
MOVIMIENTOS Y ALTERACIONES DE LA FORMA ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA DE URUGUAY

Pablo Martinis – Universidad de la República (UdelaR)

Felipe Stevenazzi – Universidad de la República (UdelaR)

RESUMEN

El presente artículo aborda la compleja temática de los formatos escolares en la escuela primaria desde la perspectiva de concebirlo como un objeto de investigación. Nuestro trabajo pretende aportar a la discusión con relación a la forma escolar moderna, la cual se caracteriza por su perdurabilidad en el tiempo, su carácter masivo y frontal y sus tecnologías basadas en procesos de comunicación unidireccionales y dirigidos simultáneamente hacia un conjunto. Asumimos que el desarrollo de esta forma escolar debe ser comprendido en términos de su historicidad, como reflejo de relaciones de fuerza y formas de adaptación de las tecnologías de administración de poblaciones disponibles en un momento histórico determinado. El artículo se centra específicamente en los elementos emergentes a partir del trabajo de campo realizado en dos escuelas primarias de la zona metropolitana de Montevideo, una urbana que forma parte del Programa Maestros Comunitarios y otra rural unidocente. Nos proponemos a través de los elementos recogidos en el trabajo de campo realizar un aporte a la crítica del formato escolar moderno, proponiendo elementos que permitan pensar la educación más allá de los rasgos característicos de dicho formato. Indagar acerca de la relación entre escuela y comunidad surge como uno de los más interesantes.

PALABRAS CLAVE

Forma escolar; escuela; comunidad; trabajo docente.

MOVEMENTS AND ALTERATIONS OF THE SCHOOL FORM IN THE PRIMARY SCHOOL OF URUGUAY**ABSTRACT**

The present article tackles the complex thematic of the school formats in the primary school from the perspective to conceive it like an object of investigation. Our work pretends to contribute to the discussion in regard to the modern school form, which characterises by its perdurabilidad in the time, his massive and frontal character and his technologies based in processes of unidirectional communication and directed simultaneously to a group. We assume that the development of this school form has to be comprised in terms of his historicidad, like reflection of relations of strength and forms of adaptation of the technologies of administration of available populations in a moment historical determinate. The article centres specifically in the emergent elements from the work of field realised in two primary schools of the metropolitan zone of Montevideo, an urban that forms part of the Programa Maestros Comunitarios and another rural with an only teacher. We propose us through the elements collected in the work of field realise a contribution to the criticism of the modern school format, proposing elements that allow to think the education further of the characteristic shots of said format. Ask about the relation between school and community arises like one of the most interesting.

KEYWORDS

School form; school; community; work of de teachers.

PRESENTACIÓN

El objetivo del proyecto de investigación, del cual deriva el presente artículo¹, tenía que ver con abordar el estado de desarrollo del formato escolar moderno en Uruguay, así como analizar experiencias en curso en la educación primaria del país que pudieran ser de interés en cuanto a la generación de alteraciones sobre las formas de concebir y desplegar dicho formato. Nos inscribimos en una perspectiva que entiende necesario discutir los elementos fundamentales del discurso pedagógico moderno en tanto proyecto político (DA SILVA, 1995). Para ello tomamos como objeto de trabajo la noción de forma escolar (MONJO, 1998; LAHIRE; VINCENT; THIN, 2001), entendiéndola como objeto histórico (VIÑAO FRAGO, 2008) y por tanto abierto a la posibilidad de ser pensado desde marcos más amplios que los definidos en su propia definición (FRIGERIO, 2007).

El presente artículo se centrará específicamente en los elementos emergentes a partir del trabajo de campo realizado en dos escuelas primarias de la zona metropolitana.

DELIMITACIÓN DEL CAMPO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA DESARROLLADA

Se trabajó sobre dos escuelas públicas seleccionadas por el Consejo de Educación Primaria² (CEIP) a partir de criterios planteados por el equipo de investigación. Estos criterios tuvieron que ver con que dichas escuelas se ubicaran dentro de dos formas escolares que se entiende presentan una fuerte potencialidad para

¹ Se ha producido en el marco del proyecto de investigación “Formatos escolares: sujetos, tiempos y espacios en la educación primaria”. En primera instancia este proyecto fue desarrollado en el marco de los Equipos de investigación del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), teniendo actualmente continuidad en el ámbito de la línea de investigación “Alternativas pedagógicas y educación en Uruguay y América Latina”. La mencionada línea se encuentra inserta en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Uruguay) e integra el Programa de Políticas Educativas del Núcleo Educación para la integración de la AUGM, como “UdelaR – Grupo 4”.

² Organismo responsable de la educación primaria en Uruguay en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

la interpelación del formato escolar tradicional en Uruguay: una escuela rural y una escuela que forma parte del Programa Maestros Comunitarios.

La inclusión de una escuela rural en el trabajo de campo se debe al hecho que se entiende que la educación rural se ha constituido históricamente en nuestro país en una de las formas de innovación pedagógica más potentes (CASTRO, 1944; FERREIRO, 1946; SANTOS, 2010)³.

Por otra parte, la inclusión de una escuela que forma parte del Programa Maestros Comunitarios (PMC) se justifica en que el mismo ha sido señalado, tanto desde los abordajes académicos como desde los propios ámbitos de gestión del sistema educativo, como un Programa con capacidad de interpelar la forma escolar tradicional (MARTINIS; STEVENAZZI, 2008; MANCEBO; GOYENECHÉ, 2010). Ello se ha visto reflejado en la asunción de la fórmula “otra forma de hacer escuela” como la distintiva de este programa dentro de las propuestas educativas en la enseñanza primaria en Uruguay⁴.

