



Pensando en una escuela que se piensa

Graciela Arámburu | Maestra. Especialista en Didáctica de la Matemática.
Docente en la formación inicial y permanente de maestros.

Con frecuencia oímos cuestionar la educación que hoy se ofrece en las instituciones educativas. ¿Nos preguntamos qué escuela queremos? Tenemos ideas respecto a la escuela que deseamos, pero es diferente la manera en que cada uno se la representa, la desea, se la imagina. Al momento de tener que describir ese ideal se agolpan representaciones que es preciso organizar y priorizar. Distintas realidades llevan a pensar que no podríamos hablar en singular. No obstante ello, es posible identificar algunos rasgos comunes que deseamos encontrar en esa institución a la que llamamos escuela¹.

Este trabajo recoge reflexiones que surgen de mi larga trayectoria docente, trabajando con colegas de diferentes áreas en instituciones educativas de todas las jurisdicciones departamentales del país. Estas reflexiones se vieron enriquecidas por numerosas instancias de formación profesional y un constante cuestionamiento. De allí conozco y comparto las posibilidades que tienen los niños de aprender más allá del contexto geográfico en que se ubique la escuela o de los hogares de donde ellos provengan. Se puede, y lo demuestran docentes comprometidos (maestros, profesores, directores, otros supervisores) que reflexionan sobre sus prácticas, se ocupan

(y no solo se preocupan) en su formación continua y encuentran espacios para debatir en la búsqueda de utopías que logran, muchas veces, convertir en escenarios posibles. Generalmente, estas situaciones se dan a partir de iniciativas que alcanzan continuidad, ya que ello es importante al momento de promover cambios. Se desarrollan en instituciones que tienen un modo de ser que no está determinado por el contexto sociocultural donde se encuentran, sino por la forma en que son pensadas y decididas por quienes las habitan, un modo de ser que les da una identidad caracterizada por un compromiso con la educación y con cada alumno. Al recorrer escuelas identificaba con claridad esas culturas institucionales diferentes. Distinguía aquellas que eran producto de reflexiones y debates. Muchas veces se destacaba en ellas el liderazgo pedagógico del director, sustentado en su compromiso profesional y en el tejido que lograba construir trabajando con los docentes en equipo e integrando a los diferentes actores sociales. Estas instituciones trabajan para que cada niño sienta que tiene un lugar donde aprende y es valorado. Generan condiciones que propician la construcción del sentido de pertenencia y el compromiso de toda la comunidad educativa, y logran que cada profesional sienta que no está solo con sus decisiones. En este documento llamaré a esas instituciones “escuelas que se piensan”.

¹ Al decir “escuela” me estoy refiriendo a la institución que brinda la educación inicial y primaria, ya que el uso de este término se restringe a estos niveles educativos en Uruguay.

“Pensar la escuela” significa detener la marcha automática de prácticas naturalizadas, muchas de ellas interiorizadas desde las propias biografías personales, para plantearse la cuestión del sentido y la necesidad de una formación profesional continua. Porque el acto de educar exige pensar la escuela como un espacio que incluye y que no condena a los niños por su origen, un espacio construido desde las posibilidades y no de las carencias, un espacio que se resiste a la reproducción de la desigualdad.

«Pensar no basta; pensar no es suficiente para crear otras condiciones e inaugurar otras historias, pero es seguro que otras condiciones no podrán instalarse si no se piensa. Por ello, estamos convencidos de que si no pensamos juntos el hacer un posible, dentro de lo que parece clausurado, se demora.» (Frigerio, 2007:324)

Comparto con esta autora que si queremos salir de una posición de resignación, la única alternativa que tenemos es ampliar el poder del pensamiento, y que la escuela puede y debe interrumpir la profecía del fracaso que condena con prejuicios y etiquetamiento a los niños que provienen de contextos más desfavorables. La educación es un acto político porque toma decisiones respecto no solo a cómo se distribuye el conocimiento, sino al reconocimiento de cada sujeto. Como afirma la autora, la escuela hace política desde el momento en que toma la decisión acerca de qué distribuye, a quiénes y cómo.

