DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

Educación e integración social: barreras visibles e invisibles

Education and social integration: visible and invisible barriers

Coloquio con Luis Arocha, Claudia Lonchar, Pablo Marianovich y Anaclara Sánchez Giménez

Como es habitual, el coloquio de Cuadernos del CLAEH propone un recorrido por una temática de interés que entendemos importante y central, no solo por su actualidad o relevancia coyuntural, sino también porque permite una mirada multidisciplinaria y plural sobre fenómenos nacionales. En este caso, y atendiendo al tema central de este número, «Educación e integración social», el 31 de octubre de 2019 conversamos en la sede central de la Universidad CLAEH con Luis Arocha,[1] Claudia Lonchar,[2] Pablo Marianovich[3] y Anaclara Sánchez Giménez,[4] junto a las editoras asociadas a este número, Alejandra Scafati y Cecilia Zaffaroni, y Pablo Cayota, director del Programa Educación de la Universidad CLAEH.

1 Licenciado en Psicología (Universidad de la República, Uruguay). Máster en Gestión Educativa (Universidad Católica del Uruguay). Egresado del posgrado «Especialización en liderazgo, gestión e innovación educativa» (Universidad de Montevideo, Uruguay). Coordinó el Centro Juvenil Providencia (convenio INAU, 2006-2013). Desde 2013 dirige el Centro Educativo Providencia, organización que gestiona servicios educativos dirigidos a niños, niñas y adolescentes (casa comunitaria de cuidados, club de niños, centro juvenil y liceo) en la zona Cerro Oeste de Montevideo.

2 Maestra (CFE-ANEP, Uruguay). Egresada del posgrado «Especialización en liderazgo, gestión e innovación educativa» (Universidad de Montevideo, Uruguay). Especializada en Metodología Ludocreativa. Miembro activo de la Federación Latinoamericana de Ludocreatividad (FLALU). Directora de la escuela n.º 63 (Malvín Norte, Montevideo).

3 Licenciado en Sociología (Universidad de la República, Uruguay). Magíster en Infancia y Políticas Públicas (Universidad de la República, Uruguay). Integró el equipo de la Unidad Coordinadora del Programa Aulas Comunitarias y actualmente trabaja en la Dirección Nacional de Políticas Sociales del Ministerio de Desarrollo Social.

4 Profesora de Historia (Instituto de Profesores Artigas, Uruguay). Operadora en Psicología Social (Escuela de Psicología Social de Montevideo, Montevideo). Se desempeñó como profesora referente del Programa Aulas Comunitarias (2015-2018). Desde 2014 trabaja para la organización Gurises Unidos en proyectos relacionados a la educación y a la situación de calle de niños, niñas y adolescentes.

DOI 10.29192/claeh.38.2.10

PABLO CAYOTA (PC) —Buenas tardes. Bienvenidos. Soy profesor de Historia egresado del Instituto de Profesores Artigas. Soy director del Programa Educación de la Universidad CLAEH, integro la dirección general del Instituto de Educación Santa Elena y formé parte de la comisión directiva del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) desde 2016 hasta noviembre pasado. El año que viene cumplo cuarenta años de trabajo en la enseñanza pública y privada. Por muchos años trabajaba de mañana en Punta Carretas y desde el mediodía hasta la noche en Camino Maldonado kilómetro 16,500, y vivía esa contradicción pensando en cómo la educación podía ser un instrumento de integración. Le agradezco mucho al equipo editor de Cuadernos del CLAEH, que ha puesto todo su profesionalismo para que este número saliera con el *dossier* sobre educación e integración social. Al *dossier* y a este encuentro los guía un conjunto de preguntas sobre educación, integración social, barreras visibles e invisibles. Se trata de responder desde los artículos, pero también en este coloquio, a esas interrogantes. Como sabemos que para arreglar estos problemas no hay soluciones mágicas, los tenemos a ustedes, que están en el terreno y en la academia pensando estos temas. Nos parece que con toda libertad tenemos que empezar a hablar a partir de la experiencia, desde la reflexión, desde la investigación para encontrar pistas a esta problemática. Nuestro sistema mejora, aumenta la accesibilidad, aumentan los recursos, mejoran los salarios docentes, etcétera, pero hay un núcleo duro de problemas en la inequidad de los resultados

de aprendizaje. Creo que para abordarlo no hay mejor camino que intercambiar, y esto es un valor de la identidad y de los principios de la doctrina lebretiana del CLAEH, en el sentido de hacer dialogar la experiencia con la investigación.

«Nuestro sistema mejora, aumenta la accesibilidad, aumentan los recursos, mejoran los salarios docentes, etcétera, pero hay un núcleo duro de problemas en la inequidad de los resultados de aprendizaje». PABLO CAYOTA

Valoramos muchísimo que hayan aceptado estar aquí. Este coloquio es, por un lado, un desafío, y, por otro lado, nos permite juntarnos a buscar pistas de temas que son vitales para la sociedad y sobre los cuales queremos dar una mirada y, como institución educativa y revista académica que somos, con toda libertad, hacer hablar a las experiencias, a las reflexiones de los académicos y de los operadores que están en el sistema educativo. Alejandra Scafati, Cecilia Zaffaroni y yo conduciremos el debate.

PABLO MARIANOVICH (PM) —Buenas tardes. Soy sociólogo de formación y terminé recientemente una maestría en Infancia y Políticas Públicas donde investigué en particular el tema de la relación entre las políticas sociales y las políticas educativas. Tengo una trayectoria laboral vinculada a las políticas educativas: formé parte del equipo de la Unidad Coordinadora del Programa Aulas Comunitarias y actualmente trabajo en la Dirección Nacional de Políticas Sociales del Ministerio de Desarrollo Social.

ANACLARA SÁNCHEZ GIMÉNEZ (ASG) —Buenas tardes. Muchas gracias por la invitación. Soy profesora de Historia y actualmente estoy terminando una formación en psicología social. Trabajé en el Programa Aulas Comunitarias (PAC) como profesora referente, como educadora, en la llamada modalidad C, que es la que se corresponde con el último año en que el adolescente está en el PAC y el primer año en que se reintegra al centro de estudios formal —a veces dos o incluso tres años, según el proceso de cada adolescente—. Desde 2014 mi trabajo está vinculado a la organización Gurises Unidos y tiene un anclaje territorial en el barrio donde se desarrolla el cotidiano de los adolescentes —concretamente los asentamientos Boix y Merino y Aquiles Lanza de la zona de Malvín Norte— y dentro de la institución que recibe al adolescente (UTU Malvín Norte o liceo 42).

CLAUDIA LONCHAR (CL) —Buenas tardes. Soy maestra. En este momento me desempeño como maestra directora de la escuela n.º 63 (Luis Cincinato Bollo), ubicada en Malvín Norte. Estoy especializada en Pedagogía de la Expresión y Metodología Ludocreativa y venimos llevando la experiencia de aplicación metodológica en la escuela desde fines de 2015.

DOI 10.29192/claeh.38.2.10

LUIS AROCHA (LA) —Buenas tardes. Mi formación de base es la psicología y después terminé la Maestría en Educación en la Universidad Católica, con una tesis que profundiza sobre todo en lo que hace al impacto del involucramiento familiar en el desempeño académico de los estudiantes. Y después un posgrado en Dirección Educativa. Trabajo hace 14 años en la zona de Casabó, pero no solamente allí, ya que hemos hecho cosas en los distintos barrios de esa zona como Cerro Oeste, Villa del Cerro, Cerro Norte y Santa Catalina, pero sobre todo en la zona de Casabó, en el Centro Educativo Providencia.

CECILIA ZAFFARONI (CZ) —Buenas tardes. Soy asistente social de profesión. Trabajé 40 años en temas de políticas sociales en muy diversos campos, pero buena parte del tiempo vinculados a temas de infancia y adolescencia. Lo más relacionado con la educación fue un período que trabajé en el Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad,[5] una experiencia para mí de mucho aprendizaje con un equipo de asistentes sociales y psicólogos que trabajamos con las escuelas, junto con los docentes, y con mucho énfasis en el trabajo en equipo. Y después realicé algunos estudios específicos vinculados también con la educación. Hace unos años hicimos, junto a Cecilia Llambí y María Ester Mancebo, un trabajo para Unicef sobre el tema ausentismo en educación inicial y primeros años, tratando de ver qué factores son lo que inciden.[6] Y ahora me pidieron que, junto con Alejandra Scafati, colaboráramos en este número 110 de Cuadernos del CLAEH y es lo que estamos intentando hacer. Es un gusto que nos da la oportunidad de encontrarnos con gente como ustedes en el frente de batalla.

ALEJANDRA SCAFATI (AS) —Buenas tardes. Soy profesora de Historia, socióloga, y ejercí muchos años docencia en Teorías de Comunicación y Comunicación Social, así que terminé sacando un posgrado en Comunicación también. Mis últimos años de ejercicio en el área de la educación media fueron trabajando en un programa de inclusión educativa que tuvo como protagonistas a muchísimas personas, entre otras también a Anaclara Sánchez y a Pablo Marianovich, con quienes compartí ese espacio: el Programa Aulas Comunitarias. Fueron años muy fecundos de tratar de entender no solamente los procesos de comunicación y los procesos de construcción de identidad de los adolescentes, sino también tratando de ayudarlos a llegar desde las prácticas cuando provienen de contextos muy complejos y dolorosamente marginados. Creo que todo el proceso que hicimos en ese momento fue de un aprendizaje también profundo sobre muchas de

5 PFVEFC, programa de atención psicosocial piloto iniciado en Uruguay en 1999 sobre un núcleo de doce escuelas de tiempo completo, que fueron asistidas por un grupo de psicólogos y asistentes sociales con la finalidad de atender las situaciones problemáticas y de acompañar a docentes y referentes adultos de los niños y niñas, con el objetivo de alcanzar un mejor clima institucional y una mejor relación con el medio en que se insertaba la escuela.

6 Cecilia Llambí, María Ester Mancebo y Cecilia Zaffaroni (2015). Asistencia escolar en escuelas públicas de Uruguay. Educación inicial y primeros grados de primaria. Montevideo: CEIP-Unicef.

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

las potencialidades que ofrece la educación formal en diálogo con la educación informal o no formal, en un diálogo profundo, práctico y, al mismo tiempo, enriquecedor.

Las preguntas

AS —De nuestra experiencia laboral salieron muchas de las preguntas que inspiraron el encuentro que tuvimos cuando los amigos del CLAEH nos invitaron a pensar el *dossier* de la revista, las preguntas fundacionales y desafiantes que son las que lanzamos y que inspiran el tema central sobre educación e integración social. Preguntas que están ancladas sobre todo en este tema de que parece que Uruguay, desde José Pedro Varela hasta acá, tuviera todas las respuestas en materia de educación, pero a Uruguay le han cambiado las preguntas y no está teniendo el resultado esperado en materia de integración social. Que el sueño vareliano hoy día no se está cumpliendo. Y el propósito de estar aquí reunidos es justamente pensar cuáles son, desde las prácticas, porque el desafío de la este *dossier* es «ya no me den más diagnósticos, por favor, los sabemos todos; díganme desde las prácticas o desde su perspectiva académica qué es lo que habría que hacer, cuál sería el centro educativo o el sistema educativo que permitiera realmente no solo la inclusión, sino el desarrollo de los aprendizajes», porque de repente la inclusión se logra, pero no necesariamente los aprendizajes. Parece que tuvieran que correr por caminos paralelos. Ahí es donde está el eje de este encuentro. Por eso el título de este coloquio es «barreras visibles e invisibles», porque a veces sí que se consiguen los caminos institucionales para que la gente llegue, pero en algún momento aquello cae, algo hace que derrape. ¿Qué es? ¿Cuáles son las preguntas que tenemos para hacernos? Desde ahí es que estoy aquí acompañando con Cecilia este trabajo que nos ha encantado compartir en cada una de las reuniones.

CZ —Creo que con lo que ya se ha dicho hasta ahora y con lo que ustedes vieron en el material que recibieron, quedó planteado dónde está el centro de la cuestión, la pregunta: ¿qué está pasando?, ¿por qué no logramos que hoy por hoy la educación opere realmente como un factor de integración social? O en qué medida sigue operando y en qué medida no está pudiendo cumplir ese rol, más allá de que se ha podido avanzar en muchos aspectos, como decía Pablo, en términos de acceso, de infraestructura, de condiciones de trabajo de los docentes y de una cantidad de aspectos en los que se han dado pasos, que se supone que contribuyen en ese sentido, y, sin embargo, cuando vemos los resultados decimos «acá hay cosas que no están permitiendo llegar a donde pretendemos».

Entonces, más allá de que muchos de los trabajos que se han presentado a la revista abordan esta temática desde distintos ángulos, por más que ya hemos visto muchos diagnósticos que plantean una cantidad de aspectos a considerar sobre esto en términos de funcionamiento del sistema educativo, de marco curricular, de características

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

de los centros, de formación de los docentes, hay diversos campos en los cuales hay ideas, propuestas, etcétera. Lo que nosotros nos planteamos es: hay mucha gente que está ya no discutiendo y debatiendo, sino que está haciendo cosas que implican generar cambios, que están procesando cambios en la realidad concreta. ¿No tendríamos que tratar de ver qué está pasando con esas experiencias, cuáles son las posibilidades que las personas que están insertas en esas experiencias están visualizando?, ¿cuáles son los problemas concretos que se les plantean todos los días?, ¿dónde encuentran las barreras?, ¿dónde encuentran las posibilidades?, ¿qué es lo que alienta a pensar que por ahí sí se puede?

Hay mucha gente que está ya no discutiendo y debatiendo, sino que está haciendo cosas que implican generar cambios, están procesando cambios en la realidad concreta. ¿No tendríamos que tratar de ver qué está pasando con esas experiencias, cuáles son las posibilidades que las personas que están insertas en esas experiencias están visualizando? CECILIA ZAFFARONI

Si no miramos eso, de pronto estamos perdiéndonos de encontrar muchos elementos que nos pueden ayudar, justamente, en esa búsqueda de respuestas que no solamente van a pasar por ciertos cambios estructurales. Cambios estructurales se necesitan, pero hay transformaciones que si no se logran generar desde la base misma, desde lo cotidiano, a lo mejor tampoco se alcanzan o se demora mucho en generarlas.

