



ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.2 (2017)

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

ISSN 2393-7076

Reflexiones en torno a la Forma Escolar, alteraciones y resistencias al cambioJulio Balmelli Camoirano¹

Uno ya viene con lo vivido, pero eso no debe condenarnos a la eterna repetición aunque siempre hay que volver a los viejos maestros. Como educadores estamos entre dos mundos, yo no soy el mismo del inicio de mis estudios y el mundo que me vio nacer hoy tampoco es el mismo.

Graciela Frigerio²

50

Resumen

En este artículo tratamos de analizar y precisar qué es la forma escolar para desnaturalizarla y poder de esta forma imaginar y proponer alteraciones y cambios. Recurrimos para esto a ver desde la historia de la escuela como ella ha ido cambiando por la influencia de posiciones hegemónicas en el campo político y social que influyen en ella. Analizamos aspectos de la crisis actual y los cambios culturales de nuestra época que la explican en parte y analizamos algunos ejemplos de experiencias y acciones educativas docentes que se están desarrollando hoy en nuestro país y que aportan a una nueva visión del tema basadas en la igualdad y la justicia social.

Palabras clave: educación, forma escolar, alteraciones educativas, educación y justicia social.

¹Licenciado en Ciencias de la educación de Facultad de Humanidades (FHCE), Udelar. Maestrando en Teorías y Prácticas educativas. Investigador miembro del Equipo de Investigación de Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (FHCE), Udelar. jbalmelli@gmail.com

² Apuntes tomados por el autor en Conferencia de Graciela Frigerio en Instituto de Perfeccionamiento de Estudios Superiores (IPES), Montevideo 3 de octubre del 2016.

Abstract

In this article we aim at analysing and defining school format in order to denaturalise it in order to imagine and propose alterations and changes. We resort, for this purpose, to the observation of the changes schools have undergone throughout history as a result of the influence of hegemonic positions in the political and social fields. We analyse aspects of the current crisis and also cultural changes of our time, which partly explain it. We also look into a few examples of educational experiences and teacher-led actions being currently undertaken in our country, which contribute to a new view of the issue based on equality and social justice.

Key words: education, school format, educational alterations, education and social justice

Romper nuestro cerco interior para imaginar la posibilidad del cambio

El obstáculo mayor cuando se discute y reflexiona sobre la forma escolar es superar lo naturalizada que ella está en nosotros, ya que es muy difícil para quienes nos hemos educado bajo sus principios y criterios desnaturalizar, descomponer, cuestionar e imaginar alternativas al modelo de escuela que se impuso en la Modernidad. Tenemos instalado en nosotros un cerco cognitivo, como lo definió Graciela Frigerio, que opera como barrera que nos impide pensar cambios importantes en la escuela y su modelo de organización. Nada puede cambiar si el cambio no está instalado en nuestra mente como posibilidad y en nuestro horizonte como perspectiva histórica. Muchas veces imaginar otra escuela está fuera de nuestro pensamiento racional o vemos solo posibles reformas superficiales al modelo escolar actual, a pesar de que está sufriendo una crisis importante debido a los cambios profundos y permanentes que la posmodernidad nos presenta.

Este reconocimiento de la crisis por la que atravesamos y sobre la necesidad institucional de cambios en la escuela no implica ni desconocer la importancia histórica de ella ni proponer su fin hoy. Pero tampoco debe negar que para intentar superar la situación es necesario investigar, proponer y realizar modificaciones que permitan adaptarla a las necesidades actuales de las nuevas generaciones y a los mandatos sociales que hoy se le plantean a la educación. Sigue en el presente, más actual que antes, el mandato de enseñar todo a todos, aunque hasta hace muy poco tiempo histórico esos todos no eran tantos y quedaban fuera muchos. La escuela pública, gratuita y

obligatoria siempre va a importar que exista para los que poco o muy poco tienen, como una forma de obtener herramientas para sobrevivir en la sociedad, que para aquellos que por su posición social y volumen del capital familiar tienen asegurado su porvenir más allá de la existencia de la educación pública.

Aún más importa y sigue vigente la escuela (en todos sus niveles) en la actualidad, donde la sociedad del conocimiento y la tecnología exige mayor nivel educativo para acceder a un trabajo cada vez más escaso y competitivo, que nos permita obtener un nivel de vida adecuado para proveer a nuestras necesidades. Es así que el Estado legisla sobre la obligatoriedad de la educación secundaria y sobre una extensión de la educación preescolar y acceden a esos niveles mayor cantidad de niños y jóvenes que antes.

