



ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.4 (2019)

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

Montevideo – Uruguay

ISSN 2393-7076

**Aprender a vivir la escuela: Prácticas pedagógicas alternativas  
en la Escuela N° 145 de Canelones**

**Silvana Arbelo<sup>1</sup>**

**Sylvia Cabrera<sup>2</sup>**

**Ana Green<sup>3</sup>**

157

**Resumen**

El presente artículo pretende arrojar luz sobre una investigación realizada en una escuela A.PR.EN.D.E.R<sup>4</sup> de Paso Carrasco, Canelones.

<sup>1</sup> Maestra em Educación Común. Licenciada em Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UdelaR). Maestranda en Ciencias Humanas, opción: Teorías y Prácticas en Educación por la FHCE de la UdelaR. Profesora de Pedagogía en el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Docente en el Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN). Integrante del Equipo de Gestión y Planeamiento Educativo (CEFOPEN). Integrante del Equipo de Investigación de Grupo de Estudios en políticas y prácticas educativas (GEPPrED) de la FHCE. [silvanaarbelo12@hotmail.com](mailto:silvanaarbelo12@hotmail.com)

<sup>2</sup> Maestra Directora de Educación Común en escuela A.PR.EN.D.E.R e integrante del equipo de Investigación de Grupo de Estudios en políticas y prácticas educativas (GEPPrED) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). [sylvia887@gmail.com](mailto:sylvia887@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciada em Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UdelaR). Maestra Directora de Educación Común. Profesora de Pedagogía y Didáctica en el Instituto de Formación Docente de Ciudad de la Costa, Canelones, Uruguay. Integrante del Equipo de Investigación de Grupo de Estudios en políticas y prácticas educativas (GEPPrED) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).

<sup>4</sup> Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.E.R) responde a “decisiones sustentadas y previstas en las orientaciones de Política Educativa que reconocen la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables” (CEIP, 2011).

A través de dicha investigación, nos propusimos explorar, analizar y problematizar respecto del modo en que los docentes construyen sus prácticas y el impacto que estas generan en los distintos actores sociales que forman parte de esta experiencia.

De acuerdo con ello, este texto intenta dar cuenta de los resultados obtenidos en dicha investigación problematizando aquellos ejes vertebradores (alteración de la gradualidad, flexibilidad de tiempos y espacios, concepción del sujeto desde la posibilidad y generación de una “política cotidiana” de la escuela) que, de alguna forma, hacen a la alteración del formato tradicional, reivindicando la figura de los docentes y la relevancia de lo pedagógico en sus haceres cotidianos, puesto que esto último, constituye un pilar central en este colectivo que deviene “grupo sujeto” (Guattari, 1976, citado por Liberman, [s.d]) por el empoderamiento que reflejan y que, a su vez, moviliza dichas prácticas.

**Palabras clave:** Cultura institucional, tradiciones, forma escolar, alternativas pedagógicas, profesionalización, momentos políticos, docente “alter”.

#### **Abstract**

This article seeks to shed light upon an investigation conducted in an “A.P.R.EN.D.E.R” school in Paso Carrasco, Canelones, Uruguay.

We aim at exploring, analysing and problematising the way in which teachers construct their practices, and the impact such practices have in the diverse social actors participating in the experience.

In this regard, we hereby attempt to describe the results of our research and call into question those articulating concepts, namely the modification of the sequencing of year levels, flexibility regarding classrooms and timetables, understanding the individuals in terms of the possibility and creation of an “everyday policy” at school. These factors alter the traditional educational format, reappraising the figure of the teacher and the importance of pedagogy in his or her everyday practice. This is a central tenet in the social collective of teachers, conceived as an empowered “group-subject” (Guattari, 1976, as cited in Liebermann, n.d.) who is capable of mobilising practices.

**Key words:** institutional culture, traditions, school format, pedagogic alternatives, professionalisation, political moments, “alter” teacher

## **Introducción**

### **Argumentos que movilizan la investigación en la Escuela N° 145**

El presente artículo forma parte de una Investigación titulada “Prácticas pedagógicas alternativas: un estudio en la escuela N° 145 de Paso Carrasco, Canelones, Uruguay” que se lleva a cabo desde el año 2015 en la escuela catalogada A.PR.EN.D.E.R, (habilitada de práctica) en el marco de nuestra participación en el Grupo de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (GEPPrEd). Este grupo sustenta su tarea en investigar y producir conocimiento en varias líneas<sup>5</sup> siendo una de ellas, la alteración a los formatos escolares.

