TALLERES EN LA ESCUELA: APRENDER DISFRUTANDO

MIRIAN MÁRQUEZ[1]

El propósito de este trabajo es analizar estrategias de intervención didáctica a partir de la propuesta de talleres desarrollados en una escuela pública. Este proyecto fue realizado durante más de diez años y el proceso muestra la búsqueda de alternativas que flexibilizan el formato escolar tradicional para enfrentar problemas como el ausentismo y mejorar la convivencia y la participación. Para el análisis de la experiencia se realizó una entrevista semiestructurada a una maestra que participó en el proyecto.

No es fácil cambiar lo instituido porque las instituciones nos preceden, nos abarcan y nos ubican en una red de símbolos y de relaciones. En la escuela podemos visualizar diferentes entrecruzamientos, vínculos, entrelazamientos, que determinan el conjunto de relaciones que se dan entre los actores, las organizaciones y las instituciones. Estas implicaciones se dan a nivel consciente e inconsciente; es posible identificar y seguir el recorrido de algunas porque están explicitadas, pero otras permanecen ocultas en la complejidad de las relaciones de poder, incluso aquellas que implican cambios.

En la propuesta de talleres aparecen indicios de un movimiento instituyente: instancias de trabajo colectivo como un elemento valioso que posibilita la dinamización, el intercambio y la reflexión en el seno de colectivos docentes; la alteración de tiempos y espacios que permiten diferentes formas de enseñar y de aprender; ruptura de grados e integración; la presencia del trabajo de (con) las familias y otros integrantes de la comunidad. Se construye ciudadanía desde una auténtica participación y tomando decisiones entre todos; el aula se convierte en un espacio público y la enseñanza no queda restringida a un lugar físico. No hay temor al fracaso porque el contrato que se realiza considera contenidos del interés de maestras y alumnos que eligen un taller donde la posibilidad de aprendizaje compartido no tiene límites.

Palabras clave: escuela en movimiento, aprendizaje compartido, estrategias educativas,

HABILITAR OTRAS FORMAS

1 Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, Uruguay.
Maestra. Profesora de Pedagogía y de Investigación Educativa en el IFD de Pando - CFE

Este trabajo tiene como objetivo compartir una experiencia de talleres realizada en una escuela de Montevideo durante más de diez años. Se considera relevante porque el colectivo docente, buscando solucionar problemas propios de la escuela, como el ausentismo, las dificultades de convivencia y la participación, genera estrategias que alteran el formato escolar tradicional.

El análisis de los problemas de la escuela, la propuesta de talleres, el trabajo con grupos en los que están integrados niños y adultos de diferentes grados, las modificaciones que se producen en los tiempos y en los espacios, la posibilidad de elección y de participación de los niños y de las familias, muestra una alteración del formato tradicional clásico.

Frigerio define la forma o el formato escolar como «las modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes» (2007, p. 331). Si consideramos que la escuela surge como una relación social entre un maestro y un alumno, esta relación pedagógica se da en un espacio y un tiempo específicos porque la escuela se constituye como un espacio diferenciado. La característica de la forma escolar será «la constitución de un universo separado para la infancia, la importancia de las reglas en el aprendizaje, la organización racional del tiempo» y «un nuevo modo de socialización, el modo escolar de socialización»(Vincent, Lhire y Thin, p. 6).

El valor de las formas escolares es reconocido tanto por quienes están integrados a la escuela como por los que están fuera de ella, debido a que afectan las relaciones, prácticas y modos de estar en la sociedad. Se considera a la enseñanza como una acción de alguien que sabe –el enseñante- sobre otro que no sabe –el alumno-. Se necesita un método que permita ordenar y organizar ese vínculo; hay un lugar para enseñar –la escuela- y un sujeto que va a aprender –el niño-. La constitución de la infancia con características propias fue condición para el surgimiento de la escuela moderna. La simultaneidad, la uniformidad y la gradualidad, los requisitos para cumplir con la aspiración de Comenio de «enseñar todo a todos», y obtener buenos resultados rápidamente. Sin embargo, pasado el tiempo, esa aspiración universal de Comenio, su optimismo y confianza en la educabilidad de todos los seres humanos, van perdiendo fuerza pero se mantienen los elementos más duros del formato escolar, tanto que la lectura de Didáctica Magna nos permite comprender la estructura escolar, la organización de los grupos, la selección y secuenciación de contenidos, los recursos y los rituales de nuestras escuelas, y hasta el discurso y los gestos de los docentes.