Entonces pensamos estas preguntas que les hicimos llegar, que no son más que disparadores de cuestiones que pueden ir surgiendo en la conversación y que podemos ir tomando para profundizar. Decíamos: todos ustedes se han propuesto generar transformaciones, generar cambios concretos frente a problemáticas que visualizaron en sus espacios concretos de trabajo. Primero que nada: ¿qué límites?, ¿qué tensiones?, ¿qué contradicciones debieron enfrentar al poner en marcha esta experiencia? Comenzaron a impulsarlas seguramente con mucha expectativa, ¿y qué pasó? Esa sería la primera pregunta para después ir viendo cómo podemos identificar las barreras de distinto tipo.

AS —Para plantear la cuestión de los roles, supongo que todos lo tienen claro, pero ustedes tres representan las experiencias específicas y Pablo Marianovich cumple el rol de comentar, desde el espacio del investigador, esas experiencias que ustedes están haciendo y además lo que él mismo ha estado viendo con relación a esta temática.

CZ —Justamente, la idea fue pensar en gente que estuviera haciendo experiencias de distinto tipo, de distintas características, para que eso también ayude a tener una diversidad de miradas.

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

PC —Lo común es que trabajan con sectores de contextos desfavorables y muy desfavorables. Eso es lo común, aunque trabajen uno en un barrio, otro en otro, uno en un nivel y otro en otro más transversal.

Encuadres, metodologías, despliegues, contradicciones... y resultados

CL —Yo compartí con mi colectivo docente esta invitación y algunas de estas preguntas las analizamos y leímos juntos; yo hice algún lineamiento y ellos después criticaron o no. Es una metodología de trabajo que tenemos en la escuela, que todos puedan participar de las decisiones y tener un colectivo cien por ciento involucrado. Eso es una de las cosas que nos propusimos en 2018 como clave, como meta.

«Las barreras están en nosotros» y «la escuela como un laboratorio pedagógico»

Nos resultó muy difícil pensar desde las barreras, porque nuestra escuela se posiciona desde las posibilidades, no desde las barreras. Cuando empezamos a pensar qué barreras, la verdad es que las barreras están en nosotros, no en los otros. Una de las cosas que no incluimos para analizar la experiencia fue la variable contexto socioeconómico donde nos desarrollamos. Porque parece que todo se explica a través del contexto socioeconómico y justamente esa es la variable que no queríamos tomar. Queríamos partir de la posibilidad, tomar el camino metodológico, empezar a caminar en las escuelas a través de la metodología, y en este caso la que nosotros usamos, que es la ludocreativa y la centralidad en el sujeto que aprende. Eso como base: que todo el que transita la escuela tiene que aprender. Otro concepto que manejamos es el de la escuela como un laboratorio pedagógico.

«Nos resultó muy difícil pensar desde las barreras, porque nuestra escuela se posiciona desde las posibilidades, no desde las barreras. Cuando empezamos a pensar qué barreras, la verdad es que las barreras están en nosotros, no en los otros. CLAUDIA LONCHAR

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

Claudia Lonchar

Y realmente me resultó muy difícil decir qué contradicciones o qué tensiones nos generó; traté de explicarlo desde las biografías personales, cómo cada docente se va asumiendo o va asumiendo qué tan parte es del problema y qué tanto de la solución.

No quiero ser reiterativa, pero me resulta muy difícil pensar en las barreras, sí en la contradicción de modelo educativo: les seguimos ofreciendo a nuestros niños y niñas un modelo educativo que está fundamentado en el siglo XIX y tenemos niños y niñas del siglo XXI. Entonces es vital esa necesidad de la escuela de *aggiornarse* a las nuevas infancias. La máxima contradicción sería entre enseñanza-aprendizaje y aprender a aprender, esa la contradicción fuerte que encontramos.

AS —Es una contradicción pedagógica.

CL —Sí. Nosotros tratamos de focalizar netamente en lo pedagógico, porque nos parecía más interesante que empezar a hablar del contexto y de cuán vulnerados están nuestros alumnos, porque creemos que todos pueden, realmente, no es un eslogan, sino que todos pueden aprender y vemos que hay posibilidades de aprender en todos. Entonces nos parecía más interesante esa óptica que pensar en lo que no se puede.

PC —Eso es a partir de la experiencia de ustedes: todos pueden aprender.

CL —Sí, es a partir de nuestra experiencia total. Porque para nosotros el aprender está ligado a la participación, al movimiento y a la integración. Son tres cosas que miramos mucho. Tenemos planillas de seguimiento mientras hacemos la aplicación, pero es muy importante que los gurises participen. En el 2014, cuando ingresé a la escuela, de un grupo de 25 niños solo participaban dos. Participar en el sentido de tomar la palabra, después podemos analizar qué formas de participar hay.

Otro tema no menor es la cantidad de palabras que utilizaban en el 2014. En el 2016 hicimos, con Karina Falla, que era mi paralela en ese momento, una investigación centrada en las producciones de texto y veíamos que los gurises manejaban muy poquitos vocablos a la hora de escribir. Hicimos una categoría de tres niveles, el más bajo manejaba 11 o 12 vocablos reiterados en la producción de texto.

AS —¿En qué año?

«Para nosotros el aprender está ligado a la participación, al movimiento y a la integración. Son tres cosas que miramos mucho. Tenemos planillas de seguimiento mientras hacemos la aplicación, pero es muy importante que los gurises participen». CLAUDIA LONCHAR

CL—En sexto año. Teníamos un grupo de 34 niños de los cuales solo 5 pertenecían a la edad del grado y tenían posibilidades de transitar un sexto año como en cualquier otra escuela pública. Solo 5 de 34. Después teníamos algunos que habían repetido por lo menos un año, que tenían dificultades de aprendizaje, que estaban vulnerados en algunos aspectos; todo eso que justamente era lo que no queríamos, pero ese análisis se hizo para después ver el salto de lo que sucedía. Esa generación de 34 es la primera en la que se aplicó la metodología, egresaron los 34 y hoy 28 de ellos están asociados a educación media. Para nosotros es un logro gigante, porque el umbral de nuestros gurises era terminar primaria, no importando ni la edad ni los conocimientos. Y ahora ese umbral se corrió. Si bien no están en tercero los 28, que es lo que correspondería, sí tenemos a 14 de esos 28 niños, que son la mitad, cursando tercer año y con nivel de excelencia.

CZ —¿Qué cambiaron? Porque tú decís que eso pasó y no estaba pasando antes.

CL —En principio cambiamos esto de la centralidad en el sujeto que aprende, que para nosotros es importante. Y después dejamos la enseñanza de lado y pasamos al aprender a aprender creativamente, a través de una metodología.

CZ —Ese es el enfoque, pero ¿cómo se tradujo esas transformaciones?

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

CL —Tiene que ver con cambiar la mirada en la forma de planificar, en el marco teórico que nos nutría, en cómo se organizan los tiempos y espacios áulicos que después pasan a ser institucionales. Y tiene que ver con la ruta metodológica, que es el hacer-sentir-pensar. Siempre partimos del hacer, después vemos cómo nos sentimos con ese hacer y terminamos con la estructuración del pensamiento. Pero siempre primero está el sujeto. Nosotros vemos que en la enseñanza-aprendizaje primero está el contenido o primero está el enseñante, y se pierde el sujeto que aprende. La metodología tiene tres momentos: primero es ser persona, sentirse feliz, interactuar con otro, mirarse a los ojos, tocarse, ver cómo me siento, cómo llego hoy. Toda la escuela hoy en día juega 15 minutos antes de empezar. Todos los días lo primero que hacemos es jugar, después desayunamos y después se van a las actividades, independientemente de la ruta que tenga cada clase.

«Siempre partimos del hacer, después vemos cómo nos sentimos con ese hacer y terminamos con la estructuración del pensamiento. Pero siempre primero está el sujeto. Nosotros vemos que en la enseñanza-aprendizaje primero está el contenido o primero está el enseñante, y se pierde el sujeto que aprende». CLAUDIA LONCHAR

PC —Cuando decimos todos… ¿niños, maestras?

CL —Todos.

PC —¿Directora?

CL —Todos. Todos es todos. No jugamos todos juntos, cada uno lo hace en su aula. Es una realidad que yo a veces me sumo y a veces no, me sumo en otros espacios, y a veces estoy más observando algunos procesos o acompañando otras cosas. Pero la idea es que seamos todos realmente y que cada tiempo sea cien por ciento vivido, que si estoy jugando esté jugando, que no esté haciendo como que juego y que es un espacio que no es valorado. Cada espacio es valorado en sí mismo y en el momento que tiene que ir.

Es tanto lo que cambiamos que es difícil decir qué cambió primero, qué cambió después, nos cuesta reconstruir cómo alguna cosa fue incidiendo en cómo fueron cambiando los otros.

PC —¿Cómo son tus maestras? ¿Creen en eso que hacen?

CL —Absolutamente. Hoy somos cien por ciento ludocreativos. Parece medio un trastorno obsesivo compulsivo, pero es muy importante que seamos todos los que transitemos. También hay un trabajo importantísimo con los no docentes de cómo atender la puerta, de cómo referirse a un padre, de cómo tener un diálogo. Si un niño necesita algo primero está el niño.

CZ —Tú pensarás «a estos no se les ocurren otras preguntas», pero creo que es el momento de hacerlas antes de pasar a otra experiencia. ¿Todo ese equipo de maestras lo encontraste ya formado o lo formaste tú?

CL —Primero que nada, esto surge desde las maestras. Yo era maestra de aula cuando comienza a surgir y éramos seis maestros que nos encontramos con Raimundo Dinello[7] en un espacio de formación. Tres quisimos hacer investigación y le dijimos: «Raimundo, esto es lo que queremos para nuestra escuela, ¿nos ayudás?». Nos dijo que sí y así empezó. Es tal cual como lo cuento. Dinello colabora con la escuela de forma honoraria y siempre nos decía «esa escuela es la mejor escuela», hasta que un día nos enteramos de que él fue alumno de la escuela n.º 63. Él tenía la necesidad, si bien se formó en el exterior, de devolverle al barrio y a la escuela esto que había aprendido.

Así empezó. Nos formamos. Esto fue totalmente autogestionado: las compañeras que queríamos formarnos éramos seis, nos reuníamos un sábado ocho horas y Dinello venía, nos formaba, hacíamos las aplicaciones, las grabábamos, se las mostrábamos y él nos daba —académicamente hablando— tremendos consejos y recomendaciones. Las recomendaciones tenían que ver con afinar el vocabulario, cómo teníamos que expresarnos, la importancia de presentar el trabajo a otro, la importancia del niño, de la secuencia metodológica. Y fuimos corrigiendo montones de cosas. Cambiamos las bibliotecas, cambiamos la forma de presentar una actividad, la forma de relacionarnos, y esto también generó que las compañeras que no participaban de la experiencia se sintieran un poco interpeladas por esto que estaba pasando en las otras aulas.

AS —¿No eran todas?

CL —No, no eran todas. Seis de doce, éramos la mitad. Y dentro de esas seis, gente que tampoco estaba totalmente convencida porque esto de dejar el rol de enseñante genera muchísimo miedo. Miedo por el protagonismo que asume la grupalidad, miedo por lo que genera que un grupo sea autónomo, decida, proponga, diseñe y codiseñe las actividades. Genera mucho miedo, porque esta ruta que tengo es segura y es la que me enseñaron («yo soy la que tiene el conocimiento y la que va a trasmitir el saber»), ahora el saber pasa a ser horizontal y construido a través de la ciencia, pero construido por todos.

Eso fue en 2016. En 2017 me fui de la escuela y volví en el 2018. Ahí teníamos una gran tensión entre los que aplicaban y los que no aplicaban, y desde qué lugar lo hacían. Entonces tuvimos que generar algunas categorías que siguieran la ruta del hacer-sentir-pensar sin ser estrictamente metodológico. Ahí generamos dos formas más, una tiene que ver con la socialización propiamente dicha, que es que toda la escuela participa de

7 Uruguayo. Exprofesor de Pedagogía en el Instituto Superior de Educación Física (Uruguay) Completó su formación en ciencias de la educación en Europa. Doctor en Ciencias Psicológicas, con especialización en Orientación Educacional. Fue profesor de Sociología de la Educación en la Universidad Libre de Bruselas. Especialista en la formación de recursos humanos (educadores, maestros, profesores) y en la orientación de proyectos sociopedagógicos. Presidente y fundador de la Federación Latinoamericana de Ludotecas.

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

espacios de arte-expresión una vez por semana y ellos eligen a dónde quieren ir, y otra son escenarios de aprendizaje, que todos los espacios de la escuela sean espacios de aprendizaje: laboratorio, huerta, patio, *la vuelta a la manzana*, un teatro, cine. Todos los espacios son espacios donde yo puedo aprender.

CZ —¿Y desde el sistema? ¿Inspección, supervisión, todo eso?

CL —No tuvimos ningún tipo de barreras.

CZ —No tuvieron problemas.

CL —No. Eso también. Cuando reconstruimos la experiencia siempre decimos: una de las cosas que los maestros más dicen frente a los cambios es «no sé si la directora me va a dejar». Entonces este año, cuando empezamos, les dije: «Acá todo está permitido, todo se puede, la escuela es un laboratorio pedagógico. Prueben, ensayen, hagan cosas, equivóquense». A las maestras nos cuesta mucho, por nuestra formación, asumir ese riesgo de que está todo bien, de que puedo ensayar, de que estamos aprendiendo juntos.

«Este año, cuando empezamos, les dije: "Acá todo está permitido, todo se puede, la escuela es un laboratorio pedagógico. Prueben, ensayen, hagan cosas, equivóquense"». CLAUDIA LONCHAR

Sí hemos pasado por todos los tamices de todos los inspectores que se puedan imaginar, porque todos llegan a la escuela n.º 63 en algún momento. Y corresponde también porque estamos en un sistema formal y no tenemos ningún tipo de problema en mostrar lo que estamos haciendo: las mediciones, la metodología de trabajo. No nos molesta. A las personas que concurren de la Inspección Departamental lo único que les pedimos cuando llegan a la escuela es que participen de la actividad, que sean uno más, porque la escuela no es un zoológico, la escuela es un espacio para pertenecer, para compartir, no nos gusta que vengan a observar como extranjeros y que los gurises se sientan observados. Mientras participen, jueguen, sean parte de la escuela, son bienvenidos. Es todo un tema poner a los inspectores a jugar, sentarse en el piso, agarrar un pincel, porque trabajamos todas las áreas de expresión. A veces es teatro y se tienen que disfrazar y disfrazarse con los chiquilines.

