



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Maldonado, Graciela Mabel

Alternativas y desafíos a la gramática escolar : el caso de una escuela primaria rural de gestión social en la Provincia de Río Negro



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Maldonado, G. M. (2019). *Alternativas y desafíos a la gramática escolar. El caso de una escuela primaria rural de gestión social en la Provincia de Río Negro. (Tesis de maestría)*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/905>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Alternativas y desafíos a la gramática escolar. El caso de una escuela primaria rural de gestión social en la Provincia de Río Negro

TESIS DE MAESTRÍA

Graciela Mabel Maldonado

graciellammaldonado@yahoo.com.ar

Resumen

Presento esta tesis de Maestría para optar por el título de Magister en Ciencias Sociales y Humanidades – Mención en evaluación e investigación educativa- de la Universidad Nacional de Quilmes.

En la misma analizo las permanencias y modificaciones que se producen hacia el interior de una escuela primaria rural de área protegida de Paso Córdoba, provincia de Río Negro, en la cual se implementa la pedagogía 3000 y los aportes de Antonia Baumgartner.

Teóricamente, pongo el acento en la categoría de gramática escolar y, particularmente, indago cómo el espacio y el tiempo interactúan con otras estructuras de la matriz tradicional (la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento, el aula autónoma con un solo docente, los modos de acreditar los saberes).

Se trata de una investigación de carácter cualitativa de tipo etnográfico que privilegia un estudio de caso, la que llevé adelante desde el mes de septiembre a diciembre del año 2015. Esta decisión supone una opción epistemológica de enfoque hermenéutico. La recolección de la información la llevé adelante a partir de un plan que organicé como respuesta a las preguntas de investigación. El estudio implicó recurrir a múltiples fuentes de información a través de distintas técnicas- análisis documental, observaciones y entrevistas en profundidad a: la docente y directora a la vez, al administrador y coordinador, a los padres, alumnos, ex padres y egresados.

La presentación de los resultados se organiza en torno a tres dimensiones de análisis que son, a su vez, los capítulos de la tesis: el espacio, el tiempo escolar y los saberes. En un último capítulo, de carácter conclusivo, articulo las dimensiones antes mencionadas.

Abstract

I present this Master's thesis to apply for the title of Magister in Social Sciences and Humanities - Mention in evaluation and educational research- from the National University of Quilmes. In the same, I analyze the permanences and modifications that take place inside a rural primary school of a protected area of Paso Cordova, province of Río Negro, in which the Pedagogy 3000 and the contributions of Antonia Baumgartner are implemented. Theoretically, I focus on the category of school grammar and, in particular, I investigate how space and time interact with other structures of the traditional matrix (the graduation of students by age, the division of knowledge, the autonomous classroom with a single teacher, ways of accrediting knowledge). This is a qualitative ethnographic research that privileges a case study, which I carried forward from September to December 2015. This decision is an epistemological option with a hermeneutic approach. I collected the information from a plan that I organized in response to the research questions. The study involved using multiple sources of information through different techniques - documentary analysis, observations and in-depth interviews with: the teacher and director at the same

time, the administrator and coordinator, parents, students, former parents and graduates. The presentation of the results is organized around three dimensions of analysis that are, in turn, the chapters of the thesis: space, school time and knowledge. In the last chapter, of conclusive character, I connect the aforementioned dimensions.

Directora: Roldan, Soledad

Co-directora: Valobra, Adriana

AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Una tesis que toma tantos años para concretarse involucra en su desarrollo a muchas personas. Quiero explicitar mi reconocimiento y agradecimiento a las personas de las que recibí ayuda y apoyo en mi tarea.

En primer lugar a Dios, a mis padres (aunque hoy no está físicamente mi madre), quienes me impulsaron a continuar perfeccionándome.

A mis amigas: Sandra Romero, por sus recomendaciones teóricas y a Sonia García, por sus aportes en la redacción sin las que, probablemente, la lectura de este trabajo sería mucho más difícil.

A la profesora de inglés Paula Allende, quien colaboró con el abstract, y a Adriana mi vecina quien me brindó material teórico sobre artística.

Al administrador y coordinador de la escuela primaria rural de área protegida de Paso Córdova, Jorge Amaolo, quién me abrió las puertas del centro escolar y me facilitó el trabajo de campo.

A la supervisora de Nivel Primario, señora Laura Fernández, por lograr contactarme con el Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro con el fin de conseguir datos para este trabajo de investigación.

A la directora de tesis, Dra. Soledad Roldán, y a la Co directora, Dra. Adriana Valobra, quienes me guiaron en este estudio. Agradezco la disposición, preocupación y responsabilidad mostradas a lo largo de todo el proceso de desarrollo de este trabajo.

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO I: ACERCA DE LAS DECISIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	12
PRIMERA PARTE	
1. Acerca del problema de investigación	14
2. La gramática escolar como concepto ordenador y como abordarlo	16
2.1. ¿Qué sucede en la actualidad con la gramática escolar en el Nivel Primario?	17
3. Dimensiones de análisis	18
3.1. El tiempo escolar	18
3.2. Espacio escolar	19
3.3. Otros elementos de lo escolar	21
3.4. Relación entre espacio tiempo saber y evaluación	22
3.5. La distribución del tiempo y del espacio en la configuración de las relaciones entre el docente y los estudiantes	23
SEGUNDA PARTE	
1. Estrategia metodológica	24
2. La selección de casos	25
3. El acceso al campo	29
3.1. Acerca de la Escuela Rural Área Protegida de Paso Córdoba	32
3.2. Fundamentos de la Pedagogía 3000	34
4. Fuentes y técnicas de recolección de datos	39
5. El análisis de los datos	42
CAPÍTULO II: EL ESPACIO	45
1. El emplazamiento de la escuela rural de área protegida de Paso Córdoba	47
2. Espacio físico: el espacio arquitectónico	50
2.1. Aulas	52
2.2. La cocina	55
2.3. Espacios recreativos	55
2.4. Huerta escolar	56
2.5. El temazcal	58
3. El afuera como extensión de las aulas	60
3.1. La experiencia escolar cotidiana de los sujetos en el espacio escolar	62
4. La construcción y significación del espacio pedagógico	62
4.1. El aula como espacio pedagógico	62
4.2. Otros espacios pedagógicos	65

4.3. Espacios que comunican	65
4.3. a. Las paredes como texto	65
4.3. b. El cuaderno o carpeta de clase y el pizarrón como medios de comunicación	68
5. Espacios ritualizados	71
 CAPÍTULO III. EL TIEMPO.....	75
1. Programación del año escolar	77
2. Jornada escolar	81
3. Tiempo subjetivo, tiempo vivido	86
3.1. ¿Cómo se vive el tiempo?.....	86
4. Tiempo de meditación	88
 CAPÍTULO IV. EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES	93
1. Los saberes y su circulación por el interior de la institución.....	94
2. Proyectos que comunican	97
3. ¿El celu y la computadora dónde están?.....	101
4. Entre los ritmos y las imágenes, el tiempo y el espacio expresan sus saberes.....	102
5. Piedra libre: el juego y las preguntas dicen presente	106
6. Informes cualitativos en lugar de notas	107
 CONCLUSIONES.....	110
REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS.....	116

ÍNDICE DE IMÁGENES Y GRÁFICOS

Imagen I: imagen satelital de la ciudad de General Roca y Paso Córdova

Imagen II: Imagen satelital de la escuela Primaria de Área Protegida de Paso Córdova (ERAP)

Gráfico I. Plano de la escuela

Foto I. Puente de Paso Córdova

Foto II. Puente de Paso Córdova y del río Negro

Foto III. Imagen del aula de clase. Parte del mobiliario

Foto IV. Aula de informática

Foto V. Espacio recreativo

Foto VI. Huerta escolar

Foto VII. Temazcal de adobe

Foto VIII. Retratos armados por los propios alumnos con sus respectivas descripciones

Foto IX. Trabajos sobre el cerebro realizados con plastilinas y goma de pegar de colores

Foto X. Muralismo de adobe

Foto XI. Alumno utilizando el cuaderno

Foto XII. Temazcal de ramas

Foto XIII. Inauguración de la escuela de música

Foto XIV. Alumnos practicando reiki

Foto XV. Preparando la huerta para la siembra

Foto XVI. Los alumnos cocinando

Foto XVII. Estudiantes participando de un programa radial

Foto XVIII. Resolviendo situaciones problemáticas

Foto XIX. Alumnos participan de una clase de música al aire libre con la llegada de músicos de todas partes del mundo

Foto XX. Noemy Paymal de visita en ERAP junto al coordinador y unos amigos

INTRODUCCIÓN

Está claro que la escuela se constituye históricamente como un ámbito que agrupa a la totalidad de la educación formal. Con el tiempo, ésta se impone como una instancia social, elemental para introducir a los miembros de la sociedad a una cultura común. En efecto, un profundo cambio pedagógico y social acompaña el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo (Pineau, 2001).

Citando al historiador Pablo Pineau (2001):

“La modernidad avanzaba y a su paso iba dejando escuelas. De París a Timbuctú, de Filadelfia a Buenos Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad” (p.74).

Por lo tanto, la escuela es una institución fundamental para entender la educación a partir de la modernidad, hasta el punto en que cuando hablamos a alguien de educación, se piensa en la escuela.

Si bien en la actualidad es posible encontrarnos con una gran diversidad de establecimientos educativos que responden a diferentes modelos organizacionales, es posible ver que en las escuelas persisten inmutables algunos rasgos, desde la organización de las aulas, por grados y grupos, la estructura del espacio, del tiempo, la división del conocimiento por materia, salones de clases cerrados y provistos de pupitres, pizarrón y un escritorio para la docente.

Además, los estudiantes siguen utilizando lápices y cuadernos, característicos de un sistema educativo basado en el modelo prusiano, según Carola Carrieri (2016), en donde el estudiante es sólo un integrante más del proceso educativo y el profesor es el protagonista del mismo. Este modelo se instala incluso donde no hay escuela, ni aula ni paredes y a menudo, también, en edificaciones nuevas, equipadas con mobiliario vistoso y modernas tecnologías. Puede pensarse que esta situación se mantiene porque le permite a los docentes cumplir con sus deberes de manera predecible y enfrentarse a las tareas cotidianas que los padres esperan. Al respecto, hoy coexisten ideas de lo que es un centro escolar, pues se asocia con docentes que se encargan de transmitir el conocimiento a un solo grupo de estudiantes, enseñándoles lo mismo a todos, con una estructuración de los saberes en asignaturas. En cuanto a la organización del espacio escolar, se puede decir, en principio, que se relaciona con aulas más o menos uniformes, despersonalizadas que se utilizan durante la mayor parte de la jornada escolar, las que dan un ordenamiento particular, ya que los estudiantes se encuentran relativamente alineados mirando el pizarrón- conformación de los grupos siguiendo un criterio etario. Por otro lado, persiste una división de los tiempos escolares. Un timbre para toda una escuela es lo que aún

marca los cambios de las actividades. Casi todos estos elementos básicos de funcionamiento se repiten una y otra vez en las diferentes escuelas primarias en nuestro país a pesar del surgimiento de diferentes pedagogías y experiencias alternativas.

En ese entonces, la mayoría de las naciones del mundo legisló sobre su educación básica y la volvió obligatoria, lo que dio como resultado una notable explosión matricular. Ante el fenómeno creciente del aumento del número de alumnos a través del tiempo apareció la escuela graduada, para dar respuesta a la diversidad.

Sin embargo, asimismo, desde comienzos del siglo XIX, pensadores como Rousseau, Pestalozzi o Fröbel comienzan a manifestar sus inquietudes para promover una mejora en la educación, estableciendo las bases de lo que posteriormente se conoce como Movimiento de la Escuela Nueva, que tuvo lugar durante fines del siglo XIX. Dentro de este movimiento pedagógico, aparecen figuras muy importantes que revolucionan los sistemas de enseñanza, tales como: María Montessori, Ovide Decroly, Alexander. S. Neil, Celestin Freinet y más tarde Luis Iglesias, Olga Cosentini y Noemi Paymal, personajes que, en su conjunto, dieron vida a nuevas perspectivas pedagógicas. Algunas de ellas están vigentes y se engloban como pedagogías alternativas y son promovidas por docentes que comparten una visión diferente a la instaurada sobre la educación - tradicional moderna-, con el fin de cubrir las carencias que el sistema educativo no es capaz de satisfacer.

No obstante esta presencia, es necesario destacar que son pocos los estudios que se dedican a investigar la organización de centros escolares de Nivel Primario que optan por alguna pedagogía alternativa, es por ello que me propongo abordar una institución educativa que, según los testimonios del administrador, recupera en su proyecto fundacional, los aportes de Antonio Nemeth Baumgartner y de Noemi Paymal.

El trabajo que realizo a diario en una escuela primaria de la ciudad en la cual resido, en un principio como maestra de grado y actualmente como vicedirectora, rol que me permite incluso múltiples miradas, me da la oportunidad de reflexionar y repensar sobre el tema educativo en general y sobre las estructuras en particular, al hacerme preguntas en torno a cómo se puede mejorar la situación educativa en este tiempo en que aparecen prácticas y modelos alternativos. Es así que se despertó mi interés por conocer mejor la experiencia de una escuela en particular, situada en Paso Córdoba, Provincia de Río Negro, la que conocí por intermedio de una amiga mientras cursaba la maestría en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad de Quilmes. Según sus comentarios y los de algunos padres que fueron entrevistados en el canal local – “Somos el Valle”- se trataba de una escuela de gestión social con algunas particularidades entre las que se encontraba su interés por implementar la pedagogía 3000 y los aportes de Antonia Baumgartner.

Por ello, en este trabajo, me propongo analizar este caso con el fin de contribuir a la investigación sobre esta escuela, la cual resulta un área de vacancia temática en lo que a

indagaciones específicas sobre su pedagogía se refiere. Entiendo que esta escuela construye una propuesta pedagógica que pone en tensión algunos de los elementos estructurantes de la gramática de la escuela moderna.

El estudio se sitúa en el contexto institucional de las escuelas primarias rurales que utilizan pedagogías alternativas, aunque no me propongo reconstruir tramas y prácticas representativas del conjunto de las escuelas rurales; ni tampoco intento afirmar que en todas las escuelas rurales, o en su mayoría, los maestros trabajen como se reconstruye en esta tesis.

Antes de comenzar con el análisis en los capítulos que siguen, cabe aclarar que la escuela rural Área Protegida Paso Córdoba (ERAP) es una escuela agrotécnica pública de gestión social que propone un modelo escolar multicultural, orientado hacia el uso de las Tecnologías de la información, Redes sociales en WEB 2.0 y Biotecnología, en el marco de la Ley Provincial de Educación. Al respecto el administrador y coordinador la presenta de la siguiente manera:

“Dicha institución surge por iniciativa de un grupo de familias de profesionales que se constituyen como fundadores de un proyecto educativo cuyos principios se inspiran en ideales y conocimientos que obtienen de viajes que realizan algunos de sus integrantes. Así esta escuela toma los aportes de la pedagogía 3000 y de Antonia Baumgartner” (Administrador y coordinador, comunicación personal, 20 de octubre del 2015).

La construcción del proyecto y del establecimiento se inicia en el año 2000 con la colaboración de otras instituciones y grupos de personas con el fin de que sus hijos reciban otra educación. Ellos deciden organizar un centro escolar que apueste por una educación holística, es decir por una pedagogía humanista centrada en el estudiante e interesada, ante todo, en su formación y desarrollo como persona, en su relación consigo mismo y también, como ser en sociedad, en su relación con los demás y con el planeta. Esta es una de las razones por la que el establecimiento educativo se encuentra integrado al medio natural a orillas del río, dentro de un área natural protegida, lo que define su nombre. La escuela fue construida por las familias, junto a los niños con elementos que obtienen de la naturaleza -barro, paja y tierra-. Al reconocer su espacio físico se observa que consta de un aula de adobe con estufa a leña. Los baños de varones y mujeres separados entre sí y del aula y hacia atrás del aula una huerta y dos temazcales¹ -uno de adobe y otro de ramas.

Ante la urgencia de este grupo de padres por dar comienzo a las actividades, el inicio de las clases se realiza sin autorización oficial en el año 2007, mientras continuaban los trámites ante el Consejo de Educación de la Provincia. Después de una larga tramitación

¹ **Temazcales:** es un baño de vapor empleado en la medicina tradicional y forma parte de la cotidianeidad de los pueblos del centro de México.

en el Ministerio de Educación, en 2008 se aprueba la resolución que legaliza la situación de la escuela con reconocimiento oficial y en el 2009 se la incorpora al proyecto ministerial como escuela rural de gestión social no arancelada.

La indagación que presento estuvo sostenida por los siguientes interrogantes: **¿De qué modo la configuración del tiempo y el espacio en esta escuela interactúan con otras estructuras de la matriz tradicional? ¿Cómo la configuración del tiempo y del espacio en esta institución pone en tensión la gramática escolar moderna?**

El fin que pretendo alcanzar en este análisis es: estudiar las continuidades y discontinuidades de la gramática escolar moderna en la escuela primaria rural de gestión social, de Paso Córdoba, Provincia de Río Negro al incorporar como pedagogía alternativa la Pedagogía 3000 .

Específicamente, me propongo:

- Investigar el modo en que la organización escolar pone en tensión los elementos de la gramática escolar, haciendo énfasis en las dimensiones del tiempo y el espacio.
- Analizar la configuración del tiempo y el espacio, identificando las huellas de la gramática escolar moderna.

Teóricamente esta investigación se inscribe en los trabajos que analizan críticamente la forma de organización del tiempo y el espacio escolar como lo hace José Gimeno Sacristán (2009); pero recuperándolos en su carácter de elementos constitutivos de gramática escolar que proponen los estadounidenses David Tyack y Larry Cuban (1995). La presentación de los resultados los organizo en torno a dos grandes dimensiones de análisis: el espacio y el tiempo escolar. Por último, muestro el modo que ambas dimensiones operan en la configuración de los saberes en esta escuela.

En términos metodológicos propongo una investigación de carácter cualitativo de tipo etnográfico mediante un estudio de caso, dado que el objetivo que persigo es analizar las continuidades y discontinuidades de la gramática escolar moderna en una escuela primaria rural de gestión social. Es necesario destacar que el estudio de caso como diseño investigativo resulta propicio para la presente investigación al proponer describir la realidad desde el interior, es decir formando parte del grupo de estudio y así poder realizar una descripción más rigurosa tras observar la cotidianeidad de las prácticas escolares abarcando variadas técnicas de recogida de datos, entre ellas la observación etnográfica. No obstante, como plantea Robert Stake (1998) la etnografía no debe quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa, debe contribuir también a sugerir alternativas teóricas, prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor.

Para documentar este trabajo utilicé distintos modos de registro: “grabaciones, filmaciones y fotografías”, así como registros escritos de observaciones, notas sobre los cuadernos de clases, comentarios de niños, de la docente, padres, padres de egresados y también de alumnos egresados.

El desarrollo de la tesis se estructura en cuatro capítulos y la conclusión.

En la primera parte del **Capítulo I**, desarrollo el marco referencial de esta tesis en el cual me sitúo. Reparo, fundamentalmente, en los componentes tiempo y espacio escolar. Mientras que en la segunda parte presento las características de la investigación realizada: “un estudio de carácter cualitativo de tipo etnográfico”. Describo el diseño de la investigación, detallando la composición del archivo de campo reunido, y formulo los procedimientos de análisis que se siguieron. Sobre este punto me interesa señalar sobre los abordajes cualitativos que se inspiran en el enfoque etnográfico, que este análisis no deviene de un proceso que se inicie después del trabajo de campo.

En el **capítulo II** estudio tanto los espacios externos como los internos a la escuela, para ello recorro a su descripción y a su análisis a través de las dimensiones de la gramática escolar. En esta primera parte presento el contexto del barrio donde está emplazada la escuela y describo la distribución y organización de los espacios físicos: la cocina, las aulas, el baño, el salón de usos múltiples, el temazcal, la huerta. En una segunda parte, la línea de indagación y análisis que selecciono se focaliza en los sentidos y significados construidos por los sujetos de y en esos espacios, las funciones y usos asignados a las mismas. Se puntualiza sobre la apropiación que hacen las personas de esos espacios.

En el **capítulo III** analizo el tiempo en relación a la organización escolar. Estudio el uso que hacen del tiempo los alumnos y la docente en esta escuela. El énfasis está puesto en los períodos que los estudiantes están expuestos a experiencias educativas tanto dentro como fuera de la escuela.

En la primera parte del **Capítulo IV** investigo de qué manera se construyen los saberes en esta escuela, que se propone ser alternativa respecto del uso del espacio y del tiempo al optar por la Pedagogía 3000 y los aportes de Antonia Baumgartner. En la segunda parte indago cómo o de qué manera se evalúa la enseñanza y el aprendizaje; y qué lugar ocupa la acreditación de los estudiantes.

Y por último, presento las **Conclusiones** a fin de que puedan convertirse en unos de los puntos de partida para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

ACERCA DE LAS DECISIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Este capítulo se compone en dos partes:

En la **primera** expongo las ideas centrales sobre gramática escolar, categoría que entiendo que resulta un aporte interesante para construir el objeto de estudio de esta tesis al analizar el modo en que opera la gramática escolar de la pedagogía moderna en las prácticas pedagógicas en una escuela primaria rural de área protegida de Paso Córdoba.²

Esta noción, la de gramática escolar, fue propuesta en diferentes trabajos por los investigadores norteamericanos Tyack y Cuban (1995).

“(…) la definen como la estructura, las reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción. Estas regularidades de organización incluyen prácticas tan familiares como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro”. (p. 23)

El término de gramática escolar es un producto de la historia y no una creación primordial. La elección de ésta expresión para referirse a las reglas y estructuras que organizan la escolarización es intencional, como lo muestra la comparación que proponen Tyack y Cuban entre lo que sucede en el interior de una escuela y la gramática:

“Prácticas como las aulas graduadas por edades estructuran las escuelas de una manera análoga al modo en que la gramática organiza el significado en la comunicación verbal. Ni la gramática de la escolaridad ni la gramática del habla necesitan ser comprendidas a conciencia para operar como debe ser” (Tyack; Cuban, 1995, p. 168).

Es útil advertir que la analogía entre las reglas tácitas de la escuela y la gramática del lenguaje apunta a dos rasgos que presentaría la gramática escolar: su capacidad organizadora y su operación automática. En cuanto a su capacidad organizadora, las reglas escolares promueven los funcionamientos escolares por defecto, aquellos que tenderán a producirse si no escogemos de manera deliberada una opción diferente (Terigi, 2010). En relación con su operación automática, Tyack y Cuban (1995) señalan que la gramática de la escolaridad posee un carácter imperceptible para los actores, ya que se arraiga en hábitos, en formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones.

² El nombre de Paso Córdoba se debe a Antonio Córdoba. Un inmigrante español que llegó a Roca a principios del siglo XX y su pujanza y visión de negocios lo llevaron a descubrir un nuevo paso sobre el caudaloso río Negro y luego, en sociedad, construir y poner en marcha la balsa para llegar con mercancías a la Región Sur. Por una inexplicable confusión de parte de vialidad, todavía se ven letreros oficiales mal escritos cuando hay abundante documentación histórica que prueba el error.

Distintos autores describen los rasgos más salientes que constituyen la gramática de la escuela moderna como la distribución de los tiempos y los espacios, la organización de los alumnos, el currículum enciclopédico (Tyack y Cuban, 1995, Pineau, 2005, Dubet, 2006, Tiramonti, 2011, Terigi, 2008, entre otros).

En esta misma línea, Viñao Frago plantea la noción de "cultura escolar", como todo aquello que perdura, sedimenta y sobrevive a las reformas (Viñao Frago, 2002, pp. 59-60). Como indica el autor, los aspectos que componen esa cultura son:

- Los actores, es decir, los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios. A los primeros les corresponde, por su especial posición, el papel más relevante en la conformación de la cultura escolar. De ahí la importancia de conocer su formación, modos de selección, carrera académica, categorías, estatus, asociacionismo, composición social, por edades o sexos, ideas y representaciones mentales, entre otros aspectos, así como su grado de profesionalización en relación con unas materias o disciplinas dadas.
- Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar. O sea, el léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas, y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella y en los modos de evaluación. El predominio o no, social y cultural, de determinadas "categorías" o "conceptos institucionales" relativos a "características significativas de la escolarización y el currículum" —la "extensión de la conformidad" sobre los mismos—, será un elemento determinante de los cambios organizativos y curriculares. Desde aquí se comprende que cada reforma trate de imponer su propia jerga o vocabulario.
- Los aspectos organizativos e institucionales. Entre éstos tienen una especial relevancia: 1) las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la idea de la clase como un espacio—tiempo gestionado por un solo maestro, la distribución y usos del espacio y del tiempo, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, etc.; 2) la marcha de la clase, es decir, los modos, a la vez disciplinarios e instructivos, de relación y comunicación didáctica en el aula entre profesores y alumnos y entre los alumnos; y 3) los modos organizativos formales —dirección, claustro, secretaría, etc.— e informales —tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación, etc.— de funcionar y de relacionarse en la escuela.
- La cultura material de la escuela: su entorno físico—material y objetos (espacios edificadas y no edificadas, mobiliario, material didáctico y escolar, etc.).

De este modo, la cultura escolar presenta rasgos de continuidad, institucionalización y relativa autonomía. Sin embargo, una de las novedades que aporta el trabajo de Viñao Frago (2002) es que su preocupación está puesta en captar, además de las regularidades, los cambios en la educación. El autor sostiene que es imposible disociar ambos aspectos, en tanto las culturas escolares también se transforman: no son eternas sino que constituyen una combinación entre tradición y cambio.

En la **segunda parte de este capítulo** presento la perspectiva metodológica en la que se inscribe esta investigación.

Como lo expresé anteriormente David Tyack y Larry Cuban (1995) dan cuenta de las continuidades en lo escolar mediante el concepto de “gramática escolar”, al tiempo que Antonio Viñao Frago (2002) postula el concepto de “cultura escolar” para dar cuenta de las tradiciones, prácticas, rituales, principios que permanecen y no logran ser alterados por los intentos de reforma, relativizando la idea de que los cambios que se producen se deban exclusivamente a esos intentos.

En concordancia con estos supuestos teórico, opto por una estrategia de investigación de carácter cualitativa de tipo etnográfico. Esta decisión supone una opción epistemológica de un enfoque hermenéutico – interpretativo porque prioriza la producción de categorías interpretativas a partir de los datos y no la verificación de hipótesis previas. La recolección de la información la llevo adelante a partir de un plan que se organiza como respuesta a las preguntas de investigación.

No obstante, como propone Stake (1998), la etnografía no debe quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa, debe contribuir también a sugerir alternativas teóricas, prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor.

Si bien el diseño de investigación que selecciono es de carácter flexible, tomo una serie de decisiones previas al ingreso al campo en función de los objetivos de estudio a saber, qué dimensiones e indicadores de análisis priorizar y el estudio de casos como enfoque y técnica de recolección y de tratamiento de la información. La selección de la muestra de informantes, tal como se explicita más adelante, se termina de concretar en el terreno a partir del contacto con el administrador.

En relación a las dimensiones de análisis e indicadores se consideran dos de los elementos estructurantes de lo escolar: el tiempo y el espacio. Estudio, además, cómo estas dimensiones contribuyen a la configuración de otros componentes de la gramática escolar como son la forma de agrupar a los estudiantes vinculados con el conocimiento y con otros elementos que surgen a partir del análisis.

PRIMERA PARTE

1. Acerca del problema de investigación

Los sistemas escolares modernos se diseñaron a partir de una estructura jerárquica y piramidal para asegurar el control, dividir a los alumnos por grupos de edad, impartir un currículo estandarizado a través de métodos expositivos y de trabajo individual, poniendo como protagonista al docente. De esta manera, según Juan Carlos Tedesco (1995), la escuela se constituyó en la puerta de acceso a la modernidad, siendo extraordinariamente eficaz.

En efecto, al igual que Claudia Romero (1989), entiendo que el modelo escolar que perdura en nuestros días corresponde a la escolarización masiva que marchó de la mano de la Revolución Industrial. Con el tiempo, las escuelas adquieren las señas de identidad de las instituciones modernas. Sin embargo, la estabilidad y la comodidad que brinda la rutina y la estandarización son incompatibles con la realidad de un mundo cada vez más cambiante y más impredecible.

El problema fundamental, como señala Andy Hargreaves (1996), está en la confrontación que se produce entre dos fuerzas poderosas: un mundo que cambia aceleradamente y una escuela que pretende permanecer idéntica a sí misma, con estudiantes a los que se intenta robotizar al tener que copiar del pizarrón sin encontrar sentido, además de memorizar contenidos repetidos por docentes.

Es decir al igual que Husti (1992) entiendo que si miramos hacia el interior de la escuela es posible identificar algunas continuidades y discontinuidades al imponer, por un lado un modelo de organización secular, inmutable y uniforme, y desear al mismo tiempo cambios profundos, fijándose para ello una serie de objetivos –como, por ejemplo, abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos.

En este sentido, un diagnóstico generalizado parece indicar que no se puede seguir enseñando a alumnos del siglo XXI con una escuela pensada en el siglo XX. Ante esta problemática, existe un fuerte consenso sobre la necesidad de realizar modificaciones para desarrollar una escuela que enseñe a pensar, que fortalezcan a los alumnos y que haga más atractivo el conocimiento. Se trata de que, en la escuela, el niño sea protagonista y pueda hacer cosas en la vida real con lo que aprende donde el conocimiento sea transversal y busque promover la comprensión más que la memorización inerte.

Al igual que Romero entiendo que para lograr cambios en educación se requiere hacer muchas cosas al mismo tiempo: reformular lo que se enseña, ver cómo se hace y con qué recursos.

Estas discusiones, planteos teóricos y del surgimiento de pedagogías alternativas, dan cuenta de que la estructura educativa muestra sus limitaciones para hacer frente a los desafíos que se presentan hoy en las aulas. Esto es así, entre otras cuestiones, porque

las clases siguen siendo obligatorias, hay sistema de premios y castigos, horarios estrictos, encierro y separación, presiones sobre el maestro y alumnos, sistema de calificación, división de edades.

La antropóloga francesa Noemí Paymal (2010) también acuerda con esta problemática planteando que en la actualidad es necesario concretar un cambio porque las prácticas pedagógicas siguen apegadas a formas tradicionales de enseñar y aprender. Para este cometido, según dicha autora se requiere no sólo de la actualización, sino además de comenzar a modificar las maneras de enseñar. Estos desafíos, exigen a los centros escolares, la reconversión de una organización educativa sólida, pero flexible y ágil a la vez. En este sentido, se debe desechar la escuela discursiva, expositiva, dogmática, para optar por una escuela activa, democrática, abierta y creativa. Una escuela cuya misión sea la de abarcar, además de los conocimientos, la construcción permanente de habilidades, destrezas, pericias y actitudes. En otras palabras, la escuela debe brindar y ofrecer una educación integral, holística, que abarque todas las potencialidades y facetas de la personalidad de los niños.

Entonces, me pregunto en qué sentido la escuela primaria de área protegida de Paso Córdoba propone una organización alternativa, de qué modo se configuran en la misma las dimensiones del tiempo y el espacio y cuáles son las continuidades y rupturas con la gramática de la escuela moderna.

2. La gramática escolar como concepto ordenador y cómo abordarlo

En términos de los conceptos que sirvieron para ordenar ésta investigación, la pregunta que me formulo es: **¿Cómo opera la gramática escolar de la pedagogía moderna en las prácticas pedagógicas en la escuela rural primaria de gestión social de Paso Córdoba, provincia de Río Negro?**

En esta indagación reparo, fundamentalmente, en los componentes tiempo y espacio escolar. Específicamente, analizo cómo estas dos dimensiones se relacionan con otros componentes tales como la forma de organizar a los estudiantes, de posicionarlos, adjudicarles roles, agruparlos, construir saberes y dividir el conocimiento. Estudio en profundidad cómo se organizan las aulas, los horarios, las materias, los recreos; la estructura con la que se organizan los saberes -materias, asignaturas, áreas-; las categorías en las que se clasifica a los alumnos en grupos -grados, enseñanza simultánea y las reglas de acreditación en la escuela primaria pública rural que se ubica en el área protegida de Paso Córdoba, Provincia de Río Negro.

Pineau (2001) identifica otros elementos para analizar una escuela como la construcción de una realidad colectiva, pues la institución educativa se presenta como una forma de enseñar a muchos a la vez, su pertenencia a un sistema mayor, el

establecimiento de una relación asimétrica entre docente y alumno, el desarrollo de prácticas y currículum altamente uniformes, la predeterminación y sistematización de los contenidos, sanción y evaluación escolar.

