



# (Re)pensar la escuela hoy: La cuestión pedagógica

Foto: Concurso Fotográfico QE / Marcelo Suárez

**Limber Santos** | Maestro. Director del Departamento de Educación para el Medio Rural, Consejo de Educación Inicial y Primaria. Docente e Investigador del Instituto de Educación, Universidad de la República.

Hace 100 años, cuando el Dr. Abel Pérez se desempeñaba como el sexto Inspector Nacional de Instrucción Primaria, los Maestros se formaban en el Instituto de Señoritas y en el de Varones -por separado- haciendo prácticas en las llamadas Escuelas de Aplicación y bajo la dirección de María Stagnero de Munar y el Dr. Francisco Simón. Ingresaban a los 15 años y en tres años obtenían el título de Maestro de Primer Grado. En las escuelas urbanas aún se aplicaba el Programa de 1897 que, según Orestes Araújo, *«aunque en sus rasgos generales es bastante aceptable, adolece de falta de suficiente gradación en algunas de sus materias»* (Araújo, 1911:508). De hecho, la Dirección General de Instrucción Primaria había designado una comisión para trabajar en su mejoramiento, cuando el cientificismo en la educación producía sus efectos. *«Dados los rápidos progresos de la Pedagogía aplicada, no es prudente que un programa se cristalice, pues lo que ayer era bueno, hoy tal vez pueda considerarse inconveniente, ó (sic), por lo menos, arcaico, y por sabido se calla que todo estancamiento equivale a un retroceso.»* (ibídem).

En esos tiempos, el propio Dr. Abel Pérez y el Dr. Carlos Vaz Ferreira -también integrante de

esa Dirección- daban conferencias a los Maestros, y venían con el mismo cometido los profesores españoles Rafael Altamira y Adolfo Posada. También se impartían cursos de perfeccionamiento para los Maestros de Montevideo sobre corte, dibujo, higiene y música. Los temas que se discutían en esos años tenían que ver con la búsqueda de procedimientos adecuados para hacer más concurridas y aprovechadas las escuelas rurales, formas de hacer más efectiva la enseñanza obligatoria, cómo disminuir el trabajo administrativo de los Maestros e Inspectores Departamentales, posibles reformas a los Programas, cómo hacer más práctica y útil la enseñanza de la agricultura y la ganadería en las escuelas rurales, la conveniencia de hacer trabajos manuales en las escuelas, programa para escuelas fronterizas, difusión del “idioma patrio” en dichas escuelas, creación de escuelas comerciales en las capitales departamentales, la enseñanza “doméstico-social” para las niñas, formas de “perfeccionamiento profesional del magisterio, y en particular del maestro rural” y lucha contra el alcoholismo y la tuberculosis; todo lo cual consta en el programa del Congreso de Inspectores, desarrollado en Montevideo entre el 18 de febrero y el 4 de marzo de 1907.

Según Pérez, en esos años se regularizó la provisión de cargos de Maestros por concurso, procedimiento que si bien *«no es de un resultado infaliblemente bueno, no es menos verdad que son más las ventajas que de él se derivan que los males que puede ocasionar»* (Araújo, 1911:512); se liberalizó el uso de textos escolares, para disgusto de editores que buscaban el monopolio; al tiempo que el Poder Legislativo autorizaba la creación de 150 nuevas escuelas, aumentándose a 893 la cantidad de establecimientos públicos en todo el país. Desde el punto de vista oficial, aún había problemas de cobertura geográfica, existiendo distritos rurales con población dispersa que aún no contaban con escuela, ya que no reunían el mínimo de 30 alumnos que se requería para abrir un centro. También había problemas en cuanto a la concurrencia de los niños a las escuelas, sobre todo en las zonas rurales ganaderas. *«El analfabetismo persevera»*, reconoce Pérez.

El proceso de laicización de la escuela recién se estaba contemplando tras el cumplase puesto por el Gobierno de la República, en abril de 1909, a una ley dictada por la Asamblea Nacional, que venía a suprimir toda enseñanza y práctica religiosa en las Escuelas públicas. La gratuidad existía en las escuelas, aunque los estudiantes magisteriales debían pagar el costo del diploma, una vez que terminaran su carrera, a razón de 6 pesos para los Maestros de 1er grado, 8 pesos para los de 2do grado y 12 pesos para los de 3er grado. La obligatoriedad, también relativa en el caso de las zonas rurales, alcanzaba solo a quienes vivieran a una distancia no mayor a cuatro kilómetros de la escuela en el caso de los varones y a dos kilómetros en el caso de las niñas.