El interés que llevó a realizar esta investigación surge del intercambio con estudiantes de 4° año de Magisterio que fueron interpelados por esta experiencia en el tránsito de sus prácticas formativas en la escuela N° 145.

En este marco, nos interesó conocer lo que sucedía en ese proyecto llamado “Escuela en movimiento” y de ahí partió la posibilidad de investigar acerca de las prácticas y dispositivos que se ponían en juego para llevar adelante esta experiencia.

Así pues, intentaremos explicar la experiencia en sí misma y luego justificar nuestro interés en investigar sobre las prácticas llevadas a cabo por este colectivo docente. Seguidamente fundamentaremos la metodología empleada en la investigación. Plantearemos los resultados obtenidos y cómo los interpretamos a la luz de un marco teórico que se nutre de insumos producto de discusiones y reflexiones en el marco del grupo de investigación.

159

---

### **Explorando los sentidos de la “Escuela en Movimiento”**

Esta propuesta surge en el año 2011 y ha manifestado sucesivas resignificaciones y reconstrucciones en función de las demandas que se van suscitando en el correr de los años y como resultado de debates constantes, planificaciones conjuntas, reuniones y evaluaciones de proceso, en diferentes momentos del ciclo escolar.

---

<sup>5</sup> Algunas de las líneas en las que se trabaja en el grupo de Investigación GEPPrEd son las siguientes: Estudio de las interrelaciones entre formas escolares y las políticas de inclusión educativa; Estudio de la alteración a las formas escolares y el lugar de las posiciones docentes; Pedagogía, Política y Territorio (junto al Programa Integral Metropolitano CSEAM) y Grupo de intercambio de tesistas en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, Opción Teorías y Prácticas en Educación. FHCE. UDELAR).

Los motivos que justifican la puesta en marcha de esta propuesta de “escuela en movimiento” aparecen expresados por los actores involucrados a partir de la constatación de altos índices de rezago, repetición escolar y un vínculo no favorable con la comunidad en su fase inicial. Factores que se constituyen como antecedentes y movilizan la construcción de diferentes estrategias dando lugar así a la alteración del formato tradicional. De ahí que algunas de las transformaciones más significativas que se generan a partir de los dispositivos empleados giren en torno a la no repetición, la asiduidad escolar y la construcción de un vínculo estrecho con la comunidad.

La “escuela en movimiento” se organiza en dos momentos diarios en los que niños de una clase se incorporan a otras, en función de sus potencialidades, con la finalidad de avanzar de acuerdo con procesos personalizados. Todos los niños día a día se desplazan por diferentes espacios escolares en función de una propuesta previamente consensuada entre todos los docentes.

Este intercambio tiene una hora de duración por día en ambos turnos y se produce media hora después de iniciada la jornada escolar y luego del llamado “encuentro inicial”.

Los niños que llegan a la clase están siendo esperados por sus compañeros que los conocen de otros intercambios anteriores. A su vez, algunos de ellos circulan hacia otras clases, al nivel cercano superior o cercano inferior, habilitando la profundización conceptual de cada aprendiente. Los niños van participando en la propuesta del día con entusiasmo y los docentes trabajan con ellos atendiendo a los procesos de conceptualización de cada uno, flexibilizando el tiempo en que los educandos permanecerán en ese “grupo” teniendo en cuenta sus avances, necesidades e intereses. Una de las modalidades que implementan consiste en dividir a la clase en grupos y reflexionar sobre los contenidos y conceptos previstos para ese día. Otra de las estrategias empleadas es trabajar en grupos dentro del intercambio, pero con actividades de acuerdo con niveles de conceptualización. Cuando retornan a sus clases de “referencia”, los maestros utilizan los conceptos antes vistos por los recién llegados, realizando una “puesta en común” o de “cierre” entre los niños de su clase y los que retornan. Allí se puede visualizar que todos trabajan sobre un mismo contenido con diferentes niveles de profundización.

Dicho intercambio se desarrolla en torno a áreas y campos que son seleccionados por el colectivo docente año a año en función de necesidades e intereses

que surgen de un diagnóstico inicial y de diferentes evaluaciones institucionales que se realizan.