Desde un punto de vista más general, la escuela y la escolaridad son “una de las mayores construcciones de la modernidad” y constituyen “metáforas del progreso” (Pineau, 2001, p. 28). Ambas forman parte de una narrativa o historia de la “salvación”, de signo secular, en la que los oficiantes, sacerdotes laicos, son los profesores y maestros, y las escuelas, templos del saber, de la cultura, de la modernidad y del progreso y, en ocasiones también, de la patria, del pueblo o de la humanidad. Una narrativa que oculta el hecho de que la “promesa de liberación” y progreso ofrecida, en este caso a través de la escuela, es en realidad “un instrumento disciplinario de sometimiento”, una “forma disciplinaria de distribuir a los individuos en el espacio social” que no sólo transmite “conocimientos” y forma “la mano de obra productivamente utilizable”, sino que inculca, reproduce y legitima “las estructuras clasistas” y las “formas de poder dominantes” (Cuesta, 2006, pp. 72, 75 y 64).

2.1. ¿Qué sucede en la actualidad con la gramática escolar en el Nivel Primario?

La escuela primaria, en la actualidad parece no poder modificarse a pesar de la introducción de ciertos cambios en ella, tales como: el uso de otro mobiliario, la incorporación de las TICs, una nueva distribución de los horarios, del espacio, otras estrategias para evaluar y para enseñar. Por esta razón, Tyack y Cuban (1995) entienden que es rara la reforma que funciona y persiste precisamente como se había planeado. Ni siquiera muchos de los cambios duraderos son estáticos sino que evolucionan en formas no previstas por quienes los propusieron.

En este mismo orden de ideas, el sociólogo inglés Anthony Giddens (1993) plantea que la escuela es una de estas instituciones-cascarón que no saben cómo hacer frente a los cambios, a las nuevas formas de producción y circulación de los saberes. Nos encontramos así hoy con instituciones educativas que mantienen la misma organización, presas del mismo formato, porque deben arreglárselas como puedan o quieran, docentes que se quejan de que los chicos ya no vienen como antes, niños que manifiestan que se aburren, escuelas en las que se sienten como una última tribu que defiende los valores humanistas que ya nadie defiende en la sociedad, y que se vinculan con sospecha y enojo con la sociedad que las rodea.

Al igual que Inés Dubet (2003), entiendo que, ante esta problemática, hay que pensar en modificar la naturaleza misma del sistema, redefinir los saberes, la organización, la manera de aprender porque si se aplican reformas superficiales éstas desaparecen ante los problemas, puesto que las escuelas casi siempre cambian a las reformas.

Como se colige de este rastreo bibliográfico, aparece la escuela como protagonista en el campo de la investigación educativa con el propósito de comprender su estructura y su organización. Desde esta perspectiva, no fue azarosa la decisión de tomar como caso de estudio en la Provincia de Río Negro, específicamente en Paso Córdova, la primera escuela rural plurigrado de Gestión Social del Alto Valle, ya que según los medios de comunicación este Centro Escolar implementa una pedagogía que prioriza la vida en la naturaleza, una enseñanza diferente, acorde a estos tiempos, a estos niños de hoy más estimulados, en síntesis una educación holística.

3. Dimensiones de análisis

Como lo expresé anteriormente, defino la categoría Gramática Escolar según Tyack y Cuban y analizo su inserción en estudios nacionales e internacionales sobre educación.

En la indagación de este estudio reparo en los componentes tiempo y espacio escolar y, también, incluyo el estudio de cómo estos elementos se intersectan y se relacionan con otros componentes tales como las formas de agrupamientos de los estudiantes, el vínculo pedagógico, la construcción de los saberes y los modos de evaluación y acreditación.

3.1. El tiempo escolar

Abordar el estudio del tiempo me remite a interpretarlo desde una vasta y compleja red de significados y concepciones, que refleja la riqueza de contenidos y entornos con los cuales se vincula. Como Sacristán, entiendo que:

“el tiempo es un concepto universal de que todos tenemos conciencia, de que disponen y utilizan todas las culturas. De él todos tenemos vivencias, sin que esto sea contradictorio con la realidad de que cada uno de nosotros tengamos una visión distinta sobre él, como han sido diversas las explicaciones que se han hecho del mismo modo a lo largo de la historia” (Sacristán, 2009, p. 17).

La forma de planificar el tiempo que se utiliza todavía hoy en la enseñanza no ha sido nunca cuestionada desde el siglo XIX. Al respecto Aniku Husti (1992) analiza el sentido que la escuela le da al tiempo. Según dicho autor el significado que le dan los centros escolares al tiempo es el newtoniano: un ente absoluto, verdadero y matemático. El pensamiento sobre el tiempo escolar se detiene y así la organización en la escuela permanece anclada en su estadio arcaico, en su configuración monolítica hasta nuestros días, en medio de una mutación particularmente rápida del mundo, de la tecnología y de los modos de vida. En las escuelas, aún se repiten algunas acciones de la época de la modernidad; suena el timbre, una clase termina, todas las puertas se abren; algunos

minutos más tarde, el timbre vuelve a sonar, comienza otra clase y todas las puertas se cierran. Esta es la imagen estereotipada del funcionamiento escolar, tan mecánica como la del reloj: los alumnos cambian de asignatura; todas las horas, de idéntica manera.

Agustín Escolano (1992), en cambio, al hablar sobre el tiempo presenta al calendario escolar como elemento estructural de la educación formal, la determinación del horario escolar no es una decisión técnica de carácter neutro. El orden asignado a las áreas de conocimiento, la duración relativa atribuida a cada una de ellas en la distribución del tiempo disponible, las pausas en el proceso y otras cuestiones apoyan la consideración del horario escolar como un documento en cuyos registros se expresa no sólo una geometría funcional y mecanicista, sino también todo un conjunto de valoraciones culturales y sociales que definen e instituyen un determinado discurso pedagógico.

Hoy, la escuela está en completa contradicción consigo misma al imponer el modelo de organización inmutable y uniforme, y desear al mismo tiempo cambios profundos, fijándose para ello una serie de objetivos como, por ejemplo, abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos; objetivos, todos ellos, que requieren una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil.

Hargreaves (1996) habla de una visión técnico-racional del tiempo. Es decir, la consideración del tiempo como un recurso finito y objetivo, en el sentido que significa lo mismo para cada persona o grupo y que puede gestionarse con el objeto de cumplir con unos fines educativos determinados. Esta concepción técnico-racional de tiempo podemos decir que es la que ha predominado y predomina a la hora de gestionar el tiempo escolar. Frente a esta visión objetiva, podemos contraponer otra subjetiva que Hargreaves (1996) denomina tiempo fenomenológico. Desde esta visión, el tiempo es algo vivido por cada uno y tiene una duración interna que varía de persona a persona. Las variaciones subjetivas de nuestros sentidos del tiempo se basan en otros aspectos de nuestras vidas: nuestros proyectos, intereses y actividades y en los tipos de exigencias que nos plantean.

En este estudio analizo el tiempo asignado al ciclo escolar (días de clase), a la escuela (hora de la jornada escolar diaria), a la instrucción (horas destinadas de manera consciente y deliberada en actividades con intencionalidad pedagógica) y al esparcimiento.

3.2. Espacio escolar

Preguntarse por el espacio en la escuela, su organización, su uso, su significación por parte de los sujetos parece algo obvio porque es algo que está ahí. En este sentido: Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (2007) consideran al tiempo y al

espacio como uno de los componentes permanentes y a la vez que otorgan identidad al formato escolar:

“la organización del tiempo y del espacio escolar, las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela, la organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción, acreditación de los estudiantes han sido identificados como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables que constituyen los que algunos autores han denominado gramática escolar o componentes duros del formato escolar” (p.8)

Por su parte, Viñao Frago (2002) entiende que el espacio forma parte de un núcleo básico de la acción educativa constituyendo uno de los componentes de la práctica organizativa institucional. Según este autor, el núcleo básico permanece casi intacto y los intentos de reforma escolar tocan la epidermis de la escuela. Además, sostiene que el espacio escolar ejerce una acción educativa dentro y fuera de sus contornos, por lo cual exige determinadas formas de comportamiento e influencia en la percepción y representación que las personas hacen de él, tanto a nivel material como simbólico. El mencionado autor no acuerda con que sea un contenedor ni un escenario, sino que más bien se trata de un programa, un discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores, unos marcos para el aprendizaje sensorial, motor y toda una semiología que cubre diferencias en los símbolos estéticos, culturales e ideológicos. En este sentido es un elemento significativo del currículum, una fuente de experiencia y aprendizaje.

Sostiene que la ocupación del espacio, su utilización supone su constitución como lugar. El espacio se proyecta, se imagina, mientras que el lugar se construye. Sin embargo, se cree que en esta dualidad no hay que olvidar que lo que es percibido como espacio, ha sido o es seguramente un lugar. Es decir, lo que es percibido como un espacio dado, sobre el cual se acciona y se construye un lugar, seguramente responde a un modo de organización y disposición espacial que ha sido también construida.

Continuando con esta misma línea de pensamiento, puedo decir que la organización, disposición y vivencias de los espacios en la escuela son parte de la práctica cotidiana y, por tanto, de la experiencia formativa escolar. Es decir que el modo en que están dispuestos, el uso que se realiza de los mismos, las vivencias que se suscitan en ellos, responde a determinadas concepciones e ideologías acerca de las tareas sustantivas de la escuela o quizás responden también a ideologías no necesariamente relacionadas a lo estrictamente pedagógico.

En las escuelas, contamos con aulas más o menos uniformes que son las que se utilizan durante la mayor parte de la jornada escolar. En estas, es posible hallar sillas y mesas dispuestas en filas y mirando hacia una pizarra y un escritorio para el docente. Los supuestos mínimos de esta organización son que los estudiantes permanecerán sentados mirando, escuchando al docente y a la pizarra. Es decir, tendrán una escasa libertad de

movimiento y casi nulas posibilidades de experimentar a través de otros sentidos que no sean el oído y la vista. A esta organización espacial se le puede aplicar una analogía, la noción monocroma que Hall (1972) utiliza para el tiempo. Aunque en este caso sería monoespacial. Es decir, un espacio único e igual para enseñar y aprender diferentes cosas, que permite hacer más o menos las mismas actividades, presupone no sólo que todos aprendemos de la misma manera, sino que todo se puede enseñar igual y a la vez que todos podemos enseñarlo y aprenderlo de la misma forma. Como resultado, en general todos hacemos lo mismo y en un mismo lugar. También implica que usamos idénticos recursos. Además, en las instituciones educativas es posible encontrarnos con aulas especiales (de informática, laboratorio de ciencias, gimnasio, etc.). Estas últimas utilizadas de forma excepcional y menos regular y ligadas, sobre todo, a la utilización de un material especial que no tiene cabida en el aula regular.

En cuanto al espacio, aclaro que en esta investigación, me centro en indagar el aspecto funcional, es decir, para qué se lo utiliza; y físico (qué hay y cómo se organiza).

3.3. Otros elementos de lo escolar

Por último, en el cuarto capítulo analizo de qué modo el tiempo y el espacio interactúan con otros elementos centrales de la gramática escolar: (la construcción de saberes y la evaluación), indagando continuidades y tensiones respecto a su configuración moderna.

Entiendo que una cuestión fundamental remite la manera en que está organizado el tiempo y el espacio y cómo ésta organización influye en las acciones que se desarrollan a diario en la escuela. Así se puede observar que cada actividad tiene un tiempo y un espacio asignados y por consecuencia varía también la forma de evaluar y el tipo de relaciones que se puedan establecer.

Actualmente se afirma desde diversos campos de conocimientos y perspectivas que el tiempo de aprendizaje no es el mismo para todas las personas, sin embargo la configuración escolar del tiempo se configuró invisibilizando esta heterogeneidad. En la mayoría de las instituciones educativas, la acción de enseñar se establece en torno a un docente que explica aquello que es objeto de la clase y un grupo de estudiantes que escuchan, copian, ejercitan y, en el mejor de los casos, intentan comprender. Esta manera de enseñar tampoco puede desvincularse de la propia organización de la escuela, de los tiempos, los espacios y las áreas del conocimiento previamente estipulados. Hay que tener en cuenta que todas las instituciones educativas tienen un margen de autonomía muy escaso para decidir qué van a enseñar, en qué tiempo y espacio, esto es porque deben respetar las normativas (el Diseño Curricular, el Calendario Escolar, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, la Ley de Educación Nacional 26206, entre otros).

3.4. Relación entre espacio, tiempo, saber y evaluación

Son demasiadas las voces que sostienen que poco se ha modificado la forma en que se les presenta a los alumnos las materias puesto que se observa en las aulas que éstas aparecen divididas por bloques fijos de horarios y deben los alumnos ocupar determinados espacios. Ante esta problemática, hay escuelas que deciden introducir modificaciones, así aparecen por ejemplo como lo plantea Edith Litwin (2008) escuelas no graduadas, esto es, en el que los alumnos de diferentes edades trabajan juntos en talleres desarrollando actividades en las que las diferencias de desarrollo se utilizan para potenciar las ayudas y se posibilite el encuentro de estudiantes con intereses semejantes. Esto forma parte de las rupturas de los espacios convencionales al aparecer otras estrategias. Rebeca Anijovich (2017) las define como el conjunto de decisiones que toma la docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. *“Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”* (p. 23).

Por otro lado hay que tener en cuenta que la distancia entre los saberes a enseñar y los saberes enseñados efectivamente, están determinado en gran parte por las decisiones del docente.

Desde un marco general, sobre la selección de saberes a enseñar para planificar se remontan a una tradición normativa, donde el Diseño Curricular o Lineamientos Curriculares ocupa un lugar central en cuanto a la prescripción de aquello que se debe enseñar y aprender en la escuela en cada una de las etapas (ciclos, grados o años) al modo en que los conocimientos deben ser enseñados, al tiempo que debe destinarse para cada contenido, al tipo de estrategias que deben utilizarse, a los modos de comprobar y certificar lo aprendido, solo por nombrar los componentes más destacados.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes se siguen relacionando con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, y rara vez con el proceso de toma de decisiones de los aprendizajes adquiridos o la transferencia de algunos temas o problemas. Se puede abordar la idea de control, acreditación y conocimiento en la noción de evaluación, presentando la evaluación como parte de las prácticas cotidianas en la escuela.

Parafraseando a Liliana Sanjurjo (2006), se puede decir que la evaluación es un punto conflictivo y de enfrentamiento entre docentes y alumnos, entre directivos y docentes, entre instituciones y autoridades. Tiene tanto peso en la determinación de la conducta de los actores sociales implicados que determina el currículum oculto: los alumnos aprenden aquello que va a ser evaluado. Tanto el alumno como el docente quedan atrapados en una práctica viciada desde su inicio. El alumno, quien también internaliza determinados supuestos sobre la evaluación, la acreditación, la función de la

escuela, responden tratando de pasar la escuela como un trámite burocrático que debe cumplimentar para ser acreditado.

En este sentido, cabe citar a Michel Foucault (1978), quien señala que el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Implica una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto, se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad.

3.5. ¿Cómo influye la distribución del tiempo y del espacio en las relaciones entre el docente y los estudiantes?

Al igual que Terigi (2008), entiendo que las aulas de la escuela primaria continúan con su configuración: espacios cerrados, capaces de albergar grupos de alumnos todos relativamente ordenados. En este formato escolar tradicional, el vínculo entre docentes y alumnos se constituye en un plano desigual que requiere de esta asimetría, donde cada uno ocupa una posición designada por el rol y retiene cuotas diferenciales de poder. Asimetría fundamentada tanto en la edad, como en los saberes de unos y otros. De esta manera el docente se presenta como el portador de lo que no posee el alumno.

Foucault (1978) llama a esta aula tradicional la máquina de enseñar y disciplinar, un artilugio para formar individuos dóciles y útiles. Según dicho autor, el docente puede, a golpe de vista, controlar todo el entorno del aula, incluidas las ausencias, porque cada sujeto ocupa un sitio según su nivel de estudio, conducta, sexo, etc. Además se trata de un espacio funcional para la transmisión vertical colectiva (de uno a muchos), uniforme -igual para todos- y de trabajo individual, ya que las interacciones horizontales están más bien prohibidas por la propia distribución. Jaume Trilla Bernet y Josep Puig (2003). Sin embargo en este último tiempo es posible encontrarnos con escuelas que cuentan con otros espacios que no resultan tan estructurados -laboratorios, aula taller, biblioteca- donde las relaciones que se entablan son diferentes. Por esta razón, como lo mencioné anteriormente, hay tantas pedagogías alternativas como escuelas que datan de comienzos del siglo pasado, propugnadas entre otros por Montessori, Dewey, Decroly o Freinet, donde incluso diferentes espacios del mundo real se convierten en lugares de aprendizaje. Un museo, un paseo por el barrio, un concierto, un mercado, son sitios de experimentación donde es posible aprender.

En conclusión la organización del aula va a depender del modelo pedagógico que se siga. No es lo mismo que el profesor sea el eje de atención en el aula, que, por el

contrario, sea el alumno el protagonista o promotor de todas las actividades que se organizan en ella. Además, la organización del aula se vincula estrechamente con:

- Las relaciones que se pretendan favorecer en la misma: entre docentes y alumnos y de los alumnos entre sí.
- Las actividades que se desarrollen en el aula, con respecto al modelo pedagógico podrían ser colectivas, individuales, de investigación, de experimentación.
- El espacio físico del que se dispone y su distribución y organización del material didáctico y mobiliario.

SEGUNDA PARTE

En esta segunda parte, profundizo la perspectiva metodológica en la que se inscribe esta investigación. Se explicitan los criterios puestos en juego a la hora de seleccionar el caso de estudio, las negociaciones para acceder al campo, las fuentes, técnicas de recolección de datos utilizadas y la lógica del proceso de análisis de los mismos.

1. Estrategia Metodológica

En concordancia con los supuestos teóricos enunciados al principio de este capítulo, por una estrategia de investigación de carácter cualitativa de tipo etnográfico. Esta decisión supone una opción epistemológica de un enfoque hermenéutico – interpretativo porque prioriza la producción de categorías interpretativas a partir de los datos y no la verificación de hipótesis previas. La recolección de la información la llevo adelante a partir de un plan que organizo como respuesta a las preguntas de investigación.

Si bien el diseño de investigación que selecciono es de carácter flexible, asopté una serie de decisiones previas al ingreso al campo, en función de los objetivos de estudio a saber, qué dimensiones e indicadores de análisis priorizar y el estudio de casos como enfoque y técnica de recolección y de tratamiento de la información. La selección de la muestra de informantes, tal como explicito más adelante, se termina de concretar en el terreno a partir del contacto con informantes claves.

En relación a las dimensiones de análisis e indicadores se consideran dos de los elementos estructurantes de lo escolar: el tiempo y el espacio. Se analiza, además, cómo esos elementos se cruzan con otros componentes de la gramática escolar como son la forma de agrupar a los estudiantes vinculados con el conocimiento y con otros elementos que surgen a partir del análisis.

Con respecto al **tiempo escolar** se repara en la organización en ciclos y/o grados, la organización temporal establecida por los calendarios escolares. También se observa las unidades que se establecen en la institución –año académico, semestre, cuatrimestre, trimestre, mes, semana, día, mañana, tarde-, cómo distribuyen temporalmente las áreas disciplinares.

En relación al **espacio escolar**, se analiza el emplazamiento de la escuela en relación al ámbito geográfico. Se considera además la distribución y uso de las zonas edificadas y no edificadas, uso asignados a las diferentes zonas – distribución de los espacios para diferentes personas y actividades, fisonomía de los mismos, y adecuación-.

También, se observa la disposición interna de los estudiantes y objetos en dependencias concretas: aulas, espacios recreativos y personales tales como mesas, escritorio, armario.

Presté atención a los criterios utilizados para agrupar a los estudiantes, a los saberes que se jerarquizan en cada uno de los espacios utilizados, cómo se sistematizan los saberes en función del tiempo y del espacio, qué instancia determina los contenidos a trabajar, cómo se evalúa y acredita.

2. La selección del caso

Las escuelas primarias que hoy conocemos se originan en la modernidad y aparece en nuestro país ligada a la fundación del Estado Nacional. Testigo de ello es la ley 1420 del año 1884 de educación laica y obligatoria, en tiempos en que se comenzó a consolidar el Estado argentino una vez que se impusieron las clases dominantes sobre los sectores postergados y autóctonos de entonces: el gaucho, el orillero y el indio. Éstas forman parte del sistema educativo, es decir responden a políticas, procesos, sujetos y actores cuyo propósito es ofrecer un servicio que garantice el derecho de toda persona a la educación. A su vez las políticas educativas se refieren al conjunto de decisiones y acciones tomadas con el propósito deliberado de cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo.

El total de escuelas primarias de gestión social que funcionaban en la provincia de Río Negro en el momento en que desarrollé el trabajo de campo en el año 2015, según me informó el Ministerio de Educación de Río Negro, eran nueve, y la Escuela Rural de Área Protegida era la única que hicieran uso de la Pedagogía 3000. Por esta razón según Stake (1998) se trata de un caso intrínseco porque puede representar a otros casos o bien ilustrar un rasgo o problema particular.

Las escuelas de Gestión Social surge en los últimos años y según lo establecido por el Consejo Federal de Educación, son impulsadas por distintos tipos de organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no

gubernamentales, iglesias de diferentes credos religiosos e incluso por fábricas y empresas recuperadas, luego de la crisis que se produce en Argentina en el año 2001.

Las escuelas en la provincia de Río Negro se clasifican en:

- Escuelas de ámbito urbano: son aquellas que se ubican en localidades censales de 2000 habitantes y más y/o todas las escuelas ubicadas en localidades censales de menos de 2000 habitantes pero que según INDEC, se encuentran comprendidas dentro de otra localidad censal de más de 2000 habitantes.
- Escuelas de ámbito rural son las que se ubican en una localidad censal de menos de 2000 habitantes.

Como vemos, para esta clasificación se tiene en cuenta el aspecto demográfico. Esta acepción de lo rural se toma de la definición francesa de ruralidad del siglo XIX (Hortensia Castro y Carlos Reboratti, 2008) y es el que se tiene en cuenta en este estudio, aunque hay otras variables para diferenciar lo rural de lo urbano. Se puede considerar por ejemplo: las condiciones de vida de las familias y su medio socio-productivo, las cuestiones climáticas en algunos períodos del año, la migración de la familia para trabajos temporarios, la distancia a los centros de concentración urbana, la accesibilidad y disponibilidad de servicios básicos y el transporte público, entre muchas otras.

La Ley de educación 26206, en su artículo N° 49, define a la educación rural como:

“(...) la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación”.

Además, hay que tener en cuenta que no todas las escuelas radicadas en zonas consideradas como rurales cuentan con el mismo modelo organizacional. Por el contrario, nos encontramos con un abanico enorme de modelos de organización de la enseñanza que van desde las escuelas unidocente hasta las escuelas albergue con cientos de alumnos. Esto se debe a que la zona tiene una densidad poblacional muy baja, motivo por el cual, la matrícula es reducida y, en consecuencia, la escuela es inevitablemente pequeña. Por este motivo, entiendo que la escuela rural tiende a organizarse bajo un modelo plurigrado (Terigi, 2008).

A su vez, la enseñanza en los plurigrados difiere de aquella que se desprende del aula simultánea y gradual a la cual estamos acostumbrados ver. Es decir, en el aula plurigrado, los alumnos no cursan dentro de un grado específico de escolarización sino que este modelo organizacional agrupa tanto a niños como niñas -que cursan grados

diferentes- en una misma sección escolar. En este sentido, alumnos de diferentes edades aprenden en grupo y, en muchas ocasiones, se enseñan entre ellos dentro de un mismo salón de clase bajo la supervisión de una única docente (Tyack y Cuban, 1995). Cabe destacar que, a lo largo de este trabajo de investigación, los términos plurigrado y multigrado los utilizo de manera indistinta. Esto se debe al hecho de que ambos son empleados como sinónimos en las investigaciones sobre la temática.

A su vez, las escuelas pueden ser Públicas, Privadas o de Gestión Social. En el caso de las de Gestión Social, ésta es una nueva opción de gestión educativa que incorpora la Ley de Educación Nacional 26206, aunque presenta una serie de limitaciones: por un lado, se enmarca en la redefinición del sentido histórico de la dicotomía público-privado, que desde la reforma de los 90 queda reducida a un problema de gestión; por el otro, como no establece qué experiencias serán incluidas bajo tal definición, habilita la disputa entre los diversos actores por imprimirle sus propios sentidos así como por incidir en los modos en que avanzará la reglamentación en cada jurisdicción (Karolinski, 2009). Las escuelas de Gestión Social constituyen un universo tan grande como heterogéneo. Fueron creadas a partir de la crisis del 2001 por asociaciones civiles, fundaciones, comunidades religiosas, organizaciones de base o cooperativas, que a su vez pueden ser de padres y docentes.

La constitución rionegrina al referirse a la educación que brinda este tipo de escuelas- escuelas de gestión social- prescribe la aplicación de subsidios para aquellas escuelas que cumplan una función social expresa. El espíritu de esta norma, es dar oportunidades educativas a los sectores más pobres a través de escuelas de calidad, gratuitas, gestionadas por organizaciones de la comunidad.

Específicamente en la provincia de Río Negro se incluye esta modalidad de gestión a partir de la sanción de la Ley N° 4.178/07, que las ubica en la estructura del sistema educativo bajo la dependencia del área de Educación de Gestión Privada.

La Ley de Educación Nacional reconoce la participación de las organizaciones sociales en el ejercicio del derecho social a la educación (Art. 4) a través de dos vías:

Por un lado, al incorporar la “Gestión Social” como un nuevo modo de gestión educativa

“El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de **gestión social**” (Art. 13).

“El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y **gestión social**, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación” (Art. 14).

Y por otro lado, al convocarlas como agente capaz de contribuir con las políticas de promoción de la igualdad (Art. 80), de efectuar experiencias de inclusión escolar a nivel local (Art. 82), y de implementar tanto actividades formativas complementarias de la educación formal, como estrategias de atención integral para el desarrollo infantil (...) (Art 112).

En relación con la Gestión Social, es importante señalar que la Ley de Educación Nacional no avanza en determinar el tipo de inserción institucional que tendrá la misma. Solamente establece que será el Consejo Federal de Educación, en tanto organismo interjurisdiccional cuya función consiste en ser el ámbito de concertación en vistas a la articulación del Sistema Educativo Nacional, el encargado de acordar los criterios generales y comunes para orientar y encuadrar legalmente a las escuelas incluidas bajo tal modalidad (Art. 140).

Este tipo de centros escolares son públicos aunque no estatales. Entendiendo lo público como de todos, abierto, no discriminatorio, como el espacio de las vivencias y construcciones colectivas, como el lugar de la generación de las políticas generales, de los temas de fondo y en nuestro caso al servicio de los más pobres

Estas escuelas se identifican como públicas, esta definición se fundamenta en que constituyen un proyecto social, popular y comunitario que al integrar a la comunidad en la escuela y estar dirigido hacia toda la población que la circunda, genera una experiencia que es de toda la sociedad. Desde esta perspectiva, entonces, no se pretende contrarrestar a la educación estatal, sino complementar, integrarse con ella desde un lugar alternativo de creación propia y colectiva. La categoría de "Gestión Social" abre entonces una tensión entre posturas más ligadas a una racionalidad discursiva que apela a la participación y al fortalecimiento y empoderamiento de la sociedad civil (Myriam Feldfeber, 2006), y otras que incluyen una variedad de organizaciones, algunas de las cuales la ven como una oportunidad de avance de los sectores populares en el campo de la política educacional.

A su vez cada centro escolar responde a una pedagogía en particular. De esta forma es posible identificar tantas pedagogías alternativas como escuelas. Aquí resulta interesante detallar la Pedagogía 3000 porque durante la entrevistas que realicé al administrador de la escuela de Área Protegida de Paso Córdoba da cuenta que el proyecto de esta escuela se basa en los fundamentos de la Pedagogía 3000 y en los aportes de Antonia Baumgartner.

El caso que selecciono para este estudio se trata de una institución de Gestión Social, rural, multigrado e implementa como propuesta educativa la Pedagogía 3000. La creadora de esta perspectiva pedagógica es la antropóloga francesa Noemi Paymal y además tiene en cuenta los aportes de Antonia Baumgartner. Cabe aclarar que con este caso no pretendo conseguir o mantener ningún tipo de representatividad con respecto a la

población de casos posibles. No se trata de una investigación de muestras. En este sentido, es importante subrayar que:

“De un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Se estudia un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p. 12).

Siguiendo a este mismo autor, puedo afirmar que el caso es algo específico, complejo de funcionamiento. Como lo expreso en este estudio, tomo la indagación de un caso particular tiene el objetivo de llegar a conocerlo y analizarlo, no para diferenciarlo de los otros.

3. El acceso al campo

Conjuntamente a la selección del caso, inicié las gestiones para el acceso al campo. Recurrí a procedimientos informales. A tal efecto, me contacté con el administrador por intermedio de una amiga que lo conocía desde hacía tiempo.

Un día sábado asistimos al establecimiento en colectivo. Al llegar al lugar, me encontré con el administrador y uno de los creadores de esta escuela. Puesto en conocimiento de los criterios considerados para mi investigación, él describió durante nuestro primer encuentro a esta escuela de la siguiente forma:

“Esta es la primer escuela del valle de Río Negro, aunque me animaría decir que es la primer escuela de Argentina que propone una forma diferente de enseñar al implementar la pedagogía 3000. Es decir una escuela que apunta a una educación Integral, amena, humana, cariñosa, multicultural, de respeto, que atiende las necesidades reales de los niños de hoy y de mañana.(...) A su vez esta escuela es de gestión social. Si bien pertenecemos a la supervisión de escuelas privadas, los niños no pagan un arancel. Sólo por cuestiones burocráticas” (Administrador, comunicación personal, 8 de agosto del 2015).

Luego de una breve conversación, ese mismo día, me presentó a Fernanda - docente y directora a la vez- con la que estipulé los días y horarios en que iría a observar y a realizar las entrevistas.

El trabajo de campo lo inicié el primer lunes del mes de septiembre de 2015 y culminé a fines de diciembre de ese mismo año. Concurrí de manera constante a la escuela de lunes a viernes, durante la tarde de 14:00 horas hasta las 18:00 o 19:00 horas - el horario variaba de acuerdo a las actividades que llevaban a cabo los estudiantes-.

Durante ese lapso de tiempo estuve en contacto con los padres, el administrador, la docente y estudiantes. También, con otras personas que asistían regularmente al lugar, pero pertenecían a otras instituciones. Por ejemplo, las alumnas del Profesorado de

Plástica del Instituto Universitario Patagónico de las Artes acudieron con el fin de realizar sus prácticas profesionales, en cambio las estudiantes de la carrera de Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales, asistieron para colaborar con uno de los proyectos del centro escolar. Asimismo, asistieron cantantes de otros países así como integrantes de la Comunidad Mapuche que vivían en la ciudad de San Martín de los Andes (provincia de Neuquén), que se hicieron presentes sólo durante una jornada ante la inauguración de una Escuela de Música dependiente de la Fundación Playing For Change en el mismo edificio que funcionaba ERAP.

Además, al lugar concurrieron alumnos de Nivel Primario e Inicial de otras escuelas acompañados con sus docentes con el fin de llevar a cabo actividades en conjunto con los alumnos que asistían a esta escuela.

Durante mi estadía en el lugar, pude observar infinidad de situaciones que hacen a la dinámica escolar de esa institución, pudiendo entender cuál era el espíritu de esa organización escolar. Observé situaciones de clases, de recreos, salidas educativas y colaboré con la docente en algunas actividades sugeridas por ella.

A través de lo que veía y escuchaba, experimenté la idea de una escuela atravesada por la tranquilidad del lugar, por la familiaridad en las relaciones entre la docente y el grupo de padres que apoyaban la tarea de la escuela.

Así, la institución educativa objeto de este estudio es una escuela de Gestión Cooperativa. El dinero para pagar el sueldo de la docente y directora lo recibían del estado, pero el mantenimiento del edificio lo hacían los padres que también se ocupaban de la limpieza, compra de elementos de higiene y de los alimentos necesarios para la merienda de los niños.

A las personas que entrevisté las identifiqué por medio de un número, con el fin de que el lector los ubique por medio de sus características.