Una vez seleccionadas las dos escuelas se procedió a ajustar la metodología a utilizar en el trabajo de campo. En función de los objetivos y del posicionamiento teórico presentes en el proyecto de investigación, se optó por trabajar sobre la base de una metodología cualitativa de corte etnográfico (ROCKWELL, 2009), tomando particularmente de la etnografía la observación participante, las entrevistas abiertas y el acompañamiento del trabajo pedagógico, intra y extra aula. Teniendo en cuenta las posibilidades del equipo de trabajo se estableció que la labor de observación participante transcurriera durante una semana de trabajo.

La noción en la que se basa el trabajo de campo propuesto entiende a la etnografía como:

[...] el conjunto de actividades que se suele denominar ‘trabajo de campo’, y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. Los fundamentos y características de flexibilidad o ‘apertura’ radican, precisamente, en que son los

³ En Uruguay existen 1125 escuelas rurales, de las cuales 790 son unidocentes y 335 cuentan con dos o más docentes. En estas escuelas trabajan 1719 maestros y asisten a las mismas 20257 alumnos. Datos al 2013 tomados de ceip.edu.uy.

⁴ El Programa Maestros Comunitarios tiene como objetivo favorecer el desarrollo de aprendizajes en alumnos de escuelas públicas que presenten bajos niveles de desempeño. Para ello desarrolla estrategias que inciden en los modos de relacionamiento entre escuela y comunidad, incorporando a referentes adultos en la tarea educativa. Página web del Programa: <<http://www.ceip.edu.uy/programas/pmc>>.

actores y no el investigador los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, de su cotidianeidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. (GUBER, 2001, p. 16).

Esta perspectiva etnográfica exige el esfuerzo de acercarse a la experiencia de vivir la escuela como lo hacen sus hacedores (alumnos, docentes, funcionarios, familias), y requiere a su vez del esfuerzo analítico que implica mirar la práctica con cierta distancia, reflexionar y plantearse preguntas en tomo a ella, no considerando obvias las actividades cotidianas⁵. Se trata de distinguir a nivel teórico lo que en la práctica se da sin distinciones dentro de un todo.

El trabajo de observación participante propuesto tuvo como objetivo tomar contacto con la cotidianeidad de lo escolar procurando observar cómo se desarrollan las relaciones entre los diferentes actores. La participación tiene que ver con poder compartir esa cotidianeidad para experimentarla, pero a su vez para que los actores perciban al investigador como alguien que está con ellos compartiendo un tiempo y un espacio, pudiendo generarse una mayor confianza.

Los espacios en los que se previó desarrollar la observación participante son de tres tipos⁶:

- *Trabajo en aula*: se planteó poder observar el trabajo en aula que desarrolla el maestro comunitario. Se desarrollaron las observaciones en forma seguida durante al menos los cinco días de la semana escolar.
- *Trabajo en la escuela más allá del aula*: se buscó acompañar el trabajo que los maestros comunitarios desarrollan dentro de la escuela con los alumnos que forman parte del programa.
- *Trabajo extra escuela*: Se acompañó al maestro comunitario en su recorrida por el barrio y los hogares a los efectos de observar que relaciones se construyen en otros espacios y otros tiempos.

En el transcurso del trabajo de campo se realizaron entrevistas de carácter semi-

⁵ Lo cotidiano, aquello que se hace a diario, conlleva una forma que justamente por su reiteración suele naturalizarse, desde una perspectiva etnográfica desnaturalizar resulta un ejercicio fundamental.

⁶ En el desarrollo del trabajo de campo se contó con la colaboración del estudiante de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas de la Universidad de la República Leandro Piñeyro.

estructurado, teniendo como marco una guía con las preguntas e ítems que interesaba abordar con cada uno de los actores, permaneciendo abiertos a la emergencia de otros temas que pudieran ser relevantes para los actores en función del recorte temático establecido. Las entrevistas realizadas en la escuela que forma parte del PMC fueron realizadas a la directora, a un conjunto amplio de maestras, y a dos maestras comunitarias. En total, se realizaron diez entrevistas.

En el caso de la escuela rural se desarrollaron entrevistas con la maestra directora de la escuela⁷ y con los padres integrantes de la Comisión de Fomento⁸. Ésta última fue de carácter colectivo, asistiendo seis padres a la misma. Por otra parte, se desarrollaron actividades grupales con los alumnos, a los efectos de poder conocer también sus representaciones con relación a las temáticas de interés de la investigación⁹.

En todos los casos se mantiene el anonimato de los entrevistados. En el caso de la escuela que forma parte del PMC, para referir fragmentos de entrevistas en el trabajo de análisis se numeraron las entrevistas de forma aleatoria, acompañándolas en cada caso de la letra M. En el caso de la escuela rural, la entrevista a la maestra directora es referenciada con las letras “MD” y las intervenciones de padres en la entrevista grupal también son presentadas a través de números correlativos.

En cada escuela se estuvo atento a recolectar información vinculada a: población escolar, personal docente involucrado, resultados educativos, infraestructura, realidad de la comunidad en que la se encuentra inserta la escuela, relaciones existentes con otras instituciones educativas y sociales.

ALTERACIONES A LA FORMA ESCOLAR: SUJETOS, ESPACIOS Y TIEMPOS

⁷ Se trata de una escuela unidocente por lo cual la entrevistada es la única maestra que trabaja en la escuela.

⁸ Agrupamiento de padres formalmente reconocido en la legislación escolar uruguaya como ámbito de apoyo y sostén de la escuela en el cumplimiento de sus tareas. Fundamentalmente se caracteriza por la realización de actividades de apoyo económico a las escuelas.

⁹ Para el desarrollo del trabajo de campo con los alumnos de la escuela se contó con la colaboración de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de la República Anabela Paleso y Cecilia Janavel.