En algún momento hubo una asociación con que en la escuela se aprendía jugando. Jugamos 15 minutos de la jornada, se empieza jugando, pero después sigue un espacio de arte-expresión y después investigamos. La centralidad no está en el juego, sino en la lúdica, la creatividad. El año pasado abrimos espacios de formación a todo el que quisiera ir a la escuela y ahí se sumaron otras maestras a las que les empezó a interesar. Entonces, este año, cuando fueron a elegir, eligieron las maestras que se habían formado

con nosotros, que ya sabían a qué venían, cuál era la metodología que tenía la escuela. El año pasado fuimos más mixtura, este año fue más homogéneo.

AS —¿Este es el tercer año que lleva la experiencia?

CL —Es el cuarto año de la experiencia, comenzó en 2016, y es el segundo año conmigo en el cargo de directora. Aunque no eran todos, es el cuarto de algunos maestros. Esos maestros ayudan a formar a los compañeros que ingresan. Son todos duplas: las duplas están formadas por un maestro más riguroso y un maestro medio o que recién empieza para poder nutrirse y entender la lógica de la escuela, que a veces no es fácil.

El impulso y su freno

PM —Arrancaste hablando de datos muy alentadores en el egreso, en la continuidad educativa. Pero mi pregunta es: está buenísimo y emocionante también esto de incluir la lúdica y aspectos más de la educación no formal. A mí me hace recordar muchas cosas que vi en Aulas Comunitarias dentro de una escuela, que uno suele pensar como un formato más rígido. Felicitaciones por eso y aparte que han logrado contagiar a otros maestros. Mi pregunta es ese salto al después, porque a veces uno ve experiencias muy innovadoras, que logran generar procesos con niños, niñas y adolescentes que eran prácticamente desahuciados («él no puede aprender», dicho por los referentes adultos), y uno logra activar algunas cosas. El tema es cuando la continuidad educativa se da en un liceo con un formato más tradicional, donde el juego no está tan presente, los espacios expresivos tampoco. Ahí veo un desafío. ¿Ustedes tienen alguna clase de seguimiento de los niños y niñas?

CL —Está buenísima la pregunta. Sí, pero primero voy a responder diciendo que cuando los niños egresan del modelo de la enseñanza-aprendizaje sin aprender nada, nadie se cuestiona demasiado dónde están o qué hacen con las pocas herramientas con las que salen. Siempre a las propuestas innovadoras se les pide resolver algunas cosas que tendrían que resolver otros. En primera instancia, la educación media tendría que cuestionarse qué hace con estos gurises. Por suerte ahora hemos encontrado un canal con el liceo n.º 42, que tiene un cambio de formato bastante interesante, porque estamos muy preocupados por el después.

Cuando los niños egresan del modelo de la enseñanza-aprendizaje sin aprender nada, nadie se cuestiona demasiado dónde están o qué hacen con las pocas herramientas con las que salen. Siempre a las propuestas innovadoras se les pide resolver algunas cosas que tendrían que resolver otros. CLAUDIA LONCHAR

DOI 10.29192/claeh.38.2.10

Anaclara Sánchez Giménez

Segunda cosa, lo que hace la metodología ludocreativa es despertar la motivación interna y recorrer los caminos de cómo aprendo, cómo estructuro el pensamiento, qué cosas necesito para aprender, qué cosas me facilitan a mí, que capaz que al compañero no. Entonces es un montón de instrumentos que tienen los niños cuando salen de la escuela. Todavía no hemos tenido ninguna generación de seis años ludocreativos, hemos tenido generaciones picoteadas, ahora por ejemplo estamos investigando qué pasa con la alfabetización. Estamos en este proceso, cada docente de aula tiene una línea de investigación en aula y la eligen ellos: qué les parece que sería interesante sistematizar, investigar. Con esta generación que pasa al liceo n.º 33 hicimos todo el camino para que pasara el grupo entero y fue un grupo que generó muchísimos problemas en el liceo, porque tenían autonomía, cuando algo no les gustaba les decían a los docentes «vamos a resolverlo por asamblea». Ahí sí hubo una resistencia: nosotros quisimos ir a formar a los compañeros del liceo n.º 33, pero hay todo un prurito entre los docentes de primaria y secundaria, quién le va a enseñar qué a quién, todas esas cosas que forman parte del folclore de nuestra educación. Es muy difícil pegar un salto en un cambio solo en una institución, como son hoy las instituciones de educación media, donde es muy difícil compartir hasta un espacio áulico, decir «cedo mis 40 minutos contigo». La escuela está pensada para

que todo esté al servicio de los gurises, desde las ocho y media hasta las cuatro de la tarde. Entonces en este momento apostamos a generar instrumentos para que ellos puedan, cuando salen, sobrevivir al sistema. Lo que sí nos resaltaron los profesores es que en marzo y en abril estaban como locos; en setiembre era el único primero en el que no se había desafiliado ninguno y tenían ganas de aprender. O sea que por más que eran contestatarios, que los cuestionaban, que pedían la palabra y asumían la palabra, ellos seguían adelante queriendo aprender. O sea que estas ganas de aprender seguían intactas.

AS —¿Armaron un primer año con los egresados de la escuela?

CL —Sí, para nosotros el grupo es muy importante. Pedimos que por favor el grupo se mantuviera y que la generación 2016 pasara entera al liceo. Nunca más lo quisieron hacer. Claro, porque el grupo tenía una fuerza, no había quién se parara adelante de ellos a hacer una clase modélica. Ellos querían movimiento. Y también hay que aprender que los alumnos nos interpelen un poco, estamos demasiado acostumbrados a que no nos interpelen.

CZ —Está muy bueno. Estaba pensando que tú arrancaste muy bien planteando «nosotros no pensamos desde la barrera, sino desde las posibilidades». Pero en todo lo que estás planteando van apareciendo las dificultades, las contradicciones, las cosas que hay que vencer para lograr avanzar en esa línea en que están avanzando. Está muy bueno porque lo que nos trasmitís es que es posible hacerlo y que estas cosas hay que irlas enfrentando a medida que se van dando. O sea, dentro del propio proceso de la escuela y cuando salen en el relacionamiento con las otras instituciones en las que ellos van a tener que insertarse después. Entonces creo que hay un planteamiento superinteresante que tiene mucho que ver con lo que pretendíamos ir generando. Capaz que estaría bueno, para que esto sea un poco más dialogado, ver elementos que salen de alguna otra experiencia y luego vamos entrecruzando o viendo puntos de contacto.

El *adentro* y el *afuera*. Barreras invisibles

ASG —Sí, capaz que la experiencia de Aulas Comunitarias puede tener algo que ver en esto de qué pasa cuando uno sale. Cuando los gurises salen de ese espacio en el que están protegidos, resguardados, de alguna manera, que es el entorno que hay. Y cuando vos decías «nos costaba pensar en barreras», como nosotros en realidad no teníamos solo una barrera, la modalidad de Aula Comunitaria es la del egreso. Algunos gurises hacen primer año, otros hacen un primer año que sería como un inicio de la vida de liceal y después un primer año dentro del Aula Comunitaria, o sea que hay adolescentes que estuvieron dos años y después pasan al centro educativo. Generalmente se elige con los gurises el centro educativo y ellos eligen volver a ese centro educativo del que alguna vez fueron expulsados o que alguna vez los abandonó. Hay una cuestión de querer volver a ese liceo, a esa UTU, a ese lugar. Claramente uno, cuando los acompañaba

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

en ese camino, veía que volvían diferentes, pero se enfrentaban a algo que había cambiado muy poco en ese tiempo en que ellos no habían estado. Ahí se me planteaban muchas cosas cuando pensaba en las barreras institucionales y en las barreras de los sujetos no solo pensadas desde los adolescentes, sino también desde los adultos. Como yo, que era una adulta, una agente institucional externa, porque venía de Aulas Comunitarias, me tenía que insertar en el liceo como institución, y de alguna manera también era complejo aquello, resistido. En esto de copensar con los adolescentes se nos hacía más sencillo; con los adultos era: «es mi clase, son mis estrategias, es mi forma de enseñar». Ahí teníamos que empezar a andar.

Una de las preguntas que ustedes habían marcado era cuál es el encuadre, y yo pensaba que el encuadre era el *entre* institucional, ese espacio vacío que va quedando y en el que uno, casi como trabajo de hormiga y sin ser el centro, va excavando y metiéndose, acompañando a ese otro que es el que va adelante, uno va como de costado.

Y acompañar implica en todo, que se pueda acomodar a la regla a la que se tiene que acomodar… Muchas veces hablamos de esta idea de la cintura, de cómo son gurises que en muchos momentos están acostumbrados a la explosión, o van cargando con trayectorias educativas que uno fue historizando: «somos los del cante», «somos los del Aula, los que no les da la cabeza». Y cómo lo que el adulto devuelve, posicionado en una institución, es de alguna manera el espejo donde ellos también se miran, y en «las posibilidades que me están diciendo que tengo o que no tengo». Eso me parecía algo que podía aportar. Para mí eso era un límite y una barrera con la que todo el tiempo íbamos.

Los adolescentes que al culminar la modalidad A del aula comunitaria reingresaban al liceo o la UTU generalmente no lograban sostener el proceso; permanecían más tiempo, pero no lo culminaban. Sin embargo, regresaban al aula comunitaria como lugar de pertenencia y de acercamiento "al estudio". Esto dejaba en evidencia que la sola visita del profesor referente al nuevo centro educativo no resultaba efectiva para el acompañamiento, y que la proximidad como metodología se hacía cada vez más necesaria. Con este análisis sobre la mesa se comenzó a planificar el acompañamiento del profesor referente en tres apoyos: la visita institucional, los talleres y encuentros semanales individuales en el aula comunitaria y las actividades semanales en el espacio cotidiano donde habita el adolescente (su casa, una esquina, el campito, etc.), entendiendo que las redes que él construye en ese espacio son en gran parte las que sostienen o no su permanencia en el centro educativo. Abordar la situación desde lo sistémico, y no solo focalizando en el nuevo centro de estudio, nos permitía actuar de puente entre esos diferentes espacios habitados por el adolescente. El vecino pasaba a ser un actor importante para la llegada del adolescente al centro educativo y el centro educativo pasaba a ser un actor visible para el lugar donde habitaba. El encuadre generado por la Unidad Coordinadora del Programa era lo que nos proporcionaba la libertad de movimiento entre las instituciones, y la ONG nos proporcionaba el acompañamiento inicial a nivel barrial.

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

Una de las contradicciones que veía en la experiencia de Aulas, y en general respecto a la pregunta de ustedes, es que sigue operando imaginativamente en la educación esta idea de que si yo termino la escuela o termino el liceo hay un salto casi mágico donde mi vida cambia. Ese imaginario de alguna manera sigue operando y se contradice con una realidad donde esa promesa no es real. Yo ahí me preguntaba a qué invito al otro cuando lo invito a que venga a este sistema educativo. Ahí es que cobran fuerza experiencias como la de la escuela 63, como la de Aulas Comunitarias. Ahí volvía a pensar en contradicciones y pensaba que, sin embargo, no son experiencias que se repliquen. Ahí hay una cuestión que es una barrera más sistémica, más general, por qué no replicar eso. Aulas Comunitarias obviamente ya está en un proceso de cierre, hace años que venimos en ese proceso, pero de alguna manera hay una punta, un hilo que dice «por acá puede funcionar», pero eso no se seguía mucho.

PC —¿Quién no lo sigue?

ASG —No sé, creo que hay una cuestión de que son intervenciones más focalizadas. Entonces no sé si eso podría incluir a todos, tampoco estoy segura de si debería de incluir a todos, porque cada uno tiene necesidades y proyectos diferentes en base a eso. Pero también tienen costos más altos, generan más presupuesto por el hecho de trabajo en dupla. Nosotros en el aula comunitaria también trabajamos de a dos en una clase y no teníamos más de 15, 20 estudiantes. Con dos personas, ya desde el inicio de la planificación, las cosas que podías llevar, presentar y armar eran absolutamente diferentes. Sí, estabas contratando a dos recursos humanos, pero son menos estudiantes…

Políticas universales y focalizadas: ¿lujo o derecho?

LA —Quizás una de las contradicciones centrales que salen cuando hablamos de estas cosas es la tensión entre las políticas universales y las políticas focalizadas, que es un tema que todavía no hemos discutido a fondo. ¿Qué es un lujo y qué es un derecho? Porque a veces parece que estas experiencias, para el que participa, son un lujo, un privilegio, y sin embargo es tener una educación y una trayectoria con un alto nivel de personalización —y ahí voy con esto de qué tan alto—, que los otros sepan tu nombre y apellido, que puedan entender qué te está pasando como sujeto.

Quizás una de las contradicciones centrales que salen cuando hablamos de estas cosas es la tensión entre las políticas universales y las políticas focalizadas, que es un tema que todavía no hemos discutido a fondo. Luis Arocha

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

Ya sabemos que en esto de los diagnósticos la categoría adolescente no existe, son constructos teóricos, nos sirven para pensar, pero cuando te encontrás con el nombre y el apellido no te sirven tanto en el día a día como el hecho de conocer su historia, su nombre, su apellido, su mamá, su papá, su familia, su casa, su barrio. Ese encuentro que todos conocemos, encuentro que se da entre dos personas, esto de lo horizontal, es reconocer todo lo lindo que hay para trabajar en la educación con esto de lo horizontal. A veces hasta el que añora la vieja educación, esto de «yo tengo un lugar y una autoridad y el otro escucha, presta atención y me hace caso». Como que a veces el discurso de añoranza obvio que trae complicaciones: contradicciones en este vínculo con el adolescente, porque uno se siente inseguro y el adolescente es contestatario de por sí, pero también con el niño de seis años, que si le das ese lugar también pasa a ser contestatario.

