

# El Espacio de Convivencia en la Escuela n.º 267

Sofía Ferreira<sup>1</sup>, Giuliana Risoto<sup>2</sup>, María Vera<sup>3</sup>, Fabiana Piñón<sup>4</sup>, Raffaella Greco<sup>5</sup> y Antonella Pérez<sup>6</sup>

Recibido: 25/4/2020. Aceptado: 19/7/2020

## Resumen

El presente artículo reúne el trabajo realizado con la Escuela n.º 267 «Euskadi» durante los años 2018 y 2019. A través del acercamiento a la Escuela n.º 267 y, principalmente, al espacio denominado *de convivencia* (EC) que allí se realiza todas las mañanas. En este trabajo se profundiza el análisis sobre el lugar que se le da al cuerpo y la posición del sujeto de la educación en dicho vínculo. Se comienza narrando la historia del EC necesaria para entender las particularidades que presenta hoy en día, esta está definida por distintos momentos en los que se lo cuestionó y que terminaron potenciándolo. Se delimitan los conceptos educación, enseñanza y cuerpo, y se continúa analizando lo acontecido en el EC a partir de los conceptos mencionados. Se presenta el EC como una alteración a la forma escolar y se analiza, particularmente, lo que significa para el tiempo escolar el EC. Se entiende que esto está vinculado a las raíces en la pedagogía Waldorf que presenta el espacio analizado y a la importancia que esta otorga al cuerpo. También se analiza la forma en que la alteración está relacionada a la forma particular en que el cuerpo docente le dio forma a una reforma impulsada por las autoridades. Se continúa analizando la visión de sujeto que predomina en el centro educativo.

Palabras clave: educación, cuerpo, alteraciones del formato escolar, escuela, enseñanza.

- 1 Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). sofia03ferreira@gmail.com
- 2 Licenciatura en Educación, FHCE, Udelar. giulianarisoto@gmail.com
- 3 Licenciatura en Educación, FHCE, Udelar. mariavera300@gmail.com
- 4 Licenciatura en Educación, FHCE, Udelar. fabianapborras@gmail.com
- 5 Licenciatura en Educación Física, ISEF, Udelar. raffa\_rgs@hotmail.com
- 6 Licenciatura en Educación Física, ISEF, Udelar. aperezdeus@gmail.com

## Introducción

Dentro del EFI estudiantes del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y del Instituto de Formación en Educación Social (IFES) integramos subgrupos en diversas instituciones socioeducativas de Malvín Norte, con el fin de potenciar una reflexión sobre la relación que se da entre el cuerpo y la educación. Esto se lleva a cabo a partir de la inserción de los estudiantes en espacios grupales o experiencias novedosas desarrolladas por los educadores y colectivos docentes de las instituciones seleccionadas. Fundamentan esta propuesta dos rasgos que caracterizan la Universidad de la República: la creación de conocimientos y la relación con la sociedad, con un enfoque crítico y comprometido. Dentro de esta investigación, la enseñanza y extensión constituyen un sello distintivo de nuestra universidad (Bordoli, 2009).

Desde el marco teórico de las líneas de investigación y las temáticas de estas desarrolladas en los cursos, se construye un problema de intervención específico a desarrollar en cada institución a partir de sus necesidades y proyecto de trabajo. Este proyecto plantea como problema principal de intervención: el lugar del cuerpo en la educación y, en esa relación, el del sujeto de la educación. Desde aquí se busca potenciar el trabajo realizado por las diferentes instituciones, favorecer la sistematización, evaluación y colectivización de sus propuestas y profundizar teóricamente en el análisis y abordaje de las problemáticas educativas desde la especificidad de lo corporal contribuyendo a la producción de conocimiento sobre esta temática. En este artículo se abordará la temática mencionada en el caso del

Espacio de Convivencia (EC) llevado a cabo en la escuela 267.

## Acercamiento e intercambios con la escuela

La Escuela n.º 267 Euskadi en 2018 cambió de formato: hasta entonces era una escuela de doble turno, donde los niños acudían cuatro horas en el turno matutino o en el vespertino y, desde principios de 2018, ha pasado a ser una escuela de tiempo completo, donde los niños acuden siete horas y media. El pasaje a la modalidad de tiempo completo ha implicado muchos cambios que van desde la novedad de tener un comedor en la escuela y tener que organizar las comidas de los niños hasta tener que concentrar a todos los niños en un mismo horario, duplicando la cantidad de niños que solían estar en la escuela al mismo tiempo.

En el primer semestre del año 2018 el trabajo del EFI en esta institución, consistió en acompañar e intervenir —desde nuestro lugar como estudiantes— en la construcción del proyecto de centro que llevó a cabo el equipo docente en las salas de coordinación. A partir de las visitas que realizamos los jueves desde las 16 hasta las 18 horas, realizamos algunas observaciones no participantes, las cuales permitieron al equipo conocer las principales dificultades con las que se enfrentaba el cuerpo docente y, también, sus principales objetivos.

Al finalizar la elaboración del proyecto de centro en la segunda mitad de 2018, el trabajo del EFI se fue volcando a la sistematización de una experiencia que se desarrolla en la escuela llamada espacio de convivencia. El EC consiste en una reunión entre todos los estudiantes y todos los maestros de la escuela en el que se realizan distintas actividades en

formato de presentaciones generalmente vinculadas al arte.

Consideramos a partir de Bordoli (2009) que «es el conocimiento básico y aplicado producido en el ámbito universitario el que se debe poner a disposición de las necesidades que presenta el país y su gente» (p. 15). El denominado EC se visualiza como problema emergente que demanda ser analizado y sistematizado. Se apunta a la conjunción de miradas y de saberes que generen desarrollo, consolidación y transformaciones —si es necesario— de las propuestas que conforman dicho espacio. A partir de la necesidad planteada por las maestras de observar la práctica educativa desde el hacer diario, elegimos trabajar sobre el EC porque pudimos apreciar en distintas instancias que se valora como un *punto de identificación de la escuela*. Además, había sido seleccionado por el grupo de maestras para ser trabajado en el marco de un curso de Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU). Se planteó la posibilidad de potenciar el trabajo en diálogo con las maestras, con la intención de articular los diversos saberes del equipo con los del colectivo docente y del personal auxiliar de la escuela. En este punto, adherimos a la postura ética que atraviesa las interacciones entre docentes, estudiantes y colectivo de la escuela, en dos vertientes: «... ética en tanto rigurosa con el saber generado y ética en las formas de relacionamiento con todos los sujetos que interactúan» (Bordoli, 2009, p. 17).