Por supuesto que la historia oficial contada por Abel Pérez guardaba distancia con respecto a la vida cotidiana de las escuelas en la época, contada por sus Maestros, como puede desprenderse de esta mínima confrontación de documentos:

*«Los preceptores de estas Escuelas (rurales) tampoco se ven librados a sus solas fuerzas, sino que, además de tener copiosamente reglamentados sus deberes, y de contar con un programa al cual se ajustan estrictamente, reciben, tres o cuatro veces al año, la visita del Inspector de Instrucción Primaria que vigila sus actos, les indica cuáles son los mejores métodos y procedimientos de enseñanza, examina las clases, se impone de las necesidades de la Escuela y de los progresos alcanzados, y es el amigo, el protector y el consejero del Maestro.»* (Araújo, 1911:540)

*«Paso del Sordo, octubre 3 de 1905. Señor Inspector Departamental de Instrucción Primaria, don Enrique Reyes; Señor Inspector:*

*Comunico a Ud. que siendo las 4 p.m. se desprendió el mojinete de la pieza donde se hallaba parte del mobiliario escolar y demás útiles, quedando completamente a la intemperie. Trato de salvar lo que en mejor estado se halla. Disponga el Sr. Inspector sin pérdida de tiempo lo que se debe hacer con los techos pues al menor amago de viento pueden levantarse y esto es un gran peligro como también se perderán sus maderas que aún se hallan en buen estado. Esperando de esa Inspección contestación pronta (aunque fuese por teléfono) saludo a Ud. atte.*

*Eloísa Lercari de Martínez»* (Lercari de Martínez [1905-1911], Nota N° 37, folio 5)

*«Paso del Sordo, 30 de octubre de 1905. Señor Inspector Departamental de Instrucción Primaria, don Cándido Casas; Señor Inspector:*

*Comunico a Ud. que el gran temporal habido de estos últimos días se ha dejado sentir algo en este local. La pieza que nos queda en pie se le ha caído un gran trozo de pared. (...) Parte del mobiliario que se halla en la pieza derrumbada seguramente se perderá; supuesto que, se halla bajo escombros y la lluvia que cae y como no tengo dónde resguardarlo esta es la causa que se hallen abandonados. Como de un momento a otro espero que el Sr. Inspector mejorará mi desgraciada situación y la de mi numerosa familia, me digno*

*Saludar a Ud. atentamente*

*Eloísa L. de Martínez*

*Nota: Desearía saber si el Sr. Inspector se ha enterado de una nota que con fecha 3 de octubre envié a esa Inspección y que a pesar de la urgencia que el caso requería, hasta el momento no he tenido contestación.»* (ibídem, Nota N° 38, folio 6)

Hay que agregar que, según consigna la Maestra en el referido Libro oficial, esa escuela no recibió visita de autoridad alguna, al menos por el resto de ese año que finalizó ya casi sin lugar físico donde funcionar.

Imágenes que ilustran la Escuela pública de principio del siglo XX, solo eso, pero que en conjunto nos remite a los acontecimientos cotidianos, por un lado, y la realidad estructural, por el otro; esto es, el verdadero estado de la reforma vareliana y sus principios, y los temas de debate y preocupación de la época.



## Dimensionar el pasado

Muchos se sentirán identificados con algunas de estas imágenes centenarias y pensarán que 100 años no es nada en educación. Otros pensarán en toda el agua que ha corrido debajo de los puentes y cuánto ha cambiado en un siglo. Ninguno de los dos extremos. Las transformaciones y las permanencias aparecen como expresión de la dinámica conservadora que se traduce en la siempre tensa relación entre los cambios -necesariamente lentos- que operan en la escuela y los principios que se consolidan como casi inmutable telón de fondo. Esos mismos principios varelianos, propios de nuestra escuela pública, tan incorporados en nuestro imaginario pedagógico y que recién hace un siglo se comenzaban a completar en sus manifestaciones prácticas. Para pensar la escuela hoy es necesario contemplar esta dinámica de cambios y permanencias, lo cual nos permite dimensionar adecuadamente los acontecimientos y el estado de cosas actuales.