ALUMNOS		
	Edad	Otras características
Alumna 1	10 años	Siempre concurrió a esta escuela. Hermana del alumno 5.
Alumna 2	6 años	Comenzó en esta escuela. Hermana del alumno 3.
Alumno 3	9 años	Ingresó a este establecimiento cuando tenía 8 años. Provenía de una escuela primaria pública urbana. Había repetido tercer grado en la otra escuela. Era autista
Alumno 4	13 años	Ingresó a este establecimiento cuando tenía 10 años. Antes había asistido a una escuela primaria pública rural. Había repetido quinto grado. Era autista.
Alumno 5	5 años-	A veces concurría a esta escuela porque en otras oportunidades asistía al jardín de una escuela rural cerca de allí-

MADRES

	Madre de	Se dedicaba a...
Madre 1	Madre de alumna 1 y alumno 5	Instructora de natación. Profesora en enseñanza de Nivel Inicial.
Madre 2	Madre de la alumna 2 y alumno 3	Ama de casa
Madre 3	Madre del alumno 4	Empleada

PADRES		
Padre 1	Padre de la alumna 1 y alumno 5	Periodista
Padre 2	Padre del alumno 4	Empleado

EGRESADOS		
	Edad	Otras características
Egresado 1	15 años	Cursó toda su escolaridad en ERAP. Al egresar ingresó a una escuela privada, cuya propuesta es muy similar a esta escuela primaria.
Egresado 2	14 años	Cursó toda su escolaridad en ERAP. Al egresar ingresó a una escuela privada, cuya propuesta es muy similar a esta escuela primaria. Hermano del Egresado 1.
Egresado 3	15 años	Cursó toda su escolaridad en ERAP. Ingresó a una escuela secundaria técnica.
Egresado 4	15 años	Cursó 6 años en ERAP. Dejó el último año porque se aburría porque el resto de los alumnos eran muy pequeños. Ingresó a una escuela secundaria- bachiller con orientación biológica-
Egresado 5	16 años	Cursó toda su escolaridad en ERAP. Ingresó a una escuela secundaria. Bachiller con orientación biológica. Hermana del ex alumno 4.

PADRES DE EGRESADOS	
	Características
Ex padre 1	Padre del ex alumno 4 y ex alumna 5. Comerciante
Ex madre 1	Madre del ex alumno 3. Ama de casa

El administrador y coordinador- 52 años. Maestro mayor de obras.

Socio fundador y presidente de CECICO Ltda. Centro Cinematográfico Cooperativa Ltda. y de la primera escuela cooperativa de cine y video del país. Capital Federal.

Socio fundador y gerente de Buenos Aires. Comunicación Escuela Terciaria de Comunicación Audiovisual. Autor del programa de estudios junto al licenciado Claudio Tolchinsky.

Director y autor del plan de estudios de la carrera de Cine y Nuevos Medios del Instituto Universitario Patagónico de las Artes. IUPA.

Director y autor de proyecto del centro de Producción Multimedia Regional para la Fundación Cultural Patagonia. 1er premio del Fondo Nacional de las Artes.

La docente y directora a la vez de la escuela primaria rural de área protegida de Paso Córdoba.- Instructora de yoga, de natación. Profesora de Nivel Inicial.

3.1. Acerca de la Escuela Rural Área Protegida de Paso Córdoba

La escuela rural Área Protegida Paso Córdoba (ERAP) es una escuela Agro Técnica pública de gestión social de la provincia de Río Negro, que propone un modelo escolar multicultural, orientado hacia el uso de las Tecnologías de la Información, redes sociales en WEB 2.0 y biotecnología en el marco de la Ley Provincial de Educación.

Según expresa el administrador durante la entrevista, esta institución: *“surge por iniciativa de un grupo de familias de profesionales que se constituyen como fundadores de un proyecto educativo cuyos principios se inspiran en ideales y conocimientos que obtienen de viajes que realizan algunos de sus integrantes”*. Según expresa el administrador durante la entrevista.

La construcción del proyecto y del establecimiento se inicia en el año 2000, con la colaboración de otras instituciones y grupos de personas que, en campamentos de trabajo y durante seis años, realizan su aporte colaborativo.

El edificio educativo se encuentra integrado al medio natural a orillas del río, dentro de un área natural protegida, lo que define su nombre. La construyeron los padres, junto a los niños, con elementos que obtienen de la naturaleza (barro, paja, estiércol de caballo). Consta de un aula de adobe con estufa a leña. Los baños de varones y mujeres separados por una distancia de un metro y hacia atrás del aula, una huerta y dos temazcales (uno de adobe y otro de ramas).

Según los testimonios, para la organización del proyecto de la escuela, se tuvieron en cuenta las experiencias que viven el actual administrador y promotor del proyecto, en un viaje al sur de la India, a Bolivia, Perú y otros países latinoamericanos. Se consideran importantes los aportes de Antonia Baumgartner y de la antropóloga francesa Noemí Paymal, creadora de la denominada Pedagogía 3000. El propósito era crear un espacio que permitiera educar en ideales vinculados con la vida en la naturaleza, valores colaborativos, saberes de los pueblos originarios, aceptación de la multiculturalidad, incorporación de nuevas tecnologías y uso de redes sociales.

El inicio de las clases, sin autorización oficial, fue en 2007; mientras continuaban los trámites ante el Consejo de Educación de la Provincia. Después de una larga tramitación en el Ministerio de Educación, en 2008, finalmente se aprueba la Resolución que legaliza la situación de la escuela con reconocimiento oficial y, en 2009, se la incorpora al proyecto escuela rural de Gestión Social no arancelada.

Algunas frases de los padres sirvieron para que yo comprendiera de qué modo valoraban la escuela:

“XX no se adaptó en otra escuela por los problemas de violencia que había” (Madre 3, comunicación personal, 21 de octubre de 2015)

“Federico como es autista necesita la tranquilidad y la paz que hay en este lugar. En cambio no se adaptó en la otra escuela porque el bullicio, los gritos eran constantes” (Madre 2, comunicación personal, 13 de octubre de 2015) tal como lo resumieron algunos padres.

Cabe aclarar que esta institución siempre contó con un número reducido de alumnos, es así que, cuando recién se inauguró, asistían alrededor de quince alumnos y a medida que fue pasando el tiempo la matrícula fue disminuyendo por diferentes razones, entre las cuales se puede mencionar principalmente el hecho fundamental que no se hayan inscriptos nuevos alumnos, también se puede considerar como otras razones que algunos niños solicitaron el pase a otras escuelas debido a que las familias no alcanzaron a comprender la metodología, ni adaptarse a la forma de enseñar de esta escuela, estas serían los principales motivos que esgrime la escuela para la deserción, según las palabras del administrador.

Frente a esta oposición, había otro grupo de familias que apostaban a esta escuela y a su forma de enseñanza, esta perspectiva se ve reflejada en algunas entrevistas, que realicé a un grupo de padres, madres y estos manifestaban:

“esta escuela es espectacular porque los chicos aprenden sin darse cuenta. Además son escuchados” (padre 1, comunicación personal, 2 de noviembre de 2015),
“aquí los niños no se dan cuenta que pasa el tiempo. Vienen con gusto. Yo creo que los chicos aquí aprenden todo lo necesario y les va servir cuando vayan al secundario” (madre 1, comunicación personal, 10 de noviembre de 2015)
“en esta escuela se incentiva el desarrollo bio integral y la acción; se promueve las experiencias educativas de los pueblos originarios y la multiculturalidad, apunta al desarrollo del ser tal como lo plantea Noemi Paymal la creadora de la Pedagogía 3000” (madre 2, comunicación personal, 13 de octubre de 2015).

En el 2015, la matrícula de la escuela era de seis alumnos (dos mujeres y tres varones que asistían periódicamente), sus edades eran de 6, 7, 8, 9 y 13 años y un sexto estudiante, cuya edad era de 10 años, pero no concurría a la escuela porque vivía en Santa Fé. Según comenta la docente, este niño había cursado en esta institución y, por razones familiares, había tenido que mudarse, pero sus padres habían optado por homeschooling (educación en casa). Lo que en ese momento se estaba haciendo era brindarle actividades y explicaciones por internet con el fin de preparar al niño para cuando tuviera que viajar a rendir a Buenos Aires.

Se preguntarán por qué sólo seis alumnos. Al respecto entiende que las causas de la disminución de la matrícula de esta escuela son varias. Una de ellas tiene que ver con la

inundación del año 2014 causada por las intensas lluvias que cayeron generando graves daños en la zona en que se encuentra emplazado el establecimiento educativo. El agua y el barro que descendieron por los cañadones afectaron a la Escuela Área Protegida Paso Córdova, sufriendo problemas en los techos, roturas de vidrios, inutilización del servicio eléctrico y hasta el uso de los baños, otra de los motivos puede señalarse en el hecho que fue porque hubieron algunas familias que no acordaron con la metodología de enseñanza razón por la cual decidieron retirar a sus hijos del establecimiento llevándolos a otras escuelas públicas y por último porque había alumnos que habían egresado -un total de cinco-.

3.2. Fundamentos de la Pedagogía 3000

Como alternativa a la escuela tradicional, surgen en Europa, a finales del S. XIX y principios del S.XX nuevos principios y modelos pedagógicos que se resumen en el término de Escuela Nueva, la que se replantea las formas tradicionales de la enseñanza. Estos principios derivan de los avances de los estudios de psicología, así como de la consideración de la función social de la escuela. Tuvo en Estados Unidos a uno de sus filósofos más representativos: John Dewey (1859-1952). Este nuevo modelo desarrolla experiencias educativas centradas en la libertad de los niños, en la acción y en la construcción autónoma del aprendizaje.

Los principios por los que se rige la Escuela Nueva según Lourdes Espinilla (2005) surgen de una nueva comprensión de las necesidades que tiene la infancia y tratan de convertir al niño en el centro de todo el proceso de aprendizaje y enseñanza, convirtiéndose el maestro en un acompañante y guía, atendiendo a las necesidades e intereses específicos de cada uno.

En la década de los años 70, con la escuela nueva aparecen diferentes modelos pedagógicos, entre ellos en Alemania el *modelo waldorf* con Rudolf Steiner; *Montessori* en Italia con María Montessori, *Freinet* en Francia, Loriz Malaguzzi en Italia, escuelas de la señorita Olga Cossetini y Luis Iglesias, en Argentina; Pedagogía 3000, en Bolivia, de la mano de la antropóloga francesa Noemy Paymal.

En su componente curricular, todas ellas exigen el trabajo en grupo y plantean la posibilidad de la promoción flexible. Se basan en la comprensión del desarrollo evolutivo del ser humano, desde la niñez a la primera juventud. Buscan educar la totalidad del niño, equilibrando el trabajo práctico con sus manos, con el progresivo desarrollo de la voluntad individual, la imaginación y la capacidad intelectual.

A diferencia de las anteriores, la Pedagogía 3000 incluye todas las metodologías y herramientas del pasado, del presente y del futuro, que atiendan a los niños de manera holística y con cariño. Más que una nueva teoría o un nuevo procedimiento pedagógico o

cualquier modelo fijo de aprendizaje, es una constante apertura por entender y atender las necesidades de los alumnos de hoy y de mañana porque según Noemy Paymal “*los niños y jóvenes de este tercer milenio nacen con otros dones activados, no latentes*” (2010, p.25). Considera que presentan talentos innatos excepcionales de mayor percepción y sensibilidad en los ámbitos fisiológicos, afectivos, emocionales, éticos, conductuales, cognitivos, sociales y espirituales, es decir estima que se está perfilando una nueva humanidad que se caracteriza por una psicología ya modificada, basada en la expresión del sentimiento y no en su represión. Esto se traduce en una motivación solidaria y amorosa, no competitiva y agresiva; una lógica multinivel-integrada, no lineal-secuencial, un sentido de identidad inclusiva-colectiva, no aislada-individual y capacidades psíquicas utilizadas con propósitos benevolentes y éticos, no dañinos.

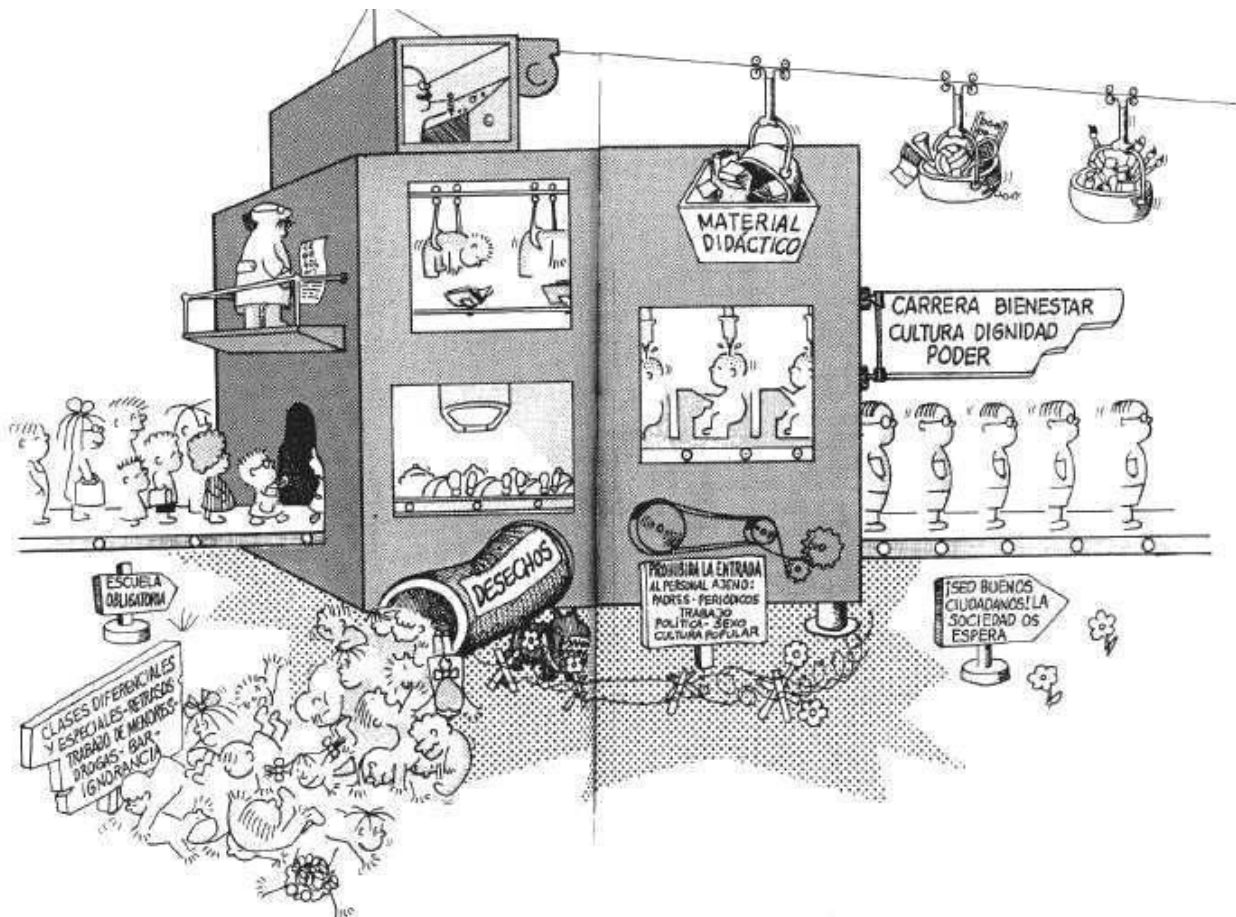
A nivel pedagógico, la Pedagogía 3000 promueve herramientas bio inteligentes, bio mórficas y bio-reconectores; incentiva el desarrollo bio integral y la acción; se basa en las trece inteligencias, tiene en cuenta las experiencias educativas de los pueblos originarios y la multiculturalidad, apunta al desarrollo del ser y a la formación de sabios. Esto es así porque según su creadora, es necesario un cambio de fondo puesto que la realidad cotidiana en la que nos desenvolvemos, nos muestra que en el reciente pasado e incluso actualmente, aún hay escuelas que conciben la enseñanza como el traspaso de conocimientos de cabeza a cabeza y el aprendizaje como una capacidad memorística por parte del estudiante. Es decir, aún existen docentes que tienen en mente que el acto de enseñar y aprender, sólo consiste en depositar información en la cabeza del estudiante y que éste la va almacenando de acuerdo a como lo asimile, aunque los chicos de hoy sean otros.

Estos principios pedagógicos hacen ver la educación con una perspectiva más abierta y flexible, que mejora la efectividad y la calidad de los procesos educativos. Su método se basa en que el alumno tenga experiencias directas, que se le plantee un problema auténtico, que estimule su pensamiento y la observación. Rechaza la idea de que las áreas del conocimiento deben estar aisladas una de otra. En esta tendencia pedagógica, alcanzan mayor auge las acciones prácticas concretas que los ejercicios teóricos. Se enfatiza en el papel activo del educando. Esto trae aparejado un cambio importante de las funciones que entonces debe realizar el docente en el desarrollo del proceso enseñanza que posibilite alcanzar realmente, de forma medible, objetivos tales como:

- Satisfacer las aspiraciones del ser humano, como individuo y como ser social,
- Contribuir de manera sustancial a lograr cierto tipo de equilibrio en la sociedad.
- Suavizar o eliminar las contradicciones entre las clases y dentro de las clases mismas.

La atención se centra en los niños, en sus ideas, intereses y actividades. El acento se pone en los medios y no en los resultados. El proceso evaluativo no se centra en las calificaciones y exámenes que tienden a la individualización y la competencia sino en el mayor esfuerzo que cada niño pueda lograr. Se valoriza el vínculo con la naturaleza por esto se desarrolla actividades en entornos apropiados para ello. Se fomenta el valor artístico y la capacidad del niño por crear y desarrollar.

En este mismo orden de ideas Antonia Baumgartner también propone una educación que difiere de la tradicional. Dicha autora plantea que en este tiempo están apareciendo nuevos cambios en el horizonte, aunque aún nos encontramos en el punto de tensión máxima entre dos culturas: una mecánica contenedora de límites individuales, egocéntricos, y otra que invade y borra límites e individualismos. Considera que la creación de la Escuela Moderna coincide con la aparición del maquinismo. Esta edad de la máquina y el correspondiente efecto de la imprenta, se caracterizó por la postulación de principios tales, como que el mundo podría ser completamente entendido, y que tal comprensión, podía alcanzarse aplicando el uso del método analítico. Afirma que aunque cueste creerlo, a primera vista, todo el sistema Educativo, incluyendo el Universitario y la Investigación Científica, no son otra cosa que instituciones industriales dedicadas a esparcir la instrucción y la información porque fueron modeladas como fábricas. En este sentido, entiendo que los estudiantes también son tratados como material no procesado listo para entrar en la línea de producción para ser convertidos en producto terminado. Al respecto vino a mi mente la siguiente viñeta de Tonucci:



Fuente: Francesco Tonucci recuperado de:

<http://blogeralaura.blogspot.com.ar/2011/04/reflexion-sobre-la-escuela-de-tonucci.html>

El motivo por el que relacioné las palabras de la educadora argentina con esta imagen, es porque la escuela aún sigue manteniendo la estructura fabril (industrial). El conocimiento se introduce a través de una máquina a todos por igual. Los alumnos que no logran alcanzar los objetivos propuestos y estructurados en la lógica homogeneizadora; son dejados de un lado, se los arroja por un tubo, por ser diferentes, mientras que los que son considerados buenos salen por la misma puerta de la carrera de: “Bienestar, Cultura, Dignidad y Poder”, como si fueran robots. Todo esto sigue sucediendo con bastante frecuencia, se trata a los niños a todos por igual, a pesar de las discusiones y propuestas de políticas educativas que plantean el reconocimiento de las diferencias y de otras dimensiones que atraviesan las “nuevas infancias”.

Así, los estudiantes que ingresan a los centros escolares siguen siendo despojados de sus pertenencias, es decir aquellas cosas que lo hacen diferente a los demás. Cuando hablo de pertenencias me refiero a saberes, experiencias, elementos, a su capital cultural y social.

Otro aspecto que aún es necesario tratar, se refiere a la comunicación entre las diferentes personas que trabajan en la escuela, al respecto común encontrarnos con estilos de dirección verticalista. “Todo se dirige desde arriba”. Por último, a mi entender,

Tonucci remarca en esta imagen que no hay una relación entre las familias y el resto de la sociedad de la escuela. Subraya que nadie externo a ella puede entrar, se encuentra aislada de todo lo que le rodea. No obstante, hay que tener en cuenta que adentro de la estructura tradicional escuela, hoy se intenta cambiar esta realidad y a su vez algunos educadores- pedagogos que interpelan este modelo tradicional y prueban diferentes alternativas, entre ellas como lo mencioné ya Antonia Baumgartner y Noemi Paymal, quienes apuestan por una educación que contemple las características personales de cada niño, que promueva herramientas bio inteligentes, bio mórficas y bio-reconectores; que incentive el desarrollo bio integral y la acción.

Se aclara que estas herramientas son prácticas pedagógicas terapéuticas de desarrollo integral, son alternativas complementarias, naturales, flexibles, e involucran al propio alumno. Se puede utilizar tanto en la educación, en la escuela, en el hogar, como en la salud.

Estas técnicas consideran al hombre como un ser holístico que es unión, integración y constante interrelación con su cuerpo físico, mental, emocional y espiritual.

Las herramientas bio inteligentes son técnicas que interesan especialmente para el campo pedagógico del tercer milenio porque:

- Estimulan las Inteligencias Múltiples.
- Conectan y armonizan los dos hemisferios cerebrales.
- Desarrollan la inteligencia emocional.
- Desbloquean los canales energéticos, físicos y sutiles.
- Abren y activan los centros energéticos del cuerpo humano.
- Armonizan y equilibran los campos electromagnéticos.
- Conectan a las fuerzas telúricas-cósmicas y otras fuentes de energía y de conocimiento.
- Reactivan la memoria celular y los códigos genéticos latentes.
- Se basan en procesos de auto enseñanza y auto sanación.

Para el sistema educativo, se pueden utilizar las siguientes herramientas bio-inteligentes:

- Música-enseñanza, cantos, sonidosofía.
- Baile, rondas, danzas tradicionales, expresión corporal.
- Mandalas.
- Arte-enseñanza.
- Cerámica.
- Símbolos, códigos y dibujos ancestrales.

- El bio-cuento, los mitos, las leyendas.
- Técnicas de armonizaciones para niños, niñas y jóvenes.
- Trabajos con los cinco sentidos interiores y la intuición (hemisferio derecho).
- Estar en contacto con la naturaleza, realizar salidas al campo.
- Deportes y artes marciales. Tiro al arco.

Además, tanto la antropóloga francesa Noemy Paymal como Antonia Baumgartner, apuestan por una educación holística porque en virtud que la práctica pedagógica, vista desde esta perspectiva no permite la comparación entre los sujetos ya que dicha comparación entorpece el aprendizaje, fomenta el desinterés por el estudio y destruye la autoestima del individuo. En la educación holista, aprender es un concepto que adquiere una connotación especial, difiere mucho del concepto que se tiene en la educación mecanicista, desde la educación holística, aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana, tales como el afectivo, físico, social y espiritual.

4. Fuentes y técnicas de recolección de datos

El estudio de campo que llevé adelante implicó recurrir también a múltiples fuentes que tuvieron diferentes técnicas de recolección y análisis. Entre otros documentos, en este trabajo utilicé normativas, Leyes, Resoluciones, el Diseño Curricular que rigen y rigieron, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela, los proyectos, disposiciones y notas internas, avisos, carteles sobre organización del tiempo y del espacio. Además realicé entrevistas en la escuela al administrador, a la docente, alumnos, padres, madres; otras que efectué a los ex alumnos, ex padres en sus respectivos hogares.

También, analizo el calendario escolar (Resolución Consejo Provincial de Educación N°4080/14).

La búsqueda y selección de estos documentos lo llevo a cabo a lo largo del proceso de investigación, en función de las dimensiones de análisis previstas y de otras que fueron surgiendo a partir del proceso interpretativo.

A continuación, describo el proceso de observación y recolección de datos. Durante mi estadía, observé la organización de la institución -aulas, patios, horarios, materias, recreos-, la estructura con la que se organizaban los saberes -asignaturas, áreas-, las categorías en las que se clasificaban a los alumnos en grupos -grados, enseñanza simultánea-, las reglas de acreditación y de promoción -la evaluación, exámenes, notas para promover-, las interacciones de los sujetos, en este caso en particular entre -docente estudiante; estudiantes entre sí, docente y las familias.

Como bien señalan Peter Woods (1987); Judith Goetz y Margaret LeCompte (1988); Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada (2006); Elsie Rockwell (2001) la finalidad que

persigue la etnografía no es una, sino que son varias, las cuales se encuentran íntimamente relacionadas, entre las que se puede destacar: la descripción cultural, la interpretación de datos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos y, en último término, la mejora de la realidad educativa.

Las observaciones me posibilitaron sumergirme en lo cotidiano de la institución. Registré todo lo posible, tanto lo que hacía la docente como los niños y los padres sin excluir, a priori, ningún acontecimiento; sin decidir, de antemano, que un cierto intercambio o situación era o no pertinente a la organización de la enseñanza.

Los registros los completé, en todos los casos, una vez que finalizaba la jornada, por las noches, añadiendo todo lo que recordaba con la mayor precisión posible teniendo en cuenta las grabaciones y filmaciones.

En forma paralela a las observaciones, comencé con la realización de entrevistas semiestructuradas. Considero entrevistas a las situaciones de diálogo en profundidad, formalmente acordadas y realizadas en momentos definidos en común, cuyo propósito es obtener datos acerca del significado de los fenómenos que se describen. Éstas las grabé con autorización de los entrevistados y desgrabadas luego, con estricto apego a la literalidad de sus dichos. Percibo que la entrevista semiestructurada es una herramienta más entre otros tipos de intercambio verbal y, principalmente, la informal resultó ser un complemento necesario ya que es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores. A través de ella obtuve enunciados, verbalizaciones complementarias a las observaciones. Para ello, desarrollé un procedimiento estructurado de preguntas abiertas, pero en muchos casos las respuestas que fueron dando los entrevistados significaron nuevas preguntas y el guión previamente establecido por mí funcionaba como una guía, nunca fue algo rígido.

Las dimensiones que consideré para la construcción de los protocolos de entrevistas fueron: la caracterización de la escuela –origen y cambios-, la distinción respecto de otras escuelas, la función que se le adjudica, la caracterización de los estudiantes, elección de la escuela, el modo de organización. Para indagar respecto de las dimensiones del tiempo y el espacio, las preguntas se direccionaron a describir: el tipo de actividades, la organización del tiempo y el espacio en la escuela –calendario académico, organización semanal y diaria-, la división de los espacios específicos, las actividades que se consideran escolares y extraescolares. La selección de los informantes lo hice en función de diferentes criterios: en primer lugar busqué contar con diferentes actores. Realicé un total de diecinueve entrevistas (5 corresponden a los alumnos, 5 a los padres, una al administrador, una a la docente y directora a la vez, cinco a ex alumnos y dos ex padres).

Registré no sólo los diálogos que mantuve con los diferentes integrantes de la institución sino también otras conversaciones en las que no intervine directamente, por ejemplo, cuando la docente le presentó la escuela a los alumnos del Instituto Universitario

Patagónico de las Artes y a las alumnas de la Universidad Nacional del Comahue de la carrera de comunicación.

Los temas relacionados con las diferencias con otras instituciones educativas en estos diálogos eran habituales:

“Esta escuela no se parece en nada al resto que continúan brindando una educación tradicional. Aquí no se toman exámenes, no se les corrige los cuadernos” (docente, comunicación personal, 15 de septiembre del 2015).

Entiendo que el uso de la entrevista como la observación en este estudio fue pertinente porque me permitió encontrar respuestas a varios de los interrogantes que guían esta investigación.

A pesar de estas virtudes que menciono, a la hora de realizarlas me encontré con una serie de dificultades. Por un lado, a veces iba al lugar y, a pesar de haber acordado, la persona no se encontraba. Entonces, tuve que establecer otro día y horario para el encuentro.

Otros se negaron a dar entrevistas ex alumnos- a pesar de que les dije que eran charlas en relación a la escuela a la que habían asistido y que mi intención era saber cómo se habían sentido cuando asistieron, qué recuerdos tenían de ella. Algunos de los alumnos que accedieron a responder autorizaron en todos los casos ser grabados, aunque luego dos de ellos manifestaron cierta incomodidad. Por otro lado, en algunos casos, las respuestas tendían a ser monosilábicas -palabras sueltas- o con un escaso desarrollo.

Cabe señalar que todas ellas se realizaron en diferentes espacios circundantes al aula. Muchas veces, las entrevistas se hicieron luego de la jornada escolar; en otras oportunidades, se mantuvieron diálogos cortos en el aula o durante alguna salida, los cuales quedaron registradas en el cuaderno de campo o mediante el grabador del celular. Esto me llevó a pensar que el lugar no parece haber condicionado las respuestas de los niños, pero sí el celular con el que grababa o filmaba porque estos mismos niños en situaciones informales contestaban preguntas, proponían el tema espontáneamente o intercambiaban opiniones. Me dio la sensación de que el celular funcionaba como una objetivación del estar siendo entrevistados, estudiados, que incomodaba tanto a aquellos que se negaron como a quienes accedieron a realizar la entrevista..

El contenido de las entrevistas, los registros fotográficos y las observaciones sirvieron para orientar y reorientar este estudio. Así, finalmente, el archivo de campo contiene diecinueve transcripciones de entrevistas en profundidad, según el siguiente detalle: una entrevistas en profundidad a la docente y directora a la vez, una al administrador, a cada uno de los alumnos que asistían, a cada una de las familias de los niños y a ex alumnos (7). Es importante señalar que no se trata de las únicas conversaciones mantenidas con los sujetos en terreno. A continuación doy a conocer las

características de los entrevistados. Por cuestiones de seguridad identifiqué a los niños por medio de un número. Así se identifica al alumno 1, 2, 3,4 y 5.

Además, capté diferentes momentos a partir de fotos y filmaciones. Entiendo, al igual que Augustowsky (2010), que son datos al igual que otros, por esta razón, forman parte del cuerpo de trabajo y no son colocadas como anexo del mismo. En este sentido, se utiliza la fotografía como una forma de registro complementario a otros modos como las notas de campo y las entrevistas. Concibo que las fotos como las filmaciones se construyen porque en cada una se toman decisiones -se definan ángulos, momentos- y, en este sentido, recogen y muestran ciertas cosas y dejan fuera otras.

Por último, el diario de campo me permitió la reconstrucción ordenada cronológicamente de información recogida y de otras situaciones vividas en la escuela además de las clases, incluyendo conversaciones e intercambios no grabadas, croquis de la escuela, del aula y notas diversas tomadas en terreno.

La documentación relevada fue diversa e incluye copias de los cuadernos de clase y documentación institucional, cuando fue posible. Debido al aislamiento en que se encontraban la escuela, fotocopiar materiales no fue posible. Por esta razón, se reemplazó la fotocopia por el fichaje, la fotografía de la documentación. Además el administrador me facilitó el material por mail, medio por el cual accedí al PEI, PCI y del marco teórico en que se basó para la organización del proyecto.

El análisis de estos documentos me permitió explorar la propuesta pedagógica y la forma de organización de la escuela.

5. El análisis de los datos

La codificación y análisis de los datos se dio en forma conjunta con la etapa de recolección de la información, por ejes temáticos vinculados a las dimensiones de análisis ya presentadas.

En el proceso de codificación se observa que muchos de los datos aluden a una gramática escolar que no está presente en otras instituciones educativas de nivel primario. Esto resultó notorio particularmente en lo que se refiere al tiempo y espacio escolar.

La etapa de presentación de los datos se condensa en la redacción de los dos capítulos siguientes:

- El tiempo y el espacio.
- La relación del tiempo y el espacio con otros componentes de la gramática escolar.

La etapa de codificación y análisis tuvo también nuevas decisiones metodológicas en función de cómo iba avanzando el proceso. Por ejemplo, los interrogantes que organicé para las entrevistas guiaron el trabajo de campo, pero en algunos casos tuve que realizar algunas modificaciones en función del análisis. Algunas preguntas eran previsibles al comienzo del análisis por el tipo de estudio en curso y espejan las dimensiones de análisis (como la caracterización de la escuela y de la zona en que se encuentra, la composición de la sección múltiple), mientras que otros emergieron del estudio y fueron trabajadas luego en los demás (como la manera en que la maestra define su tarea y la relación de ello con sus posicionamientos frente a la enseñanza y al aprendizaje de los alumnos).

Por otra parte, entre algunas de las dificultades que se me presentaron en mi trabajo de campo, cabe señalar que durante mis primeras visitas a la escuela sentía la sensación que no aprovechaba el tiempo porque no sabía qué registrar, puesto que no me daba cuenta de cuándo comenzaba la clase porque allí se hacían otros usos del tiempo y del espacio totalmente diferentes de cómo se llevan a cabo en otras instituciones educativas donde trabajé como maestra.