El espacio de convivencia comienza a funcionar a las 8.25 horas cuando se abren las puertas de la escuela y todos los niños comienzan a entrar, cada uno de ellos se coloca sentado en el suelo en el lugar que le corresponde a su clase, el conjunto de niños queda formando una U en torno al *hall* de la escuela, los niños que llegan temprano usan este

tiempo para hablar con sus compañeros. Aproximadamente a las 8.35 horas una maestra se coloca en el lado del *hall* donde no hay niños sentados de modo que los vea a todos y todos la vean a ella, la maestra suele realizar un ritmo con las palmas al que los niños responden repitiéndolo y de ese modo logra ir bajando el volumen y dando fin a sus conversaciones. La persona que se encuentra en el centro desea un *buen día* a los niños y a los maestros, y recibe una fuerte respuesta de ambos grupos deseándole lo mismo. A partir de ese momento se cantan canciones propuestas por docentes o las clases presentan algo que han estado practicando, un poema, una coreografía, una representación o distintos ritmos. También se utiliza este espacio para dar avisos sobre distintos asuntos que conciernen a toda la escuela. Una particularidad de este momento es que el niño que cumple años ese día, si lo desea, puede pasar al frente (solo o con sus amigos) y el resto de los niños le canta una versión original del *Feliz cumpleaños*, con música de carnavalito. El espacio tiene lugar hasta las 8.50 horas aproximadamente y desde allí los niños del primer nivel se dirigen al comedor y los demás van a sus respectivos salones.

## Aspectos metodológicos

**E**n el primer año de trabajo del EFI en la escuela se asistió quincenalmente a las salas de docentes que tenían lugar todos los jueves. A partir del segundo semestre se observaron algunas instancias del EC y, en una oportunidad, se asistió a los talleres con dinámica multigrado que realizaban un viernes al mes. En esa oportunidad se realizaron entrevistas a niños y niñas de todos los grados con preguntas acerca del EC.

Durante 2018 y 2019 se realizaron tres instancias de devolución de los

avances de la sistematización que se iban logrando, una de ellas en julio de 2018, cuando fue presentado el primer producto elaborado en una sala docente. Participó todo el colectivo integrante de la escuela y el grupo del EFI; con el objetivo de presentar la sistematización y tomar insumos del cuerpo docente. Esta dinámica se replicó en marzo y en agosto de 2019: se presentaron avances de la sistematización y se recabaron opiniones en salas docentes. Las devoluciones de estas instancias retroalimentaron el trabajo del equipo del EFI. Fue a partir de conversaciones con el cuerpo docente que se optó por profundizar en el EC durante 2019. Para ello, incorporamos a la metodología la observación no participante de las instancias de aula durante los ensayos de las presentaciones para el EC y las entrevistas a maestras y a niños.

En junio de 2019 se realizaron tres entrevistas. Seleccionamos a dos de las maestras fundadoras del espacio, que llamaremos maestra A y maestra B, y a la maestra C, que está muy comprometida con las presentaciones de los niños. También fueron entrevistados 26 alumnos —varones y niñas— de sexto año, en grupos de a tres niños, que han vivido el EC durante toda su escolaridad. Las entrevistas tenían como propósito recabar información sobre la historia del espacio y, también, recoger las percepciones que tienen del EC los distintos participantes

Se realizaron observaciones no participantes no solo del EC, sino también de los ensayos de las actuaciones de los niños que realizaron las maestras A y C en forma coordinada con las maestras paralelas de sus grados. Las 11 observaciones

fueron realizadas en dos momentos de 2019, uno en junio y julio, y el segundo en setiembre y octubre. Consideramos necesario un seguimiento del EC, debido a que cada día difiere del anterior, tanto por las distintas presentaciones que se realizan como por el hecho de que el comportamiento de los niños nunca es igual.

## Espacio de convivencia. Pasado y presente

**E**l espacio comenzó en 2012 como respuesta al desorden que se vivía al momento de ingresar a la escuela, las maestras consideraban que este caos, luego, tenía consecuencias negativas para el funcionamiento de las clases en el aula. Realizar una reunión a diario en la que estuviesen presentes todos los estudiantes y en la que se realizara un saludo antes de empezar las clases, fue idea de dos maestras que habían transitado por una propuesta de Pedagogía Waldorf.<sup>7</sup> En ese momento la escuela era doble turno y las dos maestras que lo impulsaron trabajaban en la mañana, por lo que la experiencia se realizaba solo en ese turno. Al poco tiempo una de las maestras fundadoras se trasladó al turno vespertino y logró que el espacio también se llevase a cabo, este se mantuvo pero con menor apoyo. La misma maestra buscó respuestas a lo sucedido:

Yo hice varios análisis de eso: uno es que en la escuela la mayor parte del equipo docente efectivo estaba en la mañana entonces era un cuerpo docente más estable que lograba ver los beneficios que esto implicaba a nivel aula, en cambio,

7 La pedagogía Waldorf es una pedagogía que parte del niño y que tiene como objetivo el desarrollo del potencial individual de cada niño. Tiene en cuenta la diversidad cultural y está comprometida con los principios éticos generales del hombre. Una de sus propuestas consiste en que los niños vivencien un momento de saludo al comienzo del día (Conferencia Internacional de Escuelas Waldorf/Steiner).

en la tarde el equipo se renovaba todos los años entonces era como un volver a conquistar a este cuerpo docente para mostrar que este espacio era valioso no solo como espacio en sí mismo, sino también como reflejo de eso en el aula (Entrevista maestra A).