Y por otro lado está otra postura, que encontrás en muchos educadores hoy por hoy, de «qué apasionante poder educar en el encuentro con el otro tal cual es». El modelo anterior —y no es culpa de nadie, son épocas distintas— quizás coartaba mucho más esa libertad. Si uno piensa, esto es un tema de los sistemas educativos masivos, porque antes cuando un artesano le enseñaba al adolescente cómo trabajar con este zapato, seguramente había mucho más sujeto que en un aula que tiene de repente 30 adolescentes y alguien que viene se siente con un rol superespecífico, que está estructurado. Pero en esto de lo universal y lo focalizado no hemos logrado avanzar. Probamos, hacemos un diagnóstico, diseñamos un programa que focaliza en esta población, porque además hay pocos recursos, entonces focalizamos acá, después evaluamos, vemos que es buenísimo pero es para una población específica porque es muy caro, entonces volvemos. Aulas Comunitarias es un analizador espectacular en ese sentido.

AS —Siguen pasando cosas. Por ejemplo, Claudia planteaba «tenemos 34 egresados, 28 llegaron a la educación media; de los 28, 14 están en tercero». ¿Y qué pasó con los demás? No es por decirlo, esas son las barreras invisibles, ahí es donde aparece eso que parece intocado, pero que al mismo tiempo es donde hay que poner esa mira, porque es lo que está en las sombras, y eso que está en las sombras parece ser el verdadero problema y no terminamos de visualizarlo.

LA —Sí, fijate con la repetición. A partir del estudio de Santiago Cardozo, que salió por todos lados, el hecho de que repitas es un elemento estadísticamente de riesgo.[8] Y si uno mira los números es entendible esa postura, pero muchos lo entendieron por el lado de la repetición como una barrera en sí misma («si repetiste, ya hay algo»). En el fondo lo importante es qué hay atrás, quién es ese estudiante que está quedando en el camino y que no estamos logrando acompañar.

8 Véase Santiago Cardozo (2015). *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la educación media*. Cuadernos de Ciencias Sociales y Políticas Sociales 4. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.

CL —Pero la piola siempre se corta por el lado más fino y siempre por el estudiante.

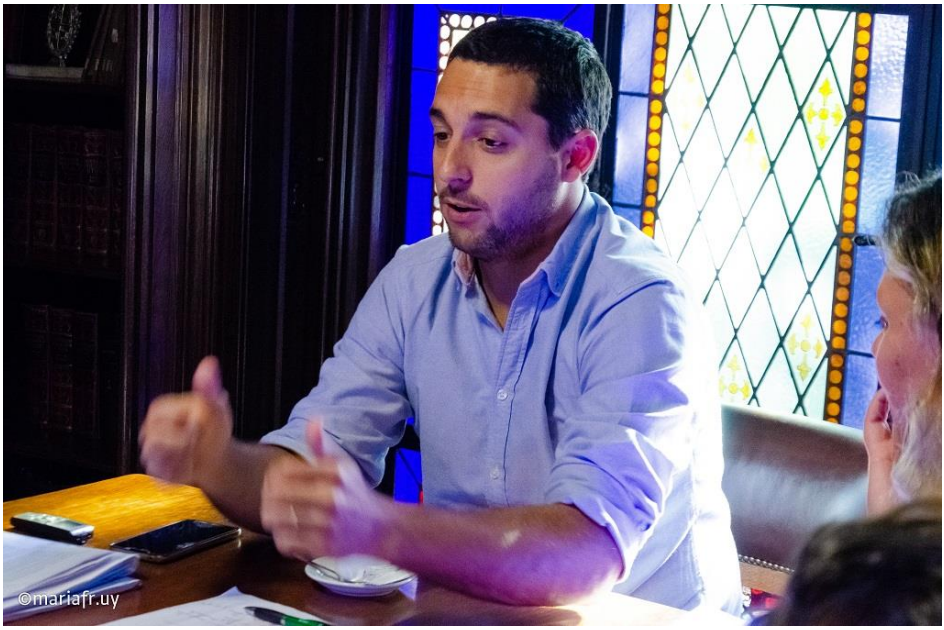
LA —Por supuesto.

CL —Todos los errores siempre son de los gurises, que «no asumen» o que «no pueden» o que «no les da la cabeza». En ningún momento nos cuestionamos qué estamos haciendo nosotros para acompañar a ese gurí con los recursos que tenemos. En la escuela n.º 63 la experiencia se realiza con los recursos que tenemos asignados, la escuela no recibe ningún tipo de recurso extra que tenga que ver ni con docentes adicionales ni con partidas presupuestales ni con un equipo técnico externo. Tiene lo mismo que tiene cualquier escuela en las condiciones de la nuestra: quintil 1. Hoy los liceos han sumado otros actores: asistente social, psicólogo, y siguen los mismos resultados. Entonces en esto que traés de la repetición creo que a veces hay hasta un honor de cuántos repetidores dejo o cuántos no salvan mi examen, porque me hace estar en un estatus superior al de otros docentes con los que todos los alumnos pasan el examen y entonces no aprenden nada. Esto de qué es lo que hay que aprender hoy en día también, qué es lo que tendríamos que aprender y qué aprendizajes serían los necesarios para nuestros gurises, para que puedan transitar el barrio, para que puedan pertenecer, para que puedan tener una continuidad educativa.

«Todos los errores siempre son de los gurises, que “no asumen” o que “no pueden” o que “no les da la cabeza”. En ningún momento nos cuestionamos qué estamos haciendo nosotros para acompañar a ese gurí con los recursos que tenemos». Claudia Lonchar

LA —Hay que repensar el viejo y querido núcleo pedagógico entre el contenido, aquello a lo que invitamos a aprender, el enseñante y el niño/niña/adolescente que viene a aprender esos contenidos. Ahora se está hablando de las barreras para la participación de los estudiantes en el aprendizaje y, de una manera placentera que saca un poco esto, la dificultad de aprendizaje la tiene el estudiante. Ahora se habla distinto del currículo: el currículo se entiende como «a qué te invitamos», currículo como camino al que te invito como sociedad a vos, niño/niña/adolescente, a venir, introducirte en ese camino, que el chiquilín vaya viviendo experiencias, qué pasa acá, y además descubriendo entre todos nosotros. Los enfoques más científicos implican que esto es algo único, para cada chiquilín y para cada currículo. Entonces ante la utopía de enseñar siete mil millones de currículos, para siete mil millones, que no podemos, ¿cómo los sistemas educativos públicos, además con mandato de obligatoriedad, logran hacer esto? Ahí hay una contradicción, una tensión latente que es imposible vencer, porque es una utopía,

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249



Luis Arocha

pero es una utopía como algo lindo en el sentido de que cada centro educativo debería poder tener autonomía para pensar esas trayectorias personalizadas. Creo que cuando hay autonomía cercenada hay una barrera, porque al ser algo tan contextual, tan único, la autonomía es importante. Después podemos ver qué autonomía, pero la autonomía es una clave.

«Creo que cuando hay autonomía cercenada hay una barrera, porque al ser algo tan contextual, tan único, la autonomía es importante. Después podemos ver qué autonomía, pero la autonomía es una clave». LUIS AROCHA

PC —Esto de la focalización o de la universalización creo que es un dilema que hay que superar por este camino, en el sentido de que lo que debe ser universal son ciertos objetivos y ciertos perfiles de egreso del hoy. Las trayectorias tienen que ser necesariamente diversas. Y la autonomía es clave para que se construya eso, pero la autonomía no el marco de independencia, de hago lo que quiero, sino la autonomía que implica una

responsabilidad mucho mayor. Tiene que haber una nueva manera de visualizar la relación del centro educativo con el centro del sistema, capaz que hay que reformular esa relación.

Individualización/personalización: ¿un marco de socialización cognitiva?

PC —Y lo mismo con el tema de la personalización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de aprendizaje más que nada. Los procesos de personalización no son procesos de individualización, en el sentido de que no estamos promoviendo el sistema de *institutrices* que trabajen, sino que estamos personalizando trayectorias pero en un marco de socialización cognitiva, no sé cómo llamarla. Porque eso es parte de los procesos de aprendizaje, interactuar con otros.

LA —Con los avances a partir de las TIC hay un riesgo que ya se ve en algunas partes del mundo en esto de individualizar. Alejandro Maiche[9] dice que esto —refiriéndose al Plan Ceibal y las nuevas tecnologías— trae la posibilidad de hacer un currículo absolutamente individual para un estudiante particular, pero que va a aprender con una pantalla. Y eso tiene sus consecuencias a nivel de socialización y de formación de sujetos, por supuesto. Está empezando a pasar, se está empezando a ver la tecnología como una herramienta espectacular para lograr esa individualización, no personalización, y que tiene sus riesgos también. Se está viendo claro en todo lo que es educación a distancia. El que ha hecho algún curso a distancia se da cuenta de que como experiencia es otra totalmente, perdés eso de intercambiar, el escuchar la pregunta del otro, en qué tono la hizo, encontrarte en el recreo, volver a entrar juntos al aula.

CL —El tema ahí también es el rol del grupo, cómo construimos grupo, desde qué lugar, si es una variable que se toma en cuenta, cómo aporto al otro y cómo el otro me aporta a mí. Para mí la interacción ahí es clave y cuantas más interacciones, simbólicas y materiales, más aprendizajes va a haber, más pertenencia, más sentido de pertenencia. Pero no estamos formados para eso, no estamos formados en generar grupos.

9 Licenciado en Psicología (Universidad de la República, Uruguay) y doctor en Psicología (Universidad Autónoma de Barcelona). Es profesor titular grado 5 de Psicología Cognitiva en la Facultad de Psicología e investigador del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Sus proyectos de investigación actuales se concentran en el uso de tecnología para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, con especial interés en el aprendizaje de la matemática en la edad escolar. Desde 2016 integra la Comisión Directiva del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).

DOI 10.29192/claeh.38.2.10

LA —En nuestro sistema educativo la dimensión convivencia todavía se trabaja poco y nada. Nilia Viscardi[10] tiene unos materiales espectaculares sobre convivencia, pero en los centros educativos no los conocemos, porque son materiales espectaculares pero hay que empezar a contextualizarlos, trabajarlos, bajarlos junto a un grupo de estudiantes para ver cuáles son nuestras normas.

ASG —Igual a veces se genera una contradicción ahí. Cuando los escucho pienso si esos muros institucionales no pasan a ser una barrera con el afuera. Y no siempre se da esta retroalimentación, que es sumamente necesaria, y que a veces es la convivencia dentro de la institución y qué pasa cuando esa institución se tiene que abrir al afuera porque los gurises vienen de ahí. Y hay cosas que yo puedo experimentar dentro de una institución que cuando voy a mi barrio no me sirven. O dónde quedan esos adolescentes que se cayeron. En realidad, uno sabe dónde están o cómo ir a buscarlos. Ahí yo pensaba en que Aulas Comunitarias, en ese aspecto, tuvo algo bien interesante que era la posibilidad de trabajar desde lo educativo dentro del territorio, de la mano de la organización social. Implicaba saber que José estaba de tarde en tal esquina y era la hora en que José tenía que estar en liceo. Entonces lo iba a buscar al liceo y no estaba. Podía y tenía la posibilidad, por las horas y el propósito de pensar con el adolescente, de ir a buscar a José. El conocer las redes subjetivas de los gurises era otro de los conceptos que se me venían a la cabeza cuando pensaba esto. Y no solo conocerlas para decir «el problema es esa esquina, el campito de no sé qué», sino conocerlas para entender que eso es lo que sostiene a ese gurí en ese momento. En esta experiencia comprendimos que las redes subjetivas son fundamentales para tejer puentes entre los adolescentes y el sistema educativo, y que conocer esas redes permite al profesor referente comprender la situación de sostén del adolescente y con qué agentes se puede contar a la hora de planificar una estrategia.

LA —Y que hay oportunidad de aprendizaje ahí también.

ASG —Absolutamente.

LA —El Programa Maestros Comunitarios, que también viene en camino al desmantelamiento, tiene aprendizajes muy valiosos. En Casabó, por ejemplo, ahora están con limitaciones para trabajar en locales comunitarios por temas de seguridad, entonces se replegaron. Y después, algo que pasa en todo Uruguay, la cantidad de maestros son muy pocos, entonces los maestros comunitarios dejan de ser maestros comunitarios. Y se vaciaron los nodos de las escuelas: el viernes pasado tuvimos la feria educativa de Casabó y no fue ni una escuela. Y no es un tema de voluntad, porque todas las escuelas manifestaron «queremos ir, queremos estar». Hay algo ahí con las posibilidades de las

10 Nilia Viscardi. Doctora en Sociología (Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil). Entre 2011 y 2014 fue referente académica del proyecto central «Promoción de convivencia saludable» (ANEP).

escuelas —hablo de la escuela, pero podría haber sido nuestra institución o cualquiera—, las posibilidades de que actores concretos de la institución puedan pensar ese afuera y poner el pie en el afuera sin que sea un paseo para el que tenés que pedir el permiso tres meses antes, no sé cuánto tiempo.

CL —No, no, hay mucho más folclore en eso de lo que realmente sucede. De hecho nosotros salimos muchísimo al barrio. Como son duplas, si alguna maestra necesita visitar algún hogar lo hace. El tema también es cómo vas rompiendo esa barrera o ese muro y hasta dónde asumís que tu rol también tiene que ver con eso. Y también cómo construís perfiles, no cualquier maestro puede ser un maestro comunitario. Si vos tenés miedo de transitar el barrio, si hay cosas que te dan asco, prurito, no deberías ser maestro comunitario. Eso tendría que estar institucionalizado. El tema es que a los cargos se accede por lista y no por competencia, esa es una gran dificultad que tenemos. Y pasa, porque los cargos no deberían estar supeditados a la persona, deberían estar con un perfil tal que yo asumo ese cargo porque esto me encanta y hay maestros que son maravillosos en territorio y son mucho más buenos en territorio que en aula. Entonces creo que también tenemos que empezar a perfilarnos de acuerdo a para qué nos sentimos buenos, útiles, potentes, y poder usar eso al servicio de los gurises y de la institución. El rol del maestro ha cambiado, hay que asumirlo. El tema es que se trabaja mucho más cuando uno asume esto. El otro día una maestra decía «yo no sé qué pasa en esta escuela, acá nadie me exige nada y yo laburo y laburo». Claro, porque hay un común compromiso de todos de ir para adelante y vos no querés quedarte afuera, querés pertenecer. Y la presión que se entra a generar entre eso… Después conocer todos los recursos que hay en territorio. Justamente, en Malvín Norte habrá muchos recursos pero son pocos para todas las problemáticas que tenemos y a veces uno termina desbordado por la cantidad de problemáticas y los pocos actores que se hacen cargo. Por más que uno genera alianzas, transita el barrio, etcétera.