Otra dificultad que encontré fue el de hallar el equilibrio justo entre observar y participar puesto que el propio investigador es la herramienta de estudio. La consideración de un observador completamente imparcial e invisible defendida por las etnografías clásicas es obsoleta porque no se estudia el mundo desde afuera, desde arriba según principios abstractos sino que lo hacemos de adentro hacia afuera a partir de un conocimiento de la vida específica de lo que se está estudiando. Por lo expuesto, es que a partir del problema que menciono anteriormente, empecé a orientar mi participación entre ser participante completo y observador. De este modo comencé a planificar los encuentros.

En resumen, como lo expreso al principio de este capítulo, hay una gran variedad de centros escolares. Entre ellos, aquellos que se inclinan por alguna pedagogía alternativa. En relación con la escuela seleccionada, no se trata sólo de una escuela de gestión social sino que además, opta por una pedagogía alternativa: la Pedagogía 3000. Se trata de una pedagogía que se encuentra en expansión. Apunta al desarrollo integral del ser, a través de una educación bio integral, multicultural y lúdica. Esta propuesta da la bienvenida a todos los métodos educativos alternativos- el método Pestalozzi, Montessori, Rudolf Steiner, la enseñanza de Celestin Freinet, el método Kilpatrick, la enseñanza avanzada de Vigotsky, la Educación Bio Céntrica de Rolando Toro, El Super aprendizaje, la filosofía de Pierre Weil y Unipaz, las inteligencias múltiples, la sinérgica, la Educación Liberadora de Paulo Freire, la Educación Sistémica. Promueve, también, las experiencias educativas de los pueblos indígenas originarios y la multiculturalidad y apunta al desarrollo del ser y a la

formación de sabios. Según las palabras del administrador de ERAP, conocedor y difusor de esta pedagogía:

“Los niños de hoy vienen con una nueva constitución en su sistema nervioso que hace que sean completamente despiertos, no necesitan aprender a partir de acumular información” (administrador, comunicación personal, 20 de octubre del 2015).

Los estudiantes van aprendiendo de lo más complejo a lo más simple sin necesidad que nadie se los enseñe, por ejemplo, a partir de la observación de una planta en particular puede lograr conocer cuáles son sus características generales hasta las particulares como son la forma de la hoja, el tipo de frutos que da.

En esta pedagogía, se privilegia el aprendizaje a través de los sentidos, por esta razón, los alumnos realizan actividades con diferentes materiales, por ejemplo en una observación realizada los niños armaban una casa para jugar y para esto contaban con distintos materiales que fueron probando y viendo cuáles eran los adecuados para que la construcción sea la más viable.

CAPÍTULO II

EL ESPACIO

Pareciera que hoy, preguntarse por el espacio en la escuela, su organización, su uso, su significación por parte de los sujetos, es algo obvio, en el sentido en que es algo que está ahí, aparentemente natural, que siempre ha estado y que poco se cuestiona. Inés Dussel y Marcelo Caruso (2003) se ocupan estudiar el espacio escolar. Ellos realizan un recorrido histórico, sin pretensiones de neutralidad, sobre la configuración del aula de clase como espacio educativo privilegiado y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo allí. La intención es desnaturalizar el aula. Se proponen interrogar lo obvio, saber por qué el aula es como es, por qué se realizan dentro de ella determinados discursos y prácticas: de dónde surgen, cuáles son sus significados y efectos, quién los define, a qué responden.

Alejandra María Castro (2015) también aborda el espacio y lo hace desde las Ciencias Sociales, en particular, desde la Geografía y la Sociología, porque entiende que posibilitan encontrar fundamentos teóricos de algunos desarrollos conceptuales sobre el espacio escolar realizados en el campo pedagógico y por otro lado porque abren otras miradas. Asimismo realiza el análisis desde las políticas educativas, porque entiende que le permite construir una mayor visibilización de estas prácticas arquitectónicas y pedagógicas de espacialidad escolar.

Otro de los autores que muestra interés por analizar el espacio es Soledad Vercellino (2012), pero a diferencia de Castro incluye esta temática al analizar la reorganización del dispositivo escolar en escuelas de nivel primario de la provincia de Río Negro que implementan el programa de ampliación de la jornada escolar. En el recorrido que realiza da cuenta que el aula sigue siendo el espacio dispuesto, de modo específico, para la enseñanza, aunque en estas escuelas de Jornada Extendida aparecen otros espacios para este fin (laboratorio, talleres polivalentes) con otras configuraciones físicas, con otros objetos, diferentes a las del aula tradicional. Es ahí en dónde el espacio revela su dimensión productiva: es ocasión para ciertas estrategias de enseñanza aprendizaje (aula taller), ciertas actividades (lúdicas, creativas-expresivas, investigativas, inventivas) y ciertos saberes (artísticos, tecnológicos, de la vida cotidiana). Además, da a conocer que, a pesar de las modificaciones antes mencionadas junto a la dimensión productiva del espacio, aparece fuertemente la dimensión disciplinaria: el espacio lo ve como un lugar altamente regulado para los alumnos, quienes al escolarizarse deben aprender qué espacios pueden habitar, cuándo y cómo deben hacerlo.

Ahora bien, esta presencia del espacio escolar es la que le da sentido a las siguientes preguntas que me propongo responder en este capítulo: ¿cómo se organiza el

espacio en la escuela Primaria Rural de Área protegida de Paso Córdoba? ¿Qué función cumple? ¿Cómo influye sobre la organización de las actividades y sobre las personas?

Entiendo, al igual que Antonio Viñao Frago (2002), que cualquier actividad precisa un espacio determinado. Así sucede con el de enseñar, aprender y con la educación. Éstas no se pueden llevar a cabo en el vacío. En este sentido la escuela como institución social e histórica, es quien debe ofrecer estos espacios para facilitarles a los niños y jóvenes acceder a la cultura del conocimiento construidos por la humanidad. Debe permitirles experimentar, descubrir, facilitar la interacción, adquirir nuevos aprendizajes según la antropóloga francesa Paymal (2010), por esta razón el espacio escolar no solo se debe utilizar con un fin organizativo. Se trata de construir espacios escolares que no preparen para la vida, sino por el contrario, donde se viva la vida. Una escuela que, a través de su diseño arquitectónico, de sus equipamientos y ambientación albergue los derechos de los niños, de los docentes y de los padres. En este tipo de instituciones educativas que se inclinan por una pedagogía alternativa, como puede ser la -Pedagogía 3000, Waldorf, Montessori, de Loris Malaguzzi-, la planificación del espacio es un aspecto fundamental que debe estar acorde con los fines educativos que se pretende conseguir.

En este capítulo, al analizar el espacio escolar de la Escuela Primaria rural de Gestión Social de Paso Córdoba, decido organizar el análisis en dos partes con el fin de que resulte enriquecedor. En la primera hago foco en cuestiones que tienen que ver con:

- El emplazamiento de la Escuela Rural de Área protegida de Paso Córdoba y cómo éste opera en su categorización como escuela rural, para lo cual recupero del Capítulo I los desarrollos teóricos. En esta primera parte presento el contexto del barrio donde está emplazada la escuela y describo la distribución y organización de los espacios físicos: la cocina, las aulas, el baño, el salón de usos múltiples, el temazcal, la huerta.

En una segunda parte, la línea de indagación y análisis que selecciono se focaliza en:

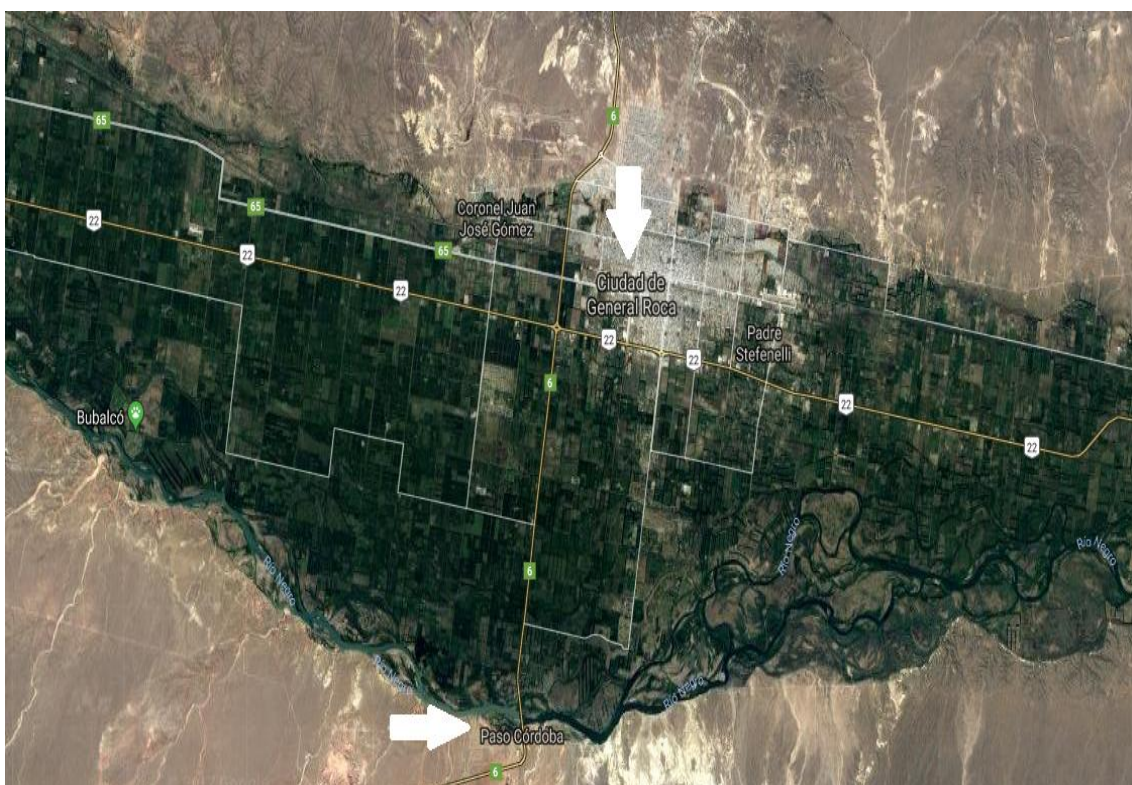
- Los sentidos y significados construidos por los sujetos de y en esos espacios, las funciones y usos asignados a las mismas. Se puntualiza sobre la configuración de las personas en el espacio escolar: la conformación de las acciones escolares.

Como estrategia metodológica utilicé, como lo menciono en la segunda parte del capítulo I, la observación y realicé registros en diferentes espacios escolares, en diversas situaciones (clases, salidas) en las que observé a los sujetos en la vida cotidiana escolar. También, realicé entrevistas a docentes, alumnos, al coordinador o administrador, ex

alumnos, padres de los alumnos egresados, descripciones que dan cuenta de lo espacial, construidas in situ. Saqué fotografías, grabé y filmé.

Cabe aclarar que al hablar de espacio no me refiero sólo a lo físico, a la materialidad del edificio, a su arquitectura, sino que se incluyen las ideas, los sentidos construidos por los sujetos, es lo que se proyecta o imagina. No se trata, como lo plantea Jorge Huergo y Kevin Morawicki (2009), de realizar sólo una descripción de cuántas aulas hay en la escuela, dónde está ubicada, qué lugar ocupa el patio o los baños. Se trata de ir más allá, lo interesante es ver el tipo de relaciones que se establecen en cada uno de ellos, si se plantean conflictos o pugnas por el sentido del mismo espacio, donde se producen encuentros y desencuentros, negociaciones, reciprocidades, indiferencias, autoridades o jerarquías, rituales legitimados o no, rutinas admitidas o sancionadas. En este sentido, no se puede considerar al espacio como algo lineal porque concibo al igual que Viñao Frago (1994) que éste no es neutro, sino que influye y actúa sistemáticamente en la práctica educativa como parte de un programa que configura e instituye valores, moldea subjetividades y posibilita determinados aprendizajes.

1. El emplazamiento de la escuela rural de área protegida de Paso Córdoba



La escuela Primaria que analizo en este estudio está emplazada en el Área Protegida de Paso Córdoba, lote 11, esto define su nombre. Paso Córdoba se ubica en el municipio de General Roca, en la zona del Alto Valle de la Provincia de Río Negro, situada a unos 15 kilómetros de la ciudad, al norte de la Patagonia Argentina a orillas del imponente río Negro. **Imagen 1:** Imagen satelital de la ciudad de General Roca y Paso Córdoba

Este río es límite departamental, hecho que da como resultado que la mayor parte de su población se asienta en la jurisdicción del departamento General Roca, y otra pequeña parte en el departamento El Cuy.



Imagen II: Imagen satelital de la escuela Primaria de Área Protegida de Paso Córdoba (ERAP)

Si nos basamos en el último censo poblacional que se llevó a cabo en el 2010, Paso Córdoba tenía una población de 1.072 habitantes, por esta razón teniendo en cuenta el aspecto demográfico a esta escuela se la considera rural. Además de acuerdo a los datos que arrojó este censo, los habitantes de esta zona son empleados rurales en su gran mayoría.



Foto I. Puente Paso Córdova



Foto II. Fotografía del puente de Paso Córdova y del río Negro

Para llegar a esta institución una vez que se cruza el puente, como se puede observar en la fotografía, hay que ingresar por un camino sinuoso de tierra enmarcado por un lado por el río y por el otro por la barda sur. Hay una tranquera que indica el ingreso.

A pesar que esta institución se encuentra alejada de la ciudad, los niños que asistían vivían en la zona urbana.

Al respecto, la docente me comentó:

“Si bien cerca de aquí hay un barrio y los chicos podrían asistir a esta escuela, sus padres optan por otra escuela pública, aunque son tradicionales y para ello deben caminar unos 3, 4 km o bien deben utilizar algún colectivo para poder llegar. Esta escuela les queda cerca, a un paso, pero no, se inclinan por otra. En cambio los alumnos que asisten hoy aquí provienen de la ciudad y lo hacen en vehículos particulares. Esto pasa porque estos padres prefieren otra pedagogía, optan por otra educación (...)” (Docente, comunicación personal, 15 de septiembre del 2015).

Pienso que esto sucedió porque los padres de los niños que vivían cerca de la escuela prefirieron enviar a sus hijos a escuelas de las cuales ellos tenían conocimientos de cómo funcionaban, de cómo se enseñaban, qué saberes se impartían, cómo se impartían. En cambio ERAP para muchos resultó una institución novedosa, que incluía muchos cambios a la vez y ante el desconocimiento o el temor que luego no pudieran sus hijos insertarse en el Nivel Medio prefirieron aquellas instituciones educativas que ya venían funcionando hace tiempo, como la escuela N° 35 – de cuatro galpones-, la Escuela N° 107 o la Escuela N° 286- todas ellas rurales y de Jornada Extendida.

Además en este centro escolar quien daba clases no tenía el título de docente de Nivel Primario. Cuando la escuela comenzó a funcionar en el año 2000 quien estaba a cargo del establecimiento era el Coordinador y su esposa. Ella Instructora de Yoga y él profesor de la carrera de Cine del Instituto Universitario Patagónico de las Artes. Más tarde quién se encargó de la escuela fue Fernanda – Instructora de Natación y profesora de Nivel Inicial- .

Igualmente hay que tener en cuenta que esta escuela no obtuvo el reconocimiento del Consejo Provincial de Educación desde el momento en que comenzó a funcionar. Recién logró el aval en el año 2008. Mientras tanto los alumnos que asistían a esta institución debían rendir un examen hacia fin de año en alguna de las escuelas primarias públicas, con el fin de lograr la acreditación.

2. Espacio físico: el espacio arquitectónico

El establecimiento de la escuela respondía a principios ecológicos y de sustentabilidad del medio ambiente. En su construcción se utilizaron adobe, piedra, madera y fardos de pasto para hacer las paredes. Las recubrieron con barro y la pintaron con colores pastel, los techos eran de palo, caña y madera. Las pinturas fueron elaboradas con productos vegetales.

conciencia ecológica porque la sociedad utilizaba para levantar las casas materiales de elevada energía de difícil reciclaje y que en ocasiones se incorporaban elementos tóxicos. Expresó:

“La tierra como material de construcción está disponible en cualquier lugar y en abundancia. Sus ventajas, son múltiples y no es algo nuevo porque desde la antigüedad se ha utilizado la tierra cruda para construir, es un material que cubre las tres cuartas partes de la superficie terrestre, desde la Mesopotamia hasta Egipto. (...) De aquí nace el proyecto de adobe que se lleva a cabo todos los años. Éste es el proyecto base de esta escuela” (Administrador, comunicación personal, 20 de octubre del 2015).

Sin duda en esta institución se preocupaban por cuestiones ecológicas. Como docente puedo decir que por lo general estos temas son tratados de manera superficial en los sistemas tradicionales, es decir, no se logra promover en los estudiantes la comprensión y explicación de los procesos ambientales como sistemas complejos. Asistimos a un momento en que tanto niños como jóvenes y adultos queremos hacer algo por cuidar el planeta; pero la información disponible es, en muchos casos, insuficiente. Así, es frecuente que en las escuelas se lleven a cabo campañas “ecológicas”; sin embargo, estas acciones quedan -por lo general- descontextualizadas de la propuesta pedagógica que debiera sustentar la Educación Ambiental.

En cuanto a los espacios que disponían los niños en este centro escolar, como lo menciono anteriormente, son varios, los que paso a describir a continuación:

2.1. Aulas: en esta institución las aulas se organizaban por disciplina y no por grados de la Escuela Primaria. Así, se identificaba un aula que se utilizaba para enseñar Matemática, Lengua, Ciencias Naturales o Sociales, a través de proyectos; otra sala que se usaba para enseñar informática o música y la galería se la aprovechaba para jugar durante los días lluviosos, fríos o cuando se decidía realizar alguna fiesta. En cuanto a esta organización por disciplina en un primer momento pensé que ésta se debía a la cantidad de alumnos que asistían diariamente.

Por lo general el plurigrado es propio de las escuelas rurales donde concurren pocos niños, hay un solo aula y una única docente que se ocupa de todos los grados en simultáneo, sin embargo el coordinador durante una charla informal me comentó que con los padres habían decidido trabajar de esta forma sin importar la cantidad de niños que asistieran. Según me comentó:

“en reunión con los padres decidimos que de acuerdo a la pedagogía que implementaríamos-la pedagogía 3000- se trabajaría con todos los niños a la vez sin importar su edad, así los más pequeños aprenden de los más grandes. Es mucho

más rico e interesante” (Coordinador o administrador, comunicación personal, 20 de octubre del 2015).

Entre los fundamentos de la Pedagogía 3000, me fue posible hallar las causas de esta decisión. De alguna manera, se entiende que la agrupación de niños de distintas edades permite que los más pequeños aprendan de los más grandes ya sea por imitación o porque los niños mayores les proporcionan apoyo verbal o físico para la solución de problemas. Un ejemplo de lo expresado se observa en la dinámica familiar, donde los menores aprenden de los mayores. Al respecto Vigotsky plantea que son valiosos los grupos donde hay niños de diferentes edades porque cada integrante posee distintas habilidades y esto permite un mayor intercambio de experiencias. Por ejemplo, un niño que tiene pocas habilidades en la expresión plástica cuando tiene la oportunidad de integrarse con niños más expertos para la elaboración de un collage, puede aprender nuevas destrezas y además tener la satisfacción de haber participado y obtener un trabajo de mayor calidad.



Foto III: Imagen del aula de clase. Parte del mobiliario

En cuanto al mobiliario, como muestro en la fotografía, pude ver que en el aula donde se enseñaba Matemática, Lengua o las Ciencias aparecían dos mesas alargadas de madera, algunas más pequeñas y sillas alrededor. El equipamiento de este espacio estaba

conformado fundamentalmente por muebles para guardar material, las mesas se las usaba para diferentes actividades (para escribir sobre ellas, merendar, pintar dándolas vueltas y transformándolas en caballetes o bien se convertían en escondites), y una estufa a leña.

Los alumnos en algunas oportunidades se ubicaban alrededor de una de las mesas de trabajo. Si bien esta disposición favorece el diálogo y a la interacción, los alumnos aquí preferían trabajar individualmente. Al mismo tiempo, pude observar que la docente había organizado junto a los niños algunos rincones, donde se llevaba a cabo, en pequeños grupos o individualmente, tareas manipulativas y de investigación. Los niños desarrollaban su creatividad, autonomía y jugaban. Estos rincones implicaron sectorizar algunos espacios de la sala, disponer de elementos y recursos que posibilitaron el juego simbólico o dramático. Cuando se decidía trabajar por rincones, la docente se ubicaba en el centro y desde allí observaba a toda la clase. Estos rincones permanecían fijos, lo que se modificaba eran los materiales que se les proponía a los alumnos. Me fue posible observar tres rincones - uno de armado de maquetas, otro de títeres y uno de juegos-

En cambio en el aula de informática observé una mesa larga contra la pared donde había tres computadoras fijas, en el medio del salón una mesa con tres netbook y algunos instrumentos musicales. Aquí los estudiantes acudían cuando necesitaban información de algún tema o cuando decidían utilizar los instrumentos musicales.



Foto IV: Aula de informática

2.2. La cocina: El espacio físico de la cocina era más pequeño, en comparación con las aulas. Para llegar a ella había que salir del aula, atravesar una parte del espacio exterior. Aquí había una cocina, una mesa pequeña y una pileta para el lavado de utensilios. Se lo utilizaba para preparar la merienda y en este espacio los niños tenían la oportunidad además de preparar dulces, amasar y lavarse las manos porque los baños no contaban con pileta para la higiene personal. Si bien en otras instituciones no es común que los propios alumnos preparen la merienda o cocinen por cuestiones de seguridad, en esta institución las actividades que llevaban a cabo en este espacio era parte del proceso de enseñanza. Según me comentó la docente: *“en esta escuela se le enseña a los niños de manera integrada. En la cocina ellos tienen la oportunidad de aprender libremente, interactuando. Tienen la oportunidad de cocinar lo que ellos mismos cultivan”* (Docente, comunicación personal, 15 de septiembre del 2015).

De esta manera entiendo que en esta institución se ofrece una educación fundamentalmente práctica, permite el contacto directo con las cosas, se prioriza las experiencias sensoriales. Aquí fue posible hallar una vez más la visión pedagógica de Paymal quien entiende que es importante promover en las escuelas una educación donde los alumnos tengan la oportunidad de utilizar todos los sentidos.

Las actividades prácticas como elaborar pan, cultivar la tierra eran una constante en ERAP. La horticultura como materia se enseñaba de forma continuada desde que ingresaban a la escuela hasta que finalizaban, según comentarios de los alumnos y los padres. De alguna manera se intentaba que los alumnos alcanzaran una visión holística de la naturaleza y del mundo como un todo, tal como lo plantea la creadora de la pedagogía 3000. En esta escuela la observación no bastaba, ésta era la razón por la cual los estudiantes trabajaban y se ocupaban del trabajo con la tierra y la cocina.

En varias oportunidades observé que los niños prepararon sus ensaladas de frutas, té con hierbas naturales cosechadas por ellos mismos, previamente desecadas.

Desde este punto de vista, este espacio cumplía una función asistencial y educativa en sí mismo, favoreciendo la socialización e integración de los saberes de las diferentes áreas, posibilitando que el estudiante desarrollara determinados aprendizajes.

Una vez más aparece aquí la escuela como uno de los contextos importante en la que los alumnos se apropian de saberes curriculares, científicos, teóricos, aprenden a relacionarse, a vivir en sociedad, no obstante la función de la escuela para estimular el desarrollo de los aprendizajes no pueden seguir siendo la del paradigma tradicional, según Paymal.

2.3. Espacios recreativos: En esta institución no había un espacio que representara el patio o que sólo se lo usara para la recreación porque sus integrantes entendían que todos los espacios servían para la recreación y para el aprendizaje a la vez. Así se podía usar

las bardas, la orilla del río, un aula. Todos ofrecían posibilidades de juego simbólico y de aprendizaje por eso aparecían distribuidos en las diferentes zonas diversos materiales como una casita hecha de palos, un mercado en el interior del aula. Aquí los niños representaban diferentes roles de la vida cotidiana y familiar.



Foto V: Espacio recreativo

La casita que se observa en esta fotografía fue diseñada entre los niños y los padres. Para su construcción reciclaron maderas y plásticos.

2.4. Huerta escolar: En la huerta escolar se llevaba a cabo experiencias directamente relacionadas con contenidos de las áreas de conocimiento, resultando una experiencia muy gratificante para los niños.

Esta propuesta nació ante la necesidad de crear un espacio para que los estudiantes puedan manipular, explorar y experimentar con las plantas.

La docente argumentaba que la mayoría de los estudiantes vivían en la ciudad donde el acceso a la naturaleza era muy escaso, de esta forma entendía a la huerta escolar una herramienta para mejorar la educación ambiental, la calidad de la nutrición, así como trabajar los contenidos de todas las áreas:

“A los alumnos se les propone un modelo educativo donde puedan tomar conciencia de lo que significa obtener alimentos y puedan relacionarse directamente con la naturaleza. Este es un modelo en el que se incorpora la idea por el respeto al ambiente y los beneficios de proteger la biodiversidad” (Docente, comunicación personal, 15 de septiembre del 2015).

En ese momento había una huerta grande donde los niños habían cosechado: acelga, rabanitos y lechuga. Además era posible ver otras tres más pequeñas (una de zanahoria, una de papa y otra de remolacha).

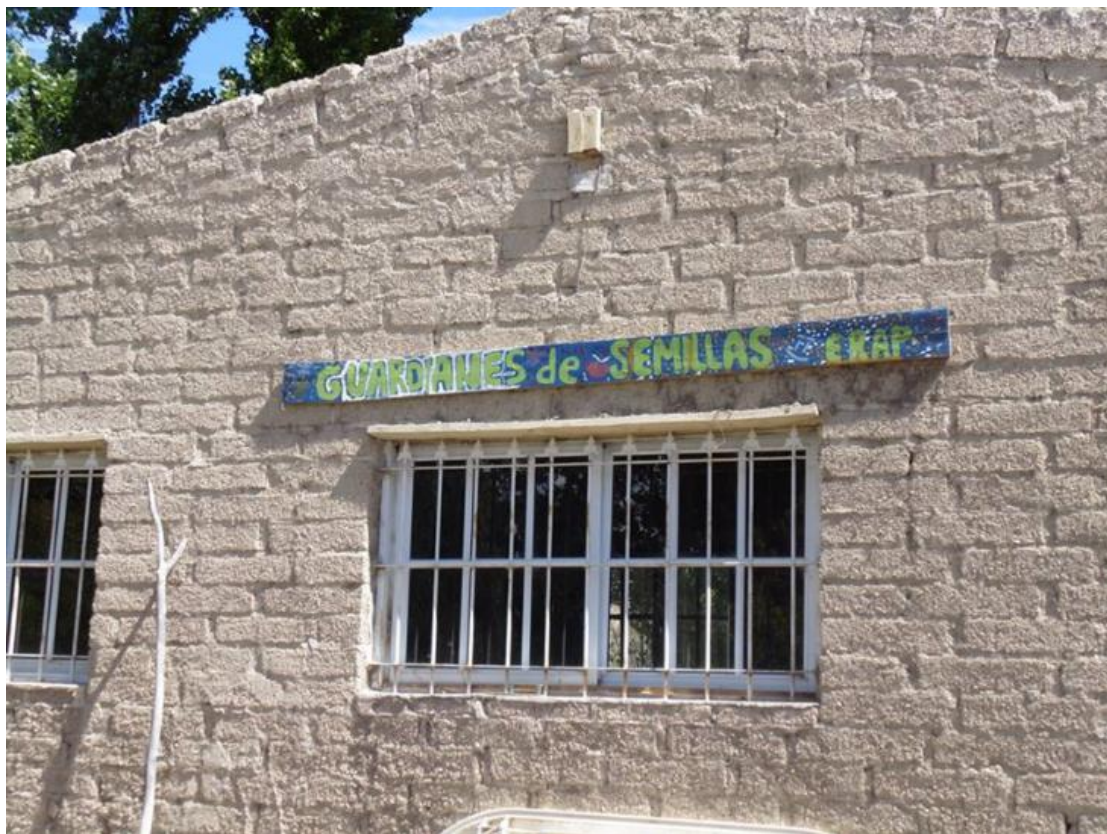


Foto VI: Huerta escolar

Uno de los padres, me comentó que la huerta fomentó la interacción entre los niños, les permitió asumir responsabilidades personales y colectivas, además de desarrollar la autonomía.

No veo a este espacio como un lugar que sirva solo para cultivar, sino que lo entiendo como un espacio dentro de la escuela en el cual se aborda una serie de contenidos encaminado a desarrollar diferentes capacidades y potencialidades de los niños como actitudes de respeto hacia la naturaleza.

Por otro lado este recurso les permitió a los niños potenciar iniciativas emprendedoras porque lo que obtenían de la huerta se lo repartían entre ellos para la elaboración de alimentos. Además este recurso les posibilitó desarrollar contenidos que tenían que ver con el cuidado de los seres vivos, el tipo de suelo, las clases de semilla, períodos de cultivos, cosecha, las fases de la luna, perímetro y área al armar el cantero. Del mismo modo pude observar que abordaron el lenguaje a través de explicaciones, la historia siguiendo las pistas del origen de los cultivos y su uso en diferentes culturas.

Para los integrantes de esta institución, el trabajo con la tierra tenía un gran valor. Esto se refleja en las palabras de la docente quien entendía que al estar en contacto con la tierra se aprendía a amarla y a respetarla, a sentir que formamos parte de ella, que nos proporcionaba muchos recursos vitales, y que por lo tanto debemos cuidarla y protegerla.

“Es nuestra intención hacer hincapié en el respeto hacia el entorno. Es necesario que el alumno sepa interactuar, relacionarse con la naturaleza, reciclar, reutilizar.”
(Docente, comunicación personal, 15 de septiembre del 2015).

En esta institución el estudiante debía aprender a interactuar con el medio de una forma responsable. Como ser biológico, el ser humano forma parte de la red cósmica, según Paymal. Por lo tanto desarrollar la conciencia ecológica de los alumnos debía servir para inspirar una actitud interior positiva hacia la naturaleza y el medio ambiente. Para conseguirlo, es necesario que los alumnos aprendan a percibir y a disfrutar la vida en la naturaleza.

2.5. El temazcal: Esta estructura redondeada y abovedada de barro se encontraba en la escuela rural de área protegida. Su forma era cupular y muy similar a un iglú. Los niños me explicaron que representaba el útero de la mujer. Me informaron que afuera del temazcal, en el lado oriental, se ubicaba el fuego sagrado; éste representaba el dios del Sol, cuya energía fecundante y creadora calentaban las piedras volcánicas que luego daban calor al temazcal. Además se ponía un círculo de piedras con objetos representantes de los ancestros para reconocer la presencia espiritual de los abuelos.

En el centro del temazcal como se observa en la fotografía hay una depresión donde se depositaban las piedras calientes; sobre éstas se ubicaban las plantas curativas y aromáticas, o se vertía una infusión.

Una de las alumnas me explicó en una charla informal junto al temazcal que en esta estructura se crea un ambiente de vapores mediante infusiones de plantas medicinales y aromáticas. Ella tuvo la posibilidad de participar en temazcales infantiles junto a sus compañeros y a sus padres. Me relata que en el momento en que el agua medicinal toca la piedra caliente se convierte, casi automáticamente en un vapor medicinal beneficioso para combatir afecciones físicas, espirituales, para reanimar la mente y el espíritu. De acuerdo a lo que se quiere obtener, varían las plantas, por ejemplo ellos han usado romero, eucalipto, azahar, alcanfor, jazmín, limón, cedro y canela.

Dentro de esta estructura hay que permanecer en reposo en su interior, por un tiempo de una hora o dos. Al retirarse del mismo, es costumbre continuar en reposo, esta vez afuera, con la posibilidad de que alguien del grupo vierta agua fría sobre la persona que salió, con el fin de activar la circulación. Los antiguos pueblos precolombinos lo utilizaban, desde Alaska hasta Tierra del Fuego. Se trata de una costumbre individual, familiar o comunitaria de tomar baños de vapor en estos cubículos, generalmente

hemisféricos. Si bien, a partir de la persecución de los conquistadores, en la mayor parte de América este hábito desapareció; en México, en particular, y América Central, en general, ha persistido hasta el presente, siendo sumamente apreciado por sus efectos relajantes, tonificantes o terapéuticos por miembros de todas las clases sociales.

Su función principal es relajar el cuerpo y la mente, conocerse y socializar, beneficiándose de los aspectos medicinales del vapor. Según me comentó la alumna:

“yo lo usé porque me había peleado con mi papá y me sentía mal. En cambio mi papá participó porque se sentía triste ante la muerte de su mamá. Te sirve para relajar tu cuerpo, desintoxicarlo, sacar todo lo malo. Si querés podés participar. Acá hay que entrar desnudos, aunque nosotros entramos con maya” según me comentó la niña (Alumna 1, comunicación personal, 3 de noviembre del 2015).