La especificidad social, educativa e institucional de las escuelas rurales; las distintas formas de hacer efectiva la obligatoriedad de la enseñanza; el trabajo administrativo de los docentes; las reformas curriculares y la tensión entre el conservadurismo y la innovación de lo que la escuela debe

enseñar; la relación entre lo manual y lo intelectual; las escuelas de frontera y la cuestión de la diversidad lingüística allí existente; las relaciones entre educación y trabajo; las cuestiones relativas al género y los roles; las maneras de formación permanente y profesionalización docente; y lo relativo a los problemas sociales y sanitarios, son manifestaciones actuales de aquellos temas en torno a la escuela. A estos se han agregado otros, impensables a principios de siglo, y podríamos enumerar una larga lista al respecto, pero sorprenden las correspondencias que podemos encontrar entre agendas de discusión de momentos tan alejados en el tiempo. Es claro que no estamos en el mismo punto de debate, pero es un debate que tiene varios ejes que no han variado.

## Dimensionar el presente

Pensar la escuela hoy implica retomar una serie de condiciones que se han diluido en el devenir de estos tiempos. Condiciones que no deben estar ausentes a la hora de concebir al menos estos cinco elementos de la escuela: la propia institución escolar, los alumnos que a ella concurren, sus familias y el entorno comunitario y social -el medio- que le rodea, la acción docente y los acontecimientos educativos en sí mismos.



## La institución escolar

Pensar la propia institución escolar supone considerar mucho más que lo edilicio, que lo comprende y a la vez lo trasciende. La institución escolar alberga las aulas, no determinadas por las cuatro paredes del salón de clases, sino constituidas como espacios donde se desarrollan acontecimientos del orden del enseñar y del aprender. Y todos los espacios dentro y fuera del edificio escolar se pueden constituir en aulas, a partir de las decisiones docentes que se tomen; ninguno lo es *per se*. Tan antiguos como los conceptos de la escuela activa y habiendo pasado por la noción de aula expandida, en la escuela de hoy debemos considerar el edificio escolar no como un límite, sino como un marco general desde donde proyectar los espacios educativos. Algo que no es nuevo para la pedagogía nacional, en tanto ha estado fuertemente presente en el discurso en términos de la “escuela de puertas abiertas” y la estrecha relación entre “escuela y medio”. Sin embargo, la escuela de hoy está atravesada por la paradoja de mantener el discurso en la formación de los docentes y en las políticas educativas, cuando las circunstancias han llevado a pasar la llave y colocar candados en los portones. **Primer desafío: explorar los caminos para acercar ambos términos de la tensión entre el pensamiento pedagógico y el funcionamiento cotidiano posible de la escuela.**

La escuela de hoy exige observar su funcionamiento institucional. Así como se hace necesario romper los espacios compartimentados a partir de una noción más amplia y flexible de aula, también se hace necesario romper con la estructura tan rígidamente pautada de roles y dinámicas cotidianas. Aunque se ha puesto mucho énfasis en el trabajo de los colectivos docentes, y la planificación y ejecución de proyectos institucionales, muchas veces esto se queda en aspectos formales donde priman las capacidades de gestión de los equipos directores, sin que nada se quiebre en el fondo de la estructura escolar. Hacerlo implicaría ir más lejos: gestionar liberando los espacios educativos, como ya se ha dicho, rompiendo por momentos con la estructura de escuela graduada. La escuela de hoy requiere una apertura de criterio, permitiendo la circulación de saberes, actividades didácticas en un permanente intercambio entre las clases, al estilo de lo que sucede en muchas escuelas rurales con grupos multigrado. En esa particular situación educativa, si el Maestro aprovecha convenientemente

## (Re)pensar la escuela hoy: La cuestión pedagógica



la estructura del multigrado, los cruces se vuelven naturales, facilitados sin dudas por el hecho de que varios grados comparten un mismo ámbito físico, pero determinado sobre todo por decisiones docentes que así lo habilitan. En la escuela urbana, sin embargo, parece que las paredes que separan los salones y demás espacios educativos impidieran tomar esas decisiones. Y las decisiones profesionales de los docentes pueden más que las paredes, la disposición edilicia, los bancos Varela y la estructura escolar graduada. Solo hace falta dar el paso.