Cabe destacar que, si bien existe esta planificación consensuada, se da apertura y flexibilización por parte del colectivo ante posibles emergentes.

En esta propuesta participan todos los docentes, desde los maestros practicantes hasta el equipo director. A su vez, es de relevancia el rol de los Maestros Comunitarios y de Apoyo como articuladores de la experiencia en cada instancia.

### **Respecto de las instituciones y la posibilidad de “alterar lo existente”: andamiajes teóricos que justifican nuestra investigación**

Pensamos que la escuela moderna como construcción social surgida en el siglo XIX en las sociedades europeas inicia una inédita relación que denominamos pedagógica entre un maestro y un alumno, así como también, genera espacios y tiempos específicos para la transmisión del conocimiento dentro de Instituciones escolares con un fuerte mandato homogeneizador. Esto se produce en el marco del surgimiento de los Estados Nacionales dentro del capitalismo industrial. Es producto de una nueva concepción de infancia como población necesitada de cuidado en el seno de la familia burguesa. Como producción institucional de otra época, estuvo diseñada en relación a otras circunstancias sociales, políticas y culturales.

Por lo expuesto, es posible afirmar que dicha escuela ha tenido por objeto la integración de toda la población imponiendo un mandato homogeneizador construyendo una “forma” hegemónica para cumplir con este objetivo. En ella, un cierto número de niños de una misma edad, comparten un espacio y un tiempo determinados con un adulto, a través del cual se establece la relación pedagógica. Dichos niños son concebidos en un proceso de desarrollo gradual, que va desde la adquisición de los aprendizajes simples a los complejos.

En la relación pedagógica mencionada, el maestro conduce un grupo de niños sobre los cuales ejerce autoridad, llevando adelante su tarea en la soledad del aula, imponiendo un mandato normalizador. Este modelo escolar se fundamenta en ciertas producciones acerca de “lo educativo”, de “la relación pedagógica”, “del niño y la niñez”, del “maestro”, de “la escuela”, lo que para algunos autores sería la “cultura

institucional” (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992) y para otros las tradiciones (Davini, 2010).

En este contexto, la escuela moderna con su forma escolar y la cultura institucional matrizadora de “modos de sentir, pensar y actuar” perpetúa la reproducción del sistema capitalista dominante.

Lo expuesto hasta aquí, nos lleva a pensar -como afirma Frigerio (2013)-, en términos más amplios, que “(...) *la problemática de las formas (y de lo informe)* se halla inscrita en un marco que admite dos riesgos: el riesgo de quedar *atrapado en lo informe* y el riesgo de *volverse rehén de una forma* no sometida a reconsideración (crítica) alguna. Ambos acechan por igual al sujeto y a las sociedades” (p.325).

De acuerdo con esta conceptualización y en tiempos de globalización, pero también de crisis de las certezas en el ámbito institucional, surgen prácticas pedagógicas en algunas escuelas -como la que constituyó nuestro objeto de investigación- que permiten interpelar la forma escolar dominante que aún permanece, desafiando el quedar rehenes dentro de lo informe y las formas. Como consideramos que las instituciones no constituyen realidades acabadas, sino que son constructos donde son los actores quienes las construyen a diario y las resignifican, dado que “(...) todos tenemos una cuota de poder, un margen de libertad (mayor o menor), un potencial de transformación, así como de conservación” (Arbelo, Rodríguez 2015, p. 96) es que pensamos que algunas experiencias -como las que nos compete- pueden considerarse alternativas a ese modelo homogeneizador.

Podemos decir entonces que, la posibilidad de “ampliar lo pensable” implica considerar a la forma o formato escolar como forma política que afecta a los sujetos, y a los lugares en que esta los asigna y los distribuye. Apostar a la “alteración” de lo existente, requiere renunciar a todo poder que pretenda “borrar las diferencias” así como también la resistencia a la impotencia, considerando la capacidad de los actores de construir y reconstruir los escenarios educativos, aprovechando los “intersticios” que se producen en el marco de lo institucional.

En este contexto, adquiere relevancia la idea de “alternativas pedagógicas” planteada por Puiggrós (1990) que sustenta nuestra investigación.

Para esta autora, hablar de alternativas pedagógicas es hacer referencia “[...] a todas aquellas experiencias que, en alguno de sus términos, educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas, mudarán o alterarán el modelo educativo dominante [...]” (p.17).