Pensar la escuela exige interrogar las formas instituidas y explorar propuestas instituyentes identificando tensiones, límites y potencialidades. El hacer cotidiano de la escuela surge de esa interacción entre la regularidad naturalizada de lo instituido, las innovaciones producto de lo instituyente y una realidad conformada por sujetos que son productos de sus biografías personales con toda la complejidad que cada momento histórico y cada realidad social configuran.

«La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorga al fortalecimiento de la profesión docente. Pero si el profesorado es clave para la calidad de la enseñanza, es preciso admitir también que no se puede mejorar la acción educativa de los profesores sin conseguir al mismo tiempo mayores niveles de calidad en el funcionamiento de las escuelas.» (Marchesi, 2009:7)

Esas escuelas que se piensan, saben capitalizar experiencias desperdigadas. Sí, porque las escuelas construyen saberes respecto a diferentes problemáticas, construyen caminos para su atención, *resignifican* emprendimientos con nuevos marcos conceptuales, y logran que a los niños que provienen de los ambientes más desfavorables les vaya bien en sus aprendizajes y en la construcción de su subjetividad. Confían en la *educabilidad* de todos los niños y desde allí rescatan el principio de igualdad como comienzo, no como horizonte. Cuando un niño fracasa no es él quien fracasa, la institución educativa tiene mucho que ver en esos resultados. Y aquí importa mucho el clima que la escuela y el maestro generan para que el niño aprenda, y en ello confluyen aspectos pedagógicos, didácticos, sociales y afectivos. Lo emocional no puede desconocerse, ocupa un lugar de prioridad y se jerarquiza cuando la tolerancia se sustituye por el reconocimiento del otro. Las expectativas de los docentes sobre las posibilidades de aprendizaje de cada alumno adquieren vital importancia, ya que inciden en la valoración de sus fortalezas, intereses y preocupaciones. Distintas investigaciones dan prueba del efecto que ellas tienen en la disposición del niño para aprender y en los logros educativos. Algunas categorizaciones oficializadas de las escuelas corren el riesgo de incidir en esas expectativas, poniendo límites a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

«...a medida que refinamos nuestros medios para educar, las posibilidades de los niños y las niñas de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización. Hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas; y que, en la mayor parte de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar, definir, producir (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas.» (Terigi, 2009:14-15)

No es una tarea sencilla; pensar la escuela exige además rescatar su rol fundacional y evitar aquellas sobrecargas que la alejan de su cometido, frustrando muchas veces a alumnos, docentes, padres y autoridades.

A continuación se analizan algunos de los aspectos que entiendo contribuyen a concretar esa escuela pensada, pero que solamente pueden aislarse con el propósito de su estudio. Muchos de ellos interactúan, y en su abordaje no pueden diferenciarse claramente.

La escuela desde la mirada del “afuera”

Una escuela que se piensa construye notas *identitarias* que pueden ser reconocidas por la comunidad. En estos momentos de tanto cuestionamiento de la educación corresponde detenernos para analizar de dónde construyen los padres y las familias en general el concepto que poseen de determinada escuela o de la escuela en general. Algunos de ellos pueden recrear las imágenes de hechos que vivieron en su biografía escolar, sus experiencias de éxito y fracaso, o las de algunos de sus hijos. Pero pensemos, ¿qué elementos cotidianos del espacio escolar aportan para mantener o modificar algunas preconcepciones? Los docentes al interior de la escuela desarrollamos un sinfín de actividades y estamos interiorizados de lo que sucede dentro de la escuela, pero ¿qué de ello conocen los padres? ¿Qué contribuye a que las familias modifiquen o construyan determinada imagen de la escuela? ¿Qué ven u oyen cuando llegan a ella? ¿Está el maestro esperando, recibiendo y saludando a sus alumnos? ¿Cómo lo hace? ¿Lo que perciben les da confianza de dejar a sus hijos en la escuela? ¿Tienen la posibilidad de identificar sus avances en los aprendizajes? Muchos elementos interactúan en la construcción de esas opiniones: lo que intuyen acerca de las propuestas de enseñanza, las valoraciones y correcciones que el docente realiza de las producciones de sus hijos, la atención que dispensa a las problemáticas que atraviesan, la disposición que los niños demuestran para ir a la escuela, los avances que observan en sus aprendizajes, el uso de las computadoras con fines educativos, entre otros.