### Los alumnos

El tener a disposición una multiplicidad de espacios educativos que se puedan constituir en aulas dentro y fuera del edificio escolar, implica tener a disposición un menú de decisiones múltiples que posibiliten la diversificación de propuestas de enseñanza. Diversas propuestas que se suceden unas a otras, pero también diversas propuestas que se ejecutan simultáneamente en un grupo, cuando no en interacción con otros grupos. Y más allá de las circunstancias institucionales y contextuales, y de los saberes puestos en juego, hay una razón muy potente y determinante de esa diversificación: los alumnos. En relación a ellos, mucho se habla de la



Foto: Concurso Fotográfico QE / María Pastorino

atención a la diversidad. Esa expresión ha saturado el ambiente pedagógico, técnico y de generación de discursos de política educativa. Como todo concepto de uso generalizado se ha distanciado de su contenido, y hoy en día viene a legitimar todo discurso sobre educación, aun cuando no se tenga claro de qué estamos hablando cuando lo utilizamos. En este sentido, atender la diversidad suele limitarse a una acción de reconocimiento de la diversidad, sin que implique efectos. Y cuando los hay, muy rara vez se trata de efectos sobre los acontecimientos de enseñanza. Reconocemos que hay diversas formas de aprender, pero no siempre eso ocasiona diversas formas de enseñanza. Más bien, las didácticas excesivamente basadas en los aportes de la Psicología y la propia estructura de nuestros sistemas educativos, han tendido a la homogeneización.

Propuestas de enseñanza únicas con las que se espera que todos los niños aprendan, basadas en la fantasía didáctica de que los niños de un grado aprenden todos del mismo modo y al mismo tiempo. A pesar de que en los últimos años son cada vez más los niños que no siguen esa única propuesta y se desvían buscando otros caminos, perdiéndose o simplemente no interesándose en ella; a pesar de que la fantasía ya no forma parte

de los discursos conscientes de los docentes, de tal modo que todos negaríamos tal extremo, reconociendo la diversidad al hacerlo. Sin embargo, ese reconocimiento no ha eliminado las pretensiones de homogeneización, lo cual se materializa en las prácticas didácticas, los modelos a ser aplicados y las pruebas estandarizadas de evaluación.

La escuela de hoy requiere de propuestas educativas diversificadas, tanto como opciones permanentes disponibles en sus distintos espacios educativos o como actividades simultáneas complementarias y convergentes. La diversificación no implica en absoluto categorizar a los niños según sus capacidades. Todo lo contrario. Implica evitar la categorización y, por ende, la estigmatización de aquellos niños que, no pudiendo seguir la única propuesta del docente, son catalogados de ser portadores de algún problema de aprendizaje que no les permite acceder a aquella tarea que está pensada para su edad. En algunos casos hay problemas de aprendizaje que es necesario atender. En otros, el problema está en la enseñanza que, hablando tanto de la diversidad, no la toma en cuenta en tanto diversidad en las formas de aprender. Y detrás de eso está la fantasía didáctica y su correlato institucional: el sistema escolar graduado. La escuela rural, donde las condiciones áulicas promueven romper con esa graduación, tiene mucho que aportar al respecto. Implica considerar la igualdad de las inteligencias de la que da cuenta Graciela Frigerio, aprovechando de la mejor manera el potencial de cada uno, haciendo que la enseñanza se adapte a las diversas formas de aprender y no a la inversa. **Segundo desafío: reconocer la diversidad en las formas de aprender de todos los alumnos, proponiendo diversas formas de enseñanza y diversificando propuestas institucionales y didácticas.**

### El medio

Pensar la escuela hoy implica pensar en la tensa relación con la familia y la comunidad. Tensión que se ha venido incrementando en razón de la distancia creciente entre las expectativas de la sociedad con respecto a la escuela y lo que esta efectivamente puede cumplir. Es cierto que la escuela no puede dar cuenta de los cambios suscitados en la familia y la sociedad en general. Es cierto que la escuela debe procesar cambios estructurales que permitan abrirse a realidades y situaciones incompatibles con las pautas formales, tradicionalmente consolidadas en la escuela pública uruguaya. Pero también es cierto que aquellas expectativas acerca de lo que la sociedad espera de la escuela -que muchas veces van mucho

más allá de lo estrictamente educativo- se han provocado a partir de políticas educativas que durante décadas han ido depositando excesivas demandas en la institución escolar: educativas, sociales, sanitarias, alimenticias... Y aquí no es que la escuela se vuelva asistencialista. Cuando se debe asistir, el asistencialismo se vuelve necesario, tanto más cuanto es preciso solucionar problemas que habiliten lo educativo<sup>1</sup>.