La propuesta que se analiza se inserta en el formato tradicional pero produce una alteración del mismo en determinados momentos del cronograma escolar, posibilitando un cuestionamiento de las formas naturalizadas y habilitando otras expresiones, otras formas que podrían ser germen de cambio.

VOLVER LA MIRADA HACIA NUESTROS PEDAGOGOS: REFERENTES IMPRESCINDIBLES

Más allá del formato establecido por la escuela moderna, podemos rastrear en la tradición de la escuela uruguaya y en el legado de nuestros pedagogos algunos cuestionamientos y propuestas diferentes. Mencionaremos algunas porque consideramos que permanecen en el orden de lo implícito, están presentes sin ser dichas, pero, en determinadas circunstancias, se manifiestan en los discursos de los maestros y en las prácticas institucionales de nuestras escuelas públicas.

Julio Castro establece la correspondencia entre la disciplina tradicional, de la quietud y el silencio, y el banco fijo. Como «la enseñanza se reducía a oír y contestar, en medio de actividades exclusivamente intelectualistas, hubo necesidad de buscar el ambiente propicio para lograr, lo más ordenadamente posible, esa quietud». (1966:59) El banco respondía a determinadas medidas antropométricas y a la correcta posición que el niño debía mantener en la clase tal como la describían los higienistas.

> Es necesario que el banco fijo sea sustituido por la mesa colectiva porque este cambio será en la escuela un símbolo y una consecuencia; símbolo porque comprende en sí elementos que configuran una manera de interpretar al niño; consecuencia porque es el fruto material de esa forma de interpretación (1966:58).

Pensando propuestas que tienen al niño como sujeto de la educación, Agustín Ferreiro, ya en un curso en 1920, insiste en buscar formas para que los niños no sólo escuchen sino que también ejecuten. Este maestro, que en 1937 publicó «La enseñanza primaria en el medio rural», propone una pedagogía de la observación, la reflexión, el descubrimiento, la construcción del conocimiento por el propio niño como protagonista fundamental del proceso; a la vez reflexiona sobre la función de la escuela rural como transformadora de su medio, una escuela que prepara al niño para la vida utilizando la vida misma para esa preparación. Esta obra fue referente para los maestros en las décadas siguientes porque desató un movimiento incontenible de autocrítica que, a la par de enfatizar las faltas intrínsecas del proceso educativo, condujo a intentar un uso más realista y más efectivo de los instrumentos que manejaban los maestros. (Carbajal, 1993: 222).

En el año 1935 Jesualdo Sosa publicó «Vida de un maestro», donde narra sus experiencias de trabajo en la escuela de Canteras de Riachuelo (Colonia), cuyos habitantes vivían del trabajo en las canteras de arena y piedra. Permite acercarse a distintos aspectos de la enseñanza en la escuela, de los modelos y prácticas instituidas, a las que como maestro enfrentaba fuertemente y confrontaba con la concepción de enseñanza que se plasmaba en su trabajo a diario: «Hace tres años que estamos luchando para que cada niño vaya haciendo su cultura y su expresión conforme a su naturaleza, conforme a su necesidad, como lo único posible para determinar su personalidad en aprovechamiento de la propia colectividad» (Sosa, 1935:66)

También Reina Reyes[2] nos dice que siempre es posible educar si se recurre a la «individuación» de los métodos y se genera un ambiente educativo que sea capaz de satisfacer el «hambre de experiencia perceptiva» y «la sed de conocimiento elemental del mundo físico» que tiene el niño. Y refiriéndose al desarrollo de la expresión afirma que «el niño tiene derecho, con el mayor margen posible, a su más íntegra experiencia, que será su creación primera, un poco ciega, pero tanteante de la vida, y a empezar a conocer probando sus propias fuerzas.»