El análisis del material recolectado en el trabajo de campo se organizó en función de las categorías: sujetos, espacios y tiempos, las cuales fueron definidas como analizadores del formato escolar.

SUJETOS EDUCADORES

De las realidades analizadas (urbana y rural) podemos encontrar respecto a los sujetos educadores dos formas bien diferenciadas. Por una parte, en el contexto urbano ubicamos un grupo de Maestras que partiendo de reconocer las carencias que portan sus alumnos buscan restablecer vínculos comunitarios a través de la tarea de las maestras comunitarias. Por otra, en el contexto rural una Maestra vinculada con la comunidad desde una concepción y una práctica deliberada que entiende que solo puede desarrollar su actividad pedagógica si trabaja junto a la comunidad. A continuación abordaremos ambas situaciones.

Uno de los hallazgos importantes en el trabajo de campo desarrollado en la escuela urbana fue que encontramos a un grupo de maestras que si bien para definir a sus alumnos partían por enumerar sus carencias, no los percibían como inhabilitados por éstas. Pudimos ubicar que la figura del maestro comunitario tiene que ver con esta situación a partir del trabajo desarrollado con los alumnos con mayores dificultades y sus familias. Todas las maestras refieren avances respecto a como se restablece un vínculo con la escuela al mencionar el trabajo de “las comunitarias”. Ello produce el reestablecimiento de un vínculo que permite pensar en otras posibilidades educativas, ya que opera de manera muy significativa que las maestras perciban que su trabajo además de tener un sentido y un resultado es valorado por la familia y por la comunidad.

Las maestras comunitarias saliendo de la escuela hacen que “la escuela se mueve[a], la hacen mover” (Entrevista M9), porque ese movimiento que va al encuentro de los otros lo hacen las maestras comunitarias, pero lo hace la escuela toda, buscando otras formas de trabajo. Más allá de las diferencias entre la escuela urbana y rural, podemos plantear que el trabajo con las familias y la comunidad, abre caminos para que los docentes recuperen y resignifiquen su especificidad en tanto educadores. El trabajo de campo aporta elementos para plantear que la relación escuela-familia es la base para

posibilitar y potenciar los aprendizajes y lograr que el sujeto educador se vea restaurado en la posibilidad de desarrollar su especificidad educativa, proponiéndose otros desafíos.

La necesidad de acordar una estrategia educativa de base entre escuela y familia, para que pueda desarrollarse en un marco acordado que refuerce los planteos de una y otra, es una necesidad planteada tanto por las maestras de la escuela urbana como de la rural. Se percibe como importante restablecer los vínculos entre escuela y familia para que el trabajo educativo que desarrollan pueda complementarse y potenciarse.

La familia otrora jugaba un papel importante en la socialización primaria y en estar atenta a la necesidad de apoyo planteada por la escuela. Por diferentes motivos que tienen que ver con procesos de transformación de las familias, pérdida del valor social de la escuela y sus maestros, este pacto ha ido quedando a un lado. Como consecuencia de ello es común que los maestros sientan que su trabajo es poco valorado y muy cuestionado, quedando su potencia reducida en la medida que los niños reciben mensajes al menos contradictorios.

Desde la escuela rural se plantea que una parte importante de los logros educativos, radican en el acuerdo con la familia sobre los aspectos básicos de relacionamiento y formas de actuar de los niños, percibiendo éstos que hay elementos sustanciales sobre los cuales sus adultos de referencia, escuela y familia están de acuerdo. Esto se ve muy claramente en el respeto hacia el maestro como una figura con autoridad y que es autorizada por los padres “acá el maestro tiene todas las potestades” (Entrevista R2).

Es interesante pensar que estas son las bases de un trabajo pedagógico acordado entre todos los actores, que no se limita a los aspectos de la disciplina y el respeto hacia el maestro sino que es parte de un acuerdo más amplio, donde la escuela puede generar una propuesta pedagógica que integre estos dos espacios que tienen que ver con la vida de los alumnos y sus familias. En este sentido, la experiencia de los talleres de padres desarrollados por las maestras comunitarias, y que pudimos registrar en nuestro trabajo de campo, confirman la necesidad que tienen las madres de tener un espacio para intercambiar sobre la crianza de sus hijos, las dificultades a las que se enfrentan y la soledad en la que lo hacen.

Esta necesidad que manifiestan las madres, abre un espacio interesante para pensar. No se trata de que la escuela puede empezar a gobernar lo que sucede en las familias y sus pautas de crianza, sino de reconocer que las familias reclaman apoyo, formación y contención para desarrollar una función que otrora quedaba en el fuero íntimo.

La escuela sola no puede plantearse esto, es necesario que sea apoyada por otras instituciones y por otros profesionales que aporten elementos para trabajar esta dimensión familiar comunitaria. Por otra parte, entendemos que es fundamental que pueda abordarse esta temática desde la escuela y con participación de los maestros, a los efectos que la escuela estructure ese vínculo como educativo a la vez que pueda apoyarse en él para el desarrollo de mayores aprendizajes.

La escuela pública uruguaya, tanto rural como urbana, tiene mucha experiencia en ese relacionamiento con su comunidad. Nuestro trabajo de campo nos alerta acerca de la necesidad de recuperar esa tradición para reposicionar a la escuela como centro de referencia comunitario. Ello no debería ir en menoscabo de su especificidad educativa, permitiendo concebir a la comunidad como un sujeto pedagógico en sí misma.