En el análisis realizado por la maestra se destaca la importancia de un cuerpo docente estable que conozca cuáles son las necesidades de los niños que asisten a la escuela, analice cuáles son las posibilidades de la escuela y se comprometa a realizar proyectos a largo plazo de modo que los pueda asumir como propios y, por lo tanto, defenderlos.

Desde el comienzo el saludo de la mañana había sido llevado a cabo por una maestra que se había formado en la música, y que por lo tanto realizaba principalmente actividades vinculadas a esta en el EC. A ello se sumó la presencia de otro maestro que también se había formado en esta área, lo que enriqueció el espacio desde esta actividad. Con el tiempo el cuerpo docente se fue haciendo responsable del EC. Las maestras comenzaron a llevar poesías, cuentos, etc. Consideramos que fue este el punto en el que el espacio se consolidó debido a que los docentes lograron su apropiación. A partir de entonces la responsabilidad de recibir a los niños iba rotando entre las maestras sin estar definida por ningún calendario.

Un momento significativo de la historia del EC en esta institución fue cuando se produjo el cambio de dirección. Dado que no constituye una disposición institucional establecida por el Consejo de Educación Primaria, desde la nueva dirección se planteó eliminar el EC. El argumento era que reduce el *tiempo pedagógico*, es decir, limita el tiempo de enseñanza de contenidos que prescribe el Programa para Educación Inicial y Primaria. Esto condujo al equipo

docente a reflexionar más profundamente acerca de su pertinencia y beneficios. La amenaza de perder el espacio se tradujo en una mayor unión y búsqueda de fundamentos para defenderlo. Comenzó una etapa de reflexión teórica acerca de los objetivos que se perseguían con este dispositivo. Se acordó sobre su finalidad pedagógica, que trascienda la búsqueda de calma para iniciar la jornada. A partir de allí, se vieron en la necesidad de sistematizar y organizar el espacio a través de una cierta planificación.

El pasaje al tiempo completo permitió validar completamente el EC debido a que en la resolución de Codicen que rige las escuelas de tiempo completo se contempla la implementación de un espacio colectivo para compartir experiencias. La escuela entendió que la mejor manera de cumplir con esa disposición era continuar y fortalecer aquello que ya se estaba realizando. Por otra parte, la maestra A señala que:

Una de las quejas de muchos maestros que no vivenciaron el proceso a través del tiempo o no habían vivido la escuela antes de tener este espacio, era que robaba tiempo a la entrada que es cuando el niño está concentrado. Entonces en cambio ahora está súper validado, es como: ahora tenemos muchas horas entonces no importa si 20 minutos los «gastamos» en esto. Ahora es recibido más placenteramente (Entrevista maestra A).

La transformación del formato de la escuela a tiempo completo habilitó al colectivo docente a disponer de mayor tiempo para la organización del EC. El tiempo «gastado» en el espacio, pasó a ser tiempo valioso, y por eso mismo, fue planificado con mayor responsabilidad.

Desde 2018 los niños han comenzado a tener una participación más activa en el EC: las clases presentaban lo que habían estado haciendo en el tiempo

de aula, los niños que habían aprendido algo que consideraban valioso para el espacio también podían compartirlo con sus compañeros (canciones, bailes, juegos de rítmica, etc.). Los niños y niñas de sexto año lo expresan: «La parte del EC que más me gusta es cuando cantamos y cuando vemos cómo bailan los demás, o cuando escuchamos» (Entrevista niño n.º 8). Disfrutaban tanto de la preparación de las actuaciones, como de ser espectadores de las presentaciones de los demás: «Nos gusta preparar coreografías, canciones. Algunas veces, poemas» (Entrevista niño n.º 11); «O ver coreografías de otros niños, o cantar» (Entrevista niño n.º 9).

En 2019 se propuso una forma organizativa para permitir e impulsar la participación de todas las clases. Se logró consolidar en sala docente una comisión de maestros que se encargara de coordinar el cronograma de actuaciones. Se estableció en qué fecha corresponde a cada clase o equipo llevar a cabo la conducción del EC. Se incluyó a todo el personal docente de la escuela: el equipo de dirección, los profesores de inglés y de educación física estaban contemplados en la diagramación mensual, así como cada uno de los grados.

La maestra C ilustra la progresiva y flexible participación de los docentes. Esto permitió que las maestras que habían propuesto la realización del espacio, se corrieran del centro y que toda la escuela fuera apropiándolo de una forma más comprometida.

Algunos maestros se involucran más que otros. El año pasado unos compañeros enriquecen el espacio con sus propuestas, y eran nuevos en la escuela. Si algún maestro no se siente cómodo participando, no lo hace, no se obliga a nadie. La gente nueva se incorpora cada una a su ritmo y según sus afinidades. Las profesoras de inglés se fueron

incorporando, la maestra que sabe lengua de señas aportó la enseñanza de ese lenguaje en la letra de las canciones (Entrevista maestra C).

Las presentaciones de los niños se dan en el marco de la presentación de su clase (habiendo ensayado con su maestra algo vinculado al contenido curricular) o a partir de propuestas individuales o grupales para presentar algo que han aprendido en sus casas, en el recreo, etc. Así lo explica un alumno:

Si armamos algo que queremos mostrar, le avisamos a la maestra, y nos da nuestro espacio para que hagamos. Por ejemplo, yo y unos compañeros trajimos una...presentamos una percusión, y a toda la clase, con los dos sextos les gustó, y la presentamos delante de todos (Entrevista niño n.º 3).

Los cambios que se dieron en el EC a partir del pasaje a la modalidad de tiempo completo son valorados de forma positiva por todos los participantes, se considera que cada año se perfecciona este espacio consolidándose como un espacio educativo relevante. Actualmente se mantiene el cronograma en el que todos los actores de la escuela tienen asignado un día para presentar algo en el EC.