De acuerdo con esta conceptualización, nos propusimos como objetivo de la investigación producir conocimiento respecto de aquellos dispositivos que el colectivo de esta escuela construye en sus prácticas, además de dar cuenta de los fundamentos explícitos e implícitos que las sustentan.

En este sentido, pretendimos visibilizar la potencia de un colectivo que no se queda “inactivo” sino que produce prácticas que buscan modificar lo existente atendiendo a las necesidades de los actores involucrados.

### **Aspectos metodológicos que nos permiten identificar, describir, explicar lo que acontece en esta escuela en movimiento**

En función del tema escogido para nuestro trabajo de campo y de las posibilidades concretas de recolección de información en esta investigación, adoptamos la perspectiva científico-social cualitativa exploratoria y, en este marco, las técnicas de la observación y de la entrevista.

Este tipo de investigación posibilita la inmersión en la vida cotidiana de los participantes intentando conocer sus perspectivas acerca del mundo.

En este marco se recogieron datos en el lugar donde los participantes comparten experiencias educativas, es decir, en la escuela Pública N°145.

Se evaluó la información obtenida dándole sentido y organizándola en categorías de modo que estas atravesaran todas las fuentes de datos.

A lo largo del proceso de investigación cualitativa se tuvieron en cuenta las “voces” de los maestros respecto del modo en que estos piensan, sienten y vivencian su trabajo en dicha escuela.

Para ello se realizaron entrevistas, recogiendo datos de los actores intervinientes en dichas experiencias educativas. También se implementaron observaciones que tuvieron que ver con el funcionamiento institucional (se presenciaron salas docentes, instancias con familias, espacios de los maestros comunitarios y de apoyo, intercambios en las diferentes clases), lo que permitió aportar elementos a la hora del análisis y la descripción del tema escogido, de modo, de poder responder a las preguntas planteadas en la investigación.

### **Los hallazgos**

## **a) Caracterización de los dispositivos que el colectivo docente pone en práctica en su hacer cotidiano**

Para llevar a cabo sus prácticas estos docentes emplean diversos dispositivos: uno de ellos es el “quiebre de grupos” en todos los grados escolares, (irrumpiendo la lógica de la graduación estanca), otro es la flexibilización de tiempos y espacios (generando la movilidad por diferentes aulas, priorizando la atención de los procesos y las singularidades ante lo monocrónico). Asimismo, se implementan planificaciones sistemáticas acordadas previamente, contemplando áreas instrumentales, disciplinas y campos que dan cuenta de la unidad y coherencia del colectivo en cuanto a la planificación.

### **El quiebre de grupos: la alteración de la gradualidad**

Durante la instancia de la “Escuela en Movimiento” se realiza el “quiebre de grupos”. Este consiste en la movilidad de niños de grados superiores a inferiores, y viceversa, de acuerdo con sus potencialidades. Al mismo tiempo, dentro del aula en la que se encuentran dichos alumnos, la propuesta se desarrolla en la modalidad de pequeños grupos en los que se promueve la atención de los procesos individuales y el enriquecimiento entre los propios pares y docentes. De esta forma, los educadores buscan partir de similares niveles de conceptualización para, en función de estos, promover el avance de cada singularidad, de cada “otredad”, alteridad<sup>6</sup>

En función de lo expuesto, podemos decir que dichos docentes consideran la “existencia del otro” fundados en los principios de responsabilidad y justicia puesto que “(...) todo otro es, por definición, una alteración a cualquier idea de normalidad o

---

<sup>6</sup> El término “alteridad”, así, tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración, con la perturbación y de aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas pretendidas como de calma, de quietud, de empatía, de armonía, de no-conflicto” (Skliar, 2017, p.168).

naturalidad, una interrogación al saber y al poder cimentado en la configuración de un sujeto único” (Skliar, 2017, p.163).