Como reiteradamente se hace presente en nuestro trabajo de campo, el desarrollo de esta escuela comunitaria necesita de un colectivo docente con formación para el trabajo comunitario, trascendiendo la soledad del trabajo definido exclusivamente como responsabilidad del “maestro comunitario”. Fundamentalmente, concebir una escuela de estas características requiere de un reposicionamiento del docente como un profesional que está inserto en el medio, lo conoce y cuenta con las capacidades necesarias para establecer relaciones educativas más allá del aula, expandiéndola a la comunidad. Se trata en definitiva de una potenciación de la escuela como posibilidad de continuar construyendo sociedad democrática.

SUJETOS EDUCANDOS

El análisis de las formas de constitución de los sujetos de la educación a partir del trabajo de campo desarrollado tanto en la escuela rural como en la urbana, nos muestra dos formas diferentes pero no contradictorias de construcción.

En el caso de la escuela urbana, el punto de partida es la constatación de la carencias que portan estos niños, particularmente los que participan del Programa Maestros Comunitarios. Se entiende que el hecho de vivir en situación de pobreza produce una serie de carencias que son no sólo económicas sino también culturales y afectivas.

Existe un consenso muy fuerte entre las maestras entrevistadas en cuanto a señalar este elemento como el principal desde el cual se concibe a los alumnos. Ello no parece si no dar cuenta de una perspectiva discursiva ampliamente desarrollada en nuestros ámbitos educativos, particularmente cuando los mismos están ubicados en contextos de pobreza¹⁰.

Sin embargo es muy importante señalar que este conjunto de carencias que se constatan en los alumnos no son concebidas por las maestras como un obstáculo insalvable para el logro de aprendizajes. Se entiende que pese a las carencias, la tarea educativa de la escuela puede ser llevada a cabo. En ese sentido, se resalta las posibilidades que abre el PMC en el trabajo específico con estos alumnos y también con sus referentes familiares.

Entendemos que en esta reubicación del rol de la escuela urbana en relación a educandos construidos como carentes estriba uno de los aportes más significativos de nuestro trabajo de campo. Si bien se trata de un solo caso y no es posible realizar generalizaciones a partir del mismo, podemos señalar a modo de hipótesis la posible existencia de procesos de rearticulación discursiva acerca de las carencias de los niños y la posibilidad de la escuela de trabajar con ellas.

Si bien el hecho de construir al niño como “carente” podría estar indicando una dificultad en la construcción de una relación pedagógica fructífera, los materiales recogidos en el trabajo de campo abren una posibilidad de reubicar el rol del maestro en tanto enseñante y el lugar de la escuela en tanto institución centrada en la distribución de conocimientos. Ello nos parece una constatación relevante de cara a repensar las formas de constitución de los sujetos de la educación en un proceso más general de revisión de las formas de lo escolar.

¹⁰ En otros trabajos hemos denominado a esta forma de construcción de la figura de los alumnos en contextos de pobreza como la de la construcción de un “niño carente” (MARTINIS, 2006).

En el caso de la escuela rural, no se constata la existencia de una perspectiva que parta de las carencias de los niños. Por lo contrario, las referencias que se ubican en el trabajo de campo tienen que ver con resaltar sus potencialidades de aprendizaje, las cuales por lo general se asocian a los estímulos que provienen de un medio que opera a favor de la acción educativa.

El lugar de la escuela aparece fuertemente destacado como aliado pedagógico de la familia a favor de su tarea educativa. De hecho, las perspectivas recogidas en la entrevista realizada a los padres integrantes de la comisión fomento muestran el lugar central que se le otorga a la escuela en la construcción de la vida cotidiana de los niños y el apoyo que la misma recibe para poder realizar su trabajo.

El partir de la base de considerar las potencialidades de los niños para el aprendizaje claramente centra el trabajo docente y al conjunto de la institución escolar en un claro rol educativo. A nuestro juicio ello resulta fundamental en términos de recuperación de la especificidad de los procesos de enseñanza, más allá que en la escuela también se desarrollen otro tipo de actividades no estrictamente educativas, como la alimentación. Es más, al recentrarse la escuela en su rol educativo estas otras actividades también pueden concebirse como una natural continuidad de ese proceso educativo, sin que pueda detectar en este escenario la clásica tensión entre educación y asistencia. Las tareas de asistencia son concebidas como facilitadoras de la acción educativa, sin que ello genere ninguna dificultad en la conceptualización de lo educativo.

Apreciamos que estas formas de integrar las diversas actividades que se realizan en la escuela en torno a un eje educativo constituyen un aporte fundamental a la reflexión acerca de las formas de lo escolar, ya que permiten ampliar las posibilidades educativas sin que ello genere una tensión en la profesionalidad de los docentes involucrados. Ello se puede apreciar muy claramente en el horario del almuerzo en la escuela rural. Este momento era naturalmente concebido como otro espacio más de los que se comparten en la escuela, en el cual la actividad educativa continuaba de una forma probablemente menos sistemática pero no por ello menos eficaz.

Entendemos oportuno destacar en este apartado, como dos formas que en principio pueden apreciarse como antagónicas de construcción del sujeto de la

educación, una basada en la noción de carencia y otra en la de posibilidad, pueden ser base para la construcción de una acción educativa desde la escuela.

En trabajos realizados anteriormente y a los que ya nos hemos referido, habíamos ubicado que la construcción del niño como “un sujeto carente” naturalmente se ligaba con la construcción de una imposibilidad de educar. En el caso de la escuela urbana en la que realizamos el trabajo de campo ello no necesariamente sucede de esta forma. Si bien se parte de constatar carencias se logra articular un discurso en el cual la escuela tiene algo que hacer en un sentido educativo. A título de hipótesis, y todavía en forma muy provisoria debido a lo acotado de nuestro trabajo de campo, podríamos afirmar que este podría ser uno de los aportes de la inclusión de maestros comunitarios en la escuela. Quizás el PMC no haya logrado desarmar la concepción de los niños ubicados en situaciones de pobreza como “carentes”, pero es probable que sí haya logrado reubicar una función educativa en la escuela resignificando la posibilidad de trabajo con esos niños.