Necesidad de que los centros educativos se abran...

PM —Me parece que una clave que uno observa en las tres experiencias es cómo frente a un desafío complejo, que es lograr la inclusión educativa de estos adolescentes o niños en este mundo digital y global que vivimos, la necesidad de que las instituciones educativas se abran. Allí hay una clave: quedarse encerrado dentro de los muros apelando a una autoridad más tradicional no parece estar funcionando. Y es esto, salir al encuentro de otras metodologías, de aportes de la educación no formal, que tampoco es que tenga todas las respuestas, pero ahí se van construyendo síntesis que permiten desde las cuestiones más lúdico-recreativas, esa síntesis bien particular que se hace en forma situada también. No es que haya un manual que diga *a priori* cómo se hace, porque

DOI 10.29192/claeh.38.2.10

seguro que genera un montón de conflictos y tiene que ser así para que realmente funcione en situación para la escuela n.º 63 o para el Aula Comunitaria o para tal centro educativo. Y ahí va en paralelo con otro elemento que surge con mucha claridad en las tres experiencias y que Claudia decía muy claro: esto de que todos los actores de la institución sientan que tienen un rol protagónico, vos lo decías con esas palabras. Un querer estar allí y tener esas ganas de innovar, de atreverse a no seguir probando las mismas recetas, sino a buscar generar cosas diferentes. Que obviamente genera ciertos temores porque es distinto de lo que aprendiste en tu formación docente y hasta en tu propia experiencia como educanda, cuando todos fueron alumnos, que eso vaya si nos matriza, capaz que todavía más que la formación terciaria. Cómo fuimos educados, que claramente en un siglo XXI hay cosas que tienen que cambiar. Y más todavía en contextos donde de repente nos estamos enfrentando con adolescentes que son la primera generación que llega a la educación médica básica. Justo leía una entrevista que le hicieron a Paulo Romero,[11] que es un compañero que hizo una investigación de maestría sobre eso en Casavalle, qué sucede con esa primera generación de adolescentes que llegan a la educación media básica y en su familia no hay antecedentes. Cómo eso de alguna manera interroga a la institución educativa y pone en juego un montón de aspectos, y contrariamente a lo que muchas veces uno cree, la familia acompaña, de la manera que puede. Seguramente no es la familia que la institución educativa espera encontrar, de padre y madres presentes. Muchas veces son familias con jefatura femenina o ensambladas, pero hay también un apoyo ahí, hay que lograr decodificarlo y esa es otra línea que me parece bien interesante mencionar: cómo ponemos a la familia también como aliada.

LA —Sí, eso que decías del afuera y adentro, de lo endogámico y lo externo. Ahí hay varias de las tensiones: cuando discutíamos con el equipo esto de las tensiones, contradicciones, límites, la mayoría de las veces están entre medio de esto, de formal-no formal, de la familia que educa y el centro que enseña, el afuera y el adentro, el rol teórico que uno tiene como profesor o psicólogo, etcétera, y lo que la vida realmente te pide, que vos sentís: ¿qué es lo que tengo que hacer para acompañar realmente, plenamente a este niño/niña/adolescente? Y la distancia que hay entre esas cosas. Entre estas cosas, que no son contradicciones, son tensiones que hay que sostener y necesariamente salir al encuentro de esas tensiones, salir al encuentro del centro juvenil, del club de niños, de la escuela, de lo privado y lo público, de lo religioso y lo laico. Ahora los centros juveniles están armando nuevos perfiles de *centro juvenil INAU* y le pidieron a la Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC), «ustedes que trabajan bien eso de *sentido*

11 Véase entrevista de Cecilia Álvarez: «Investigación indaga en los sentidos que le dan al liceo jóvenes de Casavalle que son los primeros de sus familias en estudiar en secundaria» (*La Diaria*, 31 de octubre de 2019).

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

Pablo Marianovich

de vida, lo queremos poner en el perfil, ¿cómo nos complementamos?». Cómo desde diferentes trayectorias, caminos y experiencias hacemos menos endogámica esa discusión. Para mí ahí hay una clave, porque en muchas contradicciones está la llave para salir, que es lo lindo.

PC —Luis, has dicho varias cosas como diciendo qué es lo peculiar del Centro Educativo Providencia, pero voy un paso adelante. Hace un rato decíamos que la escuela n.º 63 trabaja con los recursos que tiene disponibles, que no tiene recursos adicionales. Pero en el sistema formal público hoy hay muchos más recursos. Hay horas de tutoría, hay horas de acompañamiento, hay horas de asistente social, hay más horas de coordinación. Si uno empieza a sumar es un volumen importante, pero que uno tiene la sensación de que en algunos centros se usa excelentemente bien y en otros centros se despilfarra de manera que hiere la sensibilidad.

LA —Y a otros no les llegan.

PC —Y a otros no les llegan, es verdad. A la vez, uno ve que hay modelos curriculares que han logrado retener y captar alumnos. Pienso en el caso del Formación Profesional Básica (FPB) y la UTU, que han logrado captar a alumnos que no estaban. Pero hay que decir también que al día de hoy los resultados de aprendizaje allí son extremadamente malos. Ahí tenemos el desafío de cómo captamos, pero una vez que están adentro

DOI 10.29192/claeh.38.2.10

generamos procesos de aprendizaje. Porque eso puede ser muy peligroso también, porque la peor exclusión es que el sistema les confirme, una vez que entraron, que son burros.

AS —Esa es otra de las barreras invisibles.

PC —Esa es una barrera invisible, porque el modelo FPB parece atractivo, parece bueno para captar, no tan bueno para generar aprendizajes. Entonces me gustaría que profundizaras en la experiencia del Centro Educativo Providencia, porque sé que no solamente ha captado, sino que ha retenido y también ha generado buenos niveles de aprendizaje. Niveles de aprendizaje que rompen con el destino inexorable del contexto.

LA —Donde más hemos mirado y donde más se puede pensar el trabajo que se hace en esos términos es en el liceo, porque el club de niños trabaja complementariamente con la escuela y respecto a ese niño compartimos la trayectoria en el mejor de los sentidos de compartir, porque los aprendizajes que logra el niño de mañana y de tarde se enriquecen mutuamente. Si bien tenemos ahí algunas evaluaciones de aprendizaje en los niños con pruebas —se utilizan dos tipos de pruebas, por un lado las pruebas estandarizadas (test de eficacia de cálculo matemático, TECA, y test de eficacia lectora, TECLE), y por otro las que proporciona la plataforma SEA, Sistema de Evaluación de Aprendizaje de ANEP— y los niveles de promoción también son muy buenos, es en el liceo donde más evidente se hace eso. Ahí hay un esfuerzo bien lindo que se hizo en el 2014, el año de fundación del liceo, que fue —con el currículo gigante que hay y que además en enseñanza media es por asignatura y con un perfil de egreso que no está muy claro y en el 2014 estaba menos claro que ahora todavía— priorizar y tener claro qué es lo que el egreso le va a pedir en términos de continuar en el bachillerato o insertarse laboralmente. Nosotros tenemos la UTU del Cerro y la UTU de Santa Catalina que tienen muy buenos cursos para los adolescentes cuando terminan el ciclo básico, pero todos ellos requieren comprensión lectora, todos requieren por lo menos las cuatro operaciones básicas, y en muchos casos con cálculos mentales. Tenemos la Escuela Técnica Superior Marítima, en la cual rebotan muchísimos adolescentes de toda la zona que dicen «yo quiero ir a soldar» o «quiero ir a navegar» y se encuentran con que después hay un pizarrón, hay un cuaderno y hay que poner en juego habilidades que si no las desarrollaste antes, ya con 17 o 18 años difícilmente tengas ganas. Al menos ha sido el caso de las decenas que han pasado ahí que conocemos.

Entonces en el liceo lo primero es eso: priorizar, que es todo un desafío y en el mano a mano con el docente, porque vos le decís «elegí lo prioritario», te mira con miedo y te dice «¿y qué pasa si viene la Inspección?». O sea que es todo un trabajo intenso, que implica para cada docente elegir. No hay posibilidad de trabajo en dupla, si vos sos de Geografía y yo soy de Historia y los dos queremos mantener absolutamente todos los contenidos y no hay tiempo en el año, aunque los adolescentes vengan 300 días no da el tiempo, es imposible. Esto ya lo hace cada docente. El tema es que hoy por hoy lo hace con un criterio poco inclusivo: el que llega, llega, si no llega, yo hice todo lo que pude. Es un criterio poco inclusivo.

Ese primer esfuerzo valió mucho la pena y sigue valiendo la pena. La priorización: qué es lo central en esos aprendizajes.

Después, ¿qué es una buena enseñanza? Es algo en lo que año a año venimos trabajando mucho y con cada docente que ingresa. Qué es buena enseñanza hay mil respuestas en el mundo. Así como en la escuela n.º 63 o en otros lugares se invita a los docentes, acá también se los invita a enseñar de determinada manera. Un aspecto absolutamente central, desde el minuto uno es este: acá estamos para que todos aprendan. Y son cosas básicas y vamos a ver qué significa esto. ¿Cómo te das cuenta de si todos están aprendiendo? Desde eso. En algunas cosas son rutinas y en otras tiene que ver con estrategias, pero todos tenemos que poder aprender a trabajar.

¿Cómo se resuelven los conflictos en el aula? No es que llamás al adscrito, todos somos educadores y todos estamos para resolver conflictos, que son oportunidades de aprendizaje; por supuesto que si hay dos adolescentes agrediéndose físicamente llamás, pero hemos puesto en repienso esos aspectos que tienen que ver con el rol docente.

Creo en lo que decía Anaclara de la expectativa que uno tiene sobre el otro, que pesa mucho y es importante, también. O sea, la expectativa de «a él no le da», «él es burro», la alta expectativa sobre el otro respecto a nosotros. Todas las teorías lo dicen, pero además lo ves concretamente. Cuando les decís a los adolescentes «somos todos muy inteligentes, no solo ustedes, yo también», y empezás a convencerlos de a poco, con argumentos, con teoría y con cosas prácticas, se empiezan a convencer y ves que rinden mucho más también. Entonces las expectativas comienzan a ser más altas.

Los refuerzos focalizados, esto de las tutorías, es una práctica muy pragmática. La tutoría de matemática, ¿quién los deriva?, ¿cómo diagnosticamos a quién le vendría bien estar en este espacio? Y que ese espacio se dé en la hora pautada, que la familia sepa qué es lo que hace en ese espacio, porque en mayo de repente derivás a un adolescente a tutoría de matemática y si la familia no se entera bien de qué es ese espacio le llega «tengo algo opcional» o ni siquiera le llega, y la comunicación, como todos sabemos, no es que uno manda un correo electrónico, la comunicación es todo un desafío, tiene que ser contextualizada, bilateral. Esos refuerzos focalizados nos rinden mucho y, desde marzo, no pensando en noviembre a ver quién no llega, los mandamos. Costó presupuestalmente lograrlo, en 2014 los poníamos desde agosto, no nos daba el presupuesto. Hoy por hoy desde marzo, quizás, el adolescente está derivado a tutoría de matemática. ¿Y yo por qué? Sentarse con la familia, ver qué pasó en la escuela en sexto, qué dijo la maestra o el maestro, y no como un castigo, «a vos no te da y por eso necesitás este espacio», sino también en clave de lo que te invito a vivir. Te invito a vivir este espacio en marzo para que te puedas sentir mejor en el aula, para el adolescente que no está siguiendo el ritmo —son aulas grandes, como de treinta alumnos— no hemos encontrado otra solución, aunque el docente tenga otros roles, que ofrecerles un espacio de

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

tutoría para que vuelvan. Esto de lo universal y lo focalizado. Ahora tenemos más horas de matemática que en 2014, pero la tutoría no la pensamos sacar.

Y cuando hacemos las encuestas de satisfacción del estudiante al final del año, en octubre, las tutorías son muy bien valoradas. No en marzo, en marzo no quieren que existan, pero cuando llega fin de año sí, porque el 29 de noviembre están de vacaciones. Entonces es espectacular, y además no hay nada más lindo que ver un niño de seis años en el club que aprendió a sumar. Hablás de un número, el número que le digas entra a sumar y vos ves el placer que encuentra en esa actividad. Es cierto, hay un disfrute en el aprendizaje. Los refuerzos focalizados, la meta es alta, es el rol del docente. Ahora en esto de la enseñanza estamos trabajando mucho con aprendizaje en base a proyectos, que a nivel de motivación realmente está dando muy buen resultado, con muchos desafíos en cuanto a la autonomía que les exige a los estudiantes. Y la evaluación y el monitoreo también: tener claro qué herramientas utilizamos para evaluar y qué aprendizaje se espera, qué es bueno, qué no es bueno, qué es más o menos. Esa información para nosotros ha sido central para saber si vamos bien, si la tutoría tiene sentido o no. Uno de los problemas grandes que ha tenido secundaria con las tutorías es la asistencia de los estudiantes, los espacios existen, pero los estudiantes no van. Y no hay nada previsto para trabajar ese aspecto, la gestión de la asistencia.

PC —El costo está igual.

