

Antonio Romano  
compilador

Martina Bailón · Andrea Cantarelli  
Lucía Forteza · Limber Santos  
Fernanda Sosa

La tradición escolar  
Posiciones



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



CSIC

bibliotecaplural





Antonio Romano  
(comp.)

Martina Bailón • Andrea Cantarelli

Lucía Forteza • Limber Santos • Fernanda Sosa

La tradición escolar  
Posiciones



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

CSIC

bibliotecaplural

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo  
de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)  
de la Universidad de la República.

El trabajo que se presenta fue seleccionado por el Comité de Referato de Publicaciones  
de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
integrado por Luis E. Behares, Jorge Baeza, Robert Calabria, Nelly Da Cunha,  
Carlos Demasi, Roger Mirza y Susana Rostagnol.

Tiene el aval de la Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la CSIC, integrada  
por Luis Bértola, Carlos Demasi y Liliana Carmona.

© Los autores, 2012

© Universidad de la República, 2013

Ediciones Universitarias,

Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>

<[www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto\\_publicaciones.htm](http://www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm)>

ISBN:

# CONTENIDO

---

Presentación de la Colección Biblioteca Plural, <i>Rodrigo Arocena</i> .....	7
Introducción.....	9
Bibliografía.....	16
PENSAR EL CURRÍCULUM DESDE LA CLASE, <i>Antonio Romano</i> .....	17
El naufragio de las reformas: la enseñanza secundaria .....	19
Modernidad y educación: el ensamblaje de la nueva máquina escolar.....	21
La clase .....	25
El ‘currículum’.....	28
Historia de un vínculo íntimo y conflictivo.....	30
Las escuelas centrales .....	31
Las clases nuevas: crisis del sistema educativo moderno.....	33
Para ir concluyendo.....	36
Tratando de reabrir la cuestión .....	38
Bibliografía.....	40
LA CIRCULACIÓN DE LOS SABERES, <i>Limber Santos</i> .....	43
La didáctica psicologizada.....	43
Los elementos de la práctica educativa.....	45
El séptimo elemento.....	46
Una didáctica epistemologizada .....	46
Los hábitats del saber.....	47
Primer hábitat: el ámbito de producción .....	48
Tomando distancia: los procesos estructurales de textualización.....	50
Segundo hábitat: los saberes a enseñar. El ámbito de lo curricular .....	52
La enseñanza: los saberes puestos en circulación .....	53
Tercer hábitat: los saberes enseñados.....	54
El aprendizaje: entre el deseo y el dolor .....	55
Cuarto hábitat: los saberes aprendidos.....	56
A modo de conclusión: la circulación de saberes .....	57
Bibliografía.....	59
LAS SIGNIFICACIONES DEL CUERPO CONSTRUIDAS DESDE EL DISCURSO ESCOLAR, <i>Martina Bailón y Andrea Cantarelli</i> .....	61
Narrativas docentes que interpelan a los cuerpos de las niñas y los niños.....	61
Presentación.....	61
¿Cuántos cuerpos caben en un cuerpo?	
Breve análisis desde diferentes perspectivas.....	62
La re-construcción de identidades .....	64
El cuerpo en la institución educativa.....	66
Otras formas de entender un mismo cuerpo .....	66
El lugar del cuerpo como campo de batalla .....	67

La irrupción del cuerpo: la educación física.....	69
Re-creo y penitencia.....	70
Cuerpo y sociedad posdisciplinar .....	73
A modo de conclusión.....	75
Bibliografía .....	77
Anexo.....	79
Pauta de entrevista a educadores.....	79
ESCUELAS SITUADAS: COMBATIENDO LA TRIVIALIZACIÓN	
DE LO ESCOLAR, <i>Lucía Forteza Galeano</i> .....	81
Claves de lectura, entradas que proponemos.....	81
Ni escuelas contextualizadas.....	82
Ni trivialización de lo escolar.....	85
Una apuesta a las escuelas situadas.....	88
Interrupciones.....	89
Infancias sabias, escuelas sabias .....	92
Infancias seguras, escuelas seguras .....	95
Infancias que sueñan, escuelas que se proyectan.....	97
Bibliografía .....	100
EL PRIMER NÚCLEO ESCOLAR EXPERIMENTAL DE LA MINA:	
ENSAYANDO NUEVAS MODALIDADES ORGANIZATIVAS	
Y METODOLÓGICAS, <i>Fernanda Sosa</i> .....	101
Presentación.....	101
Génesis de la organización nuclear .....	102
El PNEE y el movimiento a favor de la escuela rural .....	102
El PNEE y la educación fundamental de UNESCO.....	103
Conformación de un equipo de trabajo y formación	
de los docentes en servicio .....	105
La concepción de educación fundamental	
llevada a la práctica en La Mina.....	108
La comunidad como educando.....	108
Una metodología por problemas.....	108
Áreas de trabajo.....	110
A modo de cierre.....	125
Bibliografía.....	128
Fuentes.....	129

# Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La universidad promueve la investigación en todas las áreas del conocimiento. Esa investigación constituye una dimensión relevante de la creación cultural, un componente insoslayable de la enseñanza superior, un aporte potencialmente fundamental para la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

La enseñanza universitaria se define como educación en un ambiente de creación. Estudien con espíritu de investigación: ese es uno de los mejores consejos que los profesores podemos darles a los estudiantes, sobre todo si se refleja en nuestra labor docente cotidiana. Aprender es ante todo desarrollar las capacidades para resolver problemas, usando el conocimiento existente, adaptándolo y aun transformándolo. Para eso hay que estudiar en profundidad, cuestionando sin temor pero con rigor, sin olvidar que la transformación del saber solo tiene lugar cuando la crítica va acompañada de nuevas propuestas. Eso es lo propio de la investigación. Por eso, la mayor revolución en la larga historia de la universidad fue la que se definió por el propósito de vincular enseñanza e investigación.

Dicha revolución no solo abrió caminos nuevos para la enseñanza activa sino que convirtió a las universidades en sedes mayores de la investigación, pues en ellas se multiplican los encuentros de investigadores eruditos y fogueados con jóvenes estudiosos e iconoclastas. Esa conjunción, tan conflictiva como creativa, signa la expansión de todas las áreas del conocimiento. Las capacidades para comprender y transformar el mundo suelen conocer avances mayores en los terrenos de encuentro entre disciplinas diferentes. Ello realza el papel en la investigación de la universidad, cuando es capaz de promover tanto la generación de conocimientos en todas las áreas como la colaboración creativa por encima de fronteras disciplinarias.

Así entendida, la investigación universitaria puede colaborar grandemente con otra revolución, por la que mucho se ha hecho pero que aún está lejos de triunfar: la que vincule estrechamente enseñanza, investigación y uso socialmente valioso del conocimiento, con atención prioritaria a los problemas de los sectores más postergados.

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye, así, a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto por la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es, pues, una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.



Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

La universidad pública debe practicar una sistemática Rendición Social de Cuentas acerca de cómo usa sus recursos, para qué y con qué resultados. ¿Qué investiga y qué publica la Universidad de la República? Una de las varias respuestas la constituye la Colección Biblioteca Plural de la CSIC.

*Rodrigo Arocena*

# Introducción

*Sin testamento, o para sortear la metáfora,  
sin tradición —que selecciona y denomina,  
que transmite y preserva, que indica  
dónde están los tesoros y cuál es el valor—,  
parece que no existe una continuidad voluntaria  
en el tiempo y, por tanto,  
hablando en términos humanos, ni pasado,  
ni futuro: solo el cambio eterno del mundo  
y el ciclo biológico de las criaturas que en él viven.*

Hannah Arendt, *Entre pasado y futuro*

Este libro trata sobre la escuela. Sobre la escuela como institución y sobre la forma en que se han institucionalizado las formas de hacer que la identifican. Un universo limitado pero que lleva sobre sí una larga historia. En el caso de nuestro país, desde hace más de un siglo el destino de las nuevas generaciones se encuentra en estrecha relación con lo que ocurre en sus aulas. Casi podríamos decir que no se puede entender la «forja del Estado moderno» uruguayo sin esta particular invención; incluso podríamos plantear, como hace más de un siglo el llamado reformador de la escuela pública lo planteó, que no existe un porvenir para la República sin ciudadanos instruidos.

Sin embargo, llegados a este punto no podemos evitar formularnos una pregunta: ¿por qué las prácticas que se desarrollan en su interior gozan de tan poca estima por parte de aquellos que tienen como tarea cumplir con el oficio de enseñar? ¿Por qué les cuesta tanto a los educadores defender la institución? ¿Es que acaso no consienten en mantener ese lugar que las sociedades occidentales les asignaron? ¿O es que los mismos discursos que se construyen en su interior contribuyen a debilitar su reconocimiento? ¿Por qué esa permanente invocación al recurso de la crisis para hablar de su estado?

Creemos que se trata de ambas cosas. Por un lado, la escuela como institución produjo en la sociedad uruguaya uno de los mitos más potentes que fueron capaces de galvanizar una sociedad aluvional poblada de inmigrantes de las más diversas nacionalidades. La promesa de la escuela fue que si aceptaban participar de este «nuevo mundo» (hacer la América), esta institución ofrecía la posibilidad de que las nuevas generaciones accedieran ascender socialmente y formaran parte del selecto grupo de los doctores. Este es el famoso mito que Florencio Sánchez retrató en forma cruda en su obra *M'hijo el doctor*. El precio de esta conquista, despojarse de las tradiciones de origen.

Hoy la escuela tiene enormes dificultades para sostener esta promesa. No obstante, sigue siendo una apuesta fuerte de muchas familias que buscan ofrecerles un futuro mejor a sus hijos. Esto se refleja en algunos gestos de las familias

pobres y de clase media: los padres tienden a mandar a sus hijos a escuelas que están fuera del barrio, casi como la expresión de la voluntad de que solo se puede salir del barrio a través de la escuela. Pero la creencia en el mito se encuentra desvanecida, sobre todo entre los docentes; y a la sociedad le cuesta reconocerle ese lugar que supo otorgarle. La pregunta que nos parece importante volver a formular en este contexto es la siguiente: ¿debe continuar atado el sentido de la escuela a la promesa de ascenso social o la escuela cumple una función que ninguna otra institución puede desempeñar, al menos por ahora, en nuestras sociedades?

La educación es un proceso característico de las sociedades humanas. Porque hay educación existe historia; de lo contrario tendríamos procesos de repetición pautados por la naturaleza. El nacimiento, momento que marca el ingreso en sociedad de un nuevo individuo, no es un proceso puramente determinado por lo biológico, sino que debe mediar un agente para hacer posible que los recursos que el cachorro humano necesita para sobrevivir sean aprendidos. La cultura es este conjunto de programas adquiridos que el sujeto aprende.

Pero para hacer posible este aprendizaje debe mediar un proceso de transmisión. Sin la transmisión no existe la cultura. Transmisión en el sentido más básico de la palabra: aquello que hace posible la continuidad de una sociedad. Proceso que se da, de hecho, desde el momento en que se instituyen las sociedades humanas, pero que no por esto deja de ser menos complejo. Desde los griegos está planteada la discusión acerca de los límites de la transmisión (que tuvo su expresión en los diálogos platónicos sobre la posibilidad de enseñar la virtud, pero que también aparece en las dudas acerca de la posibilidad de heredar un oficio como el de escultor, poeta, etcétera).

Una característica de las sociedades tradicionales es que la enseñanza del oficio se transmite a través de su ejercicio. En otras palabras, no existe una actividad independiente de la práctica del oficio que sea utilizada por el maestro para enseñar su saber. Por eso el discípulo se considera un aprendiz. Esto significa que el maestro no enseña, sino que es el aprendiz quien debe *robar el oficio*. Pero antes incluso de la existencia de las corporaciones medievales —que eran aquellas encargadas del control y la reproducción del oficio— las primeras artes se aprendían en la familia. El lugar del padre no se separaba del lugar del maestro, del mismo modo que coexistía la condición del hijo con la del aprendiz.

Esta ruptura entre la posición del hijo y la del aprendiz se produjo con el advenimiento progresivo de la modernidad y coincidió con la emergencia o la afirmación progresiva que en occidente se nombra como proceso de individualización o individuación (Elías, 1987). En los comienzos de la Edad Media la condición del padre y del maestro era casi idéntica; su hijo-aprendiz heredaría, luego de un largo proceso no exento de angustia, el oficio de su padre, pudiendo entonces convertirse en maestro.

Una película de Andréi Tarkovski, *Andréi Rublev* (1966), ubicada a comienzos del siglo XV en Rusia, retrata el momento en que se produce esta

transición. Un joven aprendiz es convocado después de la muerte de su padre para fabricar una campana para la iglesia que se está levantando en su pueblo. Se involucra en la dirección de las tareas que suponen un gran esfuerzo de toda la comunidad. Todos creían que su padre había transmitido el secreto del oficio a su hijo para que el metal fundido tuviera la dureza y la flexibilidad suficientes para evitar que la campana se quebrara. El único que no creía poseer ese conocimiento era el mismo aprendiz, pero tampoco podía reconocerlo públicamente. A medida que la obra avanza, la presión que siente el joven es cada vez mayor. Llega el día de la inauguración; el momento que transcurre entre el primer golpe de la campana y la emisión del sonido que revelaría el éxito o el fracaso de la empresa se vuelve eterno. Finalmente, la campana emite el sonido esperado y el alivio del joven aprendiz marca el comienzo de su nueva etapa, ahora reconocido en su condición de maestro.

En la modernidad las figuras del padre y el maestro se van a separar. Esto ya aparece con claridad en los *Diálogos sobre educación* de Juan Luis Vives en 1538. En esta obra, que es un manual para aprender latín en las escuelas, Vives escribe un diálogo entre un maestro y un padre. En el diálogo aparece con claridad cómo se va a producir esta división del trabajo pedagógico:

PADRE.— Te traigo a este hijo mío para que de una bestiecilla hagas de él un hombre.

FILÓPONO.— Me entregaré totalmente a la tarea. No lo dudes. Así se hará: de animal se convertirá en hombre y de fruto malo, saldrá uno bueno.

PADRE.— ¿Cuánto cuesta la enseñanza?

FILÓPONO.— Si el niño la aprovecha será barata; de lo contrario cara.

PADRE.— Como siempre tu respuesta es aguda y sabia. Compartamos entre los dos esta tarea. Tú enseñarás con todo empeño, y yo compensaré generosamente tu trabajo (Vives, 1995: 38).

Como puede verse, en el diálogo se asume que el proceso de conversión del niño en un ser humano está vinculado a la educación y allí debe mediar la acción de un maestro para que se vuelva posible. Dos actores comparten esta responsabilidad, pero con tareas diferentes: el padre, que es quién debe proveer los recursos necesarios para que el maestro pueda abocarse a su tarea: enseñar. Por eso, quizás, resulte tan difícil en nuestras sociedades occidentales separar dos verbos: educar y enseñar, de una profesión: la del maestro.

La educación entonces deja de transcurrir en el hogar para tener lugar en un espacio separado de la familia. Vives define este nuevo espacio social como aquel lugar que puede hacer la diferencia con lo animal. Continuemos con otro diálogo para ver cómo caracteriza a este lugar.

Padre.— Tu perrito Rucio, ¿es una bestia o un hombre?

Niño.— Bestia, según creo.

Padre.— ¿Qué tienes tú para ser hombre que no tenga él? Comes, bebes, duermes, caminas, corres, juegas. También el hace todas esas cosas.

Niño.— Pero yo soy hombre.

Padre.— ¿Cómo lo sabes? ¿Qué más tienes tú que el perro? Fíjate en la diferencia: él no puede llegar a ser hombre. Tú sí puedes, si lo quieres.

Niño.— Con todo gusto iré, papá; ¿pero donde está ese lugar?

Padre.— En el ejercicio de las letras: en la escuela (Vives, 1995: 36).

Como puede verse, la infancia como etapa diferenciada de la vida vuelve a resurgir progresivamente a partir de la Edad Media. Todavía vemos en el caso Vives un padre que no percibe diferencias claras entre un niño y un perro; la mayor diferencia no está en lo que el niño es sino en aquello que puede llegar a ser. El proceso de resurgimiento de la infancia va a estar ligado a la aparición de una nueva sensibilidad y se va a producir en forma paralela al retorno de la institución de la escuela. Según Ariès:

La infancia ha permanecido en la sombra durante bastantes siglos. No es, pues, sorprendente verla reaparecer en la época que la cultura escrita, y por consiguiente la escuela, reconquista sus derechos y se difunde a partir del siglo XIII (1986: 11).

Los conceptos de infancia y escuela van a aparecer juntos. Escuela como lugar en donde se enseña el «ejercicio de las letras». La escuela como el ámbito pensado para este ejercicio, del mismo modo que el monasterio es el ámbito adecuado para los «ejercicios espirituales»; se produce un desplazamiento: el aprendizaje que se realizaba en la familia pasa a ser sustituido por la enseñanza que imparte el maestro. Existen tres términos que a partir de este momento se van a ensamblar de modo de volverse casi indiscernibles: la escuela, la infancia y la educación.

Las instituciones educativas van a transformarse en aquellos lugares a los cuales se les encomienda la responsabilidad de la preservación y la transmisión de la cultura escrita. Es en este momento que aparece el término 'educación'. Y junto con este aparece la figura del profesor tal como lo conocemos en la actualidad (Romano, 2005).

Hasta antes de este (re)comienzo de la escuela, la educación no existe. Existen procesos de aprendizaje ligados a las necesidades de reproducción de la vida. Pero con el advenimiento de la modernidad se promueve la invención de un nuevo tipo de relación del sujeto consigo mismo, con los otros, es decir, con la cultura,<sup>1</sup> que va producir otros énfasis.

El establecimiento de un vínculo reflexivo que promueve la cultura escrita va a ir alimentando esa «transformación profunda de la personalidad» de larga duración que en occidente se definió como «proceso de civilización». Norbert Elías caracterizó a este proceso como aquel «que obliga al control de los afectos

---

1 Compartimos la definición que Chartier da de 'cultura' «como aquella que articula las producciones simbólicas y las experiencias estéticas sustraídas a la urgencia de lo cotidiano, con los lenguajes, los rituales y las conductas gracias a los cuales una comunidad vive, reflexiona su vínculo con el mundo, con los otros y con ella misma» (2008: 23).

y al dominio de las pulsiones, al alejamiento de los cuerpos y la elevación del umbral del pudor», con la consiguiente mutación de «los preceptos en conductas, las normas en *habitus*, los escritos en prácticas» (Chartier, 2008: 22); en otras palabras, se trata de la posibilidad de producir un sujeto a partir de una nueva tecnología.

Esta concepción de la cultura y de la educación, que va a inventar un nuevo sujeto pedagógico —el niño—, progresivamente va a tener un punto de máxima expansión en el siglo XX con el advenimiento de lo que la escuela nueva definió como una revolución copernicana: centralidad del niño en el proceso pedagógico que habría desplazado el protagonismo de los adultos de la escena pedagógica. El énfasis puesto en la necesidad de afirmar la autonomía y la libertad de elección que definían la condición del adulto se va a extender a la infancia, ahora como condición de su formación. Esto producirá un movimiento que desplazará la importancia de la *transmisión* hacia el *interés* del niño.

Pero estos no son más que dos polos de una relación: si existe el interés es porque hay alguien que puede sostener una oferta que pueda resultar interesante, del mismo modo que hay transmisión porque existen quienes están en posición de recibir lo que se pone a disposición. Esto es lo que habitualmente se denomina *relación pedagógica*. Relación pedagógica y no relación de comunicación, puesto que como lo señala Debray «la comunicación es un transporte en el espacio» y «la transmisión esencialmente es un transporte en el tiempo». A través de la transmisión se «establece un vínculo entre los muertos y los vivos, la mayoría de las veces en ausencia física de los “emisores”» (Debray, 1997: 17), haciendo posible ese fenómeno que Quevedo definió magistralmente en un verso como «escuchar a los muertos con los ojos» (Chartier, 2008: 1).

El maestro que presenta a los que ya no están es el que permite ese diálogo con los muertos. Este diálogo tiene una importancia política de primer orden puesto que de allí se deriva la posibilidad de sentirse formando parte de un *nosotros*; basta recordar lo que significaba Homero para los griegos. Según Debray:

La transmisión corresponde a la esfera *política*, como todas las funciones que sirven para transmutar un montón indiferenciado en un todo organizado. Inmuniza a un organismo colectivo contra el desorden y la agresión. Custodio de la integridad de un *nosotros*, asegura la supervivencia del grupo por el reparto entre los individuos de lo que es común (1997: 20).

Las exageraciones en pedagogía en nombre del reconocimiento del niño han conducido al olvido de la dimensión política de la transmisión, la cual se combatió como si fuera un flagelo. Pero la crítica a la transmisión habla más de la pedagogía que la formula que de aquello que se critica. Esta nunca significó la acción de formar réplicas idénticas. Compartimos la perspectiva de Debray, quien intenta enmendar este error planteando que: «Así como heredar no es recibir (sino seleccionar, reactivar, refundir) transmitir no es transferir (una cosa de un punto a otro). Es reinventar, por lo tanto alterar» (1997: 46).

Esta ficción de la clonación en la educación se ha alimentado como una posibilidad recién en la modernidad. Quienes criticaron la transmisión como el proceso que haría posible formar al otro a su imagen y semejanza, en realidad estaban criticando a una actitud que era aquella sobre la cual se sostiene tanto la ficción de la fabricación humana como la posibilidad de la crítica. Es decir, se ubican desde el punto de vista de una tradición que hace posible estos dos movimientos.

Por eso, para salvar la tradición de la crítica hoy se vuelve necesario criticar a la crítica: el sueño del doctor Frankenstein de construir una criatura humana finalmente produjo un monstruo; el pensamiento científico a través de esta leyenda crea las condiciones que permiten criticar sus propios excesos. Pero en pedagogía parece que siempre nos movemos de un extremo a otro, tal como lo planteó Vaz Ferreira hace casi un siglo: hoy el mito creacionista ha desplazado su confianza hacia la naturaleza como aquella fuerza capaz de modelar al sujeto. Alimentados por los avances de la psicología evolutiva, la acción educativa desde esta perspectiva debería limitarse a acompañar ese proceso de crecimiento del niño. El despliegue de potencialidades están contenidas en el sujeto y cualquier intervención tendería a producir los efectos contrarios a los esperados. Entonces, para lograr algún resultado es necesario dejar que la naturaleza actúe.

Lo que se escapa a esta posición es lo que hace cinco siglos Vives había visto con claridad: la posibilidad de que el cachorro humano se convierta en un ser humano depende de la intervención de otro ser humano; en otras palabras, esta posición «naturalista» oculta todos los procesos que hacen que el niño, inmerso en un conjunto de instituciones, advenga como sujeto. En palabras de Legendre (1996): «no basta con producir la carne, además hay que instituirla».

Los límites de esta postura se ponen evidencia después de la acción del terrorismo de estado que intentó interrumpir los procesos de transmisión de la memoria. Cuando se producen estos fenómenos es cuando se pone en evidencia la parcialidad de dichos enfoques. Interrumpir en forma sistemática la memoria de lucha de una generación fue uno de los objetivos de la última dictadura.

Por eso se vuelve imprescindible recuperar las tradiciones que filian a los sujetos, tanto dentro de la sociedad como formando parte de las cadenas que garantizan la posibilidad de su transmisión. De esto depende la posibilidad de existencia de cualquier sociedad.

La tradición escolar ha sido una de las formas en que se han sistematizado las prácticas a través de las cuales se pone a disposición de las nuevas generaciones el acervo de conocimientos valiosos seleccionados. Estos son elementos constitutivos de cualquier tradición: la selección y la conservación; pero la condición de su continuidad depende de su transmisión a los nuevos. Pero en occidente esta misma tradición ha producido dos tendencias: la tradición sistematizada y formalizada en las instituciones de enseñanza y la afirmación de la individualidad. Dos tendencias dentro de la misma tradición, que no podemos pensarla fuera de esta, y que establecen la posibilidad de asumir distintas

posiciones y modulaciones respecto a la primacía de una u otra. La crítica a las instituciones en nombre de la reivindicación de la individualidad no se produce en cualquier sociedad. Este momento se ha hecho posible en las sociedades occidentales modernas; pero no debemos olvidar que no podemos eliminar la tradición sin destruir las condiciones que hacen posible a esta misma crítica. Compartimos con Fattore:

En tiempos donde ‘el futuro llegó hace rato’ y no hay garantías de que ‘mañana es mejor’, recuperar un sentido ‘positivo’ de la tradición en tanto forma de contacto con el pasado quizá sea una forma de ‘cualificar’ la vida. Un proyecto educativo sin tradición, sin el apuntalamiento que brinda ese ‘pasado’, es un modelo ‘inmune’ y, por lo tanto, susceptible de ser devastado. Si la forma escolar deber ser ‘reinventada’, en ese contrato con el pasado —contrato que no supone reconstrucción constante— residirá una de las formas de resistencia a la tribalización de la sociedad (2007: 29-30).

La tradición escolar está atravesada por estas tensiones. Tensiones que admiten diferentes énfasis y tomas de posición. Este libro es un reflejo de esto.



## Bibliografía

- Ariès, Philippe (1986) «La infancia», *Revista de Educación*, n.º 281: 5-17, setiembre-diciembre.
- Chartier, Roger (2008) *Escuchar a los muertos con los ojos*. Katz Editores. Madrid.
- Debray, Régis (1997) *Transmitir*. Ediciones Manantial. Buenos Aires.
- Eliás, Norbert (1987) *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica. México DF.
- Fattore, Natalia (2007) «Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos», en Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela. *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Legendre, Pierre (1996) *El inestimable objeto de la transmisión*. Siglo XXI editores. México DF.
- Romano, Antonio (2005) «La educación después de la educación», en *Adolescencia y Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes*. Publicación de Centro de Estudios y Formación del INAU. Montevideo.
- Vives, Juan Luis (1995) *Diálogos sobre la educación*. Ediciones Altaya. Barcelona.

# Pensar el currículum desde la clase

ANTONIO ROMANO

*Un sistema escolar, sea cual sea este, está constituido por dos clases de elementos. Por una parte, hay todo un conjunto de acomodados definidos y estables, de métodos establecidos, en una palabra de instituciones [...] Sin embargo, y al propio tiempo, en la máquina así constituida, existen ideas que la conturban y que la incitan a cambiar. Salvando, quizá, breves momentos de apogeo y de estancamiento, existe siempre, en el sistema más asentado y mejor definido, un movimiento tendente hacia algo diferente de lo ya existente, una inclinación hacia un ideal más o menos claramente presentado.*

Émile Durkheim, *Educación y Sociología*

En el presente trabajo intentaremos realizar una breve historia del ‘*currículum*’ en la enseñanza secundaria. Para ser más precisos, intentaremos señalar cómo se expresan en la educación los cambios que ocurren en la sociedad y cómo estos cambios se procesan en los sistemas educativos. Utilizaremos un analizador para este trabajo, que es la categoría ‘clase’.

Para ver la relevancia de esta categoría basta echar una mirada a lo que algunos pedagogos contemporáneos plantean como lugares desde los cuales pensar el cambio. Partiremos de una entrevista que se le realizó hace unos pocos años a Meirieu, quien planteaba que es necesario

[...] interrogarse sobre la obsolescencia del modelo tradicional que constituye la clase, es decir, un grupo de unas 30 personas que hacen la misma cosa al mismo tiempo y dentro del cual hay extremadamente poco trabajo de acompañamiento individual. La clase fue perfectamente adaptada al sistema escolar a finales del siglo XIX. Hoy, la clase se ha convertido en un freno a la evolución del sistema escolar (2007).

Para Meirieu entonces, aquello que se ha vuelto obsoleto en la educación es el «modelo tradicional» de la clase, la cual se habría vuelto, además de anacrónica, «un freno a la evolución del sistema escolar». Desde esta perspectiva, para transformar el sistema escolar sería necesario cambiar la clase.

Un maestro, introductor de la pedagogía decroliana en el Uruguay, devenido tiempo después en profesor de enseñanza secundaria, comparte la posición de Meirieu. Por 1961, Sabas Olaizola comienza a ensayar en el liceo n.º 17 lo que para él fundamenta uno de los principios de la nueva pedagogía:

El sistema de agrupamiento del alumnado, que vamos a poner en práctica en este año lectivo, intenta superar [...] uno de los aspectos negativos, de la enseñanza media, de mayores consecuencias docentes, culturales y sociales (Olaizola, 1964: 5).

Cinco décadas antes que Meirieu, Olaizola plantea también que uno de los «aspectos negativos» de la enseñanza media de «mayores consecuencias» continúa siendo el «sistema de agrupamiento del alumnado», en otras palabras, la «clase tradicional». Y continúa el diagnóstico de la siguiente manera:

La clase tradicional no toma [...] en cuenta las diferencias individuales en sus posibilidades para alcanzar los rendimientos que exige el programa [...]. [A]ctúa el profesor, pues, sobre un grupo francamente heterogéneo, agravado, a los efectos de la enseñanza, por el modo como el docente lo enfrenta, tal si fuera uniforme. Esto parece claro cuando espera la comprensión igual por parte de todos sus integrantes, esto es, ser entendido a la vez por todos sus alumnos, en las explicaciones que dirige (Olaizola, 1964: 5).

Para los pedagogos, la clase es un dispositivo que requiere ser replanteado. La aparente conciencia de su obsolescencia no sería una novedad. No obstante, la expresión de Meirieu resulta paradójica; él no declara simplemente que la clase tradicional sería obsoleta, sino que plantea que es necesario «interrogarse sobre la obsolescencia del modelo tradicional». Y la pregunta que nos hacemos con Meirieu es por qué, a pesar de que hace más de medio siglo esta forma de la clase se declara caduca, sigue siendo la forma hegemónica de organización escolar.

Para abrir la pregunta creemos necesario incluir otra categoría que ha sido central para pensar el cambio educativo y en relación con la cual la clase está en estrecha relación: nos referimos al ‘currículo’ o programa escolar. Cuando Olaizola piensa en la clase tradicional como un todo homogéneo, la preocupación está en la dificultad de que todos los alumnos sean capaces de aprender los mismos conocimientos. Él plantea que el supuesto de esta forma de organización escolar es que «todos ellos están en condiciones de comprender, y asimilar al mismo tiempo, la porción de programa que imparte el profesor en cada lección» (Olaizola, 1964: 9), presupuesto que resultaría imposible de lograr según el autor. De ahí que se proponga repensar la clase. Los contenidos en sí no serían el problema, pero sería necesario explorar otras formas de organizar el contacto de los «alumnos heterogéneos» con los contenidos. Por eso la solución pasaría por promover la estructuración de una «clase múltiple, reorganizada por niveles de rendimiento» (Olaizola, 1964: 6), que permita enfrentar «el principio de diferenciación de las posibilidades y capacidades de los educandos», y aclara, «con fines positivos» (Olaizola, 1964: 5).

Desde nuestra perspectiva, para replantear el cambio en la educación escolar sería necesario no solo cambiar el lugar desde el cual se lo piensa, ya sea desde la clase o desde el currículum, sino que se debería deconstruir la relación entre los dos términos. Pero para lograr este movimiento, resulta necesario ofrecer otra perspectiva que ayude a pensar la educación.

Nuestra hipótesis es que la forma en que se piensa el cambio en la educación adolece de un defecto que hace tiempo también fue diagnosticado:

muy pocas veces se plantea la reforma de nuestra enseñanza media como una modificación que tienda, sencillamente, a mejorar lo existente. Los conceptos reformistas se fundan en un fracaso absoluto de la enseñanza actual. Todo lo que se hizo hasta el presente es, no solo equivocado, sino nocivo. A veces no se le da ni siquiera valor de experiencia, como no sea experiencia negativa. Es preciso borrar el cuadro para comenzar de nuevo (Zum Felde, 1940: 9-10).

¿Amnesia pedagógica o persistencia de hábitos de pensamiento que resultan difíciles de erradicar? ¿Por qué, si hace más de medio siglo se identificó en los planteos reformistas una idea equivocada de la relación con la experiencia pasada, de nuevo volvemos a cometer el mismo error? ¿Es que cambio en educación no puede tener otro nombre que como sinónimo de lo nuevo? ¿Por qué para el espíritu reformista lo viejo siempre es caduco?

La omnipresencia de los términos *cambio*, *innovación* y *transformación* en el campo de la educación debiera inducirnos a reflexionar tanto sobre la saturación que producen como sobre las causas de su fracaso.

## El naufragio de las reformas: la enseñanza secundaria

El análisis que presentamos se va a focalizar en la enseñanza secundaria. No por compartir la idea de que la enseñanza media y enseñanza secundaria sean equivalentes,<sup>2</sup> sino porque como lo señala Solari: «Uruguay representa el caso especial de que el liceo clásico se ha extendido de tal manera que, de hecho, cumple la función de toda la enseñanza media en el país» (1965: 100). No obstante, un punto de partida necesario es problematizar aquello a lo que hacemos referencia cuando hablamos de enseñanza secundaria, puesto que la misma falta de acuerdo respecto al nombre de este nivel de la enseñanza es una primera señal que muestra la complejidad para definir el sentido de este subsistema.<sup>3</sup>

El sociólogo Aldo Solari hace más de cuatro décadas formulaba este problema en los siguientes términos:

---

2 Esto resulta por demás claro en el caso de Sabas Olaizola, quien titula su libro *Enseñanza media por niveles de rendimiento*, cuando su reflexión se refiere a la experiencia desarrollada en el Liceo n.º 17, es decir, en enseñanza secundaria.

3 «[...] *segunda enseñanza, intermedia, preparatoria, enseñanza secundaria, estudios de bachillerato, enseñanza media y formación profesional y educación secundaria*. [...] ¿Por qué esta profusión de nombres? Ciertamente no ocurrió lo mismo con los niveles primario y universitario, que a lo sumo variaron su nomenclatura una o dos veces después de su institucionalización. ¿Quizás porque durante siglos el saber estuvo polarizado hacia unos contenidos y funciones que hacían innecesarios unos estudios de esa categoría para todas las gentes y eso determinó su variabilidad? O ¿es que han sido, los secundarios, unos estudios a los que se adjudicó una finalidad mediadora y que por lo mismo dependieron del estado real de los otros niveles educativos?» (Gómez García, 1998).

La enseñanza media, en general, y particularmente la enseñanza secundaria ha sufrido cambios de gran magnitud en todos los países y continuará teniéndolos en el próximo futuro. A los problemas de transición se suman aquí los derivados de la *ambigüedad* del sistema educativo del nivel medio (Solari, 1965: 95).

Entonces, la razón de la dificultad para definir el sentido de la enseñanza secundaria no parece derivarse solamente del lugar de bisagra o tránsito en que se halla en relación con la enseñanza primaria y la universidad, sino que el problema estaría más relacionado con la ambigüedad característica de este subsistema.<sup>4</sup> No obstante, es solamente en algunos momentos históricos que este conflicto se hace patente y es precisamente allí cuando se hace explícita la confrontación de proyectos educativos diferentes que disputan por otorgarle significados a este subsistema. Este es el caso, por ejemplo, de la discusión entre la enseñanza secundaria y la enseñanza de segundo grado,<sup>5</sup> o entre la enseñanza secundaria y la enseñanza técnica. Es en este nivel donde mayores son las discrepancias respecto al sentido de la educación.

La característica de la enseñanza media es que estaría atravesada por una tensión interna entre una tendencia a la *democratización* de la educación, que se expresa en la voluntad de unificar los subsistemas (secundaria y profesional), y otra tendencia a la *selección*, que se le contraponen y que neutraliza los intentos de reforma, conduciendo las más de las veces al fracaso de estos proyectos.<sup>6</sup>

Esta relativa inmovilidad provoca, en algunos momentos históricos, una irrupción violenta de movimientos políticos y/o estudiantiles con programas de reformas radicales, pero que una vez vuelta la calma tienden a diluirse. No obstante, la situación es cada vez más inestable.<sup>7</sup>

---

4 En 1927, Alberto Bocage, miembro del Consejo de Directivo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria se refiere a esta cuestión definiéndola como '*Nuestro*' problema de enseñanza secundaria. En un libro publicado con ese nombre, postula que: «Con la enseñanza secundaria no pasa lo mismo [que con la primaria y la universitaria]. Ella no está destinada a llenar los mismos fines en todos los países ni se exige de ella la satisfacción de las mismas necesidades sociales. El papel, los fines de enseñanza secundaria, dependen de el lugar que a este ciclo le corresponda en la organización general de la enseñanza pública del país» (Bocage, 1927: 7).

5 La enseñanza secundaria se refiere más a una sociedad estratificada a la que le corresponden tipos de enseñanza diferenciales; en cambio, la enseñanza de segundo grado se refiere a una etapa educativa correspondiente a una edad determinada pero que no hace referencia a ninguna diferenciación de tipo social.

6 El investigador Weiler plantea que: «La mayor parte de la actividad de reforma se ha centrado en el nivel secundario en las tres últimas décadas, y en él ha sido más frecuente la experiencia de los intentos frustrados» (Weiler, 1989: 130-132).

7 Quizás esta sensación de precariedad exacerbada no sea una característica exclusivamente uruguayo. Para ver la importancia de este problema en los países occidentales la situación de mayor enfrentamiento que se ha producido en los últimos años ha sido con los estudiantes de secundaria. Eso ocurrió en Francia en 1986, Uruguay en 1996, en Chile en 2007, en 2012, entre otros.

Aunque algunos historiadores de la educación pretenden señalar la existencia de constantes en la historia de los sistemas educativos, al punto de que caracterizan las evoluciones de estos en términos de «gramáticas institucionales» (Tyack y Cuban, 2001) o de «culturas institucionales» (Viñao Fraga, 2002), también es posible identificar momentos donde estas regularidades son puestas en cuestión. Dos momentos donde analizaremos lo que ocurrió con la enseñanza secundaria serán la Revolución francesa y la posguerra, por la importancia que han tenido las propuestas ensayadas en esos contextos para la enseñanza secundaria en la mayor parte de los países occidentales.

Allí, al igual de lo que ocurre en la actualidad, el lugar donde la crisis se expresa es en la clase. Nuestra hipótesis es que la dificultad de producir modificaciones estructurales que sean capaces de imprimirle una dinámica diferente a los sistemas educativos, y más en particular a la enseñanza secundaria, tiene su síntoma en la clase. No obstante, algo que se encuentra en esa particular modalidad de organización tiende a resistir las más profundas crisis, así como también los intentos de reforma que pretenden superarlas.

¿Existe algo en la clase que vale la pena seguir defendiendo? Nuestra respuesta es que sí. Este artículo pretende ser un testimonio a favor de aquello que en la clase resiste y que no es posible abandonarlo sin que algunas representaciones que están ligadas al sentido de la educación desaparezcan, con las consecuencias que esto implica. Para nosotros lo que se encuentra allí es una traducción de la representación de «la igualdad de todas las inteligencias»,<sup>8</sup> que fue una de los supuestos sobre los cuales se forjaron los sistemas educativos en las repúblicas nacientes. Lo que ocurre es que hoy ese supuesto necesita ser reformulado en una clave que sea capaz de dar cuenta de las profundas transformaciones de la sociedad actual.

Hoy creemos importante defender esa ubicación para pensar la educación: hemos sufrido permanentemente la ficción que el cambio en la educación se traduce en las modificaciones curriculares. Estos enfoques piensan la clase desde el nuevo currículo. Nosotros proponemos invertir la perspectiva de pensar el *curriculum* desde otro lugar, pensar el *curriculum* desde la clase.

## Modernidad y educación: el ensamblaje de la nueva máquina escolar

Para poder des-sedimentar las categorías desde las que pensamos es necesario recorrer la historia de la educación a los efectos de poder analizar otras formas posibles para articularlas. Dada la reciente historia de los sistemas educativos latinoamericanos, para entender su estructuración es necesario remontar su historia en aquellos países que fueron sus modelos de inspiración.