En este sentido, y a la luz de lo expuesto, a nuestro modo de ver, este colectivo prioriza el “cuidado del otro” en cuanto otro y en función de ello se pone en práctica el acto pedagógico. Dicho acto supone el cuidado, el andamiaje y la asistencia, puesto que los docentes brindan guías a los educandos para apropiarse de los conocimientos, para obrar en lo sucesivo. En este acto, se conjugan entonces el “cuidado”, el “saber” y el seguimiento, priorizando la enseñanza y el aprendizaje de cada uno de los educandos, garantizando así la posibilidad de que todos accedan al saber. En este sentido, el oficio docente “(...) asocia, en un único gesto profesional, *el saber y el seguimiento*”. Un saber exigente (...) Y un seguimiento que permita a cada uno acceder a este saber utilizando los recursos de que se dispone” (Meirieu, 2009 p.27). A partir de esto podemos decir que lo que transversaliza estas prácticas docentes es el cuidado, revalorizando al mismo tiempo el papel de la enseñanza. En palabras de Antello y Alliaud (2011), “(...) el que enseña cuida, y el que cuida está presente. No es aislando la enseñanza del cuidado como podremos mejorar nuestras prácticas educativas (...) tal vez, el valor de la enseñanza radique en mostrar al conjunto de la sociedad el valor que termina por tener en la cultura del cuidado del otro a través del reparto sistemático de conocimientos” (p.120). En este sentido, y en forma complementaria, puede decirse en palabras de Skliar que:

La idea de “cuidado del otro” que nos interesa implicaría un doble movimiento: en primer lugar, un rechazo a las imágenes y los discursos sobre una alteridad solo interiorizada o empequeñecida; de forma concomitante, la adopción de las discusiones filosóficas sobre otro “inasible, “incognoscible” y no apenas cambiante; en segundo lugar, la connotación ética en las relaciones de alteridad en desmedro de una creciente tendencia a la representación jurídica hegemónica” (Skliar, 2017, p. 168).

### **La flexibilidad de los tiempos y espacios: La interrupción de la “vieja herencia”**

La puesta en práctica de la experiencia cada día supone la flexibilización tanto de tiempos como de espacios.

Los tiempos son pensados en función de los educandos optimizando el funcionamiento en grupos y en posibilidades. En este sentido, podemos afirmar a la luz de los aportes de Terigi (s.d) que se trabaja apostando a las diferentes cronologías de aprendizaje “interrumpiendo” la lógica instituida del *saber por defecto* (aquel que

refiere a los modos estructurados de concebir al mundo escolar) afianzado por el *cronosistema* y basado en el *aprendizaje monocrónico*. Se ponen en práctica múltiples secuencias de aprendizaje en contraposición al aprendizaje monocrónico que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea. De acuerdo con los insumos que pudimos recoger, podemos decir que la posibilidad de atender a las diferentes cronologías es sostenida a partir de un *saber pedagógico* que se retroalimenta en forma constante y se proyecta, no se “estanca”. Esto es evidenciado en la capacidad del colectivo de “reinventarse” a partir del ensayo, la investigación, la producción, la discusión y la reflexión constantes.

Los espacios y su utilización generan otra forma de “habitar” la escuela. Si bien a través de las observaciones y de las entrevistas queda evidenciada la dificultad edilicia (edificio pequeño de dos plantas, con un escaso patio, salones y pasillos reducidos), esto no se constituye en una limitante, sino que se convierte en un desafío a la hora de poner en práctica “la escuela en movimiento”, generando la posibilidad de construir otras formas de relacionamiento con la institución y las vivencias cotidianas.

Así pues, en cada jornada, se habilitan diferentes espacios: el del trabajo en grupo -dentro del grado-, el del intercambio grupal con niños de otras o iguales edades, y el del trabajo individual o singular que muchas veces es potenciado por los maestros practicantes y docentes, así como también por maestros comunitarios o de apoyo. Estos espacios funcionan rompiendo la lógica de la clase común donde los niños están agrupados por edades iguales y pasan a vivenciar espacios compartidos con otros niños de otras edades (menores o mayores) permitiendo así el encuentro con otros que no están siempre y con los cuales interactúan en torno a una intervención didáctica previamente planificada.

De acuerdo con lo que expresan los docentes, el “cambiar” las formas de “habitar” la escuela, requiere un trabajo que involucra las tres dimensiones: lo administrativo-organizativo, lo pedagógico-didáctico y lo socio-comunitario; lo cual indefectiblemente altera la “forma de organizarse” dentro y fuera de la institución puesto que implica un “cambio de mirada” de todos los actores que hacen a la comunidad educativa.