EL LUGAR DEL SUJETO AL DISEÑAR PROPUESTAS EDUCATIVAS, LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Por las características del trabajo se realizó solo una actividad investigativa que consistió en una entrevista semiestructurada a una maestra que participó de la experiencia. Sus apreciaciones servirán de guía para el análisis del tema. Por consiguiente, el resultado de este trabajo es apenas una síntesis de todos los conceptos que atraviesan la práctica educativa que se considera y de la red de lecturas que es posible hacer en el intento de lograr una mayor comprensión de la realidad de las instituciones y de las posibilidades de cambios en la educación.

En el análisis se priorizarán las palabras de la maestra entrevistada que, acompañadas de algunas reflexiones, irán conformando la trama de una propuesta que considero innovadora, porque rompe los formatos escolares clásicos; comprometida, porque pone al niño y su posibilidad de educarse en el centro; creativa, porque apuesta a formas novedosas de enseñar y de aprender construyendo metodologías de manera colectiva; y justa, porque parte de la igualdad de todos los educandos y del derecho a recibir lo mejor.

2 Reyes, R. *Educabilidad,* trabajo mimeografiado utilizado en sus cursos de formación de docentes.

Las prácticas educativas se desarrollan en instituciones y las innovaciones responden a los fines de la educación y a determinados requerimientos de los contextos sociales, políticos e históricos en que están insertas.

La voz de la maestra nos permite acercarnos al problema:

> El tema era el ausentismo en la escuela. La escuela antes de ser de tiempo completo tenía bajo número de matrícula y además mucho ausentismo y deserción. Venían niños de otros lugares y no había mucha locomoción. El propósito era que los niños se interesaran por la escuela, por estar en la escuela. Creo que ese fue el motivo principal que hizo que nos juntáramos a ver qué podíamos hacer.
> […] Había también problemas de integración, de conducta, entonces queríamos integrar clases y ver dentro de los talleres, donde hay un motivo y un deseo por parte de los niños, que la integración se diera más auténtica.

Como plantea Litwin (2008), la creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones. Sin embargo, no es fácil cambiar lo instituido porque las instituciones nos preceden, nos ubican en una red de símbolos y de relaciones, nos abarcan; la institución «supera las paredes del establecimiento ya que instala controles, espacios, poderes y saberes que producen efectos contradictorios en la institución fantaseada que cada uno lleva adentro» (Käes, 1989:27) En la escuela podemos visualizar diferentes entrecruzamientos, vínculos, entrelazamiento[3], que determinan el conjunto de relaciones que se dan entre los actores, las organizaciones y las instituciones. Estas implicaciones se dan a nivel consciente e inconsciente; es posible identificar y seguir el recorrido de algunas porque están explicitadas, pero otras permanecen ocultas en la complejidad de las relaciones de poder, porque están en el imaginario, en el habitus[4].

En la propuesta que surge aparecen indicios de un movimiento instituyente: la introducción de instancias de trabajo colectivo como un elemento valioso y novedoso, que precisamente dirija el trabajo hacia la dinamización, intercambio y reflexión en el seno de colectivos docentes.