## Ejes de análisis: educación, enseñanza y cuerpo

**S**e hace necesario presentar la perspectiva teórica asumida al realizar el análisis del EC desde los tres ejes: educación, enseñanza y cuerpo. Comenzamos por diferenciar qué entendemos por enseñanza y por educación.

Para precisar —mínimamente— el alcance de los términos enseñanza y educación, tomamos un artículo de Bordoli (2011) en el cual presenta la concepción kantiana sobre la educación. Kant entiende que esta es una tarea únicamente

practicada por la especie humana y responde a una carencia del ser humano quien, a diferencia del resto de las especies animales, nace sin guías ni planes propios. Para él la educación consiste en formar a esos seres que están «incompletos» o «sin forma»; Implica «el cuidado (conservación, alimentación), la disciplina (crianza) y la instrucción» (p. 95) y «se articula con el gobierno, la disciplina y la sociedad política» (p. 104). La sociedad exige que los seres humanos nacidos *sin forma* se formen de una cierta manera y se inscriban en un orden social determinado; es decir, que a través de la educación obtengan cierta forma determinada por parámetros.

Bordoli (2011) también expone la distinción entre la instrucción, el gobierno de los niños y la disciplina que realiza Herbart a partir de las ideas de Kant. La instrucción podría asociarse con la enseñanza, en cambio, la educación se vincula con el gobierno de los niños y con su disciplinamiento. De esta manera, en la tradición moderna, podemos esbozar la distinción entre educación y enseñanza, al vincular a esta última con la instrucción. «Desde este enfoque analítico, la enseñanza se presentaría como un concepto más restringido y que, en términos austeros, implicaría transmitir algo a alguien» (p. 96). La enseñanza está relacionada para la autora con uno de los tres componentes de la educación: la instrucción. Esta implica, de forma simplificada, el transmitir un conocimiento o un saber a otro sujeto. Pero es necesario aclarar que, desde algunas perspectivas teóricas con afectación del psicoanálisis, la transmisión total de un saber o un conocimiento es imposible.

Desde nuestro enfoque «la enseñanza se inscribe, fundamentalmente, en la dimensión del saber y la educación se vincula con la política y lo político en tanto refiere a la crianza y al gobierno

de los sujetos así como a su inscripción en el orden de lo social» (Bordoli, 2011, p. 104).

Luego de establecer algunas distinciones entre los conceptos de educación y de enseñanza, nos referiremos al eje del cuerpo, que atraviesa dichos conceptos de forma distinta. En el acontecimiento didáctico (Behares, 2004) existe una dimensión del cuerpo que remite a la estructura, en el primer movimiento de la dialéctica del saber: Saber-conocimiento sobre el cuerpo. Allí se encuentra lo estable del Imaginario, de modo que en la ficción didáctica (Behares, 2004) se presenta como globalidad, puede ser todo transmitido y aprendido, lo que deriva en la reificación, donde se fusionan objeto real y de conocimiento. Es así como se naturaliza al objeto separado de su historicidad, de esta forma la enseñanza deviene reproducción. Otra dimensión del cuerpo se refiere a lo que rompe en la estructura, desmembrando en el movimiento de la dialéctica del saber: saber o falta saber propio del sujeto del simbólico guiado por el deseo inconsciente (Dogliotti, 2007).

Respecto a la educación, existe el supuesto de que históricamente el cuerpo estuvo ausente en la escuela. Una gran parte de actores en lo educativo afirman esta máxima. Dentro de las justificaciones de peso se señala la fuerte impronta racionalista y enciclopedista difundida en la educación escolar, que ha sido la gran impulsora de los aspectos específicamente intelectuales por medio de la transmisión, circulación y distribución de conocimientos. En este sentido, se supone que los cuerpos no fueron objeto ni de regulación, ni de control. Sin embargo, de esta forma se presenta un panorama superficial y reducido de la educación del cuerpo, porque se oculta la regulación y control del cuerpo infantil, objetivo básico del discurso



pedagógico moderno. Si bien los órdenes corporales disciplinarios, homogeneizantes, rutinizados, higiénicos y binarios de la escuela moderna se están debilitando, los cuerpos están más presentes que nunca y, la escuela, es uno de los lugares donde se pueden producir órdenes corporales diferentes, basados en la solidaridad, empatía, respeto por el otro/a, respeto de las diferencias, justicia e igualdad (Scharagrodsky, 2013).

## Educación, enseñanza y cuerpo en el espacio de convivencia

A partir de lo expresado acerca de la educación y la enseñanza, analizamos el EC y su vinculación con el cuerpo. Considerando lo relatado por niños y maestras, y las observaciones realizadas, se entiende que el cuerpo cobra relevancia y presencia en la escuela en su dimensión más visible, la del cuerpo en movimiento. Si bien los maestros expresan en sala docente que la transmisión transparente de conocimiento no es posible, señalan sin embargo que existe determinada transmisión de saberes no explícita y consideran que aquello que ocurre en las clases atraviesa a los cuerpos de los niños (Sala Docente n.º 5). En esta línea, han buscado la implicación del cuerpo en distintas actividades de enseñanza.

Cuando en el área de ciencias naturales se abordó el ciclo hidrológico ensayaron una poesía que describe el ciclo del agua. Así lo aclara la maestra:

En un contenido de ciencias naturales que era el ciclo hidrológico, la composición de la materia, habíamos trabajado una poesía que describe el ciclo hidrológico que era lo más compartible, pero en realidad era un contenido de naturales. En

mi clase y en cuarto año, particularmente, tenemos un espacio rítmico a la entrada muchas veces y lo que tenemos presente es que se incorporan narrativas, poesías, canciones, en todos los temas (Entrevista maestra A).