**La práctica reflexiva y el docente como “alter”: pilares centrales para la transformación de lo existente**

Las prácticas pedagógicas que lleva adelante este colectivo son acordadas previamente, aunque siempre suponen en sí mismas la flexibilidad frente a emergentes y/o acontecimientos de la institución. Estas exigen participación, cooperación, intercambio y construcción. Para su puesta en marcha, se dedican tiempos a la planificación conjunta, estableciendo acuerdos sobre intervenciones docentes a realizar. Dicha planificación se realiza en salas docentes, en reuniones, en encuentros informales y por *drive*, puesto que en ocasiones se hace difícil acordar los tiempos de todos los involucrados.

Como se dijo en las líneas precedentes, este colectivo docente coloca en el centro de su oficio a la enseñanza como forma de garantizar que todos “formen” parte, sean parte y existan dentro de la escuela. En este marco, podemos afirmar que estos parten de considerar a la educación como el “acto político de distribuir la herencia (capital cultural, legado cultural)” designando a los educandos herederos, procurando impedir que nadie quede marginado de su socialización y distribución (Frigerio, 2003, p.31). En función de lo expuesto, y a partir de los insumos recogidos - fundamentalmente en las entrevistas y en las observaciones de las salas docentes- puede vislumbrarse que la “alteración” que lleva a cabo este colectivo, supone “(...) una tensión entre el conocimiento y el desconocimiento, a una suerte de atención y disponibilidad a cada instante, a la puesta en práctica de una conversación sin principio ni final” (Skliar, 2017, p.164). En este sentido, podemos afirmar que cada docente constituye un “alter” dado que irrumpe e interrumpe las lógicas existentes a partir del reconocimiento de “un otro” que lo interpela y lo moviliza para generar otros dispositivos diferentes.

En función de ello, las propuestas pedagógicas se piensan y planifican considerando los aprendizajes de los educandos. Así pues, estos pueden realizar avances conceptuales en sus aprendizajes desde esta mirada que apunta a la puesta en práctica de diversas cronologías que según el colectivo constituyen una forma de atender a la diversidad. Este tema de los avances conceptuales es explicado por algunos docentes haciendo alusión a la importancia de considerar las intervenciones desde el saber del niño y no desde la intervención del adulto únicamente. Partir de lo que el niño sabe constituye un pilar fundamental para la participación, la movilización del educando y su disponibilidad para aprender. Esto constituye una preocupación fundamental del colectivo, lo cual se desprende no solo de las entrevistas sino del trabajo de campo, sobre todo en las coordinaciones docentes donde se trabaja con el dispositivo de las

narrativas para recuperar sus biografías escolares, analizarlas a la luz de sus prácticas, además de producir conocimiento en torno a interrogantes como: ¿Qué escuela queremos? ¿Por qué? ¿Para qué?, entre otras.

Así pues, esta “nueva forma” de habitar la escuela posibilita un trabajo de indagación permanente, que en sí mismo da cuenta de la profesionalidad de este colectivo ya que la *práctica reflexiva* (Perrenoud, 2007) se convierte en una postura permanente y se inscribe en un marco de acción analítico que retroalimenta los “saberes y hacer” de los docentes.

## **b) Acerca de los fundamentos explícitos e implícitos que sustentan las transformaciones de las prácticas educativas**

### **Sujetos de posibilidad**

Las prácticas llevadas a cabo en esta experiencia parten de una concepción de *sujeto de la posibilidad* tanto desde el sujeto niño como desde el sujeto adulto docente. La autoestima es señalada por los docentes como un elemento clave a la hora de interactuar con los educandos. Propender a su desarrollo, estimular la confianza de cada niño consigo mismo, posibilitar el encuentro con el saber y alentar el acercamiento al conocimiento desde la posibilidad son fundamentos explícitos en la propuesta de este colectivo. Asimismo, la maestra Directora parte de ese sustento para pensar en los maestros de la escuela puesto que desde allí se afirma: “entre todos se puede y cada uno aporta lo que tiene para aportar”. De acuerdo con lo expuesto, la escuela se convierte en un espacio en el que todos se constituyen en sujetos de posibilidad partiendo de la igualdad de las inteligencias (Rancière, citado por Frigerio, 2005). Así pues, los docentes que parten de la potencialidad de cada otredad generan un espacio democrático, en el que todos forman “parte”. Al decir de Frigerio (2007), “La igualdad no como horizonte, sino como punto de partida -como no se cansa de decir el filósofo Rancière-, implica sostener que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado en el territorio de lo común, para ser par, para formar parte, para tener su parte “(p.4).