En el caso de la escuela rural podemos apreciar que existe una mayor continuidad entre la concepción del niño como sujeto de capacidades y su posibilidad de acceder a los contenidos educativos que la escuela tiene para ofrecerle. De todos modos, nos interesa destacar que en ambos casos se produce una articulación entre escuela y niños que, finalmente, se signa en torno a la posibilidades de aprender. Apreciamos que ello constituye un aporte significativo para la revisión de la noción de sujeto de la educación en el marco de una reconceptualización de las formas de lo escolar.

Un elemento que nos parece importante destacar en esta forma de concepción de los sujetos es el reconocimiento por parte de la escuela de la necesidad de ubicar a las familias y al medio en la tarea educativa. Sin dudas, aquí también se constituyen otros sujetos que ocupan un lugar relevante en el logro de la acción educativa de la escuela.

Si bien familias y comunidad no son significadas del mismo modo en los dos casos estudiados, su lugar es claramente relevante. En el caso de la escuela rural el planteo tiene que ver con concebir a la escuela prácticamente como una continuidad de la familia y del ámbito comunitario. Tanto desde las familias como desde la docente existe acuerdo en este punto. De hecho ello se refleja en un claro “voto de confianza” que los padres realizan sobre maestra y escuela. Ello funciona como un estímulo a la

acción educativa, colocando a los niños en el centro de un esfuerzo común.

En el caso de la escuela urbana, la familia y la comunidad son dos ámbitos sobre los que se debe trabajar para potenciar las posibilidades educativas de los niños. Si bien no es posible apreciar la continuidad existente en la escuela rural, ya que la familia es aquí también concebida como portadora de carencias, si se ubica la posibilidad de integrarla en la acción pedagógica. Claramente este es uno de los lugares fundamentales en los que se ubica a los maestros comunitarios: son un nexo entre familia y escuela, a la vez que actores fundamentales tanto en acercar las realidades cotidianas de los niños a los otros maestros como en potenciar el rol de los referentes familiares en el apoyo a los procesos educativos de los niños. Quizás aquí esté una de las claves que permite superar los efectos de la construcción del niño carente en relación a los procesos de aprendizaje.

En síntesis, apreciamos claramente como efecto de los elementos recogidos en nuestro trabajo de campo que la ubicación de los alumnos como sujetos con capacidad de aprender, más allá de sus eventuales carencias, ocupa un lugar fundamental tanto en la construcción del rol docente como en la concepción de la escuela como institución de la enseñanza. Este nos parece uno de los elementos centrales a la hora de abordar la tarea de revisión de las formas escolares modernas.

ESPACIOS EDUCATIVOS

Las relaciones con los espacios y las propuestas educativas fue otro de los componentes del formato escolar que nos propusimos analizar en las dos escuelas. Si bien las realidades son bien diferentes, encontramos puntos en contacto respecto a la utilización de espacios educativos extra-aula. Comenzamos por analizar algunas particularidades del uso de los espacios en la escuela urbana.

La escuela funciona en un local que fue concebido con amplios espacios comunes y que actualmente por el crecimiento de matrícula y la necesidad de contar con más aulas ha ido perdiendo esos espacios comunes y de uso compartido, modificando la estructura original.

En este contexto de escasos espacios de uso común, el trabajo de las maestras

comunitarias se desarrolla en un espacio poco apropiado para que los niños logren los mejores niveles de comodidad y concentración. Si bien no hay un aula de “comunitaria”, naturalmente se podría replicar la situación áulica con los alumnos, pero justamente la intencionalidad está puesta en alterar esto, procurando que los alumnos puedan vivir la escuela de otras formas, estableciendo otras relaciones con ella.

Esto se ve claramente en las propuestas de trabajo en la línea de integración¹¹, donde las maestras comunitarias buscan que los alumnos trabajen y transiten en diferentes espacios, se trabaja en el comedor, en el patio, en los corredores, se recorren las aulas con propuestas que buscan involucrar a otros grados. Se intenta experimentar que el espacio educativo no se limita al aula y que se es posible transitar por la escuela en su conjunto.

La otra ampliación significativa del espacio educativo, se da a través de la línea alfabetización en hogares¹². La maestra comunitaria ingresa al hogar a desarrollar una acción educativa apoyando a sus alumnos, pero fundamentalmente dando elementos a la familia para que pueda apoyar el tránsito educativo de sus hijos.

En la escuela rural se observa también el uso de diferentes espacios, con la intencionalidad de dar sentidos a diferentes momentos del trabajo en la combinación entre el trabajo del grupo, del grado y el trabajo individual. Así como la posibilidad de contar con espacios que están organizados de manera diferente, el espacio más estructurado del aula con la disposición frontal hacia el pizarrón, y luego una combinación de “rincones”¹³ donde hay material de lectura, de juego para los más pequeños, de ciencia. Espacios que conviven dentro del aula habilitando otras formas de trabajo y otras relaciones con los temas, la disposición de los alumnos en el espacio, sentados en una alfombra, en círculo en torno a una mesa. Una movilidad que se combina con el trabajo más tradicional del aula, con la intencionalidad que los alumnos experimenten diferentes formas de trabajo y de relacionarse con el espacio. El afuera, el predio de la escuela habilita también realizar trabajos de observación y actividades al

¹¹ Espacio del PMC destinado al trabajo con niños que presentan dificultades para integrarse con sus grupos de clase. Se lleva adelante a través de la constitución de pequeños grupos de trabajo en el que los niños puedan ir ganando confianza a través de la interacción con docentes y compañeros.