Junto al mayor acceso a los niveles educativos, los datos estadísticos del informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) del año 2014 muestran el volumen importante que tiene la desafiliación y la menor adquisición de conocimientos relevantes por parte de porcentajes importantes de alumnos pertenecientes a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Más allá de explicar esta situación con la excusa de falta de capital cultural que busca responsabilizar y culpar a los sujetos y sus familias por el fracaso educativo, creemos que este dato de la realidad tiene que pensarse en términos complejos, donde la forma escolar tiene su parte de responsabilidades que asumir en el fracaso escolar, como también lo tienen las demandas exageradas y contradictorias que la sociedad le presenta a la escuela para salvar responsabilidades políticas frente a desigualdades propias del modelo capitalista de desarrollo.

52

Historizar el modelo escolar como factor que posibilita el cambio

Puestos en la disyuntiva de analizar y tratar de responder a los problemas presentados, es conveniente en primer lugar ver que este modelo que conocemos como escuela es uno entre otros posibles, impuesto a través de luchas políticas, culturales y pedagógicas. No es algo natural que sigue una evolución lineal procesada a través de los siglos desde la Grecia antigua hasta nuestros días. Como modelo histórico esta forma que compone el núcleo duro del modelo escolar se logró imponer y consolidar en un proceso de varios siglos frente a otras formas de educar e instruir a las nuevas generaciones en la cultura dominante de cada época.

Para afirmar el carácter histórico de la forma escolar es importante el trabajo de Vincent, Lahire y Thin, “Sobre la historia y la Teoría de la forma escolar” (1994), que permite ubicar a través de los siglos XVI y XVII en Europa occidental el surgimiento de la forma escolar en diferentes escuelas que antecedieron a la actual. Estos autores mencionan en su artículo como ejemplo las escuelas de los Hermanos de Escuelas Cristianas, Escuelas Mutuas, Escuelas Primarias de la III República, las Escuelas Centrales de la Revolución, la escuela de Jules Ferry y las republicanas del siglo XIX. Este proceso de implantación escolar se articula en una estrecha relación con las formas políticas y culturales que impuso la Modernidad y con la consolidación de la burguesía como clase dominante, que desde el siglo XIX conformó a la escuela, tal cual la conocemos, como forma hegemónica en el mundo.

Profundizando en el carácter histórico vemos que lo que hoy tenemos como Escuela no se formó de la nada, ni irrumpió súbitamente en la vida de la gente en un momento específico. Ella se fue consolidando en un proceso, tomando de otras experiencias aspectos importantes, al tiempo que relaciona su propuesta educativa a los cambios políticos y a las necesidades del modelo de desarrollo del capitalismo moderno. Para muchos investigadores lo esencial del cambio operado está en la forma de relación entre los actores de la relación pedagógica. Hasta la modernidad los aprendizajes se realizaban para miembros de la nobleza por un preceptor y para sectores populares a través del hacer práctico, en una relación individual o entre muy pocos aprendices en el taller del Maestro artesano. Se aprende el oficio participando en la vida productiva y social. “Se aprende viendo hacer y oyendo decir” (Vincent, Lahire y Thin, 1994: 3)

La enseñanza para los niños y jóvenes de las capas populares en la modernidad la realiza un Maestro, en la Escuela que funciona separada de otras actividades sociales o productivas, con un tiempo propio que no guarda relación con los tiempos de la comunidad y con la producción de la época. Ese tiempo lo podemos definir como un tiempo escolar ya que solo se pensó para la escuela y poco a poco fue invadiendo a toda la sociedad, la que debe organizarse en base a los mandatos temporales que ella impone. La transmisión de saberes y conocimientos no se hará persona a persona sino en colectivo, bajo la conducción de un Maestro que se supone domina el saber y la forma mejor de transmitirlo, en una relación asimétrica con sus alumnos que no lo poseen. Rastreando diferentes investigaciones sobre la escuela dice P. Pineau:

En su conjunto todas resaltan su carácter moderno y modernizador, presentan la íntima vinculación que existe entre escolarización y modernidad y a partir de ella la conciben como una construcción moderna constructora de modernidad (Pineau, 2007: 33).

Es así que en la escuela se forman las subjetividades de los niños y jóvenes y se ponen en contacto con los saberes relevantes necesarios para convertirse en los ciudadanos del mañana. Se internalizan las normas, se asumen los valores, las obligaciones y derechos para la vida en sociedad. En síntesis la escuela que conocemos hoy se conformó a través de diversas experiencias y prácticas en un proceso conflictivo que se transforma en Institución a partir de que se legisla y legitima así por el poder político. Fue la herramienta fundamental para la homogeneización de las subjetividades en la sociedad humana compuesta por individualidades y diversidades. Impartió conocimientos y metodologías al mismo tiempo que normas de convivencia y construyó una estética acorde con la cultura burguesa dominante, considerada la única válida para ser transmitida y reproducida.