Además se incluyen rituales místicos en el cual realizan una danza hacia los cuatro puntos cardinales. Al respecto la alumna me muestra un video casero donde se puede observar todos los preparativos y las actividades que se llevan a cabo.

Esta actividad la consideran fundamental porque en este proceso se reconocen con el universo exterior e interior.

“En el temazcal sabemos que ingresamos al vientre de nuestra madre, lo que se le agradece y a cambio de todo ello nos ofrecemos para alimentarla con nuestro sudor, nuestros cantos y nuestras oraciones” (alumna 1, comunicación personal, 3 de noviembre del 2015).

“Es una ceremonia ancestral, muy antigua que existe para ponernos en contacto con la esencia de los elementos: tierra, viento, agua, fuego y éter” me dijo a continuación su mamá que se encontraba allí. (Mamá de la alumna 1, comunicación personal, 10 de noviembre del 2015).

A lo que la docente expresa: *“sentados alrededor del ombligo (centro del temazcal) nosotros los ocupantes nos hermanamos como hijos de la misma Tierra que nos cobija, porque todos venimos de la Tierra y a ella volvemos”* (Docente, comunicación personal, 3 de noviembre del 2015).

Además me explican el significado del fuego. Lo consideran la guía, la conexión por excelencia con la madre Tierra, y es la puerta de entrada a la purificación. En este vientre sagrado, se entra en contacto con los cuatro elementos sagrados de la creación: agua, aire, tierra y fuego, los cuales son los maestros por excelencia de las sanaciones. Es una terapia ancestral poderosa de vinculación con la tierra que alimenta el despertar de nuestra conciencia y descarga cargas negativas y emocionales.

Me invitaron a una de estas actividades, pero me sugirieron que para ello se requería una gran preparación física y mental, porque no todos lo resisten y puede resultar peligroso si no es manejado y practicado con prudencia y responsabilidad, a lo que les di las gracias, pero no asistí.



Foto VII Temazcal de adobe

3. El afuera como extensión de las aulas

La docente de la escuela primaria rural de área protegida de Paso Córdova entendía que se podía utilizar cualquier espacio para enseñar, ya sea una plaza, la orilla del río, la barda o bajo un árbol.

Al respecto uno de los fundadores durante la entrevista expresa:

“Tenemos el privilegio de contar en nuestra escuela con siete hectáreas (...) dentro del área protegida. Ésta define nuestro nombre. Día a día partimos del respeto por el ecosistema que nos rodea y el paisaje se transforma en una extensión de las aulas porque aquí los niños tienen la oportunidad de elegir ellos mismos el espacio” (Coordinador, comunicación personal, 20 de octubre del 2015).

Entiendo que esta propuesta tiene similitud con la postura de Rousseau, quien entendía que la mejor escuela estaba bajo la sombra de un árbol, al aire libre, en la naturaleza, no entre las paredes de un edificio.

Al respecto Viñao Frago (1994) entiende que esta posición, aparece claramente en la pedagogía froebeliana quien revalorizaba los espacios no edificados y la necesidad de prever su distribución según funciones y usos: educación física, juegos, prácticas de jardinería, agricultura, esparcimiento o recreo, zonas de transición, protección y acceso, así como su ordenación o disposición en relación con el edificio principal, el exterior y otras zonas edificadas.

Estas experiencias de enseñanza en contacto con la naturaleza que se describe aquí tienen su antecedente en los planeamientos de la Escuela Nueva. Este movimiento recoge una amplia gama de autores y tendencias. Sin embargo todas ellas tienen ciertas características en común pues reciben la influencia de Comenio, Pestalozzi, Rousseau y Froebel. Al respecto estos dos últimos pedagogos resaltan la importancia que el niño esté en contacto con la naturaleza.

Así aparecen instituciones educativas que apoyan y defienden esta idea. Una de ellas es la escuela primaria de área protegida de Paso Córdoba. Esta postura se refleja además en su PEI (Proyecto Educativo Institucional) en el que se aclara que:

“El contacto con la naturaleza es clave para lograr el desarrollo físico, psíquico y emocional (...) los niños desde pequeños están en contacto con la naturaleza por esta razón se muestran interesados por aprender sobre ella. Ellos aprenden fundamentalmente a partir de los sentidos y el estado emocional es clave”. (p.2)

Entiendo luego de haber leído y analizado material teórico, de escuchar a los actores de esta institución y de observar que el contacto con la naturaleza favorece el desarrollo intelectual y el aprendizaje cognitivo. Al respecto Paymal (2010) expresa que: Caerse, levantarse, ejercitar los sentidos, ponerse a prueba, plantar semillas, son estímulos que le sirven al cerebro y también a las emociones, porque oler una flor, contemplar un campo o ver cómo nace un ternero provoca en el niño sensaciones que, a su vez, suscitan emociones, y esas emociones son luego importantes para construir el conocimiento, porque lo que aprendemos con nuestros sentidos, vinculándolo con las emociones se graba más fácilmente en nuestra memoria y es más difícil de olvidar.

Esto lo ratifica la docente y los padres, quienes acuerdan que:

“son varios los beneficios que provoca el hecho de que los niños estén expuestos en ambientes naturales (...) (Docente, comunicación personal, 15 de septiembre del 2015).

“Todo lo que los chicos aprendan a través de los sentidos nunca se lo olvidarán” (Madre 2, comunicación personal, 13 de octubre del 2015).

“Además, la simple actividad de salir a la orilla del río por ejemplo le permite a los niños que aprendan, se le baja el nivel de estrés, de ansiedad, aprende distendido” (Padre 1, comunicación personal, 2 de noviembre del 2015) .

En este mismo orden de ideas Paymal apoyándose en las neurociencias explica que estar en contacto con entornos naturales, mejora la capacidad cognitiva, aumenta la capacidad de concentración en los niños. Ayuda al estrés, porque las plantas y los paisajes verdes reducen el estrés.

El vínculo del niño con la naturaleza es tan antiguo como su propia existencia. Sin embargo, debido a los nuevos hábitos y el uso de las nuevas tecnologías, que intentan suplantar la experiencia con la naturaleza, están provocando que esa conexión se esté desgastando, incluso desde la niñez.

3.1. La experiencia escolar cotidiana de los sujetos en el espacio escolar

Lo que sucede en las aulas y en las instituciones educativas difícilmente se pueda señalar como objetiva, pues lo que ocurre en ella es interpretada por los diferentes agentes implicados en la misma. La representación que se tiene de lo que allí ocurre (construida por docentes, alumnos, equipos directivos y padres), ni es homogénea en su conjunto, ni en cada una de los agentes implicados. Sin embargo, individual y grupalmente, por una parte guía las actuaciones de todos ellos de acuerdo con su responsabilidad y compromiso y, por otra, proyecta una imagen social de lo que allí ocurre, así en esta segunda parte tal como lo adelanté al inicio de este capítulo analizo aquellos aspectos que tienen que ver con situaciones pedagógicas que implican la espacialidad.

4. La construcción y significación del espacio pedagógico

4.1. El aula como espacio pedagógico

Observé que en las aulas la docente no se instalaba en un lugar fijo, este dependía de la actividad que se llevara a cabo. En algunas oportunidades se situaba en el centro cuando organizaba rincones o bien se sentaba con el mismo grupo de alumnos cuando les proponía alguna actividad individual y desde allí observaba lo que hacían los niños, en cambio cuando se encontraban en el exterior no ocupaba un lugar en particular.

“Yo aquí no estoy para vigilar sino para observar cómo los alumnos van avanzando en su proceso por esta razón a veces me siento junto a ellos, en otra oportunidad me ubico en el centro y voy viendo. (...) mi intervención se desarrolla siguiendo el enfoque de Noemi Paymal” (...) Procuro acercarme lo mejor posible a su metodología, y respeto siempre los principios sobre los que se fundamenta su método. De esta manera, tomando como referencia el importante papel que tiene el

ambiente para el aprendizaje del alumno trato de crear un ambiente tranquilo y agradable donde los niños pueden realizar las actividades libremente” (Docente, Comunicación Personal, 15 de septiembre del 2015).

Me dio la sensación desde un principio que la maestra aplicaba esta organización para poder ver los avances de los alumnos y no para controlarlos. Interpreto asimismo que al no haber barreras dentro del aula que separara a los alumnos de la docente, ésta no asumía una posición de autoridad, sino que establecía una relación más simétrica y cercana con los niños. El lugar más frecuente que ocupó la maestra durante las clases observadas fue junto a los niños, sentada de espaldas al pizarrón y de cara hacia los alumnos. Esta posición que tomó se condice con la Pedagogía 3000 porque entre los fundamentos aparece la maestra guía, que observa y acompaña con el fin de facilitarle al alumno lo que necesita. Desde esta perspectiva, al estudiante se lo considera un ser libre para que pueda moverse, experimentar y debe ser respetado en un ambiente preparado para el aprendizaje, el adulto solo enseña las directrices y es un facilitador de todo el proceso.

Al mismo tiempo, interpreto que la docente al sentarse junto a los niños intenta establecer no sólo una mayor cercanía con sus alumnos, sino también un clima de mayor confianza especialmente con dos de ellos que eran autistas. En el caso del alumno (N°4), la proximidad con la maestra le permitía tener conversaciones más privadas, ya sea para hacerle preguntas muy específicas o plantearle inquietudes, la mayoría de las veces relacionadas con el tema de la clase.

Otro aspecto a destacar es el tipo de trabajo que se llevaba a cabo en el interior del aula. Aquí se privilegiaba el trabajo por rincones y el juego era la herramienta que se seleccionaba porque se consideraba un beneficio para el desarrollo de los niños.

En cuanto a los rincones de trabajo, éstos pueden ser educativos, es decir se los puede utilizar como un complemento más o bien se los pueden usar como contenido específico, según Vidal y María José Laguía (2008). En este caso los rincones se los utilizaban como un complemento más, lo que no suponía ningún cambio ni modificación de la organización general del aula, pero los alumnos tenían libertad de elegir el rincón que ellos querían: el armado de maquetas, la biblioteca o el de títeres. Los niños eran quienes rotaban. El objetivo que se perseguía era que el estudiante organizara y planificara las actividades que iba a realizar sin la ayuda inmediata de la docente. Algunos padres no estaban del todo de acuerdo con esta forma de trabajo porque entendían que los niños necesitaban sí o sí intercambiar con otros, pero aquí no fue posible porque como asistían cinco alumnos, en algunas oportunidades quedaba un alumno en algún rincón. A su vez algunos niños tampoco les gustaban mucho permanecer solos en los rincones porque se aburrían, según me comentaron durante la entrevista.

Además de existir un aula para enseñar Ciencias Naturales, Matemática, Lengua y Ciencias Sociales, como lo expresé anteriormente, al comienzo de este capítulo, había una sala de informática. Aquí los alumnos utilizaban las TIC como herramienta, la que les permitía organizar la información que obtenían durante las salidas. Ví a los alumnos grabar con sus celulares los sonidos que se escuchaban durante las salidas, sacar fotos y luego organizar toda esta información con las computadoras. Armaron con ayuda de las estudiantes de comunicación social de la Universidad Nacional del Comahue, quienes realizaban sus prácticas un programa radial y una revista digital.

Desde el primer día que asistí a esta escuela, ví como los alumnos utilizaban sus celulares sin ninguna dificultad. Una de las madres, me comenta:

“es común ver a xx con su celular para consultar algo respecto de lo que ven en la escuela o bien me muestra una vez que llega a casa lo que han hecho en la escuela a través de fotos que él mismo saca” (Madre 3, comunicación personal, 22 de octubre del 2015).

Esto sucede porque en esta institución se les permite a los estudiantes el uso de los celulares, cosa que no sucede en el resto de los centros escolares, donde se lo considera un objeto prohibido.

La docente al respecto opina durante una charla informal:

“Los docentes tenemos el reto de utilizar estas herramientas tecnológicas a nuestro favor”.

Me asegura que su uso en clase también es una excusa para promover el aprendizaje cooperativo. La consigna es que si el celular de un alumno no tiene cámara y el de otro sí, se presten. Después de haber presenciado estas clases me permitió reflexionar sobre su uso en otras instituciones donde está prohibido. En realidad hoy los niños tienen otras formas de socializarse, utilizan los celulares para comunicarse o jugar, entonces ¿Por qué no aprovechar entonces esta herramienta para que descubran que pueden hacer otras cosas con ella?, como por ejemplo: entrevistas, fotografías, afiches, diseño gráfico, animaciones, filmar su proceso de aprendizaje.

Dada la atracción que los escolares tienen hacia estos aparatos tecnológicos, quizás es interesante dar la vuelta la situación y utilizarlos con fines educativos puesto que el celular es una herramienta escolar que permite efectuar numerosas actividades. Como se ve aquí, el celular, aunque también la computadora, las netbook, alteran de manera importante el paisaje cotidiano de la escuela. Al igual que Brener (2009), interpreto que éstas son tecnologías que interpelan y perturban los cimientos sobre los que se construyen las relaciones pedagógicas de las escuelas.

4.2. Otros espacios pedagógicos

La huerta escolar sirvió como estrategia para desarrollar en los estudiantes las capacidades de observación, exploración e investigación hacia nuevos conocimientos de la naturaleza y sus procesos, hacia el cuidado de los seres vivos y su estrecha relación con la existencia del ser humano. Esta experiencia vivencial posibilitó en los educandos el relacionarse, compartir, disfrutar y aprender para enriquecer su proceso de socialización, también fue un espacio que les permitió desarrollar una cultura emprendedora, trabajar en equipo, planificar actividades de manera conjunta, asumiendo responsabilidades.

Otro de los espacios que utilizaron los alumnos con fines pedagógicos fue la cocina. Aquí los niños no jugaban a cocinar, sino que cocinaban, no jugaban a limpiar, sino que limpiaban. Las actividades que realizaban lo hacían con materiales reales. En todo momento la interacción social era espontánea, donde los más pequeños observaban y pedían ayuda a los más grandes y los mayores se solidarizaron con los menores al comprender las dificultades que se les presentaban.

Aquí los niños repetían una misma actividad todas las veces que era necesario, respondía así a una tendencia a superarse.

4.3. Espacios que comunican

En las instituciones educativas es posible encontrarnos con espacios que sólo comunican a través de carteles, láminas y alguna que otra vitrina de vidrio donde se cuelgan la información de alguna fecha importante. En las aulas suelen aparecer alguna que otra lámina según el tema que se esté desarrollando. En ellas se suelen mostrar los medios de transporte, el abecedario, la recta numérica, alguna regla ortográfica, el proceso de alimentación, la foto de algún prócer, aunque cada día que pasa se van dejando de usar. Una de las razones puede ser la aparición de las nuevas tecnologías, entonces en lugar de utilizar la cartelera, de colgar láminas, en las escuelas se utilizan imágenes virtuales o bien si se quiere comunicar algo envían mensajes vía mail, por wasap o mensaje de texto por medio de los celulares, cosa que no sucedía en esta institución porque aquí se utilizaban las paredes como medio de comunicación escrita para mostrar los avances de los niños y si necesitaban comunicar algo a las familias lo hacían verbalmente en el horario de ingreso o egreso de los alumnos.

4.3. a. Las paredes como texto

En la institución en la que observé, que el principal medio de comunicación eran las paredes, pero fundamentalmente éstas eran testigos del proceso de aprendizaje de los

alumnos. Allí, los niños plasmaban sus ideas, sus producciones porque prácticamente no utilizaban el cuaderno, ni sus carpetas. Los padres si querían ver cuánto habían avanzado sus hijos tenían que dirigirse a observar las paredes.

Una visión general del aula me permitía reconocer que las paredes estaban cubiertas casi en su totalidad tanto en el interior como en el exterior con producciones plásticas de los alumnos, por ejemplo: muralismo en adobe y dibujos con diferentes técnicas de la figura humana. También, se encontraban los retratos de ellos mismos sobre papel, con algunas descripciones; y en otra pared, planos y algunos mapas. Estos trabajos lo presentaban agrupados por técnicas o actividades.

En relación con la enseñanza la función que cumplían las paredes de esta aula eran: testigos memoria del proceso de trabajo. La docente consideraba que:

“la pared es fundamental porque aquí los niños van registrando parte de su proceso (....) El registro en las paredes les posibilita volver sobre lo que han realizado y facilita que los alumnos reconozcan y aborden el error” (Docente, comunicación personal, 15 de septiembre del 2015).

Como vemos aquí, las paredes del aula participan, en mayor o menor medida, de los lineamientos didácticos-pedagógicos y muestran cómo el espacio dispuesto por la docente y alumnos se encuentra en estrecha relación con el espacio arquitectónico.

Por otra parte, los resultados del análisis permitían establecer que las paredes del aula eran producidas por y a la vez producían modos de trabajo en el aula. Así, los elementos dispuestos resultaban un modo de trabajo que incluía a su vez como modalidad didáctica el registro colectivo y su emplazamiento en las paredes, la consulta de lo expuesto, la revisión y reflexión permanente de lo producido y el aprendizaje.



Foto VIII: Retratos armados por los propios alumnos con sus respectivas descripciones



Foto IX: Trabajos sobre el cerebro realizados con plastilinas y goma de pegar de colores



Foto X: Muralismo en adobe - lo lograron a partir de la mezcla de tierra orgánica que consiguieron en los alrededores, bosta, viruta y agua- . Esta actividad la llevaron en conjunto con alumnas que se encontraban en el último año de la carrera del profesorado de plástica del Instituto Universitario Patagónico de las Artes.

4.3. b. El cuaderno o carpeta de clase y el pizarrón como medios de comunicación

Había otros espacios en las escuelas que se solían utilizar para comunicar, tal es el caso del cuaderno o carpeta y el pizarrón. Éstos los considero un espacio de interacción entre docentes y alumnos, un lugar donde cotidianamente se enfrentaban los actores del proceso de enseñanza, aprendizaje y donde, por tanto, era posible vislumbrar los efectos de la tarea escolar. La carpeta escolar o el cuaderno constituía un campo significativo para observar los procesos históricos y pedagógicos de la denominada vida cotidiana de la escuela, no tanto en lo atinente a relaciones de poder interpersonal (aunque esto también sea posible de hallarse) sino, y sobre todo, en lo que concierne a la producción de saberes.

La presencia de estos espacios, se convirtió en algo natural, exento de reflexión y de cuestionamiento, sin embargo en la escuela donde permanecí desde el mes de septiembre hasta los primeros días de Diciembre pude observar que los alumnos no lo utilizaban cotidianamente y en él registraban como podían porque algunos a pesar de tener 7, 8 años de edad no estaban alfabetizados.

En una oportunidad la docente me comentó que antes los alumnos utilizaban un cuaderno único, pero por sugerencias de una psicopedagoga les solicitó a los niños una carpeta para el registro de actividades, investigaciones con el fin de que se fueran adaptando para que cuando fueran al secundario supieran de qué se trataba. Al respecto expresó:

“en esta escuela el chico hoy usa una carpeta para el registro. Aquí ellos pueden anotar como quieran y puedan porque en esta institución se privilegia el lenguaje oral. Se le da mucha importancia a que el niño pueda fundamentar, explicar porque el cuaderno lo coarta, lo limita. No se trata de vigilarlos” (Docente, comunicación personal, 15 de septiembre del 2015).

En este caso la carpeta del alumno se lo ve como un elemento de control por eso no se lo utiliza, tampoco para evaluar puesto que de acuerdo a la propuesta uno de los padres manifiesta

“aquí no se evalúa a partir de lo que hacen los niños en las carpetas, sino que tiene mucho valor la oralidad, el accionar del día a día” (Padre 1, comunicación personal, 2 de noviembre del 2015).

A partir de algunos estudios de Michel Foucault (1978), se considera que, en tanto dispositivo escolar el cuaderno como la carpeta es un conjunto de prácticas discursivas escolares que se articulan de un determinado modo, que es más o menos estable, más o menos un ritual y del cual es posible captar sus regularidades enunciativas produciendo efectos, en este caso, produciendo saberes escolares. Al mirar las carpetas desde el 6 de

marzo al 6 de Diciembre, encontré un total de 11 anotaciones realizadas por los alumnos, pero ninguna corrección de parte de la docente. Las anotaciones hacían referencia a:

- Sumas, restas, multiplicaciones, divisiones.
- Evolución del hombre.
- Selección de las semillas para la huerta.
- Las fases de la luna.
- Neuroeducación: cómo funciona el cerebro.
- De dónde venimos.
- La recta del tiempo
- Escritura de un cuento
- Dibujos libres.
- Historieta.
- Los planetas

Además, no hallé correcciones ortográficas ni señalamientos ni apreciaciones. Tampoco aparecían correcciones conceptuales. En esta segunda parte, como lo adelanto en la introducción de este capítulo, muestro el uso que se le daba a los cuadernos y a las carpetas de clase porque entiendo que estos revelan la labor de la docente, permite conocer de qué manera se programa y evalúa las actividades de acuerdo con un modelo de escuela, es decir se evidencia las experiencias escolares cotidianas que tuvieron lugar en un tiempo y espacio determinado.

Tanto las carpetas, como los cuadernos escolares que fueron objeto de análisis en el presente trabajo, pertenecían a los cinco alumnos que asistían a la escuela en el año 2015. Sólo tres de los estudiantes usaban carpetas, el resto utilizaban cuadernos porque una psicopedagoga le había recomendado que los más grandes debían usar carpetas, con el fin de que se fueran adaptando a su uso y así en el secundario no les resultaría difícil la organización de las diferentes áreas, según me comentó la docente. No hay que olvidar que los cuadernos como las carpetas escolares poseen la cualidad de mostrar lo que verdaderamente se enseña en la escuela, a diferencia de otras fuentes como pueden ser los libros de texto (Badanelli y Mahamud, 2007).

En cambio, Carlos Rosales (2000) afirma que además de hacer visible lo que se hace en la escuela, los cuadernos como las carpetas cumplen la función de evaluar.

En la observación que realicé el 5 de noviembre del 2015 tuve en cuenta las siguientes cuestiones:

- la organización de los tiempos en la práctica escolar diaria y

- el papel del maestro como mediador, su presencia en el proceso de evaluación y control.

Se trata, por un lado, de conocer las formas de enseñar de la escuela y de recuperar, a través de ellos, la relación docente-alumno que ofrecen una visión particular de lo que ocurrió, por otro observar la realidad de una escuela en particular, por lo que la generalización, no es un objetivo de esta investigación Stake, (1998). A partir del análisis y la descripción de estos documentos escritos, recupero las acciones que se llevaron a cabo en el desarrollo de la actividad escolar, manteniendo una estrecha relación con el tiempo puesto que, a partir de las carpetas, me fue posible reconstruir el pasado de la escuela desde el presente.

Si bien en la escuela los textos escritos operan como dispositivo de control para con la maestra toda vez que un directivo solicita mirar los cuadernos de los alumnos o los padres, en ERAP, el coordinador expresa:

“esta escuela no es como las demás escuelas que son tradicionales. Aquí el cuaderno o carpeta no se la entiende como un medio de control, sino que el cuaderno es del chico, es como si fuera su diario íntimo porque el centro es el chico, importa que él vaya evolucionando, progresando.” (Coordinador, comunicación personal, 20 de octubre del 2015).

Estas ideas coinciden con el movimiento de la Nueva Escuela, donde se coloca al alumno en el centro de atención. El conocimiento se manifiesta a través de las acciones concretas o el trabajo puntual que el alumno puede realizar. Así el desarrollo de las actividades escolares está enfocado desde las motivaciones del alumno, considerándose como sujeto de la educación, el maestro como un orientador y los cuadernos de clase algo particular del estudiante.

“En efecto”, recalca una de las madres “el chico es el único dueño del cuaderno y puede utilizarlo como él lo desee y como quiera” (Madre 2, comunicación personal, 13 de octubre del 2015).



Foto XI. Alumno utilizando el cuaderno. Los alumnos desarrollan las actividades en cualquier parte de la escuela. Algunos prefieren la sombra de un árbol o a la orilla del río.

Esto genera en el niño diferentes sentimientos en relación a la pertenencia y valoración del cuaderno, cuando se encuentran muy afligidos pueden llegar a esconderlo, olvidarlo y hasta perderlo, pero si el aprender genera placer; los niños lo cuidan, lo muestran y lo exhiben con orgullo. Entre los representantes de ambas instituciones – escuela y familia- existe un espacio que posibilita el diálogo y éste se ve plasmado en el cuaderno. Entre los elementos comunes que aparecían, tanto en las carpetas como en los cuadernos escolares como medios didácticos fueron:

- los códigos icónicos (imágenes como representaciones intuitivas que se acercaban a la realidad). Sin importar la edad, todos los niños registraban a partir de dibujos, gráficos que hacían en sus hojas. Estas no eran simples ilustraciones de un texto o de un diálogo.
- diversidad de señalizaciones (rótulos, y utilización de colores)
- algunas actividades de matemática que se diferenciaban de acuerdo a la edad de los niños.

Lo que no existía eran las fechas en que se habían llevado a cabo los registros. No sólo utilizaban hojas para el registro, sino que además usaban sus celulares. Los solían emplear para sacar fotos, las que aprovechaban para explicar algún acontecimiento familiar, algún fenómeno físico o armar alguna historia. También, los alumnos grababan sonidos; filmaban y todo este material lo utilizaban luego para justificar alguna situación problemática. En la revista digital organizada por ellos con apoyo de alumnas de la carrera de Comunicación social es posible hallar algunos registros digitales. En cuanto a la evaluación, el estudiante valoraba y juzgaba el resultado de su trabajo diario y podía compararlo con el de otros compañeros de la clase.

5. Espacios ritualizados

Considero al temazcal un lugar ritualizado porque sólo allí se llevaban a cabo ciertas prácticas. Asimismo los alumnos de ERAP lo consideraban un lugar sagrado, donde no se podía llevar a cabo ninguna otra actividad. Los estudiantes me explicaron que el baño del temazcal se ofrecía como una técnica corporal; como medio terapéutico. De manera similar a yoga o a la meditación oriental, este baño de vapor se convertía en una práctica grupal que a la vez podía ser utilizada como un ritual sagrado de iniciación en una espiritualidad neopagana, o como una técnica psicocorporal para experimentar salud

emocional en circuitos terapéuticos, como medio de curación alternativo. Una de las alumnas me manifestó que:

“El temazcal es una construcción de adobe que hacían los mayas. Es un ritual, muy espiritual de sanación, pero ellos lo hacían cuando tenían que ir a la guerra, enfrentarse con otras tribus o cuando necesitaban alguna conexión con sus dioses. Nosotros tomamos este ritual para estar sanos física y emocionalmente.” (Alumna 1, comunicación personal, 3 de noviembre del 2015)

“A principio de año se hizo un temazcal para niños con nuestros padres. Yo en esta oportunidad me sentí bien emocionalmente porque pude expresar mi tristeza al igual que mis compañeros, que expresaron diferentes emociones” (Alumno 4, comunicación personal, 9 de noviembre del 2015)

Previamente, seleccionaron las hierbas silvestres con la ayuda de un “Lonco” (jefe mapuche), que los visitó para explicarles cuáles eran los beneficios de dichas hierbas. Al respecto, la docente plantea que en esta escuela se llevaba a cabo esta práctica porque la propuesta pedagógica apuntaba a una educación intercultural, por lo tanto los niños debían tener conocimientos de todas las culturas, pero específicamente de aquellas que tenían relación con la zona donde se encontraban.

En ese sentido, entiendo que la educación intercultural plantea un nuevo desafío a la escuela: dejar de lado la tendencia homogeneizadora del currículum asumiendo la diversidad, logrando una nueva concepción del conocer, de las formas de pensar y de hacer escuela, de renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, de análisis y reflexión del quehacer educativo con el fin de lograr la creatividad y la efectividad de los aprendizajes.

La educación dentro de una sociedad plural ayuda a los estudiantes a entender su cultura común, pero a la vez, también ayuda a liberarse de sus límites y barreras culturales. Propone modificaciones en todo el entorno escolar, lo que incluye las políticas, las interacciones en la sala de clase, el currículum formal e informal, las actividades extracurriculares, las normas institucionales, entre otros.

En este mismo orden de ideas, el educador brasileiro Paulo Freire (1997) sostiene que existen algunos saberes indispensables para la práctica docente de educadores críticos que son también inherentes a los educadores interculturales. Quizás, de entre todos los saberes mencionados por Freire existe uno que se ubica a la base de los demás otorgándoles sentido, tal es el hecho que quien está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción. Con esto, quiso expresar que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Para la educación intercultural adquiere una especial importancia este principio porque supone dar cabida a todos los discursos culturales y aceptar que ellos son experiencias legítimas desde las

cuales se puede construir conocimiento; pero también implica que los docentes, al relacionarse con la diversidad, acceden a un nivel que enriquece su práctica cotidiana, porque aprenden de y con la diferencia.



Foto XII: Temazcal de ramas. En él se introduce un fuego intenso cuando las piedras están bien calientes. Las personas se sientan alrededor. En este temazcal como o en el de adobe entran trece personas. Se tapa todo, se pone bien oscuro y se introduce agua con hierbas medicinales como eucaliptus.

En conclusión, este capítulo presenta las perspectivas de los integrantes de una escuela primaria situada en la zona sur de la Ciudad de General Roca – en torno a las relaciones y fronteras entre el afuera y el adentro escolar, entre otros aspectos. Históricamente, la escuela moderna fue producida discursivamente como un espacio cerrado sobre sí mismo, en el cual lo social y extra-escolar no tenían lugar y donde el adentro y el afuera estaban separados por fuertes fronteras materiales y simbólicas (Dubet, 2003). En cambio, en este estudio el coordinador y la docente describen y producen a esta escuela como un espacio social, cultural y educativo abierto, sin fronteras capaz de reconocer subjetividades, sujetos, diversidades y desigualdades.

En concordancia con la Pedagogía 3000, en esta institución aparecen espacios los que son considerados pedagógicos como la cocina, la orilla del río que en otras instituciones no se los tienen en cuenta porque son vistos como peligrosos. Incluso, la cosmovisión o la ideología que tiene esta pedagogía trasunta en la creación de un espacio ritualizado como es el temazcal, pero que es a su vez un espacio pedagógico. Éste adquiere valor no sólo porque se les enseñó a los niños sobre los mayas, sino porque se lo

utiliza como un medio para tratar el tema de las ansiedades, de las emociones, un medio para vehiculizar las angustias. Tiene que ver con un aprendizaje actitudinal. Incorporan otros saberes que no se relaciona con ese conocimiento histórico, es una práctica que internalizaron tanto ellos como sus padres. También, el tradicional agrupamiento homogéneo de los alumnos en cada nivel o grado, base de la dimensión horizontal de la estructura escolar, es sustituido por esquemas grupales más flexibles.

Sin embargo, de acuerdo con mi experiencia personal como vicedirectora y docente del Nivel Primario, no he observado en las escuelas en las que yo participo este tipo de organización espacial. Digo esto porque suelo escuchar frecuentemente de parte de los docentes frases como *“Yo del aula no me muevo. Los niños aquí aprenden perfectamente”* *“Enseño sólo en el aula porque en otros espacios no se puede enseñar porque los alumnos se distraen, no escuchan”*. Como se puede apreciar, en estas expresiones, algunos docentes se centran en el aula como espacio protagonista de los aprendizajes, sin darse cuenta de que cualquier espacio de la escuela puede ser un buen recurso para el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y donde no siempre la palabra autorizada a ser escuchada es la propia.

Dentro de la configuración de los espacios, la preocupación por el aula como lo mencioné anteriormente se convierte en un terreno acotado, otorgándole un papel principal. Aquí subyace la idea que la clase es el único lugar en el que se puede enseñar. Frente a esta propuesta, estos docentes de “escuelas primarias tradicionales o estandarizadas” se sienten interpelados, provocados. Los obliga y a su vez me obligan a repensar el modelo en el que fuimos formados; a cuestionarnos sobre nuestras prácticas y poniendo en tensión todo el bagaje cultural apropiado en nuestra formación, de ahí la resistencia. Aparece así una operación automática de la gramática escolar; una forma de hacer arraigadas en los hábitos, una forma de llevar a cabo las prácticas y habitar las instituciones (Tyack y Cuban, 1995). Como así también, me arriesgo a decir, que esta interpretación invade también nuestra propia concepción moderna occidental capitalista sobre la educación pues nuestra función como educadores desde esta perspectiva era y es educar al ciudadano, mientras que para la propuesta de ERAP es educar a un ser integral.