El problema se produce cuando las capacidades de la escuela y el esfuerzo de los docentes se ven sobrepasados por tareas que terminan descendiendo la función del Maestro como enseñante y la de la escuela como institución educativa. En la escuela se evidencian todos los problemas sociales y todos ellos repercuten en las dinámicas relacionales que allí se producen. Pero, como establecieron los grandes pedagogos uruguayos desde 1933, pedirle a la escuela más de lo que la escuela puede dar es “crear frustración” y hacer que todos los esfuerzos *«se pierdan como una gota de agua en el mar»* (María Espínola Espínola, 1933); consolidada más tarde en la sabia expresión representativa del no menos sabio pensamiento pedagógico de ese período: *«la Escuela sola no puede»* (*ibídem*). La escuela puede contribuir a mejorar las condiciones de vida de la sociedad, pero no lo puede hacer sola, debe hacerlo en concurrencia con otros organismos e instituciones con los que debe actuar conjuntamente. Y en el marco de una política, una política económica y una política educativa, que así lo entiendan y lo fomenten.

Quizá hoy se haga más necesario que nunca retomar aquel pensamiento: ubicado, abierto, consciente del potencial de la escuela, pero también de sus limitaciones. Que la escuela tome en cuenta sus límites ayuda a concentrar los esfuerzos en la labor de educar, buscando amplias relaciones institucionales que complementen su labor y la hagan posible; estableciendo desde ese lugar, un vínculo menos tenso y más fructífero con las familias. Para ello quizá resulte útil reincorporar la noción de “medio”, producto del pensamiento pedagógico nacional. El medio que rodea la escuela como medio enseñante del que la escuela toma lo mejor para incorporarlo a su propuesta educativa, a la vez que ofrece aquello que el medio no puede dar. Pensar la relación de la escuela con el medio implica convocar a los padres y referentes

comunitarios para que ofrezcan lo que tienen para dar, comprometiéndolos en la responsabilidad de educar. Esto, teniendo en cuenta los límites de la escuela, antes mencionados, pero por sobre todo, la fuerte determinación de la matriz familiar sobre el desarrollo de la personalidad del niño. La escuela debe acompañar la acción fuerte de la matriz familiar, interactuando con ella como agente complementario. Aún en las más duras situaciones y en las más fuertes contradicciones, desconocer la importancia de la matriz familiar solamente redundará en un perjuicio para el niño. Aquí, más que nunca, “la escuela sola no puede”.

El diálogo con la familia debe poner las cosas en su sitio, identificando desde el principio qué se espera de ambas partes. En ocasiones, la familia construye expectativas a partir de esperar de la escuela cosas que la escuela no puede dar, sobre la base de un imaginario que ha desplazado de su lugar a la escuela como institución educativa. Que la familia conozca, a partir del currículo prescripto vigente, a partir de los proyectos institucionales y áulicos, qué es lo que se espera que sus hijos aprendan, ya es un paso muy importante para la construcción de ese diálogo, más claro, más sencillo y más centrado en la búsqueda de un lenguaje común. En la escuela de hoy, las demandas que tienen los padres en relación al conocimiento tienen más que ver con su propio pasaje por la escuela que con lo que esta puede brindar hoy en día. **Tercer desafío: la relación de la escuela con el medio en general y con las familias de los alumnos en particular, debe repensarse en función de un diálogo más claro que ponga en común lo que se espera de ambas partes, los roles a cumplir y las limitaciones que se tienen.**

### Los docentes

En este escenario, la acción docente está difuminada en una confusa red de atributos, exigencias, roles, compromisos y responsabilidades. Las figuras del contenedor, el mediador, el facilitador han aparecido con frecuencia. Más allá de la complejidad ineludible que supone ejercer el magisterio en la actualidad, las cosas se ven más claras si hacemos el ejercicio de centrar la figura del Maestro en tanto enseñante. Y no es poca cosa. A partir de esa centralidad se extienden distintas manifestaciones de su ejercicio, pero ninguna de esas manifestaciones debería quitar al Maestro de ese lugar. Esa centralidad exige el inevitable ejercicio de la

<sup>1</sup> Tomamos aquí la idea alguna vez expresada por Pablo Martinis acerca de que “lo asistencial habilita lo educativo”.