Las reuniones de padres se convierten también en un espacio importante para la construcción de distintas representaciones. Importan las temáticas que se abordan, pero también la forma en que se desarrollan, el lugar que se le da a la palabra de los asistentes. Lo que los padres interpreten al asistir, incidirá en esa percepción que tienen de la escuela y en su disposición a integrarse a la propuesta educativa. El contenido de las reuniones así como su conducción, el clima que se genere, el hecho de explicitar los objetivos que se persiguen, pueden o no contribuir a generar confianza en los padres y a valorar el compromiso de los docentes y de la institución en general. Junto a las reuniones, otros espacios de



comunicación contribuyen a estrechar lazos, a generar confianza mutua entre las familias y la escuela. Todo ello exige que se otorgue tiempo a su planificación. Importa además encontrar otras estrategias de encuentro con aquellas familias que no asisten a esas reuniones.

Las inasistencias de los alumnos a clase aumentan cuando se desvaloriza la propuesta educativa. Esto nos lleva a reflexionar acerca de los porcentajes de inasistencias, y en particular en los grados de Educación Inicial. El logro de la cobertura de los alumnos de tres, cuatro y cinco años en nuestro país no siempre ha ido acompañado de una difusión del valor de la educación en estos grados, difusión que ayude a cambiar ciertas ideas erróneas que se mantienen (que en la Educación Inicial los niños van fundamentalmente a jugar y que la verdadera enseñanza empieza en Primer grado). Los altos porcentajes de inasistencias que muestran las estadísticas en este nivel educativo deben cuestionarnos a todos: ¿qué ideas tienen los padres de lo que este nivel educativo les brinda o les brindará a sus hijos? Los maestros conocemos lo que el programa escolar vigente establece respecto a los contenidos que deben ser objeto de enseñanza en cada grado de Educación Inicial, pero ¿están informados los padres acerca de ello? ¿Es objeto de difusión en las reuniones de padres? ¿Cómo se informan los que no asisten a ellas? Las reuniones con las familias se convierten en valiosos espacios para anticipar lo que será objeto de enseñanza y las formas en que esta se desarrollará para que ellas, desde sus posibilidades, colaboren en los aprendizajes de los niños. Pero no basta para que la Educación Inicial reciba la valoración que merece. Otras voces, desde otros lugares, pueden y deben contribuir a la difusión nacional de la importancia de la educación temprana. Entiendo necesaria una campaña pública que permita a los padres y a la sociedad en general valorar más la importancia y trascendencia de la educación en los primeros grados escolares.

En ese proceso de valoración importa que los niños en todo el ciclo escolar sientan que aprenden cada día, pero también que puedan comunicarlo a sus familias. En oportunidades he escuchado con tristeza a algunos docentes de los primeros grados escolares decir: “Qué bueno, aprendieron sin darse cuenta”. ¡No, no es bueno que no se “den cuenta” de lo que aprenden! Es necesario que los niños tomen conciencia de lo que aprendieron, puedan hablar de ello, darle un nombre, fortalecer con ello su autoconcepto y su autoestima, y poder comunicar esos nuevos conocimientos. Pero, obviamente, esto no pueden hacerlo si no asisten. La propuesta del maestro juega un rol fundamental en abatir la inasistencia. Con placer recuerdo la gestión de una docente de alumnos de Educación Inicial en la ciudad de Santa Lucía (departamento de Canelones) que, no obstante la complejidad del entorno, lograba casi todos los días la asistencia completa de sus alumnos. Además de desarrollar una muy buena propuesta de enseñanza en su planificación, integraba la anticipación de algo interesante que tenía previsto para la jornada siguiente, generando un entusiasmo que convocaba a asistir.