Pero la escuela moderna hace esto y muchas cosas más según la mirada y las dimensiones de la vida social que se elige para estudiarla y analizarla. Nos parece un buen ejemplo que ilustra esta diversidad y complejidad una cita de Pablo Pineau:

La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes, que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación (Pineau, 2001: 28).

Desde este análisis apreciamos que la forma escolar de socializar no es idéntica en el mundo ni se puede etiquetar de forma simplista. A la vez, al reafirmar su carácter histórico se cuestiona la naturalización de la escuela y la vuelve pasible de cambios. De otra forma consideraríamos a la sociedad y sus instituciones como una sucesión de repeticiones constantes, ignorando los cambios que sufren el mundo, las sociedades y los sujetos.

Los rasgos esenciales que componen la forma escolar

De acuerdo con varios investigadores que tomamos como referencia como Pablo Pineau (2001), Jaume Trilla (1985), Maulini- Perrenaud (2005), podemos acordar que la forma escolar se distingue por algunos trazos que la hacen particularmente diferente a

otras formas de socialización y que los podemos verificar hoy en nuestro sistema educativo. Las características más importantes que señalan estos autores las podemos sintetizar sin pretender ser exhaustivos en:

1) Realidad colectiva. Esto permite responder a la necesidad de educar y transmitir conocimientos a muchos para integrarlos a la sociedad en diferentes funciones. Además de la economía de medios que supone una escuela donde un maestro enseña y educa a muchos, se señalan ventajas desde el punto de vista pedagógico y del control disciplinario como la emulación, ayuda mutua e internalización colectiva de normas.

2) Aprendizaje descontextualizado. Antes se aprendían los conocimientos a través de la práctica concreta en el medio social, después con la invención del aula y la escuela colectiva estos se transmiten seleccionando y explicando saberes de forma teórica dentro del aula, apartados de su aplicación inmediata, como forma de responder al aumento y complejidad de los saberes a transmitir.

3) Predeterminación y sistematización de los contenidos a enseñar. Se trabajan los contenidos antes del acto de enseñanza a través de la elaboración de un currículo y una planificación del desarrollo de este por etapas, de acuerdo a los niveles en que se organizan los alumnos. En la escuela se selecciona, recorta y ordena el saber a transmitir de forma tal de hacerlo accesible a los grados y avances de los alumnos a través del currículo prescripto para cada nivel.

4) Organización en grados por edades. Se dividen a los alumnos por grados de acuerdo con el desarrollo supuesto de los niños y jóvenes para su edad. Para cada una de los cuales hay una planificación de la enseñanza de conocimientos que va de lo más simple a lo más complejo. Para elaborar este supuesto se parte de la concepción de un desarrollo intelectual homogéneo a lo largo de la infancia y adolescencia lo que permite elaborar una norma estándar que ordena los grupos.

5) Espacio específico y aislado. La escuela moderna toma de la matriz eclesiástica el aislamiento del resto de la sociedad, creando un espacio separado del resto con una arquitectura específica. Allí es donde se va a aprender y adquirir reglas de convivencia que no son las transmitidas por la familia o sus pares. Este espacio escolar tiene la característica de que todo lo que sucede dentro de él es educativo y tiene bien definidas zonas de recreo o juego de otras que son para el trabajo que implica estudiar. Este

aislamiento debemos señalar que no es total y depende mucho de la concepción pedagógica de los educadores la mayor o menor apertura de la escuela a la sociedad.

6) Tiempos propios. La escuela define su tiempo y estos se han ido transformando en determinantes para el resto de la sociedad. La escuela fija el calendario de las generaciones jóvenes en secuencias y actividades definidas para cada día, mes y año escolar, lo que conforma un trayecto escolar inflexible. El retraso por repetición en el trayecto define para los alumnos rasgos de anormalidad.

7) Contrato pedagógico con roles y disciplina. La escuela establece con sus actores un contrato pedagógico, el que define roles basados en relaciones asimétricas entre ellos. El docente es el que posee el saber y la autoridad para transmitirlo y educar a los más jóvenes y el alumno debe escuchar, repetir y comprender lo que se transmite como conocimientos por los adultos.

8) Pertenencia a un sistema mayor. La escuela como centro educativo no funciona aislada, sino que está integrada en un sistema donde actúa, tanto de forma horizontal con sus iguales, como vertical respondiendo a las autoridades y jerarquías superiores.