En este marco, y a partir de la convicción de este colectivo, puede decirse que esta escuela se convierte en un lugar “habitable” y “vivenciable” en el que tienen lugar

“momentos democráticos” (Rancière, citado por Simons, Maschelein y Larrosa, 2011). Esto en el sentido de que la escuela se transforma en un *espacio profano* que brinda un tiempo y un espacio donde todo se pone a disposición de “cualquiera” sin distinciones.

### **Un colectivo docente que deviene “grupo sujeto”**

Este colectivo docente genera prácticas que surgen de la confianza en la posibilidad de todos y cada uno de los sujetos involucrados. De acuerdo con ello, si bien la experiencia surge a partir de una iniciativa de la dirección y el colectivo reconoce un liderazgo pedagógico en la figura de la Maestra Directora, (lo cual es percibido por los insumos recogidos durante el trabajo de campo) a nuestro modo de ver, cada docente, es generador y productor de “saberes y haceres”. Desde nuestra perspectiva, es interesante apreciar cómo ese liderazgo pedagógico que parece ser tan visible en la figura de la Maestra Directora es puesto a prueba cuando ella no está en el cargo por casi un año y la propuesta se mantiene. Se considera entonces que dicho liderazgo se disemina y es compartido por el colectivo quien confía y está convencido de sus posibilidades y en la potencialidad de dichas prácticas. Esta apropiación es vislumbrada no solo en las diferentes instancias del hacer cotidiano por parte del equipo investigado, sino también, en las salas docentes por los propios docentes, por los maestros practicantes y por otros que de vez en cuando transitan por la escuela en carácter suplente.

Encontramos un colectivo que produce movimiento dentro de lo instituido, dispuesto a interpelar, a transformar y transformarse. Este se concibe a sí mismo desde la posibilidad de pensar y llevar adelante cambios en lo instituido para producir transformaciones y alterar lo pensable. Es decir, desplaza fronteras de lo instituido, propone espacios y lógicas que lo cuestionan, produciendo otras formas de circulación de los saberes que dan cuenta de una “política cotidiana” (Stevenazzi, 2014, p.19) que genera, gestiona y produce atendiendo a los ejes pedagógico-didáctico, administrativo y socio-comunitario, al mismo tiempo que los trasciende.

En este sentido, podemos decir que este grupo al repensarse continuamente, denotando su capacidad política, se empodera y, en ese mismo acto, empodera a aquellos que se van “sumando” a la experiencia ya sean docentes externos a la escuela o maestros practicantes.

Al decir de Rancière (2010), en esta escuela se producen “momentos políticos” puesto que estos ocurren cuando (...) la temporalidad del consenso es interrumpida,

cuando una fuerza es capaz de actualizar la imaginación de la comunidad que está comprometida allí y de oponerle otra configuración de la relación de cada uno con todos” (p.11).

Los docentes afirman su capacidad política y construyen “un mundo” distinto con dicha capacidad colectiva, al mismo tiempo que se transforman en dicha acción y también habilitan la posibilidad de producir desde su pensar, sentir y actuar.

En función de lo expuesto, podemos decir entonces que este colectivo deviene desde su “saber” y “hacer” en *grupo sujeto* (Guattari, 1976, citado por Liberman, [s.d] p. 1) a lo largo de la puesta en práctica de esta experiencia alternativa.

Esta manera “diferente” de hacer, de pensar y vivir la escuela da cuenta de un grupo de docentes que, devenido en “grupo sujeto”, moviliza la producción de procesos subjetivos en los sujetos intervinientes: docentes, niños y familia. Así pues, “La grupalidad denominada como grupo-sujeto por Guattari (1976), es el momento de construcción singular, de puesta en cuestión de lo universal, en nuestro caso la Institución universal Escuela. Se trata de la posibilidad de institucionalizar lo instituyente, donde se encuentran, discuten y dialogan la universalidad desde lo singular, logrando por momentos la generación de algo nuevo” (Liberman, [s.d] y p. 22).