¹² Espacio del PMC destinado a que las maestras realicen tareas de alfabetización con los niños en sus propios hogares.

¹³ Nombrados así por la maestra y los alumnos.

aire libre, que son utilizadas también por la maestra, desde una concepción de “aula expandida”.

En ambos casos, encontramos una intencionalidad por pedagogizar los espacios, habilitando que los alumnos puedan hacer nuevos recorridos, estableciendo relaciones diferentes con el espacio y con los otros. Podemos plantear que el espacio es considerado como soporte y como contenido, en la medida que es donde se desarrolla la actividad educativa, pero también es contenido en la medida que hay allí elementos para ser tematizados por las maestras. Se rescatan posibilidades de trabajar y relacionarse en un espacio educativo extra aula a los efectos de aprender, experimentar y vivenciar otras formas de aprender.

Es claro que esta concepción del trabajo no es novedosa en lo que tiene que ver con la escuela rural. Es parte de su tradición pedagógica. Diferente es el caso de la escuela urbana que por diferentes motivos ha visto limitado su trabajo a la interna del aula o del edificio escolar, saliendo muy excepcionalmente más allá de los muros institucionales¹⁴.

Valoramos esta “pedagogización de los espacios”, en la medida que altera el formato escolar en su reducción de lo educativo al espacio del aula y expande las posibilidades de desarrollar aprendizajes. A partir de éstas prácticas y las búsquedas que anuncian apreciamos indicios de posibilidad de superación de una concepción rígida de los espacios educativos a través de la habilitación de otros espacios que enriquezcan y diversifiquen la experiencia educativa de los alumnos.

TIEMPOS

La dimensión del tiempo se constituye como una de las principales al momento de pensar las características fundamentales de la forma escolar moderna. Para ello resulta fundamental colocar en tensión la construcción unidimensional del tiempo propia de la escuela moderna en la cual la única manera de considerar este aspecto pareciera estar dada por los tiempos administrativos en función de los cuales se organizan las secuencias

¹⁴ Entendemos que uno de los elementos que incide en esta situación tiene que ver con la construcción negativa con relación a ciertos contextos escolares, particularmente los signados por la pobreza, a la que nos hemos referido en otros textos (MARTINIS, 2006; 2013).

de enseñanza. Ello supone hacer lugar a una concepción del tiempo como subjetivo, no lineal y flexible (VÁZQUEZ RECIO, 2008; ONETTO, 2008).

Desde esta intencionalidad es que incorporamos la dimensión del tiempo en el conjunto de nuestro trabajo de campo. También intentamos estar atentos a la doble dimensión que suponen los tiempos individuales y los tiempos colectivos (GIMENO SACRISTÁN, 2008).

Tanto en la escuela rural como en la ubicada en el marco del Programa Maestros Comunitarios encontramos elementos interesantes para aportar a un proceso de reflexión en torno a las posibilidades de alteración de la forma escolar moderna.

En el caso de la escuela rural, nos encontramos con la realidad de un tiempo extendido propio de la estructura organizativa de este tipo de escuelas. Apreciamos como la didáctica multigrado supone la articulación en el trabajo de aula de tres niveles en la concepción del tiempo: el tiempo de lo grupal, el tiempo del grado o el nivel educativo específico y el tiempo de trabajo individual. La interrelación de estas tres dimensiones del tiempo parece ocupar un lugar fundamental en la construcción de la propuesta educativa de una escuela rural. Si bien esto es parte de su especificidad, entendemos que aporta elementos para pensar más allá de este tipo de escuela en particular.

El hecho de encontrarse un solo maestro trabajando con un conjunto etéreo heterogéneo de niños hace necesario prestar particular atención a la forma de distribución del tiempo. Hemos apreciado como ello se resuelve en una forma que podríamos calificar como de círculos concéntricos en los cuales se recorre el camino individuo – grado – grupo en uno y otro sentido a lo largo de la jornada escolar.

En este interjuego entre los diversos momentos señalados hemos podido constatar como la atención al tiempo subjetivo ocupa un lugar fundamental. Es probable que la forma de trabajo que supone una didáctica multigrado habilite más claramente que en otros ámbitos a manejar la tensión entre los tiempos teóricamente previstos para el aprendizaje de un contenido y los tiempos reales de los sujetos, de una forma que prioriza a los sujetos. Según pudimos percibir en nuestro trabajo de campo el énfasis en asegurar la eficacia de la tarea de enseñanza llevaba a que si fuera necesario se potenciaban espacios individuales de “reforzamiento” de ciertos contenidos, más allá de

los tiempos supuestos en la planificación para el trabajo con los mismos.

Aquí entendemos se establece una tensión entre el logro de los tiempos previstos para el trabajo sobre ciertos contenidos y la profundidad que en la comprensión de los mismos logran los alumnos. Ello nos ha llevado a reflexionar acerca de la importancia que puede tener para un alumno concreto el hecho que se reconozcan sus propios ritmos de aprendizaje por parte del docente en el desarrollo de su acción educativa. Entendemos que este reconocimiento del sujeto, de su tiempo subjetivo de aprendizaje, si bien en principio puede parecer que estuviera enlenteciendo los procesos previstos, es probable que a largo plazo contribuya a un mayor afianzamiento de la propia autopercepción del niño en cuanto a sus posibilidades de aprender.