9) Formación de un cuerpo de especialistas. Se formó a los docentes como los actores especializados del acto educativo, que dominan el conocimiento pedagógico y las técnicas para transmitir ese saber. Si bien este rol ha pasado por diferentes etapas de reconocimiento social son ellos los que se presentan como ejemplos de conducta a seguir para sus alumnos. Hoy algunos de estos roles que se les asignaron como especialistas del saber pedagógico están siendo ocupados por técnicos o profesionales de otras disciplinas.

10) Sistema de acreditación y evaluación. No hay sistema escolar sin acreditación ni evaluación uniforme de los conocimientos adquiridos. Estos son comprobados a través de exámenes, test, u otras formas orales o escritas y que se acreditan por diplomas o pasajes de grado. No solo se evalúa a los alumnos sino también a los docentes a través de inspecciones que implementa el sistema educativo. El avance en los trayectos educativos y la obtención de diplomas constituyen el capital cultural reconocido por la sociedad con que cuenta cada persona para la obtención de plazas en el mercado de trabajo.

La crisis de la forma escolar moderna

La primera consideración a plantear es que ninguna institución, organización o sistema puede funcionar bien en condiciones muy diferentes a aquellas para los que fueron creados (Terigi, 2006). Al inicio del trabajo planteábamos que la escuela no es natural sino creación del hombre, construida en un proceso histórico que responde a las condiciones concretas de su época. Por esa razón si hoy la sociedad ha cambiado no podemos caer en la crítica estéril y destructiva de exigir a la escuela que funcione con la reglas del pasado, como si el tiempo se hubiera detenido y fuera la sociedad del siglo XXI la misma del siglo XIX o XX.

Los cambios que se han operado en los últimos años no han sido tantos ni tan profundos como para responder completamente a los cambios producidos en la familia, los saberes y las tecnologías y que expresan las demandas actuales de la sociedad. En la educación los cambios son lentos y muchas veces se adoptan como una estrategia de respuesta rápida ante la realidad política y social que evoluciona más rápido que la forma escolar. Ahora bien, esto no quiere decir que se puede ir a paso lento y demorar sin plazos en aportar esas respuestas a riesgo de ser el blanco de críticas y cuestionamientos al sistema y a la autoridad docente.

Hay en la sociedad una actitud de defensa ante la crisis al buscar culpar de ella a otras personas o instituciones que funcionan como chivos emisarios que nos salvan de la responsabilidad de actuar para encontrar soluciones. De esta forma se descargan sobre la escuela todas las demandas de formación en valores y conocimientos y de luchar contra la fragmentación social que este modelo de sociedad provoca. Es por demás conocida la estrategia política que busca culpabilizar al último eslabón de la cadena para descargar responsabilidades propias. En este caso ese eslabón son los docentes de aula, ellos reciben el mayor impacto de las críticas y exigencias de respuestas pedagógicas a los problemas de la sociedad. En ese sentido señala F. Terigi la necesidad de: "...generación de condiciones que hagan razonables las demandas que tenemos sobre la tarea de enseñar en nuestras escuelas y la remoción de las demandas que son irracionales dadas las características del sistema escolar" (Terigi, 2006: 3).

La escuela fue pensada con la función de homogeneizar e integrar a las nuevas generaciones a la sociedad, siguiendo patrones de normalidad, ignorando y atacando las diferencias culturales. La forma escolar respondía a esa demanda social y tenía como

fuerza de choque a un cuerpo docente que contaba con la autoridad que le confería el monopolio del saber frente a los alumnos y sus familias. Hoy las demandas sociales han cambiado y se le exige a la escuela que atienda y contemple la diversidad social y cultural a través de políticas de inclusión, que asuma el rol de contención y afectividad que la familia de hoy no cumple y que integre a la sociedad a quienes viven en sus bordes expulsados por el modelo económico hegemónico. Además tiene que formar a sus alumnos en las innovaciones más recientes y transmitir saberes y tecnologías que la sociedad del conocimiento y la comunicación procesa a una velocidad desconocida hasta hace pocos años.

El cuerpo docente ha perdido en parte el monopolio del saber que con las nuevas tecnologías de la información está de más fácil alcance para todos y en mayor volumen en Internet. A los docentes se les aumentan las exigencias de actualización en información y formación permanente, así como se les agrega la necesidad de atender los problemas sociales y carencias afectivas de sus alumnos. En suma, cambian los hábitos, rutinas y reglas que componen las tradiciones en que fueron formados los docentes. Pedirles entonces que se adapten rápidamente y respondan de forma individual a estos cambios culturales para los que no fueron preparados en su formación los lleva al fracaso y frustración. Este encuentro conflictivo entre demandas y posibilidades de respuestas trae una catarata de críticas hacia el cuerpo docente, situación que disminuye su autoridad frente a los jóvenes y sus familias y se profundiza aún más la crisis que vive la educación.