---

8 Existe toda una tradición lateral en el pensamiento pedagógico que reivindica esta posición: desde Jacotot, pasando por Rancière, hasta llegar a Frigerio y Larrosa, entre otros.

Los fundadores de los sistemas educativos van a tomar prestado de las experiencias revolucionarias ocurridas en otras partes del mundo, sobre todo de Estados Unidos y Francia. En nuestro país la influencia del modelo francés fue mucho más importante que el modelo norteamericano como fuente desde la cual se pensó la estructuración de los diferentes subsistemas. Esta influencia se puede constatar desde el influjo que ejerció la universidad napoleónica<sup>9</sup> hasta en el destino de las becas al exterior que financiaban las autoridades educativas durante la primera mitad del siglo XX.

Entonces, vamos a analizar cómo se constituyeron y articularon las categorías de currículo y clase, remontándonos a la historia de la educación en Francia. Previo a la Revolución existían diferentes instituciones encargadas de la educación, pero estas se hallaban fuertemente estratificadas, y respondían a los diferentes intereses de los grupos y clases a los que servían. Existía una educación muy rudimentaria para los niños pobres en las escuelas parroquiales, donde se les enseñaban nociones básicas de lectura y catecismo cristiano. Dichas escuelas crecieron al amparo de las luchas entre católicos y protestantes, quienes se disputaban ahora en el terreno de las almas lo que antes se imponía por la fuerza de las armas. Junto con las disputas entre la reforma y la contrarreforma aparecen las primeras formas escolarizadas. Quienes más se destacaron por sus nuevos métodos fueron los jesuitas.

Por otro lado, existían las universidades, herederas de la escolástica medieval, las que comienzan a convertirse en verdaderos bastiones de resistencia frente a los cambios que se avecinaban. Las necesidades de una formación más calificada para las nuevas clases burguesas en ascenso conduce progresivamente a la separación de los *collèges*, antes instituciones destinadas a la preparación para el ingreso a las universidades, y ahora independizadas y convertidas en las promotoras de un nuevo ideal educativo: el «humanismo técnico» (Gal, 1968). Un conflicto representativo en este sentido es el que se produce entre la Sorbona y el *Collège de France* y este se expresa tanto en el contenido de los estudios (Teología versus Humanismo) como en los métodos de enseñanza.

Nos interesan particularmente estos antecedentes. La disputa entre católicos y protestantes, ya que como resultado de este conflicto va a aparecer en la escena histórica una nueva concepción de la educación: la didáctica. Dicha disputa se traduce en términos pedagógicos en la querrela de los métodos, la cual resulta como consecuencia de la disputa por los fieles que se pretenden ganar y que termina por consolidar un presupuesto esencial en que se apoyará gran parte de la pedagogía moderna: el reconocimiento de que todos los individuos pueden aprender. El segundo antecedente es: el conflicto entre la universidad y los colegios, el cual dará lugar a la aparición de una institución específica con fines propios: la enseñanza secundaria.

---

9 Aquí existen diferentes posiciones entre los historiadores Blanca París (1969) y Jorge Bralich (1988), que sostienen esta posición frente a Eugenio Petit Muñoz (1969), quien afirma que la influencia dominante es la hispánica.

Estamos ubicados a fines de la Edad Media. En poco tiempo, transformaciones institucionales que se produjeron durante siglos van a resultar caducas. Los tiempos se van a acelerar.

Un historiador de la educación resume los principales cambios en la escena educativa a partir de un nuevo fenómeno que va a manifestarse poco después de 1760.

Coincide con la expulsión de los jesuitas que han dado precisamente a los colegios su forma, su régimen y su contenido de estudio. El debate sobre la educación se vuelve entonces general. Es cuestión política. En efecto, cada quien desarrolla críticas y proposiciones para estructuras nuevas, para la reforma de las lagunas que se han sentido. Lo que caracteriza a los planes entonces elaborados es su ambición de «uniformidad». Ya ha surgido la idea de Condorcet: «Hacer de una constelación de individuos una comunidad nacional» (Mayeur, 1990: 179).

La «uniformidad» es, entonces, una de las ideas-fuerza centrales que van a estructurar la nueva máquina escolar. Las ideas de Condorcet sintetizan dos ideales contradictorios que van a organizar y dar sentido a los sistemas educativos modernos: el principio de la *universalización* de la educación como parte del proyecto de formar al nuevo ciudadano (derecho del ciudadano y obligación del Estado) y, por otro lado, la idea de que dicho sistema debe ser organizado sobre un principio *meritocrático*, de tal forma que los más capaces accedan a los niveles superiores y que esta posibilidad no esté determinada por el origen social de los individuos. Dichos principios retoman los fundamentos pedagógicos del Humanismo y le dan una nueva significación. Estos son el reconocimiento de la educabilidad de todos los sujetos y la necesidad de vincular la educación con los «intereses de la vida».

El acontecimiento que marca un cambio de rumbo en la educación francesa es la Revolución. Pero sus consecuencias solo se pueden calibrar a la distancia. Aunque esta fue un laboratorio donde se exploraron formas de enseñanza radicalmente nuevas, la acción de la restauración napoleónica eclipsó por más de un siglo la posibilidad de apropiación de algunos de los cambios propuestos.<sup>10</sup>

La significación histórica de estos cambios aparece claramente planteada por Luzuriaga.

A fines del siglo XVIII la educación europea sufre un cambio radical con la Revolución francesa. La transformación política que esta introduce hace que la educación *estatal*, la educación del *súbdito*, propia de la monarquía absoluta y del despotismo ilustrado, se convierta en educación *nacional*, en la educación del *ciudadano*, que ha de participar en el gobierno de su país. Aquella era la educación para la obediencia; esta la educación para la libertad; aquella tenía un carácter instrumental; esta un carácter cívico y patriótico; aquella cumplía con un deber impuesto; esta se exige

---

10 A modo de ejemplo citaremos algunos: la introducción de las ciencias como principio articulador del *currículum*, la incorporación del dibujo como materia y la organización «extraña» de la enseñanza secundaria y superior.



como un derecho, como uno de los derechos del hombre y del ciudadano (Luzuriaga, 1994: 158).

La extensión del principio de la educación universal tiene como fundamento el principio básico sobre el que se construye la República: todos los individuos son iguales ante la ley. La extensión de la lógica de los derechos a todos los que están en condiciones de ser incluidos en la categoría de ciudadanos, o mejor dicho, la ampliación de la ciudadanía al conjunto de la población que nace y habita en un determinado territorio no puede ir sino acompañada de la expansión de la educación universal. Primero, porque si el hombre hasta el momento no había sido capaz de reconocer sus derechos, esto significa que tal desconocimiento no obedece más que a la ignorancia. Segundo, porque la única forma de que el sujeto reconociera el reinado de este principio de igualdad era a través de la educación la cual le permitirá al sujeto acceder a esta verdad. Por tanto, la universalidad de la educación, constituye uno de los mandatos sobre los cuales se organizan los sistemas educativos modernos, puesto que no existe posibilidad de que el sujeto pueda hacer un efectivo usufructo de los derechos consagrados sin una adecuada instrucción.

La institución de la educación universal y el reconocimiento de la igualdad de los ciudadanos son cuestiones inseparables.<sup>11</sup> No es posible reconocer una igualdad si no se la presupone, al mismo tiempo que no se la puede presuponer si no se la instituye como tal.

Esta universalización, sin embargo, solo se plantea para la educación primaria. El modelo de organización escolar propuesto por Condorcet —en el cual se inspiró el decreto de Lakanal (1793) que funda la creación de las *escuelas centrales*— tiene como horizonte la necesidad de articular un tipo de institución en la cual quienes tengan mayores capacidades puedan avanzar de acuerdo a sus posibilidades y no tengan que estar atados a una estructura que los limite.

Este proyecto lleva a un extremo inusitado el principio meritocrático, al punto que señala las contradicciones entre un sistema que pretende promover el desarrollo de las capacidades de los más dotados y una forma de organización que se estructura sobre la base de una educación homogénea para todos.<sup>12</sup>

Uno de los lugares donde más ruido provoca esta contradicción está en la particular significación que tiene para Condorcet el concepto de *clase*. Pero antes de analizar la consecuencias pedagógicas que tiene la propuesta de las escuelas centrales creemos importante rastrear las significaciones históricas que están ligadas al término, para así descubrir las implicaciones pedagógicas que tiene su reformulación.

---

11 La instrucción del ciudadano y la institución de ciudadano son dos movimientos simultáneos en un mismo acto (Coutel, 2004).

12 La productividad de esta contradicción nos parece muy fértil en la medida en que nos permite entender la oposición entre democratización y calidad de la educación como una evolución histórica de la misma tensión.

## La clase

El término ‘clase’, en su acepción moderna, hace su aparición en el siglo XVI. El término fue rastreado por Ariès en Quintillano hacia el 95 d. C. durante el período clásico, y posteriormente es retomado por Erasmo hacia el 1521 en la descripción que hace de la *St. Paul’s School* de Londres. Pero Mir fecha su utilización en Francia un poco antes:

En el programa de Montaigu de 1509 se encuentra por primera vez en París una división exacta y clara de estudiantes en *clases*. [...] Es decir, divisiones graduadas por estadios o niveles de creciente complejidad según la edad y los conocimientos adquiridos por el estudiante (Mir citado por Hamilton, 1993).

La aparición del moderno sentido de clase se desarrolla en el mismo momento en que comienzan a reestructurarse las relaciones entre profesores y alumnos. Del poder que estos últimos habían conseguido a partir de la creación de las hermandades estudiantiles en Bolonia en el siglo XIII, donde estos negociaban sus derechos con las autoridades civiles y tenían el control del nombramiento de los profesores, hasta la situación de estos en la Universidad París en el siglo XV, mediaban no solo tres siglos de disputas con la Iglesia Católica, sino que una nueva situación empezaba a tener una importancia creciente e iba a desequilibrar totalmente la situación a favor de los profesores.

El control de la universidad comienza a ser disputada por el poder local frente a la histórica dependencia del Vaticano. Su autonomía comienza a ser cercenada por una serie de reglamentaciones del Parlamento local que apuntaban a la creación de «formas de jerárquicas de control diseñadas para servir a las necesidades del Estado nacional» (Hamilton, 1993). Comienzan así a sentarse las bases de un nuevo régimen administrativo-político donde la centralización del poder, en manos del naciente Estado, reconfiguran todo el ordenamiento institucional, favoreciendo la creación de un sistema fuertemente jerarquizado.

Por otro lado, la situación de los colegios, donde los internados se van transformando en regímenes de externado por el desborde de su capacidad, obliga a establecer mecanismos de control diferentes de aquellos instrumentados sobre la base de la residencia de los estudiantes. Entonces, «la vigilancia se iba [a] ejercer mediante una reglamentación más cerrada de la asistencia y los progresos del estudiante» (Hamilton, 1993). El desplazamiento del poder de los estudiantes hacia los profesores dentro de una organización fuertemente jerarquizada se había consumado con la creación de estos nuevos dispositivos de control pedagógico. Y uno de los dispositivos creados a este efecto fue la clase.

La clase en su sentido actual está acompañada por una significación particular donde los lugares se van a ir fijando de modo asimétrico progresivamente. Pero lo que nos importa rescatar en la historia de su constitución es que las situaciones educativas precedentes están definidas por un fuerte poder de los estudiantes en relación tanto con las universidades como con los profesores.

En ese momento, en cambio, a través de los nuevos dispositivos pedagógicos inventados, el control sobre los estudiantes va ser más intensivo; la clase como unidad va a cambiar las formas de participación en las actividades de enseñanza (por ejemplo, formas flexibles que no requerían una asistencia ni permanencia estable de los estudiantes) y esto va a permitir un mayor control individualizado: control de asistencia y calificación. Ambos dispositivos van a estar directamente ligados con un tercero que va a estructurar el nuevo tipo de organización: los títulos escolares.

El maestro en este contexto experimenta importantes cambios en el ejercicio de su oficio: pasa de enseñar la escritura a un aprendiz, donde es reconocido por su maestría en el manejo de la tecnología de la escritura, a ser reconocido por la posesión de un nuevo saber pedagógico: cómo enseñar a un grupo de niños. Estos son los comienzos de la didáctica. El maestro ya no enseña a un individuo a realizar una actividad sino que su actividad específica es dar clase; es decir, ya no se dirige a individuos particulares sino a la clase como un todo unitario. La definición de la actividad docente está tan inextricablemente ligada a la clase que resulta difícil entenderlas en forma separada.<sup>13</sup>

La naciente didáctica estructura la clase como una entidad que trasciende el simple ordenamiento de los individuos. Snyders plantea que Comenio descubre en la clase algo más que una simple división organizativa:

Comenio parece descubrir *la clase como vida común* y el valor de la enseñanza colectiva [...]. La vida de la clase, grupo en el que se repite cada costumbre al igual que un eco, y se fortalece de este modo la unidad de acción del maestro (un solo maestro que actúe siempre según un único e idéntico sistema de reglas), tiene como función favorecer una influencia permanente, una formación que no conozca irregularidad ni solución de continuidad (1974: 58-61).

En el mismo sentido, un siglo más tarde, Kant descubre en la escuela no solo «un medio de instrucción, sino también el lugar de la formación del niño» (Snyders, 1974: 73). Ante todo esta constituye el lugar donde el niño aprende «a acostumbrarse a una regla, a una disciplina y por tanto, lograr el control, el dominio de sí mismo» (1974: 73). Es en el aprendizaje de la universalidad de la regla donde la ley moral adquiere validez, puesto que «lo que da dignidad a la regla, más allá de las pequeñas preferencias de cada individuo, es que todos se someten a ella de igual modo, sin excepción ni privilegio» (1974: 74).

Así pues, esta formación moral se adapta perfectamente al «grupo-clase»: poco importa se diga que no implica tener en cuenta las diferencias individuales: de hecho se las rechaza, y el modelo no existe aquí más que en la

---

13 Este punto nos parece de particular importancia puesto que si las formas de ser docente en los sistemas educativos modernos están tan estrechamente vinculadas con la clase, los métodos de renovación pedagógica van a llegar a plantear paradojas como, por ejemplo, sostener que el aula puede ser un obstáculo para desarrollar actividades de verdadero aprendizaje (Dussel y Caruso, 1999; Cousinet, 1955), planteando la necesidad de desarrollarlas en un taller o una excursión, aunque la clase siga constituyendo la unidad de aprendizaje.

medida en que puede proponerse a *todos por igual*. No es por negligencia ni por falta de intuición psicológica que pasan a un último plano las particularidades propias de cada alumno: la unanimidad, e incluso en cierto sentido la uniformidad, no pueden separarse del fundamento de la moral, ya que la universalidad del deber no es otra cosa que la universalidad de la razón» (Snyders, 1974: 75).

Podríamos extender las referencias a Durkheim, por ejemplo, quien un siglo más tarde que Kant, tras reconocer los inconvenientes de la clase, considera que sus ventajas como instrumento educativo las superan ampliamente, en la medida de que

un grupo de niños que trabajan en común no solamente necesita una cierta homogeneidad intelectual; necesita también una cierta unidad moral, una cierta comunidad de ideas y sentimientos, a modo de una pequeña mente colectiva (Durkheim, 1992: 375).

Por tanto, la clase supone una cierta uniformización de los individuos. Es parte del programa de la pedagogía tradicional y no producto de la ignorancia psicológica de las diferencias de los niños. En este sentido, resultan bastante ingenuas las críticas de la escuela nueva a la escuela tradicional por no contemplar las características particulares de los alumnos. La clase, como dispositivo escolar, está fuertemente atravesada por esta concepción del aprendizaje.<sup>14</sup> Sin embargo, el movimiento que se autodefinió como escuela nueva, como veremos más adelante, no logra superar la clase como forma de organización del grupo educativo. Paradójicamente es en la Revolución francesa, momento de máxima expresión de las aspiraciones pedagógicas modernas, donde la clase estalla como criterio de organización escolar.

De todas formas algunas precisiones resultan importantes. La idea de que la clase presenta una fuerza particular como forma de organización escolar no significa que esta haya sido la única forma existente. Incluso no es correcto identificar al sistema de clases con un sistema de aulas (constituido por lecciones, disciplinas, horarios, estandarización, clasificación por grupos).<sup>15</sup> El recorrido por más de tres siglos que presentamos en forma resumida puede llevar a confusión. Las salas escolares de los sistemas de enseñanza mutua tienen una estructura de disposición de los lugares y del tiempo muy diferentes a las escuelas jesuitas, y estas, a su vez, presentan diferencias importantes con nuestras escuelas actuales. La estructura de clases actual —sistema de aula— derivan de la conformación

---

14 Una posición característica en este sentido es la que formula Emilia Ferreiro. Esta autora plantea que: «La escuela pública obligatoria, que cumplió la función de construir ciudadanos, es una escuela que luchó contra la diversidad. Si los individuos eran iguales ante la ley, la escuela tenía que considerarlos iguales, homogeneizarlos» (Ferreiro, 1999: 163).

15 Según Goodson: «Un sistema de “formas” o “clases”, sin embargo, no es un sistema de aulas. Es fundamental comprender esta distinción. Las escuelas públicas inglesas en el siglo XIX, por ejemplo, fueron organizadas a menudo en “formas”, y tenían una pauta formal de currículum pero no había aulas como tales, ni disciplinas como tales; no existía, en resumen un sistema de aula como tal» (1995: 60).

de los sistemas educativos nacionales durante el siglo XIX, pero incluso, a pesar de importantes puntos de contacto, una actitud prudente nos obligaría a establecer diferencias entre cada país (Goodson, 1995; Reid, 1998).

Más allá de las diferencias es posible observar algunas tendencias históricas que se van a ir consolidando, dando lugar a una cierta configuración institucional específica que corresponde a lo que algunos han denominado «sociedades disciplinarias». Estas se caracterizan por un conjunto de rasgos particulares: organización jerárquica, distribución asimétrica del poder, existencia de lugares excluyentes, uniformización de los niños, aceptación de normas universales como principio de la formación moral, entre otras. Dichas tendencias tienen sus fundamentos en las concepciones calvinistas (Hamilton, 1999; Goodson, 1995) y se articularon con el ‘currículo’ definiendo una constelación conceptual donde esta última categoría va a estar asociada a algunas significaciones que van a marcar su evolución posterior. Esta tendencia se va consolidar en la tradición del sistema de aula con los sistemas educativos estatales.

## El ‘*curriculum*’

La aparición del término *curriculum* es rastreada por Hamilton hacia 1633 en Glasgow, y se produce con posterioridad al de *clase*. Aquel término se hace presente en momentos en que emerge una nueva forma de organización escolar. La aparición de las clases, y las consecuencias que trae aparejada la forma de concebir el aprendizaje como un todo unitario hizo necesario una nueva forma de articular y organizar las que ahora se presentaban como partes de esa unidad.

Si la adopción de las clases dio origen a la idea [...] de que «todo aprendizaje tiene su momento y su lugar», también creó problemas de articulación interna. ¿Cómo ensamblar esas distintas fracciones de una escuela para administrarlas como un todo? Las tentativas del siglo XVI de dar respuesta a esta pregunta forman la base [...] el surgimiento del término ‘*curriculum*’ (Hamilton; 1993: 197).

No obstante, sería insuficiente pensar que dicha articulación obedece a razones de orden exclusivamente instrumental. En Comenio, aunque el término como tal no aparece, encontramos una fundamentación de la reforma escolar apoyada en las concepciones calvinistas de ‘orden’, ‘disciplina’ y ‘método’ que son aquellas que Hamilton, Goodson y Ong plantean que estructuran la nueva concepción pedagógica. Es dentro de esta constelación conceptual que *curriculum* adquiere su significación.

El fundamento de la reforma de las escuelas —dice Comenio— es procurar el *orden* en todo [...]. Si consideramos qué es lo que hace que el universo, con todas las cosas singulares que encierra, se mantenga en su propio ser, notaremos que no hay otra cosa sino orden, que es la disposición de las cosas anteriores y posteriores, superiores e inferiores, mayores y menores, semejantes y diferentes en el lugar, tiempo, número, medida y peso a cada una de ellas debido y adecuado [...]. Intentemos, pues, en nombre

del Altísimo, dar a la escuela una organización que responda al modelo del reloj, ingeniosamente construido y elegantemente decorado (citado por Belenguer y González, 1988: 133).

Si el «orden» posibilita la organización interna de los conocimientos a través de la secuencia en la presentación de las cosas, la «disciplina» va constituir un principio de «coherencia estructural» que le da sentido al todo. La potencia del término no siempre nos facilita su comprensión. La disciplina es lo que garantiza que el todo esté en orden; y todo se refiere tanto a las conductas individuales (disciplina en su acepción más tradicional) como también a lo que respecta a los «contenidos» a enseñar. Sin embargo, todavía no podemos hablar de «contenidos disciplinares» o de «disciplinas» como materias.<sup>16</sup> Esta acepción es posterior, pero sin duda abreva su significación en este sentido originario de la palabra.

Ambos términos constituyen aspectos fundamentales para entender la genealogía del *currículum*. El concepto articulador que permite establecer una conexión entre los diferentes elementos es el método. La efectividad en el aprendizaje pasaba ahora a depender del método y para lograrlo este debe alcanzar la máxima perfección.

Es nuestro deseo —dice Comenio— que el método de enseñar alcance tal perfección, que entre el usual y corriente, hasta ahora, y este nuevo procedimiento didáctico exista igual diferencia que la que admiramos entre el arte antiguo de multiplicar los libros, mediante la copia, y el arte tipográfico, recientemente descubierto y ya extraordinariamente usado (citado por Belenguer y González, 1988: 134).

La educación debe «imprimir» a la perfección el orden del universo en el niño y el nuevo método descubierto es el procedimiento didáctico que permite llevarlo a cabo.

Método único, totalizador y organizador de los tiempos y los aprendizajes hasta los mínimos detalles. Los fundamentos de la didáctica están echados. Todos los alumnos aprenden de la misma manera y al mismo tiempo. La clase como unidad de aprendizaje, y el *currículum* como conjunto articulado de conocimientos graduados a ser enseñados y evaluados, adquieren su máxima significación. «Todos podían aprender todo» (aunque no siempre se reconocía que todo) y aquello que debía enseñarse ya tenía un orden, solo había que descubrirlo; el método garantizaba los resultados; la evaluación los confirmaba; y la acreditación los certificaba. Los pilares de la nueva educación de masas ya estaban allí.

De todas formas resulta necesario aclarar que, aunque fuertemente ensamblados entre sí, históricamente

---

16 La noción de ‘disciplina’ como materia o contenido de una asignatura escolar es un utilización reciente que data después de la primera guerra mundial (Chervel, 1991). Creemos pertinente la interpretación de disciplina como «coherencia estructural», en la medida que esta tiene para el calvinismo una significación central. «Desde esta perspectiva existe una relación homóloga entre el *currículum* y la disciplina: el *currículum* fue para la práctica educativa lo mismo que significó la disciplina para la práctica social calvinista» (Hamilton y Gibbons, 1980; citado por Goodson).

la adopción de los términos *curriculum* y clase fue un indicador de dos oleadas diferentes de reforma pedagógica. Primero se dio la introducción de divisiones de clase y una mayor vigilancia de los alumnos. Después vino el refinamiento del contenido y los métodos pedagógicos. El resultado neto, sin embargo, fue acumulativo; para bien o para mal, la enseñanza y el aprendizaje quedaron más expuestos al escrutinio y el control exteriores (Hamilton, 1993: 204).

## Historia de un vínculo íntimo y conflictivo

Los términos ‘clase’ y ‘*curriculum*’ están fuertemente entrelazados entre sí, tal como lo vimos. Pero con su articulación dentro de los nuevos Estados cambian su significación para adquirir el sentido actual:

Si ‘clase’ y ‘*curriculum*’ entraron a formar parte del discurso educativo cuando la enseñanza se transformó en una actividad de masas, ‘sistema de aula’ y ‘disciplina escolar’ surgieron en la fase en que esa misma actividad de masas se convirtió en un sistema subvencionado por el Estado. Y a pesar de las numerosas alternativas para conceptualizar y organizar el *curriculum*, el convencionalismo de la disciplina sigue conservando su supremacía (Goodson, 1995: 61).

Sin embargo, su aparición no los liga necesariamente entre sí. El vínculo es producto de una operación histórica, y se desarrolla a partir de la consolidación de una concepción del aprendizaje que privilegia la disciplina como control y donde también el aprendizaje se convierte en el criterio a partir del cual se piensa la actividad educativa.

Los sistemas educativos modernos se estructuran a partir de esta significación de los términos y se articulan en un tipo de constelación de significados particular que invisibiliza otras significaciones posibles. Para poder pensar una escuela diferente, además de desedimentar o historizar dichas categorías, es importante recuperar experiencias que las articularon de otro modo, tanto para explicarnos las razones de su «derrota» como para explorar las concepciones que las sustentan y las prácticas a las que dan lugar dichas concepciones. «Dichas categorías no son solo el telón de fondo del cambio educativo, sino la verdadera trama o urdimbre del mismo» (Hamilton, 1993: 188).

Aceptar como «naturales» categorías históricas dificulta pensar las razones y los sentidos de la emergencia de estas, clausurando simultáneamente la posibilidad de pensar que las cosas puedan ser de otro modo. Los significados hegemónicos de clase, *curriculum*, alumno, etcétera son la resultante de disputas históricas donde logró imponerse una concepción de lo escolar que sanciona a lo universal como *idéntico*. Desde esta perspectiva, estos términos remiten a una idea de lo universal como lo uniforme, y por tanto que debe garantizar que todos se deben convertir en lo mismo: ciudadanos de la nueva república.<sup>17</sup> Solo se ad-

<sup>17</sup> En el proyecto Le Peletier está concepción aparece claramente. La característica que lo diferencia de otros proyectos presentados es la afirmación de una tendencia fuertemente

miten como diferencias las que derivan de los talentos personales. Para analizar su carácter histórico vamos a considerar dos experiencias históricas donde este modelo va a ser puesto en cuestión: las escuelas centrales y las clases nuevas.

## Las escuelas centrales

Una experiencia histórica que no siempre llama la atención, desde este punto de vista, son las *escuelas centrales* (decreto de creación del año III y modificadas en el año IV), concebidas e implementadas durante la Revolución francesa. Tienen una existencia muy efímera: solo duran seis años. Sin embargo, es en esta experiencia incipiente de la pedagogía moderna donde aparece una concepción diferente de la organización institucional y donde la noción de ‘clase’ aparece fuertemente diluida, lo que tiene consecuencias importantes en la forma en que también es concebida la organización curricular.

Si analizamos las propuestas curriculares de las escuelas centrales, nos encontramos con que estas son mucho más flexibles que los *curriculum* escolares, tanto de primaria de su época como incluso de etapas posteriores, de la propia enseñanza secundaria. Es precisamente esta forma novedosa la que le lleva a decir a Durkheim: «Estudiando la pedagogía revolucionaria me convencí de que había un problema con la clase».

Analicemos más en detalle la propuesta de Condorcet.

El tercer grado de instrucción —equivalente a nuestra enseñanza secundaria— abarca los elementos de todos los conocimientos humanos. La instrucción como parte de la educación general se completa del todo en él. [ Este grado ] [e]ncierra lo que es necesario para cumplir las funciones públicas que exigen más luces, o entregarse con éxito a estudios más profundos. [...] Se enseñará en ellos no solamente lo que es útil saber como hombre, como ciudadano, sino también todo lo que puede serlo para cada gran división de estas profesiones (2001: 288).

Ideal de educación enciclopedista. Esta concepción supone que la ciencia es una y las diferentes partes que la componen son solidarias, inseparables unas de otras; forman un todo orgánico y, por consiguiente, la enseñanza debe estar organizada de tal forma que respete e incluso ponga de manifiesto esta unidad (Durkheim, 1992).

Sin embargo, existe junto con esta concepción una fuerte preocupación por la preparación de los hombres para las «actividades de la vida». La concepción humanista es abandonada para abrirle paso una nueva concepción científica de la educación que pretende conciliar la educación del ciudadano con la formación profesional.

---

igualitaria: «desde la edad de los cinco años hasta los doce para los niños, y hasta los once años para las niñas, todos, sin distinción y sin excepción, serán escolarizados en común a expensas de la República [...]. Todos, bajo la *santa ley de la igualdad, recibirán los mismos vestidos, la misma alimentación, la misma instrucción, los mismos cuidados*» (Snyders, 1974: 90).



Condorcet plantea que una empresa de esta naturaleza no sería posible para todas las personas. Los individuos tienen diferentes capacidades y esto se debe reconocer para evitar males mayores. «La igualdad de los espíritus y la de la instrucción son quimeras. Es preciso, pues, esforzarse por hacer útil esa desigualdad necesaria» (2001: 294). No se trata entonces de negar la desigualdad, sino de tornarla útil.

Conciliar una educación enciclopedista con una formación que permita el desarrollo máximo de las capacidades individuales, he ahí el reto planteado por Condorcet. Esta concepción va a plasmarse en una estructura organizativa de los estudios que permita que cada uno pueda seguir los cursos de acuerdo a sus intereses y capacidad. Para esto se plantea abandonar el sistema de organización en clases característico de los colegios de la época.

La enseñanza se dividirá por *cursos*, unos relacionados entre sí, los otros separados, aunque impartidos por el mismo profesor. La distribución será tal que un alumno podrá estudiar a la vez cuatro cursos, o no seguir más que uno solo, abarcar en el espacio de alrededor de cinco años, la totalidad de la instrucción, si tiene gran facilidad o limitarse a una sola parte en el mismo espacio de tiempo, si tiene disposiciones menos afortunadas. Se podrá incluso, para cada ciencia detenerse en tal o cual término, consagrar a él más o menos tiempo, de manera que estas diversas combinaciones se presten a todas las variaciones de talentos, a todas las posiciones personales (Condorcet, 2001: 294).

Un sistema nuevo donde no solo se promueve el desarrollo de los talentos individuales, sino el espíritu de autonomía. La elección la realiza el individuo apoyado por su familia y, en casos excepcionales, el Estado; pero en esta modalidad el individuo no está atado a una estructura que lo obliga a hacer lo que no quiere o no puede. Los más capaces deben poder avanzar tanto como lo deseen. La institución educativa no debe actuar como un obstáculo que pretenda someter a todos a un mismo ritmo de enseñanza, desperdiciando las posibilidades de los más talentosos; desarrollo de quienes producirán un mayor beneficio para el conjunto de los hombres.

Junto con la autonomía otro principio adquiere su máxima expresión moderna con Condorcet: la disciplina. Para este, incluso la disciplina se convierte en sinónimo de autonomía.

La disciplina no se debe distinguir ya de la sumisión del ciudadano a la ley, debe estar igualmente ilustrada y ordenada por la razón y por el amor a la patria, en lugar de estarlo por la fuerza o el temor a la pena (Condorcet, 2001: 295).

No deja de llamar la atención la contradicción entre la idea de sumisión a la ley y la reivindicación del derecho del individuo de no aceptar otra autoridad que aquella que se deriva de su propia razón. Pero la forma en que la Ilustración y los revolucionarios resolvieron esta contradicción es a través de una interpretación de lo que significa actuar de acuerdo a la razón: obediencia a la ley.

Sin embargo, no es la misma la libertad que goza el estudiante durante su período de formación como ciudadano (escuelas primarias y escuelas secundarias, equivalentes a nuestra primaria), que aquella que se propone para la «formación del espíritu» de quienes aspiran a una profesión o van a continuar con los estudios superiores. Para la primera etapa la organización de la enseñanza en clases resulta adecuada, sobre todo si se tiene en cuenta que un solo maestro se va a hacer cargo de toda la enseñanza. Pero la estructura de clases es un obstáculo para la enseñanza si lo que se pretende es formar espíritus dedicados al cultivo de la ciencia, puesto que como lo plantea Condorcet el ingenio busca ser libre y la existencia de cualquier tipo de servidumbre lo vuelve más débil.

El modelo educativo propuesto por Condorcet está en estrecha relación con el modelo de sociedad al que aspira. El proyecto utópico de Condorcet es el de formar una sociedad dedicada a la búsqueda del conocimiento como la actividad más importante. Y por esta razón la estructura de enseñanza está subordinada a este fin. Puesto que

el hombre ha recibido de la naturaleza un perfectibilidad cuyos límites [...] se extienden mucho más allá de lo que podemos concebir todavía [...] [y] el conocimiento de verdades nuevas es el único medio de desarrollar esta afortunada facultad, fuente de su felicidad y de su gloria (Condorcet, 2001: 313).

Esto le lleva a plantear que en un futuro, cuando el conocimiento se halle lo suficientemente extendido, no solo «las sociedades científicas serán superfluas y, por tanto peligrosas, [sino] que incluso todo establecimiento de instrucción se volverá inútil» (Condorcet, 2001: 315). Si agregamos la aspiración de que la «instrucción [continúe] durante toda la vida» mostrándole a las personas «el arte de instruirse por sí mismo», nos preguntamos cuánto las «sociedades del conocimiento» actuales le deben a las aspiraciones utópicas gestadas en la Revolución francesa.

## Las clases nuevas: crisis del sistema educativo moderno

La crisis de los sistemas educativos estalla en la enseñanza secundaria con la expansión masiva de la enseñanza media y la disfuncionalización de una estructura que privilegiaba los estudios clásicos frente a los requerimientos de una economía capitalista en expansión que reclamaba la formación de cuadros científicos y técnicos especializados.

Abortados por la guerra, los primeros intentos de reforma en Francia iniciados por el ministro Jean Zay, la conformación de una comisión de notables dirigidos por Langevin y Wallon, produjo un proyecto de reforma que se tradujo en la implementación de un proyecto de experimentación reducido, denominado 'clases nuevas'. Dicha experiencia pretendió «experimentar con los nuevos métodos de orientación y de enseñanza que deseaban extender a todo el nivel secundario» (Gal, 1973: 131).

Nos interesa señalar dos aspectos de esta experiencia. Por un lado, el aspecto estructural de un sistema fuertemente centralizado y jerárquico que plantea resistencias institucionales para desarrollar programas de reforma. Según Santelli, inspector general de Instrucción Pública de Francia, se llegó a la situación en que «las escuelas secundarias particulares [...] han introducido las reformas antes que las oficiales» (Hylla y Wrinkle, 1960).

Unas décadas después, en el informe *Reconstruir la Escuela* se llegará al extremo de plantear que «el “cambio fundamental” solo será operado por el educador en su clase. [...]. No es la autoridad central la que renovará la enseñanza, puesto que ella no enseña» (Bataillon *et al.*, 1974: XXI). Este es el fundamento de la experimentación en las clases. Síntomas del agotamiento de un modelo que no puede hacer frente a los requerimientos de cambio.

El otro aspecto importante es la reaparición de una vieja problemática pero en un nuevo contexto de masificación y que se denomina ‘orientación vocacional’. La estructura de organización existente seleccionaba prematuramente hacia circuitos diferenciados después de la primaria. Dicho sistema reproducía la concepción tradicional de una enseñanza clásica para los «más capacitados», relegando a los otros hacia circuitos menos prestigiosos.

Dicho modelo, sin embargo, ya no respondía a las transformaciones operadas por la nueva división del trabajo: el requerimiento de una mayor cantidad de cuadros técnicos y científicos especializados para la producción. Para resolver esta situación se planteó la necesidad de que la propia institución creara mecanismos de «orientación» a través de los cuales se pudiera realizar la exploración de las aptitudes individuales, para que así se pudiera promover su máximo desarrollo. El clásico planteo de que la educación no debe ser igualitaria para asegurar el máximo desarrollo de las capacidades de acuerdo a las aptitudes personales vuelve a aparecer.

El porvenir de la cultura y la civilización dependen esencialmente de la manera en que este respeto de la personalidad de cada ser y esta puesta en lugar de las capacidades, sean aseguradas. Este será el papel de las clases de orientación en particular y de la enseñanza de segundo grado en general (Plan Langevin-Wallon).

Por eso el problema de

la orientación es, pues, también, el problema de la democracia, que no consiste en nivelar a los seres, sino en poner a cada uno en el lugar que le conviene y que mejor servirá a la sociedad [...]. Su solución asegurará la ubicación adecuada del individuo en la sociedad y, por consiguiente, la buena marcha de la maquina social (Gal, 1973: 1-4).

La formación general, por tanto, no abarca para los reformadores de posguerra la totalidad de los conocimientos. Esta no remite tanto a la adquisición de contenidos concretos como al desarrollo de ciertas aptitudes. Por esto al ponerse acento en el desarrollo del individuo como base de la educación, la democratización se concibe como el desarrollo de sus aptitudes.

Lo paradójico de la situación es que para los revolucionarios era precisamente la estructura por clases lo que dificultaba la posibilidad de que las diferencias de talento pudieran desarrollarse. Sin embargo, para las reformas impulsadas en este período las propuestas de cambio se plantean a partir de las clases.

La imposibilidad de resolver esta contradicción es una de las razones que creemos explica el fracaso de la mayoría de los intentos de reforma impulsados desde este lugar. La proliferación de diferentes tipos de clases (clases de transición, clases de orientación, clases optativas, etcétera) para conciliar formas de organización más flexibles con una estructura fuertemente consolidada son síntomas de esta dificultad. En palabras del inspector Santelli:

Actualmente los alumnos de la misma clase pueden participar, además de la enseñanza común a todos, de las materias optativas. A pesar de esto, el fundamento de la organización pedagógica de las escuelas secundarias no se ha modificado: una serie sucesiva de clases del mismo tipo (citado por Hylla y Wrinkle, 1960: 671).

Un capítulo especial requeriría el análisis de las discusiones que se desarrollaron después del Mayo francés. Lamentablemente la extensión del trabajo no nos lo permite, pero la fuerte discusión planteada en torno a la organización de las clases se continuó y adquirió mucho más intensidad. No obstante, hay un aspecto que no podemos dejar de plantear y se refiere a la concepción de la democratización que está detrás de los proyectos de reforma que comienzan a implementarse. Se trata de la concreción de uno de los ideales que están presentes, como vimos, en la propia revolución y que implica una resignificación del proyecto de educación popular.

Esta consiste no tanto en una educación para todos como en posibilidades para todos de continuar más allá de la escuela y durante toda su vida, el desenvolvimiento de su cultura intelectual, estética, profesional, cívica y moral. Se dirige a los adultos (Plan Langevin-Wallon).

Estamos en los comienzos de la educación permanente. La educación ya no es una cuestión de una etapa de la vida, sino que a partir de este momento las transformaciones en el terreno de la producción van a exigir que el sujeto productor se eduque durante toda su vida.

Junto con la emergencia de la educación permanente hay otro movimiento que no se percibe y que explica este desplazamiento hacia otras modalidades de educación: es el pasaje de la política hacia la economía, y correlativo con este, la transformación del ciudadano en un consumidor. Si bien, como pudimos ver, la preocupación por vincular la educación con los intereses de la vida estuvo presente también durante la Revolución francesa, donde adquiere mayor significación la cuestión política de la educación, la formación del ciudadano, estas dos formaciones coexisten a través de una suerte de división del trabajo: la formación política corresponde a la enseñanza primaria y la formación profesional y científica, a la secundaria.

En cambio, a partir de la posguerra lo que ocurre es que la cuestión política pierde relevancia para adquirir mayor centralidad la formación para la producción; esto explica la importancia que adquiere el aprender a hacer o haciendo, que se constituye en una de las consignas centrales del llamado movimiento de escuela nueva. Si bien compartimos que resulta difícil establecer algún elemento que unifique a un movimiento que abarca posiciones tan diversas como las de Makarenko y Montessori, tal como lo plantea Caruso (2001), este elemento va estar presente en todos. Y tiene que ver con transformaciones que se producen en las sociedades modernas. El aprender a hacer y una especie de despolitización de lo pedagógico serían dos elementos que estarían presentes desde la posguerra. La despolitización acompañaría ese otro proceso que tiende a transformar al sujeto moderno, en su doble condición de ciudadano y productor, en un *consumidor*.