toma de decisiones, como un cotidiano acto político. Inevitable en tanto tiene efectos por acción o por omisión. No hay sistema educativo, estructuras institucionales, Programa, que no terminen en efectos políticos mediados por decisiones docentes. Ser conscientes de ello ya es un paso importante. Reivindicar el ejercicio pleno de esas decisiones profesionales resulta impostergable. **Cuarto desafío: clarificar las múltiples exigencias del ejercicio del rol docente en torno a su función de enseñante, centrando su responsabilidad en las decisiones profesionales que debe asumir.**

### Los acontecimientos educativos

Pensar la escuela hoy es pensar en sus acontecimientos educativos como máxima expresión de su sentido, en tanto concurrencia de la acción docente y los procesos de enseñanza, los alumnos y los procesos de aprendizaje, los saberes que vienen a terminar de constituir la tríada didáctica y sin los que no hay situación educativa posible; y el conjunto de elementos estructurales que le dan cabida: el medio social y familiar, el marco institucional y las estructuras curriculares y políticas en que se inscribe. El acontecimiento didáctico aparece atravesado por la manifestación política y técnica de cada uno de

estos elementos. Ocurre en función de los elementos propios de la práctica educativa: espacios, tiempos, recursos didácticos, organización social de la clase, relaciones interactivas, evaluación y saberes puestos en juego, que se materializa como organización de los contenidos a enseñar. Todo termina confluyendo en el acontecimiento didáctico, para lo cual sigue siendo determinante la decisión del docente que viene a configurar cada uno de estos elementos. Si pensamos en una decisión fundante de la escena didáctica, en la complejidad que supone la consideración del todo, esta pasa necesariamente por la organización de los contenidos. Definidos los criterios de jerarquización y selección de contenidos curriculares, son organizados para su enseñanza, son enseñados -puestos en cierto espacio, temporalizados, ubicados en soportes materiales, etc.- para todo lo cual la decisión docente es imprescindible. El nuevo Programa no es nada sin estas decisiones y el currículo en sentido amplio no se termina de conformar si no es a partir de estas decisiones. **Quinto desafío: dilucidar la complejidad y multicausalidad del acto educativo a partir de las decisiones docentes que consideren operaciones de jerarquización, selección y organización de los contenidos a ser enseñados.**

## Marcos y condiciones

Hemos visto la enumeración de cinco desafíos, cada uno referido a partir de cinco elementos considerados: la institución escolar, los alumnos, el medio, el docente y los acontecimientos educativos. A su vez, todos y cada uno de estos elementos se entrelazan entre sí y se solapan en torno a los marcos que hacen a la estructura escolar: la tríada didáctica alumno-docente-saber; la noosfera que rodea la tríada y define los saberes a ser enseñados; el currículo como proceso y producto de esa definición; el sistema educativo y las decisiones de política educativa que allí se establecen.

En esos desafíos y marcos, el pensar la escuela hoy implica reincorporar algunas dimensiones al escenario escolar, tomando conciencia de su existencia: política, pedagógica, axiológica y cotidiana. La recuperación de la naturaleza pedagógica de cada uno de los actos educativos debe evidenciarse en la imprescindible reflexión sobre cada una de nuestras prácticas, interpelándolas a la luz de las teorías disponibles y, a la vez, cuestionando a estas a la luz de las prácticas. Esta dinámica implica, por lo tanto, establecer relaciones cercanas entre teoría y práctica, teniendo siempre a la vista los fines que se pretenden alcanzar en función de los valores que atraviesan aquella relación. Por último, debemos recordar la relación entre dos dimensiones aparentemente alejadas: la política y la cotidiana. Están, sin embargo, imbricadas entre sí en tanto dependen mutuamente para existir, o deberían hacerlo. El desafío final es concebir lo político como una construcción basada en la vida cotidiana y, a la vez, entender la incidencia de lo político en la cotidianidad escolar y el carácter eminentemente político de los acontecimientos que allí ocurren.

Esto nos lleva a valorar las prácticas en toda su dimensión, apelando a la reflexión y las teorías para comprenderlas, reconociendo su naturaleza política y pedagógica, siendo conscientes de la intencionalidad explícita o implícita que hay detrás. Todas las decisiones tienen efectos: los planes didácticos, las nominaciones, las interacciones, las imágenes y cada una de las señales que damos como docentes. La suma de esos efectos termina de constituir la institución escuela. Nada menos.