La crisis también puede explicarse por otros factores. En la modernidad la escuela triunfa asociada al crecimiento y expansión de los mercados, donde cumplía el rol homogeneizador de subjetividades y formaba para el consumo a grandes masas, principalmente en los países desarrollados, a través del estado benefactor. En el siglo XXI el modelo capitalista crece aún más hasta convertirse en global, abarcando a todos los países y su desarrollo actual más que imponer un patrón homogéneo de consumo se basa en la “satisfacción de la demanda diversa” de masas a nivel mundial. (Pineau 2007).

Lo que importa en el modelo globalizador de mercado es atender a la diversidad cultural, cada una con sus propios consumos diferentes y efímeros. Hoy en lugar de imponer homogeneidad se espera que la escuela acepte la diversidad y el multiculturalismo ya que todos son, o pueden ser, potencialmente consumidores y hay

que valorizarlos como motores del desarrollo del mercado. Pero de vuelta “todos” no son todos y quedan afuera los que no tiene poder de consumo y quedan al margen o en los bordes de la sociedad. Aquella forma moderna escolar del siglo XX no se adapta a las necesidades del mercado actual que tiene un nuevo modelo de desarrollo. Se exige que la escuela integre a través de las políticas de inclusión a sectores excluidos del mercado para controlar su supuesta peligrosidad y reducir sus resistencias. La forma piramidal y jerarquía vertical centralizada del sistema escolar, los contenidos y tradiciones del modelo que era igualador a través de la homogeneidad que imponía, parecen estar trabando la formación e integración de las nuevas generaciones para un mercado que se caracteriza por el cambio permanente y la descentralización.

Ante esta nueva realidad cultural muchos aspectos de la forma escolar se mantienen inalterados y contribuyen a profundizar la crisis. En ese sentido se puede señalar: la organización curricular enciclopédica, basada en disciplinas; espacios escolares con escasa relación con la comunidad y la familia; trayectos educativos poco articulados entre sí, con tiempos y trayectos inflexibles; reglas disciplinarias y organización escolar como la presencialidad, repetición, despersonalización, que no se adaptan a las realidades de los nuevos alumnos junto a una formación docente que no prepara a sus estudiantes para la diversidad cultural que encontrarán en el aula. Este desencuentro es responsabilidad propia del sistema educativo, que si bien “no lo puede todo” algo puede hacer frente al fracaso escolar para no quedar inmobilizado y desarmado frente a la crisis que lo golpea.

59

La búsqueda de alteraciones a la forma escolar y resistencias al cambio

Hay dificultades para intentar el cambio de la forma escolar basadas en la naturalización que tenemos de ella y también al caer en la rutina burocrática en el trabajo docente que hacen difícil y trabajoso salir de lo habitual para practicar algo novedoso. Terigi define esta actitud como aplicar un “saber pedagógico por defecto, ese que funciona de manera automática”. (Terigi, 2010) También puede pesar para ello la formación recibida y quizás un apego acrítico a las tradiciones, ya que los nuevos docentes han recorrido un trayecto como estudiantes que consideran exitoso como para cuestionarlo y cambiarlo. (Alliaud, 2003)

Respecto al tema del peso de la tradición debemos detenernos un poco y precisar que esta tiene a la vez aspectos importantes y positivos para nuestra integración como sociedad, como vemos en la definición:

El pasado construido como tradición cumple una función simbólica, la de garantizar al sujeto un origen, un relato, un orden, un punto de apoyo para la construcción de sus propios discursos...nos inscribe así en una continuidad y nos asegura que no estamos en cada generación confrontados a algo nuevo sin ningún nexo con lo que nos precede (Fattore, 2007).

Es posible que este sea uno de los temas en el que haya que profundizar para encarar las salidas a la crisis de identidad que en la posmodernidad nos hace vivir en un eterno presente, en la liquidez como expresa Z. Bauman (2009), donde no existe un anclaje del sujeto con el pasado y solo un futuro muy limitado donde las utopías no están en el horizonte de la mayoría de la sociedad.

Ahora bien, los factores negativos señalados no impiden que haya iniciativas que alteren ese formato único con programas focalizados impulsados por las autoridades o a través de iniciativas de docentes en la práctica de aula. Por nuestra parte pensamos que en el nivel micro -definido por la acción docente en los centros de estudio- se puede avanzar en procesar múltiples experiencias, hacerlas conocer y teorizar sobre ellas para sacar enseñanzas que posibiliten cambios al formato escolar de una dimensión sistémica.