Desde cierta posición teórica que intenta captar los procesos de larga duración en las sociedades occidentales, este sería uno de los cambios que señalan el pasaje de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control; y es precisamente Deleuze quien fecha el pasaje en este momento: 1945.

## Para ir concluyendo

Las formas educativas escolarizadas, institucionalizadas en los modernos sistemas educativos, marcaron el pasaje de las sociedades de soberanía a las sociedades disciplinarias. Dichas sociedades analizadas por Foucault se desarrollan a partir de los siglos XVIII y XIX y alcanzan su máximo esplendor a principios del XX. Estas operaban a partir de dispositivos de encierro que iban tomándose el relevo sucesivamente para la producción de las subjetividades modernas, a partir de modelos analógicos: la cárcel, la escuela, la fábrica, el hospital, etcétera, que, aunque en relación, mantenían una cierta autonomía. No obstante, a partir de la posguerra comienzan a entrar en crisis. Uno de los principales dispositivos de conformación de este tipo de sociedad, la escuela, comienza simultáneamente con su expansión masiva, a mostrar síntomas de agotamiento. El lugar donde esta crisis comienza a ser más evidente es en la enseñanza secundaria.

Tal como lo vimos antes, una de las expresiones de la época que intentan hacer frente a la crisis son los movimientos de renovación pedagógica autoidentificados como escuela nueva. Sin embargo, la escuela nueva nunca se tradujo en una propuesta institucional de reforma del sistema en primaria. En cambio, dichas reformas sí intentaron realizarse en secundaria, aunque sin éxito. ¿Por qué en secundaria fue más aguda la crisis?

Podemos intentar plantear algunas claves de comprensión. La masificación de la enseñanza media tuvo diferentes características que la expansión de primaria. Esta última fue concebida con la pretensión de transformarse en universal (formación del ciudadano). En cambio, secundaria desde sus comienzos fue pensada como una educación exclusiva para un sector de la población. La

masificación obligó a introducir cambios pero estos nunca pudieron afectar el carácter selectivo de este subsistema. Creemos que la resistencia a los cambios es necesaria analizarla a esta luz.

Otras transformaciones, en cambio, se vienen procesando en forma más silenciosa y van redefiniendo el lugar del sistema educativo. Frente a la imposibilidad de pensar el cambio en la educación, otras formas de educación comienzan a desarrollarse en forma simultánea, desplazando el lugar de centralidad de los sistemas escolarizados como espacios privilegiados de construcción de la subjetividad. Pero lo que nos importa rescatar es que, precisamente en el momento en que las presiones por democratizar efectivamente una formación para todos se produce la corrida de los capitales simbólicos hacia otras instituciones. Sin embargo, habría que ser más cuidadosos cuando se habla de «caída de los dispositivos escolares» y se sacan conclusiones apresuradas de procesos históricos en desarrollo. La quiebra de las instituciones escolares como bancos simbólicos no favorece precisamente a quienes están desposeídos de capital o poseen una moneda devaluada, sobre todo después que comenzamos a aceptar que todos tienen derecho a tener un capital cultural valioso.

En este trabajo quisimos demostrar que muchas veces lo que dificulta la posibilidad de pensar los cambios en la educación es que no logramos resignificar las categorías de lo que queremos cambiar. Las paradojas a que nos conduce pensar los cambios desde la clase son una muestra clara de esta actitud. Nunca se llevo a un extremo tan radical como con el escolanovismo. Se llegó incluso a la paradoja de plantear que el aula era un obstáculo para los aprendizajes puesto que creaba un clima artificial para los niños. El ambiente natural es el medio en el que viven, y por lo tanto el aprendizaje se debía realizar allí para que este resulte significativo. Cousinet (1955) descubrió claramente el absurdo de esta posición que al pretender aproximar la educación a la vida terminaba diluyendo la educación en el medio de nada. Pero lo más extraño es que hasta en estas propuestas educativas tan radicalizadas la forma de la clase se plantea como la unidad del aprendizaje.

¿Qué es lo que nos fuerza tan insistentemente a pensar la educación o el *currículum* desde la clase? A modo de hipótesis planteamos que la clase constituye uno de los últimos lugares donde el ideal igualitario de la educación se mantiene. Quizás de estos ideales hablaba Durkheim en la cita del comienzo. La imposibilidad de plasmar un ideal igualitario en la organización de los sistemas educativos fortalece la resistencia de uno de los dispositivos que permite su traducción operativa concreta. No olvidemos que la clase nació antes que el *currículum*, y que si bien su ensamblaje en los sistemas educativos modernos significó una distribución asimétrica de poder y la suposición de una homogeneidad básica de los alumnos, es posible remontar su origen hasta la Edad Media, cuando los estudiantes negociaban sus condiciones con los maestros. El problema es que en las sociedades disciplinarias la igualdad se tradujo en homogeneización. En lugar de cambiar tan pronto el ideal igualitario por la equidad (la cual recupera el ideal

selector de la educación), nos preguntamos por qué no empezamos a buscar una nueva traducción de la igualdad que no la subordine a la idea de homogeneidad, permitiendo reconocer el carácter singular de todos los individuos. De esta forma podríamos aproximarnos más al significado de la expresión «educación para todos» en una sociedad democrática. Porque el proyecto de la igualdad en la educación significa que cada uno tiene el derecho a decidir por sí mismo y que por lo mismo somos iguales en inteligencia.<sup>18</sup> Quizás así podamos salvar, si no a los actuales sistemas educativos, al menos al ideal democrático de educación. Articular igualdad y diferencia es el desafío principal que la democracia lanza a la educación.

## Tratando de reabrir la cuestión

Un primer paso en este sentido fue lo que pretendimos hacer: tratar de pensar los procesos de enseñanza desde ese espacio que define el cotidiano escolar y no desde la articulación coherente del sistema educativo. Este movimiento respondería a la lógica de pensar la educación desde otro lugar: ni desde el punto de vista de la producción o el consumo (intereses de la vida) ni desde el punto de vista de la política (formación de ciudadano), puesto que la prioridad estaría planteada no en el sujeto de la educación sino en las necesidades del aparato productivo o del sistema político.

El lugar que proponemos para pensar la enseñanza es partir del sujeto de la educación como sujeto de derecho; y esto implica modificar el lugar desde el cual se piensa la propia organización del sistema. Las categorías del sistema que pueden convertir a un sujeto de derecho en un desertor no pueden ser las adecuadas. Se trataría de pensar desde cada uno de los niños el derecho al acceso al conocimiento y no desde las necesidades de certificación del sistema de los supuestos aprendizajes.

En una sociedad donde la condición del sujeto como productor se ha vuelto superflua para importantes grupos sociales, el desafío no sería volver a distribuir lo que se ha vuelto escaso (el trabajo), como tampoco asumir que lo universal está del otro lado: el consumo. Un sujeto de derecho es aquel a quien se le reconoce nuevamente su centralidad como sujeto político, pero en tanto tal tiene el mismo derecho a acceder a lo que la humanidad ha producido como su herencia. Y esto constituye tanto los bienes materiales como los simbólicos. A la educación lo que le corresponde es el último reparto. Entonces, el primer acto (político) de institución de la sociedad humana es la distribución de ese saber al que no se le puede privar sin que esta no termine de negarse a sí misma.

---

<sup>18</sup> Medir la inteligencia desde un punto de vista político significa establecer diferentes categorías entre los ciudadanos, lo cual es un principio antidemocrático. La idea de la igualdad de las inteligencias presupone que todos deben ser tratados como sujetos capaces de comprender lo que se enseña e invertir el esfuerzo para demostrar que esto es posible. Esto es lo que Jacotot demostró hace más de dos siglos. Por eso la democracia se aprende en la escuela y el silogismo de la igualdad es aquel que todo maestro debe demostrar en la escuela.

No tenemos la solución práctica para lograr este desafío; pero al menos les proponemos una pista por donde empezar a pensar de otro modo las cuestiones escolares. En la clase parece persistir algo que realiza en acto aquello que las sociedades democráticas instauraron como principio: la igualdad de las inteligencias. Si esto se resiste y tenemos razones para seguirlo defendiendo, ¿por qué no cambiar la movida y empezamos a pensar el currículum desde la clase?



## Bibliografía

- Bataillon, Marcel; Berge, André y Walter, François (1974) *Reconstruir la escuela*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.
- Bocage, Armando (1927) *Tres Aspectos de «nuestro» problema*, vol. VI. Biblioteca Galien. Montevideo.
- Belenguer, Enrique y González, María Lourdes (1988) «Dios, método y orden: Comenio o la fundamentación de la enseñanza tradicional». *Revista Interuniversitaria*, n.º 7, enero-diciembre. Historia de la Educación. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Bralich, Jorge (1988) *El gran desafío. Universidad y sociedad*. Ediciones de La República. Montevideo.
- Caruso, Marcelo (2001) «¿Una nave sin puerto? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva», en PINEAU, Pablo *et al.* *La escuela como máquina de educar*. Paidós. Buenos Aires.
- Chervel, André (1991) «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». *Revista de Educación*, 295: 59-112.
- Condorcet (2001) *Cinco memorias sobre la instrucción pública*. Morata. Madrid.
- Coutel, Charles (2004) *Instituir al ciudadano*. Ediciones del Signo. Buenos Aires.
- Cousinet, Roger (1955) *La clase*. Biblioteca Nova. Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles (1996) *Conversaciones 1972-1990*. Pre-textos. Valencia.
- Durkheim, Émile (1992) *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. 2.ª ed. La Piqueta. Madrid.
- (1996) *Educación y Sociología*. Ediciones Península. Madrid.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999) *La invención del aula*. Santillana. Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia. (1999) *Cultura escrita y educación*. Conversaciones con Emilia Ferreiro con J. A. Castorina; Goldin, D. y Torres, R. M. Fondo de Cultura Económica. México DF.
- Gal, Roger (1968) *Historia de la educación*. Paidós. Buenos Aires.
- (1973) *La orientación escolar*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Gómez García, María Nieves (1998) «Introducción a la historia de la educación secundaria. Historia de la Educación», *Revista Interuniversitaria*, 17. Universidad de Salamanca.
- Goodson, Ivor F. (1995) *Historia del currículum. La construcción de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona.
- Hamilton, David (1993) «Orígenes de los términos “clase” y “currículum”». *Revista de Educación*, 295: 187-206.
- (1999) «Adam Smith y la economía moral del sistema de aula». *Revista de Estudios del Currículum*, n.º 1, vol. 2, 11-38.
- Hylla, Eridn y Wrinkle, William (1960) *Las escuelas y la enseñanza en Europa Occidental*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Luzuriaga, Lorenzo (1994) *Historia de la educación y de la pedagogía*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Mayeur, Françoise (1990) «La enseñanza secundaria y superior», en Avanzini, Guy (comp.). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Fondo de Cultura Económica, México DF.
- Meirieu, Philippe (2007) «Es responsabilidad del educador despertar el deseo de aprender», *Cuadernos de Pedagogía*, 373, noviembre.

- Olaizola, Sabas (1964) *Enseñanza media por niveles de rendimiento*. Corporación Gráfica. Montevideo.
- París de Oddone, Blanca (1969) «La universidad». *Enciclopedia Uruguaya*, 49. Arca. Montevideo.
- Petit Muñoz, Eugenio (1969) *Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza Media en el Uruguay*. Instituto de Investigaciones Históricas, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República. Montevideo.
- Reid, William (1998) «Currículos extraños: orígenes y desarrollo de las categorías institucionales de la escolarización». *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (3).
- Snyders, Georges (1974) «Los siglos XVII y XVIII», en *Historia de la Pedagogía II*. Editorial Oikos-Tau. Barcelona.
- Solari, Aldo (1965) *Estudios sobre la Sociedad Uruguaya (II)*. Arca. Montevideo.
- Tyack, David y Cuban, Larry (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fundación de Cultura Económica. México.
- Viñao Fraga, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Editorial Morata. Madrid.
- Weiler, Hans (1989) «Las políticas de reforma y no reforma en la educación francesa». *Revista de Educación*, 289: 129-143.
- (1998) «Por qué fracasan las reformas: Política educativa en Francia y en la República Federal de Alemania». *Revistas de Estudios del Currículum*, 1 (2).
- Zum Felde, Emilio (1940) *Ensayos sobre enseñanza secundaria*. Ensayos. Montevideo.



# La circulación de los saberes<sup>19</sup>

LIMBER SANTOS

Los acontecimientos didácticos que ocurren en grupos multigrados, tanto de escuelas urbanas como rurales, presentan características particulares, tanto como para considerar la existencia allí de una especificidad didáctica digna de ser observada con detenimiento. Esa observación nos lleva rápidamente a plantear como supuesto inicial la conveniencia de extrapolar las técnicas allí aplicadas a cualquier situación educativa, más allá del multigrado. La atención a la diversidad desde lo didáctico, esto es, con efectos sobre la forma de estructurar los procesos de enseñanza, lleva a confirmar este primer enunciado.

Una primera característica de los procesos singulares que allí es necesario desarrollar pasa por la diversificación de actividades de enseñanza con criterios de simultaneidad y complementariedad, abandonando las prácticas únicas, apoyadas en la fantasía de aprendizajes que les corresponden, sincronizadas y uniformizadas en sus mecanismos. Una segunda característica, derivada de la diversificación de actividades, refiere a la circulación de los saberes en un grupo multigrado. Una circulación que supone abrir las formalidades de los grados escolares para que los saberes fluyan de acuerdo a criterios epistémicos más que psicológicos, de acuerdo a las circunstancias más que a las formalidades.

## La didáctica psicologizada

La didáctica del siglo XX se construyó a partir de los aportes de la psicología, ciencia que fue siempre el género próximo del cual tomó la mayor parte de los insumos. Insumos que, emanados del ámbito de un corpus teórico, en la didáctica asumían el carácter de técnica. Se trata de una didáctica de carácter prescriptivo que, con mayor o menor pretensión de normar la práctica educativa, se constituyó en una tecnología, en tanto campo de aplicación del conocimiento producido en la ciencia. La psicología nos dice cómo aprende el individuo y cómo evoluciona su forma de aprender a lo largo de la vida y la didáctica, a partir de ese conocimiento, nos dice cómo enseñar. Esquemáticamente la cuestión se puede resumir así: entiéndase cómo aprende el alumno que tenemos adelante según su etapa evolutiva y enséñese en consecuencia. Como señala de Camilloni (1996: 19): «la didáctica hereda distintos enfoques, distintas teorías o programas de investigación de la psicología, y se configura también en función de ellos». La

---

19 Este trabajo está basado en las experiencias de formación, discusión y talleres con maestros rurales de todo el país desarrollada durante 2009 y 2010, y que ha sido publicada con mayor detalle en «Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural» en *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado* de la Universidad de Granada, disponible en <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev15ART5.pdf>>.

oposición más visible de esas herencias es la del conductismo con el cognitivismo, y aunque a este último se lo ha presentado con pretensiones de sustituir el anterior, en realidad sus efectos en la didáctica han sido complejos y contradictorios. Ambos modelos pueden rastrearse en la prescripción didáctica tradicional, manifestándose una tensión en el encuentro con la práctica en términos de tensión teoría-práctica, posibilidad-imposibilidad; todo lo cual ha configurado técnicas didácticas manifestadas en un constante movimiento pendular.

De Camilloni establece cuatro grandes tipos de programas de investigación científica ubicados fuera de la didáctica y que la han configurado y reconfigurado. En primer lugar lo dicho: el desarrollo y la influencia de la psicología, por excelencia el campo de mayor incidencia en la didáctica que estamos caracterizando. En segundo lugar, observa la incidencia de las disciplinas específicas, de las cuales la didáctica toma los conocimientos a enseñar (geografía, historia, física, química...), que alguna vez han desarrollado conocimiento que ha inducido a nuevas configuraciones didácticas, a veces con efectos que fueron más allá de la propia didáctica de la disciplina. En tercer lugar, la incidencia de las corrientes filosóficas y la presencia del enfoque epistemológico. En cuarto lugar, la incidencia de corrientes de pensamiento sociológico y de la ciencia política. En todo caso, las múltiples influencias terminan atentando contra la identidad de la didáctica, en términos de construcción teórica. Las fronteras entre esos aportes y la didáctica misma dista mucho de ser clara. Los aportes son insumos y al mismo tiempo intromisiones que ni siquiera pueden ser objetadas.

Existe todavía una clara controversia acerca de si la didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículo (de Camilloni, 1996: 22).

En todo caso, el campo de la didáctica ha quedado siempre diluido en el de otros campos de producción de conocimiento, quedando un reducido margen para ubicar alguna exclusividad, algún sector de conocimiento cuya producción no sea ya reclamado por otras ciencias. Los vínculos entre la enseñanza y el aprendizaje han hecho siempre que el pasaje de la psicología a la didáctica fuese casi natural: «tan obligado que se hace invisible, y la didáctica desaparece» (de Camilloni, 1996: 23).

La didáctica psicologizada construye su sentido sobre la base de las teorías del aprendizaje que aporta la psicología. Las relaciones entre el aprendizaje descrito y explicado por la psicología y la enseñanza han sido llevadas a una correspondencia casi absoluta, dando lugar incluso a formulaciones referidas a un único proceso denominado enseñanza-aprendizaje. Esta consideración simplificaba bastante las cosas y reducía la complejidad de los fenómenos a una secuencia unívoca perfecta. Primera fantasía: todo lo que se enseña, se aprende. Segunda fantasía: quienes comparten similares características psicológicas aprenden de la misma manera y al mismo tiempo. El efecto inmediato sobre lo didáctico fue

que la aplicación de una propuesta de enseñanza adecuada a esas características garantiza el aprendizaje. La consecuencia, cuando esa correspondencia no se establece y la enseñanza no produce aprendizaje, es la activación de un mecanismo de evaluación que atribuye rápidamente la anomalía con respecto a lo que se espera, en términos psicológicos. Secuencia unívoca perfecta en la construcción didáctica que, sin embargo, casi siempre se rompe en los acontecimientos de la práctica. A pesar de esto, y aunque las evidencias no lo hacían sostenible, la identificación de los procesos de enseñanza con los de aprendizaje subsistió durante mucho tiempo, efecto de la insuficiencia conceptual de una didáctica configurada casi como una proyección tecnológica de otra disciplina. Durante mucho tiempo y aún hoy, las inconsistencias de esta identificación han sido consideradas como anomalías, casos singulares en contrario, y no como fallas estructurales de un planteo que pretende integrar lógicas diferentes (la psicología y las prácticas de enseñanza) y procesos distintos (el aprendizaje y la enseñanza).

La ilusión de esta correspondencia contribuyó fuertemente a desarrollar el carácter prescriptivo de la didáctica, expresado en objetivos que, una vez cumplidos, determinarán la eficiencia y la eficacia de los actos educativos. La lógica de los objetivos y la descripción de pasos para su consecución implican la necesidad y la creencia en la posibilidad de control sobre los procesos. La didáctica psicologizada consideró suficiente tener en cuenta el aprendizaje de los alumnos, descuidando otros elementos como el aprendizaje de los docentes, su relación con los saberes, y la naturaleza y circulación de estos en el dispositivo didáctico.

## Los elementos de la práctica educativa

En sus distintas manifestaciones, y en mayor o menor medida, la didáctica psicologizada busca normar hasta el final el desarrollo de la práctica educativa en los distintos elementos que la constituyen. Interesa observar que la práctica educativa es un todo complejo, imposible de capturar plenamente en un proceso de investigación o de planificación didáctica. Para intentarlo, es preciso descomponerla en sus elementos, arbitraria y artificialmente. Sabiendo que todos los elementos confluyen en ese todo complejo, es posible sin embargo observarlos por separado, a fin de ver cómo se manifiestan en las distintas realidades de aula. Si nos basamos en Antoni Zabala (1997) podemos identificar siete elementos. Los primeros seis constituyeron la centralidad de la didáctica psicologizada, en tanto son elementos que hacen al quehacer didáctico, el corazón de la técnica y el sentido de su existencia. Un primer elemento está dado por la organización social de la clase, esto es, la forma de estructurar la distribución de los alumnos en el aula, lo cual pauta las posibles dinámicas grupales, la forma de convivencia, trabajo y relacionamiento entre los alumnos. Grupo total, subgrupos fijos, subgrupos rotativos, comisiones de trabajo son posibles modalidades de esta organización. Pero más allá de las posibilidades, de este elemento se deriva la configuración de un segundo elemento: las relaciones interactivas. Refiere al lugar del alumno y del docente, y las posibles relaciones que se establecen entre

los alumnos y entre estos y el docente. Está en juego aquí cómo se establece la comunicación, los vínculos afectivos, el fomento de la autonomía, la confianza y la delegación de responsabilidades. El tercer elemento corresponde a la distribución de los espacios y los tiempos, típico elemento prescripto por la didáctica en términos de organización, estructuración y planificación. El cuarto elemento también ha sido central, incluso como punto de partida en la prescripción de actividades didácticas: los materiales curriculares o los recursos didácticos. El quinto elemento refiere al dispositivo que se pone en juego a partir de la organización de los elementos anteriores: las secuencias de actividades didácticas, la manera de encadenar y articular diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica, con fines explícitos vinculados a los aprendizajes. El sexto elemento está constituido por los instrumentos de evaluación. El séptimo y último refiere a la organización de los contenidos en sus diferentes modalidades, según el modelo curricular y didáctico que esté en juego.

### El séptimo elemento

La organización de los contenidos parece pasar desapercibida en la enumeración de Antoni Zabala, como un elemento más de la práctica educativa. Pero bien mirado, este es el elemento de la discordia y el que ha permitido observar la didáctica desde otro lugar; habilitando la transición de la didáctica psicologizada hacia la didáctica epistemologizada. La primera dejó este último elemento, el vinculado con los saberes que están en juego en una relación educativa, como una materialidad presente en el currículo, pero con una escasa consideración desde lo didáctico. La necesidad de prescribir la técnica y la secuenciación de pasos para la enseñanza de los contenidos dejó a estos sin cuestionamientos acerca de su naturaleza, su comportamiento y sus manifestaciones. La organización de los contenidos implica disponerlos en función de criterios de jerarquización, complementariedad e integración, en términos epistémicos, según lógicas disciplinares. Pero también implica la consideración de su naturaleza como saber a ser enseñado y sus transformaciones según su localización en los diferentes hábitats por donde circula.

### Una didáctica epistemologizada

La incorporación del saber en un mismo plano de relevancia que el docente y el alumno configura no solo la conocida tríada didáctica chevallardiana. Supone asimismo abrir la relación didáctica docente-alumno a un conjunto de fenómenos determinados por los saberes puestos en juego en la relación didáctica. Aunque parezca baladí, los tres términos de la tríada didáctica así considerados suponen procesos diferentes, igualmente necesarios para que el acontecimiento didáctico tenga lugar.

En el docente se ubican los procesos de enseñanza y en el alumno, los procesos de aprendizaje. Cualesquiera que sean los modelos de enseñanza y de

aprendizaje que se consideren válidos, se trata de procesos diferentes, ubicados en lugares y con protagonistas distintos que, en todo caso, buscan confluír de forma tal que la enseñanza encuentre un aprendizaje. Esto ocurre muy de vez en cuando, ya que la mayor parte de lo que se enseña no es aprendido. No existe una correspondencia lineal entre la enseñanza y el aprendizaje, por lo que buena parte de lo que se pone en juego en el primer proceso queda en el aire, estableciéndose como elementos que, a lo sumo, producen un efecto acumulativo insospechado e imposible de medir directamente. Se trata de efectos a largo plazo, producto de permanecer en un ambiente de enseñanza cuya clave está en el contacto con el saber. El saber es lo que en definitiva moldea y da sentido a los procesos de enseñanza y de aprendizaje

## Los hábitats del saber

Los saberes atraviesan los dos procesos que se producen en la relación didáctica: la enseñanza y el aprendizaje. Pero están presentes además en el escenario curricular disponible para que aquellos procesos tengan lugar, y a la vez, provienen de un ámbito exterior y previo a lo didáctico: el de su producción.

Podemos visualizar la multilocación de los saberes, observando cuatro niveles o hábitats en los que permanece, circula y transmuta. Los cuatro niveles guardan cierta distancia entre sí, a veces menor, a veces excesiva, pero siempre existente. Todos los intentos que se han hecho desde el campo de la didáctica para soslayar esas distancias o considerar que no existen, haciendo corresponder los niveles entre sí, se han basado en fantasías de perfección y transparencia. La imposibilidad de estas realidades ha causado efectos en las prácticas didácticas, bajo la forma de inconsistencias entre el saber y su enseñanza, entre la enseñanza y el aprendizaje, entre el aprendizaje y su evaluación. Como consecuencia del mantenimiento de esas fantasías y como forma de responder a las inconsistencias sin modificar los modelos didácticos, se han creado una serie de elementos ad hoc. Gran parte de ellos se manifiestan como atribuciones de culpabilidad a las circunstancias externas al acto educativo, como si este fuera texto y algo fuera de él —el contexto— condicionara su existencia y su desarrollo. Vinculado a esta cuestión de la exterioridad culpable se encuentra la atribución de las faltas de la no correspondencia entre la enseñanza y el aprendizaje al propio sujeto; que inmediatamente se explica como problemas de rendimiento, de aprendizaje, de ritmo; casos que son evaluados en consecuencia y ‘derivados’ hacia sistemas de corrección que habiliten la búsqueda de las correspondencias perdidas.

Si bien los saberes se derivan unos de otros, entre hábitat y hábitat, las distancias están determinadas por procesos estructurales que los transforman y los convierten en saberes distintos, sometidos a lógicas diferentes. El proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991) es el más conocido de estos procesos que determinan la distancia entre el primer y segundo hábitat. En este sentido, en un trabajo anterior (Santos, 2005: 91) señalaba:



La cuestión está centrada en el saber y la problemática de la enseñanza que establece con las instituciones que le sirven de hábitat, en sus características necesarias para que las manipulaciones didácticas sean posibles: «...la enseñanza de un saber, más ampliamente, su manipulación didáctica en general, no puede comprenderse en muchos de sus aspectos si se ignoran sus utilidades y su producción» (Chevallard, 1991: 155). En este sentido, a las tres formas de manipulación de los saberes —producción, utilización, enseñanza— se agrega la *manipulación transpositiva* y las instituciones que la llevan adelante: las *noosferas*, «esa administración tan deseosa en hacerse olvidar, que parece evaporarse tan pronto como ha producido sus efectos y de la cual nos olvidamos habitualmente hasta el punto de negarla» (Chevallard, 1991: 158). Precisamente, la manipulación transpositiva tiene como elemento central esa ruptura que se trata de negar. Ruptura que supone la materialidad de la didáctica, aunque se prefiera «imponer en el lugar de una materialidad una *convención de representación ficcional* que acomoda la episteme didáctica a la doxa voluntarista del campo educativo» (Behares, 2004: 26).

Más allá de la transposición didáctica y los hábitats para el saber que se presentan en los dos extremos, como insumo y como producto de un proceso de producción de algo nuevo, ampliaré aquí la noción de *hábitat de saberes*, ubicándolos en un continuo que implica las esferas de la ciencia, el currículum, la enseñanza y el aprendizaje.

### Primer hábitat: el ámbito de producción

El hábitat de los saberes producidos está sometido a su propia lógica, compartida entre quienes allí trabajan. Esa lógica suele ser inalcanzable para quien no pertenezca al ámbito, que recibirá lo que allí se produzca bajo el formato preparado para su divulgación. Los saberes populares, religiosos, artísticos, científicos constituyen algunas de las formas que asume la producción. En todos los casos operan mecanismos legitimadores de ese saber, que justifiquen su producción y su permanencia en ciertos canales de divulgación. Esos mecanismos están relacionados, en todos los casos, con juegos de poder e imperativos culturales que buscan extender en el tiempo lo producido. Producir implica necesariamente difundir y hacer circular, y para ello deben operar mecanismos legitimadores que justifiquen el esfuerzo.

Tomemos el caso de la ciencia como uno de los ámbitos de producción de saberes. Es un ámbito donde los saberes se producen según lógicas disciplinares internas y específicas, a partir de las cuales se han intentado delinear criterios epistemológicos generales, parcialmente válidos, nunca suficientes. De todos modos, podemos considerar en la ciencia la existencia de algunos *contextos* (Klimovsky, 1994). Los dos primeros pertenecen a Hans Reichenbach. Se trata de los contextos de descubrimiento y justificación. El primero supone la producción de hipótesis, teorías, ideas y conceptos, en función de lo ya disponible:

todo ello relacionado con circunstancias personales, psicológicas, sociológicas, políticas y hasta económicas o tecnológicas que pudiesen haber gravitado en la gestación del descubrimiento o influido en su aparición (Klimovsky, 1994: 29).

El segundo tiene que ver con la validación de lo producido y es donde entran en juego criterios vinculados con la lógica y con la teoría del conocimiento. En todo caso, no son claras las fronteras entre el descubrimiento y la justificación, y aunque conceptualmente los contextos sean diferentes, su relación es de mutuo condicionamiento. Es evidente que el acto mismo de producción está pautado por criterios vinculados a la validación de lo que se está produciendo y no es este último un mero mecanismo externo.

Klimovsky se refiere a un tercer contexto en la ciencia: el contexto de aplicación. Esto se puede visualizar claramente con la tecnología considerada como aplicación del conocimiento científico. Al igual que en los anteriores, también en este contexto es pertinente un análisis epistemológico, ya que también la aplicación funciona como medio de validación, en tanto es posible detectar la pertinencia del conocimiento producido. Es extraño y a la vez interesante que ni en Reichenbach ni en Klimovsky aparezca la divulgación y la enseñanza del conocimiento. Es sobre este punto que podemos configurar los hábitats del saber vinculados a la difusión y a su lectura, a la enseñanza y a su aprendizaje, como hábitats distintos y posteriores al de producción, que incluye los referidos contextos de descubrimiento, justificación y aplicación.

El hábitat científico de producción del saber es esencialmente inestable, lo cual hace aparecer la provisoriedad como característica central y la garantía de avance en la producción a partir del aprendizaje de los propios errores. Esta última característica es la que distingue a la ciencia de otras formas de producir saberes. La provisoriedad y el lugar del equívoco en la ciencia es lo que vuelve conflictivo este ámbito, sujeto a disputas que, aunque no necesariamente se reflejen en el producto, dan cuenta del doble juego de disputas en términos de juegos ideológicos, políticos y de poder. Un doble juego que a veces contrapone saberes en función de intereses que trascienden en mucho lo que los propios saberes determinan, y en otras ocasiones acercan y se generan acuerdos entre saberes por las mismas razones, haciendo incuestionables ciertos núcleos duros de investigación, ya que se cierran filas en torno a ciertas «verdades» creándose una serie de elementos ad hoc, al modo del *cinturón protector* de Lakatos.

Es necesario hacer notar que la difusión y la enseñanza del saber producido en este nivel deben conformar un nivel aparte, ya que para que la difusión y la enseñanza sean posibles debe existir una nueva textualización, y por lo tanto, la estructura misma, cuando no su sentido, se ve trastocada. Mientras el saber circule por los tres contextos de producción, lo hará con códigos cercanos y próximos, de forma tal que un mismo formato de saber se produce y circula entre los científicos, en esos mismos términos es validado con criterios epistemológicos —para garantizar el estatuto de científicidad y para justificar su lugar como un

saber nuevo— y luego es aplicado como tecnología si fuera el caso. La tecnología configura un contexto que habilita nuevamente la producción de nuevo saber, por lo que forma parte ya del contexto de descubrimiento. Estas dinámicas son accesibles para quienes están en el campo y se han preparado para compartir sus códigos. Para acceder desde afuera, son necesarias algunas traducciones, que desencadenan un proceso estructural que transforma el saber producido en otro diferente, aunque con las vestiduras del primero.

### Tomando distancia: los procesos estructurales de textualización

La salida de los saberes de este primer hábitat implica un quiebre de la formulación inicial y la generación de un nuevo producto: el texto de saber en términos curriculares. Su inclusión en el siguiente hábitat está precedida por una serie de mecanismos de textualización, entre los que encontramos el proceso de *transposición didáctica* formulado por Yves Chevallard como el más conocido de ellos. No es el único, como veremos más adelante.

La transposición didáctica es un fenómeno estructural de sucesivas transformaciones del saber producido, adaptándolo de una forma tal que lo haga susceptible de ser enseñado. No se trata solo de una simplificación, aunque también lo es, sino de la ubicación del saber en una nueva lógica que permita su circulación en ámbitos de enseñanza y su posible adquisición bajo la forma de aprendizaje. La mayor parte de los saberes científicos que se formulan para ser enseñados ya están transpuestos cuando llegan a manos del docente, quien, en todo caso, participa de la última etapa del proceso de transposición, en el momento de textualizar a partir de saberes ya transpuestos. Estructuralmente también es frecuente observar ejemplos en lo que hemos denominado la *cadena retextualizadora*.<sup>20</sup> Se trata de saberes escolares, en términos de Silvina Gvirtz (2003), producidos en una dinámica pensada para la enseñanza y a partir de saberes escolares anteriores, de forma tal que ya se ha perdido el nexo con el saber primigenio. En este sentido, la distancia entre el texto de saber para su enseñanza y el saber producido originalmente llega a ser excesivamente grande, separándose ambas dimensiones de un modo aparentemente irreconciliable.

Un fenómeno que determina esa distancia tiene que ver con la naturaleza de la conformación curricular: el proceso mismo de selección de saberes a ser enseñados de entre el universo de saberes disponibles. Las condiciones de desincronización, despersonalización, programabilidad, publicidad y control social de los aprendizajes que debe tener un saber como requisitos para poder ser enseñados (Verret, 1975); la descontemporización, naturalización y descontextualización (Marandino, 2004), además de la dogmatización (Develay, 1987), son elementos epistemológicos que intervienen en estos procesos y que se suman a las razones políticas e ideológicas que determinan las decisiones sobre el currículum. Ubicar los saberes en los casilleros del currículum supone adaptarlos a moldes

---

20 Para profundizar en este concepto de *cadena retextualizadora*, véase Santos (2007a).

preestablecidos, que implican lógicas de segmentación y sucesión temporal para su enseñanza y su aprendizaje. Cualquiera sea el diseño curricular, implica mecanismos de segmentación en su enumeración, de forma tal que pueda normar la enseñanza, y pautar el control institucional y social de los aprendizajes. Además, cada saber se presenta como la totalidad plena que representa «lo que hay que enseñar», alejado de los tiempos de producción, los conflictos y los potenciales equívocos de los saberes puestos en juego. De allí los elementos citados por Marandino y Develay.

El libro de texto es el producto que mejor refleja el proceso de transposición didáctica, en tanto todo su proceso de producción está signado por el objetivo de la enseñanza de los saberes allí expuestos. Como texto de uso escolar, los saberes se formulan de acuerdo a lo establecido por el currículum y de acuerdo a las posibilidades de comprensión de los alumnos del grado correspondiente, de acuerdo a sus características. En algunos casos, el libro de texto es producto de una transposición directa del saber original, como es el caso de la historia. Los redactores del libro suelen acudir directamente a las publicaciones del investigador y es a partir de sus formulaciones que realizan las adaptaciones. También el docente suele manejar los textos del investigador y realizar él mismo acciones puntuales de transposición, seleccionando, recortando, poniendo en palabras, mostrando, comparando diversas fuentes, contraponiéndolo al libro de texto, etcétera. En otros casos, el libro de texto es producto de una cadena retextualizadora más o menos larga y alejada del saber original, como es el caso de la Física. En este caso muchas veces ni siquiera los redactores del libro se acercan al saber de la Física, sino a sus versiones de divulgación que ya suponen una cierta transposición. El docente se forma con textos ya transpuestos —libros y revistas de divulgación—, al igual que sus alumnos; y no hay contacto con el saber producido directamente por el investigador en Física.

Lo que sí sucede en todos los casos es la ruptura entre el saber objeto de transposición y el conjunto de saberes de los que formaba parte. El saber seleccionado y transpuesto pierde el sentido que le daba su ubicación en un hábitat que era el suyo porque le había dado origen. Una parte de ese sentido está dada por sus relaciones con otros saberes allí inscriptos, lo cual hace que forme parte de un sistema inestable y dinámico. Otra parte de ese sentido es el conflicto al que estaba sometida la escena de su producción. La transposición didáctica supone, antes que la adaptación del saber para ser enseñado, la negación de estos dos elementos. En el plano curricular, el saber transpuesto es la negación de sus relaciones con otros saberes, aunque luego en el dispositivo didáctico se las intente reconstruir. El saber transpuesto es también la negación del conflicto, en tanto se lo presenta como una totalidad plena, «la verdad a la que ha llegado la ciencia». Es un saber que muestra las respuestas ocultando las preguntas.

Además de los libros de texto, los procesos estructurales derivan también en el material didáctico generado exclusivamente para las actividades de enseñanza y en la propia voz de los docentes. De algún modo también suponen textos de

saber, producto de la transposición, aunque más directamente vinculados con la acción comunicativa y con el dispositivo didáctico donde el saber textualizado tiene lugar y puede circular.

En último lugar, los procesos de divulgación del conocimiento —libros, revistas, documentales, películas— y los elementos del ambiente —lugares, árboles, medios de comunicación— operan en los dispositivos didácticos. Son también textos transpuestos, pero en un sentido ligeramente diferente, ya que, al no estar pensados específicamente para la enseñanza ni formulados en términos didácticos, no cumplen necesariamente con los criterios de ordenamiento secuencial y condicionamiento por disciplina escolar y por grado que sí cumplen los libros de texto. Los elementos no didácticos, devenidos didácticos en virtud de su presencia en el dispositivo didáctico, no necesariamente permiten un acercamiento al saber original, pero sí refrescan la enseñanza, reduciendo el artificialismo que supone el excesivo didactismo.

### Segundo hábitat: los saberes a enseñar. El ámbito de lo curricular

Los saberes elegidos para ser enseñados conforman un recorte del universo de los saberes para cuya realización median fenómenos estructurales que operan con criterios políticos, ideológicos y epistemológicos. Aunque con frecuencia reciben una denominación similar, los saberes que ocupan este hábitat no son los mismos que los que se ubican en el hábitat de producción. Derivan de aquellos pero son otros, en virtud de sus propias transformaciones y adaptaciones para su enseñanza, producto del proceso de transposición didáctica; y en virtud de su desconexión del sistema de saberes y lógicas disciplinares que le daban lugar y sentido. En este nivel, los saberes se presentan, sin embargo, signados por una ilusión de verdad que oculta y niega las vicisitudes de su producción, y a la vez oculta el carácter arbitrario del proceso de selección y el carácter transformativo y generador de distancia del proceso de transposición didáctica.

En este hábitat los saberes adquieren una estabilidad que no tenían cuando se encontraban en su ámbito de producción. Los procesos estructurales intermedios, que ubican a los saberes como saberes a enseñar, implican la acción de arrancarlos de su contexto y congelarlos, abstrayéndolos de su dinámica original. Esa estabilización de los saberes hace al conservadurismo de los sistemas curriculares, pautados por celdas más o menos rígidas a las que deben acomodarse. Una acomodación que implica lógicas de sucesión temporal de saberes en función de las secuencias de enseñanza y de aprendizaje que deberían implicar. Una acomodación siempre más o menos forzada, ya que todos los saberes deben ubicarse en formatos preestablecidos en términos curriculares, aun cuando proceden de lógicas disciplinares bien distintas. La subdivisión de los saberes en pequeñas partes se da en este hábitat, de acuerdo a los futuros dispositivos de enseñanza y no de acuerdo a criterios epistemológicos stricto sensu.