Esta prioridad otorgada al sujeto entendemos que ubica un componente fundamental en un proceso de revisión de la forma escolar, ya que permite introducir una pluralización de la noción de tiempo en la cual el propio sujeto pueda verse reconocido, resistiendo la tendencia homogeneizadora de los tiempos de la administración de la enseñanza. Aquí se delimita un espacio conceptual destacado para pensar la forma escolar, ya que obliga a distinguir una noción de tiempo homogéneo y unidireccional de otra que reconozca el carácter subjetivo del tiempo. Es probable que en una adecuada interrelación de ambas formas de comprensión del tiempo se ubique la posibilidad de concebir una forma escolar más sensible a las diferencias entre los sujetos de la educación. Este fenómeno es claramente perceptible en el funcionamiento cotidiano de la escuela rural en la que se desarrolló nuestro trabajo de campo.

En el caso de la escuela urbana integrada al Programa Maestros Comunitarios también encontramos formas significativas de alteración de los modos tradicionales de concebir el tiempo en la escuela. Al igual que en la escuela rural, uno de los ejes de tensión que es posible ubicar tiene que ver con la tensión entre tiempos colectivos y tiempo individual.

La intervención de las maestras comunitarias parece reubicar una posibilidad de tiempo atento a los ritmos particulares de los sujetos, lo cual puede ser más complejo de instrumentar en el aula común. Una de las formas en los que esto fue claramente apreciable en nuestro trabajo de campo, tiene que ver con el trabajo sobre niños en los que se aprecian dificultades de integración. Estos niños, reticentes a la participación en

un grupo amplio, encuentran formas de expresión en ámbitos más personalizados y en grupos reducidos. El dedicar un tiempo a trabajar sobre estas situaciones, reconociendo las dimensiones más subjetivas involucradas en el relacionamiento con otros y los tiempos necesarios para ganar confianza y poderse afirmarse en ámbitos colectivos, parecen ser uno de los aportes sustantivos de las intervenciones de los maestros comunitarios.

En todo caso de lo que se trata, aquí también, es de ubicar una noción de tiempo que admita el plural, habilitando ámbitos específicos para quienes pudieran necesitarlos, no como instancias paralelas que se perpetúan en el tiempo sino como intervenciones acotadas que tienden a restituir la posibilidad de participar plenamente de un ámbito colectivo común.

Algo similar sucede con la modalidad de “aceleración”¹⁵ que se desarrolla en el PMC (ALMIRÓN Y ROMANO, 2009). Aquí, evidentemente, hay una noción de tiempo que se pone en juego. Se trata de lograr procesos de avance más rápidos que permitan recuperar aprendizajes que no se realizaron en los tiempos administrativamente previstos.

Resulta muy claro que si con anterioridad hubiera existido alguna forma de trabajo que reconociera la particular subjetividad de este alumno que ahora se pretende acelerar, ello no sería ahora necesario. Lamentablemente, es claro que por diversas circunstancias nuestro sistema educativo produce un conjunto de “rezagados”, cuya realidad tiende a ser naturalizada de la mano de la construcción de concepciones cercanas a la noción de “niño carente” ya mencionada.

En nuestro trabajo de campo pudimos constatar que las maestras relevadas señalaban que la cantidad de niños que era posible “acelerar” era reducida, ya que es una tarea que supone un trabajo intenso y complejo, que debe partir de la base de la plena confianza en que el alumno logrará los resultados esperados, ya que de lo contrario se sumaría una nueva frustración a su historial escolar. De hecho, pudimos recabar algunos relatos de experiencias no exitosas de aceleración, las cuales son vividas por las maestras con angustia, ya que no se logra el resultado esperado y,

¹⁵ Componente del PMC que prevé que un niño pueda ser promovido de grado (“acelerado”) durante el desarrollo del año lectivo.

paradójicamente, tiende a reforzarse el fracaso educativo del alumno.

En relación a este tema, encontramos una forma de concebir el trabajo de aceleración que si bien no coincide estrictamente con lo planteado por el PMC, ubica algunos elementos interesantes. La misma tiene que ver con la formulación de la aceleración como nivelación, esto es: trabajar con el alumno en el grado en que se encuentra, apoyándolo en el mismo para lograr evitar que se produzca el rezago. Esta forma de concebir la aceleración, si bien acerca a la figura del maestro comunitario a la del maestro de apoyo, nos parece que muestra una sensibilidad en reconocer los tiempos subjetivos de aprendizaje de ciertos alumnos, buscando generar los espacios para habilitar formas de superación de los mismos. Si bien somos conscientes que estas prácticas pueden alterar en algún sentido la lógica del PMC, nos parece que deben ser tenidas en cuenta como iniciativas que desde la experiencia docente buscan reconocer la particularidad de cada sujeto y reponer la posibilidad de un aprendizaje que en otras condiciones podría verse dificultado.

En definitiva, tanto en el caso de la escuela rural como en el de la urbana, nos encontramos con formas de intervención que tienden a desarmar la lógica exclusiva del tiempo unidimensional y homogéneo, favoreciendo la incorporación de acciones de reconocimiento de los sujetos y sus particularidades. Ello se traduce en la elaboración de estrategias que sin desconocer los tiempos administrativamente previstos para la realización de aprendizajes, recuperan la posibilidad de pensar el sujeto singular y van en la dirección de asegurar en la práctica la producción de aprendizajes. Entendemos que aquí también se ubica una clave relevante en la reflexión sobre la forma escolar moderna, habilitando una pluralización de la noción de tiempo que permita que todos los sujetos tengan cabida en la acción escolar.

CONCLUSIONES INICIALES

A lo largo del trabajo de investigación que en este artículo se ha presentado parcialmente, hemos pretendido acercarnos a la compleja temática de los formatos escolares en la escuela primaria, desde la perspectiva de concebirlo como un objeto de

investigación. Nuestro trabajo pretende aportar a la discusión en relación a la forma escolar moderna, caracterizada por su perdurabilidad en el tiempo y su carácter masivo y frontal y sus tecnologías basadas en procesos de comunicación unidireccionales y dirigidos simultáneamente hacia un conjunto. Asumimos que el desarrollo histórico de esta forma escolar no tiene nada de natural sino que refleja relaciones de fuerza y formas de adaptación de las tecnologías de administración de poblaciones disponibles en un momento histórico determinado (HUNTER, 1998).