Liderazgo del director hacia la construcción de un “hacer escuela”

La llegada de un nuevo director a una escuela puede ser clave para el cambio de la cultura institucional cuando logra ejercer un liderazgo que contagia, que lleva a los equipos docentes a trabajar en un ambiente donde los intercambios tienen lugar y el crecimiento profesional es vivido y valorado. Ese liderazgo es tal cuando promueve el cuestionamiento, a partir de pluralidades instituyentes, de lo que se presenta como natural para lograr coherencia en función de principios debatidos. El cuestionamiento habilita la construcción de las notas *identitarias* de la institución, que pueden ser percibidas por todos (alumnos, personal de la institución, familias, comunidad en general). Esas notas diferencian la escuela de su entorno, con un adentro organizado, con reglas claras, donde no se pierde de vista su cometido educativo, diferenciándose del contexto donde la permisividad puede habilitar conductas transgresoras. Todo ello exige rescatar el valor de la planificación de las propuestas, no por la necesidad de ser presentada a un supervisor, sino para definir esas notas *identitarias* y las acciones que permitan concretarlas a partir de metas claras conocidas y compartidas por los involucrados. Ellas son necesarias para dar sentido al accionar de todos y responder a las situaciones que se priorizan. ¿Cómo abordar las relaciones vinculares integrando a todos los protagonistas, dando prioridad a la consideración del otro? ¿Qué se acuerda respecto a la enseñanza de las diferentes asignaturas? ¿Cómo

pueden contribuir los aspectos organizativos a la concreción de los objetivos? ¿Cómo incluir las nuevas tecnologías para pensar y desarrollar la enseñanza, mejorar la comunicación con los hogares y proyectar la escuela en la sociedad? Esas reflexiones y esos debates permiten rescatar las experiencias valiosas para el tratamiento de distintas situaciones que tienen lugar en la escuela y, en particular, para el desarrollo de la enseñanza. En otras circunstancias requieren apelar a resultados de investigaciones para modificar decisiones o diseñar nuevas intervenciones. Ello evita desechar o dar continuidad a prácticas de enseñanza sin que sean analizadas, evaluadas y sustituidas por otras. Al respecto interesa traer algunas reflexiones de Flavia Terigi sobre la producción de saber en las instituciones educativas:

«...la escuela transmite un saber que no produce; y, para poder llevar adelante ese trabajo de transmisión, produce un saber que no es reconocido como tal.» (Terigi, 2007:99)

«Sí estamos afirmando que la escuela es también un lugar donde se produce este saber y que los docentes son también sus productores, aunque estos procesos de producción de saber raramente son reconocidos como tales, en la escuela misma y fuera de ella.» (ibid., p. 110)

«Hay también aquí una invención del hacer que supone la producción de un saber nuevo, distinto del que se hizo disponible debido a la formación inicial y del que estructura las propuestas didácticas usuales, que dan por supuesta el aula escolar y la instancia colectiva de aprendizaje que ésta genera. Reconocer la invención del hacer no implica convalidar todo lo que se produce en la escuela para dar respuesta a los problemas de enseñanza como si tuviera calidad indiscutible.» (ibid., p. 111)

«Considerar la enseñanza como sistema institucional implica asumir a nivel del sistema de enseñanza la responsabilidad de producir medios de gran escala que ayuden a los docentes a enseñar en las particulares condiciones en que desarrollan el trabajo de transmisión. A nivel del sistema de enseñanza, no es aceptable que se deje la solución de problemas didácticos que afectan a miles de escuelas (...) supeditada a las posibilidades de que un docente, o un grupo de ellos, le “encuentre la vuelta” al problema.» (ibid., p. 112)



El uso de los tiempos y los espacios

La planificación del uso de los tiempos y los espacios para que se constituyan en oportunidades educativas se integra en esa escuela pensada y posible. El cuestionamiento trasciende las actividades del aula y, en particular, las prácticas de enseñanza para pensar la institución toda como oportunidad educativa: la organización de las entradas y salidas, el recibimiento a cada alumno, los patios de recreo, el comedor escolar, las comunicaciones (forma y contenido) entre todos los integrantes de la comunidad educativa, los lugares de circulación, la ambientación con la integración de la música y otras expresiones artísticas. Y ello incluye la participación de todos.