Aquí están los saberes que están sobre la mesa para ser enseñados, distanciados de los saberes producidos y a la vez distanciados de los saberes enseñados

efectivamente. Para la determinación de los primeros median los referidos procesos estructurales. Para la aparición de los segundos, debe ya iniciarse el proceso de enseñanza y por lo tanto, median allí las decisiones de los docentes y sus propios criterios de selección. Como sostiene Bordoli:

el saber [que] se hace presente en el currículum norma como un conocimiento representado y por lo tanto reproducible. Es decir, un saber «pleno» en tanto representación estable, saturada, acabada; saber que ha sido «transpuesto» de un saber de ciencia (2007: 32).

En este hábitat los saberes forman parte de una estructura estable, construida a partir de una estructura dinámica e inestable; y abierta a su vez a la fractura de aquella estructura, posible en el acontecimiento didáctico.

Mirando hacia atrás, se constituye el proceso de vigilancia epistemológica de Chevallard, a modo de control que pueden hacer los docentes para dar cuenta de lo que hay para enseñar, echando miradas lo más cercanas posibles al saber original, ahora transpuesto. Esta posibilidad tiene sus limitaciones, pero supone un antídoto parcial a la excesiva distancia entre los saberes producidos y los saberes a enseñar, que puede ocasionar la transposición didáctica. Se trata de un control ejercido no solo sobre el currículum prescripto, sino también sobre los libros de texto y demás textos de saber intervinientes en la enseñanza para vigilar pertinencias, vigencias y adecuaciones del saber a enseñar.

Mirando para adelante, este hábitat ofrece los insumos disponibles para la construcción de procesos de enseñanza y por lo tanto, la entrada de los saberes en un sistema que los integrará en diversos soportes y procedimientos en tanto tecnología didáctica.

### La enseñanza: los saberes puestos en circulación

En los dispositivos de enseñanza los saberes entran en relación y se moldean una vez más de acuerdo a los elementos de la práctica educativa señalados anteriormente. En primer lugar, forman parte de actividades didácticas generalmente encadenadas en una secuencia que supone la ubicación del saber en fragmentos temporalmente dispuestos. En segundo lugar, la actividad didáctica misma está sometida a ciertas leyes de organización temporal, en función de un doble criterio, vinculado con la estructura del saber por un lado y con las posibilidades del aprendizaje en función de las características de los aprendientes, por el otro. En tercer lugar, los saberes adquieren soportes a través de los cuales se transmiten y se disponen para su circulación. Estos soportes se manifiestan en los materiales didácticos y los espacios educativos. En cuarto lugar, los saberes así dispuestos temporalmente y así corporizados en los soportes entran en circulación en términos de enseñanza; de acuerdo a una determinada organización social de la clase y ciertas relaciones interactivas entre los alumnos, y entre estos y el docente.

En una didáctica epistemologizada, estas cuatro dimensiones de la enseñanza y sus elementos en la práctica tienen la clave de su funcionamiento en la

organización de los saberes. Debería pensarse que la forma en que se organizan los contenidos para su enseñanza es la organización primera y la que determina la organización del resto de los elementos, tradicionalmente identificados con la didáctica más prescriptiva. El modelo globalizador que incorpora modalidades tales como proyectos, centros de interés, núcleos temáticos, tópicos y demás constituye una de las posibilidades de esa organización. En todo caso, se trata de manejar criterios de integración de contenidos en términos de complementariedad; por ejemplo, de varios conceptos en torno a un tema estructurador. En ese esquema, los contenidos a enseñar se disponen con cierto nivel de organización mutua, más allá de la disciplina a la que pertenezcan, aunque sin desconocer esa pertenencia. Esos contenidos se disponen además en torno a temáticas que acontecen y emergen, sin que necesariamente estén previstas en el currículo prescripto. La categoría *tema estructurador* se constituye en el eje central de la organización de los saberes a enseñar; en un dispositivo que debe ser desarrollado necesariamente por el docente en función de las circunstancias institucionales y específicas.

Esto último no tiene que ver con la contextualización necesariamente. Contextualizar los saberes a enseñar, considerar como puntos de partida lo que el aprendiente sabe y vive, parece inevitable. Pero se vuelve peligroso si se lo lleva al extremo de considerar válida solo la enseñanza de aquellos saberes que tienen algo que ver con lo que el aprendiente ya sabe o vive. Por el contrario, los saberes que se enseñan deben tener algo de ajenidad, de extrañamiento; lo cual hace que tengan sentido para compensar aquello que si el niño no lo encuentra en la escuela, no lo va a encontrar en ninguna otra parte.

### Tercer hábitat: los saberes enseñados

Es claro que la distancia entre los saberes a enseñar y los saberes enseñados efectivamente está determinada en gran parte por las decisiones del docente. El nivel de los saberes enseñados está constituido por aquellos tomados de la estructura curricular y que forman parte del acontecimiento didáctico; primero seleccionados y luego organizados para su enseñanza. Esta asume, para los saberes, el formato de circulación, en términos de transmisión y comunicación. Esa circulación de saberes adquiere particular relevancia en las asimetrías que habilitan los acontecimientos del orden del enseñar y del aprender; no solo las que vinculan al docente con el alumno, sino también las relaciones comunicativas entre los alumnos.

Los estudios realizados en grupos multigrado de escuelas rurales señalan las particulares manifestaciones que adquiere allí la circulación de saberes, en tanto se da entre niños que presentan una fuerte relación de asimetría debido a que tienen una gran diversidad etaria y pertenecen formalmente a diferentes grados. Esos mismos estudios han sugerido que todo lo que acontece en los grupos multigrado, como prácticas de enseñanza que se deben adaptar a la singular situación que presenta el grupo multigrado, en realidad deberían aplicarse en

toda situación de enseñanza, en aras de una verdadera atención a la diversidad desde lo didáctico. A partir de pensar lo didáctico sobre el multigrado, se puede pensar en la necesidad de implementar una diversificación en los procesos de enseñanza en un aula donde, actuando en forma simultánea, confluyan alrededor de ciertos elementos comunes. Es el caso de la enseñanza de diversos conceptos donde, para cada uno, se ponen en marcha dispositivos y secuencias diferentes, tratándose de conceptos complementarios entre sí para la comprensión de un tema común, hacia donde confluyen todos los procesos. Es el caso también de la puesta en marcha de procesos paralelos y simultáneos donde el eje común es un mismo concepto, tratado en diferentes niveles de profundización. En todos estos casos, si bien hay una etapa donde la diversificación tiene lugar y se dan los procesos simultáneos, hay momentos de apertura, puestas en común y cierre. Es allí donde los saberes circulan libremente, de forma tal que el proceso de enseñanza de un determinado contenido adquiere sentido en un conjunto mayor que incluye otros contenidos y en relación con un tema emergente —acontecimiento de la realidad— que sirve de estructurador o aglutinante.

En este tercer hábitat, los saberes enseñados son aquellos que se han liberado para su circulación. La dinámica y las posibilidades de esta dependen del dispositivo didáctico generado, pero siempre hay circulación, a veces restringida, a veces abierta y libre. Las claves de una circulación libre tienen relación con la abundancia, con el derroche. Tiene que ver con poner en juego, poner en circulación unos saberes que habitarán las situaciones didácticas como saberes enseñados. La mayor parte quedarán en el aire. Una pequeña parte pasará al siguiente hábitat, no sin dolor y sufrimiento.

### El aprendizaje: entre el deseo y el dolor

Las consideraciones epistemológicas acerca del aprendizaje ofrecen una primera clave que tiene que ver con el establecimiento de una nueva distancia. La que separa el hábitat de los saberes enseñados del hábitat de los saberes aprendidos. Quizá lo primero que haya que tener en cuenta sea precisamente la imposibilidad de una correspondencia lineal entre la enseñanza y el aprendizaje. No todo lo que se enseña se aprende. Más allá de la fantasía que llevó en un momento a considerar la posibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, aún hoy expresada en la voz del maestro que señala: «esto los niños lo saben, porque yo lo di», es claro que se trata de procesos diferentes y que corren por carriles distintos. Por lo tanto es muy probable que, en realidad, los niños no lo sepan. En todo caso, los procesos buscan encontrarse en algún punto, pero se ubican en lugares diferentes y el encuentro ocurre muy de vez en cuando.

La segunda clave tiene que ver con los obstáculos epistemológicos al aprendizaje. Algunos obstáculos tienen que ver con las resistencias que imponen las ideas consolidadas a modo de sentido común; nunca del todo sustituidas por los saberes que la escuela pretende enseñar. Otros obstáculos tienen que ver con la naturaleza epistemológica de los propios saberes que se enseñan y que no



permiten su aprendizaje en los mismos términos. La complejidad epistémica de algunos saberes, su aislamiento del resto de saberes y las relaciones que deberían tenerse en cuenta para una comprensión cabal, pero que no llegan a reflejarse en los saberes enseñados, contribuyen a estas imposibilidades. El aprendizaje se habilita por el deseo y solo es posible si se logran vencer esas resistencias.

Los saberes que logran pasar por el trance se ubican en el siguiente hábitat, que no será sin embargo el final del proceso, como podría suponerse.

#### Cuarto hábitat: los saberes aprendidos

Los saberes efectivamente aprendidos no se quedan en la cabeza de quien aprende. Fluyen, se aplican, se ponen en juego por parte de los aprendientes de tal forma que en este hábitat los saberes recuperan su carácter dinámico, aunque en un sentido bien distinto del que tenían en los ámbitos de producción. Aquí más que construcción hay una reconstrucción de los saberes en función de las historias y las convicciones personales, puestas en la intersubjetividad del grupo de alumnos y el docente. Así como es dinámico, en tanto los saberes circulan en el aula; se trata del hábitat más volátil para la presencia de los saberes, siendo extremadamente difícil comprobar la existencia de saberes aprendidos allí. El docente desencadena procesos de enseñanza cuyos resultados no solo son impredecibles, sino que además son difíciles de capturar, en tanto no se puede estar del todo seguro que algo esté aprendido por el alumno.

La distancia entre los saberes enseñados y los saberes aprendidos se mide con los instrumentos de la evaluación. Pero si se es mínimamente exigente en cuanto a qué supone aprender, los indicadores fiables del aprendizaje son escasos y es difícil dar cuenta de ellos. Se trata de los indicadores vinculados a la circulación de los saberes y se manifiestan fundamentalmente a través de la transferencia y de la aplicabilidad. La aplicabilidad se refiere al uso de los conceptos aprendidos en la resolución de problemas y situaciones distintas a las presentadas en la enseñanza de esos conceptos. Si bien de esta idea se generó toda la didáctica de la problematización, siendo que se basa en una búsqueda ilusoria de problemas reales; la aplicabilidad sigue siendo un indicador relativamente confiable. Sin embargo, hay que hacer notar que ese criterio se suele manifestar fuera de la escuela —fuera del horario escolar y fuera del ciclo escolar— por lo que en gran parte permanece oculto a los ojos del docente.

La transferencia se refiere a la acción comunicativa de lo aprendido, poner en palabras lo que se aprendió o está en proceso de aprenderse. Es el acto mismo de la circulación de los saberes en el aula, cuando los alumnos verbalizan lo aprendido; generando configuraciones discursivas diferentes a las utilizadas por el texto del saber que formó parte del proceso de enseñanza y de acuerdo al auditorio. Este esfuerzo de poner el saber aprendido en palabras propias y diferentes según la situación solo es posible si hay una verdadera apropiación de los saberes.

Observar los mecanismos de transferencia implica para el docente un doble sentido: por un lado, un mecanismo de evaluación de la distancia entre los

discursos de enseñanza que contienen el saber y los discursos de aprendizaje en el que el saber termina habitando. Por otro lado, para el alumno, la comunicación en sí mismo es un acto de aprendizaje y forma parte por lo tanto del dispositivo didáctico.

## A modo de conclusión: la circulación de saberes

La ubicación de los saberes en los tres primeros hábitats puede ser rastreada a través de sus materialidades: los textos científicos, los textos de saber para su enseñanza generados por la transposición didáctica y los textos enseñados definidos por los dispositivos didácticos. Esas materialidades permiten hacer un seguimiento de sus formulaciones, formatos y transformaciones, dando cuenta de las distancias entre ellos y sus efectos sobre la estructura curricular y la enseñanza. La circulación es vertical cuando el saber ubicado en un hábitat deriva hacia su ubicación en el siguiente, pero también circula horizontalmente a la interna del hábitat. Es claro que en el primero, el ámbito de la ciencia, los saberes tienen una circulación en función de la dinámica de su producción. En el segundo, el del currículum, hay una circulación mucho más restringida, a veces inexistente, dado el carácter estático del hábitat. En el tercero, el ámbito de la enseñanza, los saberes circulan en función del dispositivo didáctico establecido, en términos de transmisión, puesta en común, tareas compartidas, distintos acercamientos al saber por parte de los aprendientes, etcétera.

Pero el cuarto hábitat, el de los saberes aprendidos, es diferente. En este caso no hay una materialidad palpable, visible, que pueda dar cuenta de la existencia y la forma de los saberes allí ubicados. La manera en que se reconstruyen los saberes, en tanto saberes aprendidos, está atravesada por circunstancias excesivamente singulares y mínimamente aprehensibles por quienes observan desde lejos, aun para el docente. Los indicios del saber aprendido no se manifiestan claramente, permaneciendo en gran parte ocultos. Sus manifestaciones son impredecibles y, en ocasiones, aparecen fuera de la escuela y fuera del alcance del enseñante. Los mecanismos de evaluación miden la distancia entre el saber enseñado y el saber aprendido, aunque son poco eficaces para comprobar la naturaleza y las características de este último. Incluso tienen muchas dificultades para encontrar los indicadores más adecuados y fiables de aprendizaje; recurriendo a los de aplicabilidad y transferencia, por ejemplo. Esto hace que en general los mecanismos de evaluación estén concebidos a partir de una fantasía que les hacen decir más de lo que pueden decir. La respuesta a la pregunta, la resolución de un problema, la exposición del conocimiento, la producción de un texto, son mecanismos que intentan poner en términos materiales el supuesto saber aprendido. Sin embargo, lo que se puede obtener de ello son apenas algunos indicios de la existencia de un saber aprendido y la manera en que se configura.

De la mano de la transferencia como indicador de evaluación esto es la capacidad de transmitir a otros lo que se ha aprendido o está en proceso de

aprenderse. Surge una última consideración acerca de los saberes aprendidos: la manera más clara de evidenciar la presencia de saberes aprendidos es hacerlos circular bajo la forma de enseñanza, de transmisión hacia los demás. Si alguien es capaz de poner en texto —un texto diferente al aprendido— un saber, comunicándolo a los demás, de maneras diversas, de acuerdo al auditorio y con las necesarias adaptaciones lingüísticas, entonces es probable que estemos ante un saber aprendido. Pero nunca lo sabremos de todo.

## Bibliografía

- Behares, Luis (2004) «Materialidades del saber en Didáctica a partir del concepto de transposición», en Behares, Luis (comp.). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. FHCE, Udelar. Montevideo.
- Bordoli, Eloísa (2007) «La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza», en Bordoli, Blezio, *El borde lo (in) inenseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Universidad de la República. Montevideo.
- Chevallard, Yves (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Buenos Aires.
- de Camilloni, Alicia W. (1996) «De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica», en de Camilloni, Davini *et al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- Develay, Michel (1987) «À propos de la transposition didactique en sciences biologiques», en *Revue Française de Pédagogie*, n.º 80, julio-setiembre.
- Gvirtz, S.; Larripa, S.; Oría, A. (2003) *Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela*, Universidad San Andrés, Buenos Aires.
- Klimovsky, Gregorio (1994) *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. AZ editora, Buenos Aires.
- Marandino, Martha (2004) «Transposição ou recontextualização? Sobre a producto de saberes na educação em museus de ciencias», en *Revista Brasileira de Educação*, n.º 26, mayo-agosto.
- Santos, Limber (2005) «Los saberes designados para ser enseñados: naturaleza y caracterización», en Behares, Colombo, *Enseñanza del saber-saber de la Enseñanza*. Universidad de la República. Montevideo.
- (2006) «Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado», en *Quehacer Educativo*, n.º 75, FUM-TEP, Montevideo.
- (2007a) *La cadena retextualizadora: la burocratización del saber*, en Bordoli, Blezio, *El borde lo (in) inenseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*, Universidad de la República. Montevideo.
- (2007b) «Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada», en *Quehacer Educativo*, n.º 81, FUM-TEP, Montevideo.
- Verret, Michel (1975) *Le temps des études*. Honoré Champion. París.
- Zabala, Antoni (1997) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó. Barcelona.



# Las significaciones del cuerpo construidas desde el discurso escolar

MARTINA BAILÓN  
ANDREA CANTARELLI

## Narrativas docentes que interpelan a los cuerpos de las niñas y los niños

### Presentación

El presente trabajo rastrea algunas de las condiciones de producción de los cuerpos en el actual sistema educativo uruguayo. Desde esta perspectiva el análisis se centrará en los discursos de los docentes como espacio central (aunque no único) de producción de los procesos de interpelación en el ámbito escolar.

Nos detendremos en algunos de los enunciados de los docentes<sup>21</sup> acerca del cuerpo, particularmente esos que intentan nombrarlo, pero que como veremos no logran sino hablar de algo ajeno, que se resiste a ser atrapado en la palabra. El cuerpo tan propio aparece en el discurso escolar siempre nombrado en tercera persona; ello nos motiva a plantear esa interrogante de por qué nunca aparece como cuerpo del yo, el cuerpo en primera persona.

En el trabajo de análisis intentamos buscar un acercamiento a aquello que se pone en juego desde esas narrativas específicas del cuerpo, mojones fundamentales en los procesos identificatorios. El cuerpo es el lugar por excelencia desde el cual el sujeto construye su identidad. No obstante, cuando analizamos la forma en que en la escuela se produce el acercamiento a cualquier trabajo más específicamente vinculado a lo corporal, nos encontramos con que la mirada docente aparece fuertemente ligada con un discurso del deber ser escolar. Sin embargo, debido al grado en que cada uno está implicado en la temática, surgen significaciones diversas más bien vinculadas a la experiencia personal de cada docente (en la que se incluye la experiencia personal escolar).

En este sentido, ha sido reveladora la actitud de los entrevistados frente a las preguntas que hacen referencia específica al cuerpo. Una docente comentó al finalizar la entrevista propiamente dicha (al apagar el grabador) que las preguntas le resultaban complejas por ser un tema que no es objeto de reflexión corriente en su ámbito cotidiano. Por esta razón no ha sido posible llegar directamente al tema del cuerpo, siendo necesario un rodeo previo.

---

21 Se trabajó sobre cinco entrevistas a docentes de los cuales cuatro pertenecen a educación común y una a educación inicial.

No obstante, esto no significa que el cuerpo esté ausente de las prácticas escolares. Desde nuestra perspectiva, el cuerpo es blanco en el que se ritualizan y materializan la mayoría de las tecnologías de disciplina y de control en la institución.

En este abordaje, se vuelve necesaria una mirada desde el acontecer corporal en la institución educativa, que a su vez incorpore una mirada más amplia. Desde allí, la temática del disciplinamiento del cuerpo se encuentra estrechamente vinculada a la crisis que enfrentan nuestras escuelas actualmente, a los desfasajes entre sus posibilidades como institución moderna y los problemas y necesidades que los actores involucrados expresan allí.

No se abordarán aquí otros discursos: alumnos, currículo, autoridades educativas, otros docentes vinculados a la escuela, etcétera. Más que las palabras o los hechos que pudieran dar cuenta de todos y cada uno de los rituales corporales escolares, se intentarán des-velar algunas condiciones que habilitan una lectura de los discursos enunciados.

Para lograr este objetivo este trabajo se nutre del análisis foucaultiano del poder y la conceptualización de la sociedad posdisciplinar (desarrollada por De Marinis, 1999 y 2002; Deleuze y Guattari, 1994) y, por tanto, del cambio que ha operado en nuestras sociedades en los ámbitos tradicionales e institucionales de disciplinamiento de sujetos (y por tanto de sus cuerpos).

## ¿Cuántos cuerpos caben en un cuerpo?

### Breve análisis desde diferentes perspectivas

Cuando hablamos de cuerpo, lo reconocemos como materialidad cargada de sentidos diversos en las diferentes prácticas insertas en la cultura así como desde distintas teorías y disciplinas. Estos abordajes ponen de relieve que:

[El cuerpo]es el fundamento de todas las prácticas sociales como mediador privilegiado y pivote de la presencia humana, el cuerpo está en el cruce de todas las instancias de la cultura, es el punto de imputación por excelencia del campo simbólico. Un observatorio de alta fidelidad para el que hace ciencias sociales. Pero es importante saber previamente de qué cuerpo se trata (Le Breton, 2002: 32).

La noción de cuerpo como materialidad y las complejas significaciones en torno a él se encuentran en disputa con el uso común del vocablo que entiende al cuerpo como supuesta unidad biológica o, a lo sumo, como receptor de estímulos a través de los sentidos.

Esta unidad biológica que hace referencia a lo corporal generalmente se constituye como tal a partir de una mirada conformada por lo médico, y por ende, con un enfoque que privilegia una concepción del cuerpo de corte organicista. De una de las entrevistas realizadas surge el siguiente comentario:

Yo no alcanzo a captar [...] la intención de esa pregunta<sup>22</sup> porque cuando yo hablo del niño no lo concibo como una fracción, por un lado elemento

22 Ver anexo. Pauta de entrevista a educadores.

corporal y por otro lado el ser que se está desarrollando socialmente. El niño es una integridad que tiene una realidad psicológica, biológica y sociológica, y de la interacción de esos elementos es que evoluciona hacia las posibilidades de convertirse en un ser maduro (E4).

En principio, el entrevistado no acuerda disociar una realidad corporal de una realidad social. En lugar que propone este planteo es el de la integralidad, que se materializa en la interacción de tres elementos: psicológico, biológico y sociológico. Sin embargo, ¿dónde está el cuerpo en este planteo?, ¿debemos suponer que se hace presente cuando se menciona en el niño la dimensión psicológica, sociológica o finalmente en la dimensión «biológica»? Si así fuera, implicaría que estamos nuevamente en presencia de una concepción de lo corporal ligado a un discurso científico; es decir, aunque se proclama una «integralidad» el cuerpo está, una vez más, presente (o ausente) desde un recorte que implica la mirada organicista.

Ofreciendo otro posible recorte analítico, Paul Valéry desarrolla su idea del cuerpo teniendo en cuenta los diversos usos en función de las distintas necesidades humanas. Entonces, podemos reconocer al menos tres cuerpos:

El primero es el objeto privilegiado que nos encontramos en cada instante. [...] Todo el mundo llama a este objeto *Mi-Cuerpo*: pero nosotros mismos no le damos ningún nombre *en nosotros mismos*: es decir, *en él*.

Nuestro segundo cuerpo es el que nos ven los demás y el que nos devuelven, más o menos, el espejo y los retratos.

Hay, pues, un *Tercer Cuerpo*. Pero este solo tiene unidad en nuestro pensamiento, pues que solo se le conoce cuando se le divide y trocea. Conocerlo es hablarlo reducido a trozos, a jirones (1991: 398-399).

Sin embargo, para el poeta y filósofo, la definición de estos tres cuerpos no resuelve problemas fundamentales como el origen de la vida, de las especies, la naturaleza de la muerte, de las vestimentas...

Es precisamente sobre este fondo de dificultades fatigadas donde vino a dibujarse mi idea absurda y luminosa: Llamo *Cuarto Cuerpo*, me dije, al incognoscible objeto *cuyo conocimiento resolvería de un solo golpe todos estos problemas, pues ellos los implican*. Para cada uno de nosotros, hay un *Cuarto Cuerpo*, que puedo llamar indiferentemente *Cuerpo Real* o bien *Cuerpo Imaginario* (Valéry, 1991: 400-401).

Desde un enfoque psicoanalítico Assoun sostiene que:

Lo 'corporal' se abastece mediante el triple recurso a las palabras griegas que lo nutren: *physis* (naturaleza), *soma* (cuerpo) y *organikos* (órgano/instrumento).

Así el cuerpo puede considerarse como *principio* de «generación» material (física), como *dato-principio* (somático) y, por último, como *disposición* articulada de órganos ('organismo') [...].

Lo orgánico refiere al cuerpo como máquina y dispositivo «instrumentado»: la biología dio un paso preñado de consecuencias cuando introdujo la



definición de lo *viviente* mediante lo *orgánico* [...]. Hablar de lo somático es referirse a esa cosa tangible, viva o muerta, determinada y cerrada [...]. Al oponerla a lo ‘psíquico’ el pensamiento moderno conservará la noción de un ámbito de expresión y opacificación de la *psique*.

Lo físico es también lo viviente, pero como lugar donde la *materia* se encuentra con el *acto* de generación. El cuerpo es ese principio autogenerativo (1998: 15-16).

Estos tres ámbitos (lo físico, lo corporal y lo orgánico) constituyen una realidad única en cada cuerpo, aunque diversas instituciones sociales reivindicquen o intenten suprimir la presencia de alguno de ellos. Importa entonces el cuerpo en su globalidad ya que «revela la forma más imperiosa de lo real... inconsciente»<sup>23</sup> (Assoun, 1998: 19), lo real definido anteriormente por Valéry como *cuarto cuerpo*.

## La re-construcción de identidades

Los procesos de construcción de identidades, en los que el cuerpo es central, no recorren caminos lineales ni unívocos respecto a los discursos de los docentes o de otros agentes socializadores. Por el contrario, el sujeto construye su identidad en cada momento de su vida (tentativa, subvertible y sustituible) de acuerdo a la posición que ocupa en la sociedad, siendo esta la que le transfiere sus propiedades. De acuerdo con Hernández Zamora, no podemos hablar de la identidad de un sujeto sino de un sistema articulado de múltiples polos de identidad. «Cada uno de estos polos es construido por el sujeto, en su contenido concreto, mediante múltiples procesos de identificación respecto a discursos sociales que constituyen el deber ser “legítimo” de cada polo» (1992: 1).

Aquí comenzamos a entender tanto al maestro como al alumno como agentes que en la acción educativa construyen y reafirman distintos polos de identidad, lo que no quiere decir que mantengan esas mismas identificaciones en las demás esferas de la vida (ser alumno no es igual a ser hijo o jugador de un cuadro de baby fútbol, etcétera). Por otra parte, cada uno de los polos de identidad no son asumidos con la misma fuerza, sino que algunos resultan dominantes frente a otros.

A su vez, a lo largo de la vida, la identidad tiene como características el ser múltiple, abierta y precaria. Por tanto, ni una identidad ni un polo de aquella identidad es fijo, sino que el sujeto está abierto a modificarlos, ya que en la sociedad estamos permanentemente expuestos a diversos discursos que pueden o no interpelarnos como sujetos y proponernos nuevas identidades posibles.

Partiendo de la idea de que la identidad se encuentra en el núcleo del individuo, ligado a su cultura próxima como un conjunto afectivo e intelectualizado,

---

23 El inconsciente es corporal y lo corporal es inconsciente; la experiencia de lo que somos y hemos sido está en nosotros, en cada gesto, en cada dolor y también en todas nuestras inhibiciones. Somos nuestro cuerpo. El cuerpo es la manifestación de nuestro inconsciente, es el que nos significa y representa. Por ese motivo, además de inconsciente, es incontrolable.

dentro de un contexto ético y que se construye a través de identificaciones sucesivas, nos proponemos reflexionar teniendo en cuenta que:

Si bien en todo momento hay, entre los componentes de la identidad de una persona, una determinada jerarquía, esta no es inmutable, sino que cambia con el tiempo y modifica profundamente los comportamientos.

*La identidad puede ser concebida entonces como un itinerario personal, vinculado con pertenencias, orígenes, relaciones y lugares (Folgar, 2001: 101).*

Hernández Zamora, entiende por *identificación* el «proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este» (Laplanche y Pontalis, en Hernández Zamora, 1992: 3). Pero este proceso no tiene un origen en un sujeto que escoge de acuerdo a sus propios gustos o preferencias sino que el sujeto elige de acuerdo a su universo simbólico, a las reglas socialmente aceptadas y legitimadas (o en contra de ellas) y de acuerdo también a sus carencias. Estas carencias son definidas frente a una otredad.

La vestimenta, por ejemplo, es una de las tantas formas de identificación. Cuando nos referimos a la vestimenta, podemos hacer alusión a la túnica, que funciona también como marca simbólica de inclusión, inclusión que habilita, por ejemplo, a la salida del barrio en transporte público. Así lo manifiesta una docente: «Lo sienten ellos como un pase libre para andar en el ómnibus. ¡Sí!, porque son muy pocos los que sí valoran para qué es la túnica, para qué la uso y qué significado tiene que yo venga con esa túnica blanca» (E3 S). De esta forma, el origen de la túnica también se constituye como una pluralidad de polos de identidad posibles (pertenencia a la escuela, estar fuera de la calle, querer ser alguien, tener un proyecto de futuro, etcétera). Por otra parte, la túnica también podría tener simbólicamente el poder de ocultar marcas que el propio cuerpo deja ver. Refuerza el estigma tatuado en el cuerpo u oculta historia de vida. Este planteo supone también la exclusión. Si hay quienes pueden definirse simbólicamente como incluidos a través de la túnica blanca es porque hay otros que están excluidos de este circuito, y esta indumentaria es nada más y nada menos que una marca de esta condición que, si bien no es natural y permanente, aparece como tal.

Parfraseando a Hernández Zamora, toda tarea educativa tiene como objetivo, precisamente, lograr la identificación del sujeto con identidades sociales válidas y legítimas dentro de un orden simbólico dado.

A partir de lo antes mencionado deberíamos asumir que somos actores responsables en la re-producción del proceso de identificación. Asumir esta premisa implica reflexionar sobre cómo influimos en la re-construcción de identidad, desde nuestra práctica educativa cotidiana.

## El cuerpo en la institución educativa

### Otras formas de entender un mismo cuerpo

Al comprender la complejidad que emerge al nombrar lo corporal, resulta conveniente aclarar la forma en que el cuerpo aparece desde otras perspectivas que nos permitan entender cómo se construye la mirada del cuerpo en la institución.

Desde una perspectiva sociológica:

[E]l cuerpo, en tanto elemento aislable de la persona a la que le da su rostro solo aparece en las estructuras sociales de tipo individualista en las que los actores están separados unos de otros, son relativamente autónomos en sus valores y en sus iniciativas. Y ahí, el cuerpo funciona como un límite vivo que delimita frente a los demás la soberanía de la persona (Le Breton, 2002: 32).

Cada individuo constituye una unidad aislable sobre la cual se va a ejercer una acción que va a tender a la individuación. La autonomía como ideal pedagógico apunta precisamente a la asunción por parte del sujeto de su independencia de los otros; superar lo que Sennett (2003: 17) define como la «vergüenza de depender». Un niño gana en autonomía cuando es capaz de «transformar la necesidad en deseo», es decir, es capaz de controlar su propio cuerpo, «ir de cuerpo» en el momento y el lugar oportuno. La recompensa por transformar la necesidad en deseo es el respeto por uno mismo; Erikson al respecto comenta que, el niño aprende a controlarse sin pérdida de autoestima.

La vivencia corporal en la institución educativa suele estar dada por una imposibilidad de desarrollar un diálogo con el cuerpo, fundamentalmente en aquellas instancias en que el cuerpo hace síntoma de lo que la institución educativa lee como disfunción del alumno con relación a las normas establecidas. Allí parecería imposible generar dispositivos para hacer surgir otra palabra, distinta y anterior a la palabra hablada, otra palabra que habilite un posible diálogo entre el sujeto, la institución y sus representantes. «Los que no tenían palabras a su disposición, con su cuerpo [...] mostraban lo que eran incapaces de hacer oír»<sup>24</sup> (Stevenin, 1981: 193). Lo normal, lo moralmente correcto está definido y garantizado (desde el siglo XIX), para la sociedad y dentro de la educación por ejemplo, desde la medicina, dando espacio únicamente a:

[Un] cuerpo-organismo instrumentalizado que se revela muy abstracto: es un 'montaje' de órganos que solo puede 'imaginar' un saber médico consumado [...]. El sujeto solo 'cree' en su propio organismo porque así lo indica la fe médica, que por otra parte es ilimitada (Assoun, 1998: 17).

Desde la medicina se define un óptimo de salud que adquiere una impronta moral a través de la educación. La medicina y la educación física han ocupado a

---

24 El autor hace referencia específicamente a una experiencia de trabajo con teatro en la escuela experimental de Bonneuil-sur-Marne entre los años 1962 y 1972. Ver Manonni, 1981.

los cuerpos, definiéndolos desde un ideal de salud; ideal que por otra parte tiende a naturalizar una supuesta posible alienación del propio cuerpo, volviéndolo instrumento plausible de ser sujetado a lo socialmente establecido. Así, existe en nuestra sociedad occidental actual una idea bastante consensuada acerca de lo que es un cuerpo saludable, un cuerpo óptimo, un cuerpo socializado que no debe ya retornar a instancias madurativamente anteriores. Ejemplo de ello podría ser el abandono de la actividad sensible-corporal a lo largo del crecimiento, que aparece muy claramente en el transcurso de la escolarización. En este sentido, una de las entrevistadas plantea que «en educación inicial se trabaja bastante [con el cuerpo]. Expresarnos a través del cuerpo: expresar ideas, sentimientos» (E3 CP). De hecho, la universalización de la educación física no alcanzó en un inicio a la educación inicial. La actividad sensible corporal parece ser privativa de esta etapa de la educación. Ninguno de los entrevistados de grados superiores hace alusión a lo mencionado anteriormente.

### El lugar del cuerpo como campo de batalla

Como ya mencionamos, lo pedagógico no incluye al cuerpo o si lo incluye es para hablar sobre él.

La estructura de toda institución (familiar, escolar, hospitalaria) tiene como función la *conservación* de una experiencia (cultural, social, etcétera), con la finalidad de *reproducir* la herencia recibida.

El peso de la rutina administrativa —de la que no se puede librar ninguna institución— tiende a crear una situación que imposibilita toda dialéctica. Se crean estructuras con las que toda institución se defiende de los efectos de toda palabra llamada libre (Manonni, 1981: 67).

La relativa exclusión que realiza la institución educativa en relación con el cuerpo, al mantenerlo *atado* a un idea natural de cuerpo saludablemente moralizado, funciona como un mecanismo de poder, donde «el cuerpo se ha convertido en el centro de una lucha entre el niño y las instancias de control» (Foucault, 1978: 105). Es a través de la instancia educativa que el poder ocupa los cuerpos.

No obstante, esto no se produce pasivamente. Es necesario entender que así como el poder ocupa los cuerpos estos reaccionan contra el ocupante. Entre cada punto del cuerpo social «pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos», pero es en ese lugar donde se establecen las condiciones de posibilidad de su funcionamiento (Foucault, 1978: 157).

Esta batalla entre ocupantes y ocupados puede verse en las entrevistas cuando se habla de las situaciones de caos o des-control en el aula. Los docentes manifiestan que estas situaciones se producen:

[...] cuando están todos parados. Eso crea el caos y a mí me pone nerviosa, porque cuando andan más de cinco *parados* ya ... O fulanito le *grita* a morganito que está parado y ya aprovecha a pedirle el sacapuntas, «pasame la

goma...» O les encanta escribir en el pizarrón. Cuando se *paran* a escribir en el pizarrón, que generalmente lo hacen cuando yo no estoy o a la hora del recreo.

Una clase en desorden es cuando el niño *salta*, que *corre*, cuando el maestro está hablando con alguien o con algún otro compañero y ellos están *paseando*. Salió uno de un banco y fue para otro lado. No precisamente hablando del tema de clase, están haciendo otra cosa (E1).

La educación es el mecanismo privilegiado que las sociedades humanas han utilizado para que los sujetos aprendan a comportarse, a guardar compostura, a no desubicarse. Por eso las situaciones de desorden se producen cuando se paran sin permiso, saltan, gritan, pasean; en otras palabras, cuando están haciendo otra cosa que no es lo que corresponde. Aprender a comportarse en cada situación social requiere un largo proceso de enseñanza que las sociedades modernas depositaron en las instituciones escolares.

Pero no todos van a aprender a hacer lo mismo ni este proceso va a resultar explícito. A través de los mecanismos de control antes mencionados los sujetos son capaces de adaptarse e institucionalizar el uso de:

[...] determinadas etiquetas de acuerdo al contexto. En todas las circunstancias de la vida social es obligatoria determinada etiqueta corporal y el actor la adopta espontáneamente en función de las normas implícitas que lo guían [...]. El aprendizaje de la etiqueta corporal en su extensión y en sus variaciones no es el resultado de una educación formal, como tampoco lo son las técnicas corporales. La imitación del actor y las identificaciones que sostiene con su entorno inmediato desempeñan un papel importante. La dimensión corporal de la interacción está impregnada de una simbólica inherente a cada grupo social y se origina en una educación informal, impalpable, cuya eficacia podemos asegurar (Le Breton, 2002: 50-53).

La idea que expresa el autor de que la forma en que se produce la etiqueta corporal se realiza en forma espontánea, y que no resulta exclusivamente de una educación formal, está explicitando los mecanismos sociales a través de los cuales se transmiten estos saberes del cuerpo. Al no ser enseñados explícitamente, los procesos de imitación van a jugar un papel clave en el aprendizaje de los niños. Y los referentes identificatorios van a ser otros que no son los docentes. Es en estos momentos donde el *habitus* social va a incidir fuertemente en las elecciones.

No obstante, tal como lo demuestra Mc Laren en la investigación que realizó en una escuela secundaria para inmigrantes portugueses ubicada en un barrio obrero en Canadá, los procesos de identificación con los amigos de *la barra* no siempre resultaban los dominantes. En algunas situaciones los procesos de identificación con los educadores resultaban mucho más fuertes, en los momentos en que estos lograban una buena comunicación con los estudiantes, situaciones en que la postura que asumía el docente tenía un rol determinante (McLaren, 1995). Esta no consistía en la imposición de su lugar, sino en la capacidad de establecer una relación de confianza con el otro.

## La irrupción del cuerpo: la educación física

Ahora bien, la conciencia acerca de la presencia del cuerpo se produce cuando este irrumpe intempestivamente; cuando distorsiona y no parece ya estar ausente. De las entrevistas surge esta idea de exclusión de lo corporal, desde la institución escolar:

En la escuela, el hecho de trabajar al cuerpo, no lo tenemos presente. Cuando yo te dije 100% en el sentido de que sí, tenemos al niño, tenemos al cuerpo físico, pero trabajar desde el punto de vista corporal, no lo tenemos. Lo mismo cuando nos reunimos, hablamos de cómo enseñar matemáticas, lengua, demás, pero nunca hablamos de la educación corporal (E2).

Cuando el maestro asume que no *tiene* «al cuerpo del niño», se evidencia en última instancia la imposibilidad de la educación del cuerpo. La cuestión está en discutir como colectivo si es deseable y posible esa educación o si esta seguirá regida exclusivamente por las tácticas disciplinadoras que están instaladas como naturales (aunque generalmente ocultas) y permanentes. Esta discusión se vuelve imperiosa desde el momento en que se produce la universalización de la enseñanza de la educación física por la Administración Nacional de Educación Pública.

Históricamente, la institución educativa ha asumido la ‘educación’ del cuerpo únicamente en las prácticas deportivas (excluyendo el caso de la educación inicial). Se usa el cuerpo a la hora de los deportes o el esparcimiento, la recreación (definiendo qué es lo adecuado para recrearse). Los deportes tienden a formar al sujeto-orgánico-máquina dentro de un canon de salud, en busca de una eficiencia en el rendimiento que pueda luego ponerse al servicio, o en el mejor de los casos conjugarse, con las capacidades intelectuales. Esto se constituye como un proceso de construcción de subjetividades donde el niño debería aprender a reconocer y adoptar lo saludable, diferenciar lo correcto de lo incorrecto (definido y naturalizado desde la medicina). Se instaura un mecanismo de control sobre el deber ser de los cuerpos (limitado, repetimos, a ese cuerpo máquina) que atraviesa todas las esferas de la vida del niño. Así, el disfrute del propio cuerpo comienza a formar parte de lo no aprobado, de lo excluido por lo escolar.