LA —El costo está, y ahí están los recursos que vos decías. O sea, el viejo Programa Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) que tenía el espacio donde el adolescente asistía. Estaba bárbaro porque el adolescente iba, pero cuando estaba derivado y no iba el costo estaba, tal cual. De hecho en primaria también está el problema de la asistencia, que Héctor Florit[12] muchas veces ha planteado. Es uno de los problemas centrales que tiene Primaria, hay cantidad de recursos planteados para que el estudiante venga y se siente ahí, pero si el niño no viene y no hacemos nada…

El vínculo entre la familia y la institución educativa

PC —Quisiera detenerme en el capítulo de las familias, el trabajo con las familias, ¿también utilizan —las tres experiencias— los referentes adultos?

LA —Sí, esta propuesta de involucramiento familiar que en Uruguay hay poca tradición de tenerlo formalizado, o sea que un centro educativo a veces tiene un proyecto de centro e incluye cosas discursivas a nivel familiar, pero no hay…

CL —Para llenar la hoja.

12 Maestro. Integrante del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP.

LA —Exacto. Pero no hay recursos pensados para eso, no hay un espacio físico, el primer contacto que la familia tiene con el centro educativo normalmente no está pensado, no está bien armado, de manera que se entienda, algo que es muy sencillo, que todas las teorías dicen: hay que delimitar bien las funciones de entrada, qué va a hacer la familia, qué va a hacer el centro educativo, en el centro está el estudiante. Hoy preguntás a muchos educadores cuál es el rol de la familia y todos contestamos cosas distintas. Cuál es el rol de la familia sobre la escuela, también. Entonces se debe partir por delimitar bien las funciones, establecer cómo va a ser esa comunicación, que para nosotros es un desafío enorme. Hay una cantidad de búsquedas interesantísimas de correspondencia, de mensajes por WhatsApp, de mensajes de texto, de «estos viven cerca, entonces vamos», de la nota que tiene que venir firmada, un millón de estrategias.

PC —Son instrumentos casi adaptados a cada familia.

LA —Altísima contextualización. Hay quince familias de las ciento ochenta con las que trabajamos en el liceo que tienen mi número de WhatsApp personal, me vinculo personalmente con ellas y no logramos que respondan a los celulares institucionales en esos casos. Desde el rol de Dirección hemos tenido, antes de tener este vínculo, situaciones conflictivas de algún padre que ha venido muy violentamente a plantear una situación y tenés que encontrar otras estrategias para ir haciendo un proceso con esa familia. A nosotros nos pasa con esto de los liceos privados, con esto de que seleccionan a las familias, porque nosotros planteamos: el involucramiento de la familia es importantísimo, tiene que estar. Esto no está en contradicción con el hecho de que si una familia que no se compromete, que no viene, igual el adolescente sigue estando, no es un requisito.

Ahora, como centro educativo mi postura es: la familia es fundamental y tengo que invertir recursos en lograr ese involucramiento. Ves familias que entran en primero y salen en tercero, y de hecho hemos medido cómo crece el involucramiento familiar. Pero no crece de la nada, no crece espontáneamente; crece porque hay una propuesta y, por supuesto, porque la familia quiere involucrarse —en esto de las barreras— y yo le brindé las condiciones. Entonces ahí tenemos una reunión de padres los lunes a las 18 horas y la misma reunión los jueves a las 8 de la mañana. Tengo que tener un educador a las 18 y otro educador a las 8 de la mañana que puedan reproducir la reunión de padres. Pero si no, no le puedo decir al padre, que trabaja en determinado horario, que «no viene a las reuniones».

ASG —Y también a qué lo invito cuando viene a la reunión. Y desde qué perspectiva le voy a presentar eso que hago y eso que viene a hacer ese adolescente a este lugar. Eso juega pila con la familia.

CL —Es básico considerarlo un ser humano igual, con distintos roles, con quien estamos haciendo distintas cosas, tenemos algo en común que es su hijo o su hija. Pero yo me quedé enganchada con esto de ellos y nosotros, la barrera de la cultura, qué cultura es la predominante o la válida dentro de una institución escolar formal. Creo que

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

Cecilia Zaffaroni

esta es la primera barrera que hay que derribar: no existe un *ellos* y un *nosotros*; somos nosotros en distintos roles. Y esto de la identidad que decías que el adolescente se tiene que desdoblar al entrar a la institución, en la institución soy uno, en el barrio soy otro, esto de poder construir identidad con la familia, con el niño y con la escuela. Y también habilitar la empatía.

«Creo que esta es la primera barrera que hay que derribar: no existe un *ellos* y un *nosotros*; somos nosotros en distintos roles». CLAUDIA LONCHAR

Me molesta mucho cuando hablan mal de una familia o de una madre, es algo que tratamos de no hacer en la escuela. Tratamos de analizar los seguimientos de casos desde la máxima apertura posible y tratando de empatizar con la situación lo máximo posible. Y después pensar qué cosas sí podemos y qué cosas no vamos a poder. No por una cuestión derrotista, sino para plantearnos metas que sean viables. Hoy Luis decía que tuvimos la suerte de hacer un posgrado juntos, y yo aprendí mucho de ellos, de toda

la impronta que tenían con las familias. Es algo que traté de replicar en la escuela, estas cuestiones que miden, qué cosas miran de las familias, en qué cosas estaba bueno invertir el tiempo, el recurso, el espacio. Nosotros tenemos 220 niños y niñas y hemos tenido este año entrevistas con todas las familias.

PC —Mirá qué bueno.

CL —Es un tremendo trabajo. Y nunca solos, por ejemplo, siempre tiene que haber alguien del equipo de dirección, alguien del equipo de maestros y si tiene un seguimiento por la maestra de apoyo, la maestra de apoyo. Después cambiamos eso porque nos parecía una invasión: ser muchos de nosotros en esto de nosotros y ellos; habilitar la escucha, por ejemplo, siempre en las entrevistas tenemos un momento de escucha en que escuchamos mucho para después empezar a plantearles algunas cosas, siempre desde lo positivo. Trabajar mucho con los maestros en no invitar siempre a las familias para decirles cosas espantosas de los niños y las niñas, sino entablar un vínculo desde la posibilidad, que es todo un desafío porque nos interpela como adultos y qué tanto hacemos desde la posibilidad, o no. Pero tiene también que ver con cuestiones que no son que cada maestro haga lo que quiere dentro de la institución: tiene que estar pensado el trabajo con las familias, tiene que estar habilitado un espacio, tiene que saberse que ese tiempo no es un tiempo perdido sino un tiempo invertido. Este año hicimos un plan inicial con primero, todas las familias tuvieron entrevista con las dos maestras que iban a estar, mano a mano, les contaron cómo íbamos a trabajar, qué cosas iban a hacer. Y dio excelentes resultados en el vínculo. No tenemos educación inicial, o sea que era el año que entran a la escuela. Siempre invitábamos a talleres, a clases abiertas, pero eso ha perdido sustancia. En esto de acompañar a cada uno en su trayecto y en su proyecto de vida, a veces la clase abierta no te permite conocerlos ni dialogar ni acompañarlos; por eso creamos otros espacios de diálogo, de intercambio, que no sean siempre para lo mismo.

«Siempre invitábamos a talleres, a clases abiertas, pero eso ha perdido sustancia. En esto de acompañar a cada uno en su trayecto y en su proyecto de vida, a veces la clase abierta no te permite conocerlos ni dialogar ni acompañarlos; por eso creamos otros espacios de diálogo, de intercambio». CLAUDIA LONCHAR

Otra cosa es ir al encuentro en el barrio, que no sea siempre el padre quien tiene que moverse hacia la escuela, sino que la escuela también pueda moverse hacia el barrio. A veces lo logramos más y a veces lo logramos menos. Ahí sí es un tema de recursos; no hay una figura pensada para hacer esto, entonces les vamos recortando tiempos y espacios a otras cosas. El trabajo con la familia, para que sea sistémico y dé resultados, tiene que estar muy pensado y ser muy planificado, y eso es un debe que tenemos en lo

DOI 10.29192/claeh.38.2.10

teórico. Esto que vos decías, aparecen los proyectos, el trabajo con la comunidad, las alianzas y no sé qué, pero después cuando hacés la evaluación del año siempre es la pata que te quedó más floja. Porque también nos cuesta mucho ir al encuentro del otro en esto de construir a partir de las posibilidades del ser y no de esto que tiene que aprender y que tiene que hacer y qué rol le compete a la familia y qué rol a la escuela.

Aprendizajes, bloqueos y buenas prácticas

El valor de muchas experiencias realizadas

CZ —Estaba pensando que empezamos con el tema de las barreras y fueron saliendo muchas otras cosas. La siguiente pregunta que nos habíamos planteado tiene que ver con qué aprendizajes dejan estas experiencias que podrían tenerse en cuenta para pensar propuestas de transformación y condiciones que sería necesario generar para lograr esas transformaciones. Creo que cuando ordenemos todo lo que se dijo acá hay una enorme cantidad de elementos que son aprendizajes que se pueden recoger y condiciones que habría que seguir generando.

Hay algunas cuestiones muy centrales: todo el tema de la personalización y la contextualización. Eso es una cosa que ya a esta altura todos tenemos muy claro, pero también se dijo eso es clave, pero no cualquier tipo de personalización, de contextualización. Por poner el ejemplo más claro, el alumno con la computadora solo es algo muy personalizado pero no resuelve lo que queremos resolver, más allá de que pueda ser una herramienta para ciertas cosas. Entonces ¿cómo se genera la personalización?, ¿cómo se genera de tal manera que además no sea metido en una cápsula, que sea abierto al entorno, al medio, que te permita ese vínculo con la familia, con el barrio, con el contexto? Porque se trata de un proceso de generación de identidad y de crearse su proyecto de vida y la confianza en que lo puede lograr. Si no es un trabajo que articula todo eso, no se logra.

Entonces cuando mirás cómo funciona el sistema educativo y ves las experiencias que pudimos traer acá —Aulas Comunitarias o Maestros Comunitarios—, fueron proyectos que se hicieron paralelos, como complementarios, no una transformación de la tarea central del centro educativo, sino algo que ayudara a resolver los problemas que este no está resolviendo. Esos programas hicieron cosas superinteresantes pero terminan cerrándose. ¿O me equivoco?

AS —Claro, porque terminan siendo dispositivos que se tienen que recrear, tienen que recrear la experiencia educativa desde otro lugar para poder hacer la misión para los que fueron creados y terminan no siendo funcionales al sistema.

CZ —Así es, todos hemos participado de otras experiencias, en otros momentos, porque no es nuevo, que se van haciendo paralelas para transformar el sistema.

PC —Una larga lista de proyectos muy buenos.

CZ —Yo participé en más de uno.

PA —El Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad fue una muy buena experiencia.

CZ —Por ejemplo. Y cuando llega un punto en que se requeriría una transformación del centro para poder realmente avanzar y potenciarse, se termina cortando, se bloquea. Porque de alguna manera implica cambios que en definitiva no se está dispuesto a hacer. Y en esos programas se invierten un montón de recursos, se hacen cosas que pueden haber sido útiles para algunas situaciones particulares, pueden haber dejado resultados. No creo que se haya perdido, pero no se resolvió el problema que se pretendía resolver, porque no tocaste la estructura básica del asunto.

PC —Aprendiste quizás cómo podría ser la solución.

CZ —Aprendiste sobre cómo funcionan algunas cuestiones específicas, pero no lo pudiste generalizar. Entonces en el tema de la universalización y la focalización tiene que ser una focalización universalizada, que permita dar la respuesta que cada uno necesita, pero no crear otros programas porque estamos viendo que ese camino no nos resuelve.

PC —Da la sensación de que más que un modo o más que un modelo curricular lo que tenemos que habilitar es un modo de hacer las cosas.

CZ —Un modo de hacer las cosas. Y la palabra clave es «habilitar». Porque nadie tiene la receta, nadie puede decir «esto se hace así, de esta manera» y simplemente ir a controlar que se haga así. Ya sabemos que no sirve. Otra experiencia que vimos hoy, la de Claudia, depende de que un núcleo de personas vio una posibilidad, se enganchó con eso y dijo «vamos a hacer esto», pero no es un tema que haya dependido del sistema.

CL —No, no.

CZ —Son iniciativas. Y estoy segura de que hay muchas. Pero entonces ¿qué tendría que hacer el sistema? Habilitar, poner ciertas condiciones, porque no podría ser un *todo vale*, ciertos criterios deberían tenerse en cuenta, pero después se trata habilitar y generar espacios, de compartir aprendizajes y de retroalimentarse unos con otros, porque lo que vos hacés le sirve a él y saca conclusiones. Generar una dinámica que ayude a que esa perspectiva más personalizada pueda concretarse enriqueciéndose con multiplicidad de experiencias. Capaz que algunas quedan en el camino después porque se ve que no servían tanto y otras sí.

AS —Lo rico de esto es que se generan muchísimos recursos humanos con una enorme formación y experiencia.

CZ —Que hay que aprovechar.

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

AS —Claro, el lugar de todos los profesores, que Anaclara representa, que aprendieron a trabajar en el área de lo social siendo originariamente solo egresados del IPA, lo que por cierto no nos habilita para nada a trabajar en el área de lo social, ni desde la profesión ni desde lo que vos planteás como experiencia, el profesor que atrincherado en el aula dice «yo llegué hasta acá, no me pidas más». Sin embargo la experiencia de ellos fue salir en lo social y hoy día trabajar en ese *no lugar* al que hacía referencia Anaclara, profesor referente, que es una construcción riquísima. Hay cantidad de recursos humanos formados, ya existen.

Comunidad educativa y liderazgo

PC —Lo que veo de las tres experiencias es que con distintos modelos y características sin embargo hay en las tres una comunidad educativa convencida, con liderazgo y que cree en lo que está haciendo. O sea que en realidad el cambio no es curricular, ni siquiera organizacional, o en todo caso eso es posterior, pero hay en el *ex ante* un conjunto de individuos que se asocian y empiezan a creer en algo distinto para hacer. Cómo lograron armar esa comunidad, cómo llegaron a eso, cómo se llegó a esa construcción.

LA —En nuestro caso los liderazgos creo que fueron claves. Si somos sesenta, es importante, en determinado momento éramos siete, después diez, después veinte, después treinta, eso que va creciendo, entonces son dos maestras, cuatro maestras, hay liderazgos distribuidos que tienen mucho que ver con eso. La formación de figuras claves, líderes no de lo jerárquico sino desde esto de estar convencidos, me parece que ahí la formación de líderes es estratégica, porque no podés empezar con los sesenta. Ahí hay algo importante, en nuestro caso en el liceo ir detectando los docentes que van representando cada vez más esa expectativa sobre el adolescente, sobre esta forma de enseñar, esta mirada sobre la familia. Eso me parece muy importante.