### **Notas finales sobre “este aprender a vivir la escuela”**

A partir de lo anteriormente expuesto, podemos decir que las prácticas educativas que se desarrollan en la escuela N° 145 hacen frente al “mandato homogeneizador” de una manera peculiar, puesto que en ella estos docentes generan “dispositivos” que irrumpen ciertas lógicas institucionales fuertemente instaladas en la “forma” escolar tradicional.

Partimos de la interpretación de que estos docentes intentan salirse de visiones naturalizadas y normalizadas sobre el desarrollo de la infancia, irrumpiendo la lógica monocrónica. Aquellas visiones del docente sobre la infancia como un sujeto que se desarrolla según la edad que tiene y se encuentra en un aula con otros de su edad no constituyen el punto de partida de este colectivo. Las prácticas que se piensan son acordes a una visión que parte de la igualdad de las inteligencias (Frigerio, 2005). En este sentido, las prácticas pedagógicas ponen en el centro a la enseñanza como manera

de garantizar que todos “formen parte y sean parte” en un ámbito escolar democrático. Se da cuenta así de un “ser y hacer” profesional que se pone de manifiesto en la capacidad de decisión, gestión y acción de los sujetos docentes, y todos los actores involucrados. De esta forma, el potencial de este colectivo docente deviene en grupo sujeto que se expresa en un liderazgo compartido en el que todos y cada uno aprende y se retroalimenta en esta forma diferente de habitar y vivenciar la escuela.

Todo lo anteriormente expuesto nos lleva a pensar que, en esta escuela, se busca y promueve la construcción de un espacio democrático que consolida la formación de “momentos políticos” que de alguna forma “hacen la diferencia.

Así pues, estos docentes se convierten en “alter” puesto que en la interrupción de lo instituido se genera “un efecto dominó” que en esa dinámica de transformación genera movimientos de unos hacia otros y en sí mismos.

Por lo tanto, entendemos que esta escuela lleva adelante prácticas pedagógicas alternativas que, en alguno de sus términos, alteran el modelo educativo dominante (Puigrrós, 1990). Esta experiencia “alternativa” adquiere un carácter complejo y en cierta forma se caracteriza por constituirse en sí misma como ruptura, interrupción o quiebre respecto de lo establecido, lo cual da cuenta de una re-creación o reconstrucción y resignificación de prácticas frente a una realidad que acontece e interpela. En este contexto, podemos decir que se rechaza el carácter esencial de la educación y se resalta, recupera y valora el carácter histórico social que la enmarca y le otorga sentido.

En esta construcción, los docentes son pilares fundamentales en la transformación de lo existente, vivenciando una propuesta rupturista, singular y a la vez diversa, por cual consideramos merece ser difundida ya que no solo revaloriza el saber y hacer docente, sino que siembra una semilla en el devenir de otros colectivos docentes.

## **Referencias bibliográficas**

- Antelo, E. y Alliaud, A. (2009). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique
- Arbelo, S y Rodríguez, S. (2015). *De la Reconstrucción del Saber y el hacer docente*. En: Quehacer Educativo. N° 130. Pp. 96-104.
- Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia (1996), «Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas», en *Enfoques Pedagógicos, serie internacional*, vol. 4 (2), n° 12
- Davini, M. (2010). *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagógica*. Ed: Ciudad.
- Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel
- Frigerio, G. (2003). Cátedra Jaime Torres Bodet.
- Frigerio, G. (2005). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de la inteligencia en la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. (27, N°2). pp-136-145. México.
- Frigerio, G. (2013). Ampliar lo pensable. En: Baquero, Diker, Frigerio. *Las formas de lo escolar*. Entre Ríos: Del Estante.
- Liberman (s.d). Texto borrador elaborado para la discusión en el marco de trabajo del Grupo de Estudios y Prácticas Educativas (GEPPrEd), a cargo del Profesor Pablo Martinis, UDELAR, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Meirieu, P. (2009). Carta a un joven profesor. Barcelona: Graó
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna
- Rancière, J. (2010). *Momentos políticos*. Montreal: Capital Intelectual
- Stevenazzi, F. (2014). Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos

escolares desde la política cotidiana de la escuela. *Vozes Dos Vales*. N° 06. Brasil.

Sklair, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc

Simons, Masschelein y Larrosa (2011). Jacques Rancière. *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Madrid: Miño y Dávila

Terigi, F. (s.d). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía*.