



ARTÍCULO  
PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.1

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>  
Montevideo - Uruguay  
ISSN 2393-7076

**Repensar las instituciones educativas a los efectos de lograr prácticas educativas  
más justas e igualitarias<sup>1</sup>**

23

Lic. Mtra. Silvana Arbelo Hernández<sup>2</sup>

Lic. Mtra. Soledad Rodríguez Morena<sup>3</sup>

**Resumen**

El presente artículo tiene por objetivo reflexionar sobre el saber y el hacer docente, revisando las características de las instituciones, el papel del conflicto en ellas, la compleja tarea de los docentes en la actualidad, asumiendo **la diversidad presente en las aulas** y la producción de saber a partir de las experiencias pedagógicas.

Tras revisar y analizar esa producción se concluye planteando la necesidad de crear espacios colectivos en los que sea posible compartir experiencias educativas, propiciando encuentros entre

<sup>1</sup> Este artículo fue corregido y ampliado a partir del que fue publicado en la *Revista Quehacer Educativo* N° 130, abril 2015, pp. 96-104. Montevideo: FUM-TEP.

<sup>2</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR. Maestra de Educación Primaria (IFD de Pando, CFE). Maestranda en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR). Profesora de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente en el IFD de la Costa (CFE). Maestra de Apoyo en Escuela Pública. Integrante del Grupo de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (GEPPrEd) del Instituto de Educación (FHCE, UdelaR). E-mail: silvanaarbelo12@hotmail.com

<sup>3</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR. Maestra de Educación Primaria egresada de los Institutos Normales de Montevideo (CFE). Experta Universitaria en Administración de la Educación (UNED, España). Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Posgrado en Aulas 2.0. Recursos y Entornos Digitales para la Educación Extendida (FLACSO, Uruguay). Posgrado La práctica de la escritura: Dimensiones de la Textualidad (FLACSO, Uruguay). Maestranda en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR). Profesora de Investigación Educativa en los IINN y de Pedagogía en el IPA (CFE). Docente Contenidista del área de Ciencias Sociales (Consejo de Educación Inicial y Primaria) en el Portal Uruguay Educa de la ANEP. Integrante del Grupo de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (GEPPrEd) del Instituto de Educación (FHCE, UdelaR). E-mail: soledadrodriguezmorena@gmail.com

“saberes, haceres y docentes” (Alliaud, 2011), de manera de integrar el hacer y el pensar, en prácticas educativas que tengan por objeto trabajar **en y para la diversidad**.

**Palabras clave:** instituciones educativas, conflicto, tarea docente, diversidad.

### **Abstract**

This article aims at reflecting on the wisdom and doing of teaching by reviewing the characteristics of the institutions, the role of conflict in them, the complex task of teachers today, assuming the diversity in the classroom, and the production of knowledge as a consequence of their pedagogical experience.

After reviewing and analyzing this production, it is concluded that the creation of collective spaces where to share educational experiences and promote encounters between "knowledge, doings and teachers" (Alliaud, 2011) is needed, so as to integrate the doing and thinking, in educational practices that aim to work in and for diversity.

**Key words:** educational institutions, conflict, teaching task, diversity.

## Acerca de las instituciones

**Las instituciones no constituyen realidades acabadas, por el contrario, podríamos definir las como *constructos*.** Somos los miembros de las instituciones, los actores, quienes las construimos a diario; todos tenemos una cuota de poder, un margen de libertad (mayor o menor), un potencial de transformación, como también de conservación. En este sentido, como plantean Frigerio y Poggi (1992:24), las instituciones constituyen “[...] un proceso dinámico en permanente reestructuración. En efecto, si bien las instituciones se nos aparecen como 'construcciones' terminadas, en la realidad los actores que las habitamos efectuamos un trabajo cotidiano de de-construcción y re-construcción”.