A partir de las entrevistas, y en función a lo antes mencionado, resulta pertinente analizar la emergencia de la educación física en estos discursos. Generalmente aparece ocupando un espacio vacío en lo escolar. «Más bien que la escuela está vinculada a lo intelectual y de lo otro que se ocupe el profesor de educación física» (E3). Constituye la universalización de la educación física un acto político que legitima (en tanto que universal) su presencia en la escuela. Será interesante analizar los movimientos que deberá generar la institución educativa para sumir la enseñanza de la educación física en su seno, ya sea desde la disposición espacial para el trabajo con lo corporal como desde la organización

de los tiempos y la relación que se establece entre los contenidos de la educación física vinculados a los contenidos abordados desde el aula.<sup>25</sup>

Si bien el trabajo sobre el cuerpo es una actividad más de lo escolar, para el maestro surge como algo ajeno a su práctica y por lo tanto a la escuela, ya que el aula y el maestro continúan siendo los agentes centrales de lo escolar. Podemos recoger algunos fragmentos discursivos que dan cuenta de esta mirada:

Bueno, en realidad tendrían que *volver* [de la clase de educación física] más excitados. Pero no, generalmente *vienen más tranquilos, con más ganas de trabajar*, sienten la falta de la educación física. Lo único que quieren es refrescarse, pero después vienen, *se colocan la túnica y se enganchan*.

Lo que esta docente pone de relieve es que el alumno se va de algún lugar (el aula) para poder trabajar sobre y con el cuerpo, a hacer educación física... Se va y luego vuelve. Para volver, para entrar al circuito escolar es necesaria la túnica, que funcionaría como una suerte de máscara para rearmar una etiqueta corporal adaptada al dispositivo del aula. Otra entrevistada plantea que vuelven

bastante inquietos. Inquietos pero a su vez bastante desenergizados, porque gastaron bastante energía corriendo, jugando, entonces como que entran más tranqui al salón. Medio desorganizados pero tranqui (E3).

Con relación al gasto de energía, otra docente plantea que la educación física «sobre todo sirve para gastar energía, eso es un placer». Entonces, los niños *se van* para que pueda ser asumido el trabajo con el cuerpo, y *vuelven* habiendo gastando energía, cosa que en la escuela supuestamente no logran hacer, por lo pronto no de la manera direccionada tal cual lo propone la dinámica escolar.

## Re-creo y penitencia

El espacio escolar en que el cuerpo puede moverse más libremente es en el recreo. Al menos es un espacio en que el cuerpo emerge en manifestaciones quizás más diversas. Posiblemente por esto guarde una conexión estrecha con las penitencias, ya sea como ámbito de emergencia de conflictos o como espacio objeto de penitencia.<sup>26</sup>

En este sentido, los docentes entrevistados manifiestan:

La única penitencia que hay es la sacada de recreo, después nada más. Lo que yo sí a veces hago, no con toda la clase, cuando es un dilema bobo que se resuelve enseguida pero que ellos le buscan la quinta parta al gato, les

25 Hablamos del aula haciendo referencia al salón de clases, ya que generalmente la educación física tiene como naturaleza el uso de otros espacios escolares, ya sea por una imposibilidad para acceder al salón (como espacio del maestro) o por una imposibilidad de ese ámbito para albergar la actividad física de los sujetos).

26 Por ejemplo quedarse sin recreo o realizar otra actividad durante el recreo que implique la supresión del ejercicio del libre uso del cuerpo. En el mismo sentido, se mantienen aún prácticas como la realización de copias o de otras tareas durante el recreo. De todas formas, generalmente los niños encuentran en estos ámbitos actividades que les resulten lúdicas, desafiando la relevancia y la pertinencia de la penitencia como límite establecido por el adulto.

hago hacer una copia. Y ahí quedan tranquilos, porque como tienen que escribir como cincuenta veces lo mismo quedan tranquilos.

No me gustan mucho las penitencias, no me gusta llevarlos a la dirección. Pero bueno, cuando se trata de esos desajustes conductuales que se me dan a la hora del recreo, que le pegan a los compañeros... Porque todo esto lo conversamos mucho con ellos. Pero para mí lo que más les duele es que no salgamos al recreo, que suele suceder, muy, muy, muy seguido. Entonces, lo que hago yo, que no debe ser lo más correcto, «nos quedamos acá adentro». No salimos al recreo al otro día.

Cuando son esos viernes que son una efervescencia total, entonces iniciamos el lunes cada *clase sentada en el patio con su maestro*. Van al baño con su maestro. Vuelven al patio *todos sentados*. Tienen que jugar a las cartas, al jenga, todos juegos de mesa pero sentados en el piso. O sentados debajo de los árboles, donde ellos quieran, pero con juegos. Cuando termina el recreo, uno de los grupos recoge los juegos. La maestra los vuelve a traer al baño (E5).

La presencia del cuerpo en la esfera de lo escolar (excluyendo como ya hemos mencionado a la educación inicial y el espacio de la clase de educación física) tiende a quedar reducido al disciplinamiento y pertenece al campo de lo simbólico, de lo oculto: la estructuración de los espacios, las posturas corporales, las vestimentas, etcétera. Así se forma un cuerpo al servicio del desarrollo de una inteligencia apta para la inserción en una sociedad, en un mercado laboral (cada vez más restringido). Allí, las tareas vinculadas a lo corporal (que por otra parte suelen restringirse a lo manual) están sumamente desvalorizadas frente a las tareas intelectuales.

¿Tiene relación esta forma de entender el cuerpo con la violencia que se manifiesta precisamente durante el recreo? Es así que recogemos manifestaciones de violencia que pueden tener relación con lo antes mencionado. Por ejemplo, desde el discurso de las maestras se visualiza la temática de la violencia relacionada con el cuerpo y con la omnipotencia de querer controlar situaciones incontrolables:

Generalmente, como es un salón chico, no andan a las corridas, caminan. Pero el tema es que hay mucha agresividad, entonces, al pasar a buscar una goma: «tropecé con fulanito», como estaba el pie del compañero, entonces, al tropezar con uno te das una vuelta como casi te caíste, le pegás una patada, entonces el otro reacciona. Es por ese motivo el tema de las agresiones y los movimientos bruscos, si no se desplazan caminando, corridas no hay.

Ellos por sí mismos, salvo los grandes, los chicos no tienen la idea de ponerse a jugar y organizarse con otros, salvo que sea corriendo, empujándose, pegándose o armando bandas como dicen ellos. Es cuestión de organizarles algo de juego, darles las ideas para que ellos armen una manera de relacionarse con otros que no sea agresividad. Porque lamentablemente la mayoría de las veces, en el correr del año te digo, si hacés un balance



de los recreos, yo te diría que el 60 o el 70% del recreo todo lo que ves es agresividad. Entonces los sentás, les planteás, volvés a pensar, armás los juegos y ahí se encaminan. El hecho es darles —no sé si la palabra— normas, hábitos para el juego. Así como hay hábitos para la clase, hábitos para jugar, para relacionarse en el patio.

Muchas veces les hemos cortado el recreo debido a que por más que vos los dejes diciendo que estén sentados, tranquilos, siempre algún problema hay. O porque manganito les pegó una patada, o porque sultanito lo rozó con la pierna o con el brazo. Es como que siempre hay un problema. Es como que no entienden por qué es importante compartir y respetar al otro (E6).

Surge de las entrevistas el tema de la escuela como lugar de violencia: los problemas que se presentan en relación con agresiones físicas y verbales, la necesidad de contacto a través de la violencia, la reproducción de conductas del medio y lo que los niños muchas veces traen de su entorno familiar: el cuerpo agredido, degradado, construyendo identidades corporales violentadas.

La violencia del medio, la agresión física o verbal, es visualizada como el problema más frecuente junto con el exceso de movimiento que presentan los niños en la escuela, movimientos que son torpes, agresivos, constantes, excesivos, y que deben ser controlados o dominados en la escuela, más allá de lo que el niño viva en otros medios.

En los maestros continúa vigente la importancia de generar hábitos, aquellos hábitos que son recomendables desde hace muchas décadas, y algunos quizá desde hace siglos. La imagen del buen cuerpo surge en relación con estar quietos, jugar con las manos o sentados,<sup>27</sup> estar tranquilos, controlados y «expresarse positivamente».

Para producir hábitos en los niños, muchas veces aparecen como necesarias las penitencias (generalmente como última instancia). Allí aparece la represión de lo que anteriormente denominamos el cuerpo síntoma, el cuerpo en el que emerge lo disfuncional para la mirada escolar (solidaria con la mirada médica del cuerpo). Es así que desde el discurso docente emerge lo que podemos denominar una mirada ajena donde el cuerpo es del orden del otro, ya que el cuerpo le es extraño tanto al propio sujeto como a la institución pedagógica.<sup>28</sup> Es decir, encontramos la articulación perfecta entre el lenguaje docente y las penitencias como intento de dominar el acto educativo.

---

27 De la mayoría de las entrevistas emerge el cuerpo vinculado con los juegos. Juegos que también deben ser controlados, enseñados y normalizados, ya que las experiencias extraescolares de los niños generalmente resultan incompatibles con los hábitos muros adentro. El juego escolar (aunque sea el juego libre en el ámbito escolar) se presenta entonces como una buena forma de controlar el cuerpo y aprender hábitos.

28 Al hablar de la institución pedagógica hacemos referencia a la complejidad resultante de la relación educativa entre sujetos (en proceso de identificación: unos como alumnos y otros como docentes). Entendemos entonces a la institución pedagógica no circunscripta a un espacio ni a un tiempo sino incluyendo las inscripciones complejas sobre los sujetos y las sociedades.

## Cuerpo y sociedad posdisciplinar

Como ya hemos mencionado, cuando se habla de trabajar con el cuerpo en educación se recorta su definición a la visión biológica. Nos atrevemos a afirmar que el dualismo clásico del cartesianismo cuerpo–mente aún se halla arraigado a nuestra formación como educadores. De hecho, como señala Rodríguez:

Cuando se ha justificado el trabajo corporal dentro del sistema educativo o en ámbitos educativos no formales, se lo ha hecho desde la perspectiva de la eficacia del organismo en el mundo del trabajo o, en otros casos, como llamado moral a la práctica del deporte y la actividad física en los redentores de los vicios sociales. Es en la modernidad cuando se produce un trabajo específico sobre y con el cuerpo, distinto a los anteriores, situando al cuerpo en el cruce de los problemas de gubernamentalidad y el desarrollo de las ciencias naturales, donde educación y moralización se desplegarían primero dentro de las disciplinas individualizantes, luego dentro de la instancia de normalización de la población. Si los pobres producidos desde el capitalismo naciente y en constante expansión han sido objeto de interés para el desarrollo de la cultura física, se debió a la imperiosa necesidad de producir cuerpos aptos, eficientes y productivos (2006: 124-125).

Entonces, las dificultades para reconocer la presencia del cuerpo en el trabajo pedagógico escolar guardan estrecha relación con la forma en que se comprende al cuerpo, porque este no es considerado una categoría central para comprender las prácticas sociales en general y las prácticas pedagógicas escolares en particular (Milstein y Mendes, 1999: 17).

Esta perspectiva que reduce el cuerpo a lo biológico debe pensarse dentro de un determinado contexto social y cultural. Por tanto, si nos interesa abordar la construcción de la identidad corporal en las instituciones de educación será indispensable antes conceptualizar y definir a la sociedad en que, tanto las instituciones como los sujetos, se inscriben o desafilian<sup>29</sup> (Cf. Castel, 1997).

De Marinis (1999) analiza desde una óptica foucaultiana una de las cuestiones centrales del cambio de la sociedad. Sostiene que este reside en los cambios acerca del problema del gobierno y la gubernamentalidad.<sup>30</sup> De este modo, una crisis del modo de gobernar (de los años setenta franceses, época en la que escribe Foucault) genera una sociedad posdisciplinar.<sup>31</sup>

29 Castel (1997) realiza una reconceptualización acerca de los procesos sociales que han generado y generan diversos grados de afiliación y desafilación donde observa una creciente inadecuación del sistema clásico de protección del empleo. Este planteo resulta relevante porque existe una fuerte correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en las redes de sociabilidad y en los sistemas de protección. La centralidad del trabajo en la constitución de determinadas identidades (yuxtapuesto a otras instituciones como la escuela) es fundamental por otra parte porque «la regulación de tiempos y espacios en prácticas específicas –si bien se aprende– al corporalizarse como disposiciones duraderas, se vive en muchos casos como parte constitutiva de los sujetos». (Milstein y Mendes, 1999: 24-25)

30 Para ampliar De Marinis, 1999.

31 Una crisis en el modo de gobernar incluye también un cambio en la sociedad y el surgimiento de una sociedad posdisciplinaria, o sea, una sociedad en la que aún coexisten tecnologías

De Marinis (2002) señala a la sociedad posdisciplinaria como una forma de agregación social en la cual la disciplina habría dejado de ser el tipo de poder dominante. La especificidad de esta nueva sociedad estaría dada por una imposibilidad del Estado (antiguo garante de derechos) para gestionar, dominar y controlar las luchas que atraviesan nuestra sociedad. Luchas dadas por los cambios antedichos, entre otros. La salida a este brete es una economía (en el sentido de una mayor racionalización del gasto) de la inversión del Estado y por tanto una racionalización del ejercicio de poder. Este «repliegue aparente del poder del Estado» genera un nuevo orden interior, que no es equivalente a menos poder o presencia del Estado.

Foucault (1978) plantea desde una de sus tesis políticas la cuestión de la pérdida de peso de las prácticas de disciplinamiento social en nuestras sociedades capitalistas y el surgimiento de la «sociedad de seguridad». Deleuze (1980), desarrollando este concepto, se refiere a la «sociedad del control». Por su parte, desde una mirada o tesis histórica, puede hablarse de una modificación de las técnicas y los mecanismos de poder, refiriéndose a las relaciones de los mecanismos entre sí.

De Marinis (2002) se refiere a la cuestión postsocial como una configuración compleja en la que ha dejado de verse la vida colectiva como un proceso llevado a cabo por un conjunto de seres humanos real o potencialmente semejantes. El viejo espacio social ha quedado fragmentado en microcomunidades que despliegan sus micromoralidades sin necesidad ya de rendir cuentas al colectivo. Esto no supone una mayor libertad o una disminución del control disciplinar sino que se refinan, estilizan y territorializan las técnicas de disciplina del cuerpo y de regulación de poblaciones. Nuevamente nos cuestionamos sobre el lugar desde donde se ha posicionado la institución escolar haciendo referencia a las técnicas disciplinadoras en relación con la fragmentación social.

No podemos desconocer que la institución escolar está debilitada; allí «los sujetos se construyen identitariamente tomando elementos de lo socialmente instituido» (Martinis, 1995: 12). Por lo tanto, la clave no está en la escuela, sino en la sociedad en torno a ella. Puiggrós sostiene:

Entre el lenguaje adolescente y el lenguaje escolar media la incomunicación. No hay enfrentamiento entre adultos y chicos, sino aislamiento, ruptura de vínculos [...]. Padres y profesores se rinden antes de poner límites o establecer nuevos pactos y acordar otros rituales, antes de escuchar y enseñar. Una hipótesis plausible es que muchos procesos de enseñanza/aprendizaje se han interrumpido. Tomando como metáfora el concepto de crisis orgánica de Gramsci, podríamos decir que los discursos de los educadores tradicionales no se articulan con los discursos de los nuevos educandos. «Nadie escucha», «Los chicos están en otra», «No leen», «No aprenden nada» (Puiggrós, 1995: 29-30).

---

disciplinarias anteriores que, al enfrentarse a la imposibilidad de gestión y control de los problemas emergentes, generan nuevas racionalidades políticas, nuevas tecnologías de gobierno o únicamente nuevas relaciones entre las viejas relaciones de gobierno.

La crisis de la educación es producto de la crisis social, los cambios se están dando de manera generalizada dentro de una misma generación y en aspectos fundamentales, como la economía, la política, la cultura, la familia, etcétera.

## A modo de conclusión

¿Cuáles son las relaciones entre el discurso docente y los procesos de identificación del cuerpo en la escuela? El dispositivo escolar está generando un modelo de uso, dominio y castigo del cuerpo que continúa teniendo mucha fuerza en toda la cultura. Ahora, ¿cuáles son los modelos que circulan en los discursos? Teniendo en cuenta los problemas que los docentes han planteado como relevantes surge la violencia, los movimientos constantes de los niños dentro de los salones de clase, aunque también resulta problemática la falta de manifestaciones de otros niños. Surge como problemática la falta de higiene, el embarazo adolescente, la extraedad, las alteraciones emocionales y de aprendizaje. Las alternativas que se presentan para abordar estas situaciones que se consideran problemáticas están dadas por el diálogo con los niños, las derivaciones a técnicos y las acciones tendientes a normalizar las «malas conductas». Por lo tanto, ¿cuál es el modelo que legitima y busca instalar la escuela?

Niños activos, pero no tanto, y fundamentalmente, actitudes y prácticas diametralmente distantes a las que podrían corresponder a la cotidianidad de los niños. ¿Es la institución educativa miembro interpelante efectivo en los procesos de construcción de identidad corporal? ¿A través de qué tecnologías? La institución genera discursos más o menos homogéneos que proponen una variedad bastante acotada de polos de identificación. Decimos acotada porque tiende a normalizar para optimizar los tiempos pedagógicos y la relación maestro–alumno. La institución genera tecnologías para el aprovechamiento de los tiempos y los espacios en pos de aumentar los tiempos de exposición del alumnado a tareas didácticamente ricas y formadoras. Los obstáculos que impidan esta optimización de los tiempos escolares son considerados como problemas, disfunciones, interferencias. ¿Cuáles son algunas de las tecnologías de disciplinamiento escolar?

Mencionamos algunas:

- La distribución de los espacios, tendiendo todos al control y a las actividades reguladas y para las que sea necesaria una justa —acotada— libertad del alumnado.
- La distribución de los tiempos y las actividades de forma de que nunca sea suficiente el tiempo para llevar adelante una actividad o un proceso significativo para el niño.
- El premio a los niños exitosos desde la mirada adulta, dejando en evidencia a aquellos que no son capaces de adaptarse a las dinámicas propuestas.

- La multiplicación dentro del aula, de las actividades corporalmente inmóviles, fundamentalmente cognitivas.
- La práctica de formaciones y penitencias que buscan inmovilizar y *domar* a los cuerpos.
- La tolerancia de márgenes de violencia que permitan la descarga suficiente para convivir, necesaria para no poner en peligro la vida. Se trata, como plantea Foucault, de administrar la vida.

En referencia a los discursos del cuerpo, ¿tienden los discursos docentes hacia una problematización o una culpabilización hacia otros actores (el sistema, las familias, la sociedad, etcétera) al abordar las problemáticas que emergen de lo corporal?

En cuanto a la problemática relacionada al cuerpo, ¿cómo son definidos en el ámbito escolar los problemas del disciplinamiento de los cuerpos? De las entrevistas no emerge que la finalidad de la labor escolar respecto al cuerpo sea su disciplinamiento ni que tampoco este punto sea un problema. Sin embargo, para afrontar las dificultades de diversa índole que surgen en el ámbito escolar las respuestas, como ya mencionamos, pasan en gran medida por normalizar al cuerpo.

¿Puede la institución educativa limitarse a asumir únicamente una actitud correctiva hacia el cuerpo?, ¿puede continuar pensándose al margen del sujeto y de sus significaciones? De todas formas, si la respuesta fuera positiva, debería ser una respuesta como opción política, no como omisión u olvido. El cuerpo está demasiado presente como para relegarlo a los márgenes del salón o a los olvidos ¿o será su presencia constante lo que ha llevado a este olvido naturalizado?

¿Hacia dónde apuntan estas cuestiones e interrogantes? Posiblemente nos sirven como guía para dar una mirada a la problemática abordada y nos habilitan a imaginar proyectos y desnaturalizar prácticas rutinarias que direccionan el quehacer docente de forma cotidiana. Es quizá una tarea difícil, ya que no es un algoritmo con un signo de equivalencia al final. Sin embargo tenemos claro que nos ocupan las relaciones que establece la institución pedagógica con los cuerpos de los sujetos, especialmente con los cuerpos de los alumnos. Hemos intentado en este trabajo analizar discursos docentes con el fin de observar continuidades, rupturas y rastrear algunos polos de identidad que se les ofrecen a los niños.

Sería tentador a su vez poder proyectar algunas posibles líneas de lectura de los conflictos que vive la institución escolar a la luz de las identidades corporales de los actores implicados. Más claramente: desmitificar al cuerpo como tabú en la escuela y habilitar pedagogías que asuman al sujeto incompleto, y sus cuerpos (también nos referimos al cuerpo del docente),<sup>32</sup> para desde allí interpelar.

---

32 Ver Fossati y Oyola, 2002.

## Bibliografía

- Arenes, Carolina (2004) «Contra las profecías autocumplidas». *La Nación*, 30/5/2004, disponible en <<http://www.lanacion.com.ar/605622>>.
- Assoun, Paul (1998) *Cuerpo y síntoma*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Broyer, Gérard (1987 [1977]) «Expansión de la “biopedagogía”», en Avanzini, Guy. *La pedagogía en el siglo XX*. Narcea. Madrid.
- Castel, Robert (1997) *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós. Buenos Aires.
- Castelo, Ariel (1998) «El Ocio, un Neg-Ocio, su misma negación». Trabajo presentado en el seminario-taller *Derechos de niños, niñas y adolescentes en la vida cotidiana. ¿Para qué un nuevo código?* Montevideo, mayo.
- de Marinis, Pablo (1999) *Globalización, riesgo, reflexividad*. CIS. Madrid.
- (2002) «Ciudad, “cuestión criminal” y gobierno de poblaciones». *Revista Política y Sociedad*, vol. 39, n.º 2, Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1994 [1980]) *Mil mesetas*. Pre Textos. Valencia.
- Dussel, Inés (s/f) *La escuela y la diversidad: un debate necesario*.
- Dor, Joël (1989) *Introducción a la lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como lenguaje*. Gedisa, México DF.
- Evans, Dylan (1997) *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Paidós. Buenos Aires.
- Folgar, Leticia (2001) «Una reflexión del lugar del cuerpo en la construcción de la identidad». Publicación del 7.º *Encuentro de Investigadores en Educación Física*, 99-107.
- Fossati, María Cristina y Oyola, Carlos (2002) *Calidad educativa, prácticas. Escolares y cuerpo/ sujeto docente*, disponible en <<http://www.ctera.org.ar/biblioteca/rtf/042.doc>>.
- Foucault, Michel (1978) «La gubernamentalidad», en *Espacios de poder*. La Piqueta. Madrid.
- (1998) *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*. Siglo XXI. México DF.
- Gori, Roland (1980) *El cuerpo y el signo en el acto de la palabra*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Hernández Zamora, Gregorio (1992) *Identidad y procesos de identificación*. DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- Le Breton, David (2002) *La sociología del cuerpo*. Nueva visión. Buenos Aires.
- Manonni, Maud (comp.) (1981) *La educación imposible*. Siglo XXI. México DF.
- Martinis, Pablo (1995) *Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan en sectores socialmente excluidos*, tesis de grado de Máster en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires.
- McLaren, Peter (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI. México DF.
- Milstein, Diana y Mendes, Héctor (1999) *La escuela en el cuerpo*. Miño y Dávila. Madrid.
- Puigrós, Adriana (1995) *Volver a educar*. Ariel. Buenos Aires.
- Rodríguez, Romina (2006) «La producción de los cuerpos en el espacio escolar. Miradas pedagógicas de la igualdad y la pobreza», en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (2006) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del Estante, Buenos Aires.
- Sennett, Richard (2003) *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama, Barcelona.

- Stevenin, Florence (*et al.*) (1981) «Escena, puesta en escena: denuncia de una ideología del cuerpo», en Manonni, Maud *La educación imposible*. Siglo XXI. México DF, 193-198.
- Valéry, Paul (1991): «Reflexiones simples sobre el cuerpo», en Feher, Michel *Fragmentos para una Historia del cuerpo humano*. Parte segunda. Taurus. Madrid.

## Anexo

### Pauta de entrevista a educadores

#### *Primera parte*

¿Qué cosas se hacen, se dicen del, con el cuerpo en la escuela?

- aula
- cuerpo-organización del salón
- relaciones corporales

¿Cuán presente se encuentra en tu opinión el cuerpo en la escuela?

¿De qué maneras se lo tiene en cuenta o no se lo tiene en cuenta?

¿Mediante qué acciones o prácticas concretas se considera el cuerpo de los estudiantes?

¿El cuerpo es objeto de tu planificación en algún momento?

¿Cuáles son los momentos en que en la dinámica cotidiana el cuerpo se hace más presente (recreos, entrada, salida, clase de educación física, almuerzo, etcétera)?

¿De qué maneras? (Principales dificultades y potencialidades).

¿En qué circunstancias el cuerpo del alumno aparece como un problema (se hace más visible) en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué se hace? ¿Hay algo en relación con la corporalidad que impida (dificulte) la acción pedagógica? ¿Incide el cuerpo en la educabilidad, ya sea distorsionando o favoreciendo el proceso?

¿Qué cosas se ven que aparecen como nuevas, respecto del cuerpo, en el escenario escolar? ¿Cuál es la posición de la institución escolar al respecto?

¿Qué cosas preocupan del cuerpo de los alumnos hoy en la escuela?

¿En qué circunstancias el cuerpo de la maestra aparece como un problema (se hace más visible) en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué se hace?

¿Qué imágenes o ideas con relación al cuerpo predominan en tu opinión en los alumnos? ¿Podrías entre ellos identificar subgrupos?

¿Qué semejanzas y diferencias que visualizás en las actitudes para con su cuerpo entre estudiantes y maestros?

¿Qué es para vos la educación del cuerpo?

#### *Segunda parte*

Haciendo memoria... un día cualquiera...

¿Cómo te sentís cómoda trabajando en tu salón? ¿Qué actitudes de los niños, qué disposición física, qué materiales, qué dinámicas preferís?

¿Cómo podrías describir una situación de desorden en tu clase?

¿Cómo son los movimientos de tus niños en el salón? ¿Hay conflictos en ese sentido?

¿Y en el patio?

¿Cuándo y cómo usan los niños sus cuerpos? ¿Para qué?

¿Cómo te parece que sienten los niños sus tónicas? ¿Y sus útiles?

Con relación al uso del cuerpo, ¿cuáles son las habilidades más frecuentes en tu grupo?

¿Cómo traen los niños sus cuerpos de:

- educación física
- canto



- el recreo
- un fin de semana
- una penitencia?

¿Hay algo específico aquí?

¿Hay usos del cuerpo amenazantes (para el orden o para los demás niños) en la clase?

¿Cuál te parece que es la relación entre el niño y su propio cuerpo?

De las actitudes físicas de tus alumnos, ¿qué te parece lo peor? ¿Y lo mejor?

# Escuelas situadas: combatiendo la trivialización de lo escolar

LUCÍA FORTEZA GALEANO

Niños aburridos / violentos / hiperactivos / tristes / que saben cada vez menos.

Niños que se dejan atrapar por un relato / que disfrutan cuando logran aprender / que agradecen coherencia y algunas certezas / que se conmueven por el afecto.

Docentes apáticos / descreídos / no implicados / enojados con el mundo / que corren al trabajo siguiente / con síndrome de «burn out».

Docentes que ponen todo por un proyecto cuando están convencidos / que se forman de mil formas / que sueñan al planificar / a los que la clase les roba una sonrisa.

Familias que sobreviven / desbordadas / impertinentes / que agreden docentes / fracturadas / impotentes.

Familias que confían en la escuela como único-último mojón de ciudadanía / que se rebuscan para estar presentes / que aportan desde su posibilidad / que —como siempre— quieren lo mejor para su cría.

Autoridades ausentes / que quieren y no pueden / responsabilidades diluidas / tiempos de desaciertos e incertidumbres.

Modos de hacer escuela que marcan la diferencia en la diaria / intenciones que desafían burocracias y el «siempre fue así» / libertades y confianzas / ensayos y ganas de probar / subversiones pequeñas y cotidianas.

Timbres que suenan. Días que pasan. La vida (escolar) que nos pasa. Entre dejar pasar y hacer que pase. Entre el presente de desencanto y el hambre de porvenir. Entre la escuela trivial y la escuela situada.

## Claves de lectura, entradas que proponemos

Bajo la premisa de que vale la pena disputar sentidos en el campo pedagógico, iniciamos este trabajo recorriendo algunos significados que contradictoriamente se vinculan a la construcción discursiva de lo que hemos definido como la *escuela situada*. El punto de vista de nuestro trabajo apunta al análisis y a la crítica de algunas de las formas que asumen los universos simbólicos de las formas de hacer escuela. En ese marco, nos encontramos con tres modalidades específicas de adjetivar a las escuelas desde las cuales se piensa su sentido: la escuela *contextualizada*, la escuela «a la carta» y la escuela *invadida*. Abordaremos el análisis de cada una de estas formas de concebir la escuela discutiendo las implicancias que supone la asunción de cada modelo.

Invitamos luego a transitar la perspectiva interpretativa que titula este ensayo, desplegando las expresiones de la trivialización de lo escolar como fenómeno ligado a las escuelas que se conciben autorreferencialmente.

Seguidamente, comenzamos a explicitar las lógicas que atraviesan lo situado y proponemos recurrir a las interrupciones como primera imagen que nos permite pensar en este modo de hacer escuela. Se suman también en la hoja de ruta que aportamos los trazos de las infancias sabias y seguras.

A modo de cierre provisorio, nos detenemos a elucidar parcialmente la idea de las escuelas que se proyectan. Sostenemos y fundamentamos así la necesidad de habilitar experiencias formativas que eduquen infancias que, además de comprender la realidad presente, puedan atreverse a soñar y construir otros futuros deseables.

## Ni escuelas contextualizadas...

Durante la década de los noventa se nos invitó insistentemente a creer que la crisis de la escuela podía solucionarse si la institución se tornaba «flexible y contextualizada». Cuando alguien pretendía discutir esta premisa, no solo se daba el lujo de perder el tren de la moda (pecado imperdonable en educación si los hay), sino que era rápidamente clasificado en la bolsa —siempre a la orden de los «expertos» y cuasi sin fondo— de quienes se resisten a los cambios.

Corrían los tiempos en que la primacía del mercado pretendía imponerse como el único criterio de validez, promoviendo una visión inmediateista y puramente adaptativa del saber «necesario». Tiempos de competencias y saberes tildados de obsoletos. Tiempos de omnipresencia en conferencias y aulas de la pregunta de fuego: «¿para qué me sirve aprender esto?». Razonamientos hiperlineales como respuestas: habilidades mínimas, más horas de inglés e informática, entonces sujetos felices y sueño americano. Si fuera tan fácil... Sobredimensión de lo instrumental que solo nos dejó más vacíos, perpetuó el sinsentido del conocer desligándolo de su historicidad, nos excluyó —paradójicamente— de la posibilidad de *aprender a aprender* circunscribiéndolo al universo de lo cuantificable.

Otra versión más edulcorada del paradigma de flexibilidad y contextualización se presentó a través de lo que hemos llamado la escuela *a la carta*. Nos referimos a la escuela que se contextualiza atendiendo a tópicos emergentes: educación en valores, vial, ambiental, tributaria, para el consumo, para la salud, para la prevención, etcétera, interminables concursos y programas transversales. Lista que promete extenderse al infinito, producto de una lectura «ingenua» y fragmentada de la agenda social.

Se configura así una visión de la escuela *bombero*, caja mágica que encerraría todas las respuestas, baúl al que pueden echarse los problemas de los que nadie más puede o quiere hacerse cargo. Nos encontramos ante un discurso pedagógico sustentado en la pretensión y la ilusión de intervenir o controlar conductas específicas en el otro, restringiendo el horizonte educativo y omitiendo

preguntarse por la lógica estructural común a todas estas «disfunciones», a las que, obviamente, nadie niega su relevancia. Sí parece oportuno cuestionar la intención de sustraer a la educación su densidad epistémica cultural y su alianza con el largo plazo al inundarla de presentismo e hiperrealismo; en fin, sostenemos que la matriz de construcción curricular no puede ser la suma de demandas sociales parciales.

Una última cuestión que también habría derivado del discurso de la contextualización es el riesgo de pérdida del sentido específico de las instituciones educativas que trabajan con y en situaciones de pobreza. Bajo el paraguas de dicha noción, no solo las escuelas han sido inundadas y sobrecargadas con tareas adicionales, sino que también habría operado una cierta desresponsabilización de los actores por la consistencia pedagógica de la propuesta que generan, en tanto los resultados serían previsibles de antemano y el acento estaría depositado en la asistencia, la contención y la retención del alumnado.

En este marco, Blejmar introduce el concepto de *escuela invadida*. A partir del análisis de escenas que se despliegan en escuelas del conurbano bonaerense, el autor advierte del peligro de que estas naufraguen en su condición de tales. Según este autor, en la actualidad:

[...] la escuela no está integrada al contexto. La integración implica persistencia de la identidad (misión organizacional) y tramitación, elaboración del lazo [...]. La escuela invadida está en los bordes extremos del sistema abierto. En la tensión existente en todo diseño entre la clausura organizacional máxima (sistemas cerrados), configuración prevaleciente en la escuela tradicional de procesos intramuros, la escuela invadida se ubica en el otro extremo de la tensión. En esa posición, la organización entra en indiscriminación con el contexto (Blejmar, 2001: 44).

En estos casos, se señala que a pesar de transcurrir la sensación de que se hace todo lo que se puede, tiende a declinarse el hacer lo que se debe. Se opera en el umbral de la resistencia, quedando replegados en una actitud defensiva y atrapados en la condena del presente.

Más recientemente y en clave local, un proyecto de extensión universitaria también comparte la preocupación por el desplazamiento de la función de enseñanza en estas escuelas. De este modo, se nos convoca a:

[...] avanzar en formas de concebir las instituciones educativas que trasciendan la noción de contextualización, que busquen ir más allá de determinismos sociales y pedagógicos implícitos en la caracterización de «escuelas de contexto sociocultural crítico» o formulaciones similares. En este sentido, la invitación a «pensar la escuela más allá del contexto» cobra ese sentido de búsqueda de formas de concebir las instituciones educativas que las desliguen de una inscripción exclusiva en un determinado territorio y les devuelvan su carácter de espacios de presentación de «otros mundos», de «otras realidades», del conjunto de los saberes y la cultura que una sociedad designa como dignos y necesarios de ser transmitidos a los nuevos que llegan a integrarla (Martínis, 2006: 15-16).

En el marco de un trabajo colectivo,<sup>33</sup> ya debatíamos sobre la pretensión de trascender el contexto desde la institución educativa, relativizando el alcance de esta consigna. Decíamos entonces:

Sí, si la intención es generar discursos pedagógicos que asuman la educabilidad del sujeto como un principio irrenunciable, la necesidad de no acotar nuestras expectativas desde el vamos y de no anular al otro. Sí desde el abrir espacios que escapen al determinismo y se instituyan desde la convicción de que la iniciativa de los actores puede producir grietas en la rigidez de las estructuras.

No, porque la educación se procesa a partir de sujetos históricamente concretos con recorridos que condicionan su ser/pensar/actuar en el mundo. En este sentido, y no solo en situaciones de pobreza, no somos partidarias de disminuir la carga que significa el contexto sino de incorporarlo como lugar/no lugar a problematizar. Además, es innegable que la desigualdad se instala como una marca muy fuerte en la vida cotidiana de los sujetos, constituyendo un límite, un obstáculo, una agresión que los compromete constantemente (Forteza, Rodríguez y Tavolara, 2008: 23).

En suma, puede apreciarse qué significativo ha sido el despliegue de investigaciones para ilustrar y denunciar la amenaza y el avasallamiento del contexto en situaciones de pobreza,<sup>34</sup> proceso de reflexión en el que incluso hemos participado. Intentando incorporar la relevancia de estos aportes, en el presente artículo nos invitamos a transitar otra clave de lectura.

Entendemos que quizás vale la pena reflexionar en torno al alcance de este fenómeno: ¿es que la crisis de lo escolar como espacio invadido se circunscribe exclusivamente a los contextos de pobreza? Más allá de los enclaves de exclusión social, pensemos en los más diversos escenarios educativos que existen en nuestro país hoy: ¿es posible afirmar que sus propuestas están formuladas desde la lógica de interpelación de lo dado? ¿Aspiran a poner en circulación significados diferentes a los hegemónicos? ¿En qué situaciones se advierte que lo escolar instituye un universo simbólico alternativo?

No se trata de creer que estas preguntas admiten respuestas absolutas o únicas, ni siquiera se trata de enunciarlas con un propósito de autocritica. Nada bueno puede resultar de someternos una vez más al discurso de nuestros indicadores de logro. Sí es necesario debatir si asumimos que en la construcción de

---

33 Ponencia presentada en las Terceras Jornadas de Educación y Pobreza «Pensar la escuela más allá del contexto», realizadas los días 9, 10 y 11 de noviembre de 2006, organizadas por la FHCE y la FCS de la Universidad de la República. Para una ampliación de esta discusión ver *Revista Educarnos*, año I, n.º 2, mayo de 2008, p. 23.

34 Además de la bibliografía aquí citada remitimos al lector a otras obras de referencia en la materia: Duschatzky, Silvia (1999): *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Paidós, Buenos Aires; Redondo, Patricia (2004): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós, Buenos Aires; Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.) (2006): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Del estante editorial, Buenos Aires.

lógicas culturales alternativas es que radica el desafío central a la hora de formar un proyecto educativo nacional y qué dispositivos pedagógico didácticos nos permiten avanzar en esa dirección.

## Ni trivialización de lo escolar...

A modo de curvatura de la vara, podría esperarse que la preservación de la identidad institucional de lo escolar se procesara actuando en sentido antagónico a la tan mentada contextualización. Algo así como que si el problema estuvo en la apertura excesiva, de lo que se trataría hoy es de recuperar terreno propio y marcar con claridad los límites de lo técnico-profesional. Es así que en los últimos años ha comenzado a tomar fuerza el planteo de que «en la escuela hay que volver a enseñar». Verdad de perogrullo, pensará el lector. Preguntémosnos entonces qué implicancias dispara su enunciación.

En primer lugar, visualizamos que la noción de *enseñar* aparece en primera plana, desplazando a la de *educar*. De esto no se deduce que se rechace lo segundo, pero sí supone un énfasis en las tecnologías de la instrucción. En otras palabras, sabemos que los significantes no son neutros, sino que se inscriben en tradiciones que los cargan de sentido. Por tanto, esta apelación corre el riesgo de traducirse en que la crisis de la escuela se podría resolver si se focaliza en las técnicas de transmisión de conocimientos, en asuntos de selección, frecuencia y modo. Se ubica el problema entonces en un lugar secundario al componente (inter)subjetivo de la relación educativa y al modelo pedagógico curricular en juego.

Esto ha ido de la mano de un peso creciente de las didácticas especiales, que presentan muy sofisticados desarrollos editoriales respecto a cómo abordar la enseñanza de cada disciplina e incluso de cada contenido. De este modo, las maestras hemos invertido interminables horas del tiempo de capacitación en escuchar e intentar implementar secuencias didácticas (espiraladas, lineales o icosaédricas) sobre tipologías textuales, corpúsculos o números racionales. En estos tópicos seguramente estamos ampliamente más entrenadas que quienes enseñaban hace más de una década. ¿Y entonces?