3 Para Souto (2010) «enlazar es sinónimo de implicación «el estado de la persona envuelta en»; «Implicar» deriva del latín *im-plicare*, *im-plico*, que significa «enlazar, enredar, entrelazar, envolver dentro». Otras acepciones del diccionario agregan «contener, llevar en sí, significar» (p. 83)

4 Bourdieu usa el término *habitus* para referirse al conjunto de maneras de ser, de vivir y de hacer de un individuo, que están directamente relacionadas (y dependen) de su medio social y su nivel socioeconómico. (en Aubert, N., Gaulejac, V. (1993), *El coste de la excelencia*, Barcelona: Paidós p. 193)

> Recuerdo que implicó toda una elaboración de equipo de las maestras, no era que cada una se hacía un taller, eso ya fue todo un aprendizaje, estableciendo una metodología entre todas. Tuvimos que crear cómo instrumentarlo, porque en esa época, era la década del 90, fue bien complejo, era por niveles, primero, segundo y tercero; y cuarto, quinto y sexto. Inicial también participaba. Uno de los principios era que los niños pudiesen elegir el taller, no iba a ser impuesto.

Este deseo de cambio choca con lo instituido y se transforma muchas veces en un obstáculo para el desarrollo de lo nuevo:

> Después estaba más pulida la logística, pero había menos interés por parte de los adultos […] Claro, porque realmente era un día de movimiento, cambiaba toda aquella estructura de estar en el salón, implicaba toda una flexibilidad que a veces nos cuesta a los adultos. Entonces ahí empezó a reverse la historia de la logística…
> Las dificultades empezaron con las excusas para no estar en el taller, por esa dificultad que tenemos los adultos para vernos en la escuela con otra dinámica, con otro formato.

Obstinadamente, estas maestras revisan su proyecto buscando argumentos y sentidos que posibiliten el cambio. Desde lo metodológico se pasa de considerar un método universal y único a considerar distintas alternativas metodológicas que respondan a un conocimiento particular y situado. (Eldestein, 1996). Si se quieren desarrollar valores como la participación, la autonomía, la formación ciudadana, es ineludible «pensar la escuela como proyecto político-pedagógico» (Bordoli, Romano, 2010). Necesariamente, lleva a pensar una escuela en la que todos estén incluidos y desarrollen plenamente sus potencialidades. Sin embargo, los datos indican que no es así; las políticas de la décadas de 1990 focalizaron el fracaso escolar en relación con el contexto socio económico y cultural, apareció la categoría de «niño carente» y se cuestionaba la posibilidad de «enseñar todo a todos».

La posibilidad de que todos estén incluidos es el motor que impulsa a las maestras de esta escuela a buscar otras estrategias:

> Con intermitencias, recuerdo haber vivido como doce años de talleres, de diferentes planteamientos de talleres. Los adultos, que llevaban más tiempo en la escuela, conservaban ese aprendizaje, y a otros, que no habían estado en la construcción, les costaba.

> Ya en los últimos tiempos comenzaron a hacerse unas planillas, donde poníamos los talleres, los cupos que había en cada uno… Porque había una rotación, creo que trimestral, los niños podían cambiar de taller. Resolver esos problemas, la logística, nos llevó mucho tiempo, pero se iba haciendo sobre la marcha. Debíamos adaptarnos a una escuela en movimiento, ese día era de movimiento, no sólo físico, sino de cabeza. Yo lo recuerdo como una experiencia preciosa, los niños también. Había, como siempre, una relación de interés del adulto, interés del niño… .

Pararse desde la ficción, planteada por Ranciere (2007) a partir de las enseñanzas del maestro Jacotot, de que todas las inteligencias son iguales, exige repensar los objetivos que se plantean las instituciones y los adultos que desarrollan la tarea educativa. Requiere hacer una retrospectiva para ver dónde se quebró, o qué fisuras tuvo, aquel planteo de igualdad de la modernidad. Cuando lo pensamos desde la escuela implica analizar los formatos institucionales para que todos tengan cabida.