En 2018 el equipo del EFI pudo presentar una presentación en el EC de los mismos niños —en ese entonces estaban cursando tercer año— en la que mientras recitaban las tablas iban representando con los brazos y los dedos los números y los signos de multiplicación y de igualamiento. Se observa que en estas ocasiones se ha trabajado con el cuerpo y este ha resultado, en gran medida, un medio que han utilizado las maestras para transmitir cierto conocimiento a los niños. Se entiende que el hecho de que los conocimientos se vinculen con el cuerpo ayuda a que se fijen en la memoria de los escolares.

Se fundamenta esta postura en el discurso pedagógico basado en la relación cuerpo/aprendizaje cognitivo, en la que «lo fundamental es la relación entre cuerpo y aprendizajes cognitivos, entendiendo la educación del cuerpo como un facilitador para introducir al sujeto en los conocimientos que requieren grados de abstracción» (Milstein y Mendes, 1999, p. 28). De este modo se reconoce un vínculo entre el pensamiento, las emociones, los afectos y la acción, el movimiento. Los autores consideran que este es un enfoque dualista de la educación del cuerpo, que refuerza la naturalización del cuerpo. Es importante señalar que en las concepciones dualistas —se incluyen las de cuerpo/salud y cuerpo/expresión— el significado del cuerpo «no es identificado con lo que en realidad es: la propia relación social» (pp. 30-31).

A pesar del enfoque dualista que se desprende de las intenciones



explicitadas por las maestras cuando utilizan el cuerpo como instrumento para el aprendizaje cognitivo, se percibe en esta propuesta que el cuerpo excede el propósito didáctico, y está presente en los movimientos, las expresiones, la afectividad y la diversión que aparece en el aula. La mayor relevancia otorgada al cuerpo en la clase no se limita al aprendizaje de contenidos curriculares; se ve claramente en la preparación de actuaciones artísticas de cada clase para presentar en el EC. La maestra A relata que las tres docentes de cuarto año han logrado coordinarse para enseñar en determinado período el mismo tema y que siempre buscan la vinculación con lo artístico. Por ejemplo, para el día del libro los niños/as decidieron homenajear a Mario Benedetti e Ida Vitale y las maestras consideraron pertinente practicar una poesía musicalizada de uno de los autores. Se interpreta que en este vínculo de los contenidos programáticos con el cuerpo a través de lo artístico, «lo vivo es tomado por la cultura» (Rodríguez, 2011, p. 13). Hay una búsqueda que implica al cuerpo e intenta su desciframiento. En este punto se vinculan la enseñanza y la educación, lo didáctico y lo pedagógico: «Para educar un cuerpo es necesaria una dimensión epistémica, es preciso nombrar el cuerpo de alguna manera, asignarle sentidos, exponer las razones por las que es posible y debe educarse un cuerpo» (Rodríguez, 2011, p. 12).

Por su parte, los niños afirman que en el EC, además de las canciones y la integración social, está presente el aprendizaje: «de las cosas que aprendemos, de las cosas que hablamos delante de todos» (Entrevista niño n.º 7). «A veces presentamos cosas de inglés, lo que venimos practicando en inglés. Tipo un diálogo o algo, lo presentamos» (Entrevista niño n.º 1). Señalan como

valioso el aprender canciones y lengua de señas «Está bueno seguir aprendiendo» (Entrevista niño n.º 4). Se destaca el aprendizaje de lo que implica mostrar a todos algo que han preparado en clase o en pequeño grupo:

—Yo recuerdo que teníamos unos maestros que eran de Artigas. Lo que pasó es que no nos dejaban pasar adelante cuando queramos, cuando tengamos todo preparadito (Entrevista niño n.º 12).

—¡Obvio! No podíamos pasar así no más... (Entrevista niño n.º 11).

Se reconoce un cuidado de lo que se va a presentar, debe estar «preparado», no se puede pasar al frente del EC en forma improvisada; hay un aprendizaje previo de lo que se va a mostrar. Por otra parte, el compromiso de preparar una actuación implica cierto grado de organización grupal y de autonomía:

Nosotros lo que hacemos, para proponer una canción, algún baile o algo, es tipo nosotros le decimos a la maestra para presentar algo abajo y entonces hablamos con la directora. Por ejemplo, el año pasado creamos una coreografía tres amigas mías y yo, y ahí fuimos abajo y la presentamos. Y la hicimos. Y la directora nos dejó todo. Hasta elegimos los vestuarios (Entrevista niño n.º 10).

En ocasiones, no hay acuerdo en lo que se presentará. Un grupo de niños considera que la discusión la zanja la maestra: «Lo que te iba a decir, cuando elige la maestra es cuando...» (Entrevista niño n.º 7) «... se pelean (completa el enunciado). ¡Ahí va! Se crean discusiones entre ellos» (Entrevista niño n.º 8). Por el contrario, en otro grupo se afirma: «Cada uno da su opinión, y cada uno hace, comenta su opinión, y ahí lo hacemos, es todo grupal» (Entrevista niño n.º 1).

No todos los alumnos asumen el rol protagónico por sí solos y señalan la vergüenza que les da pasar al frente. Un niño sugiere, para mejorar el EC: «Yo le agregaría que algunas personas pudieran cantar sin vergüenza» (Entrevista niño n.º 12). El mismo niño recuerda que con el impulso de un maestro, se animaban más a protagonizar la actuación en el EC: «Es que con el maestro éramos –vamos a decir– como más atrevidos, y podíamos pasar» (Entrevista niño n.º 12) «Porque ellos nos permitían, ellos eran más juguetones» (Entrevista niño n.º 10), acota una compañera.

El EC en la escuela es un lugar especial en la producción social del cuerpo de los alumnos. Las *pedagogías del cuerpo* –es decir, las distintas formas de dominio del cuerpo– inciden «no solo en la regulación del cuerpo sino en la formación del sujeto en tanto “ciudadano”. Para ello resulta necesario un gobierno del cuerpo por parte de cada sujeto» (Ruggiano y Rodríguez, 2009, p. 48). A partir de Le Breton (1995), los autores señalan que el cuerpo se convierte en el recinto de cada sujeto, es el lugar de sus límites y de su libertad. La regulación de los cuerpos se puede concebir por medio de indicaciones de lo que está permitido hacer, e imponen una relación de docilidad-utilidad (Foucault, 2002); también se regulan los cuerpos estableciendo prohibiciones y límites que no se pueden pasar. Es lo que Foucault llamó «dispositivos de seguridad» y un niño los reconoce claramente: «Antes de que empiece, está bueno hablar un poco, y cuando empiece, respetar el EC y seguir haciendo lo que nos digan» (Entrevista niño n.º 3).