Y después la diversidad, porque en esto cuando uno habla de la formación o de caminos formativos a veces se hace la trampa al solitario: no hay una sola manera de ser líder en ludocreativo. En nuestra experiencia, cuanto más diverso mejor. Hay que tomar decisiones institucionales políticas de tener un psicólogo, un trabajador social, un educador social, una familia, un exalumno, un profesor, un maestro. Las experiencias más ricas en ese sentido para nosotros han sido cuando sentís que subiste un escalón, decís pa, acabamos de subir un escalón, por ejemplo, cuando una maestra de muchos años en la escuela n.º 143 de Casabó se integró al equipo de dirección del liceo. Cuando a partir del liceo se construyó la educación no formal y nos dimos cuenta de que los educadores del club de niños se visten distinto de los del liceo. Mirar esas cosas y conversar. Hay dos culturas profesionales distintas. ¿Pueden dialogar? Sí. ¿Y tienen cosas para enriquecerse? Sí, seguro. También se pueden pelear y en eso los liderazgos fueron claves. Desde

el director del liceo y la coordinadora del club de niños. Los liderazgos para mí son un tema clave en el plan institucional, y con diversidad.

«En nuestra experiencia, cuanto más diverso mejor. Hay que tomar decisiones institucionales políticas de tener un psicólogo, un trabajador social, un educador social, una familia, un exalumno, un profesor, un maestro». LUIS AROCHA

CL —Creo que una de las cosas es dejar ser al otro. Esto que decía Luis del tema de la formación, nosotros hacemos mucho hincapié en la formación metodológica y hay una instancia de dejar ser, de probar, de investigar, de asumir, y siempre acompañado, nunca solo. Eso también tiene que ver con una forma de ser escuela, romper con la soledad del aula. Siempre va a haber algún compañero que esté disponible. Es más, yo les digo: «Prefiero que salgas del aula cuando te sentís mal y alguien más asuma a que vos te sientas mal o estés mal o con mala disposición frente a los gurises». Pero es algo que se vivencia y hay que estar muy atento a estar siempre con el ejemplo de eso, porque si yo te digo una cosa y después me venís a buscar y nunca puedo, los compañeros te cierran el aula…

Otra cosa para mí muy importante es el cuidado. El cuidado del otro y recalcar el tema del cuidado permanentemente. Yo siempre les digo a las compañeras: esto que construimos nos costó muchísimo, capaz que la gente que recién entra no sabe todas las cosas por las que tuvimos que pasar, crecer, aprender. Entonces, cuando hay un chisme, una mala actitud, lo llevo a la sala y lo planteo así en redondilla: «Está pasando esto y es el momento de hablarlo, este es el espacio para hablarlo, para decirle al compañero las cosas que nos gustan o no nos gustan. En los corredores, nada; todo es acá». Ese tipo de cosas, estar atentos —tenés que estar muy atento a las cosas que pasan, porque a veces estás tan ensimismada en tu rol que perdés de vista que eso también es el rol—, poder poner en palabras estas cosas que nos pasan, que en el cotidiano de una institución trabajando con personas podemos estar enojados, nos puede molestar, tenemos nuestra biografía personal, lo que nos pasa en nuestra casa, etcétera. Entonces para mí el tema de la formación es clave, el acompañamiento y el cuidado, estar atentos realmente a cuidar esto que construimos y protegerlo. Y que todos se sientan implicados, que todos sientan que son parte. A la mesa se sienta todo el mundo, no hay gente que está por entrar y entonces tiene que esperar el recorrido que en algún momento hicieron otros. No, no, a la mesa nos sentamos todos, y esto es aprender a aprender. Si vos estás esperando una respuesta, que yo te diga cómo se hace, no va a suceder. Probá, insistí, te doy estos materiales para leer y después discutimos. No dar recetas absolutas sino caminos por donde se puede andar y qué cosas pueden funcionar. Y darle la seguridad al otro de

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

que uno va a estar ahí, que no va a quedar tirado ni solo, va a estar para cuando tenga las respuestas, las preguntas.

Alejandra Scafati

También implica una presencia que a veces es agotadora, estar siempre presente para el otro. Ahí entra otra discusión, que es cómo nos cuidamos los que cuidan y qué alianzas o qué grupos de referencia tenemos que tener para ayudarnos también entre los que estamos generando cosas. Eso también está poco pensado. Está muy pensado qué hacer con los maestros, y está poco pensado qué hacer con los que lideran algunos procesos, y se los castiga bastante a veces, no en una onda de victimizarse, sino que se les pide mucho y se ofrece poco para el cuidado de que esos que están generando cosas en territorio puedan sentirse mejor.

PC —También tienen un nivel de soledad importante. La toma de decisiones tiene una cuota de soledad.

CL —Sí, en otras cosas uno se siente acompañado, esto de poder generar equipos en todo momento, aunque no esté pensado. Con la secretaria somos un equipo, no es «ella es la secretaria, yo soy la directora». Somos un equipo y no importa, el que venga le puede preguntar a cualquiera de las dos que está todo bien. Aunque después la que firma y si pasa algo sea yo, y ahí en la toma de decisión uno a veces se siente solo por más que los compañeros respalden.

ASG —Sí, eso en el rol docente es como el respaldo. No sé si está tan pensado en realidad. Capaz que porque estamos en lugares diferentes. No sé cómo es en educación primaria, pero creo que en educación media este avasallamiento que notamos con los adolescentes del lado de la institución también le pasa al docente. No sé si es real que está pensado qué mecanismo tomar y si esto que tiene que ver con «no te metas en lo mío», muchas veces no tiene que ver con que también ese sistema ha sido muy cruel con los docentes mismos.

CL —Sin duda.

PA —Sí, en enseñanza media se vive mucha más soledad que en primaria por esto de lo asignaturista y lo dividido que está, son tus horas, mis horas y… al menos en la mayoría.

ASG —Sí, generalmente. También son actores a los que se les pide un montón de cosas y muchas veces es difícil para el docente, que está solo en esa institución, generarlas. Me parece superinteresante esto de los liderazgos, capaz que es más sencillo verlo desde el lugar de dirección, pero también hay un ejército de gente que está atrás que muchas veces no pueden… Porque uno va por ahí, va recorriendo el centro educativo y está. Sí, esta persona también está frustrada.

PA —Tenes referentes en la sala de profesores, también tenés líderes que generan esa comunidad. Obvio, el sistema de elección de horas conspira, mucha cosa del sistema de enseñanza media, al menos, conspira mucho contra generar esa comunidad que perdure. Los vínculos humanos necesitan tiempo, no son solo afecto y me encuentro con vos, necesitamos tiempo y ese tiempo se llaman horas y días y meses.

ASG —Vas generando la confianza también en la medida en que vas haciendo y te das cuenta de que hay un respaldo atrás.

CL —Yo siempre hablo de la experiencia de la escuela n.º 63, que nunca diría que es la experiencia común de primaria. Cada colectivo va generando sus estrategias, sus instrumentos. Creo que en la escuela n.º 63 son todos protagonistas, no hay *un* líder. Cada uno en su experticia, hay gente que es muy buena en la lúdica, hay gente que es muy buena en áreas de conocimiento, hay gente que es muy buena escuchando… Entonces cada uno va asumiendo distintos roles según momentos de la institución también.

CZ —Porque lo que vos planteas es difícil de lograr. Vos decías: la clave está en tener una comunidad educativa comprometida. Sin duda es así, pero eso se construye todos los días, no lo hiciste una vez y ya quedó.

LA —Y lo participativo, que es un criterio clave, fundamental para que perdure, necesita igual una visión. Porque si no se vuelve todos opinamos y se diluye un poco.

CZ —Necesitás una visión y debería haber ámbitos, espacios donde quienes están tratando de llevar adelante esos procesos tengan la posibilidad de analizarlos con otro, de pensar sobre su proceso. Eso también te ayuda y te retroalimenta, si no a veces también llega un momento en que agota. Es preferible estar agotado por algo a lo que por lo

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

menos le ves resultado que estar agotado y además frustrado. De todas maneras, hay que retroalimentar a esa gente para que pueda seguir adelante, si no también llega un momento que se bloquea.

PM —Esto que decís, el sistema tiene que poder habilitar, este empoderamiento y la conformación de comunidades educativas, está claro que por ahí eso funciona. Pero qué pasa cuando eso no pasa. Pensando en educación media, 300, 400 liceos, en algunos tendrás equipos de dirección y planteles docentes que pueden asumir esos procesos de construcción y de tener una meta más de tener una comunidad educativa en forma más constante, y otros donde no. Entonces de alguna manera el sistema tiene que poder generar ese doble movimiento; por un lado, no asfixiar las experiencias en que se logra ir avanzando en este proceso, pero también dar un marco… me sale esto del marco curricular común, un andamiaje para que, más allá de que en comunidades educativas quizás no haya liderazgos tan fuertes, de alguna manera este cambio educativo se vaya procesando. Porque, si no, quedan en la anomia y tenemos que en esos 400 hay 40 donde hay una dirección y un plantel docente que lograron armar algo potente porque tienen un capital social, un capital cultural y ganas de innovar, y la enorme masa sigue en lo mismo. De alguna manera hay que tratar de romper. Me parece que en este período, en este juego entre lo focal y lo universal, entre 2005 y 2015, hubo una apuesta muy fuerte hacia lo focal, porque también los márgenes eran más fáciles de modificar. Y porque capaz que se pensó que era un problema no tanto de la oferta educativa, sino de la demanda, «el problema son los gurises que no llegan», entonces hay que traerlos de vuelta y ahí se resuelve todo. En Aulas Comunitarias era muy claro, vos podías traerlos, los reenganchabas en la educación, saltabas el cuello de botella de primer año, pero los mandabas a segundo y te encontrabas con eso que lo que hacía era postergar un año la expulsión que se producía.

«En este juego entre lo focal y lo universal, entre 2005 y 2015 hubo una apuesta muy fuerte hacia lo focal, porque también los márgenes eran más fáciles de modificar. Y porque capaz que se pensó que era un problema no tanto de la oferta educativa, sino de la demanda». PABLO MARIANOVICH

LA —Tal cual. El resultado del cual se habla es ese, el acceso, o sea que accedieron muchos más. Ese es el resultado del que se habla mucho.

PM —Claro, el acceso se logró, todavía creo que hay que mencionarlo. En este último período todo el avance de la preinscripción, que se hace ahora en forma digital y demás, ha llevado a que prácticamente esa brecha entre los que egresan de primaria y los que ingresan a secundaria sea cero, creo que este último año son casi inexistentes

los casos que se cayeron. Eso es una noticia muy buena. Todavía quedan por procesar cambios sobre todo en educación media básica. Gabriela Garibaldi, que trabaja en el Departamento de Estudiantes de Secundaria, ha venido trabajando mucho en esto de habilitar estos marcos curriculares con mayores niveles de flexibilidad, donde el docente se vea más autorizado a generar adaptaciones curriculares y no esté siempre con el temor de la inspección y demás. Pero me parece que todavía hay muchos de esos aprendizajes de los programas focalizados que no se pudieron trasladar de la manera que se quería al sistema más universal. Y que sigue siendo necesario, porque si no es esto de que los programas muy focales los traen de vuelta, llámense Jóvenes en Red, Cercanías…

LA —Las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIE), hoy por hoy, por lo menos en el oeste, son las que están batallando con cada nombre y apellido que se anota; todavía funcionan con una lógica focalizada. Y tienen resistencias adentro; tienen un mandato del Codicen y en el territorio se encuentran con que las resistencias más grandes son de la propia ANEP. Efectivamente, casi el cien por ciento de los adolescentes se anotaron, pero no sé quién cree que al adolescente le va a pasar algo distinto en el liceo 11, 38, 70 o 50… Realmente, no sé cuánto se transformaron las instituciones. Entonces, de vuelta esto de frustrarse, más vale que el adolescente se quede en su casa sin frustrarse a que vaya, se frustre y vuelva a salir. Todavía no he encontrado a nadie que me lo responda. ¿Los liceos cambiamos como para recibir y acoger a ese veinte por ciento, treinta por ciento que queda afuera?

AS —Hay un algo en el espacio de la subjetividad, de la construcción subjetiva, que es lo que trae esta experiencia escolar. Creo que gracias a esos estudios de la década del 80 de la Cepal la escuela ha quedado «a salvo» de algo de lo que en realidad no está, no debiera estar a salvo porque no es un factor necesariamente de integración, sino a veces es un factor de exclusión y a veces de construcción de una identidad frustrada, que luego muy difícilmente termine sosteniendo esta idea de «yo puedo», porque desde muy pequeños me han dicho que no puedo. En lo que ustedes traen creo que hay mucho de una transformación, si quieren una revolución, que viene de la construcción de redes intersubjetivas que sostienen la primera afirmación que hiciste hoy: los chicos pueden aprender. Y Pablo te preguntaba: «Pero pueden aprender, ¿de dónde fue que lo sacaste?», porque esa fue la primera consigna, «todos los niños pueden aprender». Todos nos formamos en los años ochenta con ese eslogan que en realidad no necesariamente permea la subjetividad de quien se encuentra con el alumno real de carne y hueso que tiene o un color de piel distinto o una forma de vestir distinta, una forma de hablar diferente, una historia familiar distinta, lo que de algún modo se constituye en esas barreras invisibles. Además de las otras, de las que son institucionales, están estas en el área del liderazgo y la comunidad, la subjetividad, que actúan con mucha fuerza.

CL —Creo que la pregunta hoy es si todos los docentes pueden educar.

CZ —O cómo formamos a los docentes para que puedan educar.