> El objetivo era el conocimiento, no había categorías dentro de los niños, ni el que más sabe ni el que menos sabe, ni esto es matemáticas y esto es lenguaje. Era un momento de mucha libertad y a la vez de muchas cosas en el aire, uno sentía que estaba aprendiendo desde la actitud del docente frente a la materia, de esa instancia de 'yo elegí esto'; había un montón de aprendizajes ahí. Era una experiencia innovadora. Yo sentí que aprendí muchísimo, tengo esa sensación de que es una instancia necesaria como forma de aprender, que es complementaria.
> Había un movimiento físico, que tenía que ver con romper con los grados, con el 'cada uno en su aula', y había un movimiento de cabeza, que no es tan visible.
> Era eso de estar con un tema que si bien lo conocés, no estás trabajando con tus alumnos… Se creaba también otra dinámica en el salón. Yo la primera vez hice cerámica, teníamos que acomodar el salón, después esas piezas tenían que ser respetadas por los niños que se suponía eran 'dueños' del salón. Al final los lugares físicos eran de todos. Yo recuerdo además de estar en cerámica, era una instancia donde había niños también en el patio mientras vos trabajabas, porque con el tema de la bicicleta[5], que no sé por qué me quedó tan registrado, trabajaban enfrente a mi salón. Era bien el interés, unos niños estaban con la bicicleta, otros con la cerámica, pero había una comunicación también.

5 Con la bicicleta se trabajaba en un taller denominado «Cómo funcionan las cosas».

El tema de la educabilidad ha estado presente en todo el recorrido de la historia de la educación; especialmente cuando se piensan qué contenidos y actitudes se tendrán en cuenta para formar sujetos para determinada sociedad. Ricardo Baquero (2007) plantea que la escuela siempre ha atendido lo diverso, pero considerándolo desde los criterios que identifican al alumno común. Siempre ha habido un esfuerzo por comprender los diferentes tiempos de aprendizaje, de niveles, de culturas, pero cuando esta dispersión es ingobernable se ubica a esos alumnos en escuelas especiales. Es en este sentido que Baquero expresa que «lo que debería preocuparnos son los criterios para delimitar lo heterogéneo tanto como lo homogéneo», ya que no se piensa la diferencia como algo a respetar y a promover.

Los talleres en la escuela se organizaban integrando niños de diferentes clases. En los primeros años los grupos se conformaban con niños desde inicial a sexto; luego se optó por grupos de niños de Inicial 4 a segundo año, y de tercero a sexto año.

> Recuerdo que fueron las primeras instancias donde se trabajó mucho con la integración de edades, los chicos con los grandes y no recuerdo problemas que tuvieras que rezongar por la conducta en el taller de cerámica. Tengo la sensación de que nos quedaba corto el tiempo además, ¡tocó el timbre! Los chiquilines quedaban con ganas de más. Se ayudaban entre ellos, esa cosa modélica del más grande, pero también lo que traía el niño más chico. A pesar de que cada uno estaba en su tema, en lo expresivo, había un intercambio, de la libertad del más chico con el otro más esquemático, realmente se daba una integración interesante de los aportes de cada uno.

Se considera la construcción de singularidades, generación de deseos, satisfacción por las actividades realizadas. Hay un aprovechamiento del tiempo y una circulación de saberes permanente. No hay un techo para el aprendizaje ni para la enseñanza; aparece el derroche como una de las características, en esa circulación de saberes porque cada niño va a ir incorporando conocimientos de acuerdo a sus posibilidades.

> Creo que lo que más se trabajaba era la relación con el saber, esa cosa de aprender disfrutando. Y a la vez eran saberes de la vida cotidiana, pero podía ser física, química, o una forma de expresarte, podía ser inglés… No había saberes con distintas categorías… se permitía que entrara la cotidianeidad del niño a la escuela…

> Pero a la vez no era pachanga, había una intención. Enhebrar una aguja, si te ponés a ver, lleva una psicomotricidad y una paciencia, para niños que eran muy impacientes… con esa inmediatez… Creo que lo que importaba más era recuperar la relación del niño con el saber, que fuera algo agradable, divertido, que sintiera que él era el protagonista, que él eligía. Además fue mejorando el ausentismo, y la conducta también. A partir de ahí docentes y alumnos comenzamos a sentir más la escuela como propia, como de todos. Y esa cuestión de tener alumnos de todas las clases, que para mí es muy importante, loa alumnos también te veían como maestra de todos.