Se reconoce en estas indicaciones la técnica disciplinaria, que «manipula el cuerpo como foco de fuerzas que hay que hacer útiles y dóciles a la vez»

(Foucault, 2002, p. 225). De esta manera, en el EC no solo se aprende a regular los tiempos y espacios en prácticas específicas, sino que esa regulación se corporiza como disposiciones duraderas, «se vive, en muchos casos, como parte constitutiva de los sujetos» (Milstein y Mendes, 1999, pp. 24-25). En las estrategias de regulación empleadas por los maestros hay diversidad de posturas, algunas contrapuestas. Las fisuras y contradicciones dan oportunidad para la reflexión acerca de los modos de regulación empleados, sus consecuencias, así como el preguntarse «¿Qué papel juega la formación corporal que ha recibido el educador y cómo afecta dicha formación en las orientaciones que adquiere la educación del cuerpo en la escuela?» (Ruggiano y Rodríguez, 2009, p. 55).

En los escolares se inscriben disposiciones, esquemas, «se corporizan habilidades, destrezas, imágenes, sentimientos, normas, reglas, valores, informaciones que siempre implican relaciones sociales» (Milstein y Mendes, 1999, p. 19). En el EC los vínculos se conforman y fortalecen, se desarrollan procesos de integración social en la comunidad escolar. Los niños lo reconocen:

Es como un... el nombre te lo dice, de convivencia. Pero sobre todo es para integrarnos con los compañeros de clase y de la escuela (Entrevista niño n.º 15).

Es para convivir, para hacer amigos (Entrevista niño n.º 13).

A mí me gusta cantar, y convivir con los compañeros y compañeras en la escuela (Entrevista niño n.º 8).

Es como para integrarnos unos a otros porque por ejemplo es como un espacio para estar juntos cuando recién llegamos. Entonces, a mí me gusta (Entrevista niño n.º 14.)<sup>8</sup>

Son muy valorados en el EC los momentos de recepción de los alumnos

8 Este niño acaba de entrar a la escuela.

que ingresan a la escuela, así como la celebración de los cumpleaños, con una canción entonada por toda la escuela y la representación de la «vuelta al sol» que implica el paso del año. «A mí lo que más me gusta es cuando cantamos los cumpleaños y las canciones» (Entrevista niño n.º 2) «También me gusta recibir a los niños que vienen de otras escuelas, y a los de primero también» (Entrevista niño n.º 7). Estas ceremonias de acompañamiento se viven como parte de la convivencia que se construye en el espacio. Una niña señala la importancia de pertenecer a la comunidad escolar, de experimentar juntos esas actividades artísticas o recreativas al inicio del día: «Porque así pueden convivir más, toda la escuela, así, en grupo, no solo una clase, la otra clase, sino toda la escuela» (Entrevista niño n.º 2). Destaca la diferencia de realizar las mismas actividades hechas en su clase o con el otro sexto.

En los encuentros diarios del EC los niños han incorporado el «orden escolar» tal como lo concibe el colectivo docente de la institución. A través de las prácticas que realizan y las interacciones que se suceden, los escolares perciben, sienten y «viven» como estando fuera o dentro del «orden». La posibilidad de «vivirlo» permite reconocer su vinculación con los procesos de construcción social del cuerpo de los individuos (Milstein y Mendes, 1999). Se reconocieron en las entrevistas a los niños, distintas formas de vivir el «orden escolar». Mientras un niño afirma: «Armar relajo me gusta» (Entrevista n.º 6), y expresa que se aburre en el espacio porque no puede conversar con los amigos, su compañero le hace gestos para que se calle, ya que él lo disfruta y participa activamente en las actuaciones del EC. Incluso, el comportamiento de su amigo lo pone nervioso: «Es que me da vergüenza» (Entrevista niño n.º 4).

En esta afirmación vemos que el cuerpo del niño n.º 4 experimenta cierta incomodidad ante los dichos del compañero, porque desafía las normas que él ha corporizado.

La ordenación espacial y temporal incorporada en los cuerpos de los niños se observa en varios momentos: cuando el alumnado entra y se distribuye en el lugar que le corresponde, el silencio que hacen cuando comienza el toque de tambor o algún adulto solicita la atención de todos, la atención que brindan a las actuaciones de las otras clases. Se reconoce que han corporizado las reglas implícitas en la forma serena y espontánea como se retiran a desayunar los más pequeños, y a las aulas los más grandes. La ordenación espacial y temporal tiene una importancia esencial para la atribución del significado de las situaciones, y son pilares que sustentan el intercambio verbal en tales situaciones. Los sentidos espacio-temporales se inscriben en los gestos, las posturas, los desplazamientos y demás movimientos corporales. Por eso, se puede afirmar que la regulación de tiempos y espacios en el EC se aprende y se corporiza.

Aquello que se da en el espacio en relación con el cuerpo también tiene el efecto de *destruir lo establecido*. Si bien hay momentos en los que es necesario mantener un orden y reproducir ciertas estructuras cuando una clase pasa al centro y realiza una coreografía, una canción o cuenta un cuento, hay algo que se desordena: los roles van cambiando y el niño sale del lugar de espectador pasivo que a veces se le otorga en las clases para ser el protagonista de una experiencia que tiene como elemento central al cuerpo:

En primer lugar, a mí me gusta el EC porque es un momento para divertirnos, para cantar, hacer lo que a uno le gusta, para presentar

delante de todos los compañeros que estamos, y...estaría bueno que todas las escuelas pudieran compartir lo mismo (Entrevista niño n.º 1).

