” y las transformaciones que ello acarrea, y el trabajo docente concebido como colectivo, trascendiendo lo límites incluso del colectivo docente de una escuela.

## UN MOVIMIENTO QUE RECENTRA LO EDUCATIVO

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 (LAHIRE, VINCENT y THIN, 2001). La escuela de hoy no es igual a la que fuimos como alumnos, en poco tiempo -en términos históricos- se produjeron cambios más o menos significativos en el marco de continuidades de la forma escolar.

Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de socie-

<sup>1</sup> En 2015 se unifican los turnos matutino y vespertino y la escuela pasa a tener el n° 178.

dad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo que sólo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. (ROCKWELL, 1995, p. 13).

Una de las huellas que deja la experiencia escolar es fundamentalmente la forma, un determinado orden, una autoridad, unos tiempos, una disposición de los cuerpos que hacen de la 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, mover la escuela hacia otros lugares. Pensando en esta idea de movimientos surge la pregunta sobre dónde están los ejes que los centran. Se percibe que ese centro está en los aprendizajes y el planteo firme con respecto a que la escuela es una organización que tiene que estar al servicio de éstos; 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 corrido 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<sup>2</sup> se mueven mucho, porque el formato le da mucho movimiento, porque es una escuela que te mueve a vos todo el tiempo, que te mueve como individuo y que te mueve como parte de un colectivo, y es una escuela que hace y que evalúa y que rehace, o sea, que no se casa con nada de lo que hace, que está la autocrítica ahí siempre para ver cómo podemos avanzar acá, cómo podemos avanzar allá. Para mí es como un movimiento permanente. (Entrevista M6, 2014).

La escuela se mueve, tanto para los alumnos como para las maestras, que tienen que correrse de su lugar tradicional, de tener un grado a cargo por año a estar al menos con alumnos de tres grados, ya sea en el primer ciclo (nivel 5 de inicial a tercer grado) con los “quiebres de grupos”<sup>3</sup> o en las “aulas temáticas”<sup>4</sup>.

Ese movimiento es fundamentalmente experimentación pedagógica, que, cuando se hace decididamente, se sabe poco respecto del punto de llegada. Para muchos esto es inadmisibles en el campo pedagógico, como si verdaderamente se tuviera el control de lo que acontece en el proceso. Qué les sucede a los otros cuando transitan por el proceso educativo es “incalculable” (ANTELO, 2005) se puede saber en parte, y nunca en forma certera, claro que algunos prefieren rodearse de una serie de estrategias que permiten navegar por esa incertidumbre, enmascarada de certezas. Pero si lo que hacemos es experimentación, necesariamente tenemos que tramitar la incertidumbre con respecto al punto de llegada.

Cuando se les pregunta a las maestras entrevistadas por qué razón esta escuela se propone estas modificaciones, de forma unánime plantean dos razones: 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 conec-

2 Forma coloquial de referirse a los niños en Uruguay.

3 Así se nombra en la Escuela 321 a las flexibilizaciones de grupos que comienzan a realizar en 2011, de inicial a tercer grado. A partir de una prueba diagnóstica en relación con la lectoescritura, se conforman grupos por nivel de aprendizaje a cargo de una maestra, los alumnos van cambiando en esos agrupamientos en función del nivel de logro.

4 Comienzan en 2014 con el objetivo de incrementar los tiempos de enseñanza en las áreas de: Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, con esas cuatro divisiones se organizan las aulas temáticas que están a cargo de una maestra en un salón. Los alumnos de 4°, 5° y 6° grado rotan cada una hora por las diferentes aulas temáticas, teniendo al menos dos horas semanales en cada una.

tada-, por los maestros que tienen la necesidad de transformar la propuesta de la escuela. Como si hubiera dos posibilidades de pensar el trabajo docente: una la resignación y la responsabilidad en el contexto, otra asumir que como docentes hay algo que se puede hacer, sostener tenazmente que los alumnos pueden aprender, 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 relación con sus otras experiencias como maestra:

**E:** Por necesidades y por gente que está dispuesta. A ver, necesidades las tenemos en todas las escuelas, esta problemática que se veía de niveles de desempeño bajos, si vos recorrés las escuelas públicas en zonas parecidas a estas tenés los niveles... a ver, los niños promueven a segundo escribiendo chorizos<sup>5</sup>, 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. (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 en relación con 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 de repente porque los equipos a veces son muy fluctuantes o porque no hay una Dirección fuerte que puede imponerse para que siga. (Entrevista M4, 2014).

<sup>5</sup> Refiere a que no hay separación entre palabras.

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

Hay algo que siempre tuve claro, no podemos depositar en el afuera lo que nos corresponde a nosotros... los niños acá pueden aprender. Esa es la premisa del trabajo nuestro, estos niños pueden aprender, y creo que hay algo que cabe rescatar, cuando tú vas a una elección de cargo te dicen, escuela de contexto sociocultural crítico, yo creo que no debería haber esa categorización. (Entrevista M5, 2014).

Una vez que el proceso de aprendizaje comienza, no tiene límites, y el deseo de aprender empuja y desafía 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 en la Escuela un consenso tácito acerca de que ésta debe estar organizada para atender los aprendizajes de los alumnos. A partir de acordar con este criterio, algunas maestras señalan la necesidad de que los docentes deben ser cuidados de mejor manera. Esta es una tensión que suele estar presente en las reuniones de sala docente, la necesidad de contar con más espacios para pensar las prácticas y para acordar criterios comunes.

Este proceso de experimentación pedagógica que están desarrollando se realiza con mucho esfuerzo personal de los docentes que han visto incrementado su trabajo, no obstante, aunque lo perciben como muy positivo, cuentan con pocas instancias colectivas para la reflexión y para sostener los procesos 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 realizan 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 se encuentra el obrador del Plan Juntos, un plan de vivienda en base a la ayuda mutua creado por el gobierno de José Mujica (2010-2015), que luego es incorporado por el Ministerio de Vivienda, financiado en sus comienzos con recursos aportados por el ex presidente que donaba una parte importante de su salario y por aportes de particulares.

Se dan cursos técnicos en convenio con el Consejo de Educación Técnico Profesional, funciona en el predio de la escuela una peluquería, donde asisten adultos y niñas en el horario escolar.

Funciona la escuela para adultos luego de las 17 horas., un conjunto de actividades que llevan a que normalmente los días de semana la escuela esté abierta hasta las 20 horas y los sábados hasta las 15 horas.

Más allá de estas propuestas y de otras que se han realizado, está entre los desafíos de la escuela si quiere ser una escuela comunitaria, además de contar con más espacios para las familias, el dar una participación real y decidida. 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 –entendiendo-, 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 temáticas que son de interés de las familias.

La escuela sola no puede emprender esta tarea, necesariamente debe contar con apoyos externos, así como pensar una propuesta de trabajo más abierta y que no quede presa de la forma escolar, pero que claramente permita recuperar la escuela como espacio público, generando otras condiciones para el trabajo pedagógico.

Uno siempre quiere que la educación sea una cosa permanente y de esa forma también lo va trabajando con los padres, los va arrimando, ya sea

para el curso de adultos, ya sea para panadería, ya sea para peluquería, entonces la escuela vuelve a cumplir esa función social, sobre todo en los lugares más carenciados, que de repente no hay otro lugar dónde acudir, la cara del Estado, acá en estos barrios, y ellos vienen a reclamarnos, y está bien que vengan, el asunto es tener respuestas para darles, cada vez tenerlas más, o sea, cada vez trabajar con más instituciones. (Entrevista M4, 2014).

En este planteo hay pistas de algunas miradas que hay que poder cambiar sobre las familias, las cuales también deben ser consideradas como sujetos de posibilidad. La escuela debe pensar cómo utiliza esa potencia pedagógica que implica el trabajo con los referentes familiares, para apoyar el tránsito educativo de los alumnos, pero también para ampliar su trabajo pedagógico, 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<sup>6</sup> y junto con las familias, o sea, si consideramos los maestros estamos dentro de la escuela sin tener en cuenta la comunidad, y sin tener en cuenta la familia, sería imposible el trabajo. Yo defino a esta escuela como eso, como un centro que se ocupa del mejoramiento de los aprendizajes y que esa es la ruta, que cada año se aprenda más, que cada año se aprenda mejor... (Entrevista M5, 2014).

La idea de que las familias en los contextos de pobreza no se 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<sup>7</sup>, “¿el cambio se debe a algo?”. Preocupados ¿no?, porque uno a veces tiene como un preconceito, la familia no se preocupa, las familias en estos medios se preocupan más de lo que uno piensa, en su inmensa mayoría, lo que pasa es que a veces tenemos un modo de demostrar la preocupación y a veces tenemos otros modos de demostrar la preocupación, a veces están tan agobiados por situaciones puntuales de vida que no lo demuestran como nosotros, como nos puede pasar a cualquiera de nosotros, pero las familias se preocupan, sí. (Entrevista M4, 2014).

El sentido político del movimiento de la escuela, tiene que ver con generar una propuesta de calidad para los alumnos de la escuela, en un contexto donde se disputa también el sentido político de la educación, y concretamente cuando el

6 Forma coloquial de referirse a los niños en Uruguay.

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

sector privado organiza propuestas educativas<sup>8</sup> en el barrio que buscan correr al Estado del monopolio de la educación en los contextos de pobreza, vía el financiamiento de empresas que deducen impuestos.

Este conflicto está presente en la escuela y algunas maestras lo plantean de forma muy clara, la apuesta de ellas es que los alumnos hagan la mejor escuela pública para hacer el mejor liceo público. Un sentido político que pasa por asumir que el maestro es parte de la solución y que está en ellos la posibilidad de hacer una transformación, que hay una responsabilidad en relación con el otro, en las condiciones y con los elementos con los que se cuenta, pero que parte de ponerse en relación con el otro (alumno, maestro, referente familiar, vecinos) 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 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... (Entrevista M4, 2014).

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

A través del trabajo de campo pude apreciar de diferentes modos cómo la comunidad de la Escuela 321 se preocupa por lo que pasa en la Escuela. Esto

<sup>8</sup> Refiero concretamente al “Liceo Jubilar Juan Pablo II” creado por la Iglesia Católica y “Liceo Impulso” creado por la fundación homónima, ambos centros son gratuitos y de gestión privada.

habla también de una apertura de la Escuela hacia la comunidad, pero también de las familias en identificar que hay un equipo docente que se preocupa por los aprendizajes y experimenta en relación con ello.

## OTROS QUIEBRES CON LA ESCUELA

El término “quiebre de grupos” se reiteró de forma importante durante el trabajo de campo realizado en la escuela, esta reiteración me condujo a analizar sus dimensiones para denominar parte de las alteraciones que realiza la escuela. Es un término fuerte, más aún cuando se plantea que lo que se quiebran, son grupos, son grados escolares. Las maestras tienen claro que no es un término muy adecuado, pero es el que han encontrado para nombrar lo que hacen y no parecen detenerse mucho en sus significantes, sino más bien en lo que están haciendo en las prácticas y qué resultados obtienen con ellas, primando el mandato autoasumido de que los alumnos aprendan más y mejor, esa es la orientación.

Las maestras refieren a los “quiebres de grupos” forma con la que nombran las flexibilizaciones de grupos que realizan, esta experiencia comienza con un primer ensayo en 2010 y a partir de 2011 se realiza en forma planificada, habiéndose extendido de inicial a tercer grado.

Lo que los “quiebres” flexibilizan son los grados escolares, generando agrupamientos en función de niveles de desempeño en relación con la lectoescritura. A partir de un primer diagnóstico que las maestras realizan, se definen un conjunto de indicadores de logro y a partir de ellos se van conformando diferentes grupos que pueden en un año cambiar unas cinco veces, modificando la integración de esos grupos de alumnos, así como la maestra que está al frente del grupo.

Interesa aquí tomar esa idea de quiebre para analizar con qué están rompiendo estas maestras a través de sus prácticas y las consecuencias que tienen 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, para quebrar grupos, eso implicaba romper con una forma tradicional de ser docente, y eso impactó en todo el colectivo, porque el maestro por matriz ya viene, tiene un grupo determinado, en un salón, que tiene que hacerlo evolucionar hasta fin de año. Y en realidad acá la propuesta era, intervengamos didácticamente con un grupo de niños, a los que avanzan, permitámosle cambiar a una propuesta que tenga otro nivel de andamiaje, y así seguimos rotando niños a partir de los niveles de aprendizaje, en función de propuestas didácticas. (Entrevista MD, 2014).

Esta forma de trabajo requiere del colectivo, se “quiebra” también una forma de organizar la escuela en función de un maestro con su grado, del cual es responsable, para tener varios maestros con diferentes propuestas a lo largo del año por la 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 de forma colectiva. Este es uno de los movimientos más interesantes a la interna del trabajo docente.

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

Comienza a gestarse otra forma de ser docente, separándose de la lógica del maestro en 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, para generar otra construcción.

Sí, en principio, la modificación que va sufriendo la práctica de cada uno creo que es muy personal, a todos nos modificó, y en su momento todos ofrecimos resistencia, y creo que no está mal, es parte del ser, cuando un cambio moviliza mucho, principalmente cuando uno viene con determinada línea de trabajo, pero todos ofrecimos resistencia. En mi caso

particular me acuerdo que fue como bueno, ese juego de querer cambiar cosas, de querer hacer cosas nuevas pero también aquello, [el] vértigo de decir bueno, tengo que hacer algo diferente, y cómo es, y cómo lo hago. (Entrevista M5, 2014).

En esta nueva forma de concebir y organizar el trabajo docente es bien importante el rol de la dirección, que también se transforma: una directora y una secretaria que como equipo también construyen sus roles, conforman un equipo entre ellas y con el resto de los docentes, no están abstraídas de lo que pasa en las aulas, sino por el contrario involucradas directamente con el trabajo de aula. Esto es un cambio central, si bien se suele referir a que el director de escuela es un 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 tomándola a regañadientes y siempre planteando que esto no es lo principal de su tarea pero sí lo que toma mayores tiempos.

Siempre está la tensión entre los aspectos pedagógicos y administrativos, el riesgo es cuando no se establece una jerarquía entre ellos, perdiendo en la mayoría de las veces 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 que asume el trabajo en las aulas temáticas durante ese tiempo.

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

Conformar un equipo, un “nosotras” fundamental para el desarrollo de un trabajo educativo que se potencia a partir del trabajo colectivo, mancomunado y fraguado en la diversidad que implica lo colectivo, es una experiencia de quiebre con una tradición que genera una responsabilidad individual frente a un hecho social y colectivo como 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<sup>9</sup> y autoridades que no se opusieron. (Texto reflexivo elaborado por M6, 2015).

Las reuniones de coordinación permiten tener criterios en común con algunos alumnos y llegar a tener una visión general y particular de todos los grupos. El aporte de la directora en las coordinaciones también es muy positivo ya que permite tener un panorama institucional globalizado. (Texto reflexivo elaborado por M10, 2015).

[...] La coherencia pedagógica que se muestra para las familias se ha visto reflejada en entrevistas con todo el equipo docente o lo que es lo mismo cualquiera de los docentes que integra el equipo puede hablar con las familias con un discurso único mostrándose en bloque. (Texto reflexivo elaborado por M5, 2015).

Distintos aspectos son resaltados por las maestras en relación con el trabajo colectivo que se ve posibilitado por la necesaria coordinación, la construcción de una propuesta pedagógica coherente y que permita acordar aspectos centrales, para generar una intervención pedagógica colectiva, más allá de estilos e improntas personales. A esta construcción político- pedagógica hay que agregar que esta búsqueda no se limita al colectivo docente de la Escuela 321, se nutre de un colectivo más amplio que es el que se convoca en ADEMU<sup>10</sup>.

Este es un punto interesante para pensar esa construcción de política desde el cotidiano escolar, que comienza a buscar alternativas metodológicas en forma conjunta con docentes de otras escuelas, incorporando el espacio sindical en la reflexión y experimentación pedagógica. Señalando que este proceso de búsqueda se da en el marco de un oficio muy individual como es la docencia en magisterio, cada maestro con su grupo y sus problemas, a tener un colectivo de referencia que trasciende a los maestros de la escuela. Frente a un problema que es colectivo

9 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).

10 Asociación de Maestros del Uruguay, organización a nivel departamental que integra la Federación Uruguaya de Magisterio y Trabajadores de la Educación Primaria.

-porque las dificultades para enseñar están en todas las escuelas- hay una respuesta colectiva de búsqueda, estableciendo 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... (Entrevista M5, 2014).

El posicionamiento de los docentes respecto a las políticas educativas de ser los receptores y aplicadores a tomar opciones en relación con la forma de organizar la escuela y su trabajo pedagógico en ella, es otro de los quiebres a señalar. Los docentes a través de su experiencia van generando una política educativa desde el cotidiano escolar, que tiene un objetivo más amplio y que no quedará circunscripto a esta experiencia, sino que disputará un sentido más amplio.

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

El otro quiebre que se puede identificar tiene que ver con el lugar en el que quedan y se depositan algunos colectivos docentes en relación con la educación en contextos de pobreza, donde suele escucharse “se hace lo que se puede”, “otra cosa no se puede lograr”. El colectivo de la Escuela 321 ha ido progresivamente apropiándose de la idea de que todos los alumnos pueden aprender y que para ello es necesario cambiar, “poner la escuela patas para arriba, para que los alumnos aprendan más y mejor”, lo que implica un quiebre muy importante respecto al punto de partida y a lo que genera esa modificación.

## TRABAJO COLECTIVO Y SUJETOS POLÍTICOS

El primer movimiento y el generador de otros, es el trabajo colectivo en la escuela 321, tanto a la interna de la escuela como la búsqueda del trabajo con otros colectivos e instituciones, como parte de una búsqueda decidida de no quedar aislada. La experiencia de la Escuela 321 tiene claro que la institución escuela, en el marco del derecho a la educación, debe dar una respuesta pedagógica en relación a los aprendizajes de calidad que tiene que promover y lograr y los desafíos que esto presenta, para lo cual requiere de un trabajo en contacto y articulación con diferentes actores y aportes, sin renunciar en ningún momento a que esa respuesta tiene que venir de la escuela y sus docentes.

Esta no renuncia se refuerza en el punto de partida “todos pueden aprender”, que coloca a la escuela en el lugar de dar respuesta, a partir de que no hay posibilidad de dudar de la capacidad que tienen los alumnos para el aprendizaje, y posicionándola en la encargada de hacer los movimientos que fueran necesarios para que esa capacidad que está presente pueda desarrollarse, expresado en el campo con el poner la escuela “patas para arriba”, alterar su forma escolar para que los aprendizajes puedan desarrollarse.

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 siempre se plantea en la experiencia de la Escuela 321 el desafío de enriquecer la propuesta pedagógica de la escuela, no quedando limitados por lo que está en el programa o lo que comprende al mundo de lo escolar, buscando las docentes y la directora particularmente 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.

La experiencia de la Escuela 321 permite colocar a los docentes posicionados como parte del problema y parte de la solución. Considero que en Uruguay estamos atravesando una serie de dificultades en relación a la educación, más allá de que haya un uso político de éstas, 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 no existe un proyecto pedagógi-

co que oriente a los decisores políticos, por lo que no hay un rumbo claro a seguir. Los docentes están en el medio de estas tensiones y son responsabilizados directamente por los problemas que el sistema está mostrando en relación a sus cometidos, que continuando con la metáfora informática planteada por Terigi (2010) sobre el “saber pedagógico por defecto”, como un funcionamiento en “modo a prueba de fallos”, el sistema educativo está funcionando conviviendo con un problema, no puede resolverlo, pero tampoco colapsa, opta por seguir funcionando ignorando el problema.

En este escenario en “modo a prueba de fallos”, los docentes son responsabilizados por los diferentes actores, prensa, algunas autoridades y actores políticos, plantean a los docentes como parte del problema, pero no como parte de la solución. No reconociendo que son los propios docentes quienes tienen la posibilidad también de transformar lo que vienen realizando, se depositan las soluciones en un afuera, pero a su vez no se tiene en cuenta que esas posibles soluciones lo serán, sí o sí, con esos mismos docentes que son considerados parte del problema. Cabe preguntarse: si no es con y a través de los docentes que tenemos, ¿con quienes se podrá desarrollar el trabajo pedagógico?

Lejos de construir un clima político que posicione a los docentes en un lugar importante en relación a las transformaciones necesarias, la operación es absolutamente la contraria, es continuar en la postura de despojarlos de toda posibilidad, a la vez que responsabilizarlos por los problemas del sistema educativo. Negar a los docentes como sujetos políticos capaces de tomar decisiones y orientaciones de política educativa cuando en realidad necesariamente lo hacen, sólo 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 en tanto político, primando una concepción conservadora del sistema y sus lógicas. Pensar en las transformaciones que la educación requiere, encuentra un comienzo en reconocer la politicidad inherente al trabajo pedagógico, a la vez que resituar a los docentes como sujetos políticos, pasibles de generar y conducir esas mismas transformaciones.

## REFERENCIAS

ANTELO, E. Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En: FRIGERIO, G.; DIKER, G. **Educación: ese acto político.**, Buenos Aires: Del estante editorial, 2005.

LAHIRE, B.; VINCENT, G.; THIN, D. **Sobre la historia y la teoría de la forma escolar.** Traducción a cargo de Leandro Stagno. Mimeo. pp. 1-11. 2001. Disponible en: <www.estudedu.com.ar/modules/wfdownloads/visit.php?cid=39&lid=74>. Acceso: 21 jul. 2011.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: Una historia de cotidiana de la escuela. En: ROCKWELL, E., (coord). **La escuela cotidiana.** México: Fondo de cultura económica, 1995.

\_\_\_\_\_. **La experiencia etnográfica.** Historia y cultura en los procesos educativos. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2009, 224p.

TERIGI, F. El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En: FRIGERIO, G.; DIKER, G. **Educación: saberes alterados.** Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2010.

**Entrevistas referenciadas**

Entrevista M 3, 2014

Entrevista M 4, 2014

Entrevista M 5, 2014

Entrevista M 6, 2014

Entrevista M 8, 2014

Entrevistas MD, 2014

**Textos reflexivos elaborados por las maestras**

Texto reflexivo M5, 2015

Texto reflexivo M6, 2015

Texto reflexivo M10, 2015

**Felipe Stevenazzi Alén**

Lic. en Ciencias de la Educación (FHCE - UdelaR), Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Doctor en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina). Profesor Adjunto del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la República). Coordinador de la línea de investigación: Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde la experimentación pedagógica en el cotidiano escolar - Programa de Políticas Educativas del NEPI-AUGM. Profesor Adjunto del Área Sector Cooperativo y Economía Social y Solidaria -Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República.

E-mail: [fstevenazzi@gmail.com](mailto:fstevenazzi@gmail.com)