CAPÍTULO III

EL TIEMPO

Es fácil observar que a lo largo del tiempo la realidad social, la escuela y la noción misma de conocimiento cambiaron. Los sistemas educativos tienen amplias coberturas y atienden a una población de gran diversidad social y cultural. Las escuelas son más autónomas, interconectadas entre sí por redes informáticas y con una relación flexible a su entorno. Pese a estos cambios, y a otros, como por ejemplo la ampliación de la jornada escolar, la organización del tiempo en los centros escolares sigue respondiendo a un concepto racional y mecánico tal como se hacía en las escuelas en el siglo XIX. Hay investigaciones que hacen alusión a esta problemática, una de ellas es la que realizó Sergio Martinic (2015) en Chile y Soledad Vercellino (2013) en Argentina. El primero de los autores analiza la importancia del tiempo como objeto de políticas de educación en América Latina y su impacto en el aprendizaje de los alumnos. Presenta la política de extensión de la jornada escolar en Chile y los cambios propuestos en la cantidad y la organización del tiempo en las escuelas, en las prácticas de enseñanza, en las actividades estudiantiles y en las relaciones dentro y fuera de la escuela. Estudia los datos relacionados con la implementación de dicho programa, su eficacia e impacto en el aprendizaje. Concluye que un aumento cuantitativo en el número de horas no basta para mejorar la calidad de los resultados. En efecto, cualquier innovación en los tiempos escolares debe ir acompañada de cambios en las prácticas pedagógicas y en los recursos disponibles para el docente. Vercellino también analiza el tiempo de aquellas escuelas que implementan la extensión de la jornada escolar, pero en Argentina. Este estudio da cuenta de la génesis y configuración actual del tiempo escolar en la provincia de Río Negro y de cómo el mismo se ha (re)configurado al ampliarse la jornada escolar. Se considera la cantidad de años de escolaridad primaria, la duración y programación del año escolar (la establecida por los calendarios escolares, los cursos o años académicos, con su principio, su final y sus interrupciones festivas o vacacionales); la duración y programación de la jornada escolar (en la que se define el reparto de las disciplinas y actividades a lo largo de las unidades temporales establecidas), la articulación entre los distintos momentos de la escolaridad primaria (con sus ciclos, años y grados) y los ritos de paso entre los distintos momentos de la escolaridad (a partir del análisis de las distintas formas de evaluación, acreditación y certificación de saberes). Aclaro que en este análisis no se profundiza sobre los sentidos, significados, opiniones, o conducta de los actores escolares, pero sí se advierte, entre otras cuestiones, cómo la estructura temporo espacial del sistema educativo se encuentra en gran medida prescripta por la normativa educativa nacional y provincial sobre determinando las decisiones de las instituciones. Concluye que a pesar de estos cambios existe una gramática escolar que resulta difícil de conmovir. Coexisten una

estructura, un formato o gramática constituida por una compleja red de elementos heterogéneos: leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares, criterios arquitectónicos, formas de selección y organización de los contenidos escolares, todos ellos elementos superpuestos y más o menos solapados.

Como señala Aniko Husti (1992) el pensamiento sobre el tiempo escolar se ha detenido ante el cuadrículado horario de la planificación del tiempo, convertida en estereotipo y símbolo del trabajo escolar. Así en este capítulo me interesa estudiar lo que sucede con la configuración del tiempo en la escuela rural de área protegida de Paso Córdova.

De esta forma en la primer parte me centro en la descripción de la:

- **Programación del año escolar:** Ésta hace referencia a la duración del año escolar, la que se establece de acuerdo a lo estipulado en la Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro (Ley 4819 del año 2012). Aquí se determina según el: Artículo 16.- *El ciclo lectivo, en todos los niveles, tiene una duración mínima de ciento noventa (190) días hábiles de clases y su equivalente a horas cátedra.*

Por su parte, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 165/11 instaure que a partir del ciclo lectivo 2012, las jurisdicciones confeccionarán los calendarios escolares con el objeto de cumplimentar los 190 días de clase.

No se prescribe sobre la organización de la semana escolar. En Argentina se sigue el modelo de la semana de cinco días de clase, que es el modelo predominante en el mundo.

Y de:

- **La jornada escolar:** Ésta varía según si la escuela es de: Jornada completa, extendida u Hora más. Si la escuela es de **Jornada Completa**, los estudiantes permanecen treinta y siete (37) horas reloj semanal, incluida la hora del comedor y todos los espacios curriculares. Mientras que si el centro escolar es de **Jornada Extendida**, el estudiante permanece treinta y ocho (38) horas semanales, incluidas horas de las áreas curriculares, el comedor y los talleres correspondientes.

Por último los alumnos que asisten a escuelas que implementaron el proyecto "Hora Más" permanecen treinta (30) horas semanales- una hora de taller de acompañamiento al estudio e inglés y cuatro horas de las áreas curriculares.

Doy a conocer esta clasificación con el fin de que se comprendan las diferentes modalidades de escuelas primarias que existen en la provincia de Río Negro, porque aquí

sólo me ocupo de los aspectos formales del tiempo escolar mientras que en una segunda parte estudio las dimensiones subjetivas, en este sentido, me propongo restablecer una dimensión emocional que las investigaciones existentes no las tiene en cuenta, pero sí en la escuela donde realicé el trabajo de campo. A Norbert Elías (1997) le interesa especialmente explicar cómo en nuestras sociedades occidentales se ha constituido un tiempo subjetivo, la sensación de que existe un tiempo individual propio y separado del tiempo objetivo. Afirma que, al menos desde el nacimiento del racionalismo moderno, comienza a intensificarse una concepción del tiempo muy centrada en el individuo, antropocéntrica, que curiosamente coexiste con una tendencia social, cada vez más fuerte, a determinar, medir, y diferenciar los ritmos temporales a los que tendrán que someterse todos los sujetos.

Al ser éste un estudio de caso, como lo menciono en el capítulo I, reconozco de antemano la imposibilidad de extraer conclusiones generalizables debido al interés de describir la particularidad de este contexto más que de obtener o transferir resultados válidos para toda circunstancia y lugar (Goetz y LeCompte, 1988).

1. Programación del año escolar

El Calendario Escolar Provincial 2015 (Resolución 04080/14) diferencia “Período escolar” de “Período lectivo”. El primero hace referencia al tiempo durante el que se desarrolla el período lectivo, las actividades previas y posteriores a éste, para el logro de los objetivos educativos. En cambio el período lectivo es el tiempo durante el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se divide en cuatro bimestres. En la práctica, el período escolar hace referencia al tiempo de permanencia de los docentes en la escuela y el lectivo al tiempo de clases.

El documento antes mencionado, como se puede observar en la imagen, establece para cada año: a) fecha de inicio y finalización del período lectivo, b) fecha del receso escolar, c) fecha de inicio y finalización de cada bimestre, d) la fecha de presentación del personal docente en su lugar de trabajo, discriminada según los cargos – supervisores, docentes-; e) las fechas de asambleas de designación docente y la de alta del docente designado, f) las actividades que las instituciones educativas deben hacer antes de comenzar y finalizar el período lectivo.

ANEXO II - RESOLUCION N° 4889
MARCO INSTITUCIONAL
PERÍODO ESCOLAR 01/02/15 al 31/12/15

PERÍODO LECTIVO					
EDUCACION INICIAL		EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN SECUNDARIA	EDUCACIÓN SUPERIOR
PERÍODO LECTIVO COMÚN	PERÍODO LECTIVO CON RECESO INVERNAL EXTENDIDO	PERÍODO LECTIVO COMÚN	PERÍODO LECTIVO CON RECESO INVERNAL EXTENDIDO	PERÍODO LECTIVO COMÚN	
		COMÚN-ADULTOS	COMÚN-ADULTOS	INICIO 02/03/15 FINAL 04/12/15	
INICIO 02/03/15 FINAL 04/12/15	INICIO 09/02/15 FINAL 18/12/15	INICIO 02/03/15 FINAL 11/12/15	INICIO 09/02/15 FINAL 18/12/15	PERÍODOS ACREDITACIÓN 02/02/15 al 13/02/15 09/12/15 al 18/12/15 EXÁMENES PREVIOS Y LIBRES: 18 y 19/02/15 21, 22 Y 23 /12/15	INICIO 02/02/15
		ESCUELAS de EDUCACIÓN ESPECIAL			
		INICIO 02/03/15 FINAL 04/12/15			

RECESO		
PERÍODO	DESDE	HASTA
PERÍODO LECTIVO CON RECESO INVERNAL EXTENDIDO ALUMNOS	29/06/15	31/07/15
PERÍODO LECTIVO CON RECESO INVERNAL EXTENDIDO DOCENTES	06/07/15	24/07/15
PERÍODO LECTIVO COMÚN	13/07/15	24/07/15

EDUCACIÓN PRIMARIA COMÚN				
BIMESTRES	PERÍODO LECTIVO CON RECESO INVERNAL EXTENDIDO		PERÍODO LECTIVO COMÚN	
	DESDE	HASTA	DESDE	HASTA
PRIMERO	09/02/15	24/04/15	02/03/15	08/05/15
SEGUNDO	27/04/15	07/08/15	11/05/15	10/07/15
TERCERO	10/08/15	09/10/15	27/07/15	30/09/15
CUARTO	13/10/15	18/12/15	01/10/15	11/12/15

Como se desprende de estos cuadros, en la provincia de Río Negro, hay escuelas cuyo Período escolar es de Septiembre a Mayo; y otras, donde es de Febrero a Diciembre. Esto depende de las condiciones climáticas, puesto que las escuelas que se ubican en la zona de cordillera y meseta se ajustan al primer período que menciono, mientras que el resto de las escuelas desarrollan su ciclo escolar desde Febrero a Diciembre.

En ERAP, como se ubica en el Alto Valle (norte de la provincia), el Período lectivo se cumplía en dos etapas separadas por receso escolar de invierno y de verano y desde Febrero a Diciembre como el resto de las escuelas que se ubican en esta zona. Esta decisión, como lo expresé anteriormente, tiene que ver con el lugar que ocupa la

institución. Esta zona se caracteriza principalmente por vientos constantes e intensos, provenientes del Sudoeste- oeste y un clima desértico frío en invierno y cálido en verano. Además, se organizan los días en los que no se darán clases, los que coinciden con las Fiestas Nacionales, patrias y el aniversario de la ciudad. Otro aspecto que se contempla en la Resolución 04080/14 tiene que ver con las actividades fuera del horario escolar y de los días sábados. Al respecto se menciona:

“Podrán realizarse actividades deportivas, culturales y recreativas. Para las actividades encuadradas en la Resolución N° 1972/12 Programa Nacional de Extensión Educativa “ABRIR LA ESCUELA”- CAJ (Centros de Actividades Juveniles) y la Resolución N° 834/14 Proyecto “Centros de Actividades Infantiles” (CAI) y Clubes Escolares Resolución N° 1501/14. Se debe garantizar la apertura de los Establecimientos” (p. 8).

De esta manera, entiendo que las actividades que llevaban a cabo los alumnos en esta escuela los días sábados por la mañana – ir a natación- y por la tarde, junto a sus padres, limpiar; se ajustaban a la reglamentación. Al respecto la docente me comentó:

“Todos los sábados concurrimos al club del Progreso, allí yo les doy natación porque soy instructora y, por la tarde, venimos a la escuela porque junto a los padres hacemos limpieza general, compartimos una merienda y conversamos de diferentes temas que se van presentando” (Docente, comunicación personal, 15 de septiembre del 2015).

No es común que en otros establecimientos educativos los alumnos con su docente asistan un día sábado, por la mañana, a realizar alguna actividad deportiva, tampoco ir a limpiar la escuela porque en esas otras escuelas hay personal de limpieza pagado por el Consejo Provincial de Educación. Cabe resaltar que, a pesar que la docente en este centro escolar se ocupaba de la limpieza junto a los padres y alumnos y de preparar la merienda, el sueldo que recibía era exactamente el mismo que el de cualquier directora de una escuela primaria rural.

En cuanto a la participación de los padres en la institución- ya sea para limpiar, dar clases, reparar -y de la asistencia de los niños los días sábados por la mañana a un club para hacer natación formaba parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Uno de los padres me manifestó en una charla informal:

“yo a la escuela vengo cuando quiero. Es una manera de colaborar con la educación de mi hijo. No sólo colaboro con la limpieza sino que si quiero puedo quedarme un día sábado y le doy natación o bien puedo organizar una clase de cualquier materia y vengo cualquier día y doy clases” (Padre 1, comunicación personal, 2 de noviembre del 2015).

En este sentido al igual que Paymal entiendo que familia y escuela son las dos caras de una misma moneda, pues unos hablan del hijo y otros del alumno, pero todos hablan del mismo niño, y sin participación no pueden existir ni la escuela ni la familia como agentes educativos.

Como educadora opino que a través de la relación familia – escuela, los hijos no solamente elevan su rendimiento escolar, sino que, además desarrollan actitudes y comportamientos positivos. De este modo los hijos perciben la continuidad existente entre los objetivos educativos que les proponen los padres y los que les propone el centro escolar. Además los padres desarrollan actitudes positivas hacia el centro escolar e incrementan su disposición a participar en el mismo a través de los cauces previstos.

Y al respecto una de las madres también acuerda con esto y plantea:

“Para mí es un placer venir los sábados a colaborar para limpiar y, además, puedo acercarme a la escuela cuando yo quiera, no sólo para ver cómo anda mi hijo en la escuela. Así lo decidimos cuando armamos la propuesta” (madre 2, comunicación personal, 13 de octubre del 2015).

Estas ideas aparecen entre la propuesta de Paymal -creadora de la Pedagogía 3000-, quién indica que los padres no sólo deben asistir a los centros escolares para preguntar cómo andan sus hijos en la escuela, sino que se espera que se involucren, que participen en diferentes actividades. Se trasluce que la familia y la escuela participan en un mismo proceso educativo y entienden que una y otra son los pilares en los que se basa la educación del niño y, por ello, debe haber una relación cordial de comunicación y negociación, con roles complementarios de padres y maestros para una eficaz colaboración entre ambos siendo el beneficiario el niño. De este modo, el involucramiento familiar en la vida académica de los más pequeños se ha vuelto un punto importante para mejorar el rendimiento de los niños en el colegio.

Durante mi estadía en el centro escolar además pude observar que en algunas oportunidades los padres al dejar sus hijos en la escuela decidían quedarse para ayudar en las actividades de la huerta- sacar yuyos, regar- y luego a mitad de tarde se retiraban, en cambio cuando decidían preparar alguna clase, le preguntaban a la docente cuándo podían asistir. Los siguientes fragmentos lo evidencian:

M1:- *Estoy preparando una clase de historietas, comics. ¿Cuándo te parece que puedo venir para trabajar con los chicos?*

D:- *¿Te parece el martes de la próxima semana?*

M1:- *Sí, no tengo problemas. Cuando vengo a dejar a “E”, ya me quedo.*

D: - *Dale.*

(Registro de clase, 24 de Septiembre del 2015)

P2: - *Vine a traer botellas de plástico porque voy a venir el lunes de la semana que viene así comienzo a organizar junto con los chicos un invernadero. Aprovecho que ese día no trabajo, así me quedo todo el día.*

D: - *Bueno, bárbaro. ¡A los chicos les va a encantar!*

(Registro de clase 15 de Octubre del 2015)

Este proyecto suponía que se involucrara a toda la familia. En el año 2000, empezaron siendo 10 familias y, en el momento en que realicé la investigación, eran 3 las que participaban en todas las actividades porque la matrícula había disminuido. En algunas oportunidades, decidían quedarse toda la tarde en el centro escolar o bien parte de ella, de acuerdo a lo que ellos mismos planificaban para compartir con el total de los niños.

Entiendo que la implicación de las familias en la vida del centro se alcanza aprendiendo a trabajar juntos en diversas actividades, que en relación con sus respectivas funciones, los padres y docentes pueden programar, asumiendo que un trabajo en equipo es un medio eficaz para estimularse y apoyarse mutuamente. Esto conlleva valorar el enriquecimiento que para el propio desarrollo personal supone la aportación de las ideas e iniciativas de los demás. La visión de un trabajo en colaboración mutua, parte de un concepto de cambio y mejora de la realidad, que puede ser modificada, a través de la acción conjunta de todos los implicados, a la vez que repercute en una mejora de la calidad de la enseñanza y de la vida escolar.

2. JORNADA ESCOLAR

Con respecto a la duración de la jornada escolar la Resolución provincial 2035/15 indica su duración según si la escuela primaria es de “Jornada Completa”, “Jornada Extendida”, “Jornadas Simple” o posee el proyecto “Hora más”.

ERAP, era de Jornada Simple, por esta razón era de cuatro horas diarias, desde las 14:00 horas a las 18:00 horas. Rara vez se extendía hasta las 19 o 20 horas. Esto sucedió cuando asistieron alumnos de otras instituciones para realizar alguna actividad en conjunto. Ocurrió cuando concurrieron:

- alumnos de una escuela primaria de la zona céntrica de la ciudad de General Roca (Escuela N° 32) con el fin de realizar una actividad en conjunto sobre las plantas del lugar. Los estudiantes de ERAP tuvieron la oportunidad de explicarles durante el recorrido sobre las características, usos de las plantas.

Esta actividad se había planificado con anticipación entre la docente que asistió con los niños y la maestra de ERAP.

- Estudiantes de un jardín de una escuela rural (Escuela N° 107). En esta oportunidad, los niños compartieron juegos en la orilla del río.
- Cantantes de otros países ante la inauguración de la escuela Playing for Change en el mismo espacio de ERAP.



Fotos XIII. Inauguración de la escuela de música

En los dos primeros casos, se les informó verbalmente a los padres de los alumnos - un día antes-- que los niños se retirarían más tarde. En cambio, cuando se inauguró la escuela de música, los padres participaron de este evento, por lo tanto, permanecieron

durante toda la jornada e, inclusive, el día anterior colaboraron con la limpieza del edificio como de sus alrededores.

En relación a la duración de la jornada escolar, el fundador de ERAP opinaba que la cantidad de tiempo no era un factor determinante de la calidad educativa. Con respecto a esta situación, expresó:

“Finlandia es el mejor ejemplo porque es uno de los países que encabezan el ranking en resultados de aprendizajes y los alumnos no están mucho tiempo en la escuela” (Coordinador, comunicación personal, 20 de octubre del 2015).

Al respecto, entiendo que es posible que la duración del tiempo total de la escolaridad o de la jornada diaria, dentro de ciertos límites, no es una condición determinante en los resultados académicos como indicadores de calidad. Al igual que Sacristán (2009), concibo que hay poca o ninguna relación directa entre el tiempo físico ocupado por la escolaridad (calendario, horario) con los resultados académicos comprobables. Un aumento del tiempo (en el día o el año), sin un cambio cualitativo en paralelo de los procesos de enseñanza- aprendizaje da lugar a escasas mejoras en los resultados escolares, por lo que el interés reside más en ver qué se hace con el tiempo. Aumentar esos tiempos físicos no significa, por tanto, mejorar automáticamente la calidad, independientemente de cómo se vaya a ocupar el tiempo incrementado. Entonces, no podría establecerse una relación directa entre tiempo y resultados que presume que a un incremento del tiempo de escuela le surge una mejora de la educación.

Además de ese tiempo global asignado a las horas de clase, en esta institución, cabe consignar los tiempos internos. Cuando llegaban, los niños disponían de un tiempo para recorrer los espacios, los que eran utilizados para jugar. Según la docente, era importante que los estudiantes al ingresar fueran libres y pudieran recorrer, sin un tiempo estipulado, de manera que se adaptaran primero bien al espacio de la escuela con el tiempo que necesitaran para ello. En las observaciones, no percibí la preocupación por el “paso del tiempo” así como tampoco por la estipulación detallada de los momentos de la jornada porque podían estar toda una jornada con una misma actividad, por ejemplo, jugando a las cartas o construyendo maquetas. Esto sucedía cuando la clase estaba a cargo de la docente. En cambio, cuando las alumnas de Comunicación Social de la Universidad Nacional del Comahue o las estudiantes del profesorado de Plástica del Instituto Universitario Patagónico de las Artes se ocupaban de las actividades, existía una organización del tiempo distinta y más reglada y los niños no disponían de toda una tarde para caminar o jugar. Era posible identificar un inicio, un desarrollo y un cierre de la jornada. Lo mismo sucedía cuando asistía algún padre para compartir alguna actividad.

Durante 25 encuentros de 60 en total, no supe cuándo comenzaba la clase porque no existía un límite entre lo que hacían los niños al ingresar y lo que la docente les proponía como actividad. Digo esto porque, por ejemplo -como lo expresé anteriormente-

los chicos al llegar comenzaban a jugar, subían y bajaban la barda y esto lo hacían durante toda la tarde, durante algunas jornadas hasta que llegaban los padres a buscarlos. No había una indicación de la docente de hacer tal o cual cosa. Ella observaba cómo los chicos jugaban y, en algunas oportunidades, ella se sumaba al grupo. Esto lo fundamenta la docente desde el punto de vista que en esta escuela se enseñaba a través del juego y del contacto directo con las cosas. Sostenía que el niño tiene al nacer una motivación innata de aprender y las cualidades para hacerlo por sí solo. Por lo tanto, lo mejor que los adultos pueden hacer por él es darle las oportunidades y un adecuado ambiente para que despliegue su potencial natural.

De hecho, en este centro escolar, veía cómo los estudiantes formularon cotidianamente y de forma explícita desafíos por el tiempo para ver qué tarea se hacía o no en una clase, tal como se expresa en el siguiente registro de observación:

La docente les pregunta: - Chicos ¿qué quieren hacer primero hoy?

Alumno 1:- Podríamos ir al río.

Alumna 2:- Sí, vayamos al río y pasemos la tarde allí.

Alumno 1: -Sí, vayamos rápido antes que vengan nuestros padres (Registro de observación de clase, 8 de septiembre de 2015)

En general, el grupo de estudiantes eran quienes decidían qué hacer y en qué momento, resolvían el ritmo y la secuencia de la tarea- en términos de Basil Bernstein (1998), eran los alumnos quienes, responsablemente, hacían un horario que era flexible y adaptado a la tarea que realizaban. La docente, en la entrevista, me manifestó además que:

“Se trata que cada uno elija qué hacer y use el tiempo que necesite. Aquí hay chicos que deciden ir al río, a la barda, hacen las actividades en diez minutos, otros quizás necesitan toda la tarde. Lo importante es que puedan resolver con sus tiempos” (docente, comunicación personal, 15 de septiembre del 2015).

En este fragmento aparece otra visión respecto del uso del tiempo, si bien los alumnos tenían la oportunidad de elegir qué hacer, pero se le daba importancia que el niño termine con la actividad sin importar cuánto tarde. Se respetaba el ritmo de cada uno. En este sentido, se seguía los lineamientos de Paymal sobre que cada niño es único, especial e irrepetible. Cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje e interés distinto. Con este método se trabaja en grupo adaptándose cada uno a sus circunstancias, y el hecho de trabajar en grupo no es sinónimo de ruido y desorden. El niño podía elegir qué hacer en clase y cuánto tiempo dedicarle a cada actividad. Se trataba de fomentar su autonomía e independencia. Esta actitud, según la docente, lo ayudaba en el futuro a saber cómo

resolver problemas y vencer obstáculos. Era una educación para la vida. Los adultos son considerados guías. El protagonismo y la responsabilidad en el aprendizaje eran del chico. Por tal razón Paymal sostiene que lo maravilloso de este método es que es simple y alegra la vida a los chicos y a los docentes, a quienes no se los recarga con trabajo sin sentido. El abordaje de este método es holístico (toma en cuenta todas las dimensiones de la persona y su ubicación en el universo como un todo único), humanista (respeta la individualidad de cada niño, su propio camino de aprendizaje, sus elecciones, sus intereses, sus tiempos personales y ritmos), práctico (el proceso es activo y no pasivo) y sensorial (promueve el aprendizaje a través de todos los sentidos). Con la consigna learning by doing (aprender haciendo), el niño prueba todo.

"No tenemos duda de los beneficios. Si al chico se le dan las oportunidades, en el momento preciso, con la ayuda de materiales adecuados, el resultado será un excelente aprendizaje", insistió la docente, "Hoy -advierde- existe una mecanización en la forma de enseñar en los colegios, los chicos permanecen horas sentados repitiendo, copiando cosas sin sentido y hay poca observación directa del niño (Docente, comunicación personal, 15 de septiembre del 2015).

Esta expresión coincide con los principios de la Pedagogía 3000, donde se plantea que es necesario transformar la escuela de la saliva, la tiza, la copia, de los apuntes de tener a los chicos sentados en pupitres uno detrás del otro durante un tiempo. El desafío en la actualidad es indagar dónde se ubican los saberes, qué función cumplen y cómo pueden integrarse en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, la escuela debe brindar un tiempo flexible, una educación holística, que abarque todas las potencialidades y facetas de la personalidad de los niños. Tal como expresan Joan Domènech y Jesús Viñas (1997), cada niño y cada persona necesitan un tiempo específico para aprender y cada uno de ellos de manera diferente. Y es que cada persona dispone de unos ritmos individuales que es necesario conocer y respetar. Cuando hablamos de educación, hablamos también de diversidad, y atender a la diversidad en educación implica precisamente respetar el ritmo de aprendizaje de todos y cada uno de nuestros alumnos, sea cual sea su cultura, su condición y sus necesidades educativas, estableciendo estrategias que resulten inclusivas e integradoras.

Además, antes de que finalizara la jornada, los estudiantes guardaban sus cosas y comenzaban a preparar la merienda junto a la docente.

Esto era parte de la actividad diaria, estaba, en cierta forma reglada, rutinizada. Ésta formaba parte de la propuesta pedagógica, cuyos objetivos eran que los alumnos: valoraran la diversidad vegetal, cuidándola, protegiéndola; apreciar este espacio como reproductor de saberes porque los niños aprendían no sólo las características de las hierbas que usaban para hacer té, sino que veían cuál era la época propicia para cortarlas, cómo hacerlo para no perjudicar a la planta y poder contar el próximo año con la

misma producción o más; difundir estos saberes para que el conocimiento sea de todos y de esta manera nadie se lo apropie, ni lo patente; desarrollar hábitos de cooperación, conocer el valor alimenticio de los alimentos que ellos mismos preparaban como (mermeladas, pan casero).

3. Tiempo subjetivo, tiempo vivido

En esta segunda parte analizo el tiempo vivido percibido por los actores. Objetivamente, una hora es una hora, pero para cada sujeto, una hora puede tener un valor distinto. El tiempo vivido, tiempo de experiencia individual no es tiempo del reloj, ni el tiempo asignado a una materia; es el tiempo subjetivo, de la vivencia consciente. Por tanto, es necesario conocer cómo se afronta y cómo es vivido: los tiempos pueden ser largos o cortos, monótonos o sugerentes y la organización escolar tiende a fomentar los primeros (largos y monótonos) antes que los segundos.

De acuerdo con Hargreaves (1999), el tiempo subjetivo es el vivido, pues varía de persona a persona, tiene una duración interna, en contradicción con el tiempo del reloj.

Asimismo, Edmund Husserl (1992) le ofrece al tiempo un carácter fenomenológico, pues plantea que toda vivencia real es diversa y toda duración es un continuo, sin término de duración. Para este autor el tiempo es concebido como movilidad, como aquel por lo cual se hace todo. A su vez, Bergson citado por Husti (1992) le asigna un carácter de proceso de continua creación.

3.1. ¿Cómo se vive el tiempo?

No todos los establecimientos de Nivel Primario disponen de la misma carga horaria para la enseñanza, como lo dije anteriormente, depende de la modalidad, pero cada uno organiza el tiempo de acuerdo a las prioridades definidas por su proyecto pedagógico y los intereses de los estudiantes. En la escuela donde realicé el trabajo de campo, pude observar que sus actores (coordinador, docente y niños) no estaban pendientes del tiempo. Al respecto durante la entrevista el coordinador manifestó:

“El niño va adquiriendo conocimientos todo el momento, no necesariamente necesita un bloque de cuarenta y cinco minutos o noventa para aprender. En esta escuela el tiempo es flexible” (Coordinador, comunicación personal, 20 de octubre del 2015).

Sin duda, parte de esta crítica sigue vigente en nuestros días. En cuanto a la artificialidad de que los niños se mantengan sentados y atentos durante un lapso de tiempo, es un hecho que ha sido destacado por pedagogos, entre ellos por Paymal, quien entiende que “un nuevo ser está emergiendo”, por lo tanto, hay que pensar en otros

tiempos, en otras formas de enseñar que atiendan y desarrollen los sentidos y la inteligencia emocional. Esto representa un pilar fundamental para la Pedagogía 3000. La docente de ERAP también acuerda con estas ideas y me manifestó durante la entrevista:

“Los tiempos en esta escuela son flexibles y los momentos los marcan los mismos niños. Nosotros trabajamos con proyectos y se le da la oportunidad a los niños que elijan el tema de acuerdo a sus intereses, así la pasan bien en la escuela, se los ve contentos, no hay problemas de que estén apurados en irse. Le damos mucha importancia, además, al estado emocional, un niño que está contento, que se siente bien, no quiere irse” (Docente, comunicación personal, 15 de septiembre del 2015).

Se deduce que se le da mucha importancia al estado de ánimo del niño, de que se sienta a gusto en la escuela y una forma de posibilitarlo es permitirles que escojan ellos mismos los temas de los proyectos. También, consideré qué pensaba cada estudiante, quienes me manifestaron lo siguiente:

“nosotros contamos con todo el tiempo, si no resolvemos algo en una tarde, podemos usar dos, tres, cuatro tardes hasta que nos salga, hasta que terminemos porque podemos hacerlo, somos inteligentes” (Alumno 3, comunicación personal, 17 de noviembre del 2015).

Infiero que el estudiante realiza su proceso hasta que encuentra la solución, la docente no le anticipa el mecanismo con el que debe resolver un problema, espera que el niño la encuentre. Sin embargo, no siempre se logró captar la atención de los alumnos. Ese fue el caso cuando asistió al establecimiento un alumno del Instituto de Formación Docente de la ciudad de General Roca, con el fin de poner a prueba su propuesta de enseñanza de Matemática. El grupo de niños y niñas manifestó descontento durante las jornadas, apatía, cansancio. El estudiante del instituto intentó durante tres jornadas explicarles cómo se resolvían las operaciones, aunque no logró su atención, los niños a cada instante, preguntaban: “¿cuándo terminamos?”, “¿cuándo podemos hacer otra cosa?” “estamos aburridos”, “¿Falta mucho para que nos vengán a buscar?”. Puede pensarse que esto ocurrió porque los niños hacían la mayoría de las actividades al aire libre y, fundamentalmente, porque este modo de enseñar no coincidía con la propuesta de la escuela.

En cuanto a cómo perciben el paso del tiempo los alumnos y las alumnas en la escuela, algunos lo viven como algo monótono, como si el tiempo no pasara, según los comentarios de una madre de un alumno de ERAP. Todo parece depender del tipo de actividades que se lleven a cabo. Uno de los alumnos de la escuela me dijo:

“cuando hacíamos actividades que resultaban entretenidas, el tiempo pasaba muy rápido, en cambio cuando hacíamos algo que no me gustaba el tiempo pasaba muy lento, tan lento como una tortuga. parece que la tarde no termina, es como que es larga” (Alumna 1, comunicación personal, 3 de noviembre del 2015).

Entiendo que esta apatía surge porque el alumno se desconecta de la clase. El estado emocional que acompaña a la apatía es variable, puede manifestarse como aburrimiento, hiperactividad o agresividad. Sin dudas, es muy difícil lograr que los niños estén atentos durante toda una clase. Paymal postula al respecto que la capacidad de atención selectiva y sostenida a lo largo del tiempo es sumamente agotadora para nuestro cerebro. De hecho hay investigaciones que estiman que los niños pueden estar atentos a una clase durante unos 10 minutos. Por otro lado teniendo en cuenta mi experiencia personal, puedo afirmar que la percepción del tiempo varía en función de lo que uno haga. Si se está realizando alguna actividad en la que uno se siente a gusto, se percibe que el tiempo pasa rápido. No obstante, si la acción es de poco interés personal, el tiempo no avanza en lo absoluto y cuando te das cuenta, solo han acontecido pocos minutos desde la última vez en que uno miró el reloj. Por tal razón, José Luis Bernal (2014) sostiene que la percepción subjetiva que tenemos del tiempo se ve influenciada por muchos factores externos e internos a nuestro organismo. Así se percibe que el tiempo vuela cuando lo estamos pasando bien, cuando nos gusta lo que hacemos, cuando estamos motivados, cuando lo que hacemos nos resulta novedoso o cuando estamos ocupados. Contrariamente, el tiempo pasa más lentamente, es decir, se nos hace más largo, cuando lo estamos pasando mal, cuando esperamos con impaciencia, cuando tenemos prisas, cuando estamos enfermos, cuando nos duele algo o cuando estamos cansados o incómodos. En este sentido diferenciamos el tiempo vivido del tiempo percibido, y entiendo que esto es lo que le ha sucedido a este grupo de estudiantes durante la estadía del alumno del instituto.