Algo nos lleva a desconfiar de este camino, ya no solo por el escepticismo que genera la actitud altiva de los «expertos». Por suerte, parece que no es aislada la percepción de que hay problemas para los que este cuerpo de saber sistemático especializado no ha tenido respuesta. La pedagoga argentina Flavia Terigi lo sintetizó brillantemente en la siguiente paradoja:

[N]unca antes en la historia de los sistemas educativos, desde que los sistemas educativos existen como grandes redes institucionales, ha habido tanto conocimiento didáctico. La cantidad de líneas de investigación, de equipos de investigación, en muchos países del mundo, no solamente en los nuestros, es cada vez mayor [...]. Sin embargo, esta enorme disponibilidad de conocimiento didáctico no parece estar implicando mejoras sustantivas en la enseñanza que tiene lugar, día a día, en nuestras escuelas (Terigi, 2007: 4).

Más adelante intentaremos desplegar la hipótesis de que el dilema central de nuestras escuelas no radica en insuficiencias didácticas, en el sentido más extendido del término. Por el contrario, sostenemos que el avance de esta ingeniería, a pesar de sus efectos diversos en las prácticas, ha contribuido a omitir el debate sobre el dispositivo escolar en términos institucionales, depositando nuevamente la expectativa en un determinado y nada ingenuo recorte de lo que sucede en las aulas.

En segundo término, vale la pena detenernos en los significados que se vinculan a la expresión *volver a*. Al respecto, se configura una dimensión cómico-trágica del asunto e irrumpe una inquietud evidente: ¿cómo fue posible que en algún momento se dejase de enseñar? Sabemos que las palabras no reflejan directamente la realidad y que seguramente esto no es estrictamente lo que sucedió. Pero a la vez sabemos que el lenguaje tiene una dimensión performativa en sí, un valor instituyente de lo que acontece en tanto lo designa. ¿Quién va a hacerse cargo de ello? ¿Cuándo viene la autocrítica de quienes supervisaban y hoy dicen esto alegremente? ¿De qué manera puede entenderse que docentes de todos los niveles de responsabilidad admitieran (admitamos) esta barbaridad? La eterna noria de las modas, el cerco impenetrable de lo prescripto, la obturación del pensar y crear desde nuestras tradiciones, nuestros problemas y nuestros horizontes deseables.

Asimismo, el *volver* nos remite a la nostalgia del tiempo pasado que siempre fuera mejor. ¿Conservadurismo a la uruguaya? No pretendemos subvalorar logros educativos y sociales que ciertamente tuvimos como país de medianías. Tampoco sería sano olvidar que en aquellos supuestos años dorados unos cuantos tenían una escolaridad por demás breve, quizás sí más potente en términos de socialización, o que los modelos conductistas y empiristas han tenido un peso importante en nuestras prácticas durante décadas. Por tanto, tal vez sea necesario buscar espacios de reflexión y producción pedagógica que escapen a la esquizofrenia de idealizar o rechazar de lleno la(s) historia(s) de nuestras escuelas.

Lo cierto es que junto con la necesidad de superar las limitaciones de los modelos de contextualización, el llamado a rescatar la especificidad institucional y la prescripción de «volver a enseñar» podrían colarse nuevos riesgos o tender a actualizarse otra problemática que aquí hemos decidido nombrar como *trivialización*<sup>35</sup> de la vida escolar. Este fenómeno podría asumir las siguientes expresiones<sup>36</sup> en el ámbito de las aulas:

- pérdida de mordiente, superficialidad y simplificación excesiva de los saberes puestos en circulación;

35 'Trivial', según el *Diccionario de la Real Academia Española*, es un adjetivo de origen latino que designa lo vulgarizado, común y sabido de todos, lo que no sobresale de lo ordinario y común, lo que carece de toda importancia y novedad (RAE, 22.<sup>a</sup> ed., 2001).

36 La enumeración no pretende agotar la descripción o caracterización del fenómeno, máxime para una categoría que recién comenzamos a explorar e intentar sistematizar.

- retorno a dinámicas de planificación y comunicación que no habilitan la integración de áreas del conocimiento;
- propuestas de intervención en las que se verifica la reiteración de actividades aisladas con un sentido de ejercitación;
- vivencia de los lineamientos de orientación y supervisión como construcciones para sí, con un sentido ajeno y extraño a los desafíos del aula;
- formatos de evaluación pautados externamente que nos obligan a detenernos en lo superfluo;
- escaso conocimiento y aprovechamiento de espacios que trasciendan el aula, tanto en lo comunitario inmediato como en otros escenarios;
- sucesión de jornadas más o menos idénticas en las que no se recortan tiempos singulares, de ruptura con el devenir inevitable;
- cumplimiento de mil y un rituales a los que percibimos vacíos;
- ausencia de un abordaje pensado e intencional de lo vincular y la construcción de grupalidad;
- imposibilidad de «dejar huella» en el otro a partir de nuestras prácticas.

Muy probablemente el recorrido de signos realizado pueda resultar exagerado y esquemático, pero pensamos que el hecho de mostrar algunos trazos gruesos tal vez permita interpelarnos y conmovernos por lo que —más allá de grados— podría estar(nos) sucediendo. No es algo sencillo de capturar, porque se configura como un conflicto de baja identidad que no estalla, al menos en forma continua. Hay clase todos los días, incluso podría decirse que se enseñan diversos contenidos y se «cumple»: con el programa, con lo administrativo, con la corrección, con las orientaciones, con lo previsible. No obstante, el malestar —latente o explícito— existe y merece ser interpretado para luego esbozar alternativas posibles.

En este sentido, pensamos que lo que hemos denominado *trivialización de lo escolar* puede estar ligado a una escuela que se concibe autorreferencialmente. Una escuela preocupada por cumplir *su* misión en la que el afuera no se asume como dato, salvo para evocar por escrito lugares comunes como la integración social, la participación y los derechos humanos, o para remitirse a hechos o eventos puntuales que permiten un abordaje didáctico.<sup>37</sup> Una escuela avocada a la concreción de *su* proyecto institucional, en el que existiría un mandato a priori de tiempos, espacios, contenidos y tareas cuasi inmutables. Una escuela que poco dialoga con el proyecto de país. Y allí aparece como un fantasma el famoso límite de lo que nos corresponde y lo que no; también puede estar presente el miedo a violar la laicidad, que en ocasiones operaría como un superyó pedagógico. «Hasta que no cambie el sistema...», «ese es un problema social», «de eso se tienen que ocupar las familias», «no me puedo hacer cargo de todo»: verdades

37 Es claro que no debe haber escuela que se declare de «puertas cerradas» o indiferente ante la realidad social cercana y global en la que está inmersa. Mucho menos estamos afirmando que las «noticias» o ciertas circunstancias de la vida nacional y mundial no ingresen a las aulas para ser didactizadas.



a medias tantas veces recurridas y paralizadoras que nos encierran progresivamente, restringen nuestra posibilidad de hacer y sobre todo distancian a niños y docentes de la conmoción de educar(nos).

Nos proponemos ahora encuadrar y despuntar el problema, compartir interrogantes, tomar parte y tomar partido, visitar prácticas, imaginar ensayos. De eso se trata el combate.

## Una apuesta a las escuelas situadas

En consonancia con la aparente idiosincrasia nacional, podría creerse que estamos convocando a la construcción del camino del medio. Sin embargo, es preciso explicitar que la matriz discursiva en la que conceptualizamos las escuelas situadas se define en tensión con las precedentes, las que en cambio compar-ten algunos significados y pueden operar simultáneamente.<sup>38</sup>

Estamos planteando la necesidad de que las lógicas institucional y áulica se dejen interpelar y se proyecten desde las coordenadas problematizadoras del presente, y la posibilidad de construcción de futuros distintos, a la luz de una búsqueda radical de la igualdad y la justicia. Nos referimos a cómo se tramita epistemológica, pedagógica e intersubjetivamente la relación con la época y el mundo en el que vivimos: cómo se lo lee, cómo se lo habita y cómo se lo transforma desde la escuela.

Más allá de los devastadores procesos de exclusión social, la inhumanidad parece extenderse con otras múltiples caras: el consumo de Ritalina, los psicofármacos, las adicciones; el imperio de la actitud social de demanda-dependencia-no hacerse cargo; los incontrolablemente crecientes «accidentes»; el destrato permanente como expresión de no cuidado del otro; las mil y una formas de apelación al pensamiento mágico; el desprecio por el trabajo; la deserción del lugar adulto. ¿Qué pueden hacer las escuelas con todo esto? En primer lugar, no ser prescindentes, intentar estudiar y comprender, estar convencidas y desear hacer para aportar en la construcción de la(s) historia(s). Luego, empezar a definir líneas de abordaje.

Nuestro país ha tenido, durante gran parte del pasado siglo XX, una rica tradición respecto a la relación de la escuela con el medio social, en un sentido tanto político como didáctico.<sup>39</sup> Pero, mucho ha cambiado en el adentro y el afuera de nuestras instituciones educativas: los sujetos, los recursos, los problemas, los sentidos, las posibilidades. Quizás sí valga la pena hurgar en el tiempo para rescatar y resignificar la diada *como parte y alteridad* desde la que se significó

38 Analicemos hasta qué punto la flexibilización y la trivialización son funcionales entre sí, en tanto la mimetización con el contexto y su omisión o desconocimiento en ambos casos anulan la posibilidad de pensar la escuela desde la diferencia simbólica con lo dado, concentrándose en su acción reproductora.

39 Ver Bordoli, Eloísa (2006): «Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio», en Martinis, Pablo (comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto*, Psicolibros, Montevideo.

el vínculo, así como los encuadres de historicidad y territorialidad de la acción educativa. Estos principios nos orientan desde la fuerza de lo que sí pudo ser y desde la potencia de las ideas lúcidas que actúan como mojones en la ruta. Sin embargo, sabemos que hoy está casi todo por hacer, sabemos que la construcción de dispositivos que combatan lo trivial y apuesten a lo situado es un proyecto quizás aún no parido o con signos apenas incipientes.<sup>40</sup>

Hemos comenzado a dibujar el concepto que nos interesa trabajar. La idea es entonces desplegar algunas propuestas que podrían inscribirse en ese horizonte, elementos para provocar rupturas.

## Interrupciones

Pensar en transformar las prácticas es, en parte, buscar imágenes que nos permitan concebir otros modos de hacer escuela. Modos que —como ya dijimos— se pretenden situados, no como aspiración de adaptación a lo existente, sino como interpelación y alternativa para superar lo dado.

En esa búsqueda de significados es posible presentar los cambios educativos bajo la metáfora de la *inauguración*, del «desde hoy...», de los anuncios rimbombantes. Esta es y ha sido la lógica simbólica propia de las reformas; Reformas con mayúscula, con fecha de comienzo, autores intelectuales en letras destacadas, fácil comunicación mediática y resultados tangibles.

También puede apelarse a la imagen de la *innovación permanente*, de las instituciones inteligentes, en revisión y reformulación constante. Dicha imagen ha sido principalmente recurrida en la esfera de la educación privada. En este caso se somete a los docentes a pensar su tarea en coordenadas de laboratorio, circula la obsesión por la calidad total, se prioriza la atención a las evaluaciones y certificaciones externas, en lo posible citando parámetros de medición internacionales. Se consolida así la cultura del «cambiar para mostrar», analizándose lo educativo bajo la lógica de un producto o un servicio a ofertar.

Seguramente el éxito de estas imágenes, más allá de las polémicas que pueden suscitar, se debe a que capturan en algún sentido lo que las sociedades demandan a la escuela como institución. ¿O es que alguien puede dudar de la necesidad de ciertas inauguraciones que instalen desafíos o miradas externas que den un sacudón a nuestro devenir en exceso endogámico? Respectivamente, la implementación del Plan Ceibal y la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa son quizás ejemplos bastante gráficos de esos significados. Es claro que ambos remiten a imaginarios del cambio en tanto fenómeno desencadenado por factores ajenos a los centros educativos.

---

<sup>40</sup> En este sentido, la experiencia del Programa Maestros Comunitarios puede resultar una referencia interesante, si bien mantiene una línea de continuidad con la lógica de la contextualización en tanto se circunscribe a la intervención en situaciones de pobreza. Por razones de espacio, no abordaremos sus implicancias en oportunidad de este artículo.

Sin soslayar la validez de estas perspectivas, pensamos que proponen una lectura parcial —si no reductiva— del problema. En ese sentido, nos interesa abordar qué elementos habilitan que las transformaciones en las prácticas de aula se construyan *hacia* sí y desde el pie. Aunque apresuradamente este planteo puede ser tildado de falso democratismo e inviabilidad, lo que nos mueve es la hipótesis —por cierto muy estudiada e investigada— que ubica en la vida cotidiana los núcleos duros de la reproducción o más sencillamente el lugar donde se juega gran parte del partido educativo. Esto no significa abonar una interpretación ingenua de que lo que sucede en las escuelas se define enteramente allí, sino por el contrario asumir que este es el verdadero problema sin resolver de las políticas educativas, si es que se proponen garantizar la sustentabilidad de los cambios.<sup>41</sup>

Es en este marco que deseamos transitar la imagen de las interrupciones, entendiéndolas como el efecto de cortar la continuidad simbólica de ciertas prácticas (en las que incluyo, vale aclarar, a los discursos). El punto de partida es prestar atención a algunos problemas, recortándolos de la totalidad en la que transcurren, reconociendo su lógica propia, su autonomía relativa en relación con lo sistémico.

¿A qué clase de prácticas hacemos referencia? Pensemos por ejemplo en la dificultad o la negación que existe entre los docentes para escribir sobre nuestra tarea desde el lugar del relato y la reflexión. No cabe duda que esto se inscribe en un trayecto de formación y en un formato institucional que no estimula ni habilita esta práctica, sino que más bien cultiva el registro de lo inútil y de lo que normativamente se exige. Pero a la vez es cierto que tomar la palabra, la palabra escrita que puede ser compartida con los otros, que es condición para la acumulación dialéctica de saberes, es una iniciativa que en parte sí somos libres de tomar y una capacidad que en parte sí podemos tejer. Sería seguramente un paso significativo para superar la tutela que pesa sobre quienes trabajamos en las aulas; una interrupción en la desprofesionalización como continuidad histórica que parece inamovible.

La primera discusión es qué continuidades vale la pena interrumpir; suponemos que hay cuestiones que es deseable conservar o reeditar. En este sentido, es preciso construir un inventario que nos ayude a objetivar lo que sucede, a ponerle nombre a los obstáculos. Tal vez los apuntes al inicio del artículo o las caras de la inhumanidad que presentábamos más arriba puedan ser disparadores para enunciar este texto. Texto que solo anidará interrupciones si se formula desde la sinceridad, la profundidad y la singularidad que los infinitos diagnósticos que realizamos y de los que somos objeto no logran atrapar.

---

41 Esta preocupación ha sido tematizada por Feldman (citado en Parra, 2006) al distinguir que la enseñanza puede ser tomada como proceso interactivo (concebido en términos individuales, cara a cara) o como sistema institucional (producción a gran escala de enseñanza en sistemas y marcos organizacionales complejos). El autor señala la dificultad persistente que ha existido para entender a la enseñanza como el sistema mediante el cual la sociedad organiza y realiza la transmisión de los saberes seleccionados, lo que la ubicaría en el orden de los problemas políticos.

Un segundo dilema será definir cuáles son los nudos estratégicos sobre los que nos proponemos actuar, en el entendido de que establecer prioridades es lo que nos permite superar los discursos, tan resistentes en el ámbito educativo, de querer siempre cambiar todo como la mejor forma de no cambiar nada. Se trata de seleccionar pocos puntos de la red que podemos elegir en función de los impactos (¿multiplicadores?) que pensamos que pueden tener. La idea es disparar alternativas delimitadas, que conlleven la transformación de un aspecto, aunque inevitablemente esto tenga efectos indirectos en otras dimensiones de la vida escolar (por la definición misma de *sistema* a la que hemos remitido).

Intentando echar luz al asunto, presentemos una primera interrupción posible. Un punto a nuestro juicio estratégico refiere a algunas implicancias de la concepción del tiempo que tiende a imponerse en nuestra época, derivaciones que la escuela puede plantearse no reforzar e incluso interrumpir. Muy sucintamente, vienen a nuestra mente fenómenos como la condición de apuro casi existencial, la actitud de *zapping*, la naturalización del estar siempre ocupados, la reducción del tiempo a un bien que se compra y se vende, o la colonización del tiempo de ocio.

El modelo de la escuela *divertida*, de las actividades cortas, múltiples y llamativas, que considera que la atención y el interés son un dato a priori en los sujetos —en lugar de efectos de la cultura—, que postula que todo podría aprenderse jugando, que sobrevuela una lista inagotable de disciplinas extra, no parece poner a disposición criterios y experiencias que interpelen aquella concepción.

¿Cómo imaginamos la interrupción? Puntualmente, como una apuesta a un diseño curricular menos ampuloso, estresado y psicodélico, más honesto, distendido y concentrado. Un modelo que autorice la profundización en el abordaje de los contenidos, que incorpore los tiempos de aproximación curiosa y estética al conocimiento, los tiempos para detenerse y preguntar, que incluya instancias en que se trabaje sistemáticamente en la apropiación de la disciplina intelectual (que se educa y no es un don divino).

Desde una perspectiva más global y a mediano plazo, en términos del modelo pedagógico situado a construir, esto se inscribiría en un distanciamiento de la ilusión de la escuela «enséñalo-todo», omnisapiente y omnipresente en la vida de nuestros niños, dando paso a una escuela que se comprometa con la transmisión de un legado cultural específico y acotado. Esto implica la apertura al tránsito de la infancia por otras instituciones que pueden ocuparse de diferentes áreas del saber (segundas lenguas, educación física, disciplinas artísticas); tránsito que no debería guiarse por la lógica del tiempo entretenido, sino por el derecho de participar del patrimonio que supone la vida y la historia en común.

## Infancias sabias, escuelas sabias<sup>42</sup>

En esta frase condensamos otro de los pliegues del combate a lo trivial, un segundo trazo para dibujar la escuela situada.

En el presente, emerge a veces la percepción de que —de la mano de la aldea global—nos enfrentamos a una infancia hiperinformada. ¿Verdad o ilusión? Paralelamente, y aunque parezca contradictorio en un comienzo, en innumerables ocasiones las maestras tenemos este tipo de dudas: «¿saben “menos” los niños de hoy cuando terminan la escuela?», «¿será que saben cosas distintas que las generaciones anteriores?», «¿alcanza con disponer de más información para ser más inteligente?», «¿por qué los códigos lingüísticos son cada vez más restringidos», «¿está de moda la ignorancia?».

Tal vez es un primer consuelo saber que esta inquietud no es por cierto original para la humanidad. Por eso decidimos iniciar este tópico compartiendo una reflexión del dramaturgo y poeta inglés Thomas Eliot (1888-1965), premio Nobel de Literatura, quien alguna vez se/ nos preguntaba:

¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?

¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información? (Eliot, 1981: 169).

Más allá del cierto tono nostálgico que se cuela en la expresión —del que hemos manifestado la necesidad de tomar distancia—, es innegable que estas interrogantes capturan en parte un desasosiego que nos interpela. Escapa a las posibilidades de este trabajo ahondar en la distinción entre información, conocimiento y saber, que ha sido objeto de profuso abordaje teórico en el campo psicoanalítico. Sí importa rescatar algunas precarias puntualizaciones que podrían orientar nuestro análisis. Al decir de Alicia Fernández (2002):

- la información remite a un dato determinado, recortado y recortable, separado de la persona que lo produjo;
- el conocer es un proceso que, si bien es consciente y transmisible principalmente a través de conceptos, puede diferenciarse de las personas que lo produjeron, pero mantiene una relación posible con sus autores;<sup>43</sup>
- el saber nos permite percibir, organizar, recordar y usar el mundo, implica organización y convoca recuerdos, se construyen intersubjetivamente, por la experiencia de vida, en la historia del sujeto, supone la falta o el deseo que incorpora la dimensión inconsciente.

42 Las categorías *infancia sabia e infancia segura* ya fueron formuladas en la ponencia colectiva citada previamente, aunque en el presente artículo se profundizará su tematización.

43 «El conocimiento no se puede transmitir directamente en bloque. El enseñante lo transmite a través de una enseña. Se necesita un modelo, un emblema de conocimiento. Se elige una situación, se hace un recorte, se transmite conocimiento y también ignorancia. Además, no se transmite en verdad conocimiento, sino señales de ese conocimiento para que el sujeto pueda, transformándolas, reproducirlo. El conocimiento es conocimiento del otro, porque el otro lo posee, pero también porque hay que conocer al otro, es decir, ponerlo en el lugar del enseñante y conocerlo como tal» (Fernández, 2002: 78).

Esta breve aproximación conceptual pone de manifiesto que el sentido de educar implica, pero trasciende ampliamente el problema de la circulación o de la democratización de la información, que podrá abordarse parcialmente desde un mejor acceso a las nuevas tecnologías e incluso desde políticas de comunicación y divulgación que se instrumenten fuera del ámbito escolar. En cambio, si asumimos que el acto educativo supone crear prácticas que transiten la tensión conocer-saber,<sup>44</sup> esto requiere un encuadre vincular de sostén. Encuadre que históricamente y de diversos modos la relación docente-alumno ha habilitado, desde la dificultad y la posibilidad de dejar huella en el otro.

Urge recordar que un Maestro (así con mayúscula, llámese maestro, profesor, educador, adulto) es aquel capaz de dejar una huella. Esta huella tiene que ver con transmitir algo, a la vez que se establece un vínculo. La posibilidad de dejar una huella tiene que ver con eso que se transmite pero sobre todo con el vínculo que se establece. El tema es que en términos pedagógicos, el vínculo no tiene sentido sin un objeto de conocimiento. Es a esto a lo que los que practicamos este oficio llamamos *relación educativa* (Martini, 2006: 268).<sup>45</sup>

Es en esa clave que la escuela ha resultado hasta el día de hoy un dispositivo controvertido pero insustituible, es en esa clave donde a nuestro juicio radica su sentido a futuro. Por eso el horizonte de las escuelas sabias. Porque justamente se trata de trazar sentidos; pensamos que cualquier proyecto de transformación del formato escolar exige debatir previa y simultáneamente un programa que la sustente, pautando rumbos en torno a las viejas interrogantes de *en qué y para qué* educamos.

Un aporte interesante en esa dirección es la propuesta de Martín (2006), quien asumiendo, desde una lectura filosófica y pedagógica consistente, el horizonte de la educación para la ciudadanía, sitúa como posible itinerario de fines *conocer, manejar, valorar y participar*. Desplegaremos sucintamente los significados que este programa formula y los conflictos ante los que es preciso posicionarse:

- *Educar para conocer*: la transmisión de saberes a las nuevas generaciones es el núcleo central de la educación entendida como humanización. Aquí la tensión se ubica entre el valor de uso del conocimiento escolar (recupera el sentido original de la filosofía de desear conocer el mundo, pues valora que ha sido desplazado) y su valor de cambio (peligrosamente ha acabado por reducirse a obtener la aprobación para el pasaje

---

44 ¡Qué desconcierto! Las pruebas PISA —cuyos resultados parecen obsesionar a tirios y troyanos— hacen gala de eficacia para medir manejo de información o dominio de habilidades, para cuantificar el éxito de un entrenamiento cognitivo. No obstante, se sustentan en una concepción limitada del aprender y nada parecen decirnos del conocer-saber de nuestras infancias. Se configura como ineludible asunto pendiente el construir una cultura de evaluación (y sus correspondientes dispositivos) que pueda inscribirse en la lógica de la pedagogía situada.

45 Los destacados pertenecen al texto original.

de curso). El asunto es entonces resignificar la relación entre conocer como fin en sí mismo y su dimensión instrumental.

- *Educación para manejar*: en clave etimológica, ‘manejar’ deriva del latín *manus* (mano). Se parte así de criticar la marginalidad de los aprendizajes técnicos y tecnológicos en las instituciones educativas, que han desconocido lo que el *homo sapiens* encierra de *homo faber*. Asimismo, se señala que el abordaje de las destrezas a nivel escolar ha reproducido las formas de socialización más tradicionales e injustas. Este desafío implica educar para manejarse con completa autonomía a nivel de las técnicas de la esfera doméstica, el conocimiento de los oficios artesanales e industriales, la apropiación de habilidades vinculadas al ocio (no al negocio), el uso de los nuevos entornos digitales y las redes telemáticas.
- *Educación para valorar*: en este caso se plantea que además de la verdad y la utilidad, existen criterios para distinguir lo bueno, lo bello y lo justo, refiriéndose así a la formación del juicio moral, estético y político de quien se educa. Se distancia de la apelación a educar en valores tomados de un modo sustantivo, introduciendo la necesidad de educar en la pluralidad que supone el diálogo (exige criterios de racionalidad). Importa que el proyecto educativo habilite espacios en los que sea posible la deliberación y el aprendizaje de la naturaleza controvertida de estos universos, ya que la capacidad de juicio sobre el mundo es condición para involucrarse en la construcción democrática.
- *Educación para participar*: se retoma la caracterización aristotélica del ser humano como animal político, fundamentando que la convivencia en sociedades complejas requiere una ciudadanía comprometida, dispuesta a implicarse cotidianamente. Se establece una distinción entre la participación como sinónimo de tomar partido (votar y elegir con criterio) o de tomar parte (saber negociar, cooperar y decidir en forma colectiva), puntualizando que reducir la democracia a lo primero es sinónimo de debilitarla. El desafío es educar sujetos políticos que puedan participar creativa y responsablemente en las distintas esferas: como trabajadores, como miembros de asociaciones, como habitantes, como usuarios de servicios, como consumidores.

A modo de síntesis, suscribimos las palabras del autor al decir que:

Es necesario que en las aulas los alumnos convivan (y no solo estén), compartan (y no solo recelen), cooperen (y no solo compitan), disientan (y no solo consientan), discrepen (y no solo callen), discutan (y no solo escuchen), confronten (y no solo comparen), negocien (y no solo acepten), consensúen (y no solo impongan), para que así acaben aprendiendo a decidir juntos (y no solo a asumir individualmente las decisiones tomadas por otros) (Martín, 2006: 81).

No es en absoluto nuestra intención presentar algo así como el decálogo para la construcción de escuelas sabias. Tampoco se pretende simplificar los

desafíos que las transformaciones representan. Pero sí defendemos la honestidad de intentar explicitar las ideas, aun a riesgo seguro de no traducir enteramente los significados que en ellas depositamos. Al menos damos así combate al posmoderno y diseminado miedo a tomar posición y someter a debate público el contenido de las iniciativas.

## Infancias seguras, escuelas seguras

He aquí una tercera vía de entrada para visualizar la escuela situada, en términos de interpelación a la lógica de la incertidumbre total como signo de la época, que creemos puede actuar como factor de inhibición para que lo educativo acontezca.

En uno de los ensayos en que caracteriza lo que denomina *modernidad líquida*, Bauman (2007) alerta sobre la volatilidad que permea lo vincular, en tanto se intenta imponer la lógica del cambio instantáneo y errático propia del mercado abierto en el que cualquier cosa puede ocurrir en cualquier momento, en el que nada puede hacerse y fijarse de una vez y para siempre, pues la repetición de una secuencia no conduce de ningún modo a resultados similares. Esto trae de la mano la percepción de que la lealtad, los vínculos inquebrantables y los compromisos a largo plazo constituirían obstáculos. Enfrentamos así una fuerte tendencia al desplazamiento de los marcos cognitivos sólidos y los valores estables. En opinión del autor este es uno de los retos principales de la educación en estos tiempos.

En este sentido, pensamos que es oportuno esbozar algunos apuntes sobre las actuales discusiones pedagógicas en torno a los alcances del concepto de *autoridad*. Dichos abordajes han emergido ante la evidencia de la creciente dificultad para ubicar y distinguir en la cultura la función del adulto, de lo(s) viejo(s) y de la tradición. Lo que usualmente se nombra como «crisis de autoridad». Particularmente, en el contexto escolar parece haber entrado en suspenso la autoridad clásica encarnada en la jerarquía del adulto educador.

Al respecto, una línea interpretativa posible es aquella que señala que la pretensión de distanciarse del pasado autoritario instauró discursos psicologistas centrados en el aprendizaje, tendientes a deslegitimar al maestro enseñante como condición para que el alumno deviniese protagonista. No obstante, reflexiona Antelo (2005: 15), «liberados del agobio de la tradición no encontramos la libertad supuestamente anhelada, sino, en su lugar, inminentes patologías de la acción o la inacción, déficit e inhibiciones: un malestar post-tradicional».

Se ha iniciado entonces un proceso para resignificar la noción de autoridad. Desde la perspectiva de Arendt (1996), demanda obediencia en libertad, excluyendo tanto el uso de la coerción impuesta como el de la persuasión igualitaria. Implica una relación de asimetría, en tanto se basa en reconocer al otro que sabe o puede más. La desigualdad aquí no significa mejor, sino un capital diferente de experiencia y una responsabilidad distinta. Las figuras de autoridad



son necesarias por la protección que significan en la fase de crianza, porque la cultura se trasvasa generacionalmente y por la imprescindible limitación del narcisismo para poder integrarse a grupos y participar de la vida social. Hablamos de reconocer la autoridad para poder incluso enfrentarse a ella.

Asumiendo esa misma contingencia, un aporte por demás fermental es el registrado por el psicoanalista Viñar, quien convoca a superar el empobrecimiento cultural y subjetivo que en su visión deviene producto de eludir el *conflicto intergeneracional*:

Por demagogia, y sobre todo por miedo (tal vez uno sea la contracara del otro), el mundo adulto —padres, docentes, políticos— practica un *laissez-faire* que contrasta con la imponencia del pater tradicional. En las antípodas, por temor a que poner límites confunda autoridad con autoritarismo, renuncian a la confrontación, la que también es diálogo y encuentro, que puede ser ríspido pero veraz [...]. El conflicto entre las generaciones no es un conflicto bélico que es preciso pacificar; sino que cumple una función trófica, creativa y de transformación, que marca los perfiles propios de cada época (2007: 503-504).

Este pasaje condensa una crítica aguda a ciertos posicionamientos que en un pasado reciente han aparecido asociados a discursos pedagógicos de corte «progresista», en los que la identidad profesional docente se diluía y la intervención desde la alteridad asimétrica tenía mala prensa. Sin embargo, no creemos que Viñar esté apelando a una restauración conservadora. Muy por el contrario, el problema que enuncia nos provoca para contribuir a elucidar bajo qué coordenadas es preciso instalar la diferencia docente–alumno que permite sostener el acto educativo.

Sobre este punto, compartimos básicamente lo sostenido por Di Segni (2007), al afirmar que reformular el ejercicio de la autoridad docente desde un enfoque que busca procesar los aprendizajes del pasado incluye aceptar varios supuestos:

- saber que no está definida claramente sino que hay que construirla;
- sentirse autorizado a representarla de la manera que existe hoy, con minúscula, parcialmente compartida, reconocida también en otros;
- basarla en valores que implican saber lo que se enseña, conocer a quienes educamos, tener entusiasmo en la tarea;
- reconocer nuestras equivocaciones y evitar desacuerdos con nosotros mismos.

Por otra parte, esto se enlaza con el planteo de construcción de escuelas seguras tal como lo perfilábamos al comienzo del apartado, ya que quienes educamos podemos tener iniciativa para generar una dinámica cotidiana que instituya algunas certezas y referencias relativamente estables. No hacemos en este caso referencia al bagaje de saberes que se pone a disposición (aunque cualquier campo disciplinar se formula desde esta condición), sino que es una demanda en relación con la gestión del dispositivo grupal.

El grupo es el espacio por excelencia en el que opera lo vincular (y la posibilidad entonces de dejar huella, como ya hemos expuesto), en el que lo intersubjetivo habilita (o no) la circulación o la apropiación de conocimientos. Aunque la psicología social se ha ocupado extensamente de este asunto, percibimos que el discurso pedagógico aún no ha explorado suficientemente en las implicancias educativas de las lógicas grupales, particularmente en torno a posibles abordajes en clave de búsqueda de alternativas.

Al respecto, nos interesa apuntar la importancia de dos cuestiones, que no por elementales deben ser descuidadas o dejar de prestarse a ser reinventadas: la creación colectiva de señas de identidad propias del grupo y la existencia de rutinas intelectuales y organizativas que actúen como hoja de ruta de la vida en el aula. No estamos desplegando un alegato a favor de la «clase-isla», de la monotonía o de la rigidez que ahoga lo imprevisible (formas de la trivialización que ya nos hemos detenido a discutir). Sí enunciamos un recordatorio de que la humanidad se deviene con el otro —en tanto la identidad se constituye en términos relacionales—, que esto exige tiempos, espacios, motivos específicos, que esto puede proveer algunos de los anclajes certeros que siempre son imprescindibles para atreverse a aprender. ¿No valdrá la pena revisar cómo lo estamos transitando hoy? Nos animamos a decir que se dibuja aquí un territorio abierto al ensayo.

## Infancias que sueñan, escuelas que se proyectan

El principio de lo indivisible y lo semejante entre los sujetos no resulta de una operación natural, sino de un trabajo permanente, siempre incompleto, nunca totalmente satisfactorio, siempre pendiente, político y psíquico, que apuntala al sujeto y vuelve posible sostener el deseo de vivir con otros, de ser entre otros. A ese trabajo le damos el nombre de educación, entendida como la oferta del más de uno, la posibilidad de inscribir al sujeto en filiaciones múltiples, dirigirse a otros fuera del alcance, esparcidos en el futuro, de hacer presente lo ausente, ofrecer a la pulsión la sublimación como destino, dando trámite institucional al enigma subjetivo (Frigerio, 2008: 239).

Sostener el deseo de vivir con otros, inscribir en filiaciones múltiples, anticipar futuros, hacer presente lo ausente; necesidades que convocan con urgencia a la tarea de educar. Hemos defendido el horizonte de una escuela que se sitúe ante los problemas del aquí y ahora: los interprete, se posicione, los interpele, instituya modos alternativos y creativos de habitar el mundo. No obstante, resta decir que esa problematización de las coordenadas del presente carece de sentido si no es en relación de tensión con los sueños a futuro. ¿Qué intersecciones es posible imaginar entre la vida escolar y la capacidad de soñar?

Es muy cierto que la escuela guarda para sí la tarea indelegable de habilitar la comprensión de la realidad. En este marco, por aquello de que «primero lo primero», corresponde denunciar que hay condiciones mínimas de ciudadanía que permanecen en el debe de la transmisión. No nos cansamos de insistir en que aún tenemos pendiente el garantizar trayectorias escolares que formen sujetos

que puedan ubicarse al leer un periódico. Este problema debería ser el principal objeto de desvelo de las políticas educativas.

Pero es igualmente verdadero que la obstinación por traspasar el legado de la humanidad que nos antecede no tiene otra finalidad que la de autorizar y convocar a reescribir esas historias. Entran en escena las escuelas que se proyectan...

Pensamos que algunos saberes tienen más que ver con esto que otros. Por eso, en tiempos en que el universo de lo enseñable parece extenderse *ad infinitum*, se torna más necesario que nunca definir criterios para seleccionar qué vale la pena poner a disposición de las infancias.

Al respecto, una discusión que es preciso abordar tiene que ver con la resignificación de los alcances de la alfabetización como mandato central de la escuela, conjugando la visión de nuestro punto de partida y de los desafíos que supone la construcción de futuros deseables. Nadie desconoce la centralidad que corresponde asignar a la apropiación del código lingüístico verbal y a la formación lógico-matemática, áreas que se han redimensionado, pero tienen un espacio bien ganado en nuestras matrices curriculares. Es este un elemento de continuidad, un elemento a preservar. Sin embargo, se consolidan campos de saber que representan elementos de ruptura o innovación en relación a nuestras tradiciones pedagógico-didácticas. Apremia entonces definir el lugar que es necesario otorgar al conocimiento científico-tecnológico, a la comunicación audiovisual, a la formación artística, a las posibilidades educativas vinculadas al mundo del trabajo, a la construcción de la identidad histórico-cultural; áreas que aún se insertan muy marginalmente en nuestras propuestas escolares.

Reiteramos que no estamos poniendo sobre la mesa una aspiración ilusoria a enseñar todo el saber acumulado, sino más bien queremos indicar la complejidad que hoy supone el proceso de selección de contenidos si pretendemos acercarnos a la densidad histórica y epistemológica de los conocimientos que la humanidad ha creado. ¿Será posible proyectar modos de hacer escuela que se propongan superar el sesgo académico que desplaza ciertas áreas y anula dimensiones formativas?

Siguiendo esta clave de lectura, Terigi (2008) plantea que es necesario reeditar hoy el debate acerca de los significados implicados en el concepto de *formación integral*, entendida como aquella que garantiza una apertura a la diversidad de las experiencias humanas en sociedades progresivamente más plurales desde el punto de vista cultural. Acordamos con la autora al decir que este debate presenta dos componentes. Un componente pedagógico, vinculado a cómo se estructura el campo universal de los saberes, de modo de no limitar su amplitud y permitir sucesivas profundizaciones a lo largo de la trayectoria educativa de los sujetos. Y otro componente político y ético atado a cómo se aseguran las condiciones para que estas experiencias formativas sean efectivamente accesibles a todos.

Hemos desplegado breves y seguramente precarios apuntes que buscan capturar algunos trazos de las que llamamos *escuelas situadas*, formulación posible del modelo de escuela que queremos construir.

Por suerte, no todo puede anticiparse. Aunque el pensamiento posmoderno instaló con dureza la apología del presente, también estamos quienes desde la reinención del pasado sostenemos la humana convicción de que lo mejor está por venir.

Por eso cada día intentamos dar combate a la cultura de la trivialización y el desencanto. Por eso compartimos este ensayo, porque nos conmueve la necesidad de aportar a la construcción histórica-colectiva de una *pedagogía de la esperanza* que alguna vez nos legaron como proyecto inacabado.

## Bibliografía

- Antelo, Estanislao (2005) «La pedagogía y la época», en Serra, Silvia (coord.) *La pedagogía y los imperativos de la época*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Arendt, Hannah (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península. Barcelona.
- Bauman, Zygmunt (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa. Barcelona.
- Blejmar, Bernardo (2001) «De la gestión de resistencia a la gestión requerida», en Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra (comps.) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Manantial. Buenos Aires.
- Di Segni, Silvia (2007) «La cuestión de la autoridad», en *Revista Novedades Educativas*, n.º 200, Buenos Aires, agosto de 2007.
- Eliot, Thomas Stearns (1981) «Coros de “La piedra”», en *Poesía reunida (1919-1962)*, traducción de José María Valverde. Alianza. Madrid.
- Fernández, Alicia (2002) *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Forteza, Lucía; Rodríguez, Alejandra y Tavelara, Cecilia (2008) «Simple y básico. Poco y contundente. Trazando propuestas», en revista *Educarnos*, año 1, n.º 2, mayo. Montevideo.
- Frigerio, Graciela (2008) «Obstinaciones duraderas», en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.
- Martín Gordillo, Mariano (2006) «Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42, Madrid, setiembre-diciembre de 2006.
- Martinis, Pablo (comp.) (2006) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psicolibros. Montevideo.
- Parra, Cecilia (2006) «La escuela primaria nos concierne», en Terigi, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2007) «La enseñanza como problema político», separata *Congreso Pedagógico Nacional FUM-TEP*, Montevideo, octubre de 2007.
- (2008) «Lo mismo no es lo común. La escuela común, el *curriculum* único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común», en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.
- Viñar, Marcelo (2007) «Una memoria desde y hacia la construcción de subjetividades», en Arocena, Rodrigo y Caetano, Gerardo (coord.) *Uruguay: Agenda 2020. Tendencias, conjaduras, proyectos*. Taurus. Montevideo.