El trabajo de campo desarrollado en el marco de este proyecto de investigación nos permitió acercarnos a una perspectiva actual en torno a la constitución de las formas escolares en nuestro país. Específicamente nos detuvimos a observar e intentar comprender la cotidianeidad de una escuela rural y de una escuela urbana que funciona en el marco del Programa Maestros Comunitarios. Ello nos permitió acercarnos a la intrínsecamente realidad compleja que supone el cotidiano escolar, más allá de las diversas formas de teorización que pudieran ubicarse sobre la misma.

En definitiva y teniendo en claro la necesidad de otras investigaciones que profundicen y discutan sobre estos aspectos, entendemos que como resultado de esta investigación es posible colocar una serie de elementos a tener en cuenta en procesos de revisión de la forma escolar moderna:

- Concepción del sujeto de la educación como sujeto de posibilidad, más allá de las carencias que se puedan constatar en el mismo.
- Establecimiento de fuertes relaciones entre escuela, familia y comunidad, como soporte del proceso educativo.
- Reubicación de la escuela como institución centrada en la tarea de enseñanza.
- Posicionamiento del docente como un profesional de la educación, promotor de procesos de aprendizaje no solo para sus alumnos, sino también para el medio con el que se trabaja, a los efectos de fortalecer los procesos de los alumnos.
- Pluralización de la noción de tiempo escolar, que habilite el reconocimiento del carácter específico de cada sujeto.
- Pluralizar los espacios educativos, como forma de habilitar la experimentación de diferentes formas de aprender y enseñar.

Aunque asumimos la precariedad y provisoriedad de los procesos de producción de conocimiento, entendemos que los elementos enumerados pueden constituir un punto de partida de futuras investigaciones, las cuales puedan profundizar o confrontar con los elementos aquí planteados.

REFERENCIAS

ALMIRÓN, G.; ROMANO, A. Trayectorias escolares. Aportes pensados desde la aceleración. **Quehacer educativo**, Montevideo, n. 96, p. 8-14, 2009. Disponible en: <<http://www.redligare.org/spip.php?article347>>.

CASTRO, J. **La Escuela Rural en el Uruguay**. Montevideo: Talleres Gráficos 33, 1944.

DA SILVA, T. El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal? **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 6, n. 13, p. 5-10, 1995.

FERREIRO, A. **La Enseñanza Primaria en el Medio Rural**. Montevideo: Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal, 1946.

FRIGERIO, G. Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable”. In: FRIGERIO, G. (Org.). **Las Formas de lo Escolar**. Buenos Aires: editorial del estante, p. 323-340, 2007

GIMENO SACRISTÁN, J. **El Valor del Tiempo en Educación**. Madrid: Morata, 2008.

GUBER, R. **La Etnografía, Método, Campo y Reflexividad**. Bogotá: Grupo editorial Norma, 2001.

HUNTER, I. **Repensar la Escuela**. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Pomares-Corredor, 1988.

LAHIRE, B.; VINCENT, G.; THIN, D. **Sobre la Historia y la Teoría de la Forma Escolar**. Traducción a cargo de Leandro Stagno. Mimeo. p. 1-11, 2001. Disponible en: <www.estudedu.com.ar/modules/wfdownloads/visit.php?cid=39&lid=74>.

MANCEBO, M. Y.; GOYENECHÉ, G. Políticas de Inclusión Educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. In: IX JORNADAS DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, Udelar, Montevideo, Setiembre de 2010.

MARTINIS, P. Sobre escuelas y salidas: la escuela como posibilidad, más allá del contexto”. In: MARTINIS, P. (Org.). **Pensar la Escuela más allá del Contexto**. Montevideo: Psicolibros, 2006. P. 259-270.

_____ ; STEVENAZZI, F. Maestro comunitario: una forma de repensar lo escolar. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 2008, 29, p. 32-40, 2008.

MONJO, R. La 'forme scolaire' dans l'épistémologie des sciences de l'éducation, **Revue Française de Pédagogie**, París, v. 125, p. 83-93, 1998.

ONETTO, F. El tiempo escolar. **Novedades Educativas**, Buenos Aires, ano 20, n. 212, p. 4-11, 2008.

ROCKWELL, E. **La Experiencia Etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SANTOS, L. **La Pedagogía Rural Hoy**: una actualización necesaria. In: III JORNADAS DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, 2010.

SOSA, J. **Vaz Ferreira Pedagogo burgués**. Montevide: Editorial El Siglo Ilustrado, 1963.

VÁZQUEZ RECIO, R. El tiempo en la escuela: una vivencia permanente. **Novedades Educativas**, Buenos Aires, ano 20, n. 212, p. 12-17, 2008.

VIÑAO FRAGO, A. La Escuela y la Escolaridad como Objetos Históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación". **História da Educação**, Pelotas, n. 25, p. 9-54, 2008. Disponible en: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe/revista/rhe25.pdf#page=9>>.

PABLO MARTINIS

Lic. en Ciencias de la Educación (FHCE - UdelaR). Dr. en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO, Argentina). Profesor Agregado del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la República). Responsable de la Línea de Investigación "Alternativas pedagógicas y educación en Uruguay y América Latina".

E-mail: pablomartinis@gmail.com

FELIPE STEVENAZZI

Lic. en Ciencias de la Educación (FHCE - UdelaR), Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Doctorando en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina). Profesor Adjunto del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la República). Docente del Área de Formación del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República.

E-mail: fstevenazzi@gmail.com