4. Tiempo de meditación

En ERAP había tiempo para todo, incluso para relajarse, meditar, hacer yoga. Estas actividades, me comentó el Coordinador:

“están dirigidas a la formación integral de la persona, partiendo de la concepción del educando como un todo” (Coordinador, comunicación personal, 10 de noviembre del 2015).

Es decir, esta organización del tiempo en función de las diferentes actividades muestra una vez más que la concepción de educación que ésta porta pasa por la formación integral del ser. Por ejemplo reiki, meditación o yoga no se llevaba a cabo en cualquier momento del día, sino que se organizaban en función de la jornada, ya que uno de los propósitos era enseñarles a los niños a relajarse, conectarse con su cuerpo, a

integrar sus emociones entre cuerpo, mente y energía por esta razón se llevaban a cabo al principio o al final de la jornada.

En este sentido, Paymal plantea que la educación debe estar orientada a potenciar el desarrollo integral de los alumnos a través de modelos, estrategias y acciones pedagógicas diferentes a lo existente a través de una alternativa pedagógica, que contribuya a potenciar el desarrollo integral de la infancia en la etapa de Educación Infantil, como por ejemplo la inclusión del yoga y el Reiki. En consonancia con esta idea, uno de los ex alumnos dice:

“una de las cosas que me gustaba era yoga y Reiki porque me permitía relajarme, concentrarme y así aprendía mucho mejor” (Egresado 1, comunicación personal, 14 de octubre del 2015)

Estas técnicas o herramientas que ofrecía esta propuesta, si bien las veo como alternativas pedagógicas, me interpelaron porque entiendo que aún no es posible su ingreso al menos en las escuelas en las que yo me desempeño como docente. Aún hay ciertos temores en cuanto a que se la vea como una actividad religiosa. Personalmente puedo relatar mis sentires respecto de mis primeras observaciones: a principio cuando veía a alumnos sentados en ronda meditando, relajándose no alcanzaba a comprender el sentido de esta práctica en una escuela. Me preguntaba ¿No serán de una secta religiosa?, ¿Hasta dónde los padres aceptan esta práctica? Entonces me interrogaba: ¿si este proyecto se llevara a cabo en alguna otra escuela pública qué sucedería? Me contestaba que, seguramente, los padres se opondrían. Aunque luego de haber dialogado con las padres de los alumnos de ERAP, me informé que ellos veían esta práctica como algo favorable para sus hijos.

Al inicio de la jornada escolar, como lo expresé anteriormente, se les permitía recorrer el espacio libremente y cuando los niños y niñas lo solicitaban, realizaban prácticas de meditación o yoga junto a su docente, durante una media hora aproximadamente. La meditación y yoga formaba parte del Proyecto Educativo Institucional desde que se inauguró la escuela. El objetivo fundamental de estas prácticas, según me informó la docente que era profesora de yoga:

“combatir el estrés, reducir la ansiedad y encontrar una alternativa a las reacciones violentas de los chicos. (...) Hubo una época en que las actividades humanas se adaptaban al ritmo de la naturaleza, teníamos que ir más lentos al caer el sol por falta de luz, había más momentos para la calma, en cambio hoy todos andan de prisa y se necesita de un tiempo para bajar a tierra aunque algunos lo pueden considerar una pérdida de tiempo” (Docente, comunicación personal, 15 de septiembre del 2015).

Así durante una jornada se suele hacer muchas cosas, por esta razón se la divide en compartimentos: tiempo para desayunar, almorzar, ir a la escuela, para compartir con amigos y se necesita para descansar.



Foto XIV. Alumnos y alumnas practicando reiki junto a la docente. Esta imagen corresponde al año 2013- brindada por el egresado N°1. Aclaro que mientras permanecí los estudiantes realizaron ésta práctica el 16 de septiembre y el 20 de octubre, pero no me permitieron sacar fotos con el fin de que los estudiantes no se distraigan.

En el análisis de este capítulo, aparece el tiempo intrínseco a cada uno de los sucesos que ocurren en la naturaleza, así, se puede encontrar ritmicidad o periodicidad tanto a niveles macroscópicos como microscópicos, por ejemplo en las órbitas de los planetas, los equinoccios, años solares, los períodos de día y noche, la fotoperiodicidad de las plantas, los ritmos circadianos en los animales, los ciclos en la división de las células, la frecuencia de las ondas electromagnéticas, las órbitas de los electrones en los átomos, etcétera. Realmente, sería difícil imaginar cómo podría desarrollarse la vida al margen de la dimensión de tiempo. La percepción del tiempo es la manera en la que vemos el tiempo fluir, el sentimiento de cómo es la velocidad del tiempo en nuestra mente. Esta depende plenamente de las acciones que llevamos a cabo en determinados momentos. Si hacemos algo que nos agrada de verdad, se percibe que el tiempo se nos hizo muy corto, que nos faltó tiempo para hacer lo que estábamos haciendo y si ejercemos una acción que no nos

atrae en lo absoluto, percibimos que el tiempo se hizo muy lento, pensamos en nuestra mente que pasaron varias horas, sin embargo, en la realidad no hubo un flujo significativo del tiempo. Sea que el tiempo transcurra rápidamente o no, según la acción que realicemos, éste será catalogado como un elemento plenamente subjetivo.

Por ello, quisiera consignar mi propia vivencia de esta experiencia durante mi investigación. No obstante esta concepción de tiempo que considero de alguna manera emparentada con un ser integral porque incorpora los ritmos naturales de la vida, en relación a los a los ciclos naturales; a la hora de registrar y observar estas prácticas mis tiempos ajustados a la gramática escolar aprendida me jugaron una mala pasada. Por momentos, intentar comprender el desarrollo de algunas actividades propuesta por la docente, me desorientaba porque no lograba comprender que los niños pasaran toda una tarde caminando, jugando o meditando sin registrar por escrito actividades que tuvieran que ver con las áreas de conocimientos como Lengua, Matemática o Ciencias. Además no percibí en ningún momento las partes de una clase (inicio, desarrollo, cierre). Me preguntaba ¿cuándo comienza la clase? ¿Qué se estará enseñando? Hasta el último día en que estuve realizando el trabajo de campo e inclusive hoy no doy cuenta, ni comprendo cómo se concibe la duración de la clase. Quizás el tiempo, aquí, juegue una manera nueva y singular del cual aún no puedo apropiarme. Más allá de esta percepción personal, me es posible considerar que en esta propuesta bajo estudio, el tiempo haya sido entendido como proceso y no como producto. Vale decir, la posición de los y las estudiantes en esta escuela no es la de la obligación y el cumplimiento de normas impuestas por los adultos. Entiendo que el eje central sobre el cual se vertebra la enseñanza sería la participación de todo el grupo para organizar y conectar las actividades escolares con sus propios intereses. Como se ve a lo largo de este estudio, respetar los tiempos también significa respetar los ritmos y modos de aprendizaje (Hargreaves, 2008). Por otro lado, la discusión sobre el tiempo me lleva a pensar, entre otras cuestiones, sobre la calidad más allá de la cantidad, del tiempo vivido, experimentado, jugado, aprendido, así no se trata de cumplir horas, la cuestión es mucho más compleja y debería llevarnos a reflexionar sobre la calidad del tiempo en el que se permanece en la escuela.

Cotidianamente, se suele hacer muchas cosas desde leer libros, subrayar, rendir pruebas, copiar del pizarrón, descansar, hablar con amigos. Para que se lleven a cabo estas acciones, se necesita de tiempo, pero me pregunto, ¿en cuánto tiempo efectivamente aprenden los alumnos? porque cada alumno es distinto - tiene diferentes capacidades e intereses-.

La escuela se enfrenta al enorme desafío de encontrar la manera de que todos aprendan las mismas cosas en un mismo tiempo, aunque en la actualidad se ensayan diferentes alternativas para que cada estudiante utilice sus tiempos. La antropóloga francesa Noemi Paymal plantea que para que los niños aprendan es necesario respetar

sus tiempos y en cada persona es/son diferente/s por esta razón por ejemplo alguien puede aprender un contenido en un mes, otros les puede llevar aprenderlo en dos, tres meses. Lo importante es que el niño logre comprender, no el tiempo que necesite. Así el gran problema en educación es no lograr mantener el interés por parte del alumno. Esta pareciera que es una de las causas por la cual a veces los niños se aburren y el tiempo parece estático.

CAPÍTULO IV

EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES

A pesar de que hoy en las escuelas no es posible sostener que el único paradigma vigente es el que considera al alumno como un sujeto pasivo que recibe de manera dócil los conocimientos de parte del maestro; se detectan ciertas contradicciones; aún persiste la idea de que los niños logran adquirir saberes, consiguen alfabetizarse, repitiendo conceptos y ello porque muchas de las personas que enseñamos fuimos formados en una corriente enciclopedista, donde estudiar memorizando textos, repitiendo palabras varias veces por escrito, estaba permitido. Este tipo de enseñanza tradicional, sólo exigía aprender contenidos y el oficio del alumno era ese: aprender lo que estaba en los libros. Es decir, si bien la escuela hoy, intenta modificar esta situación presentando otras propuestas, planteando diferentes espacios además del aula para enseñar -como lo menciono en el capítulo II-y considera otros tiempos, puedo pensar que una de las dificultades a las que se enfrentan los centros escolares en relación a las prácticas de enseñanza, se vincula al modo en que se materializa la organización del tiempo y el espacio. En este sentido, este capítulo se focaliza en el análisis sobre las intersecciones entre el tiempo, el espacio y los saberes, indagando en los modos de construcción de los saberes que se configuran en esta escuela. Entiendo que en este análisis son centrales las dimensiones del tiempo y el espacio porque me permiten pensar de qué modo incide la configuración de las mismas en la propuesta de enseñanza que presenta la escuela. Ante esta situación, mi objetivo en este capítulo es comprender ¿Cómo construyen saberes en esta escuela que se propone, además, como hemos visto, ser alternativa respecto del uso del espacio y del tiempo al optar por la pedagogía 3000 y los aportes de Antonia Baumgartner?

Así, aquí me centro en estudiar en la primer parte de este capítulo de qué manera se organizan los saberes, cómo se enseña en ERAP, cómo el tiempo y el espacio influyen en la construcción de los saberes, y en la segunda parte cómo se evalúan a los estudiantes, qué se tiene en cuenta en el momento de evaluarlos. Poder pensar sobre la enseñanza y los modos de evaluar en la escuela implica considerar tanto los saberes que se ponen a disposición de los estudiantes, como su relación con la propuesta de trabajo, desde el momento de ser pensada hasta ser llevada a cabo. Esto significa que la selección y secuenciación, si bien tienen su primer anclaje en el Diseño Curricular, continúa en la materialización en parte del Proyecto Educativo Institucional, pero a la vez excede los parámetros que la institucionalización propone.

El trabajo por Proyectos, como la modalidad Taller, plantea una forma diferente de la enseñanza con relación con los saberes. El rol del docente cambia pues actúa como orientador, facilitador, apoyando a los grupos de trabajo. Algunas de sus funciones son:

promover las interacciones grupales, incentivar la reflexión, la meta cognición, proporcionar ayuda en los casos donde la tarea se vea obstruida por falta de información y por algún conflicto en la dinámica de los grupos de trabajo. En cuanto a la evaluación, puedo decir que ésta es la piedra angular de la enseñanza, en el sentido de que pone a prueba la autenticidad, la fuerza y coherencia de los principios pedagógicos que supuestamente la guían.

Todos estos aspectos forman parte de una gramática escolar, desarrollada y aprendida por sus integrantes habituales: docente, alumnos y familias. David Tyack y Larry Cuban (2001) utilizan la metáfora de la “gramática escolar” para explicar el mantenimiento de los modos de enseñar. De hecho entiendo que la gramática de la escolarización se la considera como el modo natural de ser de la escuela. La función conservadora de ésta, está en la propia naturaleza de la escuela y es un impedimento genuino para los cambios.

1. Los saberes y su circulación por el interior de la institución

Según el Diseño Curricular de la provincia de Río Negro, los saberes en el nivel primario se organizan por áreas – Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Plástica, Música, Educación Física-, sin embargo, hay centros escolares que optan trabajar por proyectos y de manera interdisciplinaria como en la escuela donde realicé el trabajo de campo.

En este centro escolar se llevaron a cabo varios proyectos. Algunos de ellos como lo dije ya en el capítulo II eran permanentes, es decir se realizaban todos los años, como el de huerta, y el de adobe mientras que el resto se decidía año tras año entre los niños y la docente. Además estos resultaban ser consecuencia de los dos mencionados anteriormente, que eran estables. Así aparecieron los proyectos de: cocina, plantas silvestres, las TIC, el de la revista digital, el de radio y el de artística, así fueron mencionados por la docente durante una charla informal.

Cada uno de estos proyectos surge ante la necesidad de enseñar determinados saberes. A partir de su planificación entre la docente y los alumnos se buscó enseñar contenidos que tenían relación con las diferentes áreas. Así por ejemplo en el proyecto de huerta los alumnos vieron contenidos de Matemática al calcular el perímetro y determinar la cantidad de alambre necesario para rodearla. Además calcularon el costo del alambre, la superficie y después así decidieron el total de semillas necesarias para cultivar. A través de esta propuesta igualmente abordaron contenidos de otras áreas, como por ejemplo conceptos que tenían relación con Ciencias Naturales y el cuidado de la salud. Como se puede observar en la fotografía N° XV, el grupo de estudiantes trató el tema de las condiciones para la siembra, el tipo de suelo, el preparado de la tierra y tipos de riego. Otros de los temas que abordaron se vincularon con las diferentes fases de la luna y su

influencia en los cultivos para decidir la época en que se podía llevar a cabo la siembra. Como se puede observar aquí, estos saberes se desarrollan en función de un tiempo y un espacio. Digo esto porque la siembra de ciertos vegetales no se puede llevar a cabo en cualquier período del año.

En relación con las competencias en lenguaje, el proyecto de huerta significó un desafío por buscar, leer y comprender información en internet sobre cómo preparar el terreno, las clases de semillas y la época de siembra. Para leer y comprender información en internet los estudiantes tuvieron que disponer de un espacio y de un tiempo. Que el timbre no esté no significa que no haya ritmos/tiempos y lugares de hacer, leer y comprender. Interpreto que el/los tiempo(s) y el/los espacio(s) son recursos que se mueven en función de la tarea, medir, calcular es decir, el hacer en un momento y espacio que les permite experimentar los saberes.

El tiempo ya no es lineal ni fragmentado, como en el ámbito escolar tradicional, el/los tiempo(s) es/son espiralado(s). Así también los espacios son dimensiones que permiten la entrada y salida de los saberes en cuanto acción y sentidos que se les otorga porque se mide en el terreno, se calcula mentalmente pero alguien anota, y a la vez se reflexiona sobre los beneficios para la salud de comer algo que ellos mismos van a cultivar. Los saberes se desprenden en los tiempos y espacios y a la vez los tiempos y los espacios se comprenden en la experiencia de esos saberes.



Foto XV. Preparando la huerta para la siembra

A partir del proyecto de huerta surge el proyecto de cocina ante la necesidad de parte de los alumnos de preparar alimentos saludables y aprovechar los productos que ellos mismos cultivaron. Aquí nuevamente aparecen saberes, vinculados con las diferentes áreas de conocimiento. En el marco de este proyecto, se dedicó una jornada a la elaboración de dulce. Los niños y las niñas calcularon las cantidades que necesitaban para hacer dulce de manzana para cinco personas y el tiempo de cocción. Observé que se realizó una distribución de las actividades. La mayor de todos los alumnos fue anotando el procedimiento y las cantidades que necesitaban, otro de los niños se encargó de mezclar, otro peló y cortó la fruta, y por último, el más pequeño, sacó fotografías a sus compañeros mientras preparaban la receta.

En otra jornada elaboraron una ensalada con los vegetales que ellos mismos cosecharon de su huerta. Calcularon previamente la cantidad de lechuga que era necesaria cortar para que comieran todos. La docente les fue haciendo preguntas mientras los niños realizaban las preparaciones tales como:

“¿Qué propiedades tienen los vegetales de hojas verdes? ¿Por qué se dice que no debe faltar en una ensalada un vegetal de hojas verdes?

¿Quién me puede decir si es necesario agregarle sal a las verduras? ¿Cuántas veces a la semana hay que comer ensaladas?”

También, buscaron por internet videos sobre los beneficios de algunas verduras.



Foto XVI: Los alumnos cocinando

Ahora bien, yo me pregunto ¿Esta propuesta intenta romper con la estructura de la gramática escolar? De acuerdo con el planteo de Tyak y Cuban (1995), y a lo observado, entiendo que sí porque la organización que se proponía en ERAP anunciaba nuevas formas de trabajo pedagógico, al priorizar la expresión oral, y otros modos de trabajo que excedían el espacio del aula. Por otro lado, la escritura tiene en esta propuesta un papel secundario o subsidiario en relación a otros modos de producción del conocimiento. En esta experiencia, es posible advertir que la configuración de los vínculos se sustenta en la confianza y esto habilita la autonomía de los estudiantes al no controlar los comportamientos y las acciones de los niños.

2. Proyectos que comunican

En ERAP, había una gran variedad de proyectos. Además de los mencionados, proponían un proyecto que tenía por objetivo la producción de una revista digital y proyecto de radio. Estas propuestas surgieron en el transcurso del año 2015, cuando hice el trabajo de campo. La organizaron los alumnos junto a la docente y alumnas de la Universidad Nacional del Comahue.³ La revista digital tenía una extensión de 42 páginas y abordaba los siguientes temas: cuidado del ambiente, las partes y funciones del cerebro, el origen de la Tierra, las partes del cuento y técnicas de muralismo.⁴



Tardaron seis meses porque se elaboró en la escuela con los recursos con los que contaban y el tiempo dedicado a este trabajo dependía de la presencia de las estudiantes de la Universidad en la escuela y además porque según la propuesta los niños no llevaban

³ Alumnas de 4° año de la carrera de Comunicación social de la Universidad Nacional del Comahue participan en la propuesta de la revista digital y la radio como parte del proyecto de extensión, bajo la coordinación del profesor de lengua.

⁴ La revista digital se componía de las siguientes secciones: Presentación, Reciclado, Humor, Juegos, Cuentos, Películas, Historia, Arte y Programación. La revista está disponible en formato digital. Puede accederse a la misma en el siguiente enlace: <https://view.joomag.com/revista-escuela-erap/0396270001440535533?shor>

tareas a la casa. Y tampoco debían terminar ciertas actividades en un lapso de tiempo estipulado de antemano, sino que el mismo dependía del proceso concreto que demandaba la realización del proyecto. Aquí podría decir, otra vez, que esta propuesta muestra la ruptura que se produce en la gramática escolar en este centro porque no hay una preocupación por el tiempo en horas escolares al trabajar los proyectos. Y en este caso en particular, también parece respetarse no sólo el proceso de apropiación de los saberes sino también los tiempos de las personas “ajenas” a la escuela, la presencia de las estudiantes universitarias. En este caso, la experiencia de las alumnas de la universidad y el conocimiento acumulado por fuera de la escuela sirvieron de sustento para la realización de propuestas de trabajo. Allí, a través de las decisiones y de las producciones, los alumnos de ERAP se reconocen como autores y editores. Esto se reflejó en una de las entrevistas. Uno de los alumnos me dijo:

“Nosotros somos autores de la revista digital que armamos de a poco” (Alumno 3, comunicación personal, 17 de noviembre del 2015).

Otro de los proyectos fue el de Radio. ¿Cómo nació esta propuesta? ¿De quién fue la idea? Durante una clase, mientras los y las estudiantes decidían qué cuestiones abordarían en la revista digital, uno de los alumnos con autismo expresó: *“estaría bueno poder armar un programa de radio”* y así es como surgió este proyecto de la mano del alumno N° 4 de 13 años de edad.

Personalmente me sorprendió esta situación porque uno de los grandes problemas en el autismo es el desarrollo del lenguaje verbal y la comunicación. El déficit en la comunicación es algo evidente, y además es uno de los factores relacionados con los problemas de conducta, situación que no observé en este caso, en esta escuela en particular.

Así entre todos decidieron el nombre del programa, sus contenidos, qué dirían, el tema musical, chistes, colmos, armaron entrevistas para hacerle a la familia, salieron a las bardas para grabar el canto de las aves, buscaron información sobre las características de las aves que lograron encontrar durante la caminata; grabaron además el ruido que producía el agua del río, el viento. Luego, un día sábado por la mañana, se acercaron hasta el edificio de la FM de la universidad “Antena Libre” (frecuencia 89.1) de la ciudad de General Roca desde donde se emitió el programa.



Fotos XVII. Estudiantes participando de un programa radial

El tiempo en esta escuela se rastrea en los actos y decisiones que tanto los niños como la docente van tomando: salieron a las bardas, encontraron aves y buscaron luego información, fueron a la radio un día sábado, y los espacios quizás juegan aquí los momentos de: inicio, desarrollo y cierre provisorio de la actividad si se lo lee en clave de gramática escolar.

En este proyecto, la docente junto al alumnado, estructuraron y organizaron el espacio en función de las acciones y los intereses de los alumnos. Desde esta perspectiva, éste se convirtió en una dimensión didáctica puesto que contribuyó en la definición de la situación de enseñanza. Se parece muy poco a esos espacios sin sentido en los que la vida queda al margen. Y si bien es verdad que un cambio formal no implica necesariamente una innovación, también es cierto que un proyecto innovador requiere de otra disposición y estructura organizativa de la escuela. Esta configuración interrumpe o pone en tensión la gramática escolar moderna porque, en este caso la radio, fue más que un interesante recurso donde el estudiante fue protagonista en la construcción del conocimiento. ¿Cómo? Pues observé que se partió de los intereses del estudiantado y se

trabajó en grupos, de manera cooperativa, con roles definidos, buscando información, seleccionándola y teniendo en claro qué era lo que se quería hacer, para luego comunicarlo. Todo en un tiempo y espacio fluido y dinámico, no estanco, pero sí programado y organizado.

En este sentido, entiendo que esta propuesta de trabajo interdisciplinario es importante como estrategia metodológica porque permite el desarrollo de capacidades y habilidades necesarias y utilizan diferentes espacios, no se limitan al aula. Una vez más digo que esta forma de abordar los saberes se condice con los fundamentos de la Pedagogía 3000, porque pude observar que este modo de trabajar ayuda a desarrollar la creatividad, en el sentido que requiere de la flexibilidad para asumir determinadas tareas, como imaginación, capacidad de riesgo, autonomía ante la toma de decisiones, capacidad de síntesis y coherencia en la organización de los pensamientos (Paymal, 2010). Del mismo modo, durante una charla informal, el administrador me aclara que:

“a través de los proyectos el conocimiento no viene dado sino que es elaborado y construido por los propios niños activamente, a través de experiencias que les resultan significativas” (Administrador, comunicación personal, 10 de Noviembre del 2015).

Al respecto, hay investigaciones que abordan esta temática. Entre ellas, la que llevan a cabo Mariel Castagno y Mariela Prado (2010), quienes llegan a la conclusión luego de estudiar la experiencia escolar de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba (Argentina) que existen ideas y proyectos alternativos a la enseñanza tradicional, que ensayan otras formas de vinculación adulto-joven, favoreciendo políticas de inclusión para alumnos para los que nadie parece estar preparado. A pesar de estos logros que no rompen pero erosionan la gramática escolar, en contextos como el de esta escuela, la tradición, las tipificaciones en torno a los alumnos, la burocracia, la rígida organización escolar, obturan estas ideas-proyectos. Esos rasgos escolares “duros” predominan y hasta entran en conflicto con toda nueva práctica de enseñanza que intenta escamotearse de la “rigidez” del formato escolar tradicional. Sobre este tema uno de los egresados me manifestó:

“(…) Siempre trabajamos a partir de proyectos y eso a mí me gustaba porque las situaciones que nos presentaban eran nuevas, tenían relación con la vida cotidiana y para resolverla usábamos contenidos de Matemática, Ciencias. Así aprendimos muchas cosas, aprendimos además a multiplicar, dividir, sumar, restar a partir de situaciones problemáticas () y podíamos ayudarnos con algún material para resolver como piedritas, palitos como lo hacía el hombre antes” (Egresado 1, comunicación personal, 14 de octubre del 2015).



Foto XVIII. Resolviendo situaciones problemáticas

Entiendo, en función del argumento dado por el egresado, que ofrecer situaciones concretas permite organizar e interpretar información y datos; describir relaciones matemáticas; enfrentar problemas con soluciones múltiples; entender la aplicabilidad de los conceptos y procesos; analizar e interpretar problemas a través de la matemática; entender nuevas ideas; incorporar conocimientos y asimilar información.

3. ¿El celu y la computadora dónde están?

El celular es un objeto que está presente en la vida de todos y en la escuela parece ocupar el lugar de la gran interrupción, de clases, explicaciones y también evaluaciones, asunto que amerita la elaboración de ciertas reglas que regulen su uso para lograr una mejor convivencia. A diferencia de muchas escuelas en las que el celular suele ser objeto de disputas, en esta escuela su uso no representaba un tema de conflicto. Por el contrario, no sólo se permitía que los estudiantes lo utilizaran libremente, sino que además constituía un recurso". Según me comentó una de las madres:

"En esta escuela no se le prohíbe el uso del celular. Mi hijo lo usa para sacar fotos, jugar, leer, buscar información. Es como si usara la computadora" (madre 2, comunicación personal, 20 de noviembre del 2015).

"Veo bien que los chicos usen el celular porque es algo que se usa en la vida cotidiana como sucede también con la computadora. Si existen hay que usarlos, deben ser útiles también para aprender en la escuela, le debe ser útil al niño para buscar información, hay que enseñarles a seleccionar ante tanta información" (Madre 1, comunicación personal, 18 de septiembre del 2015).

Frente al monopolio del saber dado por la escuela y a lo que estas nuevas formas de comunicación vienen a mostrar es el descentramiento del saber, que ya no se encuentra sola ni exclusivamente en la institución escolar, pero que la institución busca articular en sus más diversas variantes. En este sentido, en ERAP, observé estudiantes utilizando el celular, la computadora y las máquinas fotográficas. En una oportunidad, al salir a caminar por las bardas, llevaron sus celulares para grabar los sonidos de las aves y sacar fotografías. En otra ocasión en la sala de informática, organizaron esta información con datos que buscaron por internet y armaron un documental. Esta tarea, se vio atravesada por el espacio y el tiempo. Digo esto porque los niños no llevaron a cabo la tarea de grabación y fotografía en cualquier lugar, sino en un espacio abierto determinado que les permitió obtener información, en este caso el sonido de las aves y sus características físicas a partir de las fotos, en cambio la sala de informática (espacio cerrado) les facilitó organizar estos datos e incluir otros, como características de las aves, tipo de plumaje, de alimentación y hábitat. El tiempo también jugó un papel fundamental, porque el documental no se llevó a cabo de un día para el otro, sino que estuvo sujeto a los avances de los alumnos. El tiempo fue testigo de lo que los niños fueron aprendiendo día por día.

La docente aquí guio a los alumnos en cuanto a las páginas, programas que podían utilizar y colaboró en la lectura y selección de la información porque no todos los estudiantes sabían leer. Al respecto, al igual que Dussel (2011), entiendo que los diferentes saberes posicionan a los docentes, hasta los reposicionan, dentro de modalidades de trabajo que a veces logran obstaculizar el ingreso de las nuevas propuestas, cosa que no sucedió en esta escuela. Ante esta realidad es posible cuestionarnos por qué si los docentes son sujetos que pueden desarrollar en los otros la posibilidad de crear, recrear y transformar conocimientos no logran en algunos casos darse la posibilidad de explorar y dejarse seducir por lo nuevo, como un espacio de aprendizaje, de indagación, de renovación no sólo profesional sino, también personal.

Si nos remitimos a la historia del sistema educativo somos testigos de una tendencia dominante a escolarizar algunas prácticas u objetos que por fuera de la escuela funcionan de otra manera. Es así como la escuela, está cruzada por una permanente tensión entre el cambio y la conservación, entre las cosas son así o pueden ser de otro modo. En este sentido la pregunta que me formulo es la gramática de la escolarización ¿Puede realmente cambiar con la llegada de las TIC? De acuerdo a lo observado en ERAP entiendo que sí, para ello el primer paso es animarse a incluir nuevas propuestas que rompan con las estructuras de la escuela tradicional.

4. Entre los ritmos y las imágenes: el tiempo y el espacio expresan sus saberes

En ERAP, también estaba presente lo artístico, por esta razón contaban con un proyecto que contemplaba el arte. La propuesta surgió ante la necesidad de enseñar a mirar, analizar imágenes, fotografías, interpretar temas musicales porque, según informó la docente:

“Si bien los niños están rodeados de imágenes, no acostumbran detenerse a observar ni analizar. No tienen en cuenta los detalles. Lo que proponemos es brindarles herramientas a los niños para que ellos puedan construir significados. (Docente, comunicación personal, 15 de Septiembre del 2015)

En este sentido, a pesar de la masiva presencia de imágenes, fotografías y obras de arte, los alumnos no cuentan con las herramientas para comprender y aprender de ellas. En general, los autores encuentran que los estudiantes no reconocen a éstas como fuente de información útil. Algunos no registran las imágenes y, si lo hacen, las toman como un pasatiempo, o bien las miran, pero no las leen para obtener información relevante para complementar el texto escrito. Este diagnóstico existe en ERAP y se constituye en un desafío. El coordinador entiende que

“desde pequeños hay que familiarizar a los niños con las imágenes. Hay que aprovecharlas para la enseñanza, porque dicen mucho” (Administrador, comunicación personal, 10 de Noviembre del 2015).

Enseñar a mirar, supone descifrar y comprender, poniendo en juego habilidades y procesos cognitivos para leer y percibir el mensaje visual. Asimismo, implica activar conocimientos previos para otorgar sentido a la imagen en torno a categorías conceptuales a través de estrategias de participación activa y consciente (Augustowsky, 2011; Llorente Cámara, 2000; Navarro Ruiz; Hernández Encuentra 2004). No se trata de ver por ver o sólo usar la imagen como producto decorativo sino de utilizarlas como estrategia pedagógica para mejorar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el interior del aula; de ofrecer diferentes alternativas al alumno para promover una lectura contextualizada y significativa con el objetivo de favorecer el pasaje de la mirada espontánea y rápida hacia una mirada detenida, abierta e inquisidora. En este sentido, el coordinador entiende que:

“...para interpretar y analizar imágenes, es necesario llevarlo a cabo en la escuela como un proceso intencionado. Una de las estrategias para guiar la lectura y observación de las ilustraciones que utilizamos es la formulación de preguntas que le permita al alumno desarmar y de-construir, y que brinden la posibilidad de entablar una conversación con las imágenes, establecer hipótesis, relacionar conceptos de las diferentes áreas porque el niño puede identificar la época, ver cómo se concebía las cosas en ese tiempo y aprovechar los conocimientos previos” (coordinador, comunicación personal, 10 de Noviembre del 2015).

También, la docente de ERAP alude a la importancia de complementar la lectura de imágenes con otros recursos didácticos, tales como: biografía del autor, texto impreso, búsqueda por internet, videos e ilustraciones digitales. La importancia de integrar otras fuentes de información posibilita no sólo ampliar la comprensión del mensaje icónico, sino además ampliar los modos de representación y organización de conceptos (Llorente Cámara, 2000). Al respecto, Eduardo Devoto (2013) expone que las imágenes deben ser debidamente contextualizadas para atender a la intención y la función que se le otorgó en un tiempo y espacio determinado de creación; y al mismo tiempo aportan información interesante sobre el contexto cultural, social, político y económico en el cual el autor estuvo inserto en el momento de producción. En esta línea, uno de los padres manifestó:

“ ... la imagen es un soporte, es un recurso pedagógico que contribuye a que los niños comprendan los contenidos abstractos y difíciles de interpretar, motiva para aprender, propicia la comunicación en el aula, estimula la imaginación y expresión de emociones” (Padre 2, Comunicación personal, 8 de septiembre del 2015).