## (Re)pensar la escuela hoy: La cuestión pedagógica

### Pasado y futuro

Pensar la escuela hoy implica algunas miradas al pasado, a aquella escuela pública uruguaya de hace un siglo, para dar cuenta de las transformaciones y permanencias; a la relación entre lo político y lo cotidiano de la que dábamos cuenta en la primera década del siglo XX, y a los conceptos y principios que construyeron la pedagogía nacional. Pero, paradójicamente, pensar la escuela hoy también implica afinar los instrumentos y criterios con que observamos el presente.

Esto nos lleva a la necesidad de renunciar a ciertas prácticas conservadoras que, si bien son producto de la tradición histórica y se han naturalizado en la esencia de la escuela, hoy claramente responden a otra escuela y a otra sociedad. Las pretensiones homogeneizadoras; la escuela graduada *in extremis* con todos sus efectos; el carácter restrictivo y excesivamente formal de los espacios, los tiempos y los recursos educativos; la burocratización de los saberes a enseñar<sup>2</sup>; las propuestas únicas de enseñanza y las fantasías didácticas en las que se apoyan; son algunos elementos que sobreviven aun cuando las evidencias cotidianas no se correspondan con esas continuidades.

Hoy deberíamos pensar en alejarnos de las pretensiones homogeneizadoras que se reflejan en las categorías de alumnos, escuelas y comunidades, que surgen de diagnósticos demasiado poco sensibles a la diversidad que, aunque mucho aparecen en los discursos, poco lo hacen en las prácticas. Apelar a los estudios de situación donde primen métodos cualitativos, etnográficos e idiográficos, arrojaría luz sobre las complejas situaciones que se terminan conformando en las aulas escolares. Sería el primer paso para que la atención a la diversidad desencadenara efectos sobre las prácticas de enseñanza. Esos efectos llevan a la cada vez más necesaria diversificación de prácticas de enseñanza, en todo ámbito y estructura áulica. Diversificación que necesita desestructurar los espacios, tiempos y recursos educativos, haciendo de la escuela un ámbito más abierto, donde las decisiones profesionales de los docentes tengan lugar con menos condicionamientos *a priori*; incluso el pautado por el currículo que, aunque establezca el marco general, necesita ser desarmado y rearmado a partir de esas decisiones, haciendo que el saber se aleje de las estructuras formateadas en que viene dado.

<sup>2</sup> Para una profundización sobre la noción de "burocratización de saber", véase nuestro artículo "La cadena retextualizadora: la burocratización del saber" (Santos, 2007).





Para el final es preciso señalar que estos ejercicios de mirar al pasado y al presente, solo tienen sentido si, en última instancia, eso nos permite concebir escenarios posibles en los que nos volvamos a preguntar por el futuro para el cual educamos, por el hombre a formar y la

sociedad que queremos construir, en clave política y pedagógica. En este sentido, volver a nuestros grandes pedagogos y a lo pedagógico como referencia no es volver al pasado ni a sus prácticas, es volver a significar la escuela con miradas de futuro. 

## Bibliografía

ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao (2009): *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación. Colección Nueva Carrera Docente.

ARAÚJO, Orestes (1911): *Historia de la Escuela Uruguaya*. Montevideo: Dirección General de Instrucción Primaria.

BORDOLI, Eloísa (2006): "Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio" en P. Martinis (comp.): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.

ESPÍNOLA ESPÍNOLA, María (1933): "Organización de la escuela rural en forma que influya para evitar la despoblación de los campos" en *Congreso de maestros de 1933*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

LERCARI DE MARTÍNEZ, Eloísa (1905-1911): *Libro Copiador de Notas de Escuela N° 2 de Paso del Sordo/Piedra Sola*. Canelones.

MARTINIS, Pablo (2006): "Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto" en P. Martinis (comp.): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.

REPETTO, Lorena; SCHMIDT, Nicolás (2009): "La Escuela como problema. Educación y Política" en A. Romano; E. Bordoli (orgs.): *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.

ROMANO, Antonio (2009): "Lo pedagógico en cuestión. Aportes para repensar-lo desde el caso de la Escuela Bolivia" en A. Romano; E. Bordoli (orgs.): *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.

SANTOS, Limber (2006): "La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la 'Escuela de Contexto'" en P. Martinis (comp.): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.

SANTOS, Limber (2007): "La cadena retextualizadora: la burocratización del saber" en E. Bordoli; C. Blezio (comps.): *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones, FHCE, UdelaR.

SUÁREZ, Luisa; RUDNITZKY, Mariana (2009): "El tiempo y la escuela: buscando en las raíces del imaginario escolar" en A. Romano; E. Bordoli (orgs.): *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.