En esta línea podemos afirmar entonces que los sujetos constituimos fragmentos ambulantes de la institución llamada sociedad, ya que, por un lado reproducimos sus discursos, imágenes, mitos y prácticas, pero por el otro y desde un lugar significativo e intersticial, asumimos nuestra capacidad creativa de leer o interpretar a la sociedad para transformarla (Castoriadis, 1993 en Colombo, s.d.). A esto último tenemos que abocarnos al intentar abordar la diversidad y complejidad que caracteriza nuestras aulas en la actualidad. Es menester pensar hoy, en los educandos “singulares” que tenemos en nuestras instituciones, para poder así, generar prácticas que respeten y potencien a cada ser en su máxima expresión. Esto nos lleva necesariamente a afrontar la realidad, fundamentalmente la educativa como un todo complejo, cambiante, contradictorio y agonístico. Por ello, es fundamental, a nuestro modo de ver, y desde una perspectiva crítica, considerar al conflicto como inherente al funcionamiento y dinámica de las instituciones. Por tanto, debemos visualizarlo como lo que acontece y con lo que se debe lidiar porque es propio de la tarea del docente y de la institución escolar. Este enfoque sustenta una visión del conflicto como algo natural, existente en todo tipo de organizaciones y en la vida misma, además, se configura como un elemento necesario para el cambio social (Barila y Cuevas, 2007).

De acuerdo con Lucía Garay (1998), este constituye un trasfondo permanente de las instituciones, es fuente de dificultades y sufrimientos, pero también fuente de cuestionamiento, movilización de lo instituido por lo instituyente, descubrimiento de nuevas formas y de nuevas matrices en las que los intersticios como puntos de articulación y “centros de irradiación innovadora” (Frigerio, 1991) juegan un papel fundamental.

En este marco, es primordial apostar a la elaboración y resolución de los conflictos, analizando los procesos en los cuales estos se construyen, planteándolos, negociando y tomando decisiones consensuadas, según el contexto. Del análisis y de la reflexión acerca de cómo fueron abordados, es posible construir situaciones de aprendizaje institucional (Garay, 1998).

En tal sentido, como afirma Galtung (1981), “el conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (citado por Barila y Cuevas, 2007: 40). **Es necesario atreverse a percibir los conflictos como oportunidades, como promotores de cambios y transformaciones, como gérmenes o indicios de nuevas alternativas.** Para ello es necesario reconstruir los colectivos y la comunicación, promoviendo una relación de **horizontalidad** entre los actores educativos apostando a **trabajar en y para la diversidad.**

### **La realidad nos interpela, nos convoca...**

Hoy en día quienes somos partícipes de las instituciones debemos tener en cuenta una nueva forma de percibir el tiempo, la incertidumbre, la mutabilidad de los lazos sociales, y una gran influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación (Vezub y Alliaud, 2012).

Ser docente hoy no es tarea sencilla. Las instituciones están en declive, se resquebrajan, se agrietan, lo que antes podía asegurar la escuela, en la actualidad se debe “construir”. En palabras de Vezub y Alliaud<sup>4</sup>:

**Actualmente, para poder enseñar, maestros y profesores tienen que construir (con los otros) las condiciones que ya no están dadas automáticamente ni legitimadas trascendentalmente y más allá de ellos [...].**

[...] en la actualidad el peso por la construcción de pautas y la responsabilidad ante el fracaso recae en el individuo. La tarea de los docentes para establecer esas normas, dar forma y sentido a la experiencia escolar, resulta ardua, por momentos agobia, al estar desprovistos de la autoridad que antes otorgaban el sistema y el programa institucional. (2012: 15)

Al mismo tiempo vivimos en una sociedad compleja, “líquida” en la que el modelo globalizador desdibuja las diferencias, individualidades o singularidades, intentando uniformizar. De esta manera, procuramos reflexionar respecto a la necesidad de una educación que promueva **la inquietud de sí, el cuidado de sí y de los otros, y el autoconocimiento** al decir de Foucault (2011), o sea, sobre la necesidad de repensar nuestras prácticas en función de una educación holística, que respete la diversidad. Pero para ello, es imprescindible que los docentes repensemos nuestro quehacer, cuestionemos lo prescriptivo, deconstruyamos lo dado, pero primordialmente, seamos partícipes de la

---

<sup>4</sup> Los destacados son nuestros.

**inquietud de sí en el sentido socrático**<sup>5</sup> para poder luego ponerlo en práctica con los educandos. Si nosotros no somos capaces de “vernó a nosotros mismos” y pensarnos para cambiar en función de las necesidades actuales, no podremos promover una atención que permita desplegar las potencialidades de cada alumno.