En esa escuela que se piensa, importa el tiempo que se dispone para la reflexión de los docentes y los demás integrantes de la comunidad educativa. Se valorizan los debates para hacer visibles los supuestos que subyacen a determinadas prácticas, para desnaturalizarlas y encontrarles un sentido. La existencia de tiempos de coordinación para que los docentes discutan y acuerden son imprescindibles, y su existencia facilita la continuidad de los intercambios a propósito de necesidades sentidas. Pero su disponibilidad no asegura la concreción de mejores intercambios, si no se planifican las temáticas a abordar y los docentes no están informados de ellas con la anticipación necesaria para reflexionar, realizar lecturas y poder aportar ideas. La planificación es requisito para optimizarlos en pro de la búsqueda de alternativas que permitan cuestionar y sistematizar prácticas y, en particular, acordar criterios en torno a la enseñanza de las distintas disciplinas.

No desconocemos el multiempleo de la mayoría de los docentes y otras problemáticas que dificultan otorgar los tiempos que requiere el pensar la escuela. Por ello, la labor de planificación del director y de los demás supervisores debe contribuir a buscar intersticios que generen encuentros con los docentes para trabajar en esa construcción colectiva. El trabajo colaborativo fortalece el trabajo del maestro que muchas veces no tiene posibilidad de analizar en solitario sus intervenciones en las situaciones de enseñanza. Los años de trabajo que el docente pueda tener no aseguran mejores prácticas, ya que la experiencia por sí sola no es fuente de conocimiento y superación. Se requiere de un proceso de reflexión sobre ella, el cual necesariamente debe darse fuera del acto de enseñanza y preferentemente en interacción con otros. Cuando se piensa con otros y se debate, surgen ideas innovadoras. Hoy las nuevas tecnologías amplían las posibilidades de interactuar entre los docentes y dan oportunidad de intercambiar relatorías de experiencias, textos de estudio, planificación colaborativa de secuencias didácticas, complementando de esta forma los intercambios presenciales. Esto debe jerarquizarse en nuestro país en el que todos los docentes poseen computadoras en el marco del desarrollo del plan CEIBAL².

² El Plan CEIBAL es un proyecto socioeducativo de Uruguay. Fue creado por Decreto del Poder Ejecutivo N° 144 del 18 de abril de 2007 «con el fin de realizar estudios, evaluaciones y acciones, necesarios para proporcionar un computador portátil a cada niño en edad escolar y a cada maestro de la escuela pública, así como también capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta, y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas». La sigla CEIBAL significa "Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea".

La incorporación en los últimos años de docentes con diferentes cometidos (maestros comunitarios, profesores de Educación Física, dinamizadores de CEIBAL, entre otros) amplía las miradas y permite trabajar en forma colaborativa compartiendo los mismos espacios con otros colegas. Ello habilita distintos modos de interactuar con los alumnos, que pueden constituirse en objeto de estudio alejando al docente de la soledad del trabajo en el aula. El trabajo del director como primer supervisor es fundamental para planificar y desarrollar trabajos conjuntos que incrementen los tiempos de intercambio a propósito de la mejora educativa. Y las políticas educativas deben contribuir al desarrollo de las iniciativas.

La participación de los docentes en instancias de formación en servicio también incrementa los encuentros e intercambios, y la posibilidad de tomar las prácticas de enseñanza como objeto de estudio.

También importa considerar la organización de los tiempos desde la perspectiva de los alumnos. Nada asegura que el mayor tiempo de permanencia de un niño en determinada escuela redunde en mejor educación. Muchas veces, el requerimiento de una extensión horaria de la jornada escolar responde más a necesidades laborales de los padres que a fundamentos de una mejor educación. Una escuela que trabaja cuatro horas diarias con los niños, también puede ofrecer una educación de calidad si cada actividad se planifica a partir de acuerdos institucionales, donde las decisiones son debatidas y sólidamente fundamentadas a partir de concepciones que integran los aportes de múltiples investigaciones y el análisis de prácticas desarrolladas. Importa que las actividades de enseñanza que se llevan a cabo promuevan la construcción de conocimientos por parte de todos los alumnos o la reorganización de los ya existentes. Para ello, la planificación de cada jornada de trabajo desempeña un rol fundamental. Es preciso analizar la pertinencia de las actividades de enseñanza en función de los conocimientos de los alumnos y de los contenidos objeto de enseñanza, integrando secuencias de grado y de ciclo que permitan a los alumnos construir el sentido de aquello que aprenden y avanzar en sus aprendizajes.