# El primer núcleo escolar experimental de La Mina: ensayando nuevas modalidades organizativas y metodológicas

FERNANDA SOSA

## Presentación

El presente artículo trata acerca de aspectos organizativos y didácticos de la experiencia del núcleo escolar experimental de La Mina, experiencia desarrollada entre los años 1954 y 1961 en una zona rural situada al sur del arroyo La Mina en el departamento de Cerro Largo.

Antes de comenzar la revisión de esta experiencia se hace necesario realizar una aclaración. Como lo plantea el principal impulsor de la experiencia, Miguel Soler, para comprender lo que ocurrió es necesario «huir de varios extremos tales como hacer del Núcleo un mito, querer estudiarlo, interpretarlo y evaluarlo a la luz de la sociedad de hoy y no de la sociedad de entonces [...]. Todo esto debe ser descartado».<sup>46</sup> La intención de estas páginas es describir los aspectos organizativos y didácticos de lo realizado en La Mina, puesto que cuando de esta experiencia se trata, se escuchan discursos que la envuelven en un misticismo que la despoja de lo que en realidad significó.

No obstante, junto con esta actitud también puede existir desconocimiento de lo realizado en La Mina. Es comprensible el «olvido» en que cayó la experiencia, puesto que la dictadura que fue desde 1973 a 1984 se encargó de borrar sus huellas, por considerarla una experiencia «peligrosa».<sup>47</sup> Por esto el rescate es necesario, pero tratando de evitar el otro extremo igualmente peligroso que se mencionó, el de envolver a la época y a las realizaciones de los maestros en una «mística» que en realidad aleja de la comprensión de lo ocurrido. Soler expresa que hay que:

[...] situar la experiencia en su contexto y desprender de ella en el Uruguay contemporáneo, algo enfermo de parálisis, estímulos para nuevas acciones, que forzosamente deberían ser diferentes a las que nosotros cumplimos, hace casi medio siglo en La Mina.<sup>48</sup>

46 Entrevista epistolar realizada a Miguel Soler en Sosa y Amengual (2002).

47 Ver *Historia de una nación agredida*, tomo I: La subversión. Las Fuerzas Armadas al Pueblo Oriental. Junta de Comandantes en Jefe, Montevideo, abril de 1978. Conviene además ver la respuesta de Soler en Soler (2005).

48 Entrevista epistolar realizada a Miguel Soler en Sosa y Amengual (2002).

## Génesis de la organización nuclear

El Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina (PNEE) se desarrolló entre los años 1954 y 1961 en una zona rural situada al sur del arroyo La Mina en el departamento de Cerro Largo. La organización nuclear<sup>49</sup> implicaba una conformación en red de las escuelas participantes, con una escuela central —la escuela n.º 60 de La Mina— y las restantes cinco en un principio y seis, al crearse una nueva, como escuelas seccionales. Las escuelas seccionales son, en un principio: escuela n.º 99, pueblo Noblía; escuela n.º 28, Puntas de Mina; escuela n.º 69, cuchilla de Melo; escuela n.º 44, San Diego; escuela n.º 91, paso de Melo. Posteriormente, el 21 de agosto de 1955, en el paraje Paso de María Isabel, se inauguró la escuela n.º 113 de igual nombre que el paraje.

La organización nuclear aspiraba a superar uno de los problemas fundamentales de la escuela rural: su aislamiento. Se esperaba que las relaciones entre las escuelas, su personal y los vecindarios establecieran una red que produjera en el área una dinámica integradora con efectos cívicos y culturales significativos (Soler, 1987: 104).

La propuesta de conformación del núcleo fue realizada por Miguel Soler a los inspectores regionales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en 1954, a su retorno de Pátzcuaro, México, donde había completado su formación en el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) sobre educación fundamental.<sup>50</sup>

El nucleamiento como organización para la educación rural de la época es un aporte significativo. Con esta propuesta no solo se tiende a superar el aislamiento en el que trabajan los maestros rurales, además, se conforma un equipo de trabajo que puede unificar y coordinar esfuerzos.

### El PNEE y el movimiento a favor de la escuela rural

La experiencia del PNEE no es una experiencia aislada sino que se presenta en el contexto de lo que Julio Castro comenzó ya en la época a llamar «Movimiento a favor de la escuela rural». En las décadas de los cuarenta y cincuenta, Uruguay vive un proceso caracterizado, a nivel pedagógico, por el estudio de los problemas que afectan al medio rural junto con la puesta en marcha de una amplia red de respuestas institucionales que procuran encontrar soluciones a estos problemas a través de escuelas granja, misiones socio-pedagógicas, núcleo escolar experimental de La Mina, agrupamientos escolares en Florida, Instituto Normal Rural, la creación, en la órbita del Consejo Nacional de Enseñanza

49 La organización nuclear nació en Bolivia. El primer núcleo escolar fue fundado por Elizaldo Pérez en 1933 en Guarizapa, a orillas del lago Titicaca (Bolivia).

50 La UNESCO puso en marcha un programa de acción para la preparación de expertos en educación fundamental, que consistía en la creación de seis centros regionales para la preparación de expertos: uno en América Latina, otro en África ecuatorial, otro en Medio Oriente, otro en India y dos en Extremo Oriente. Finalmente, se crearon tan solo dos de esos centros: en Egipto, el Centro de Educación Fundamental para los Estados Árabes (CEFEA) y en México el CREFAL.

Primaria y Normal, de la Sección Educación Rural. A este proceso de dos décadas se lo llama *movimiento*, ya que:

gracias a una dinámica de orígenes múltiples, se fue avanzando en la formulación de un conjunto de principios teóricos, en el funcionamiento de una serie de recursos institucionales y en la movilización de un número creciente de maestros e inspectores que actuaron por algunos años como una fuerza organizada que procuraba la obtención de cambios en la escuela y en la sociedad campesina (Soler, 1987: 27).

Cuando este movimiento es cuestionado, atacado y desmantelado por parte de las autoridades de la enseñanza que asumen en 1959, también la experiencia de La Mina sufre ataques y es reformulada al punto de desaparecer. La Federación Uruguaya de Magisterio impulsa la creación de una Comisión Especial para la Defensa de la Educación Rural y llega incluso a la ruptura de relaciones con el Consejo de Primaria. En la Cámara de Diputados del Parlamento Nacional se llevan a cabo tres interpelaciones, algunas de ellas duran más de una reunión.

Soler es claro: «La educación es un hecho político, siempre» (Sosa y Amengual, 2002). En el marco del nuevo modelo político y económico y visto el clima social imperante se ve como negativo y peligroso lo que poco tiempo antes era visto como altamente positivo. La experiencia mantiene los mismos postulados de trabajo con la comunidad, quien ya no está dispuesto a permitir que se siga en esa línea es el gobierno, desde su cambio de signo y desde quienes interpretan la realidad desde otra óptica. Es precisamente la existencia de estos postulados lo que, en palabras de Soler, hace que la educación rural sea vista

como la más politizada. El Programa [1949] y toda la estructura creada para su aplicación aparecían a los ojos de los miembros de la mayoría del Consejo como un anticipo de una indeseable revolución (Soler en Sosa y Amengual, 2002).

## El PNEE y la educación fundamental de UNESCO

Además de inscribir la experiencia de La Mina en el Movimiento a favor de la escuela rural, para comprenderla es necesario inscribirla en el marco de los postulados planteados por la UNESCO en relación con la acción educativa de esta institución en la época.

A partir de 1947, la UNESCO difunde su tesis sobre educación fundamental, recogiendo un conjunto de experiencias de diferentes partes del mundo. Con la educación fundamental se espera hacer accesible, por distintas vías, el «saber indispensable, mínimo, básico», que permitiera la promoción personal y colectiva de las personas. En cuanto a los contenidos:

Aún cuando todas las actividades humanas constituyen la materia a que se refiere la educación fundamental, cada programa deberá conceder especial



atención a los problemas y necesidades más urgentes de la colectividad de que se trate. Su contenido, por lo tanto, variará considerablemente según las circunstancias; pero, en conjunto, deberá comprender: desarrollo del pensamiento y de los medios de relación (leer y escribir, hablar y escuchar, calcular); desarrollo profesional (agricultura, trabajos caseros, edificación, tejido y otros oficios útiles, formación técnica y en comercio elemental necesaria para el progreso económico); quehaceres domésticos (preparación de la comida, cuidado de los niños y de los enfermos); desarrollo de los medios de expresión de la propia personalidad en artes y oficios; educación sanitaria, por medio de la higiene personal y colectiva; conocimiento y comprensión del ambiente humano (organización económica y social, leyes y gobierno); conocimiento de otras partes del mundo y de los pueblos que ella habitan; desarrollo de las cualidades que capacitan al hombre para vivir en el mundo moderno, como son el punto de vista personal y la iniciativa, el triunfo sobre el miedo y la superación, simpatía y comprensión para las opiniones diferentes; desarrollo moral y espiritual; fe en los ideales éticos y adquisición del hábito de proceder con arreglo a ellos, con la obligación de someterse a examen las formas de conducta tradicionales y de modificarlas según lo requieran las nuevas circunstancias (UNESCO, 1949: 11).

Sobre los medios y métodos:

[L]a educación fundamental se refiere a la comunidad como a un todo, y debe conducir a la acción social.<sup>51</sup> Por tanto los métodos deberán escogerse teniendo en cuenta ese objetivo: ayudar a los hombres a valerse por sí mismos (UNESCO, 1949: 12).

En la época, década de los cincuenta, la difusión de la propuesta de educación fundamental fue amplia. Fueron variadas las actividades y las publicaciones que se realizaron. Según una entrevista realizada a Susana Iglesias, Marita Sugo y Beatriz Cuiat el 17/10/2001, esta situación, con los años, habría de cambiar. Susana Iglesias plantea que después que se liquidó la experiencia de La Mina también dejó de circular el ideario de educación fundamental.

Los aportes de la experiencia del PNEE a la educación nacional son múltiples. En las páginas que siguen se intentará presentar algunos de estos aportes, centrándonos en los aspectos organizativos y didácticos de la propuesta e identificando en el análisis las marcas de identidad.

---

51 Las cursivas no están en el original.

## Conformación de un equipo de trabajo y formación de los docentes en servicio

Además de la innovación planteada respecto a la organización nuclear, otro de los cambios que promovió el PNEE es el referido al equipo de trabajo que se conformó y a la preocupación por la formación de los docentes en servicio.

El equipo de trabajo estaba conformado por la convergencia de varias instituciones estatales: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Ministerio de Salud Pública (MSP) y Ministerio de Ganadería y Agricultura.

El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal proporcionaba además el personal en cada una de las Escuelas: *maestros directores*, *maestros encargados de clase*, un conjunto de profesionales o maestros especialistas, sin clases ni escuelas a cargo que «rotan por todas las zonas, colaborando con los maestros de clase y cumpliendo ellos mismos tareas que aquellos no pueden realizar» (Soler, 1959: 9); y cuyos roles son los siguientes:

- Director del núcleo, cuya función es la orientación general del trabajo, formación del personal, evaluación y asesoramiento de las actividades escolares y extraescolares, coordinación y relacionamiento con otras instituciones;
- Maestro secretario, encargado de tareas administrativas y de la producción de materiales audiovisuales;
- Maestra de educación estética, «orienta a los maestros en el cumplimiento del programa escolar de expresión: canto, danzas, dramatización, títeres, decoración escolar, y les da asesoramiento para llenar de contenidos culturales y artísticos las actividades con los grupos de jóvenes y aun de adultos» (Soler, 1959: 9);
- Maestra del hogar, «dirige todo lo relativo al mejoramiento de la vida familiar» (Soler, 1959: 9);
- Experto agrario, «dirige los cultivos, trabaja con los niños en las huertas, asesora a los maestros y vecinos en cuestiones de producción» (Soler, 1959: 10);
- Peón;
- Experta en manualidades femeninas, «atiende principalmente las tareas de instruir en las técnicas del hogar a los grupos de mujeres organizadas en las escuelas» (Soler, 1959: 9).

El (MSP) apoyaba con la contratación de una *enfermera*, cuya función es promover la educación sanitaria, en forma directa, trabajando con los alumnos y sus familias, y asesorando a los maestros.

Como personal dependiente del Ministerio Ganadería y Agricultura se integraba un ingeniero agrónomo, cuya función era asesorar en aspectos productivos. La presencia de este técnico no fue permanente a lo largo de toda la experiencia.

Esta concepción organizacional exige una planificación especial: supone un trabajo en conjunto de todos los integrantes del equipo que se realizaba en

reuniones quincenales o mensuales (que acontecían generalmente los fines de semana) en las que se elaboraba el plan anual de actividades, las evaluaciones, y se determinaban «todos los detalles de cada aspecto y de cada período de trabajo» (Soler, 1959: 11).

Las reuniones eran presididas en forma rotativa por los propios maestros. En el *Boletín para Maestros* del PNEE de 1955 a 1958 figuran los órdenes del día propuestos para las reuniones de trabajo de los maestros durante ese período. Estas reuniones incluyen los siguientes temas: curso de educación fundamental, que se realiza en varias sesiones, con materiales de apoyo ofrecidos a los maestros en el *Boletín para Maestros* y biblioteca de apoyo; charlas; disertaciones de los maestros sobre temas que preparan para presentar al grupo; actividades de investigación; actividades hacia la comunidad; planeamiento del trabajo escolar, actividades de la enfermera con los maestros; programa de trabajo de la maestra de hogar, del maestro secretario y la maestra de educación estética; preparación de las publicaciones del núcleo (revista escolar *El Mensajero*, revista para adultos *Manantial*, cartillas de apoyo a las campañas del núcleo, hojas instructivas, libretos para los *filmstrips*, etcétera); discusiones acerca de comedores (como su existencia, sus objetivos), equipos de trabajo en la escuela (por qué crearlos o qué funciones cumplen); campañas de huertas familiares, campañas de alfabetización, campañas proconsumo de leche; evaluaciones del trabajo escolar y extraescolar; aspectos organizacionales; actividades de divulgación de la acción del PNEE; aprendizajes de canciones, danzas, lecturas comentadas.

Otra instancia de encuentro periódico eran las reuniones de estudio en las que se trataban «temas de teoría educacional, de ciencias sociales, de agronomía, de taller, de expresión, de salud, de nutrición» (Soler, 1959: 12). Estas instancias implicaban jornadas completas de fin de semana y pretendían dar respuesta a las necesidades de formación permanente de los integrantes de la experiencia; en palabras de uno de sus protagonistas: «Son jornadas que traducen la permanente insuficiencia del saber del maestro, convertida aquí en estímulo para un mejor conocimiento mediante el trabajo y el estudio en común» (Soler, 1959: 12).

Este trabajo en equipo también se materializaba en la llamada *clase crítica*:

[E]ra una práctica que quedaba chequeada por los compañeros, siempre había un compañero, dos compañeros de testigo en la reuniones, en las salidas. Nunca trabajábamos solos [...]. Siempre estábamos en una práctica comentada de lo que hacíamos, para decir si aquel camino que habíamos tomado era el correcto o no era el correcto. Y a veces llegábamos a discutirlo fuertemente, [...] y si era la metodología adecuada. Si esa forma en la que nosotros habíamos encarado una reunión de vecinos, una asamblea, una salida, el ir a ver un enfermo, era la forma adecuada de trabajar con el medio.<sup>52</sup>

---

52 Susana Iglesias en conferencia brindada por Susana Iglesias, Beatriz Cuinat y Marita Sugo en FHCE, Udelar, 17/2/2001.

Y este trabajo en equipo marcaba la experiencia desde el inicio, y se proyectaba al medio: «es una de las cosas que recuerda la gente como que estaba pasando algo distinto: los maestros venían juntos, venían cantando, venían en un camión». <sup>53</sup>

Otro elemento que complementaba la formación permanente de los maestros participantes en la experiencia es el ya nombrado *Boletín para Maestros*. La riqueza temática y la profundidad en el análisis de cada tema son características del boletín. <sup>54</sup>

La formación permanente no solo respondía a iniciativas o inquietudes personales, sino que también era una actividad explícita del grupo, donde unos se apoyaban en otros para aprender. Además, la formación partía del análisis colectivo de la práctica. La mirada crítica a lo que se está haciendo, a los resultados obtenidos, etcétera, realizada en grupo, es el punto de partida para la formación profesional en servicio en esta concepción. La Sección Educación Rural realizaba aportes permanentes para la formación, y los vínculos existentes entre los miembros participantes de la experiencia y quienes estaban al frente del Instituto Normal Rural y de la biblioteca Pedagógica, hacían que las instancias de formación se multiplicaran. Junto con estas instancias de formación permanente algunos de los integrantes del PNEE viajaron al exterior a continuar su formación. Estas instancias de formación fuera de fronteras fueron avaladas por las autoridades centrales de la educación.

¿Cómo se explica que estos maestros siguieran estos ritmos de trabajo y compromiso tan intensos? Se habla aquí de una dedicación casi permanente. Soler ensaya una respuesta,

[D]ebe descartarse la idea de que se trata de maestros muy especiales, mucho menos excepcionales. Lo excepcional es el propio trabajo que mediante una organización y un método permite robustecer la vocación y situar al educador, con pasión y entrega, en una causa tan importante como la de la educación rural (Soler, 1959: 12).

---

53 Susana Iglesias en conferencia brindada por Susana Iglesias, Beatriz Cuinat y Marita Sugo en FHCE, Udelar, 17/2/2001.

54 El *Boletín para Maestros* n.º 36 (marzo de 1958) contiene un índice con los temas tratados en los 35 boletines anteriores. Los subtítulos que agrupan los diferentes artículos son los siguientes: «Temas sobre educación fundamental», «Temas sobre Sociología», «Temas sobre investigación social», «Temas sobre cuestiones escolares», «Temas sobre el maestro rural», «Temas sobre educación estética», «Temas sobre problemas de salud», «Temas agronómicos», «Temas sobre nutrición y mejoramiento del hogar», «Temas sobre alfabetización del adultos», «Temas sobre materiales audiovisuales», «Temas sobre planes de trabajo, proyectos, evaluaciones, etcétera», «Temas varios».

## La concepción de educación fundamental llevada a la práctica en La Mina

### La comunidad como educando

El enfoque educativo en las experiencias de educación fundamental adquiere un carácter integral, ya que

toma los intereses del educando, en este caso la comunidad, como palanca esencial, pretende abarcar todos los sectores de la vida humana [...]. No se trata, por cierto, de que el educador cree un mundo mejor, sino que ponga al alcance de las gentes estímulos y razones para que ellas ansíen vivir en ese mundo mejor y, por sus fuerzas, hagan posible su advenimiento (Soler, 1959: 6-7).

Se veía a la comunidad como todo educando. El trabajo con la comunidad tenía una finalidad última: conducir a la acción social, en donde el rol de la escuela es el de dinamizar los procesos educativos que tengan que ver con la realidad y con el cambio de las condiciones de vida. Como lo plantea Soler, es un trabajo educativo integral en un doble sentido: debe llegar a todos los pobladores y debe enfocar todos los problemas vinculados al bienestar rural.

### Una metodología por problemas

La propuesta parte de que el educando no es ya el niño en edad escolar sino la comunidad toda, que los intereses surgen de las necesidades de esa comunidad, a la que hay que ir a conocer, para lo cual el trabajo de investigación resulta imprescindible. Qué investigar y cómo se vuelven aspectos fundamentales de la propuesta, a la vez que una acción permanente.

Hoy día no se concibe un experimento social de esta índole sin una completa investigación de las condiciones de vida en la zona de trabajo. En efecto, el núcleo está dedicando sus primeros meses de funcionamiento al conocimiento de los vecindarios desde el punto de vista demográfico, económico, cultural, sanitarios, etc. Los cimientos de esta obra están formados por censos, mapas, gráficos y fichas de investigación. A este fin, los maestros son sometidos a prácticas de entrenamiento, de modo que puedan emprender sin temores la investigación en sus respectivas áreas de influencia. A su vez, los maestros especiales orientan la investigación en cada una de las materias, encargándose de hacer un balance de la situación en apoyo de sus planes de trabajo. Desde luego, esto requiere técnicas de trabajo, objetividad y paciencia, y deberá ser completado por nuevas investigaciones cada vez que un plan de trabajo lo requiera y a los efectos de hacer la evaluación de resultados (Soler, 1956: 14-15).

En el *Boletín para Maestros* se registra el trabajo de investigación realizado. Ya en la resolución de creación del PNEE se establecía como uno de sus cometidos: «Realizar en la zona de influencia la investigación completa de las condiciones de vida características del rancherío y en general de la zona rural en que

funcione».<sup>55</sup> Y esa tarea se materializa por un lado preparando a quienes llevarán adelante el trabajo de investigación, es decir, los maestros, a quienes se les brinda formación en técnicas de investigación social a través de distintas entregas en los boletines. No se trata de artículos superficiales o introductorios a la temática, sino que analizan los temas a fondo.

Para comprender por qué se realiza este trabajo de investigación social en la experiencia, se transcribe el concepto de investigación que se pone en juego como parte de esta metodología:

Llamamos 'investigación' al conjunto de actuaciones que llevan al educador a poseer un conocimiento suficiente del medio social en que actúa, con metas al cumplimiento posterior de programas de educación fundamental [...]. Investigamos no por la posesión de datos como un fin, sino por la utilización de estos datos como un medio de dar seguridad a la acción educativa [...]. La investigación es una actividad previa e indispensable a toda acción de transformación por medios educativos [...]. Nuestra investigación será de carácter social por cuanto nos interesan fundamentalmente los hechos sociales sobre los cuales deseamos operar.<sup>56</sup>

Existe en el trabajo educativo basado en la educación fundamental la pretensión de modificar las condiciones de vida de las poblaciones, por eso se plantea esta tarea previa esta investigación de carácter social.

En este marco una de las tareas emprendidas es un censo de población. Para este fin se completan fichas a partir de información proporcionada por los residentes en la zona en entrevistas realizadas en sus hogares.<sup>57</sup> Luego de completado el censo de población se pasa a investigar sobre vivienda y economía familiar. Esta segunda etapa de investigación incluye un censo de predios, un censo de viviendas y un censo económico.<sup>58</sup>

Los proyectos de fichas para los censos que Miguel Soler escribe para los maestros en el *Boletín para Maestros* n.º 10 sorprenden por lo exhaustivos. Esta tarea de investigación es evaluada en las pautas de evaluación de seis meses de trabajo que Soler presenta a los maestros se plantea: «¿Pudo usted cumplir las tareas de investigación que se le señalaron y cuyos formularios le llegaron?»<sup>59</sup> «¿Cree Ud. que la investigación iniciada resulta útil a los efectos del trabajo de su escuela y del núcleo en general?»<sup>60</sup> También se consulta a los maestros sobre las actitudes de los vecinos frente al trabajo de investigación y sobre si lograron tener una permanente actitud de investigador.

---

55 Resolución de creación del primer núcleo escolar experimental de La Mina, 7 de octubre de 1954, consultada en: *Anales de Instrucción Primaria*, época II, tomo XVII, n.º 7 al 12, julio a diciembre, Montevideo, 1954, pp. 299-300.

56 *Boletín para maestros*, n.º 6, junio de 1955, p. 3.

57 *Boletín para maestros*, n.º 2, mayo de 1955, pp. 2-5.

58 *Boletín para maestros*, n.º 10, setiembre de 1955, pp. 6-16.

59 *Boletín para maestros*, n.º 13, noviembre de 1955, p. 1.

60 *Boletín para maestros*, n.º 13, noviembre de 1955, p. 2.

Continuando con los aspectos metodológicos, la acción educativa del núcleo se desarrolla atendiendo «complejos de problemas, más que compartimentos independientes de un plan de acción».<sup>61</sup> Desde este enfoque integral, los problemas no deben encasillarse en un área específica, sino que más bien respondan o son producto de varias circunstancias combinadas. Por esta razón, ciertas acciones educativas no agotan su valor en sí mismas, en la medida que ejercen o se prevé que ejerzan modificaciones indirectas. En el mismo sentido, un mismo problema

tiene aspectos materiales y espirituales y a la vez afecta al individuo, a la familia y al vecindario todo [...]. Los problemas están enlazados unos a otros como los hilos de una tela de araña. De ahí que el educador deba tratarlos teniendo en cuenta su mutua dependencia (Soler, 1959: 16).

## Áreas de trabajo

En consonancia con el Programa de Educación Fundamental y con el Programa para Escuelas Rurales del año 1949, es posible determinar algunas áreas de trabajo concretas, enfocadas cada una de ellas en la acción desde tres ángulos: el individuo, la familia y la comunidad. Las áreas de trabajo, usando las palabras de Soler, son: mejoramiento económico, salud, capacitación de la mujer y mejoramiento del hogar, actividades con los jóvenes, alfabetización y cultura general, leyes sociales, vida cívica, el trabajo escolar integrado a las distintas áreas.

### *Mejoramiento económico*

Desde el PNEE se incentivó el cultivo de huertas familiares, por la vía de volantes, cartillas, revistas periódicas, visitas domiciliarias, trabajo escolar con los niños, demostraciones a jóvenes y adultos, concursos locales y regionales, préstamos de herramientas y venta directa de semillas, almácigos y plaguicidas.

Las escuelas venden a precio de costo almácigos, semillas, específicos y fertilizantes. [...]. El hecho de que las plantas y semillas sean vendidas y no donadas obedecen más a razones educativas que económicas. [...]. Esta campaña culminó con un concurso de huertas en que se inscribieron 63 familias, entre las que se distribuyeron más de 200 pesos en premios.<sup>62</sup>

A fines de 1959 se crea la Sociedad Vecinal Para el Fomento Rural cuyo objetivo es el mejoramiento de las condiciones de producción a través del acceso a herramientas, semillas de calidad y asesoramiento técnico. Esta sociedad surge, estimulada por la dirección del núcleo, con el fin de promover la autogestión

61 Un ejemplo de ello es el que hace referencia al consumo de leche por parte de los niños: «este problema está indudablemente ligado a la actitud, conocimientos y posibilidades de la familia respecto a la alimentación en general, ligado a la superficie de predio disponible, a los ingresos que recibe la familia, a la comercialización de la leche en la zona, a los conocimientos técnicos en lechería, a la eficacia de la labor educativa de médicos y maestros, etcétera» (Soler, 1959: 16).

62 Artículo publicado por Miguel Soler en *El deber cívico*, n.º 8240, 28/12/1957, Melo, en: Sosa y Amengual, 2002.

vecinal. En 1960 estaban afiliadas 368 familias. En 1959 se gestionan y otorgan créditos a jóvenes agricultores rurales que presentan proyectos de producción por parte del Banco de Cerro Largo.

Por su enfoque del tema de la producción, el PNEE es un referente nacional.

Muchas personas y grupos concurrían a la zona para conocer directamente la experiencia. Una de las visitas más importantes la hizo una delegación de docentes y alumnos del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas que operaba en el Área de Demostración de San Ramón, [...] compuesta por ocho personas de distintas nacionalidades americanas [...]. Observaron el trabajo de los niños en aula y huerta, recorrieron las escuelas n.ºs 99 y 28 [...]. Tuvieron dos reuniones con el personal del núcleo en las cuales intercambiaron conocimientos y experiencias sobre métodos de mejoramiento económico y del hogar. Realizaron charlas y demostraciones prácticas para maestros y vecinos sobre temas agronómicos (Coronel y Sansón, 1999: 52).

En las reuniones de maestros y las reuniones de estudio se contaba con la posibilidad de ampliar la formación de los maestros en temas agronómicos. En el *Boletín para Maestros* también se presenta a los maestros artículos sobre la temática. Y es en el *Boletín* donde puede consultarse el proyecto de plan para la campaña pro huertas familiares y hacer el seguimiento de la campaña pro huertas escolares y familiares.

El «Proyecto de plan para la campaña pro huertas familiares»<sup>63</sup> comienza con la enumeración de los problemas detectados en el trabajo de investigación social: familias que no cultivan huerta, familias que no consumen hortalizas y frutas por desconocer su importancia en la dieta, encarecimiento de la dieta por depender de los productos de almacén, interés de algunas familias por iniciar huertas a partir de lo que ven en la huertas de las escuelas del núcleo, etcétera. Se plantea que el núcleo debe comenzar una tarea de investigación «para reducir a datos objetivos la situación presente del problema».

El primer objetivo de la campaña es: «Fomentar en todos los hogares de la zona la instalación de huertas que tiendan al abastecimiento familiar de hortalizas y al abaratamiento del costo de vida».<sup>63</sup> Siguen a este otros objetivos como fomentar el correcto empleo de hortalizas en la alimentación familiar, trabajar en forma cooperativa, ensayar materiales educativos audiovisuales sobre el tema, cumplir las exigencias del Programa de 1949 en lo vinculado a las huertas escolares y la enseñanza de la vida vegetal, etcétera. El proyecto considera: extensión, duración y organización de la campaña (que comenzará en 1956); acción concreta del núcleo con los adultos; aspectos escolares de la campaña; propaganda y uso de materiales audiovisuales, etcétera. La comunicación con los adultos se dará a través de *Manantial*, se venderán semillas al contado, se prestarán herramientas, se brindará asesoramiento. La actividad con los niños se realizará en primer lugar en las escuelas, por lo que todas deberán tener una huerta para aprendizaje de ciencias naturales y la enseñanza de manejo de huerta de que los escolares la

---

63 *Boletín para maestros*, n.º 15, abril de 1956, pp. 6-8.



practiquen en sus hogares. También se usarán las hortalizas producidas en los comedores escolares. Se evidencia aquí un tema que será tratado más adelante en este artículo: cómo el trabajo escolar y el extraescolar están integrados.

Se ve también otra de las características de la didáctica desplegada en la experiencia del núcleo: la preocupación por la creación y el uso de materiales audiovisuales. Para este tema se usarán como canales de comunicación las revistas *Manantial* y *El Mensajero*, además de cartillas u hojas sueltas con las técnicas de trabajo hortícola, carteles para comercios, escuelas y otros lugares apropiados, comunicados radiales para *La Voz de Melo*, *filmstrips* para divulgar las huertas, asambleas de vecinos sobre el tema, películas (se nombra especialmente la intención de conseguir una película portorriqueña sobre el tema).

En boletines siguientes se hace un seguimiento del estado de la campaña y se brinda información que pueda alimentar esta realidad. Otra iniciativa novedosa es la idea de un concurso de huertas familiares en la zona del núcleo escolar con semillas o herramientas como premio.<sup>64</sup>

### Salud

Con relación al trabajo en salud, el abordaje del PNEE se desarrolla sobre la siguiente base: «La medicina preventiva y la educación sanitaria deben llegar a toda la población urbana y rural para que el individuo, la familia y la colectividad adopten todas las medidas que conduzcan a asegurar el más alto nivel sanitario» (Soler, 1959: 21).

Para llevar adelante esta concepción de fomento de la salud, el PNEE instrumenta, en consonancia con sus objetivos, la coordinación funcional con el Departamento de Unidades Sanitarias del MSP, a través del cual se designa y radica desde agosto de 1955, en forma permanente, una enfermera universitaria.<sup>65</sup>

Al igual que en el tema agronómico, en el tema salud, en las reuniones de maestros y las reuniones de estudio se contaba con la posibilidad de ampliar la formación de los maestros. En el *Boletín para Maestros* también se presentan a los maestros artículos sobre la temática así como indicaciones para formar el botiquín escolar. En el *Boletín para maestros* n.º 15<sup>66</sup> se presenta el «Proyecto de trabajo de la enfermera para 1956», en el que se plantea: actividades con los

64 *Boletín para maestros*, n.º 31, junio de 1957, pp. 6-7.

65 En el «Informe de los inspectores regionales sobre las actividades desarrolladas en el Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina» 1958, en Coronel y Sansón, 1999: 48.

Brayer, Machado y Marrero informan sobre el trabajo realizado por la enfermera Clementina Pérez, desde un enfoque estadístico. En 16 meses de trabajo esta enfermera hizo 1684 visitas a hogares, 146 a prenatales, 476 a lactantes; atiende a 1327 escolares y preescolares, 551 adultos, 17 pospartos; 158 curaciones, 584 inmunizaciones y 287 tratamientos inyectables. A nivel docente se brindan 40 charlas orientadoras y preventivas a niños, adultos y maestros.

66 *Boletín para maestros*, n.º 15, abril de 1956, pp. 8-9.

escolares,<sup>67</sup> actividades con adultos,<sup>68</sup> actividades de índole materno-infantil,<sup>69</sup> actividades con los maestros<sup>70</sup> y actividades de investigación.

En esa área se proponía que las actividades de investigación permitieran la localización y el registro de parteras aficionadas, curanderos, etcétera; conocer en cada zona qué personas actúan generalmente cuando se presentan problemas de salud; hacer un registro de supersticiones, vocabulario y prácticas de medicina popular (simpatías, vendeduras, amuletos, hierbas medicinales, etcétera).<sup>71</sup>

La enfermera era la portadora del saber científico acerca de cómo enfrentar los problemas de salud y en ese sentido se acercaba a las familias ofreciendo ese saber que se enfrentará a otros saberes, que se caracterizan en el plan de trabajo de la enfermera como «medicina popular». Llama la atención además el involucramiento del maestro en estos temas: primeros auxilios, inyectar y vacunar eran parte de sus tareas.

En 1957, tras gestiones finalmente infructuosas ante el MSP para que se instalara una policlínica permanente en la zona, en asamblea vecinal se funda el Servicio Vecinal de La Mina, una pequeña mutualista rural con sede en la escuela central. La misma se inauguró el 4 de julio de 1957. La policlínica contaba con un médico que asistía dos veces al mes y un servicio odontológico que se incorporó posteriormente en Pueblo Noblía.

#### *Capacitación de la mujer y mejoramiento del hogar*

Desde el enfoque metodológico planteado las acciones educativas emprendidas están integradas con otras desarrolladas a nivel de salud, fomento de la producción, trabajo con jóvenes, actividades escolares. Atendiendo este hecho, en la conformación del personal se designan dos cargos: maestra de hogar y experta en manualidades. Esta última se incorpora en el segundo semestre de 1957.

«La educación debe favorecer el fortalecimiento del núcleo familiar y dar a la mujer el respaldo necesario para el cumplimiento de su trascendente misión de conformación espiritual de la familia» (Soler, 1959: 3). Se daba a las mujeres un rol fundamental a la hora de pensar un futuro distinto para la familia, un nivel de bienestar material y cultural diferente. Desde las actividades propuestas es posible visualizar esta intencionalidad. Las mujeres eran vistas como responsables de determinadas tareas a las que se las asociaba: el hogar, el cuidado de los hijos.

---

67 Actividades previstas con escolares: vacunaciones, organización de botiquines escolares y adiestramiento de los niños en su uso, abordaje en las clases de la higiene ambiental y personal (punto incluido en el Programa de 1949), artículos de salud en *El Mensajero*, necesidad de procurar atención médica en caso necesario.

68 Actividades previstas con adultos: vacunaciones, charlas sobre temas de salud, asistencia a enfermos, artículos de salud en *Manantial*, etcétera.

69 Actividades previstas con madres e hijos: visitas a hogares y orientación sanitaria a hogares con lactantes y preescolares, vacunaciones, charlas educativas apoyadas con material impreso.

70 Actividades previstas con maestros: continuación de curso de primeros auxilios, adiestramiento para inyectar y vacunar, etcétera.

71 *Boletín para maestros*, n.º 15, abril de 1956, pp. 8-9.

Esta es una manera de construir el lugar de lo femenino y atraviesa gran parte de las actividades que se desarrollan con las familias y la comunidad.

Desde lo metodológico, el trabajo se va desarrollando en sucesivas etapas. En un principio la estrategia es visitar a las familias en los hogares, visitas que realizan los maestros y los técnicos, aunque el trabajo de la maestra de hogar parece haber sido clave en este sentido. Los objetivos de esta estrategia son básicamente el conocimiento de los vecinos, la salida de la escuela, y sus técnicos a las necesidades del medio, la sensibilización de unos y otros —maestros y vecinos— frente a la realidad del contexto más inmediato.

Luego, sin abandonar esta estrategia de trabajo en los hogares, se pasa al intento de trabajar a nivel grupal. En las distintas escuelas, una vez finalizado el horario escolar, se dan clases una o dos veces por semana sobre costura, manualidades cocina, recreación, etcétera. Estas están a cargo de las maestras, apoyadas por las distintas expertas: maestra del hogar, experta en manualidades, y eventualmente, maestra de educación estética, enfermera, maestro secretario. Esta actividad grupal se visualiza, dentro de la propuesta, como un ámbito de socialización alternativo que permitiera a las mujeres valorar el trabajo en conjunto y el entrenamiento en ciertas capacidades al respecto: «distribución de tareas, la discusión, la responsabilidad, la ayuda mutua» (Soler, 1959: 25). Como se mencionó, el estilo de tareas que se proponía a las mujeres estaba vinculado con el lugar que se les asignaba en las familias: el hogar, las manualidades, la costura, la cocina, la educación de los hijos.

En una tercera etapa, sin abandonar las dos estrategias anteriores, se estimula el trabajo grupal, pero a nivel de los hogares, es decir, reuniones en las casas de las propias vecinas. Desde esta estrategia, se pretende incorporar a mujeres que por una u otra razón no pueden asistir a la escuela, integrar además a los hombres, a través de algunas instancias prácticas, pero fundamentalmente «dignificación del hogar, de elevación de la vida, de aproximación humana» (Soler, 1959: 26). Estas instancias en los hogares son además una posibilidad para que los maestros tomen contacto con los niños más pequeños, que no contaban con ningún tipo de instancia de formación institucionalizada.

Finalmente, una última estrategia son las llamadas *jornadas de trabajo*, que se desarrollan tanto en las escuelas como en las casas de los pobladores.

La creación de la figura de maestra del hogar representa una innovación, ya que se crea un cargo docente que no desarrolla su tarea en el aula sino que trabaja en los hogares. Esta innovación modificó profundamente los dispositivos escolares, más allá de los contenidos del trabajo que realizó la maestra de hogar. El «Proyecto de plan de trabajo de la Maestra de Hogar para 1956»<sup>72</sup> expresa:

La finalidad principal del trabajo de hogar es procurar en las gentes por métodos educativos la adopción de actitudes conscientes favorables al mejoramiento del hogar y de la vida en familia. El plan abarca aspectos de mejoramiento del vestido, de la alimentación, de la vivienda y de la

72 *Boletín para maestros*, n.º 15, abril de 1956, pp. 10-12.

organización familiar que se prevé puedan ser atendidos durante el curso de 1956.<sup>73</sup>

En el plan para el año también está explicitada la producción de materiales audiovisuales: carteles, cartillas, *filmstrips*, hojas con instrucciones, *Manantial*.

La cartilla n.º 8 del PNEE, de setiembre de 1958 se llama «Para el hogar rural», fue escrita por Blanca Pereiras Matteo (maestra del PNEE) y muestra con dibujos y poca escritura cómo con latas vacías, cajones, tablas y bolsas de azúcar, se pueden hacer desde utensilios para el hogar hasta muebles y ropa. Los destinatarios de esta cartilla son los maestros de las escuelas del PNEE, que puedan hacer todo esto en la clase, en reuniones en la escuela o en hogares. La autora plantea en la introducción:

El concepto moderno de educación se ha enriquecido con los aportes de la educación fundamental. Los problemas del medio social en que está la escuela deben ser conocidos, sentidos por el educador; y el educador consciente de sus deberes irá llevando a su comunidad hacia una vida mejor.<sup>74</sup>

### *Actividades con los jóvenes*

Otra área de acción es el trabajo con los jóvenes. En el proyecto original (Soler, 1954) está prevista la incorporación de un profesor de educación física, que finalmente nunca se concreta. El trabajo con los jóvenes es visualizado como un aspecto clave para promover el arraigo a la zona, a la vez que el sentimiento de pertenencia a la comunidad y la conformación de un espacio comunitario. Sobre las posibilidades para los jóvenes en la zona, se realiza el siguiente diagnóstico:

El regimiento, el empleo precario en Melo o Montevideo, la changa ocasional fuera de la región, el contrabando activo, resulta para algunos de estos jóvenes más atractivos que la manquera del arado (Soler, 1959: 28).