En tal sentido, los docentes deberíamos a partir de lo planteado anteriormente, “[...] **incitar a los otros a ocuparse de sí mismos, a cuidar de sí mismos y no a ignorarse**” (Foucault, 2011: 20).<sup>6</sup> Para dar cuenta de lo expuesto, recuperamos las palabras de Andrea Díaz Genis <sup>7</sup>:

Ocurre que el que se conoce a sí mismo, [...], no es simplemente el que sabe su nombre, sino el que conoce las cualidades que tiene para “su uso como ser humano”; de esta manera, alcanza el conocimiento de sus capacidades, de las “adecuadas e inadecuadas”. **Se trata de que uno mismo debe conocer sus talentos, sus cualidades, pero también sus limitaciones, [...] pues el que desconoce sus capacidades no se conoce a sí mismo.** [...] El que se conoce sabe hasta dónde puede, qué puede hacer y quién es (2015:31).

En este contexto, debemos imaginar una **escuela plural**, que intervenga políticamente, y **responda de manera diversificada a las demandas**, acordes al entorno concreto de cada institución, **que a su vez, se comprometa a respetar la singularidad, y a garantizar el aprendizaje de todos** (Terigi, 2009).

A partir de esta afirmación, es que consideramos pertinente significar que trabajar en y para la diversidad implica alejarnos –al decir de Boggino (2008)– de la expresión de que el diverso, es el “diferente”, el que tiene “algo menos”. Lo diverso no puede reducirse a lo étnico, a los niños con necesidades educativas especiales, a los “pobres” a aquello que se asemeja a alguna “carencia”. Por el contrario, queremos expresar que es un concepto mucho más rico y magnánimo. En este sentido, consideramos oportuno recuperar las palabras del autor:

**La diversidad invita a considerar todo tipo de diferencias para no discriminar. Invita a visibilizar la diferencia como una relación y no pensarla desde una valoración negativa.** Las diferencias nos hacen solo diferentes, ni mejor o peor [...] Trabajar para la diversidad supone evaluar las diferencias desde la positividad. [...] Las diferencias existen pero no son siempre relativas y no tienen que ser marcadas con el estigma negativo del déficit. **La positividad de las diferencias que se presentan en la escuela según la heterogeneidad de los sujetos y de los contextos, tiene que ser recuperada por la propia escuela, si pretende ser respetuosa de la diversidad y ser una escuela democrática** (Boggino, 2008: 56-57).<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Al decir de Foucault (2011:17) con la expresión “inquietud de sí mismo” se intenta traducir una noción griega compleja y rica, pero también frecuente que tiene una prolongada vigencia en la cultura griega: la de *epimeleia heautou*. “*Epimeleia heautou* es la inquietud de sí mismo, el hecho de ocuparse de sí mismo, preocuparse por sí mismo [...]”.

<sup>6</sup> Los destacados son nuestros.

<sup>7</sup> Los destacados son nuestros.

<sup>8</sup> Los destacados son nuestros.

En la misma línea, podemos afirmar, de acuerdo con Agüero (2007), que la diversidad responde a la idea de que todos los seres humanos son diferentes, y dichas diferencias, lejos de imponer grados de jerarquía, se constituyen como elementos enriquecedores del mundo, es decir, donde todos tienen algo que aportar al entorno. De esta forma, pensamos que es necesario reconocer el poder que cada uno tiene desde su lugar, dentro de un sistema educativo, que tiende a fagocitar lo que muchas veces pugna por ser una fuerza resistencial y creadora. Entonces, debemos confiar en la potencialidad que tenemos como educadores en la transformación de lo instituido, y a su vez, debemos promover esa confianza en nuestros educandos, viéndolos como **sujetos de posibilidad**, puesto que esto es condición fundamental para la **emancipación de las inteligencias** (Rancière, 2007). **El aula se debe convertir en un espacio donde todos deseen estar y aprender.** A nuestro modo de ver, cobra importancia aquí, el hecho de que podamos desarrollar como docentes la imaginación narrativa. Al decir de Nussbaum (2005: 30)<sup>9</sup>, esto implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro, como expresa la autora: **“Esto significa pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar”**.