En el relato de la experiencia también está presente el trabajo de las familias y otros integrantes de la comunidad.

> También había esa apertura al de afuera, lo que además generaba la posibilidad de estar con menos niños en cada taller. Los adultos de afuera, y bueno, la directora, la secretaria, ellas tenían su taller, no eran observadoras ni planificadoras. Recuerdo un señor que venía a hacer cestería. Me acuerdo de Rocío que era una vecina; cada vez que me la encuentro me habla de la huerta de la escuela, son esas experiencias fuertes, que te quedan… En otras instancias participaban los profesores de educación física. Al ser mayor la cantidad de adultos teníamos menos niños en cada taller, lo que permitía más aportes, más movimiento.

Se construye ciudadanía desde una auténtica participación y a través de la toma de decisiones entre todos; el aula se convierte en un espacio público y la enseñanza no está restringida al lugar físico, el aula no es sólo el espacio establecido por la organización edilicia de una escuela que refiere al salón de clase, sino que es «todo espacio en el que a partir de una decisión docente, se producen acontecimientos del orden del enseñar y del aprender» (Santos, 2011:75)

No hay temor al fracaso porque el contrato que se realiza considera contenidos del interés de todos; tanto maestras como alumnos eligen su taller, y desde allí, las posibilidades de aprendizaje compartido no tienen límites.

> Había toda una dinámica, cambio de objetos, de lugares… Todo cambiaba ese día… El niño pasaba a ocupar otro lugar ¿no? Pensemos en el taller de la bicicleta ¿quién sabía más? En ese taller había una experticia, había como una práctica del niño, y la docente le daba la parte teórica de las cosas que sucedían al moverse la bicicleta. El mecanismo y las fuerzas que intervenían. Me acuerdo la bicicleta y las flechitas, habían hecho unas flechitas de papel, dónde actuaba la fuerza cuando ponían el pie en el pedal, era juntar la práctica con la parte teórica. Y qué conceptos tan difíciles se trabajaban, a veces, como el concepto de fuerza…que no estaban en ningún programa, tal vez eran de segundo de liceo… y que se transformaba algo que ellos usaban todos los días en una clase teórica… Por ejemplo en el de experimentación, cuando hablábamos de flotación, por qué un submarino se mantiene debajo del agua, las condiciones para que un barco flote… Trabajábamos conceptos que no eran de lo programático ni los que habitualmente trabaja un niño… Además estaba toda esa parte artística, artesanal.

El deseo de aprender se hace manifiesto porque hay otra forma de presentar los conocimientos. En este sentido dice Edelstein:

> … la justificada preocupación por los contenidos, marca definitoria de las propuestas curriculares, lleva en muchos casos a olvidar que la forma es también contenido y que las vías o modos propuestos para la circulación o construcción del conocimiento permiten ciertos desarrollos y no otros. Lo metodológico operando como uno de los factores decisivos en el pasaje del currículum prescripto al currículum real se constituye, en general, en «zonas de incertidumbre» que abren «intersticios» a las propuestas innovadoras […] razón por la que correspondería abordarla como ineludible dimensión de análisis en el campo de la didáctica (Edelstein-Litwin, 1993).

También la entrevista considera que hay un esfuerzo por cambiar:

> Es que esa fue una etapa donde nosotros sentíamos que estábamos innovando, y nos costaba decir ‘se hace o se hace’. Nosotros estábamos aprendiendo; si fuera ahora, yo diría si es un formato escolar lo tenemos que hacer todos. Si después de haber evaluado, resulta, sirve, se mejoró el ausentismo, hubo mayor autonomía… Es un formato sobre el que, a veces, hay miedos por parte de los adultos, no es tanto que sea difícil o que no se pueda.

REFLEXIONES QUE NO PRETENDEN CERRAR EL TEMA

Como se planteó al inicio, pensar la escuela y, especialmente, la necesidad de cambio y la potencialidad que pueden tener experiencias innovadoras, es un tema muy amplio y quedan muchos aspectos sin considerar. En este apartado realizo un intento de pensarlo de forma más general, saliéndome de la experiencia concreta y mirando la institución escuela. Como expresa Frigerio «el formato que se ha naturalizado está a la espera de nuevas preguntas que indaguen acerca de sus efectos y se inquieten por la pertinencia de su continuidad, en una actualidad que quiere escapar a la coyuntura pero no puede desconocerla» (2007: 332).

Es necesario pensar los lugares y roles que se ocupan en la organización educativa para crear condiciones que puedan producir nuevas significaciones, pensar de otra manera frente a lo que está naturalizado y legitimado para posibilitar la construcción de nuevas subjetividades.

Fernández (1999) explica que Derrida usa el concepto de de-construcción como una herramienta que permite «de-construir, desmontar, problematizar la relación inmediata y 'natural' del pensamiento (logos) unido a la verdad y el sentido» y considera que uno de los aspectos más importantes es que posibilita «desnaturalizar patrones de significado que son utilizados diariamente y que los cuerpos teóricos incorporan sin advertir sus implicancias epistémicas y políticas». La de-construcción es «una herramienta fructífera para quebrar el hábito de pensar las categorías conceptuales como a-históricas y universales» Esta autora plantea que también el análisis genealógico de Foucault y la elucidación crítica de Castoriadis[6] permiten analizar el lugar de los sujetos y las instituciones y que es necesario recorrer un doble camino de de-construcción y re-construcción de prácticas y teorías, por eso la elucidación que se propone es crítica y en tanto que crítica, ética. Reconocer la complejidad implica habilitar y potenciar la diversidad, cuestionar a aquellos modelos que se presentan como únicos. Creo que es parte de los desafíos que se nos presentan a quienes estamos en el sistema educativo.

6 Cornelius Castoradis dice 'Elucidar es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan' (citado por Fernández, 1999)

BIBLIOGRAFÍA

Bordoli, E.; Romano, A. (2009). *Pensar la escuela como proyecto político pedagógico*. Montevideo: Psicolibros Waslala

Baquero, R. (2007). La educabilidad bajo sospecha. En: *Revista Quehacer Educativo N° 82*, abril de 2007, pp 59-72.

Carbajal, N. (1993). *Agustín Ferreiro. Tradición y vigencia de un educador uruguayo*. Montevideo: Ediciones Melga.

Castro, J. (1966). *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y Nueva Educación.* Montevideo: ICER Instituto Cooperativo de Educación Rural.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni, A. y otros (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. México: Paidós. (pp. 75-90).

Fernández, Ana María (comp.)(1999). *Instituciones estalladas.* Buenos Aires: Eudeba.

Frigerio, G. (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En: Baquero, R.; Diker, G.; Frigerio, G. (comps). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante editorial.

Käes, René, (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En: *La institución y las instituciones.* Buenos Aires. Paidós,

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

Ranciere, Jacques (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Reyes, Reina (1967). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Ensayo. Montevideo: Editorial Alfa.

Santos, Limber (2011): Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado. En: *Revista Quehacer Educativo N° 105*, Montevideo: febrero 2011. pp. 74-81.

Sosa, J. (1935). *Vida de un maestro*. Buenos Aires – Montevideo: Edición de la Sociedad de Amigos del Libro Rioplatense.

Souto, Marta (1998) Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional, en Butelman, I. (1998), *Pensando las instituciones Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.

Vincent, G.; Lhire, B.; Thin, D. (2001) Sobre a história e a teoría da forma escolar. *Revista Educação N° 33*. Universidad Federal de Minas Gerais.

Traducción de Leandro Stagno (2006). Disponible en: https://sites.google.com/site/materialescursocoop/talleres/taller-mercado/formatos-escolares