Replanteo de los formatos institucionales

Las complejas realidades que se viven en las escuelas demandan nuevas lecturas y formas de pensar y actuar. Suceden hechos que afectan el funcionamiento previsto. Las problemáticas de vulnerabilidad y fragmentación social irrumpen en el escenario escolar, y con frecuencia se transforman en vulnerabilidad

y fragmentación educativa que finalizan con alumnos que repiten grados, no asisten y terminan desertando y, lo que es más grave, pasan por la escuela sin que la escuela pase por ellos. **Los éxitos y fracasos de los alumnos tienen fuerza decisiva en sus trayectorias subjetivas, cognitivas y sociales.**

La inclusión educativa queda muchas veces en el nivel de las intenciones. Las concepciones de los docentes están teñidas necesariamente por las representaciones construidas respecto a la tarea de la escuela. Pero las escuelas que se piensan, con frecuencia logran promover quiebres y dar lugar a nuevas formas de hacer, rompiendo estructuras rígidas y flexibilizando formatos que habilitan diferentes organizaciones y trayectorias de los alumnos.

Para innovar no es suficiente el trabajo del docente en solitario en el aula, enfrentando individualmente las problemáticas que se plantean. La presencia de nuevas figuras docentes en el escenario escolar puede contribuir con otras posibilidades de organizar el trabajo en la escuela. Ello exige una mirada atenta a la especificidad de las situaciones y experiencias escolares concretas, para encontrar respuestas pedagógicas más flexibles y diversificadas que permitan garantizar el derecho por igual a la educación. Ellas deben habilitar el desarrollo de experiencias de éxito escolar por parte de todos los alumnos que fortalezcan su autoestima y su deseo de seguir aprendiendo en un ambiente, en el que la educación afectiva y social también sea considerada. Es aquí que adquiere relevancia la forma de comunicarse del docente, el lugar que le da a la participación de todos los alumnos, las valoraciones que realiza, el clima emocional que promueve, la forma de evaluar y, en particular, cómo desarrolla su propuesta de enseñanza.

El desarrollo de una dinámica colaborativa por parte de los docentes contribuye a fomentar en los alumnos: el diálogo, la escucha del otro, la posibilidad de disentir, el trabajo cooperativo, la conciencia grupal y la resolución de conflictos de manera pacífica.

Para que la reflexión sea efectiva, es fundamental que implique una valoración por parte de los docentes y de los alumnos del proceso que se desarrolla, en una actitud autocrítica que oriente o reoriente las decisiones.

Cuando los docentes se preocupan por mejorar su enseñanza, y si confían en que sus alumnos pueden aprender, buscan estrategias diferentes para que ellos aprendan. La confianza de los docentes en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos incide en las representaciones que estos construyen sobre sí mismos, y estas son la condición básica para producir aprendizajes.



La innovación no es un acto que pueda desarrollarse en solitario, muchas veces es necesario visualizar formas diferentes de llevar a cabo la docencia. Por eso es importante el trabajo con otros, que permita a cada uno cuestionar y cuestionarse, revisar concepciones y emprender nuevas experiencias. Es preciso que los docentes sean apoyados para enfrentar la incertidumbre y las dificultades que surgen cuando se promueven modificaciones en prácticas muy arraigadas.

«El formato escolar oficia de continente y deviene contenido. Constituye y expresa un modo de comprender la especificidad de lo educativo en las propuestas organizacionales [...]