Vale la pena decir que, Skliar (2013, citado por Verlo, Tiscordio y Seveso, 2016) plantea que es esencial: **“volver la educación a la patria de los afectos”**. Esto es:

**[...] permitiendo afectar y sentirnos afectados por las diferencias para construir prácticas educativas y de convivencia revitalizadas en el encuentro con otros, y en la alegría de docentes y estudiantes por aprender y enseñar.** Solo desde las temporalidades del *Kairós* y el *aión* es posible pensar en la necesaria hospitalidad y acogida que requiere estar juntos y existir como aprendientes y enseñantes en la escuela (Verlo, Tiscordio y Seveso, 2016: 27).<sup>10</sup>

### **Resistir creando...**

Como explicitamos anteriormente, esta tarea no es sencilla y requiere, de algún modo, de cierta disposición y convicción, sobre todo en un momento particular, donde lo global desdibuja las certezas, y el quehacer docente también se ve debilitado. En este sentido, es menester resaltar el hecho de que maestros y profesores no hemos sido preparados para afrontar estas nuevas escenas, propias de la modernidad líquida, al decir de Bauman. “Nadie los ha enseñado a enseñar. La formación docente da cuenta de una carencia que hoy más que nunca se hace visible, nadie se ocupa de ese saber hacer” (Alliaud, 2011). La lógica aplicacionista no puede hoy regir los nuevos escenarios, por lo cual es imprescindible recuperar el valor de la experiencia y permitirse crear.

---

<sup>9</sup> Los destacados son nuestros.

<sup>10</sup> Los destacados son nuestros.

En esta línea, consideramos fundamental combatir resistencias, poder reconocerlas, significarlas, hacerlas inteligibles, para a partir de allí comenzar a cambiar nuestras prácticas. Cobra aquí un lugar central la reflexión, puesto que para modificar es preciso convertirse en “practicante reflexivo” y aceptar formar parte del problema (Perrenoud, 2007). En el proceso de reconstrucción de la identidad docente tienen un valor trascendental la comunicación de lo vivenciado, compartir experiencias, hacerlas públicas, de forma tal que el espacio colectivo sea un espacio de crecimiento, producción, invención y reflexión constante.

De acuerdo con lo expuesto, consideramos que es fundamental reconstruir dispositivos pedagógicos que nos permitan acompañar estos cambios y **poner en marcha nuevos andamiajes para la actual situación.**

Hoy en día debemos ser conscientes de que no hay dos alumnos que aprenden del mismo modo así como también cada uno tiene una manera particular de estar en el mundo, de apropiarse, de construir y reconstruir conocimientos socialmente valiosos. Al respecto Meirieu plantea:

Se sabe que hay sujetos que necesitan manipular durante largo tiempo antes de acceder a la abstracción y construyen lentamente conceptos mediante observaciones sucesivas, mientras que otros prefieren enfrentarse a esos conceptos de modo más directo y no aplicarlos sino después. Se sabe que hay personas que memorizan mejor las imágenes auditivas, mientras que otras captan con más facilidades esquemas que puedan representarse mentalmente [...]. Se sabe, también, que unos necesitan un entorno tranquilo y minuciosamente organizado, mientras que otros dan lo mejor de sí mismos en la atmósfera ruidosa de un café que, de modo paradójico, les favorece la concentración. Unos prefieren aplicar su esfuerzo de modo continuado hasta terminar una tarea de un tirón antes de presentarla a alguien, y a otros les gusta dividir el esfuerzo y beneficiarse de correcciones en cada etapa del recorrido (1998: 106-107).

En efecto, consideramos pertinente acuñar la expresión adoptada por Meirieu “**pedagogía diferenciada**” como respuesta a la necesidad de ampliar y enriquecer nuestras prácticas pedagógicas. En palabras de Meirieu<sup>11</sup>:

**Ya no se trata solo de democratizar el acceso a la escuela: hay que democratizar también el éxito, gestionando lo mejor posible la inevitable heterogeneidad en las clases.** Ahora bien: esa exigencia requiere no limitarse al empleo de un único método para el que algunos alumnos han sido preparados o al que están especialmente adaptados gracias a un entorno social favorable o a una determinada historia personal. Conviene, por el contrario, disminuir el aspecto selectivo del monolitismo pedagógico y su “darwinismo educativo” subyacente: cuando solo hay un método, un único medio de acceso al saber, “solo los mejor adaptados sobreviven” y “tienen éxito” (1998: 107-108).