Los maestros también salen de la norma, del *orden escolar*, en este espacio:

Viste esa figura del maestro como esa figura más rígida, con la túnica y una cosa más seria, se me hace como una cosa más rígida, más seria y si hay alguno que baila o que se mueve es como el desfachatado, como el que sale de la norma, como que lo esperado es que el maestro tenga este perfil, este semblante serio. Creo que esto da oportunidad para los niños de vivir al adulto que tienen enfrente de otra manera, porque los adultos pasamos al frente, nos movemos junto con ellos (no siempre pero se han dado diversas instancias).

Me acuerdo del año pasado un maestro varón de quinto año preparando una coreografía con su clase, bailándola junto con los niños, por ejemplo. Que los niños vivencien una masculinidad absolutamente distinta que baila, se divierte, se ríe, me parece que es un aprendizaje súper significativo y que tengan esto del maestro adelante no siempre serio (Entrevista maestra A).

La posibilidad de ver al maestro divirtiéndose, disfrutando del espacio escolar permite fortalecer el lazo pedagógico entre docentes y estudiantes. A su vez, esa actitud lúdica del docente era disfrutada e imitada, como lo expresa un niño y dos niñas entrevistados:

El maestro del año pasado... nos hacía reír, jugaba, en la clase y en el espacio [...]. Es que con el maestro éramos —vamos a decir— como más atrevidos, y podíamos pasar adelante. Porque ellos nos permitían, ellos eran más juguetones,

más... más jugando que trabajando (Entrevista niño n.º 4).

Un maestro tocaba y el otro se ponía a bailar (se ríen). Eran muy divertidos, y a lo que eran amigos, ya se conocían (Entrevistas niños n.º 1 y n.º 2).

Es relevante la mención de la maestra A acerca de la posibilidad de reconocer masculinidades diferentes del estereotipo predominante en la sociedad. Los maestros varones que bailaban y se divertían permitieron reconocer otras formas de desenvolvimiento corporal que no se corresponden con la dicotomía hombre-mujer. La socialización basada en la masculinidad hegemónica inhibe lo infantil, lo femenino y lo sensible. De esta manera se construye socialmente un cuerpo que se desconecta de las emociones (Campero y otros, 2016, p. 21). Los maestros, con su forma de habitar el cuerpo y expresar su alegría, generaron un acontecimiento que fue resaltado por la maestra y recordado por todos los grupos de niños entrevistados. Se considera que aportó una mirada más amplia sobre las masculinidades, dado que la categoría de género se constituye en las relaciones sociales y en el intercambio con los otros. «La socialización de género tiene lugar en la interacción social, en una multiplicidad de prácticas, discursos, actitudes que, a modo de entramado, configuran la base de la apropiación subjetiva del género, y la determinan» (Campero y otros, 2016, p. 11).

## El espacio de convivencia, una alteración a la forma escolar

**S**e entiende que el EC genera una alteración a la forma escolar según la define Stevenazzi:

El término *alteración* obedece a una doble intención, por un lado la necesidad expresada de diferentes modos de alterar algo que viene dado, alteración tiene una carga fuerte en la medida que se aleja de cierta norma. La alteración frente a lo que viene dado, surge también como una necesidad de los docentes de hacer otra cosa [...]. Como plantean Frigerio y Diker: «No hay educación, sin alteraciones. Admitir que los saberes se alteran es antes que nada, reconocernos como sujetos alterables, alterados por lo otro, por el otro y, a la vez, admitir que es en esa alteración donde reside quizás la única posibilidad de saber (algo) (Frigerio y Diker, 2010)» (Stevenazzi y otros, 2016, p. 243).

De esta forma la Escuela n.º 267 en particular presentó cambios en su formato escolar al transformarse en escuela de tiempo completo en 2018, produjo nuevas dinámicas; fue necesario desestructurar y estructurar otras formas de funcionamiento, donde la variable tiempo toma una dimensión significativa, dada la ampliación del horario. El EC ya presentaba una alteración en la escuela y, con este nuevo escenario, se resignifica.

Las escuelas de tiempo completo surgen como la necesidad de dar respuesta a distintas demandas sociales, una de ellas es que la escuela brinde un espacio de contención para los niños, en donde el tiempo que insume esa tarea limita el tiempo dedicado a la enseñanza de los contenidos programáticos.

La contención aparece como una necesidad que tienen los alumnos y que la escuela debe atender, necesidad de un espacio seguro, abrigado y mínimamente confortable. Alimentación, contención afectiva son tareas y funciones asumidas por la escuela. Una escuela que

dedica gran parte de su tiempo y esfuerzos a la contención de los niños, quedándole poco tiempo para transformar a esos niños en alumnos (Stevenazzi, 2009, p. 3).

El desafío es cómo equilibrar esta relación de contención y convertir a estos niños en alumnos. En el análisis anteriormente presentado, se puede observar que la Escuela n.º 267 logra este desafío a partir de las propuestas que genera que rompen con lo cotidiano, y resignifican el lugar del cuerpo y la enseñanza en nuevas formas de habitar la escuela desde el EC. Tomamos la entrevista a una de las maestras para dar cuenta de esto que venimos presentando:

Lo que se presenta dentro de la convivencia es un recurso más dentro de todas las secuencias de aprendizaje, es un espacio pedagógico, no solamente lúdico. Tiene una finalidad también de enseñanza, entonces se seleccionan formas que quizás sean distintas a las que podés presentar en aula (Entrevista maestra A).

Resulta fundamental colocar en tensión la construcción unidimensional del tiempo propia de la escuela moderna en la cual la única manera de considerar este aspecto pareciera estar dada por los tiempos administrativos en función de los cuales se organizan las secuencias de enseñanza. Ello supone hacer lugar a una concepción del tiempo como subjetivo, no lineal y flexible (Vázquez Recio, 2008; Onetto, 2008; Stevenazzi y Martinis, 2014).