Es el docente en su práctica pedagógica el actor fundamental para llevar adelante estas iniciativas de cambio. Lo que no se puede hacer, a riesgo de fracasar, es transportar en bloque sin un análisis crítico experiencias de ese tipo a todo el sistema educativo, ya que ellas son pensadas y adaptadas a una realidad específica, en un territorio y con una población concreta. Por eso vemos que hay niveles micro y macro en las alteraciones al formato, y también diferente profundidad en los cambios que puede soportar la educación.

El alcance que logran estas alteraciones, que modifican y cuestionan algunos aspectos y no la totalidad del formato, hace que muchas veces no configuren una alternativa educativa y por eso se les puede denominar como parte de una perspectiva de alternativa pedagógica que contiene importantes enseñanzas. Para este trabajo y a título de ejemplo, veremos algunos de los cambios que han procesado el Programa de

Maestros Comunitarios (PMC), otras experiencias de primaria y el Programa de Formación Profesional Básica (FPB) de UTU.

El PMC rompe con el aislamiento del centro educativo respecto a la familia de los alumnos y la comunidad. Se flexibiliza el criterio de que la escuela es la que está dentro de los muros o paredes que la rodean. Con la salida de estos maestros al trabajo educativo con los niños y familias en sus casas y barrio se “mueve la escuela” (Martinis, Stevenazzi, 2014:6). Pero se mueve no solo por la acción de esos maestros fuera de ella, sino también por lo que produce como cambios en el funcionamiento del centro, en el cuerpo docente y en las familias, que se acercan e integran a talleres de padres.

El criterio tradicional de espacio escolar se flexibiliza y se extiende a la comunidad. La concepción que anima este trabajo es, a la vez que brindar una atención personalizada al niño que tiene dificultades recuperando la especificidad educadora del docente, retomar la relación con la familia para convertirla en un aliado pedagógico en la labor educativa. Por otra parte, en la línea de integración todos los espacios de la escuela, comedor, recreo, aulas, biblioteca cumplen funciones educativas y son transitados por los alumnos (Martinis-Stevenazzi, 2014: 13).

Siguiendo con este análisis de gestión de espacios del PMC, vemos lo planteado por L. Santos:

Por lo tanto aquí la desterritorialización –la escuela no está solo en la escuela- o la territorialidad múltiple –la escuela está en todas partes- adquiere dimensiones que van más allá de la gestión de los espacios educativos: tiene relación con una forma distinta de dimensionar los tiempos, una manera diferente de mantener vínculos y, sobre todo abrir posibilidades de diversificación de prácticas de enseñanza... (Santos, 2010: 12).

En la línea de aceleración del PMC, se trata de cambiar los tiempos del formato tradicional. Con esta propuesta se trata de retroceder -o detenerse- y revisar contenidos que no fueron integrados correctamente por algunos niños, para después avanzar y llegar al grado y nivel de conocimientos que le corresponde por su edad. Se trata de esta forma de contrarrestar los efectos negativos de la graduación, con el supuesto de desarrollo homogéneo de los niños que provoca resultados como son la sobreedad y la repetición. Estos conceptos -que no pertenecen a la naturaleza del alumno- provocan o hacen parte del llamado riesgo educativo que se establece a partir del “Cronosistema” escolar y los trayectos teóricos que establece (Terigi, 2010).

La organización por grados también se cuestiona con experiencias de “quiebre de grupos”, como es el caso en varias escuelas, entre ellas la 321 del barrio Casavalle, aunque los mantengan administrativamente. Esta iniciativa trata de organizar a los alumnos en grupos por nivel de conocimientos adquiridos y no por sus edades como señala la forma escolar tradicional. Así buscan avanzar afirmando conocimientos en aquellos que lo precisan, sin tener que detener al resto en el desarrollo del programa curricular. En esta propuesta la labor del maestro de apoyo juega un rol importante en el aula junto al quiebre de grupos para el trabajo con los alumnos que presenten dificultades. A su vez la propuesta de aulas por temas, que se practica en esa escuela para algunos grados, donde los alumnos cambian de lugar y docente según la temática a tratar, es una alteración al trabajo de grupo con un solo docente y prepara de mejor forma para el salto que implica el nivel secundario con docentes por disciplinas. La directora de la escuela 321 expresa sobre estos puntos:

Se profundiza el debate sobre supuestos a partir de los cuales se agrupan los alumnos y se rompe el mito del maestro-clase-grupo como única forma de organización...No existen los lentos, existen procesos acelerados que avanzan, que en algunos momentos se sostienen para afianzarse y otros que requieren mayores andamiajes, desarrollos diversos, formas de aprender distintas que requieren intervenciones diferentes. No nos preocupa en forma sustancial el tiempo que lleva aprender, sino el logro de la adquisición del conocimiento (S. Young, 2015: 46-47).