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

CL —Exacto. Me quedé pensando en esto de los docentes y el rol que asumen. Creo que es momento de pensar que no todos podemos ser docentes y que ser docentes en este encuadre y en esta coyuntura exige algunas cuestiones que tienen que ver con comprometerse. Ponía el tema de la vocación, porque uno es docente de profesión, oficio y vocación, entonces yo veo que algunas veces está bastante corrido esto de cuál es el rol docente, hasta dónde tengo que ir. En esta definición de si todos los docentes podemos educar, tendré que hacerme cargo de si puedo o no puedo hacer algunas cosas y si estoy preparado para esta tarea. No todos podemos ser arquitectos, ¿por qué todos podemos ser docentes? Hay una cuestión que tiene que ver con lo que deseo, con el humanismo, con poder ponerse en el lugar del otro que debería ser inherente al rol, como una capacidad que hay que tener. Eso no está dicho, entonces creo que hay que poder discutir si todos los docentes hoy pueden estar en aula; independientemente de la necesidad del recurso. Y no es una cuestión en contra de los docentes, sino a favor de la docencia y de recuperar el sentido más primario de la docencia, de asumirse como docente y como coeducador de un montón de gurises. Yo tenía un docente en el Instituto que decía «el doctor los mata y los mata, nosotros los matamos y siguen respirando». Siempre me quedó eso resonando, qué había querido decir, y ahora le encuentro un sentido profundo a eso. Creo que tenemos que poder cuestionarnos eso y tenemos que poder decirles a los compañeros que uno ve que no están cumpliendo con su rol que no lo están haciendo. No en una cuestión de increpar al otro, sino que en algún momento alguien se lo tiene que decir. En otras profesiones creo que es más notorio cuando uno no cumple con su rol, si vos sos abogado, te presentaste a cien casos y perdiste los cien, algo tendrás que revisarte, justo te tocaron los cien más difíciles. Y es difícil, porque estamos trabajando con sujetos, pero tengo que poder cuestionarme un poco qué estoy haciendo.

PC —Hoy el sistema de la carrera funcional, salvo por las razones que vos decís, de vocación y de construir sentido a tu vida y a tu profesión, no es muy capaz de orientar la premiación y el castigo. No hay mucha premiación ni castigo. Si comparás con otros sistemas educativos del mundo hay un sistema en el que hay muchos más docentes que dejan de serlo y también muchos más docentes que son reconocidos. Y estoy hablando de sistemas que sorprenderían a algunos, por ejemplo el cubano, que es durísimo con relación a la evaluación anual de sus desempeños y a partir de determinado momento quedan fuera del sistema. Esto me confirma algo que uno sabe, si queremos cambiar el sistema, que el sistema mejore, es un trabajo de largo plazo…

AS —Cultural.

PC —Y de transformación de las creencias y de la cultura. Y eso no se transforma rápidamente, precisamos liderazgo a nivel macro y a nivel micro, el liderazgo no tiene que ser solo en lo micro, que es fundamental. Liderazgos en plural, liderazgos a nivel micro y liderazgos a nivel macro. Porque tiene que haber un viento, una ola hacia algún lugar, en el sentido de una cierta orientación a través de la cual se genere un estado

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

Pablo Cayota

colectivo de decir «vamos por acá». Y después que en cada lugar se hagan diversidad de cosas.

CZ —Necesitamos liderazgos en los dos niveles, porque solo en uno de los dos no alcanza.

CL —También la autoridad es otorgada. Yo siento que las compañeras maestras hoy en día me otorgan un lugar dentro de la institución, que llevó todo un proceso, que primero fue cuestionar, hasta que en algún momento la comunidad educativa comienza a decir…

PC —Te legitima.

CL —Exacto. Pero es un proceso también y uno se lo tiene que ganar. Por eso digo que en todos los espacios debería poder institucionalizarse o declararse que hay cuestiones que un docente se tiene que ganar. No hay cosas que están dadas cuando a uno le dan el título, que ya vienen, hay cosas que se construyen y es con el otro. No están dadas y es en cada institución, si yo mañana me voy a trabajar con Luis voy a tener que construir cosas totalmente distintas de las que construí en la escuela n.º 63, porque hay otro colectivo de personas con otras biografías, con otros sentimientos, etcétera. Entonces esa permeabilidad y esa adaptación al cambio y a construir con otros es también una cualidad que debería ser valorada dentro de la tarea docente.

DOI 10.29192/claeh.38.2.10

Síntesis

PC — Antes de finalizar este motivador encuentro los invitamos a expresar una idea que cada uno desee destacar como cierre.

LA —Yo voy a reivindicar el encuentro en la diversidad. Tenemos todos una gran tarea, que es acompañar a los niños, a las niñas, adolescentes, la educación es para toda la vida, pero creo que hemos hablado mucho sobre todo de la educación obligatoria, y ahí hay un debe todavía en el debate que tiene que haber entre las distintas facultades, institutos, las distintas culturas profesionales que hay entre las familias y el sistema educativo, hay un colectivo de familias de la educación pública que se está formando, que está peleando para salir a flote, suena muy interesante, entre formal y no formal. O sea que de nuevo, discursivamente, jurídicamente se creó el Conenfor,[13] pero no está pasando ese diálogo en la vida real. Y después, teniendo en cuenta que las personas tenemos que poder encontrarnos más y cuanto más diversas, mejor en este sentido de la riqueza. Creo que la formación, la formación docente, la formación de los psicólogos, de los educadores sociales, las etapas de formación son un punto neurálgico. Eso capaz que en la Universidad de la Educación puede llegar a generar algo muy bueno. Hay puntos neurálgicos, uno de ellos es la formación de las personas que van a estar formando parte de ese cuerpo que lleva adelante la educación.

PM —Sí, me parece que es la primera barrera invisible, que es muy grande, que de alguna manera se está empezando a derribar, pero que no es fácil de desmontar porque está muy anclada en la tradición misma, en el ADN del sistema secundario, que era esto más de carácter propedéutico y como seleccionador de quiénes luego van a pasar a la universidad. Esa visión todavía permanece, anclada en algunos niveles, pero de a poco va dando lugar a esta otra visión, eso que dice la ley de educación, el derecho a la universalización de la educación media básica y superior para todos los adolescentes. Y eso obviamente interpela y genera crisis de sentido.

Por otro lado, creo que la crisis es inherente a la educación en sí misma. Siempre se encuentra entre lo que el sistema educativo busca trasmitir, que es la cultura heredada, y lo que los recién llegados traen. Eso tiene que generar una crisis, si no, las sociedades se mueren. Pero de alguna manera esta crisis que el sistema está atravesando, incorporando todos estos nuevos sujetos, tiene que permear y seguir generando cambios. Estas tres experiencias muy distintas que trajeron ustedes tienen muchas cosas en común que fuimos diciendo y me parece que por ahí hay pistas de por dónde podemos ir avanzando no para terminar de resolver esa crisis que es la educación, que siempre va a estar latente, pero por lo menos para sentir un poco más satisfactorio hacia dónde estamos yendo.

13 Consejo Nacional de Educación No Formal.

«La crisis es inherente a la educación en sí misma. Siempre se encuentra entre lo que el sistema educativo busca trasmitir, que es la cultura heredada, y lo que los recién llegados traen. Eso tiene que generar una crisis, si no, las sociedades se mueren».
PABLO MARIANOVICH

CL —Creo que una de las claves, comparto con Luis, es el tema de la formación: más y mejor formación situada, y también esto de acompañar las trayectorias de cada docente, porque no todos vienen de su formación base de la misma forma. Cuando se llega a un espacio de formación, se llega de diferentes lugares. Por otro lado, la continuidad educativa, que el docente que quiera hacer un posgrado, un maestrado, tenga la oportunidad de hacerlo y dónde hacerlo, una Universidad de la Educación que tenga diferentes líneas de análisis sería una necesidad. Y por otro lado, generar grupalidad, grupos de referencia donde poder pensar, seguir pensando, intercambiando sobre la diversidad. Y celebro esto, un espacio de intercambio de experiencias diversas donde nos podemos sentar, mirarnos a los ojos, saber qué está pasando, ir encontrando algunas claves. Los espacios de intercambio o tertulias pedagógicas deberían celebrarse mucho más, son algo que nos nutre, todos nos vamos hoy pensando por alguna clave o con algo para aplicar. Como una necesidad de intercambio con otros.

ASG —Yo me quedaba más con esta idea de la crisis como oportunidad, de que en definitiva es en estos momentos de crisis cuando intercambiando esas cosas chiquitas se pueden generar transformaciones donde van surgiendo. Eso, la crisis como oportunidad para nuevos proyectos, para pensarlo desde ahí. Y después me quedo con muchas ganas de poder indagar un poco más en el lugar de los docentes y en cómo en realidad a veces se pasa de largo por esa gran masa de «los docentes», que estamos todos en una lista quinientos y pico, de miles, que hay cosas supervaliosas para sacar de ahí, que muchas veces también se pierden como se pierden los adolescentes.

CZ —Y quizás para que todo eso sea posible, lo que decíamos ahora al final, la necesidad de un liderazgo del sistema con determinadas características: habilitador, capaz de identificar los liderazgos en los centros, generador de estímulos en lo que tiene sentido y desestimulando lo que no tiene sentido en esta etapa, generando esa posibilidad de intercambio y encuentro.

CL —También personas idóneas, porque muchas veces en los mandos medios sobre todo uno se encuentra con gente que desconoce algunos procesos o autores o investigaciones o la forma de orientar.

CZ —Me refiero a liderazgos que estén legitimados y de alguna manera se legitiman cuando la persona es idónea y logra lo que tú decías, generar el equipo que confía y que está dispuesto a comprometerse con la propuesta.

DOI 10.29192/claeh.38.2.10
CUADERNOS DEL CLAEH · Segunda serie, año 38, n.º 110, 2019-2, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 205-249

PC —Me parece que hay que poder construir un movimiento por la equidad de los aprendizajes. Y hay que abrirlo a muchos actores de distinto tipo, para que ayuden a esa construcción. Me parece que los próximos años son la hora de la caja negra pedagógica, entendiendo por caja negra pedagógica todas las cuestiones vinculares, los intersticios, las interacciones, todo lo que pasa en un centro educativo y con el entorno. Pero es la hora de la caja negra, y ahí la clave son los docentes, el nuevo tipo de docente o el docente que esté convencido de que se puede. Va por ahí. Esa sensación de que la educación tiene capacidad de trasformación.

AS —Sí, también este tema de que tiene capacidad de transformación, pero tiene que desarrollar su capacidad de autotransformarse y encontrar un sujeto enseñante o un responsable por la educación de los jóvenes que no esté solo centrado en la figura del docente. El docente no es el único educador del centro educativo. Y tampoco el centro educativo formal es el único espacio de educación. Entonces conseguir romper el adentro y el afuera y hacer que las comunidades educativas también signifiquen comunidades barriales, también signifiquen nodos y espacios de transformación, también signifiquen la figura del educador no formal, del psicólogo y el trabajador social y de quien sea que aparezca como esa figura alternativa, como el que tiene que dialogar, no hay un dueño de la educación. Y por cierto tampoco es el docente la única figura en la que hay que fijarse. Hay que abrir el centro educativo, abrir la cabeza sobre qué es educación realmente, y si lo pensamos en términos comunitarios, como traían ustedes, necesariamente tenemos que encontrar a las otras figuras para que esto sea realmente un espacio de educación.

Notas finales

Centro Educativo Providencia. El Centro Educativo Providencia está ubicado en el Cerro Oeste (Montevideo, Uruguay), surge en 1994 a raíz del trabajo conjunto de familias del barrio y miembros laicos del Movimiento Apostólico de Schoenstatt. Estas personas percibieron la necesidad de un espacio educativo para la niñez y la adolescencia; a partir de allí, voluntarios y vecinos comenzaron a desarrollar actividades educativas. El Centro Educativo Providencia ha ido creciendo y promoviendo la participación de más niños y jóvenes constituyéndose en un espacio socioeducativo de referencia en la comunidad. Actualmente trabaja con alrededor de 400 niños/niñas, adolescentes y sus familias, a través del trabajo conjunto de técnicos especializados, educadores y voluntarios. La organización que gestiona distintos servicios educativos: Casa Comunitaria de Cuidados, Club de Niños, Centro Juvenil y Liceo.

Fuente: Centro Educativo Providencia, ‹http://www.providencia.org.uy›.

Escuela n.º 63 Luis Cincinato Bollo. Se trata de una escuela de tiempo completo (8.30 a 16 horas) ubicada en Malvín Norte (Montevideo). Es una de las pocas instituciones públicas que aplica la metodología ludocreativa que, a la hora de enseñar, se diferencia del sistema tradicional. Basado en la pedagogía de la expresión del uruguayo Raimundo Dinello, esta propuesta invita a docentes y alumnos a tomar el protagonismo, dejar de centrarse en los contenidos para pasar a un camino de aprender a aprender, mucho más acorde con las exigencias del siglo XXI. Sin olvidarse del programa, y dentro del sistema de educación formal, logra darle un giro a la propuesta basándose en el movimiento lúdico y en un retorno a la epistemología, y así mejoran los niveles de aprendizaje y de asistencia de los niños.

Fuente: Castro, L. (3 de mayo de 2018). «La metodología ludocreativa logró mejoras en aprendizajes y asistencia en primaria», *La Diaria*, ‹http://bit.ly/2sZZPgj›.

Programa Aulas Comunitarias (PAC). El programa está orientado a adolescentes de 13 a 17 años con problemas de desvinculación con la educación media básica. Se busca la inclusión educativa de dichos adolescentes, constituyendo un dispositivo puente para garantizar el derecho a la educación. El PAC se implementa en un espacio denominado *aula comunitaria*, gestionado directamente por organizaciones de la sociedad civil especializadas en el trabajo con adolescentes, donde se articula la labor de profesores de educación secundaria y de equipos técnicos de dichas organizaciones contratadas, a los efectos de ofrecer a estos jóvenes un servicio educativo acorde a sus necesidades y características. Así pues, el aula comunitaria se convierte en un espacio no convencional que apuesta a la innovación educativa habilitando procesos de enseñanza y aprendizaje que integren los saberes tanto de estudiantes, docentes y equipos técnicos de las organizaciones de la sociedad civil.

Fuente: MIDES (2019). *Guía Nacional de Recursos Sociales*. Disponible en ‹http://guiaderecursos.mides.gub.uy›.