Frente a la repetición de lo insatisfactorio, la reproducción de problemas que se instalan como estructurales, el formato que se ha naturalizado está a la espera de nuevas preguntas que indaguen acerca de sus efectos y se inquieten por la pertinencia de su continuidad en una actualidad que quiere escapar a la coyuntura, pero que no puede desconocerla. Es en esta instancia cuando repensar los formatos no es evocado, cuando revisarlos parece volverse un impensable. Es entonces donde y cuando nos preguntamos si no estaremos confrontados a lo que podríamos considerar una restricción de lo pensable, una ausencia de imaginación o los límites de nuestra conciencia posible.» (Frigerio, 2007:331-332)

Un cuidado especial exige la pretensión de cambiar los formatos, pueden sustituirse unas formas organizativas por otras sin que haya una verdadera modificación de los aspectos pedagógicos y específicamente didácticos. Por más que se decreten cambios de formatos, estos no promoverán avances si no hay una discusión y una planificación colectiva que den respuesta a la realidad de la institución.

«En este punto, cabe advertir un nudo del problema que enfrentamos a la hora de pretender cambiar las condiciones de la escolarización: la gran distancia que puede constatarse entre la proliferación de modelos organizacionales (el plurigrado o pluricurso, las propuestas de aceleración, las escuelas no graduadas, las tutorías, las clases de apoyo y muchos más) y la escasez de modelos pedagógicos. Cada modelo organizacional establece formas específicas de agrupamiento de los alumnos, de selección de los contenidos, de determinación de la progresión en los aprendizajes, entre otros análisis posibles, y quienes enseñan en cada uno de ellos se mueven "aunque pueden no saberlo" dentro de las restricciones que establecen esas formas. Si tenemos diversos modelos organizacionales, pero unos pocos modelos pedagógicos, significa que son insuficientes el saber pedagógico y, en particular, el saber didáctico, para sustentar la enseñanza, por lo menos en algunos de estos modelos.» (Terigi, 2014:85-86)

La enseñanza y los aprendizajes

En el programa escolar vigente se establece: «La Educación constituye un derecho de todas las personas y una condición fundamental para la democracia social participativa, por tanto es responsabilidad del Estado garantizarlo.» (ANEP. CEP, 2009:17)

Consideramos la enseñanza, en el ámbito educativo, como una tarea compleja, competencia específica del docente. Está condicionada por situaciones institucionales, prescripciones curriculares, relaciones sociales, la trayectoria personal y profesional del docente y, en particular, por su posibilidad de cuestionarse y buscar respuestas. Enseñar implica crear posibilidades para que los alumnos construyan conocimientos.

La responsabilidad de la escuela en la enseñanza de todas las disciplinas no se discute. Pero en este documento me detendré en la importancia de la formación lingüística sistemática de los alumnos como requerimiento para comunicarse de manera efectiva, lograr mayores niveles de dominio discursivo y de poder argumentativo y, además, mejorar las formas de procesar la información y de adquirir conocimiento.

«La formación lingüística sistemática de los alumnos implica asumir la responsabilidad de introducirlos en el mundo de la cultura letrada al tiempo que estimular, mediante la enseñanza sistemática, el desarrollo de la conciencia reflexiva acerca de la dimensión comunicativa, cognitiva, lúdica, estética, social y cultural del lenguaje.» (ibid., p. 42)

En una reunión de expertos convocada por UNESCO en junio de 2003 se propuso la siguiente definición de alfabetización:

«Alfabetización es la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales.» (apud UNESCO, 2004:13)

Con respecto al carácter irreversible de la alfabetización quiero compartir el siguiente planteo:

«Se es alfabeto para siempre o bien no se fue alfabeto nunca.

El ser alfabeto supone un cambio en la condición

humana: el pasaje de la competencia lingüística exclusiva que consiste en hablar una lengua natural primaria a la competencia semiótica que consiste no solamente en aprender a leer y a escribir esa lengua sino en la posibilidad de ampliar el universo cognoscitivo humano en función de la interacción de dos códigos lingüísticos fundantes.» (Alisedo, Melgar y Chiocci, 1999:11)

«El lenguaje es constructor y es construcción del pensamiento. Es el instrumento de aprehensión del conocimiento y es la forma en la que un pueblo expresa su experiencia y su visión del mundo.» (ANEP. CEP, 2009:42) De ahí la importancia de la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura en la escuela.

Aprender a tomar la palabra es importante para poder interactuar en distintas situaciones comunicativas que se le plantean al individuo en sociedad. La enseñanza de la comprensión y de la producción oral y escrita resulta esencial para brindar igualdad de oportunidades y acortar la brecha cultural y lingüística entre los alumnos.