Las actividades deportivas y recreativas son algunos de los aspectos desarrollados en forma más fuerte con los grupos de jóvenes, procurando además que se organicen grupalmente, se autogestionen; y a partir de ahí potenciar otros aspectos como bibliotecas, excursiones y otras actividades culturales. Con tales fines y a la vez producto de ello, se funda el 21 de junio de 1955 el Centro Cultural de Jóvenes de La Mina. Como se mencionó, los aspectos económicos,

---

73 Los contenidos que se planteaba la maestra de hogar para 1956 ilustran la tarea desempeñada por ella: «Mejoramiento de la vivienda familiar: I) Costura: confección de prendas sencillas. Zurcidos, remiendos y otros arreglos. II) Bordado. III) Tejido: a mano, a máquina. IV) Charlas sobre diversos temas relacionados con el vestido. Mejoramiento de la organización familiar: I) Legalizar matrimonios. II) Legalizar la situación de los niños no inscriptos o ilegítimos. III) Fomentar y controlar el uso de las asignaciones familiares. Mejoramiento de la alimentación familiar: I) Terminar la investigación iniciada. II) Apoyo a la campaña pro huertas. III) Cocina. IV) Alimentación del lactante y el niño. Mejoramiento de la vivienda: I) Blanqueo. II) Excusado. III) Vidrios en puertas y ventanas. IV) Mobiliario sencillo: cama, colchón, lavatorio, cuna, guardarropa, estanterías. V) Manualidades sencillas: objetos y útiles para el hogar».

74 Pereiras Matteo, «Para el hogar rural», cartilla n.º 8 del PNEE, de setiembre de 1958, p. 5.

también son atendidos y promovidos desde el PNEE, a través de la ayuda en la obtención de préstamos bancarios para algunos emprendimientos juveniles.

En el «Proyecto de plan de trabajo de la maestra de educación estética para 1956»,<sup>75</sup> se plantea el contenido para el trabajo con adultos:

Fomentar actividades sociales, recreativas y estéticas como las siguientes: actos culturales y sociales [...], cine, charlas sobre temas estéticos, exposiciones, coros, clases de danzas (folklóricas y populares, juegos de salón, fiestas campestres, fomentar las reuniones de músicos tendientes a organizar orquestas locales).

Y para dicho contenido se agrega:

Sin perjuicio de aprovechar todas las oportunidades para estimular las manifestaciones estéticas y culturales en los adultos cuando y donde sea posible y conveniente, dentro y fuera de la escuela, los maestros tratarán de llegar a la constitución de grupos estables, organizados, *especialmente de jóvenes*, que tengan a su cargo las más variadas formas de recreación y expansión espiritual, tan escasa en el medio rural.<sup>76</sup>

Quizá una muestra de parte del tipo de actividades que se realizan con jóvenes sean los llamados juegos de salón. Se plantean con el objetivo de llegar a los jóvenes que no se destacan con la danza o con las actividades deportivas.

Una discusión interesante en la época: se plantea la coeducación en las prácticas de recreación para brindar a los jóvenes oportunidades de encuentro con el sexo opuesto en las que se puedan ir educando la relación e ir quitando la timidez o la «incorrección».<sup>77</sup>

La introducción de la recreación en las actividades escolares es una marca de identidad del trabajo del PNEE.

### *Alfabetización y cultura general*

El abordaje del tema se sustenta sobre el siguiente principio básico:

La lectura y la escritura son instrumentos; no valen por sí mismos, sino por el uso que se les da. Alfabetizar por alfabetizar no tiene sentido; lo tiene, sí, el crear las condiciones que hacen necesaria la alfabetización [...]. Quiere decir que para alfabetizarse hay que sentir la necesidad de ello. El trabajo del educador, luego de la investigación inicial que le dice cuántos son los analfabetos, dónde están y qué edad e intereses tienen, consiste en proporcionarles estímulos para que sientan la necesidad de la lectura y la escritura y luego facilitar el aprendizaje de esos instrumentos dando las clases en las condiciones más accesibles al adulto (Soler, 1959: 29).

En cuanto al método:

75 *Boletín para maestros*, n.º 15, abril de 1956, pp. 13-14.

76 *Boletín para maestros*, n.º 15, abril de 1956, pp. 13-14.

77 Juegos que se detallan en el *Boletín para maestros*, n.º 29: el gallo o la gallina ciega, cuide su silla, el sombrero musical, carrera con valijas, el anillo. Además de los juegos hay recomendaciones para el maestro animador de la reunión.

El núcleo no hace cuestión del método de enseñanza. Los maestros alfabetizadores usan el método que dominan mejor, generalmente una combinación del método fonético y el método global, ayudándose con una cartilla que se ha redactado especialmente sobre la base de temas de interés para la vida rural (Soler, 1959: 30).

Las clases son individuales o colectivas, se dan en las escuelas o en las casas. Vale la pena reiterar la cantidad de materiales impresos que el PNEE hacía llegar a los hogares: circulares, invitaciones, hojas informativas, colección de hojas instructivas (cultivos, lucha contra plagas agrícolas, recetas de cocina, ideas para la construcción de muebles, la revista *Manantial*, etcétera). Además se prestan a los hogares cartillas de lectura editadas por la Unión Panamericana, además de libros y revistas.

En el *Boletín para Maestros* se ofrece a los maestros material teórico sobre la alfabetización. Además de estos aportes teóricos, también en el *Boletín para Maestros* se presentan a los maestros ideas para preparar los materiales llamados cartilla de lectura para adultos. Algunos ejemplos:

- En el *Boletín para maestros* n.º 22<sup>78</sup> se propone una cartilla cuyo asunto es una familia rural conformada por Luis, Elena y sus hijos. El objetivo de las primeras lecciones tiene que ver con el conocimiento de las consonantes, que se introducen de a poco, y luego los temas tratan más directamente cuestiones de educación fundamental. Después de las páginas creadas para aprender las consonantes se agregan otras páginas de revisión; hay frases sueltas para la ejercitación de la lectura y la escritura, pero cuidando que no se pierda la unidad del texto; se incluyen ilustraciones.<sup>79</sup>
- En el *Boletín para Maestros* n.º 24<sup>80</sup> se continúa trabajando el tema de la cartilla y se propone que el texto se llame «Una familia campesina». Se plantea que se imprimirá en tres cuadernillos de 25 textos cada uno, cada página ilustrada y acompañada del trazo de las nuevas letras y con algunas frases manuscritas. En los textos se describen situaciones parecidas a las que viven los destinatarios de la cartilla: descripción de los integrantes de la familia, doma de un caballo, viaje a Melo, llega una visita con la que hablan de los cultivos, en la quinta, la vinchuca, la helada, etcétera.<sup>81</sup>

---

78 *Boletín para maestros*, n.º 22, agosto de 1956, pp. 3-4.

79 Como ejemplo, Soler propone para la primera página el siguiente texto: «Ese es Luis. Luis lee. Lee solo. Luis lee solo. Luis lee eso: suelo-liso-silo-sol-solo-eso». Se presenta aquí la ele.

80 *Boletín para maestros*, n.º 24, setiembre de 1956, pp. 4-6.

81 Otros temas propuestos: Elena, la madre de la familia campesina, acude a la escuela a aprender a leer y escribir, y se relatan las clases. También se relata el taller de costura en uno de los textos de la cartilla. Luis, el padre de la familia campesina, hace planes de mejoramiento económico junto con su hermano Carlos. Elena queda embarazada y acepta el consejo de una enfermera que le presenta la maestra Aurora.

También se intenta estimular otros modos de vida a partir de la lectura, siguiendo con el Programa de Educación Fundamental: por ejemplo, el texto «Una vivienda modelo»:

La casa de estos esposos es limpia. No se ve polvo en los pisos. Los techos, que son de paja, no tienen ni un animalito. Elena les echa DDT, lo mismo que a las moscas y a los mosquitos. Lo que pone en la mesa está limpio. Cada cosa está en su sitio. Junto a la ventana se ven malvones colocados en latas que Luis pintó. El patio está cuidado y sin yuyos. Hay pensamientos, dalias, violetas y caléndulas. Esta es una casita cuidada, limpia. Ventilada e íntima al mismo tiempo.<sup>82</sup>

Otros ejemplos del estímulo de otras formas de vida:

En el texto «La tos de Mateo» se habla de cómo la familia enfrenta la tos de uno de sus hijos llevándolo al hospital de Melo y la madre comenta cuando el incidente estaba superado: «La salud antes que todo lo demás». En otro texto, «Luis va al dentista», se promueve la visita al dentista en caso de problemas con las muelas para que este las arregle: «Luis queda pensando que, quien cuida sus dientes, defiende su salud».

En el *Boletín para Maestros* n.º 32<sup>83</sup> se presenta el borrador de la segunda parte de la cartilla titulada «La escuela». En esta cartilla nuevamente se promueve la concurrencia al hospital de Melo, en este caso quien está enfermo es un abuelo. Como la enfermedad del abuelo es quiste hidático, se aprovecha en el texto para dar enseñanzas acerca de la enfermedad: cómo se contrae y cómo se puede evitar.

En las cartillas también se presenta una cierta imagen de lo que debe ser una escuela rural, todos los vecinos colaboran. En uno de los textos la maestra plantea en una reunión de padres: «La escuela de antaño educó a los niños. La escuela del futuro educará a todos. La escuela es la casa de la comunidad». El mismo texto prosigue diciendo que nadie comprendió sus palabras, entonces ella dice otro día:

Puedo dedicar varias horas al día en nuevas clases. Los lunes, los miércoles y los viernes daré clase a los adultos. Los que no leen podrán aprender. Las mujeres pueden traer sus ropas a cortar y coser aquí. El plantel de aves de la escuela, la huerta, el jardín, todo nos servirá para aprender. En los fines de semana, los jóvenes practicarán deportes. Un día formaremos una clínica y un médico nos ayudará. Yo sueño con una escuela útil a todos. Enseñaré lo que sé y aprenderé lo que ustedes puedan enseñarme.<sup>84</sup>

Lo novedoso en materia de alfabetización en el trabajo del PNEE es la idea de trabajar en los hogares o en la escuela en forma individual o colectiva. Además se ensayan materiales de alfabetización que tienen la particularidad de estar adaptados al medio: personajes y situaciones fáciles de reconocer.

82 *Boletín para maestros*, n.º 24, setiembre de 1956, pp. 4-6.

83 *Boletín para maestros*, n.º 32, julio de 1957, pp. 4-12.

84 *Ibidem*.

Por otro lado, se intenta instalar en las familias algunos temas: la atención de salud en el hospital, la consulta al dentista, el aseo y el decorado de la vivienda.

Merecen especial mención los textos acerca de la escuela, estos muestran una escuela deseable, la que desean instalar los maestros del PNEE, una escuela donde toda la comunidad es educando, donde se alfabetiza a adultos, se trabaja en costura, en la huerta, se atiende la salud, se practican deportes, etcétera. En el texto la maestra reconoce que también ella aprende en la escuela, valorizando los conocimientos de la comunidad: «Enseñaré lo que sé y aprenderé lo que ustedes puedan enseñarme».

Soler ve a la lectura como vehículo de la cultura: «de nada vale la alfabetización si no existe material de lectura a mano» y en cuanto al material de lectura plantea: «Lo importante no son tanto los contenidos sino los móviles inspiradores de la cultura» (Soler, 1959: 30).

### *Leyes sociales*

Otro aspecto en el que el PNEE se propone influir en la zona es en lo que hace al cumplimiento de leyes sociales, por ejemplo, legalizaciones de las situaciones familiares y diferentes tramitaciones en relación con el acceso a los beneficios sociales a los que los pobladores tienen derecho. Sobre este punto, y sus consecuencias en el relacionamiento con el vecindario, y la filosofía que sustenta este accionar, merece atenderse el siguiente testimonio de Soler:

Nosotros teníamos intervención en algunas cosas de peso en la vida de una familia, por ejemplo: el sistema de asignaciones permite que el trabajador rural cobre una asignación por sus hijos menores, siempre que los hijos vayan a la escuela. La asignación familiar supone que tiene por destino el beneficio del niño; en algunos casos, el padre de familia cobraba la asignación familiar; el niño no iba a la escuela, el padre vivía borracho, etcétera, etcétera, y nosotros después de conversar el tema, denunciábamos algunas situaciones, lo que llevó a la suspensión del cobro de la asignación familiar y a que el dinero de la asignación familiar pasara a la maestra de hogar, Nelly Navarrete, que tenía la administración de ese ingreso mensual y que hacía un pedido, que compraba lo que el niño necesitaba [...] pero si por las buenas no lográbamos que la ley fuera respetada, una ley que protegía a nuestros alumnos [...], pues nosotros no hacíamos la vista gorda, los castigábamos y eso significaba dificultades.<sup>85</sup>

### *El trabajo escolar integrado a las distintas áreas*

En cuanto a la actividad con los escolares, un primer punto a considerar es el de la cobertura: «Elevaron su matrícula de 513 alumnos en 1954 a 642 en 1960, lo que supone un crecimiento de 25,1%. En las restantes 89 escuelas rurales del departamento de Cerro Largo el crecimiento entre esas mismas fechas fue de 1,2%» (Soler, 1987: 107).

---

85 Testimonio de Miguel Soler en Coronel y Sansón, 1999: 104-105.



A propósito de la formación escolar, Soler hace una afirmación contundente: «los escolares recibieron una atención de calidad muy superior a la que se brindaba en las escuelas rurales comunes del resto del país» (Soler, 1987: 107). Y acto seguido, enumera una serie de acciones que justifican dicha aseveración:

Los comedores escolares funcionaban regularmente y los niños participaban en la producción y preparación de sus alimentos; cada una de las escuelas contaba con su huerta; los programas de vacunación eran de cobertura total; periódicamente el Centro de Salud de Melo realizaba revisiones médicas; se cultivaron las manualidades y artesanías; la conservación y decoración de los locales escolares mejoraron considerablemente; se organizaron intercambios, excursiones y actos conjuntos entre las escuelas; funcionaron cooperativas escolares; se planificó un internado escolar que entró en funcionamiento más tarde; se fundó una escuela donde no la había; se publicaron revistas infantiles a las que los niños aportaban sus mejores trabajos; fueron ampliadas las bibliotecas escolares; se ensayaron nuevos métodos y materiales de lecto-escritura; se hizo un permanente esfuerzo para que el aprendizaje respondiera a los intereses de los niños y fuera el resultado de su actividad; los alumnos llevaban a sus casas semillas, almácigos y pequeños árboles que habían aprendido a cultivar en sus escuelas. Podía afirmarse que en las escuelas del núcleo el Programa de 1949 tenía plena aplicación (Soler, 1987: 107).

Esta contundente afirmación puede comprenderse dado que la actividad curricular escolar es uno de los aspectos cuestionados de la experiencia. A este respecto el testimonio de Carlos Crespi, inspector regional de Primaria durante el PNEE, sobre el punto plantea:

Donde tengo dudas es en el rendimiento escolar en sí. Porque el maestro vivía trabajando en la huerta, en la parte de salud, de deporte, y en la parte escolar estricta, desde el punto de vista del conocimiento, tengo mis reservas en cuanto al funcionamiento del núcleo (Coronel y Sansón, 1999: 36).

Sobre el mismo tema, Susana Iglesias afirma:

Una de las críticas que se nos hizo en La Mina era que nosotros no dedicábamos el tiempo suficiente a la labor escolar. En los boletines, uno de los mayores caudales que hay es de trabajo a nivel de la escuela, de trabajo escolar con los niños, propuestas de problemas, de lectura, de trabajos de geografía, de trabajo de expresión que nosotros lo llevábamos a la clase directamente. Y en cuanto al trabajo escolar éramos buenos, malos maestros como lo hubiéramos sido en cualquier lugar del país. Yo recuerdo a Blanquita Pereira, una excelentísima maestra de clase, que todos tratábamos de ver cómo trabajaba ella un poco para aprender. Que hasta eso nos favorecía el nucleamiento, porque teníamos alguien con quien comparar nuestra acción.<sup>86</sup>

---

86 Susana Iglesias en conferencia brindada por Susana Iglesias, Beatriz Cuinat y Marita Sugo en la FHCE, Udelar, 17/2/2001.

Se plantea aquí una discusión medular. Crespi sostiene que tiene dudas acerca del trabajo escolar realizado en La Mina, dado que los maestros dedican mucho tiempo al trabajo extraescolar. Pero, esta perspectiva es diferente a la concepción que inspiraba la metodología empleada por los maestros en La Mina, la cual consideraba a ambos tipos de trabajo en forma integrada y alimentándose uno a otro.

Partir de los problemas del medio para estudiar la realidad, proponerse emprendimientos que lleven a la superación de tales problemas, era parte de la metodología que pretendía forjar un proyecto de educación vinculada con la vida.<sup>87</sup> Susana Iglesias da algunos ejemplos que muestran que era un objetivo explícito que las áreas escolar y extraescolar se integraran en el PNEE. Iglesias plantea que cuando se trabajaba con huertas, se trabajaba en la clase, aportando conocimientos científicos a los niños, y además, es parte de las actividades extraescolares (Programa En cada casa una huerta). Lo mismo ocurre con matemática y otras áreas de conocimiento. Los niños pesan, cuentan, leen, escriben, aplican conocimientos matemáticos, etcétera, partiendo de lo que les exija el proyecto que se está llevando a cabo.

En este punto es imprescindible recurrir al *Boletín para Maestros*. Como plantea Susana Iglesias, en el *Boletín* es posible encontrar gran cantidad de artículos tendientes a realizar aportes al trabajo con los niños. Se intentará recorrer a continuación algunos tópicos vinculados a la temática del trabajo de los maestros con los niños.

En cuanto a la planificación, en el *Boletín para Maestros* n.º 3<sup>88</sup> hay un «Resumen del acuerdo sobre planificación de actividades tomado el 7-V-55», resumen proveniente de la discusión de una reunión de maestros realizada el sábado 7 de mayo de 1955 en la que uno de los puntos del orden del día era «Planeamiento del trabajo escolar del curso». Soler recoge esa discusión y la presenta en el boletín siguiente. Algunos contenidos de ese acuerdo: tendrán planes anticipados de trabajo y no registro de las actividades después de cumplidas, contarán con un plan de trabajo para cada período —que puede ser de quince días o un mes— y un plan diario «extraído del plan general del período»; «las actividades agrarias, sin ser un fin en sí mismas, darán la más amplia motivación para la adquisición del conocimiento»; «en la planeación de su trabajo el maestro procurará, sin caer en artificio, correlacionar asignaturas, globalizar o desarrollar centros de actividad en la forma que estime más conveniente»; el plan de cada período estará abierto a cualquier tema ocasional que se juzgue conveniente. Se puede afirmar, entonces, que el trabajo que se realizaba con los escolares en las escuelas de La Mina era cuidadosamente planificado. De esta manera no que-

---

87 Una de las lecturas que los maestros hacían era el libro de Agustín Ferreiro *La enseñanza primaria en el medio rural*, libro en el que se plantea esta cuestión del trabajo escolar apartado de la realidad. La experiencia de La Mina, en la medida en que enfrenta y resuelve situaciones vinculadas con la realidad, apuntaba a la superación de esto.

88 *Boletín para maestros*, n.º 3, mayo de 1955, p. 3.

daban temas por fuera del trabajo escolar. Las actividades agrarias, como ya se indicó, se integraban al resto del trabajo.

Uno de los planteos de organización escolar es la conformación de equipos de escolares.<sup>89</sup> Estos equipos buscan que el alumno se reconozca como

un agente activo del progreso de la escuela, como un protagonista de una obra común que exige la solidaridad de todos sus miembros [...]. Un equipo es un conjunto de alumnos que se hace responsable de una o varias tareas determinadas y que actúa solidariamente para darles cumplimiento, procurando obrar lo más autónomamente posible.

Los equipos que propone son: huerta, biblioteca escolar, comedor, jardín, ornato de los salones, preparación del periódico escolar, avicultura, etcétera. Y propone normas para conformarlos: la integración del equipo, en cantidad y calidad, tiene que ver con la tarea a realizar; no se conformarán equipos sin tarea; el equipo a quien se le confía una tarea podrá realizarla; la participación es libre; cada equipo —si lo desea— puede elegir sus autoridades; las actividades de los equipos deben tener fines educativos; el maestro debe aprovechar el trabajo de los equipos «para hacer más viva y agradable la enseñanza de los aspectos teóricos del programa», etcétera. Se plantean además algunos consejos para la organización de los equipos. Y se agrega: «Debe comprenderse que todo esto no puede ser asimilado por los niños sin ser practicado por mucho tiempo». Esta forma de organización permite el desarrollo de obras tangibles, a través del trabajo en equipo vinculado con los proyectos en curso; el trabajo en equipo obliga a escuchar, negociar y promueve la división de trabajo; otra ventaja es la posibilidad de ser agente, es decir, de lograr algo trabajando solidariamente con otros, reforzando así la construcción de la identidad y la autoestima. Permite ensayar además formas de participación.

Un pequeño artículo presente en el *Boletín para maestros* n.º 7,<sup>90</sup> titulado «La distribución de ropas en las escuelas del núcleo», pone en discusión la tarea de reparto de donaciones de ropa y vale la pena detenerse en los conceptos allí vertidos.

Vestir a los niños es una función natural de la familia. En condiciones normales corresponde a los padres proporcionar a los hijos las ropas necesarias. La escuela procurará hacer conciencia en los padres respecto a esta obligación [...]. La escuela debe educar a los alumnos y a sus madres en relación con el cuidado, la conservación y la reparación de las ropas de los niños, dando normas de higiene y fomentando las manualidades que se relacionan con este problema. La mejor ayuda que puede prestar la escuela es la de la educación; más importante que distribuir ropas es capacitar para confeccionarlas o remendarlas [...]. En consecuencia, las escuelas del núcleo tratarán de dar cumplimiento a estos objetivos y limitar cuanto sea posible la distribución de ropas entre sus alumnos.

89 *Boletín para maestros*, n.º 6, junio de 1955, pp. 4-6.

90 *Boletín para maestros*, n.º 7, julio de 1955, p. 1.

Se aclara que en casos urgentes y extremos se puede colaborar pero «se cuidará que la entrega de ropas no tome características de reparto, procurando hacerla en la propia casa del alumno».

Plantea además que es menos perjudicial la entrega de ropas no totalmente confeccionadas o de materiales para elaborar ropas, poniendo a disposición asesoramiento y la máquina de coser o tejer u otros materiales que se necesiten. Se aborda un problema social de manera educativa. La escuela no reparte ropa sino que procura que las familias puedan cumplir dicha obligación, proponiendo incluso que puedan realizar las prendas para sus hijos con sus propias manos. Nótese que se expresa que hay que educar a los alumnos y sus madres en relación con el cuidado, la conservación y la reparación de ropas de los niños y la higiene de las prendas, porque se ve a las madres como las responsables de la vestimenta y el cuidado de los hijos, construyendo así una manera de ver lo femenino.

El tema del comedor es motivo de reflexión y de una organización que va más allá de cumplir con una función de alimentar a los niños. Luego de una reunión de maestros en la que se trata el tema, Nelly Navarrete realiza un resumen que es publicado en el *Boletín para maestros*.<sup>91</sup> El comedor

debe cumplir, junto a su finalidad concreta de proporcionar alimentación correcta a los niños, otros objetivos educativos que el maestro procurará satisfacer [...]. Es en los comedores donde culminan las actividades agronómicas desarrolladas; donde las prácticas higiénicas llegan a convertirse en hábitos y donde se les demostrará a los niños que la hora del almuerzo es un momento más de la vida en comunidad y por lo tanto hay allí derechos y deberes a cumplir [...]. Sabe cada maestro que el comedor será una actividad que le proporcionará material abundante para conectar con las demás, por ejemplo, con el cultivo de la aptitud matemática, anatomía, fisiología e higiene, labores de huerta, etcétera.

Nuevamente se evidencia aquí el enfoque integral de la propuesta educativa. El momento de la comida no se visualiza como fuera de las actividades escolares, sino que es parte de estas. Tampoco se visualiza al comedor como una tarea ajena al trabajo del maestro, por el contrario se lo ve como una actividad educativa en la que confluyen diversos campos de conocimiento, la formación de hábitos, la vida en sociedad y un espacio donde entran en juego deberes y derechos. El acuerdo de maestros abunda en cuáles serán los recursos de los comedores, qué características debe cubrir quien ocupe el cargo de cocinera. Se sugiere que el local del comedor esté apartado de los salones de clase:

a fin de poder lograr un ambiente distinto, en condiciones higiénicas favorables y en donde los niños se mezclen sin diferenciación de sexo, grupo, etc. para participar de una actividad escolar que debe ser amena y reparadora.

---

91 «Sugestiones para el funcionamiento de comedores escolares, según acuerdo de la reunión general de maestros del 28 de mayo de 1955» resumido por Nelly Navarrete, en *Boletín para maestros*, n.º 5, junio de 1955, p. 6.

Y también se fomenta la participación de los niños: «intervendrán en determinadas tareas, como por ejemplo, distribución de platos, ordenamiento, higiene, ornamentación del salón, atención a los niños pequeños, etcétera». La participación es un eje transversal de toda la propuesta educativa del PNEE y también en el tema comedor está presente.

En otros boletines se brinda información acerca de la alimentación, no solo para mejorar la alimentación que se brinda en los comedores, sino también como insumo para el trabajo con los escolares en las clases.

El *Boletín para Maestros* cuenta además con sugerencias didácticas. Se sugieren centros de interés y unidades de trabajo en los que se abordan varios puntos del programa. La unidad de trabajo sugerida sobre el árbol está vinculada además con un proyecto a nivel del núcleo que es la plantación de árboles en las escuelas.

En cuanto al trabajo en matemática, algunos boletines cuentan con propuestas de problemas para resolver.<sup>92</sup> En estas sugerencias los problemas son tomados de situaciones vinculadas a los proyectos escolares o a la vida diaria de los escolares en sus domicilios: compra de ración avícola para el gallinero, ordeño de la leche, producción de huevos, trabajo en la huerta, uso de los datos del censo agropecuario de 1951, manejo de semillas, materiales de construcción, combustible que se usa en el primus, manejo del comedor. A partir de actividades concretas los alumnos miden longitudes, masas, capacidades, cuentan, calculan, etcétera. Se proponen maneras de construir medidas de capacidad en caso de que la escuela no cuente con este recurso didáctico; también se enseña a construir una balanza. Una vez más no se puede dejar de mencionar la influencia de Agustín Ferreiro en estos planteos.

Se recurre a la técnica de demostración. «La demostración es una gran vía de transmisión de conocimientos elementales» (Soler en Coronel y Sansón, 1999: 110).

Demostrar significa enseñar con el ejemplo. La demostración debe ser una exposición de la mejor manera de hacer algo. Es un método de presentación relativamente nuevo y constituye un excelente sistema de implantar en la comunidad nuevos hábitos en la preparación de alimentos y nuevos métodos de agricultura.<sup>93</sup>

Lo valioso que se reconocía en la demostración es que constituye enseñanza práctica, denota acción, produce una impresión duradera en el auditorio. En esta línea de la demostración puede ubicarse la colección de hojas instructivas, algunas de ellas provienen del curso de costura («cómo hacer para encontrar partes iguales de una medida», «pollera acampanada», «bombacha de niña», «camisita para bebé», etcétera), otras tienen que ver con el trabajo en huertas («cómo se

92 *Boletín para maestros*, n.º 33, agosto de 1957, pp. 5-7; n.º 35, setiembre de 1957, pp. 1-11; n.º 42, noviembre de 1958, p. 6.

93 «Consejos sobre la manera de hacer una demostración» en *Boletín para maestros*, n.º 40, julio de 1958, pp. 1-3.

cultiva la acelga»), de cocina, etcétera. Se plantea el fomento de la lectura a través de estas fichas y se les solicita a los maestros que evalúen «si somos o no correctamente interpretados y si la colección tiene toda la utilidad prevista».<sup>94</sup>

Un tema que surge en cada una de las tareas abordadas por el PNEE es el de los materiales audiovisuales. Es intención manifiesta producir y utilizar distintos materiales ya desde que se plantea como uno de los cometidos del PNEE al momento de su creación. Entre los materiales audiovisuales utilizados en el PNEE, algunos producidos por ellos, se puede contar: discoteca, cine y *filmstrips*, hojas instructivas, cartilla de alfabetización, revistas *Manantial* para adultos y *El mensajero* para niños.

Un elemento más, característico del trabajo del PNEE, es el *trabajo en expresión artística* realizado por la maestra de educación estética. «La maestra de educación estética asegura que los niños puedan cumplir las exigencias del programa de expresión: los niños cantan, danzan, pintan, modelan, recitan, interpretan» (Soler, 1959).

Para terminar, el tema evaluación. Al consultar distintos planes de evaluación<sup>95</sup> puede afirmarse que esta era exhaustiva, consideraba cada una de las áreas de acción del núcleo, cada una de las campañas emprendidas, el trabajo de cada miembro del personal, los materiales producidos, etcétera. Esta evaluación permitía reorientar el trabajo del PNEE, realizar nuevos proyectos, poner en marcha otras campañas, entre otros.

## A modo de cierre

En síntesis, en este artículo se intentó describir la experiencia de La Mina en sus aspectos organizativos y didácticos. Se procuró inscribirla en la época, planteando su inserción en el movimiento a favor de la educación rural y caracterizándola como una experiencia de educación fundamental inspirada en los principios de educación fundamental de UNESCO. Buena parte de este artículo se basa en un trabajo de investigación sobre el primer núcleo escolar experimental de La Mina realizado junto con Fernanda Amengual durante el 2002. Este trabajo ya contenía algunos de los conceptos vertidos aquí.

La experiencia del PNEE de La Mina realiza aportes concretos en su tiempo. Algunos de ellos son: la conformación de un equipo de trabajo para realizar la tarea educativa y la organización en forma de núcleo; el hallazgo de modelos organizativos que van más allá del aula, utilizando todo el espacio escolar (huer-tas, comedores, etcétera) y llegando a los hogares y a la comunidad (incluso creando una figura nueva en el sistema educativo, que es la maestra de hogar); el trabajo con la comunidad; el enfoque integral; la integración del trabajo escolar

94 «Colección de hojas instructivas» en *Boletín para maestros*, n.º 22, agosto de 1956, pp. 4-5.

95 «Evaluación de seis meses de trabajo» en *Boletín para maestros*, n.º 13, noviembre de 1955, pp. 1-4; «Evolución del trabajo de 1956» en *Boletín para maestros*, n.º 26, noviembre de 1956, pp. 6-8.

y extraescolar; la preocupación por la creación de diversos e innovadores (para la época) materiales didácticos; la incorporación de actividades recreativas; la participación.

De entre estos rasgos de la tarea realizada en La Mina, la idea que emerge con más fuerza al defenderla en el momento en que se la modifica es el trabajo que se realiza con la comunidad. La prensa, tanto local como capitalina, defiende este aspecto. También en las interpelaciones parlamentarias y en la carta de los vecinos al Consejo de Primaria aparece esta cuestión:

La no permanencia del mismo [del núcleo] interrumpiría sensiblemente los trabajos realizados y a realizarse, que han beneficiado a toda la población, no solo en lo educativo y social, sino en la cooperación de cada uno de sus componentes en todo lo que ha sido necesario para el beneficio común de todos sin excepción (citado en Sosa y Amengual, 2002).

Las escuelas se convirtieron en centro de un conjunto de actividades que tienen impacto en la vida de los campesinos. Soler expresa:

En los años de trabajo del Núcleo de La Mina la preocupación fundamental radicaba en lograr que la población viviera la experiencia de organizarse para mejorar sus condiciones de vida. Esto suponía procesos de construcción de un tejido comunitario que no existía en la medida necesaria, de aprendizaje de técnicas para vivir mejor, de fortalecimiento del papel de la educación, de toma de conciencia de los factores limitantes y de la necesidad de superarlos.<sup>96</sup>

En cuanto a las tareas desarrolladas con las familias y la comunidad se evidencia la intención de trasladar formas de vida y técnicas de trabajo a los habitantes del medio rural.

Una pregunta que surge es cuál es el discurso que legitima las prácticas que se quieren trasladar hacia las familias y la comunidad (técnicas en agricultura que incluyen, por ejemplo, el uso de plaguicidas y fertilizantes; técnicas de edificación que evitan la aparición de enfermedades como por ejemplo el blanqueado de los ranchos y el uso de excusados; el combate a la medicina popular y la superstición y la enseñanza de determinados métodos de cuidado de la salud; propuestas acerca de la vestimenta, la alimentación, el cuidado de los niños y enfermos, la organización familiar). Algunas de estas cuestiones se justifican con el discurso científico, otras con un discurso legal (por ejemplo, el esfuerzo que se hacía por legalizar matrimonios) y otras se basan en un modo de vida particular que se quería transmitir a los habitantes de la zona. Los maestros creían que al transmitir estas visiones se incidiría en el mejoramiento de la vida de las personas de la comunidad y ese era el objetivo de la educación en esta concepción. En su folleto (citado en páginas precedentes), la maestra Blanca Pereiras dice: «el educador consciente de sus deberes irá llevando a su comunidad hacia una vida mejor» (Pereiras, 1958: 5).

---

96 Entrevista epistolar a Miguel Soler en Sosa y Amengual, 2002.

De toda la propuesta se desprende esta intención de presentar a los adultos de la zona (ya no solo a los niños) formas de vida y de trabajo. La labor de la maestra de hogar, que recorre los hogares con la intención de instalar hábitos diferentes a los que tenían los habitantes de la zona, es un ejemplo de esta intención. En la cartilla preparada para alfabetizar, una maestra dice en una de las narraciones creadas: «Enseñaré lo que sé y aprenderé lo que ustedes puedan enseñarme». Si bien esta consideración está presente, es decir, se escucha la voz de los miembros de la comunidad y los modos de vida que ellos tienen, lo que se desprende del Programa de Educación Fundamental en el que esta experiencia se inspira, del plan de trabajo de la maestra de hogar o de la enfermera, es la creencia y la defensa de determinados discursos y formas de vida, y la decisión de trasladarlos a la población en el convencimiento de que así se contribuía al mejoramiento de la vida de la misma.



## Bibliografía

- Bralich, Jorge (1996) *Una historia de la educación en el Uruguay. Del padre Astete a las computadoras*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Castro, Julio (1964) «Desarrollo y educación rural», en *Revista Rumbo*, año II, n.º 6, mayo, pp. 6-55, Montevideo: ICER.
- Coronel, María Hortencia (1996) «Un proyecto institucional en Formación Docente. Investigación sobre el Primer Núcleo Experimental de La Mina (Cerro Largo)», en *Quehacer educativo*, n.º 23, diciembre 1996, pp. 22-25, Montevideo.
- (2004) «Núcleo Experimental de la Mina. Síntesis documental» en *Investigación Educativa del IFD Melo 1994-2004*, Melo: edición digital en CD-R del IFD Dr. Emilio Oribe de Melo (en Museo Pedagógico).
- y Sansón, Tomás (1999) *Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina. Informe Testimonial*. Montevideo: Monteverde.
- Demarchi, Marta y Richero, Nydia (1999) *La educación rural en Uruguay. Construcción y vigencia de una doctrina*. Montevideo: FHCE, Udelar-ADEMU.
- Dumar, Diana (1997) «1.º Núcleo Escolar Experimental de La Mina (1954-1960)», en *Revista de la Educación del Pueblo*, n.º 66, mayo, pp. 3-7, Montevideo.
- Ferreiro, Agustín (1946) *La enseñanza Primaria en el medio rural*. Montevideo: Imprenta Nacional.
- Soler, Miguel (1987) «El Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina», en Angione, Ana; Brindisi, Víctor; Castrillón, Ariel *et al.*: *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya*, pp. 103-118, Montevideo: REP.
- (1990) «La acción de la UNESCO», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 179, marzo, Barcelona.
- (1995) «Miguel Soler. Un educador para el pueblo (entrevista a Miguel Soler)» en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 237, junio, Barcelona.
- (2005) *Réplica de un maestro agredido*. Ediciones Trilce, Montevideo.
- Sosa, Fernanda y Amengual, Fernanda (2002) *La experiencia del Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina. Una estrategia educativa para abordar situaciones de pobreza en el Uruguay neobatllista*. Montevideo: trabajo inédito.

## Fuentes

- Anales de Instrucción Primaria*, época II, tomo XVII, n.º 7 al 12, julio a diciembre de 1954, Imprenta Nacional, Montevideo.
- Boletín para Maestros* del PNEE de 1955 a 1958, La Mina: mimeógrafo, Museo Pedagógico.
- FUM, Comisión Especial para la Defensa de la Escuela Rural (1961): *Páginas para la Historia de la Educación Rural en el Uruguay*, Comunidad del Sur, Montevideo.
- Pereiras Matteo, Blanca (1958) «Para el hogar rural», cartilla n.º 8 del PNEE, La Mina: mimeógrafo, Museo Pedagógico.
- PNEE de La Mina (1956) «Una mano cerca suyo. El Núcleo Escolar y Usted», cartilla n.º 2 para los jefes de familia de la zona, La Mina: mimeógrafo, Museo Pedagógico.
- Soler, Miguel (1954) *Proyecto de creación del Primer Núcleo Escolar Experimental*, mimeógrafo, Museo Pedagógico.
- *Qué es el Primer Núcleo Escolar Experimental*, La Mina: mimeógrafo, Museo Pedagógico.
- (1956) «Qué es el Primer Núcleo Escolar Experimental», en *Anales de Instrucción Primaria*, época II, tomo XIX, n.º 4 al 6, abril a junio, Montevideo.
- (1959) *5 años de educación rural en La Mina*, Montevideo: mimeógrafo. Biblioteca Nacional.
- UNESCO (1949) *Educación Fundamental: descripción y programa*, UNESCO, París.







**Martina Bailón** es maestra de Educación Común e Inicial y licenciada en Ciencias de la Educación por la FHCE. Es asistente técnica en Educación en el Departamento de Formación del Plan Ceibal y coordinadora académica del curso «Pensar la Pedagogía en Contextos Tecnológicos» de Flacso Virtual, Uruguay.

**Andrea Cantarelli** es profesora de Ciencias Biológicas y licenciada en Ciencias de la Educación por la FHCE. Es coordinadora general del Departamento de Educación Permanente del Programa Planeamiento Educativo del Consejo Técnico Profesional y docente efectiva Consejo de Educación Secundaria. Es presidenta de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación.

**Lucía Forteza** es maestra y licenciada en Ciencias de la Educación por la FHCE. Es maestra de aula y docente en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica. Integra el grupo de formación profesional en ejercicio «Un colectivo docente en movimiento» (Ademu).

**Antonio Romano** es licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República, magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y doctorando de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Argentina. Se desempeña como profesor adjunto del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad de la FHCE. Integra la Comisión Directiva de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación y es investigador nivel I del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

**Limber Santos** es maestro, licenciado en Ciencias de la Educación y diplomado en Didáctica de la Enseñanza Primaria. Es director del Departamento de Educación para el medio Rural del CEP. Es docente del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación y del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la FHCE.

**Fernanda Sosa** es maestra, licenciada en Ciencias de la Educación por la FHCE y maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en Flacso Argentina. Se desempeña como investigadora en Flacso Uruguay en temas de género y educación.

ISBN: 978-9974-0-1053-6



9 789974 010536