En función de lo expuesto, cabe destacar que, este tipo de pedagogía no se debería abocar estrictamente a la individualización, puesto que se apoya, de algún modo, en el trabajo en grupo, en las diferentes estrategias de enseñanza, y en el uso de distintos recursos educativos en pos de un verdadero

---

<sup>11</sup> Los destacados son nuestros.

**“grupo de aprendizaje”**, un grupo donde todos puedan aportar, reflexionar, crear, construir... Así pues, esta pedagogía, más allá del conjunto de métodos y técnicas de organización del trabajo escolar, hace referencia en su máxima expresión al “hacer con”. En este contexto cobra gran importancia el rol del educador como promotor de estas instancias así como orientador y guía. Al decir de Meirieu (2006: 24), “[...] el profesor debe permitir a cada alumno abordar un saber que lo sobrepasa y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice”.

Así pues, al intentar reivindicar el valor de las experiencias vividas, se revisa, cuestiona, resignifica y construye el oficio de enseñar, al tiempo que se fortalece la identidad docente y se aumenta la potencia de actuar. En palabras de Cullen (2009:44): “Aumentar la potencia de actuar necesita construir relatos, donde no importa que sean grandes o pequeños, importa que sean narraciones abiertas a nuevas significaciones, a lo que nos trae sentidos alternativos desde el pasado o desde el futuro”.

Al socializar el hacer se forjan los cimientos de una nueva forma de “ser docente”. Lo público pretende dar cuenta de la construcción de espacios donde circule el saber, donde los docentes seamos productores y constructores de una identidad empoderada.

Consideramos, entonces, que es conveniente revisar, cuestionar y debatir sobre nuestras formas de actuar en el aula, **dejándonos interpelar por la diversidad presente en el centro escolar**, en los complejos escenarios actuales. De este modo, es posible construir conjuntamente espacios de aprendizaje, crecimiento y enriquecimiento profesional. Como plantea Paulo Freire<sup>12</sup>:

Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. **Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor** (1994: 116).

En este contexto, nos atrevemos a plantear la necesidad de repensar los formatos pedagógicos actuales, nos animamos a especular e imaginar nuevas formas de lo escolar, nuevas organizaciones, dispositivos diferentes, alternativos, nuevas relaciones pedagógicas, dado que, según Ibáñez (1997: 35), “cuando algo es necesario e imposible (con las actuales reglas del juego) hay que cambiar las reglas del juego”.

Estamos convencidos de que **cabe la posibilidad de la “invención”, es decir, la posibilidad de construir o reconstruir nuevas formas de pensar, sentir y actuar**. De acuerdo con Duschatzky y Corea (2002), **la modalidad de la invención da cuenta de la producción de nuevos recursos para habitar la situación**. Se trata de hacer algo con lo que se nos presenta; generar intersticios, aberturas

---

<sup>12</sup> Los destacados son nuestros.



que trasciendan la imposibilidad, crear nuevos posibles. En este proceso de búsqueda y construcción el docente:

[...] tendrá que ajustar sus estrategias didácticas y generar los escenarios propicios para que se logre cierta proporcionalidad lógica entre: la complejidad de los contenidos, los propósitos y las estrategias didácticas; y las posibilidades de aprender de cada alumno en el marco de un contexto específico (Boggino, 2008: 63).

**Este escenario incierto y complejo nos conduce, por tanto, a la creatividad.** Deseamos “ampliar lo pensable”, “abrir la brecha entre la conciencia real y la conciencia posible” porque las viejas teorías han llegado al límite, ya no logran aprehender ni explicar la realidad en la que vivimos: “los niños son otros niños y nosotros somos otros grandes, el mundo es otro mundo” (Frigerio, 2007). Intentamos des-internalizar, desnaturalizar el discurso hegemónico a los efectos de pensar las prácticas educativas actuales desde otro lugar.