Al enseñar lengua no solo enseñamos a leer y a escribir, sino que abrimos las puertas del mundo de la cultura letrada que incluye también a todas las nuevas tecnologías.

Nos cuestionamos por qué necesitamos apropiarnos del lenguaje.

«Hay tres razones decisivas:

► *Porque nuestra inteligencia es lingüística.*

No sólo pensamos mediante conceptos sino que desarrollamos mediante palabras otros mecanismos intelectuales: la memoria, la reflexión y la acción voluntaria. El docente procurará despertar el deseo de leer en el alumno y para ello será necesario brindar oportunidades para que cada uno planifique su proyecto personal.

► *Porque cada cultura es lingüística.*

Es la experiencia de la humanidad y ésta se transmite mediante el lenguaje.

► *Porque nuestra convivencia es lingüística.*

Vivimos y convivimos entre palabras. Es nuestro hábitat natural. Las relaciones sociales, familiares, afectivas, políticas, religiosas se entrecruzan con expresiones lingüísticas.» (ANEP. CEP. DEP, 2008)

Por todo lo expuesto, en una escuela que se piensa, la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura requiere un trabajo sistematizado por parte de todos los docentes, y ello implica pensar intervenciones para empoderar a todos los niños en el uso del lenguaje.

A modo de cierre

Para finalizar este artículo quiero rescatar la importancia de que los docentes soñemos y trabajemos por una escuela que se piense, y que esa imagen se logre proyectar en la comunidad. Para esto último no basta el trabajo aislado de algunas escuelas, importan también las acciones de los distintos responsables del sistema educativo y las decisiones políticas en general. Desde el lugar de las posibilidades quiero rescatar el lugar de la esperanza, compartiendo algunas afirmaciones de Paulo Freire.

«...la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir en el fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo.

[...]

Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea.

[...]

Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales. [...] no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana.

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza.» (Freire, 2002:8-9) 

Referencias bibliográficas

ALISEDO, Graciela; MELGAR, Sara; CHIOCCI, Cristina (1999): *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

ANEP. CEP. DEP. República Oriental del Uruguay (2008): *Circular N° 3*. En línea: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnic/2008/Circular3_08_TECNICA.pdf

DUSSEL, Inés; FINOCCHIO, Silvia (comps.) (2003): *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Colección Educación y Pedagogía.

FREIRE, Paulo (2002): *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI editores, 5ª edición.

FRIGERIO, Graciela (2005): "En la cinta de Moebius" en G. Frigerio; G. Diker (comps.): *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: del estante editorial. En línea: https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2017/06/En_la_cinta_de_Moebius1.pdf

FRIGERIO, Graciela (2007): "Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable" en R. Baquero; G. Diker; G. Frigerio (comps.): *Las formas de lo escolar*, pp. 323-340. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación. En línea: <https://docs.google.com/file/d/0B2v908YbarC5R2NqQnVrb1VweJA/edit>

MARCHESI, Álvaro (2009): "Preámbulo" en C. Vélaz de Medrano, D. Vailant (coords.): *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI / Fundación Santillana. Colección Metas educativas 2021. En línea: https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=2

TERIGI, Flavia (2007): "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar" en R. Baquero; G. Diker; G. Frigerio (comps.): *Las formas de lo escolar*, pp. 99-117. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación. En línea: <https://docs.google.com/file/d/0B2v908YbarC5R2NqQnVrb1VweJA/edit>

TERIGI, Flavia (2009): *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar". Buenos Aires: Ministerio de Educación/OEA. En línea: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga11/documentos/EL004307.pdf>

TERIGI, Flavia (2014): "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas" en A. Marchesi, R. Blanco, L. Hernández (coords.): *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, pp. 71-87. Madrid: OEI. Colección Metas educativas 2021. En línea: https://www.fundacionmapfre.org/fundacion/es_es/images/inclusion-referencia-metas-educativas-2021_tcm1069-242562.pdf#page=73

UNESCO (2004): *La pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas*. Documento de orientación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf>