

Sistematización del proyecto de convivencia escolar talleres multigrado. Escuela n.º 268 Dr. Arturo Lussich (2018)

Gonzalo Acosta¹, Guzmán Arnaud² y Lorena Mazullo³

Recibido: 25/4/2020. Aceptado: 30/8/2020

Resumen

Este artículo presenta la experiencia de talleres multigrado llevada a cabo en la Escuela n.º 268, Dr. Arturo Lussich, situada en el barrio Malvín Norte, dentro del complejo de Euskal Erría en Montevideo. Esta experiencia es identificada por el colectivo docente como eje del proyecto de centro escolar. Los elementos que analizamos en este trabajo surgen de la sistematización realizada durante la integración al Espacio de Formación Integral (EFI) Cuerpo y Educación en Malvín Norte durante el 2018. Durante este período un grupo de estudiantes acompañados por un docente se integra al espacio de los talleres realizando observaciones participantes y entrevistas a los diferentes referentes institucionales. El objetivo de este trabajo es describir de qué modo estos talleres tienen lugar en la escuela así como explorar aquellos elementos pedagógicos que permiten convocar al cuerpo en la escuela a través de este espacio.

Palabras clave: cuerpo, educación, sujeto, escuela, convivencia.

- 1 Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar). gonzacomas@gmail.com
- 2 Licenciatura en Educación y Licenciatura en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Udelar. guzarnaud@gmail.com
- 3 CES y CTP, ANEP. mazullolorena@gmail.com

Introducción

El presente artículo es una invitación a acercarse a la experiencia de talleres multigrado llevada a cabo en la Escuela n.º 268 Dr. Arturo Lussich, situada en el barrio Malvín Norte, dentro del complejo de Euskal Erría. Este trabajo surge de la propuesta de sistematización realizada desde la integración al Espacio de Formación Integral (EFI) Cuerpo y Educación en Malvín Norte.⁴ Llevarlo adelante implicó involucrarse desde un lugar de observadores participantes a la propuesta de talleres desde donde realizamos entrevistas a los diferentes referentes institucionales (equipos de dirección, maestros, auxiliares). A partir de allí fuimos puntualizando en diversos elementos pedagógicos y educativos a modo de comenzar a entablar diálogos e intercambios en torno a la cuestión del cuerpo y la educación.

El trabajo se organiza en dos apartados. En el primero, nos proponemos realizar una descripción de la propuesta de los talleres multigrado dentro del proyecto de centro de la escuela. En el segundo, nos interesa poner en diálogo: las observaciones participantes y las entrevistas a los referentes educativos de

la institución (directora, subdirectora, maestras, auxiliares) realizadas durante 2018, con elementos de una teoría de la enseñanza y concepciones en torno al cuerpo.

Descripción de la propuesta de los talleres multigrado dentro del proyecto de centro

La propuesta de los talleres multigrado se enmarca dentro del proyecto de centro de la escuela denominado «Nuestro mundial... Convivencia, medio ambiente, arte e identidad».⁵ En este se destaca la apuesta a una «educación integral»,⁶ referida a un desarrollo personal y social que atienda la diversidad y fomente la empatía, la criticidad así como la identidad personal y social, en el marco de lo que se entiende por «cultura del elogio»:⁷

Lo principal, el principal componente de la escuela es lo que llamamos la «cultura del elogio». Es decir, que todos los maestros que se encuentran traten de resaltar lo bueno de cada alumno. Nosotros

- 4 Proyecto inscripto en el grupo de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (PECUC), perteneciente al Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Universidad de la República y en la línea de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Enseñanza (PECUE) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Nuestro trabajo en el EFI así como el presente artículo fue tutorado por la docente Paula Malán, del ISEF, bajo la coordinación de la docente Paola Dogliotti (ISEF y FHCE, Udelar).
- 5 En el contexto del Mundial de Rusia 2018, el proyecto de centro toma este evento como oportunidad para trabajar sobre algunos contenidos del área de ciencias sociales como historia y geografía.
- 6 La apuesta a una educación integral refiere en palabras de la directora a una formación cultural global que otorgue lugar a la enseñanza de las artes como parte fundamental del desarrollo humano.
- 7 El equipo docente toma como referencia para el desarrollo de este concepto, la propuesta de Ariel Gold. La propuesta de este autor ha sido criticada por su tendencia hacia el enfoque conductista del aprendizaje. Sin embargo, encontramos interesante observar de qué modo esta noción de *cultura del elogio* experimenta en el espacio de convivencia de esta escuela un lugar privilegiado, donde entendemos que sí queda habilitado el sujeto de la educación como sujeto de posibilidad.

sabemos que todas las personas hacen al menos una vez al día una buena acción (Directora, 13 de abril de 2018).

El proyecto de centro establece como misión del centro educativo, apoyar y mejorar el trabajo de los docentes y los niños, estimulando la participación y la cooperación de toda la comunidad educativa. El eje transversal del proyecto es la convivencia que entendemos forma parte de una identidad propia de la escuela. En ella se asienta un vínculo con los valores que la escuela quisiera retomar en la búsqueda de favorecer la construcción de una personalidad creativa y solidaria en el marco de una *cultura del elogio*. Esta construcción conlleva la creación de un vínculo con el ambiente (proyectos coordinados con la Facultad de Ciencias, relacionamiento con talleres de arte y cuidado del medio ambiente, salidas didácticas con énfasis en la cultura y el arte) y el énfasis puesto en la integración haciendo uso de variadas herramientas formativas (sensibilización a través de la danza, actividades lúdicas de convivencia, sistema de padrinazgo 1.º a 6.º grado) (Proyecto de centro «Nuestro mundial... Convivencia, medio ambiente, arte e identidad).

El sentido de comunidad educativa como formadora de una identidad común se refleja en un conjunto de elementos que hacen a la convivencia dentro de la organización institucional de la escuela. Las auxiliares entienden que un punto a destacar es «la unión del cuerpo docente con las auxiliares» (Auxiliares, 22 de junio de 2018). De acuerdo con la directora esta unión se basa en el sustento por el cual «la escuela funciona como un equipo de trabajo [...] si un día comunico, vamos a cambiar tal cosa, va a

sucedir tal cosa, no se lo comunico solo a las maestras, también se lo comunico a las auxiliares» (Directora, 13 de abril de 2018). De este modo, se plantea la igualdad y la integración como fundamentos para la toma de decisiones en diversos planos de la actividad escolar. Ejemplo de esta integración se observa, por ejemplo, en las responsabilidades que las auxiliares asumen dentro de la organización de la escuela y el lugar que ocupan en su representación: «si hay alguna reunión en otra escuela y ella [directora] no puede ir, bueno anda vos [auxiliar] en representación de la escuela» (Auxiliares, 22 de junio de 2018). Se destaca, de este modo, el rol de las auxiliares como adulto referente dentro de la institución, sea por su permanencia en la institución y conocimiento de la comunidad educativa como por el estudio profesional que algunas de ellas han emprendido, por ejemplo, en el área de la psicología.

Asimismo, la escuela reconoce en los grupos de padres, un elemento fundamental de la comunidad educativa que debe formar parte y tomar parte en el desarrollo del proyecto de centro. Se organizan talleres con los grupos de padres como forma de generar un vínculo a partir de una variedad de temas entre los que se encuentran: sexualidad, límites, seguridad, etc. (Subdirectora, 26 de julio de 2018).

Explícitamente el proyecto de centro resalta la justicia, la verdad, la paz, la tolerancia y la empatía como valores que la escuela quisiera retomar, rescatar o recordar en su misión como centro educativo. En ese sentido es que se encausan los esfuerzos para desarrollar «la autonomía, la autoestima y la

autocrítica».⁸ Asimismo, se plantea el tema de la resolución de conflictos a través del diálogo, la negociación y la mediación.

A nosotros nos importa el niño [...] entonces tratamos siempre de tener un contacto con la familia y tratar de resolver situaciones de conflicto, generados muchas veces fuera de la escuela, pero sí hay que tratar de dialogar y buscar el diálogo. En los seis años que estoy no ha habido ninguna maestra agredida [...] y creo que eso no es casualidad, creo que pasa por una construcción de vínculos [...] creo que hay cosas que se construyen (Directora, 13 de abril de 2018).

¿Un cambio en el formato escolar o una nueva propuesta de convivencia institucional?

La propuesta de los talleres multigrado surge como una forma de organizar y disponer las actividades de los niños de modo alternativo operando como ruptura del modelo pedagógico tradicional.

Los talleres son una situación educativa, pero no programática, no es algo que esté en el programa [...] pero es algo que genera en los alumnos una linda motivación. Y eso trae como consecuencia otras cosas (Directora, 13 de abril de 2018).

Es una propuesta que fue impulsada por la directora a partir de su

experiencia en una escuela de tiempo completo. En un comienzo intentó introducirla mediante la consulta a los maestros, pero no se logró integrar al proyecto de centro. En el siguiente año, la directora vuelve a introducirla empleando como fundamentación metodológica y de orientación, el apartado denominado «Los talleres» que forma parte del programa de las escuelas de tiempo completo.⁹

Dentro de la referida fundamentación, los talleres se conceptualizan como una forma de organización de los espacios físicos de la escuela, dentro o fuera del aula, que articulan actividades en torno a determinados contenidos, involucrando a toda la comunidad educativa (estando abierta a la participación comunitaria: familia y vecinos del barrio). Estos se sustentan en una serie de supuestos pedagógicos: la apertura a lo participativo, el trabajo en proyectos, el desarrollo de actitudes de colaboración y la incorporación de otras formas de organización del aula.

La directora nos cuenta que es el tercer año que ella está en la escuela y que las maestras son hoy las que piden los talleres. Los talleres habilitan un cambio en la cultura de la institución: «los niños no identifican a su maestra de grado, como mi maestra y a su salón, como mi salón, pasan a ser todas las maestras, mis maestras, y toda la escuela, mi escuela» (Directora, 13 de abril de 2018).

Como parte de la construcción de la fundamentación de la propuesta a desarrollar en los talleres, se les pide a los

8 «Estos dos elementos resultan ser los ejes centrales de la propuesta de centro en el sentido que funcionando relacionamente pueden contribuir a la formación del niño desde el reconocimiento de sus errores así como el elogio de sus cualidades o singularidades. Por esto la *cultura del elogio* puede considerarse como contracultura en diálogo con la fragmentación y la conflictividad social que se reproduce en la sociedad contemporánea» (Subdirectora, 26 de julio de 2018).

9 El documento que fundamenta los talleres de las escuelas de tiempo completo, se consideró también como punto de partida para comenzar a proyectar una reflexión en torno a las actividades que se llevan a cabo en el marco de la propuesta de talleres desarrollada en la escuela.

docentes su propia elaboración de objetivos y plan de trabajo junto con «una secuencia de actividades» para el taller que decida llevar a cabo el maestro durante el año escolar (Directora, 8 de junio de 2018).

Se considera que la relación de saber tiene lugar en la práctica vinculada a la realización de proyectos: el trabajo en talleres implica la «construcción de un saber intersubjetivo en el proceso de formación de una personalidad creativa, cooperativa y solidaria» (Proyecto de centro «Nuestro mundial... Convivencia, medio ambiente, arte e identidad»).

Según el equipo de dirección los talleres resultan ser potenciadores de la autoestima y de la convivencia en el ámbito escolar. El trabajo con estos elementos parte de un concepto central introducido al inicio de este apartado, la «cultura del elogio»: «La buena conducta refuerza las singularidades de cada niño o niña, ese acto de apreciar, esta actitud es la generadora de otro ambiente de convivencia» (Directora, 13 de abril de 2018). Esto se observa en el espacio de talleres, en el énfasis que cada maestra decide otorgar al proceso que realiza cada niño.

Entendemos que este concepto de la «cultura del elogio» convoca un medio de reflexión sobre las relaciones sociales en la escuela que implican la construcción de convivencia escolar. A través del proyecto de los talleres, registramos una forma en la que esta cultura se manifiesta en el cotidiano escolar. Existen varias características dentro de esta propuesta que nos hacen reflexionar sobre el ambiente de convivencia escolar:

El trabajo en duplas como única instancia de diálogo y encuentro [...] no hay otras instancias, que los niños compartan la misma mesa todo el año para generar vínculos, el trabajo entre hermanos siempre que quieran habilita la posibilidad

de vincularse desde otro lugar (Maestras de 6.º, 22 de junio de 2018).

Hay además elementos que hacen pensar en la formación en tanto se entrecruzan valores como la solidaridad y el compañerismo a través de propuestas innovadoras como la denominada «Padrinazgo». Esta modalidad es una iniciativa del cuerpo docente de la institución, en la cual se incentiva a los niños de 6.º año a adoptar como «ahijados» a algunos niños de 1er año que recién ingresan a la escuela.

Los talleres se desarrollan los días viernes cada quince días. Desde las 8 hasta las 10 en el turno matutino, y desde las 13 hasta las 15 horas en el vespertino.

La puesta en práctica de los talleres implicó diversas reacciones por parte del colectivo docente. Algunos maestros tomaron con naturalidad esta nueva forma de trabajo y otros generaron resistencias. La propuesta fue plasmada de diversos modos, dependiendo de las preferencias de los docentes, puesto que a ellos se les otorga la libertad de elegir el tema del taller.

Los talleres propuestos en 2018 fueron Murga, Arte y Origami, Tejido, Cocina, Juegos y Juguetes, Plástica, Manualidades, Circo y Construcción de Materiales para la Educación Física. En cada taller participan niños de todos los grados. Según la directora, el multigrado funciona como potenciador del intercambio cultural y el sentido de pertenencia de toda la escuela.

Cada docente tiene a su cargo alrededor de veinticinco alumnos, existiendo la posibilidad de trabajar en duplas con hasta cincuenta alumnos por taller. Los niños son libres de elegir el taller de su interés hasta agotar los cupos disponibles por cada grado, luego pasa a ser de forma arbitraria, exceptuando

casos como los niños identificados por su conflictividad: «Lo bueno es que nos ha pasado de ir integrando al que ya sabemos que tiene problemas de conducta al taller que le gusta como para que baje un poco y lo que este año se ha logrado es un poco eso» (Auxiliares, 22 de junio de 2018).

Los talleres se realizan siguiendo un formato vertical multigrado. Son optativos para alumnos y maestros, los maestros eligen qué taller van a brindar a los niños, de acuerdo a sus saberes y preferencias, así como también seleccionan al compañero docente con el que prefieren trabajar. Los niños optan por el taller al que desean asistir. Esta modalidad de trabajo rompe con el grupo de aula, permitiendo a los niños compartir con otros en función de sus intereses, y posibilitando otro tipo de relacionamiento entre los niños y el colectivo docente:

En cada una de las mesas siempre contamos con niños de todos los grados. Nos contó la maestra *I.* que la actividad permite que hermanos se integren en el mismo grupo e incluso en la misma mesa de trabajo durante el taller (Observación Taller de Arte y Origami, 27 de abril de 2018).

Los talleres multigrado posibilitan una forma nueva de establecer vínculos entre los niños: una modalidad que fomenta la opción personal en una estructura formalmente más flexible (se desarrollan simultáneamente). La posibilidad de que toda la escuela esté involucrada en la actividad de los talleres al mismo tiempo, habilita un espacio donde la tarea educativa se dé de forma colaborativa, en este sentido comenta la directora que «los talleres los tenemos que hacer entre todos, la producción es entre todos» (Directora, 13 de abril de 2018).

También se destaca la forma de participación para resolver problemas

concretos, y el logro del producto, teniendo que asumir responsabilidades y comportamientos participativos. Estos productos son presentados a la comunidad educativa en un cierre de actividades, previsto este año para el 19 de octubre, en lo que las auxiliares llaman «la fiesta de la escuela», debido a que «es una fiesta de la escuela, porque antiguamente, hasta el año pasado, hacíamos la fiesta de los bailes en otro lado. Pero bueno, como que este año surgió de hacerlo acá, viste, a integrar con los talleres» (Auxiliares, 22 de junio de 2018).

A modo de cierre de este primer apartado, observamos de qué modo se pone en juego el eje de convivencia sobre el que se sustenta la propuesta de talleres en el proyecto de centro. Consideramos que esta propuesta propicia un espacio de convivencia escolar donde la mirada sobre el sujeto de la educación en relación con una «cultura del elogio» habilita el reconocimiento de la singularidad, en ese acto de apreciar las acciones concretas del individuo, pero inmerso en el trabajo colaborativo y participativo. Esto se puede ver reflejado en la construcción colectiva del producto final donde se incorpora el resto de la comunidad educativa.

Cuerpo, sujeto y saber en la propuesta de los talleres multigrado.

Concepción del cuerpo y trabajo pedagógico en torno al cuerpo

En este apartado pretendemos problematizar sobre el lugar del cuerpo y del sujeto de la educación en la propuesta educativa de los talleres multigrado.

Nos interesa poder reflexionar sobre el lugar del cuerpo en la transmisión de saberes/conocimientos y en la creación de espacios de expresión, comunicación y creación.

Empleamos la técnica de observación participante¹⁰ para tomar registro de lo acontecido en los talleres para luego analizar dichos registros de forma cualitativa¹¹ en tres ejes: cuerpo, saber y sujeto. Traeremos algunos ejemplos.

Según lo expresado por Galak (2017), el término cuerpo tiene más de 105 acepciones, y algunas incluso con lógicas contradictorias. En este sentido y según lo expresado por el autor, cuerpo puede referir a la forma que adopta una identidad colectiva o puede referir a representaciones del cuerpo individual pero siempre es un elemento relacional. Por lo tanto, creemos conveniente al poner como eje de análisis el cuerpo, tomar postura de cómo concebirlo, que va muy relacionado a la forma que es visto en el ámbito donde circula el concepto, en este caso, el ámbito escolar, debido a que el «cuerpo no puede ser entendido ni analizado fuera de una trama discursiva» (Dogliotti, 2007, p. 131).

Para Galak (2017) hay un modo particular de concebir el cuerpo en la escuela, en el contexto de su curricularización. Este, al ser objeto de «lógicas institucionalizadas y relativamente centralizadas» (p. 192), pasa a concebirse como un cuerpo prescripto. Sin embargo, este cuerpo vuelve a hacerse presente en el

cotidiano escolar de múltiples formas, puesto que toda escolarización basa su ejercicio político en lo corporal, dado que «el trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo [...] y que ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes» (Milstein y Mendes, 1999, p. 17).

Teniendo en cuenta la perspectiva anterior, podemos decir que los talleres son formas específicas de curricularización del cuerpo, en donde comienzan a ser incorporados ciertos «rituales» corporales:

El momento clave, en el que dejan lo que están haciendo es cuando hay que amasar, el llamado a lavarse las manos genera un corte temporal y espacial donde todos se mueven a un tiempo a la cocina [...] (Observación Taller de Cocina, 11 de mayo de 2018).

La maestra los llama para hacer una fila ordenada y entrar a la cocina para lavarse las manos (Observación Taller de Cocina, 8 de junio de 2018)

Los niños nuevamente se encontraban ordenados alineadamente, en este caso por bancos más largos (Observación Taller de Murga, 27 de abril de 2018).

Se destaca de estas tres citas la forma en la cual se disponen para el lavado de manos y para ubicarse en el espacio: en fila, ordenados, alineados; además todo esto fue ejecutado con bastante

10 La observación participante es uno de los instrumentos de recolección de datos, estos últimos se definen como «cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información» (Sabino, 1996, p. 114). En el caso particular de la observación participante en el contexto del EFI implicó nuestra integración a los talleres de la Escuela n.º 268 de Malvín Norte de Montevideo, como participantes en la búsqueda de involucrarnos a la actividad de taller capturando algunos significados de esta práctica en relación con los ejes de sistematización que nos propusimos.

11 Implica una posición interpretativista que «... apunta a captar y explicitar las motivaciones y razones que están presentes detrás de la acción humana en distintas sociedades y momentos históricos, además de las significaciones particulares que revelan tales acciones» (Kilamowski e Hidalgo, 1998, p. 22).

naturalidad, dado que las racionalizaciones se inscriben en el cuerpo del sujeto.

Fue interesante observar cómo la lógica de los talleres, a través de la incorporación de nuevos rituales, rompe en cierto sentido con parte de la *ritualización* que produce ese trabajo pedagógico (y necesario) sobre lo corporal. Esto es observado, en primer lugar, en la disposición de los cuerpos en el espacio, debido a que son talleres que cambian la estructura tradicional de una clase, pues, por ejemplo, en los talleres de Cocina no se trabajó en «pupitres, sillas u otro elemento que hiciera posible la individualización, distancia física (se podría decir una distancia entre cuerpos) o distancia simbólica entre participantes ni por edades; «se utilizaron bancos largos e incluso varios se sentaron en el piso» (Observación Taller de Cocina, 27 de abril de 2018). Lo último fue visualizado también en otras propuestas, como la de Construcción de Materiales para Educación Física, debido a que esta «se dictó al aire libre, en el patio de recreo de la escuela» (Observación Taller de Construcción de Materiales para Educación Física, 25 de mayo de 2018). En sentido de lo expresado anteriormente, Scharagrodsky (2014) es crítico con elementos que habiliten la individualización o restrinjan los movimientos, en este caso los bancos escolares:

Los bancos se convirtieron en artefactos ideados con el fin de producir, y a la vez limitar, los movimientos de los niños facilitando los rituales corporales, e impidiendo las deformaciones físicas y mentales [...] En consecuencia, los bancos garantizaron toda una ortopedia corporal (p. 8).

Lo descrito en el párrafo anterior contrasta con lo observado en los talleres. Se podían ver diferentes posturas, diferentes formas de sentarse, de apoyar los cuadernos, de escribir, de

interactuar, de relacionarse entre compañeros y compañeras. Eso queda reflejado en las siguientes citas:

Participaron niños de diferentes grados, no habiendo un orden o agrupación específica en el espacio (Observación Taller de Cocina, 27 de abril de 2018).

Los más pequeños nos dicen que prefieren sentarse en el suelo para utilizar los bancos como mesa (Observación Taller de Cocina, 11 de mayo de 2018).

Es así que las propuestas se desarrollaron generalmente en un ambiente tendido, en el cual cada uno tomaba la postura que le resultara más cómoda y natural. Algunos se sentaron en el piso, otros en bancos, otros en el piso con los bancos como mesas, otros en sillas.

De cualquier manera, ciertas propuestas se acercaron más a lo que podría ser una disposición espacial tradicional, como son los ejemplos del Taller de Arte y Origami, Construcción de Juegos y Manualidades. En estos «los niños y niñas se ubicaron en mesas cuadradas (se conformaban al unir dos mesas rectangulares), en sillas individuales» (Observación Taller de Construcción de Juegos, 25 de mayo de 2018), generalmente en grupos de siete u ocho pero con matices entre un taller y otro. Estos matices estuvieron relacionados generalmente a la forma en que las maestras manejaron los grupos, a lo permitido o no, pues en algunos «los niños se encuentran sentados en sus sillitas alrededor de las mesas, intercalados por niveles, formando grupos» (Observación Taller de Manualidades, 25 de mayo de 2018), en otros «había muchos más niños y niñas de grados inferiores que superiores, y es más, la agrupación no era tan heterogénea, o sea, generalmente se agruparon por edades y según afinidades» (Observación Taller de Manualidades, 22 de junio de 2018) o existía «una tendencia a agruparse

de acuerdo con su grado» (Observación Taller de Arte, 10 de mayo de 2018). A veces, el multigrado no fue tomado en cuenta, ya que los niños estaban agrupados con sus compañeros de clase, es decir, con los que tenían más confianza y con tendencia a agruparse con el mismo género (Observación Taller de Murga, 27 de abril de 2018). Más adelante retomaremos la cuestión de la disposición espacial y cómo, de acuerdo a lo observado, esta puede influir en lo subjetivo.

El trabajo con los sentidos, la educación de lo sensible

Otros elementos que conciernen a lo corporal en los talleres fueron lo sensible y la educación de lo sensible. Los sentidos estuvieron muy presentes en todas las observaciones realizadas, siendo a nuestro parecer, centrales en las propuestas.

El tacto relacionado a la preparación, el amasar, mezclar y batir en el Taller de Cocina:

Los niños van identificando las cantidades [de ingredientes] durante este proceso y se puede percibir su ansiedad por manipular la masa (Observación Taller de Cocina, 8 de junio de 2018).

Se amasan los pancitos y luego se disponen en asaderas con aceite, que la maestra lleva al horno (Observación Taller de Cocina, 11 de mayo de 2018).

El tacto apareció con más fuerza en el proceso de amasado. En este todos participaron con energía, y por más que a algunos no le gustara la pizza [lo que se preparó en ese taller] de cualquier manera se comprometieron con la tarea (Observación Taller de Cocina, 27 de abril de 2018).

La vista relacionada a la percepción del color, mezcla de colores,

combinación de colores en los talleres de Manualidades y Arte:

Piso, cielo, sol, mar, playa; fueron en ese orden, los elementos que aparecieron primero y que corresponden a verde, pues el piso se presentó en la mayoría de los casos como pasto, azul, amarillo, azul y amarillo (Observación Taller de Arte, 11 de mayo de 2018).

Se les permite elegir texturas y colores, a través de la elección de materiales (Observación Taller de Manualidades, 25 de mayo de 2018).

Con respecto a la vista en el Taller de Cocina, creemos que si bien este sentido está muy presente en toda preparación (como en cualquier actividad de la vida humana), por tratarse de alimentos simples pierde relevancia con respecto a otros que están presentes con más fuerza, como por ejemplo el gusto; esto debido a que todos los alimentos que se prepararon se consumieron y compartieron.

Con respecto al olfato, al aroma de los alimentos preparados en el Taller de Cocina, era evidente la predominancia de este sentido cuando «en el momento de cocción de las pizzas el aroma que estas desprendían y las reacciones que provocaba en los participantes: “Qué rico olor, qué hambre que me dio”» (Observación Taller de Cocina del 27 de abril). Además, nos pareció interesante «escuchar a un chiquito que en el momento del amasado me [habla en primera persona el observador] contó que a él no le gustaba la pizza, pero sí el olor de la masa [cruda]» (Observación Taller de Cocina del 27 de abril).

El oído relacionado a la música, ritmos, compases en los talleres de Murga y de Arte, pues en el primero «en un momento dado, en que la maestra canta; al final del taller para motivar a los niños a que escriban la primera parte de

la canción, los niños demostraron tal interés, que incorporaron y proyectaron el cuerpo hacia la maestra» (Observación Taller de Murga, 27 de abril de 2018), y en el segundo «al finalizar las pinturas, una de las maestras propuso entonar en grupo la canción: “El mundo lo hacemos todos”, canción y videoclip creados por el Sistema Nacional de Educación Pública (ANEP, MEC, Udelar, UTEC) para celebrar la educación pública» (Observación Taller de Arte, 11 de mayo de 2018).

Como se dijo anteriormente sobre el sentido del gusto en el Taller de Cocina, todos los alimentos que se prepararon se consumieron y compartieron, lo que fomenta uno de los ejes centrales del taller que es la convivencia. Además era evidente la predilección por ciertos tipos de alimentos o bebidas y no otros, ejemplos de esto se pueden observar en las siguientes citas:

Los niños a nuestro alrededor conversan sobre alimentos y bebidas favoritos, y hacen entre sí una pequeña encuesta de bebidas [...] mate y la coca cola son las más votadas (Observación Taller de Cocina, 11 de mayo de 2018)

Había quienes preferían pizzas de gustos diferentes, algunos con aceitunas, otros con muzzarella y otros con jamón (Observación Taller de Cocina, 27 de abril de 2018).

Cabría preguntarse: ¿qué lleva a las niñas y niños a preferir un gusto sobre otro, un color sobre otro, un olor sobre otro, un sonido sobre otro, una textura sobre otra? Con estas reflexiones pretendemos atender a las formas en las que aparece la ideología y la historia en el trabajo con la sensibilidad y el cuerpo. Como se dijo anteriormente el cuerpo¹²

es una construcción simbólica en la que interviene el discurso, sus construcciones imaginarias y la ilusión de control que esto implica. El discurso sobre la sensibilidad en el cuerpo, en este contexto, aparece como reflejo de las ideas y la historia que son parte de la formación de estos sentidos. Podemos decir, que la predilección por ciertos tipos de colores, sabores, alimentos se debe muchas veces a cómo se han «construido» nuestros gustos, en los que intervienen tanto la ideología, la historia y la sociedad: «La formación de los cinco sentidos es un trabajo de toda la historia universal hasta nuestros días (Marx citado por Milstein y Mendes, 1999, p. 21).

El cuerpo se manifiesta «como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión» (Scharagrodsky, 2014, p. 2). La escuela forma parte de un «proceso temporal que opera a través de la reiteración de normas» (Butler citada por Dogliotti, 2007, p. 133), en un proceso más amplio de ritualización del cuerpo. En este trabajo nos interesa visualizar aquello que tiene lugar en este ritual del cuerpo más allá de la reiteración de normas, que lleva a que esta ritualización, se vea agudizada debido a la inaprensibilidad del cuerpo. Se pueden citar algunos ejemplos de lo observado en los talleres:

En este momento los cuatro niños que más dispersos estaban se agruparon en el fondo, sentados en el piso o sentados en una mesa, otro grupo de niños jugaban con la disposición de los bancos y cambiaban

12 El cuerpo, como construcción social y simbólica no puede ser considerado únicamente como biológico, más bien debe ser considerado como zona de constantes conflictos en el que, para citar ejemplos, intervienen aspectos como la «sexualidad, la emocionalidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas al cuidado y mantenimiento del cuerpo» (Scharagrodsky, 2014, p. 2).

de lugar (Observación Taller de Murga, 27 de abril de 2018).

Dos niños que andaban dispersos en el transcurso de la propuesta, se pusieron a agarrar los palos llamando la atención de la profesora, ella les pidió que guardaran la calma y se unieran al grupo, los dos niños intentan unirse pero con poco éxito (Observación Taller de Construcción de materiales para EF, 25 de mayo de 2018).

Se dan una serie de intercambios entre dos niños que se agreden insultándose entre sí (específicamente gritándose «puto» entre ellos) acostados en los bancos (Observación Taller de Murga, 27 de abril de 2018).

En un momento un niño saca sus figuritas del mundial e intenta ponerse a jugar con ellas, la maestra [...] interviene inmediatamente [...]. Luego de dos intervenciones el niño guarda las figuritas (Observación Taller de Manualidades, 25 de mayo de 2018).

Convocar el cotidiano a la escuela, la enseñanza y el deseo por saber

En otro sentido, nos pareció interesante ver cómo las maestras trabajaron en la elección de los contenidos específicos de la temática a trabajar en los talleres. En el Taller de Cocina la selección de los alimentos se realizó buscando potenciar lo expresado anteriormente en cuanto a las predilecciones. Otro punto a destacar es el hecho de que se trajeron recetas e ingredientes desde sus casas. En cuanto a esto último, es interesante la siguiente cita de las observaciones: «La intención de la maestra, según nos comenta en ese momento, es que los niños compartan las recetas con

las familias para que cocinen el fin de semana con ellos» (Observación Taller de Cocina, 8 de junio de 2018).

El relleno, nos cuentan los niños, los aportan sus familias. La novedad para ellos era mostrarnos qué relleno habían traído y contarnos por qué. Sus preferencias, en cuanto a sabor y textura. Observamos que en este taller se integran los hábitos familiares, se traen las preferencias, gustos y usos al taller, tanto por parte de la docente como por parte de los niños (Observación Taller de Cocina, 11 de mayo de 2018).

También en el Taller de Murga en ... la elección de la temática a trabajar, la maestra busca que asocien experiencias vividas. [...] En la interpretación que hace la maestra de los dibujos de los niños, busca que sean los propios niños los que le expliquen qué quieren representar (Observación Taller de Murga, 27 de abril de 2018).

En el Taller de Arte «se trataba de elaborar un regalo para las madres en el día de la madre» (Observación Taller de Arte, 10 de mayo de 2018), y en el de Construcción de Juegos «Además hay un proyecto de pintar sobre el piso del patio de recreo (que es de baldosas de hormigón grandes) sobre los bancos y tableros para que los niños y niñas puedan jugar en ellos» (Observación Taller de Construcción de Juegos, 25 de mayo de 2018).

Creemos importante destacar la participación que se da a las niñas y niños en la selección del contenido específico a trabajar, ejemplos de esto son: «Según lo manifestaron las maestras a pedido de los niños, en próximos talleres se construirán también juguetes» (Observación Taller de Construcción de Juegos, 25 de mayo de 2018); «La maestra propone una seguidilla de elecciones mediante

votación del nombre, del logo y tema de interés de la murga, en ese mismo orden dado» (Observación Taller de Murga, 27 de abril de 2018), y la invitación que se hace en el Taller de Cocina para que realicen aportes de materiales de acuerdo a sus preferencias, incluyendo de esta manera a las familias de forma indirecta en la propuesta.

A nuestro entender, lo expresado con relación a la selección de contenidos específicos a trabajar en el taller puede habilitar el deseo por saber del sujeto y el acontecimiento didáctico. «Entendemos al acontecimiento didáctico como estructura y acontecimiento de saber» (Behares en Dogliotti, 2007, p. 136). La estructura a la que se hace referencia es esa ilusión necesaria en la cual se considera que hay alguien que enseña diferente de alguien que aprende, sin esa fantasía didáctica sería imposible el acontecimiento didáctico; es además lo estable, lo histórico, lo repetible, el marco. El acontecimiento es la «instancia en la que se actualiza una discursividad impersonalmente construida por su propia discursividad» (Behares en Blezio, 2005, p. 62), y esa actualización se da por la aparición del real (lo inaprensible) el cual produce un quiebre en la estructura (lo estable). En este diálogo entre estructura y acontecimiento, entendemos se fundamenta, dentro del proyecto de centro, «la mejora de los niveles de enseñanza y aprendizaje»

(Proyecto de centro, 2018), entendiendo estos términos como momentos distintos, «procesos diferentes».

La relación entre enseñanza y aprendizaje a nivel educativo ha sido descrita tradicionalmente configurando una discursividad psicológica,¹³ en la cual el foco se ve desplazado del saber al sujeto psicológico, el centro está en el aprendizaje, en cómo aprende el niño; la enseñanza y el aprendizaje son considerados como procesos transparentes y lineales.¹⁴ Entendemos que la escuela hace explícito en su proyecto de centro una mirada sobre la didáctica que se aleja de esta tradición prescriptiva y deóntica signada por el discurso de la mediación, donde la enseñanza y el aprendizaje aparecerían como elementos de un mismo proceso indisoluble. Podemos decir que en el acontecimiento didáctico «los lugares del que enseña y el que aprende, necesarios para la fantasía didáctica, se borran; hay intersubjetividad, hay erótica y hay transferencia» (Blezio, 2005, p. 63). En este taller se introduce por parte de la docente, la noción de imposibilidad de saber, y la duda a través de frases como: «hoy el maestro no es el que lo sabe todo», «a veces que pregunto qué derecho tenemos como maestra a imponer nuestros valores a familias que viven y piensan de manera tan distinta» (Observación Taller de Cocina, 11 de mayo de 2018).

13 Varias consideraciones se tienen en cuenta para realizar esta afirmación, pero el centro se encuentra en una consideración sobre la *didáctica* como *corpus* deóntico y prescriptivo que comprende tanto un ser como un deber ser de la enseñanza-aprendizaje. Se parte de reconocer esta tradición fundadora de la didáctica como instrumento de mediación, tecnológico, es decir, aquel que señala un método a partir de ciertas bases epistemológicas: la idea de que «hay proceso»; que es lineal; que se da en una «estabilidad subjetiva» (signada por la noción de sujeto biopsicosocial y por tanto postulando la unidad de este sujeto psicológico); que se introduce en un «continuo temporal regido por la relación causa-efecto»; que el proceso establece una progresión de complejidad; que se «puede controlar»; que se «puede intervenir en él» y que «se puede medir el proceso y la intervención en él» (Behares, 2004, p. 16).

14 Se hace referencia a una idea fundada dentro de una tradición propia de la psicología del siglo XX (aunque con antecedentes desde el siglo XIX). Se construye la noción de *proceso de enseñanza-aprendizaje* (el guión indicaría el vínculo indisoluble entre ambos) (Behares, 2007).

En relación con el deseo de saber, traemos aportes de una teoría de la enseñanza que sustenta parte de su teorización en el principio freudiano de pulsión, relacionado este último al deseo sexual por saber del niño, su curiosidad intelectual, avidez por saber o deseo por saber (Behares, 2007). La pulsión está relacionada con lo reprimido.

Para el sujeto la falta de gozar y la falta de saber son, en realidad, la misma falta, la falta en el orden pulsional. [...] O lo que es lo mismo: todo saber (y obviamente su falta y su deseo) es de origen pulsional (Behares, 2007, p. 9).

Creemos además que este es el motivo por el cual el Taller de Cocina es el más solicitado o el que tiene más inscriptos, no solo por lo que aporta en cuanto a lo corporal, sino por lo que aporta también en el sentido de invocar al sujeto, a su falta de saber, su deseo de saber.

En este sentido, las maestras de 6.º año señalan la importancia de desarrollar el «gusto por el aprendizaje», dado que ellas están «convencidas que en el vínculo afectivo emocional se da la posibilidad del aprendizaje» en «el vínculo hacia el enseñante y hacia el objeto de enseñanza» (Maestras de 6.º, 22 de junio de 2018). Sus afirmaciones, nos comentan, están basadas en la práctica, pues han observado cómo niñas y niños con dificultades mejoran a partir de la construcción del vínculo que los conecta emocionalmente.

A modo de síntesis, las maestras afirman que «Lo más importante que podemos enseñar es el gusto por el aprendizaje [...] si egresamos un niño que haya logrado esa relación con el aprendizaje, habremos logrado mucho» (Maestras de 6.º, 22 de junio de 2018). De este modo, se entabla un diálogo entre la estructura didáctica atravesada por la mediación y la transparencia en

la relación enseñanza-aprendizaje; y el acontecimiento que habilita a pensar una relación de vínculo afectivo con el aprendizaje, deseo de saber en el niño.

Observamos, además, como las maestras realizaron una selección de recetas y temas específicos a trabajar. Consideramos que esta selección no fue al azar. En la elección de los contenidos se aprecia claramente cómo las maestras «no solo se constituye(n) en un supuesto saber sino también en un supuesto anticipar» (Chevallard, 1991, p. 82), se eligen los contenidos, los temas y las recetas porque se busca involucrar el cotidiano, traer la vivencia familiar al aula:

La intención de la maestra, según nos comenta en ese momento, es que los niños compartan las recetas con las familias para que cocinen el fin de semana con ellos. Para esto les preguntan a los niños/as quién había cocinado el fin de semana y a los niños que levantaron la mano les preguntaron con quién habían cocinado (Observación Taller de Cocina, 8 de junio de 2018).

Este supuesto anticipar está relacionado en términos de Chevallard (1991) al tiempo de la enseñanza como anticipación y al tiempo de aprendizaje como experiencia retroactiva. El tiempo legal de enseñanza es una ficción, que «da sentido unitario a los sujetos en sus lugares, emplaza al saber cómo temporalidad y unifica el tiempo de la enseñanza y el aprendizaje» (Behares, 2004, p. 57), pero a pesar de esta ficción, «hay siempre un retraso del enseñado respecto al enseñante en su relación con el saber» (Behares, 2004, p. 58). El lugar del enseñante y el enseñado está determinado por su relación «con el tiempo como tiempo del saber» (Chevallard, 1991, p. 82), que le permite al primero estar continuamente actualizado, en posición de proponer y despertar interés en sus

estudiantes (puede dominar el futuro). Sería difícil afirmarlo enfáticamente, pero la posterioridad relacionada a la instancia de aprendizaje podría darse una vez que en sus casas prepararon la receta con su familia, y decimos que sería difícil afirmarlo pues esto es del orden del sujeto.

Otro de los elementos que es base de la propuesta y que involucra al sujeto es la convivencia y la llamada «cultura del elogio». El compartir (materiales, preparaciones, útiles, etc.) y el ayudar se visualizó reiteradas ocasiones, muestra de esto son las siguientes citas:

En algunos casos hubo niños y niñas que trajeron más elementos que los requeridos para el uso propio, por lo tanto, el resto fue compartido con los compañeros y compañeras que por algún motivo carecían de estos (Observación Taller de Manualidades, 22 de junio de 2018).

Algunos niños llegan a la escuela sin desayunar, y que si queda algo de lo elaborado en el taller se comparte [los que no comen lo elaborado o los que quieren compartirlo], con todo aquel que lo desee (Observación pos-Taller de Cocina, 11 de mayo de 2018).

Todos ayudan a juntar los papeles del piso antes de retirarse (Observación Taller de Arte, 10 de mayo de 2018).

Los colores disponibles para pintar fueron varios: azul, verde, marrón, anaranjado, rosado, rojo, negro, blanco, celeste, amarillo, violeta; encontrándose algunos colores en mayor cantidad que otros, lo que hizo que en ciertas ocasiones se tuvieran que compartir entre mesas (Observación Taller de Arte, 11 de mayo de 2018).

La «cultura del elogio» se vio reflejada en las observaciones en tanto en el Taller de Arte, por ejemplo, «la maestra

elogia los trabajos de los niños que le preguntan cómo les está quedando, levantando la autoestima y confianza de estos y sus ganas de trabajar para mejorar el dibujo» (Observación Taller de Arte, 10 de mayo de 2018). Esto último se observó también en los demás talleres.

Se mencionó anteriormente, al comenzar el análisis de las observaciones, que más adelante se retomaría la cuestión del cuerpo y del espacio, pues este es el momento. Dijimos que el Taller de Cocina era el más solicitado por niñas y niños, y que esto consideramos que podría ser debido a que se invoca al sujeto, su falta de saber, su deseo de saber. Ahora bien: ¿esto se podría llevar a otras propuestas con el objetivo de potenciarlas?, ¿en qué influye lo corporal, y más precisamente la ubicación de los cuerpos en el espacio, en la aparición o no de lo subjetivo? Intentaremos describir algunos elementos observados en el Taller de Arte y el de Manualidades, con el objetivo de dejar planteadas algunas interrogantes, por lo tanto, no se buscan dar respuestas o conclusiones sino convocar el pensamiento y la reflexión.

Analicemos la ubicación de los cuerpos en el espacio en los casos particulares del Taller de Arte del 11 de mayo y el Taller de Manualidades del 22 de junio.

Participaron aproximadamente unos 50 niños de todos los grados, distribuidos en grupos de 7 en mesas redondas y sentados en sillas pequeñas. No se constató incomodidad relacionada a la ubicación y espacio dedicado a cada niño. Se puede decir que a pesar de la utilización de sillas, el hecho de trabajar en mesas redondas habilita la integración y contacto visual, lo que reduce el componente de individualización propio de determinado tipo de mobiliario (como son las sillas individuales), además

permite el compartir materiales (pinturas, pinceles, etc.) y observar el trabajo de los diferentes compañeros (Observación Taller de Arte, 11 de mayo de 2018).

La disposición fue semejante en el Taller de Manualidades. Se observó que dicha disposición llevó a que «los temas fueran en su mayoría los mismos en cada mesa, creemos que debido a la posibilidad de observar el trabajo del compañero, y al mini grupo que se conformaba en cada mesa» (Observación Taller de Arte, 11 de mayo de 2018). Además de esto, la aparición de los colores en los trabajos realizados, que en el caso del Taller de Arte se trataba de la creación de un dibujo utilizando la modalidad del planisimo de la pintora uruguaya Petrona Viera, generalmente se asociaba a un elemento y no parecía que fuera de forma casual, sino siguiendo un patrón, pues

... el verde, azul y el amarillo fueron los colores más utilizados en el comienzo y esto es debido a una simple razón, son predominantes en ciertos elementos comunes a varios dibujos de los niños. Por ejemplo: piso, cielo, sol, mar, playa; fueron en ese orden, los elementos que aparecieron primero y que corresponden a verde, pues el piso se representó en la mayoría de los casos como pasto, azul, amarillo, azul y amarillo (Observación Taller de Arte, 11 de mayo de 2018).

Esto último se considera un punto interesante de análisis, debido a que ese orden no parece en un primer momento ser aleatorio, entonces: ¿qué lleva al sujeto a elegir esos temas y esos colores?, ¿es primero el color y después el tema (si fuera así este análisis entraría en torno a lo sensible) o al revés? La pregunta que se deja planteada parece interesante, y cabría tenerla en cuenta a la hora de plantear una propuesta y analizar cómo la distribución de los cuerpos en

el espacio, puede o no habilitar la aparición de lo subjetivo en los dibujos u otras propuestas artísticas.

Un caso similar sucedió en la construcción de un caleidoscopio en el Taller de Manualidades del 22 de junio, pues una de las tareas era crear en una cartulina una imagen colorida o pegar elementos llamativos que luego serían la parte interna de este. Decimos esto pues «como en talleres anteriores se produjo una especie de imitación entre los diseños de los diferentes integrantes del grupo» (Observación Taller de Manualidades, 22 de junio de 2018).

Notamos también como nuestra presencia como observadores participantes, así como la de las maestras, influyó en muchas decisiones, no directamente pero sí indirectamente:

... cuando ayudamos [se refiere al grupo de observadores] a alguno de los integrantes en la realización de una tarea los demás estaban atentos, y generalmente luego solicitaban ayuda para realizar la misma tarea que su compañero, ejemplo dibujar y cortar: estrellas, lunas, nubes, globos, utilización del hilo para representar la cuerda de los globos, etc. (Observación Taller de Manualidades, 22 de junio de 2018).

Además de esto último, se puede decir que «... a nivel de manualidad y motricidad la tarea era compleja para las edades del grupo» (Observación Taller de Manualidades, 22 de junio de 2018), lo cual podría ser un factor influyente que conduzca a la imitación (ir a lo seguro, a lo que alguien ya hizo, hacia un camino con menos incertidumbre).

De lo anterior se podrían dejar planteadas las siguientes interrogantes en referencia a la propuesta observada: ¿qué modificaciones se podrían haber hecho a la propuesta para incentivar la imaginación, la sensibilización y la

comunicación? Creemos que la imaginación, la sensibilización y la comunicación están relacionadas a la dimensión del sujeto, por lo tanto, si tuviéramos que modificar la pregunta anterior quedaría algo así: ¿qué modificaciones se podrían haber hecho a la propuesta para que lo subjetivo se viera reflejado en el taller? También podríamos agregar dos preguntas relacionadas a lo corporal: ¿La imitación observada es a causa de la distribución de los cuerpos en el espacio del taller (grupos, forma de agruparse) que provoca la *copia*, o es a causa de que la propuesta no invoca al sujeto y no habilita a la aparición de esa subjetividad, y con ella la imaginación, la sensibilización, la comunicación y la *mimesis*¹⁵ con el objeto creado? y ¿esa subjetividad se manifestaría si la distribución de los cuerpos en el espacio hubiera sido diferente?

Fue interesante observar además, la articulación realizada por las maestras entre los saberes enseñados en el taller (recetas, preparaciones, técnicas, modalidades, etc.) y los saberes a enseñar del programa escolar. Consideramos que en este sentido la tarea no era sencilla, pues al ser los talleres multigrados, las propuestas debían ser adaptadas para que las dificultades estuvieran acordes al grado.

Creemos importante resaltar esto pues en una primera aproximación, se evaluó esto como una oportunidad, relacionada a fomentar la convivencia y el respeto, pero a su vez, como una amenaza en lo referente a la propuesta

didáctica y saberes a ser enseñados en el taller. Dependiendo del taller las dificultades fueron mayores o menores. A modo de ejemplo, se traen algunas propuestas diferenciadas observadas en los talleres de Cocina:

Mientras se cocinaban las mini pizzas, se les repartió a los alumnos trabajos para hacer individualmente de acuerdo a sus capacidades cognitivas (propias de las diferentes edades). Un primer trabajo destinado a los más chicos consistía en colorear un dibujo de un cocinero/a cocinando en su cocina, y un segundo trabajo, destinado a los más grandes, que se trataba de una sopa de letras en la cual los elementos a encontrar estaban relacionados con la cocina y preparación de alimentos (Observación Taller de Cocina, 27 de abril de 2018).

Se pudo observar la transversalidad en el taller al trabajar con la escritura, la ortografía, las medidas y unidades de medida. Así como por parte de la docente quien al expresar preferencias y reflexiones en voz alta pone a la vista el «recorte del conocimiento», la selección de contenidos, al presentar a los niños las tareas (Observación Taller de cocina, 11 de mayo de 2018).

Comienza una propuesta planteada por la maestra dónde consulta a la clase qué tienen de especial los verbos que se encuentran al inicio de la receta. Al no lograr responder esta pregunta los niños por sus propios medios, la maestra

15 Entendemos, como Elias y Dunning (1992), al hablar del problema de la imitación tanto en el deporte como en el arte, y haciendo referencia a la poética aristotélica, que mimesis no implica la imitación de un objeto de la vida real, sino una transposición de dicho objeto a un marco diferente. En este sentido, y en referencia a la pintura, afirman: «La experiencia del objeto, y particularmente el complejo de sentimientos asociados, es trasladada, si pasamos de la contemplación del objeto real a la del mismo objeto representado en un cuadro, a un engranaje diferente. Los aspectos emocionales de la experiencia, sobre todo, sufren entonces una transformación altamente característica, una metabasis eis allo genos. El término “mimesis” puede servir como símbolo conceptual de esa transformación» (p. 65).

responde que son verbos en infinitivo: agregar, mezclar, amasar, etc. (Observación Taller de Cocina, 8 de junio de 2018).

Las auxiliares también resaltan la importancia que puede tener el Taller de Cocina en la relación entre saberes enseñados en el taller (recetas, preparaciones) y los saberes a enseñar del programa escolar, «... por ejemplo a un niño le decís en la receta te doy [...] dos cuartos de la taza y ahí ya le estás diciendo que es dos cuartos de una taza, eso por ejemplo te aporta» (Auxiliares, 22 de junio de 2018).

En talleres que por temática requieren mayor motricidad o habilidades, tal vez las propuestas diferenciadas hubieran sido más complejas o no posibles de implementar, lo que llevaría a una dificultad mayor en la adaptación de los contenidos a la enseñanza multigrado.

Como se pudo ver en las citas anteriores, hubo recortes en los saberes a ser enseñados en los talleres, lo cual podemos asociar a un proceso de transposición didáctica, pues los contenidos designados como saber a enseñar están en el programa escolar de la institución (texto de saber). Traemos las siguientes citas al respecto:

En el taller se trabajó con un conocimiento vulgar, y digo vulgar pues la pizza es una tradición que se pasa de generación en generación, que si bien no es una comida típica, está presente en todos los hogares. Creo que a través de, digamos, la formalización de este conocimiento (y digo formalización pues más o menos todos saben de lo que se habla cuando se dice pizza), se trabajó con saberes a ser enseñados (contenidos del programa escolar) relacionados a: medidas, vocabulario, tiempo, etc.; convirtiéndose de esa manera en saberes enseñados

(Observación Taller de Cocina, 27 de abril de 2018).

Presentan en reiteradas ocasiones, la idea de figuras geométricas. Ejemplificando y nombrando cada una de ellas. La idea de colores primarios, se explica, se ejemplifica y se pone en juego en los trabajos desarrollados en la propuesta (Observación Taller de Arte y Origami, 27 de abril de 2018).

Vemos de qué modo el saber se pone en juego en el aula a partir del trabajo en los talleres, de qué modo la práctica es capaz de relacionar el saber popular, el saber de los padres con el saber a ser enseñando en la escuela.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo fuimos poniendo énfasis en la descripción de la propuesta de los talleres encontrando aquellos elementos pedagógicos que permiten fundamentar la práctica y plantear interrogantes con respecto al cuerpo y a la enseñanza.

En el desarrollo de las actividades de taller realizadas dentro de la escuela, se pudieron observar elementos que tienen relación con la enseñanza de un saber científico que sufre un proceso de descontextualización/recontextualización para ser transpuesto en un saber a enseñar. Esta operación antes descrita dentro de los talleres implica un trabajo con un conjunto de saberes que circulan en el medio social. Se establece un diálogo entre los contenidos formales del programa de enseñanza presentes en la escuela con los saberes que circulan en el medio social y en la escuela. En este intercambio cultural se produce un encuentro entre la escuela, los contenidos formales del programa de enseñanza (o el texto del saber) y los saberes que circulan en el medio social, para dar origen a un saber propio. Esta relación

con el saber la consideramos parte de la identidad de la escuela, en el sentido que es un saber que se crea en relación y forma parte de un principio educativo sustentado por valores determinados como la integridad, el compromiso y la solidaridad.

La perspectiva con la que analizamos los discursos que se producen en los diferentes registros realizados, parte del reconocimiento que Bordoli (2007) señala sobre las rupturas con una idea de sentido único, estabilizado o estructura de sentido radicada en el sujeto pleno de la conciencia. El sujeto se sustrae definitivamente de su plenitud de ser en sí por el ingreso del hombre en el lenguaje. La relación que establece con el objeto de conocimiento está determinada por el lenguaje y este a su vez articula redes de sentido múltiples dado que «la relación entre el significante y el significado no es absoluta, sino que está abierta a la interpretación del sujeto *par letre*» (p. 31). Así es como valoramos, que en el marco de la *cultura del elogio* —tal como se articula en la práctica de los talleres— se presenta la apertura a la singularidad y se habilitan nuevos espacios para los sujetos; también reconocemos el sujeto de la falta, incompleto, y el sujeto pleno de la conciencia, en interjuego permanente, en los discursos así como en la práctica. El diálogo que se establece en la red de sentidos propios de la escuela incluye los saberes de la comunidad a la que pertenece la escuela. Esta propuesta teórico metodológica propia de la escuela propone ese diálogo de saberes.

En el entramado discursivo de la escuela, la propuesta de los talleres multigrado se presenta en el proyecto de centro como un espacio de apertura frente a la dinámica escolar tradicional, graduada y fija al aula. Así también este espacio se resignifica como habilitador

del sujeto de la educación como sujeto de posibilidad, donde se fortalecen los lazos entre los sujetos, los saberes y la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- BEHARES, L. E. (2004). Materialidades del saber en didáctica a partir del concepto de «transposición». En L. E. BEHARES (Dir.) (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros.
- (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital*, 8 (esp.), 1-21.
- BLEZIO, C. (2005). Intersubjetividad y resignificación. En L. E. BEHARES y S. COLOMBO (Comps.). *Enseñanza del saber-Saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- BORDOLI, E. (2007). La triada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En E. BORDOLI y C. BLEZIO (Comps.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- CHEVALLARD, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aique.
- DOGLIOTTI, P. (2007). La imposible enseñanza del cuerpo. En E. BORDOLI y C. BLEZIO (Comps.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 131-141). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- GALAK, E. (2017). La curricularización de la educación del cuerpo. En R. L. CRISORIO y C. ESCUDERO (Coords.). *Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber*. La Plata: UNLP. Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>
- KILAMOVSKI, G. e HIDALGO, S. (1998). *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: A-Z.
- MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos*

en escuelas primarias. Buenos Aires: Unigraf.

SABINO, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapos.

SCHARAGRODSKY, P. (2014). El cuerpo en la escuela. *Explora, las ciencias del mundo contemporáneo* (pp. 2-14). Buenos

Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>