Confiamos en que podemos instituir nuevos escenarios donde, como plantea Cullen (2009), **la toma de la palabra** y el **cuidado de la subjetividad** constituyan metas primordiales, donde se pueda aumentar la **potencia de actuar** del docente y dicha profesión se transforme en una **experticia en alternativas**.

### **Deseo de saber, deseo de aprender...**

No podemos olvidar la responsabilidad que tienen las instituciones educativas en su conjunto en la implementación de unos tiempos y unos formatos pedagógicos diferentes o innovadores, teniendo en cuenta que cada sujeto es único e irrepetible. En este sentido, **“la escuela debería apuntar a otra construcción de lo público, más perdurable, más generosa, y más democrática”** (Dussel, 2009: 70)<sup>13</sup>, promoviendo el deseo de saber, el deseo de aprender en cada uno de los educandos. Al respecto, compartimos el planteo de Meirieu<sup>14</sup>:

**Es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender. Es el educador quien debe crear situaciones que favorezcan la emergencia de este deseo. El enseñante no puede desear en lugar del alumno, pero puede crear situaciones favorables para que emerja el deseo.** Estas situaciones serán más favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y activas, es decir, que pondrán al alumno en la posición de actuar y no simplemente en la posición de recibir. **Y pienso que corresponde a la escuela reflexionar seriamente sobre esta responsabilidad.** No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber. Y dar sed a quienes no quieren beber es crear situaciones favorables (2007: 44-45).

---

<sup>13</sup> Los destacados son nuestros.

<sup>14</sup> Los destacados son nuestros.

En concordancia con este planteo, es imprescindible repensar el hecho de que al intentar generar ese **deseo de aprender**, los docentes no debemos motivar, sino propiciar un espacio favorable para que el alumno se **movilice**. Como plantea Charlot (2008), el alumno debe ser activo en la apropiación del conocimiento, llevando a cabo una actividad intelectual eficaz. Dicho cometido podrá lograrse siempre que su proyecto tenga sentido, es decir, que su aprendizaje responda a su deseo, que haya una **movilización** del propio sujeto.

En la misma línea, de acuerdo con Duschatzky (2007) citada por Francia<sup>15</sup>, es necesario concebir la escuela como un lugar que debe tener la capacidad de producir efectos en una situación, de generar condiciones de aprendizaje en la que todos los sujetos implicados –maestros y alumnos– vivencien **el aprendizaje como movimiento y no como estado, como experiencia y no como punto de llegada**. En este sentido, coincidimos con Francia en el hecho de que:

[...] **cuando un niño va a la escuela tiene que sentir que aprende y tiene, además, que saber qué aprende**. Si además ese niño sabe explicar cómo se da cuenta de qué aprende, tendrá la oportunidad de valorar su experiencia como tal, porque de lo contrario, también para él la escuela perderá el sentido (2013: 57).

### **Recuperar las experiencias pedagógicas. ¿Para qué?**

En la búsqueda de dar respuestas al **trabajo en y para la diversidad** en la actualidad, consideramos adecuado recuperar el planteo de Andrea Alliaud (2011) puesto que, sugiere una propuesta formativa que genere espacios colectivos en los que sea posible compartir experiencias pedagógicas, a través de narraciones y relatos, propiciando así encuentros entre “saberes, haceres y docentes”. Propone una alternativa que rompe con la lógica aplicacionista del conocimiento, integrando el hacer y el pensar en la intervención, entendida esta como “creación, prueba, ensayo y experimentación”. En este marco, la autora destaca la necesidad de que los saberes producidos por los docentes en las situaciones que protagonizan, valiosos y subjetivos, no queden “envasados” en quienes los producen, sino, por el contrario, que sean objetivados, recuperados y compartidos con la comunidad educativa, rescatando su potencial para la intervención, haciéndolos, de esta manera, públicamente disponibles y utilizables.

---

<sup>15</sup> Los destacados son nuestros.

Debemos hacer hincapié, indefectiblemente, en lo que respecta a la transformación de las instituciones en espacios donde circule el saber, **donde todos podamos aprender**. En este sentido, apuntamos a:

- Recuperar los saberes prácticos, experienciales, narrativos, a fin de utilizarlos como insumos en la producción de saberes pedagógicos, para reflexionar y transformar, alejándose de aquellos conceptos “sin vida” o de las “vivencias sin concepto” (Milicic y Arón, 1999).
- Recopilar dichos saberes para poder comunicarlos, realizar una lectura de esa realidad, conectarse con las propias vivencias, y ser capaces de analizarlas desde la objetividad.
- Generar espacios para la participación, la reflexión y el diálogo.
- Incitar al desarrollo profesional docente, “la docencia es una construcción a largo plazo que debe renovarse a partir de los cambios y desafíos que plantea la escolarización en cada momento” (Vezub y Alliaud, 2012:14).
- Confiar en una cultura colaborativa y de acompañamiento.
- Reconocer que la escuela no es la única entidad que educa, ya que, también cobra presencia la comunidad, los grupos de pares, las nuevas tecnologías, los modelos de familias...
- Orientar la enseñanza y el aprendizaje desde la integralidad del ser humano.

## Reflexiones finales

**Una escuela abierta a la diversidad** puede significar una tautología, o una retórica vacía, o una prescripción más o menos autoritaria. Pero **significa también la lucha histórica por la igualdad de oportunidades, la ruptura de los monopolios educativos en manos de un solo tipo de maestros o de un solo tipo de alumnos. Tiene sentido que nos planteemos trabajar “una escuela en y para la diversidad”, siempre y cuando afirmemos simultáneamente que trabajamos “en y para la igualdad”** (Cullen, 2006 citado por De Sosa Vaz, 2016: 70)<sup>16</sup>.

Como constructos, las instituciones, además de mantener cierta estabilidad, encierran un potencial de transformación; depende de los sujetos saber aprovechar los conflictos como oportunidades para propiciar los cambios.

En la actualidad, las instituciones se resquebrajan, y en este marco, la escuela se encuentra sobredemandada y subdotada (Tenti, 2009). Los docentes no escapan a esta realidad, el oficio se ve debilitado, y lo que antes era garantizado por la institución, en la actualidad se debe construir. La lógica

---

<sup>16</sup> Los destacados son nuestros.

aplicacionista no encuentra cabida en los nuevos escenarios educativos, por lo cual, es primordial recuperar el valor de la experiencia, imaginar, probar, ensayar, experimentar, crear.

En este contexto, cobra un rol fundamental la reflexión a los efectos de hacer inteligibles las resistencias, en tal sentido, los docentes debemos convertirnos en practicantes reflexivos y aceptar formar parte del problema (Perrenoud, 2007). Se hace imprescindible comenzar a pensar en dispositivos que posibiliten el análisis, la confrontación y la reconstrucción de las prácticas educativas (autobiografías y narrativas), donde el saber hacer ocupe un lugar central y se constituya como potencial transformador.

Repensar los formatos pedagógicos supone cambiar las reglas de juego para hacer frente a los cambios actuales, lo cual implica imaginar, crear y experimentar nuevas formas de lo escolar, atendiendo a las trayectorias personales, confiando en que todos pueden aprender sin importar los puntos de partida, desafiando a los sujetos a hacerse cargo de sus potencialidades. De esta forma:

**Aprender es atreverse a subvertir nuestro “verdadero modo de ser”; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es “hacerse obra de uno mismo” (Meirieu 1998: 80)<sup>17</sup>.**

Así pues, debemos abocarnos a la enseñanza e implementar una **“pedagogía diferenciada”** al decir de Meirieu, donde se genere un marco apropiado y significativo para los alumnos, propiciando el deseo de aprender, la pasión por conocer, y la movilización del sujeto.

Finalmente, planteamos la necesidad de crear espacios colectivos en los que sea posible compartir experiencias educativas, propiciando, como plantea Alliaud (2011), encuentros entre “saberes, haceres y docentes”. De esta manera, rompemos con la lógica aplicacionista del conocimiento, que nos restringe y coarta, y nos animamos a integrar el hacer y el pensar resistiendo. En estos procesos, los docentes producimos un saber a partir de las situaciones que vivenciamos, saber que debe ser objetivado, recuperado y compartido con la comunidad educativa, rescatando justamente su potencial para la intervención, para la transformación.

**Volver a instalar la igualdad y la justicia en el centro del debate educativo, renovando el compromiso ético y político con una sociedad más democrática y más justa, y también más plural, que valore el aporte original de cada uno (Dussel, [s.d])<sup>18</sup>.**

---

<sup>17</sup> Los destacados son nuestros.