Avanzando en este razonamiento, puedo decir que las imágenes cumplen múltiples funciones y su fuerza radica en su renovación a través de la mirada de cada espectador, sugieren distintos significados y se complementan a partir de la experiencia; obligan a variar y a complejizar su forma de mirar, dejando sentir los diferentes efectos que producen en los espectadores y sus implicaciones sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias; además involucran lo racional, lo visual, lo auditivo, lo sensitivo, lo estético y lo emocional creando vínculos con las prácticas del ver y del sentir. Acerca de los usos que se le da a la imagen, una madre manifiesta:

“...en esta escuela se incluye el uso de las imágenes en los diferentes proyectos, en el de artística, de matemática, en el de ciencias- tecnología. Está el proyecto de muralismo, donde los niños pueden expresar lo que sienten, interpretar otro tipo de mensajes (...)” (madre 2, comunicación personal, 16 de Noviembre del 2015).

Además de decodificar las imágenes a través de las herramientas que brinda la guía docente, también se ofrece a cada estudiante la posibilidad de plasmar su mundo interior, sus sueños, fantasías e imaginación, así como explorar nuevas estructuras del pensamiento. Actualmente, se considera que las expresiones artísticas no sólo deben centrarse en la adquisición de técnicas, sino que se da mucha importancia a otros aspectos relacionados con ésta, como puede ser la educación estética, el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Como ejemplo de lo expresado, puedo mencionar el trabajo que llevaron a cabo alumnos de ERAP sobre muralismo. Los y las estudiantes investigaron previamente qué eran los murales, qué tipo de murales existían, luego decidieron qué representarían, armaron el bosquejo en un borrador y luego lo plasmaron en la pared externa del edificio. Cabe aclarar que no sólo el niño logra alfabetizarse artísticamente

cuando alcanza a comprender las imágenes sino también cuando es capaz de interpretar una canción, un ritmo musical. Acorde con esta idea el coordinador expresa:

“en esta escuela se le da mucha importancia a lo artístico () por esta razón este año inauguramos en este establecimiento, en ERAP, una escuela de música que depende de la Fundación Playing For Change, que se dedica a la puesta en marcha de escuelas de música de todo el mundo” (Administrador, comunicación personal, 10 de Noviembre del 2015).

Este plan es coordinado y monitoreado por la ONG Playing for Change que tiene como objetivo conectar todo el planeta creando un cambio positivo a través de la música. “Playing For Change” es una ONG creada por iniciativa de Mark Johnson, ingeniero de sonido y productor estadounidense, que trabaja con escuelas y lleva a la acción la inspiración que generan el proyecto musical y la banda, de carácter social, artístico y educativo a nivel mundial por primera vez replicó su acción en la Patagonia.

Al respecto, tuve la oportunidad de asistir a algunos encuentros entre los estudiantes de ERAP y algunos músicos que pertenecían a esta ONG. A orillas del Río Negro, sentados en círculo los músicos mostraron sus instrumentos musicales, explicaron su origen y permitieron que los niños los manipularan. Luego, los músicos presentaron algunos temas y los niños tuvieron la oportunidad de cantar junto a ellos. Al igual que Freire (2007), entiendo que la enseñanza de la música es importante porque le permite al niño interactuar con su entorno social y cultural a partir de un lenguaje de sonidos organizados. Dicho lenguaje hace uso de signos posibilitando un cambio de ahí que su dominio y apropiación haga posible la experiencia de crear luego. Otros de los beneficios refieren a la mejora en las habilidades de la memoria, como así también de la escucha.



Foto XIX. Alumnos participan de una clase de música al aire libre con la llegada de músicos de todas partes del mundo

En resumen, en este último tiempo, la cultura visual, como musical incorporó elementos a partir de las transformaciones en la comunicación y la tecnología: hay acceso a gran cantidad de imágenes digitales, como de canciones a partir de la multiplicación de las pantallas. Internet permite crear nuevas formas de comunicación que acortan tiempos y distancias, entre otras cosas. Por ello, me pregunto ¿cómo interactúa hoy la gramática escolar con los medios masivos de comunicación? Entiendo que la introducción de las nuevas tecnologías llevó a un replanteamiento de la forma en que se organiza institucional y pedagógicamente la escuela: muchas de las transformaciones son incorporadas al centro escolar creando nuevos espacios (sala de informática), actividades y saberes.

5. Piedra libre: el juego y las preguntas dicen presente

En ERAP, durante algunas jornadas, pude observar que los niños y las niñas jugaron junto a la docente con cartas -a la “casita robada”, “escoba de cinco”, “juego de la guerra”, “preguntas y respuestas”- cuando estaban dentro del aula, mientras que cuando salían a recorrer las bardas o a la orilla del río, los juegos variaban, pues jugaban “al gallito ciego”, “al huevo podrido”, al fútbol”.

En este análisis, vuelvo a considerar como variable que la organización del espacio y el uso del tiempo sostienen y estructuran la tarea docente. En este caso, el tiempo y el espacio son dos categorías didácticas que se relacionan directamente con la propuesta de enseñanza. Si bien el juego “aparece” como una actividad libre, para mí mirada; no se juega cualquier juego en cualquier lugar y en cualquier momento. Para algunos juegos utilizaban poco espacio -por ejemplo cuando jugaban a las cartas, recurrían algún tablero, resolvían un laberinto, otros en cambio no podían jugarse sin contar con grandes espacios como las escondidas, algunas manchas o juegos con pelotas. Al analizar el tiempo, observé que la docente no tenía la potestad con respecto a su uso; no observé una marcada decisión o dominio personal en relación con su organización. Con el espacio sucedía lo mismo porque no decidía qué espacio iban a utilizar, lo hacían los niños y las niñas. Cabe aclarar que los juegos cuando se hacían en ambientes cerrados la docente colaboraba en la recuperación de las reglas antes y durante el juego, para progresivamente ir transfiriendo esa responsabilidad a los niños y formulaba preguntas, por ejemplo: si saqué esta carta ¿cuánto me falta para llegar a quince? ¿Qué cartas debo sacar para hacer la escoba del cinco? En cambio cuando se hacía al aire libre no pasaba esto.

En tal sentido, estos modos de enseñar promueven un modo particular de trabajo porque los estudiantes logran involucrarse, plantear preguntas, elaborar estrategias propias de resolución, compararlas con las de sus compañeros, discutir sobre la validez de los procedimientos realizados, reflexionar sobre los resultados. De esta forma, el propósito de la enseñanza y aprendizaje por medio del juego entiendo que permite que los alumnos se apropien de sus formas de razonamiento y comunicación.

Una vez más, esta forma de enseñar a través del juego pone en tensión la gramática escolar porque en esta experiencia los niños en la escuela no repiten de memoria conceptos, sino que reconstruyen los conocimientos que habitualmente la enseñanza transmite ya elaborados a partir del juego, lo que a mi entender favorece el aprendizaje más eficiente y significativo porque utilizan otros modos que resultan interesantes para los estudiantes y forman parte de su vida cotidiana. En este proceso el papel de la docente es el de enseñar a cada niño teniendo en cuenta sus individualidades, no imponiendo lecciones, sino que su labor es la de guiar, ayudar a cada estudiante de acuerdo con sus necesidades. A propósito, el administrador expresa:

“Los niños aprenden paso a paso al tener la oportunidad de re organizar sus ideas por medio del juego, a partir del contacto directo con las cosas, al intercambiar ideas con otros, al trabajar colaborativamente con otros” (Administrador, comunicación personal, 10 de Noviembre del 2015).

Aunque cada niño es quien reorganiza sus propias ideas, la interacción con el otro resulta esencial para ello.

6. Informes cualitativos en lugar de notas

Mientras que en la mayoría de las escuelas, para dar cuenta de lo que saben, los y las estudiantes deben rendir evaluaciones contestando preguntas, resolviendo ejercicios, en otros centros escolares son evaluados por proyectos. En este caso, surge la pregunta de ¿Qué es esto de evaluar por proyectos? Esta pregunta me formulé muchas veces mientras realicé el trabajo de campo en ERAP. Al principio, no lograba comprender muy bien, pero a medida que fue pasando el tiempo, logré entender en qué consistía.

En este colegio no existía el diez, el sobresaliente, ni el excelente. Al observar los cuadernos, no existía ningún tipo de marcas ni de calificaciones. Según me comentaron la docente y el administrador, en esta escuela, no se colocaban notas, no se corregían las carpetas o cuadernos porque entendían la nota como un modo de “control” hacia el niño y aquí se trataba que cada niño aprendiera de acuerdo a sus ritmos y con otros. Así, la acreditación y certificación de saberes, en la escuela que analizo adquiere un sentido diferente al de la escuela tradicional, porque se promovía estrategias de enseñanza integral al trabajar por proyectos vinculados a saberes prácticos, expresivos y aprendizajes

vinculados a la creatividad, lo lúdico y la investigación. Al final del año, la docente elaboraba un informe cualitativo sobre los conocimientos y capacidades adquiridos por los niños. En este sentido una de las madres opina:

“La diferencia con las notas que nos ponían a nosotros cuando íbamos a la escuela es abismal: en lugar de un excelente, un muy bien, un aprobado, tienes un informe de varias páginas donde te cuentan si tu hijo comprende para qué se usa”, explica una de las madres (Madre 1, comunicación personal, 7 de noviembre del 2015).

A medida que transitaban los días, pude ver que la docente centraba su atención en cómo los alumnos resolvían las diferentes situaciones y en las conversaciones que mantuvo con algunos padres, algunas madres cuando los niños ingresaban a la escuela o en el horario de salida, participé como oyente y escuché que la maestra informaba qué habían realizado los alumnos, cómo lo había hecho, cómo se había sentido. En los diálogos que mantenía la docente con las familias hacía hincapié que no todos alcanzaban las mismas metas al mismo tiempo. Al respecto observé, como lo mencioné anteriormente, si bien la enseñanza de un tema en este centro escolar se daba simultáneamente a todos los niños por igual sin importar su edad, la diferencia la marcaba el tiempo que tardaban los alumnos en resolver, investigar alguna situación. De esta manera entiendo que la simultaneidad se veía interrumpida por el tiempo y el espacio. Digo esto porque no todos los niños utilizaban un mismo espacio para investigar, como tampoco necesitaban el mismo tiempo.

Otra característica visible era la no gradualidad, dado que en los proyectos participaban niños de diferentes edades. En este sentido esta organización rompe con la estructura de la gramática escolar. En conclusión, las puertas de ERAP nunca se cerraron y era habitual ver a los niños y niñas mezclados, haciendo talleres de robótica, huerto o cocina, a menudo dirigidos por los propios padres, que también tenían libre acceso en la escuela. Los talleres ocupaban gran parte del horario. Apostaban por la comprensión del concepto más que su memorización.

Como lo expresé anteriormente en este capítulo, la enseñanza en ERAP se llevaba a cabo a partir de proyectos, lo que les permitía incluir varios campos y áreas del conocimiento de manera integrada. La estrategia que utilizaban eran talleres donde se impulsaba el trabajo en equipo como sistema colaborativo e interactivo entre los alumnos, y la docente. La metodología se centraba en la resolución de problemas reales de modo que el proceso de aprendizaje giraba en torno al planteamiento de una situación problemática real y a la búsqueda y elaboración de soluciones. A través de esta forma de trabajo, observé que los alumnos experimentaron, aprendieron y evolucionaron de modo gradual. El trabajo en equipo les permitió establecer vínculos estrechos entre los alumnos y fomentó el debate, el contraste de opiniones, la defensa de posturas y la responsabilidad en la toma de decisiones.

Desde el punto de vista del conocimiento, trabajar por proyectos significó desarrollar un tema desde múltiples perspectivas y apuntó a que el niño estableciera relaciones con muchos aspectos de sus conocimientos anteriores, mientras que al propio tiempo, integraban nuevos saberes. No se trató de una acumulación lineal de conocimientos sino de un conjunto de actividades que apuntaron a la búsqueda de núcleos que permitieran establecer interrelaciones entre acciones, conocimientos, experiencias y producciones. En esta oportunidad, en el caso investigado, se observó que existen ideas y proyectos alternativos a las formas de enseñanza tradicionales, que ensayan otras formas de vinculación con los alumnos. Dichas experiencias presentan ciertas características, entre ellas: no se controlaba los niños, la organización áulica toma formas de prácticas alternativas tipo taller, las modalidades organizativas del grupo clase es coherente con actividades y contenidos seleccionados.

Otra característica es que brindan opciones, los alumnos optan entre una serie de actividades por realizar. En relación a los temas, al llamado “contenido”, se observa que el docente asume un posicionamiento frente a los documentos curriculares y concibe su práctica no como una reproducción de los mismos porque organiza las clases en función de los intereses de los alumnos y siguiendo la propuesta de la pedagogía 3000. Además, en esta experiencia se evidencia que el centro escolar se vinculó con otras instituciones – IUPA y la Universidad Nacional del Comahue. Como se expresó anteriormente, alumnos y alumnas de estas instituciones participaron en algunas actividades como en el proyecto de: Radio, Revista Digital y en el de Muralismo uralismo. La enseñanza en este centro escolar no se limitaban al uso de un único espacio, con esto quiero decir que no sólo utilizaban el aula, sino como lo expresé anteriormente hacían uso del río, la barda, el museo, el club los días sábados. Hasta el tiempo resultaba flexible porque cada niño realizaba las actividades a su ritmo.

En resumen, e en ERAP existen ideas y proyectos alternativos a las formas de enseñanza tradicional, pone en tensión en todo momento la gramática escolar, porque se ensaya otros modos de vinculación con los alumnos, otras formas de organización del espacio, el tiempo, los saberes al trabajar por proyectos.

Otra característica es que brindan opciones, los alumnos optan entre una serie de actividades por realizar, cada niño progresa a su ritmo y las actividades que realizan no son evaluadas en el sentido tradicional de término, la acreditación. Así en este estudio me fue posible identificar, como lo menciono más arriba, ciertas características -aprendizaje comunitario y cooperativo- asociadas con un tipo de enseñanza alternativo al modelo de escuela tradicional. Estas características distintivas son:

- la conexión de los intereses de los escolares con las tareas académicas,
- el protagonismo del alumno,
- el aprendizaje centrado en el grupo cooperativo y en la responsabilidad social,
- el desarrollo de proyectos,
- la enseñanza situada basada en la investigación del medio,
- el desarrollo de la creatividad.

Los discursos visuales y las experiencias pedagógicas que tienen lugar a partir de su producción, circulación y recepción se organizan a partir de cierta gramática escolar. Ésta, como conjunto de reglas y criterios que organizan el espacio escolar, tamiza los nuevos saberes y es el sustrato sobre el que operan las relaciones inter generacionales. Desde la estructura conformada por estas reglas se van articulando prácticas sociales que tienen que ver con qué mirar, cómo y por qué, se define un perfil de espectador y se establecen cuáles son las capacidades y habilidades que este sujeto visual debe poseer.

CONCLUSIONES

En esta investigación, analizo la organización de la enseñanza en una escuela primaria pública rural de gestión social (ERAP), que opta por la Pedagogía 3000 e incluye los aportes de la educadora Antonia Baumgartner.

Las voces de los actores ilustran la forma en que se redefinen las relaciones entre un “adentro” y un “afuera” ofreciendo algunas claves para entender no sólo la complejidad de la tarea que intentan llevar adelante, sino también las tensiones y su carácter dinámico y local.

El edificio escolar, como su proyecto, se desarrolla en un área natural protegida. Se trata de una reserva que protege el ambiente natural. Entiendo que la selección de este espacio para la ubicación de este centro escolar representa un límite con el exterior, una protección con el afuera, de la presión del sistema educativo y social, intentando hacer de esta escuela una institución diferente a las demás. Al mismo tiempo, el área en la que emplaza la escuela aparece como parte del “adentro” escolar, en cuanto el mismo es transitado a diario por los estudiantes y la docente, como parte de las actividades escolares.

Al mirar hacia el interior, me fue posible encontrar una propuesta educativa y pedagógica con ciertas particularidades en su organización del espacio, del tiempo, en las tareas, en las formas de acreditar y seleccionar los saberes, en su relación e inserción en el medio y en las formas de relacionarse con la naturaleza y con otras instituciones.

Noté un quiebre en la secuencia y linealidad de la clase al no producirse un ritmo y secuencia de aprendizaje homogénea y unívoca para todos. La propuesta seleccionada

por esta escuela le exigió a la docente el desarrollo de una metodología más flexible y una atención individualizada a cada alumno o grupo de trabajo.

Otras de las características de este centro escolar son:

- Al ser de gestión social y depender de la supervisión de escuelas privadas, tanto el coordinador como la directora eran quienes decidían qué alumno podía ingresar a la escuela. El requisito como lo menciono en el desarrollo de esta tesis es que los padres debían participar activamente en el centro escolar.
- El coordinador podía además elegir el personal. Para ello, tenía en cuenta que la docente conociera la propuesta, que supiera en qué consistía la Pedagogía 3000, que se adaptara a las necesidades y condiciones de vida de sus estudiantes, prestando atención a sus particularidades y al complejo contexto social y cultural. Debía poseer una mirada integral del alumno, tener en cuenta sus trayectorias educativas pero también sus realidades sociales, familiares y personalidades e intereses de los chicos.
- Se privilegiaba “cualquier espacio” como potencial para el aprendizaje, entendido como un territorio en el que se podía incidir, transformarlo, personalizarlo, proyectarse, haciendo de éste “un lugar”, donde el niño podía encontrar el ambiente necesario para su desarrollo. Esta propuesta de alguna manera entiendo que desafió las estructuras y reglas que constituyen la gramática de la escolaridad, al presentar otra organización del, espacio y del tiempo, otra forma de construcción de los saberes. Una de las mayores preocupaciones de este centro escolar consistió en proporcionar a los niños las herramientas necesarias para brindarles la posibilidad de comunicar, comprender e interpretar el mundo. Para ello proponía desarrollar la autoexpresión y la creatividad, antes que “el manejo perfecto de los mecanismos de la lectoescritura. En toda su propuesta se destaca su preocupación por la comunicación, la sensibilidad, la libertad y la creatividad y, fundamentalmente, la solidaridad para aprender con otros en una comunidad escolar.
- En el proyecto curricular de esta escuela es fundamental destacar el trabajo por proyectos ya que esta forma de organización incentiva al estudiante desde una tarea práctica. De igual modo promueve la iniciativa personal, la solidaridad, la interacción y la libertad responsable. Se constituye en un conjunto de actividades concatenadas con propósitos definidos: el placer de hacer algo y lograrlo. Esta metodología es al mismo tiempo un intento de poner la escuela al servicio de la vida real. La finalidad que persigue es romper con la organización de áreas institucionales como compartimentos estancos, procurando coherencia.

- Se fomenta la creatividad y el desarrollo a través del arte. Consideran que hay múltiples lenguajes y que se debe procurar el desarrollo máximo de los mismos.
- El taller se introduce como una garantía para defender la complejidad de los procesos de construcción del aprendizaje.
- La evaluación adquiere todo un significado con la aparición de nuevas formas no basadas en exámenes como son los proyectos y las actuaciones. Estos instrumentos revelan la constatación de que los niños expresan lo obtenido en su aprendizaje.
- La familia es un recurso educativo de gran importancia y la escuela tiene el deber no sólo de reconocerla como tal sino incluso integrarla, revalorizarla y potenciarla. De aquí la necesidad de reconocer un nuevo rol a la familia. En ERAP los padres/madres forman parte del adentro escolar. Los padres tenían la posibilidad de organizar clases como lo menciono en el capítulo 4.

Entiendo que en esta escuela se intentó alterar aspectos centrales de la “gramática escolar” habitual (Tiramonti, 2011; Tyack y Cuban, 1995) porque su propuesta pedagógica era flexible. Es decir, los alumnos y las alumnas eran quienes decidían cuánto tiempo permanecerían jugando, por ejemplo, o en un espacio determinado observando. Otros de los aspectos era que ellos eran quienes decidían qué harían en el transcurso de la jornada, no existía una planificación previa por parte de la docente. A diferencia del resto de las escuelas, los estudiantes aquí no repetían de grado, no se les corregía las carpetas, los cuadernos, no se preocupaban por saber escribir a una determinada edad. Lo que importaba era que los niños y niñas supieran explicar, argumentar, entender. La enseñanza era fundamentalmente holística con un fuerte acento en la vida en la naturaleza.

En cuanto al rol de la docente, en esta propuesta, era de guía, no les corregía a los niños sino que -en función de las capacidades de los alumnos- iba introduciendo preguntas reflexivas, de referencias básicas. Aquí se solapa la concepción de evaluación que esta escuela sostiene. No es a partir de la sanción del error o desconocimiento, ni de la cosificación del saber que se mueve y da cuenta del aprendizaje; sino que la pregunta reflexiva y la generación del debate y la indagación da cuenta de la evaluación del saber aprendido y del cómo se aprendió, un proceso en que la docente también se está observando y evaluando.

Esta propuesta buscó garantizar según Paymal en su visita por ERAP, el desarrollo integral del alumno, ofreciéndoles espacios donde ellos fuesen protagonistas de su formación, aunque mientras permanecí realizando el trabajo de campo, no lograba comprender estas prácticas. Puedo pensar que esto me sucedió porque me ví atravesada por una formación profesional que no consiguió romper con la gramática de la escolaridad,

al haberme desarrollado en un contexto escolar que, aunque es producto de cierta época histórica, presenta continuidades estructurales, recurrencias, tradiciones, regularidades. Aparezco así estructurada, en tanto tengo incorporado las formas, de un espacio y de un tiempo regulado, formalizado, lineal y secuencial; dentro de estamentos estancos.



Foto N° XX. Noemy Paymal de visita en ERAP junto al coordinador y unos amigos

De este modo, mi formación parece provista de una “cultura”, “formato” o “gramática” (escolar) constituida por significados, formas de pensar y de actuar, especie de esquema o estructura que se “activa” en los puestos laborales, traducido en un sin fin de acciones particulares.

Siguiendo con estos planteos, puedo añadir que la escuela en la que permanecí primero como alumna y luego como docente cambió poco en su accionar tanto así, que ciertas regularidades dejaron su huella - como los rasgos esenciales de la “verdadera escuela” (Tyack y Cuban, 1995).

Es precisamente ese formato entendido como “verdadera escuela”, el que es necesario revisarlo, re-estructurado, en función de las nuevas condiciones y desafíos del presente porque al igual que Tyack y Cuban entiendo que las escuelas suelen cambiar a las reformas. Algunos cambios planteados a nivel de las políticas educativas suelen desaparecer al simple contacto con la realidad institucional. Es rara la reforma que funciona y persiste precisamente como se había organizado.

Como quedó expuesto, en todo momento los modos de enseñar que se llevaron a cabo en ERAP interpelaron mi formación académica, mi trabajo diario como vicedirectora

en la escuela Primaria a la cual pertenezco porque en ERAP se buscaba una formación integral y holística.

Muchas de las prácticas que observé me resultaron extrañas, hasta raras diría porque ¿Cómo podía ser que el aprendizaje aquí pasara por los sentidos, el oler, el tocar, gustar, mirar y no por el uso del cuaderno? No era habitual el registro de actividades en los cuadernos o en las carpetas ¿Cómo puede ser que no se utilizara este recurso tan fuertemente ligado al trabajo escolar?, ¿Qué dirían los padres cuando sus hijos regresaban al hogar sin llevar nada escrito en sus cuadernos?

La escuela que yo conocí desde niña y con la que me vinculo habitualmente en mi tarea profesional sigue siendo la escuela de la utilización del cuaderno, del libro de texto y el pizarrón, soportes valiosos a mi entender porque es allí donde se deja reflejada la tarea planificada y el modo en que los niños se vinculan con los nuevos aprendizajes.

En cambio llamaba mi atención que en ERAP aún cuando se daba menos importancia a los recursos tradicionales de la escuela, los niños alcanzaban nuevos saberes a partir de otras experiencias, de otras maneras de vincularse con esos conocimientos a partir de los sentidos.

El aprendizaje no se concebía como algo meramente intelectual sino que partía desde diversos elementos que también se consideran fundamentales en los sujetos en formación. En este caso eran las emociones y sensaciones las que jugaban un papel fundamental en la propuesta de enseñanza.

Así las preguntas y cuestionamientos que me hago al finalizar esta Tesis son múltiples y atraviesan todo mi paso por el sistema escolar, desde mi ser como alumna, hasta mi formación como docente y aún más, mis prácticas escolares como maestra de Escuela Primaria, y actualmente como vicedirectora de ese mismo nivel. Entre esas preguntas que me interpelan y atraviesan, puedo enunciar: ¿qué pasa con estos alumnos al egresar de este centro escolar? ¿Cómo logran insertarse en una escuela de Nivel Medio que no sigue con esta misma línea de trabajo? (cómo son la mayoría en la actualidad) ¿Cuáles serán los contenidos realmente aprehendidos por los estudiantes? ¿Cómo darán cuenta del desarrollo emocional al que apunta esta institución?, ¿cuáles serán las capacidades y las limitaciones que han adquirido en consonancia o disidencia con el sistema tradicional?

Asimismo me pregunto cuál o cuáles serán las formas que permitan romper las estructuras tradicionales, cotidianas y a mi entender obsoletas y asimismo que las familias de los alumnos acompañen este caminar posibilitando, en conjunto, llegar a una nueva forma de entender y vivenciar la institución “escuela”.

En fin múltiples interrogantes, diversas miradas e infinitas formas de interpretar y reinterpretar una “Escuela Nueva”, una escuela que se aleja del paradigma tradicional que le dio y le da un espacio de preeminencia al aspecto puramente intelectual, una “Nueva

Escuela", que se atreve a darle un lugar de privilegio a aquellos aspectos que nos atraviesan en tanto humanos, las emociones, para a partir de allí, diseñar todo un sistema de enseñanza y aprendizaje, que quizás, por qué no, aparezca como una interesante propuesta en este incipiente siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Augustowsky, G. (2010). Imagen y enseñanza, educar la mirada. En Augustowsky, G, Massarini, A y Tabakman, S. Enseñar a mirar imágenes en la escuela. (pp.68-84). Buenos Aires: Tinta Fresca.

Badanelli, R, y Mahamud, A. (2007). Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso, Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 5.

Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G (comps.) (2007). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante.

Bernal, J.L. (2014). El tiempo como recurso educativo Aula de Innovación Educativa. Núm. 163-164 Recuperado de:
http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/03_tiemporecurso.pdf

Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.

Brener G. (2011). El celular en la escuela ¿agente distractivo o herramienta pedagógica? Recuperado de: [http://www.redusers.com/noticias/el-celular-en-la-escuela-%C2%](http://www.redusers.com/noticias/el-celular-en-la-escuela-%C2%99)

Carrieri, C. (2016). Arquitectura alternativa para el aprendizaje. El aula como espacio para el aprendizaje interactivo. (Tesis de grado/ Tesis de Arquitecto). Universidad Simón Bolívar. Sartenejas. Venezuela. Recuperado de <http://159.90.80.55/tesis/000172118.pdf>.

Castagno, M., y Prado, M. (2010). Proyectos alternativos y gramática escolar. Una arista de las condiciones de escolarización. Ponencia presentada en VI Jornadas de Sociología de la UNL. Buenos Aires. Recuperada de:
http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/vi-jornadas-2010/Programa/index_html

Castro, M.A (2015) Espacio escolar y sujetos políticos y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba

Castro, H., y Reboratti, C. (2008). Revisión del concepto de ruralidad en la argentina y alternativas posibles para su redefinición. Serie de Estudios e Investigaciones N°15. Buenos Aires. Proinder.

Cuesta, R. (2006). La escuela y el huracán del progreso ¿Por qué todavía es hoy necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? Indaga. Revista internacional en Ciencias Sociales y Humanas, Vol.4 pp. 53-94.

Devoto, E. (2013). La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía en, Revista de Educación, vol. 4, n° 6, pp. 73-96.

Domenech, J. y Viñas, J. (1997). La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Barcelona. Grao.

Dubet, F. (2003). La escuela y la exclusión, Cuadernos de Investigación N° 119, pp. 29-45.

Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.

Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Dussel, I y Caruso, M. (2003) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana.

Escolano, A. (1992). Tiempo y Educación. Notas para una genealogía del Almanaque Escolar. Revista de Educación N° 238. PP. 55-79. Madrid. España.

Espinilla, L. (2005). Teorías e instituciones de la educación. Manuscrito no publicado. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación. Campus de Palencia.

Foucault, M. (1978). Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México. DF: Siglo XXI

Giddens, A. (1993). Consecuencias de la modernidad. Madrid: 1a. edición en Alianza.Universidad.

Jimeno Sacristán, J. (2009). El valor del tiempo en educación. Madrid. Morata.

Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

Hall, E. (1972) La dimensión oculta. México. Siglo XXI editores.

Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. Revista de Educación, Madrid, n.º 298, pp. 31-53.

Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (2008). Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona: Octaedro.

Huergo, J., Morawicki, K. (2009). Re-leer la escuela para re-escribir - la. La Plata: Dirección Provincial de Educación Superior-Dirección General de Cultura y Educación.

Husserl, E. (1992). Invitación a la fenomenología (Trad. R. Mate). Barcelona: Paidós.

Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación del tiempo móvil. Revista de Educación. Madrid, N.º 298, pp. 271-305.

Karolinski, M. (Noviembre, 2009). Lo público y lo privado en educación: un recorrido por las percepciones de los sindicatos docentes sobre los Bachilleratos Populares de jóvenes y adultos. Ponencia presentada en las V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Resumen recuperado de:
http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE11/Karolinski.pdf

Laguía, M. J.; Vidal, C.; (2008), Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años). Barcelona: Graó.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Llorente Cámara, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. Revista de psicodidáctica, N°9. Pp.119-135.

Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. Revista Brasileira de Educação v. 20. N° 61, pp. 479-499.

Navarro Ruiz, M. y Hernández Encuentra, E. (2004). Imagen, evocación y relato. Revista Arbor. Vol. 697. pp. 59-79.

Norber, E. (1997). Sobre el tiempo. México. Fondo de Cultura Económica.

Paymal, N. (2010). Pedagogía 3000. Buenos Aires: Brujas.

Pineau, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación" y la escuela respondió: "yo me ocupo", En La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre proyecto de la modernidad (306-327). Buenos Aires: Paidós.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (2001). La escuela cotidiana. México: FCE.

Romero, C. (1989). La escuela media en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Noveduc.

Rosaldo, R. (2000). Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social. AbyaYala.

Rosales, C. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Editorial Narcea.

Sanjurjo, L. y Vera, M.T (2006). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Ediciones. Rosario. Santa Fe: Homo Sapiens.

Stake, R. (1998). Investigar con estudios de caso. Madrid. Morata.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora. Barcelona: Octaedro.

Tedesco, J. C. (1995). El nuevo pacto educativo. Madrid: Anaya.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa. Volumen1.Nº 29. Pp. 63-71

Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Argentina. Recuperada de: repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G., Educar: saberes alterados (pp.99-110). Buenos Aires: Del Estante.

Tiramonti, G. (2011). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homosapiens.

Trilla Bernet, J. y Puig Rovira, J. M. (2003). El aula como espacio educativo. Cuadernos de pedagogía, 325, 52-55.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, 2da edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid: Trotta.

Vercellino, S. (2013). La (re) organización del dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de extensión de la jornada escolar. Propuesta Educativa. Nº 39 – Año 22 – Jun. 2013 – Vol. 1 – Págs. 92 – 94

Vercellino, S. (2013). La (re) organización del dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de extensión de la jornada escolar. (Tesis de Maestría). Facultad de Ciencias Económico- Sociales. San Luis. Argentina. Recuperado de file:///C:/Users/Graciela/Downloads/vercellino_nhorizontes_UNRN_web.pdf

Vidal, C. y Laguía, M. (2009). Rincones de la actividad en la escuela infantil (0-6 años). Barcelona: Graó.

Viñao Frago, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuesta y cuestiones. Historia de la Educación. Vol. XII-XIII. pp. 17-74

Viñao Frago, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Morata.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós-MEC.

Normativas Consultadas

Ley de Educación Nacional N° 26206. Boletín oficial 28/12/2016 [Consultada 2/2/2017]
Recuperada de:

<http://www.infoleg.gov.ar/infoleginternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley Provincial N° 4178 Boletín Oficial: 16/04/2007 - Número: 4507 [Consultada 2/2/2017]
Recuperada de:

<http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Ley4178Educ.PrivadaLey2444.pdf>

Ley 4819. Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro. [Consultada el 10 de octubre del 2017] Recuperada de:

https://ifdbariloche-rng.infod.edu.ar/sitio/upload/Ley_4819_LEY_ORG%C1NICA_DE_EDUCACI%D3N_DE_LA_PROVINCIA_DE_R%CDO_NEGRO_1.pdf

Resolución Consejo Provincial de Educación N°4080/14. [Consultada 13/3/2017]
Recuperada de:

<https://educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2014/12/04080-14.pdf>

Resolución Consejo Provincial de Educación N°1972 [consultada 13/3/2017] Recuperada de:

[http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%201972-12%20\(CAJ\)_2.pdf](http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%201972-12%20(CAJ)_2.pdf)