Para atender la diversidad y fortalecer la integración a la educación se realizan alteraciones en el criterio de grados, en los tiempos y espacios escolares, aunque se mantenga la formalidad administrativa exigida por el sistema. Como aporte a estos cambios se cuenta con la experiencia relevante de la educación rural. En ella el maestro trabaja en el aula con la heterogeneidad a través del Multigrado, por lo que debe organizar su planificación, organización y recorrido en el aula de otras formas que en la tradicional.

La atención a la diversidad desde lo didáctico se desarrolla a partir de prácticas diversificadas de enseñanza motivadas por aprendientes que forman parte de un grupo heterogéneo por lo etario...la gestión del currículo y la enseñanza de los contenidos produce procesos particulares que, mal o bien, rompen en algún momento con la graduación (Santos, 2010: 13).

La experiencia histórica de la educación rural en su relación con la familia y comunidad demuestra también la potencia educadora y social que tiene la escuela como centro comunitario de referencia en el territorio. El carácter rural o sub-urbano tiene sus

particularidades que hacen que no puedan tomarse totalmente como ejemplo para escuelas urbanas, pero sin duda hay aspectos que se pueden integrar adaptándolos a cada caso.

La experiencia de ocho años del Programa de Formación Profesional Básica (FPB) de CETP-UTU aporta otros cambios al formato de educación media básica (EMB), entre ellos señalamos:

- Se planifica el curso en módulos semestrales y en varios trayectos diferenciados según la historia educativa del alumno. Esta organización altera los tiempos tradicionales de la educación media diurna, se trabaja con menos materias y se realiza una ubicación más adecuada de los alumnos con tres trayectos diferenciados, que se adaptan a alumnos que vienen con experiencias de fracasos escolares y repeticiones anteriores en primaria y EMB. Se modifica de esta forma la homogeneidad de los cursos graduados y se atiende a las características, historias educativas y niveles de conocimientos de los alumnos para conformarlos.

- Hay cambios en la acreditación y evaluación de rendimiento. Todos los módulos y trayectos acreditan la EMB, se establecen puentes entre otros programas y subsistemas. Se ofrecen distintas instancias de evaluación por pruebas parciales y examen final y no se espera al fin del semestre para brindar apoyo individualizado ante dificultades.

- El peso del currículo prescripto es menor que en otros programas. Un 30 % de este queda para elaborar por los docentes que lo adaptan a la realidad grupal que les toca en el módulo. Por otra parte en las Unidades didácticas integradas (UDI), que se elaboran por el colectivo docente, se vinculan todas las materias teóricas con el taller, el que ocupa la mayor carga horaria. Esta propuesta de currículo abierto, flexible y participativo promueve una mejor adaptación creativa a la heterogeneidad de los grupos y una relación mayor entre teoría y práctica en los cursos.

- Hay cambios en la organización del trabajo docente. En el FPB se trabaja en colectivo con una reunión obligatoria semanal. En ella además de aportar información se planifica colectivamente y se elaboran y controlan las UDI. Se modifica de esta forma el criterio disciplinar que fragmenta los conocimientos y el trabajo en solitario del docente frente su grupo. Se integran al colectivo docente técnicos de diferentes disciplinas universitarias, en el rol de educadores y en la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL).

-Se realiza a través del educador un trabajo específico de apoyo y fortalecimiento de vínculos con los alumnos, se atienden problemas particulares y se apoyan proyectos educativos como situaciones familiares o barriales de los jóvenes. Se trata de establecer una relación en el centro educativo y en la casa con la familia. Es una de las formas de integrar la escuela técnica a la comunidad al salir de sus muros y atender la diversidad de intereses y situaciones cotidianas del alumnado en todos los espacios.

Conclusiones

En este recorrido por el tema de la forma escolar y sus alteraciones hemos anotado como obstáculos importantes la naturalización que de ella tenemos internalizada. Una de las formas posibles de saltar esa barrera que impide imaginar posibilidades de modificación es historizar la escuela y verla como un proceso en construcción, por lo tanto pasible de cambios y adaptaciones articuladas a la realidad social. Ante el cambio de la modernidad a la posmodernidad globalizada se instala y agudiza una crisis que golpea a las instituciones y a la escuela en particular, se vuelve, a nuestro entender, urgente ensayar modificaciones, investigar, evaluar y sacar conclusiones generales que respondan a los desafíos y demandas de la sociedad. En particular nos parece imprescindible buscar responder a aquellas relacionadas con los derechos de los sectores más pobres, para los que la educación sigue siendo una oportunidad de acceder y ejercerlos integrados en condiciones de igualdad con el resto de la población.