<sup>18</sup> Los destacados son nuestros.

## Referencias

- Agüero, R. (2007), Una propuesta educativa para atender la diversidad en el contexto del aula. *Revista Electrónica Educare*, Volumen I, pp. 119-140. Costa Rica.
- Alliaud, A. (2011), Innovar [Youtube]. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=QgvR5Aypaw&feature=youtu.be>
- Alliaud A. (2004), La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, (34), 1-11.
- Alliaud, A. y Antelo, E. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- ANEP – UR. *Alternativas al fracaso escolar. Prácticas pedagógicas para la inclusión*. Recuperado de: [http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional ALTERNATIVAS al FRACASO %20ESCOLAR.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional%20ALTERNATIVAS%20al%20FRACASO%20%20ESCOLAR.pdf)
- Díaz Genis, A. (2015), *La formación humana desde una perspectiva filosófica: inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Buenos Aires: Biblos.
- Barila, M. y Cuevas. V. (2007), El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio. En: *Praxis Educativa*, (11), 38-47.
- Boggino, N. (2008), Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela. *Revista de Estudios y Experiencia en Educación*, Número 14, pp. 53-64. Chile.
- Castellano, C.; Tiscordio, R. y Seveso, C. (2016), Educación especial e igualdad. Una pedagogía de lo singular para una educación inclusiva. En: *Revista Quehacer Educativo* N° 135. Febrero: pp. 24-27.
- Castoriadis, C. (1993), La institución imaginaria de la sociedad, en Colombo (coord.). *El imaginario Social*. Altamira y Nordan Comunidad, Montevideo.
- Charlot, B. (2008), *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce.
- Cullen, C. (2009), *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- De Sosa Vaz, A. (2016), Una escuela inclusiva. Un devenir rizomático de una escuela para todos. *Revista Quehacer Educativo* N° 136. Abril: pp. 70-74.
- Duschatzky, L. (2008), *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Argentina: Miño y Dávila.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.

- Dussel [s.d.]. *La escuela y la diversidad: un debate necesario*. Recuperado de: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Camilo/Mis%20documentos/Downloads/La%20escuela%20y%20la%20diversidad.%20Un%20debate%20necesario.pdf>
- Francia, T. (2013), *Repensando la escuela desde la experiencia. La ética en la base de la gestión*. Montevideo: Grupo Magro.
- Foucault, M. (2011), *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G. (2007), La Educación como derecho. *Revista Quehacer Educativo. Separata II*.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992), *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Garay, L. (2010), *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones*. En: Butelman, I. (Comp.) (2010). *Pensando las instituciones: Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ibáñez, J. (1997), *A contracorriente*. Madrid: Fundamentos.
- Milicic, N. y Arón, A. (1999), “Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar”. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Climas\\_sociales\\_toxicos\\_y\\_climas\\_sociales\\_nutritivos\\_para\\_el\\_desarrollo\\_personal\\_en\\_el\\_contexto\\_escolar%5B1%5D.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales_nutritivos_para_el_desarrollo_personal_en_el_contexto_escolar%5B1%5D.pdf) (última consulta 20 de noviembre de 2014).
- Meirieu, P. (2006), *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. España: Graó.
- \_\_\_\_\_ (2007), Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. En: *Cuadernos de Pedagogía*, (373), 42-47.
- \_\_\_\_\_ (1998), *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Nussbaum, M. (2005), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Bs. As: Paidós.
- Perrenoud, P. (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rancière, J. (2007), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Suárez, D. Ochoa, L. y Dávila, P. (2014), Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]. En: *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Recuperado de: [http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF\\_ArtPon/Manual\\_sistemat1.pdf](http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Manual_sistemat1.pdf) (5/12/2014).

Tenti Fanfani, E (2005), La educación escolar y la nueva “cuestión social. *Punto de Vista*, (81), pp. 42-48. Buenos Aires.

Terigi, F. (2009), *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico de OEA. Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar.

Vezub, L. y Alliaud, A (2012), *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles: Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. ANEP – CFE – OEI.

Recibido: 25/07/2016

Aprobado: 14/11/2016