Otros obstáculos que anotamos tienen que ver con las demandas irracionales que se vuelcan sobre la Institución y los educadores, que al ser imposible de responder a ellas en corto plazo provoca la pérdida de autoridad de los docentes y profundiza la crisis. Destacamos sobre este punto que defendernos apelando a la nostalgia, la melancolía o la fuga hacia delante, nos inmoviliza en la construcción de respuestas efectivas y nos desarma frente a la realidad. (Frigerio, 2007)

Las experiencias de alteraciones que hemos visto en el trabajo operan sobre algunos de los aspectos de la forma escolar moderna intentando cambiar o alterar algunos de sus aspectos, en algunos casos con apoyo institucional a través de programas focalizados o a niveles de microexperiencias basadas en los docentes. Los cambios más relevantes los ubicamos en modificar el trabajo por grados a través del quiebre de

grupos basado en experiencias del multigrado de la escuela rural, en abrir los espacios escolares a la comunidad y relacionarse con la familia concebida como aliados pedagógicos. Como también hacen parte de estos intentos los avances señalados el elaborar trayectos flexibles y articulados entre subsistemas, trabajar colectivamente en equipos integrados con docentes y técnicos y, particularmente en el caso del FPB, en diseñar un currículo abierto, flexible y participativo e integrar nuevas figuras como educadores sociales al equipo docente.

Para integrar estas experiencias en una concepción más abarcadora y decidirse a participar en la búsqueda del cambio –el que siempre nos aportará algo aunque no sea lo esperado- nos dice G.Frigerio:

Podemos entender a la educación como hospitalidad que se ofrece a la alteridad del otro extranjero, el otro radical, el pensamiento de todo otro. (Hospitalidad que se expresa renunciando tanto a toda censura como al totalitarismo de una memoria llena, inapelable, cristalizada y, por ello mismo, fullera) (2007: 335).

Todos estos aportes, junto a la hospitalidad al recibir al otro, hacen parte de una concepción de justicia e igualdad que fundamenta el sentido de la educación. Se considera que las carencias sociales o económicas no le quitan la capacidad de educarse al niño o joven, al que se considera un sujeto de derecho y no de lástima. Se trata, con estas iniciativas de cambios en la escuela, de salir de la dicotomía asistir o enseñar y retomar la centralidad de la transmisión cultural en el acto educativo, sin perder por eso la dimensión solidaria frente a las necesidades de los demás.

65

Bibliografía

- Alliaud, A. (2003) La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) accedido 16/10/2017 en cedoc.infod.edu.ar/upload/alliaud_la_experiencia_escolar.pdf
- Bauman, Z. (2009) Modernidad Líquida. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Fattore, N. (2007) Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos. En las formas de lo escolar. Bs. As. Del estante editorial.
- Frigerio, G. (2007) Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En Las formas de lo escolar. Bs As. Del estante editorial.

- Martinis, P. - Stevenazzi, F. (2014) Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. En Políticas Educativas, Porto Alegre, v.7 n.2, p.89-109.
- Maulinis, O.- Perrenoud, P. (2005) *La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions*. Accedido el 16/10/2017 en https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DBU...
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es educación y la escuela respondió: Yo me ocupo. En La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Bs As. Paidós.
- Pineau, P. (2007) Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En las formas de lo escolar. Bs As. Del estante editorial.
- Santos, L. (2010) Políticas educativas y formatos escolares. En Políticas Educativas, Porto Alegre, v, 4, n.1, p. 18-34.
- Terigi, F. (2006) Tres problemas para las políticas docentes. Encuentro OREALC de Unesco. Montevideo 2006.
- Terigi, F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Educar saberes alterados. Bs. As.
- Trilla, J. (1985) Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona ed. Laertes.
- Vincent, G.- Lahire, B.- Thin, D. (1994) Sobre la historia y la teoría de la forma escolar. Accedido el 16/10/2017 en: https://www.google.com.uy/search?q=vincent%2C+lahire+y+thin&rlz=1C1GGRV_enUY751UY752&oq=vincent%2C+lahire+y+thin&aqs=chrome.69i57.53467j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Young, S. (2015) Crónica de una escuela en movimiento. En Inventar lo (im) posible: Experiencias pedagógicas entre dos orillas. Martinis P.-Redondo, P. compiladores. Bs. As. La Crujía Ediciones.