Pensar el tiempo desde otro ángulo diferente al tiempo convencional, estipulado y marcado por la institución, posibilita entender que no todos los niños aprenden lo mismo, ni al mismo ritmo. «Para garantizar un espacio de aprendizajes se requiere de flexibilidad en la definición de los tiempos pedagógicos y

en la elaboración de una propuesta pedagógica contextualizada» (Stevenazzi, 2009, p. 10). El EC se presenta con un sentido contextualizado propio de la escuela y de las propuestas que van permeando en las aulas, en donde la enseñanza de determinados contenidos se aborda de otras formas, con otros lenguajes y formas de vivirlo, donde se presenta de otro modo el cuerpo y se habilita la posibilidad de otros tiempos para la relación con el saber.

En esta línea, con una concepción del tiempo más flexible, la escuela toma algunas propuestas de la pedagogía Waldorf para generar otras formas de vivir lo escolar. Esta corriente pedagógica se basa en el aprendizaje cooperativo y considera a los alumnos como sujetos activos de su aprendizaje. Por otra parte, apunta a tomar en cuenta las individualidades de cada sujeto para trabajar en ellas y lograr potenciar determinado aspecto en el que el niño se destaque o muestre mayor interés. De esta manera, se le otorga gran importancia a la actividad artística, al considerar que contribuye al desarrollo del trabajo manual y emocional de los sujetos, y permite trabajar lo que sucede en el interior de cada individuo. Estos aspectos de la pedagogía Waldorf contribuyeron a dar relevancia y presencia al cuerpo en la institución. La escuela muestra una intención explícita de trabajar en lo corporal para el desarrollo de otro tipo de sensibilidades. Tomamos como ejemplo la cita de Scharagrodsky que el colectivo docente adopta para su proyecto de centro:

Resignificar el cuerpo y ciertas partes de él, las emociones y sensaciones, los usos del cuerpo en el espacio y en el tiempo, el cuidado del cuerpo, la sexualidad, el deseo, el placer y los contactos corporales, y resignificar la violencia simbólica, psicológica y física se

convierten en acciones prioritarias para cualquier desafío pedagógico y escolar. Aunque en un contexto mucho más complejo y contradictorio, la disyuntiva escolar parece tan vieja como nueva. La cuestión es si el desafío toma «cuerpo» o no lo toma. Quizás valga la pena animarse a construir nuevos sentidos y significados del y sobre el cuerpo, ampliando la voz y la sensibilidad a aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas, sometidas y excluidas (Scharagrodsky, 2013, p. 15).

El primer momento en que pudimos identificar la resignificación del cuerpo que se da en la escuela, fue el taller de ritmo corporal que se planteó por parte de la coordinadora de educación física, luego de una conversación con la directora y la secretaria, donde participó todo el cuerpo docente. Se acordó invitar a una tallerista de ritmo corporal a raíz del cambio de formato en la escuela y, a partir de esto, la necesidad de pensar de otro modo la relación con el cuerpo como una nueva forma de hacer escuela.

Se observó una muy buena voluntad frente a la propuesta por parte de los docentes de la escuela, lo que también creemos que forma parte de su identidad. Consideraron esta iniciativa como un insumo a su experiencia y a partir de su vivencia surgieron intereses por trasladarla a sus prácticas docentes diarias.

Como cierre de la propuesta, la tallerista propuso una actividad donde cada uno exprese en una palabra lo vivido en el taller: «Que se repita, alegría, cansancio, desenchufe, distensión, pasión, encuentro, compañerismo, gracias, lindo» (Sala docente n.º 1).

En este sentido, se pueden tomar los aportes de autores que problematizan la vinculación entre cuerpo y escuela, cuando señalan que somos:



... herederos de una tradición dualista que distingue «el cuerpo» y «la mente», que atraviesa toda la vida en la modernidad y que, al menos en primera instancia, podemos afirmar que privilegia el desarrollo «intelectual» sobre el «corporal», pareciera ser que el conocimiento que prima en esta relación educativa apunta al desarrollo de aquellos elementos relacionados con el intelecto (Ruggiano y Rodríguez, 2009, p. 42).

El acompañamiento realizado durante los dos años a la escuela, muestra las intenciones que tiene el colectivo con respecto a problematizar el lugar que se le da al cuerpo. Un ejemplo se puede ver cuando, a partir de la participación en el taller de ritmo corporal, las maestras «vieron en la iniciativa un insumo a su experiencia, y desde ella surgieron intereses por trasladar la vivencia a sus prácticas docentes diarias» (Sala Docente n.º 1), de forma de trasladar ciertas actividades rítmicas y corporales para el aprendizaje de conocimientos tradicionales enseñados en el aula.

Existen diversos aspectos que hacen que cada escuela sea única, en la 267 se mantiene constante el desafío que muestra el colectivo en la toma de decisiones para poder llevar adelante su proyecto pedagógico. Esta «esencia» se puede ver en el trabajo en el aula, la importancia del cuerpo en la escuela y del vínculo con los educandos, las micropolíticas (Frigerio, 2000) que se utilizan como acciones que reforman las reformas, entre otras que quizás escaparon a nuestras observaciones. Tomando los aportes de Frigerio (2000):

Las escuelas siempre significaron las propuestas de las macropolíticas educativas [...] no son solo o exclusivamente las «medidas en sí» (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden

los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas) (p. 1).

En este sentido, algunas docentes de la escuela enuncian ciertas frases repetidamente respecto al vínculo entre la institución y las autoridades. Por ejemplo, *aprender a decir no*, decirle *no* a las autoridades que conciben un ideal utópico acerca de la educación en una escuela con formato de tiempo completo. Postulan *decir no* frente a cuestiones que las maestras entienden que *no se pueden hacer*. Estos enunciados formulados muestran cómo el cuerpo docente se preocupa por hacer suyas las directivas de las autoridades, y darles el sentido y la direccionalidad que crean necesario.

## Un espacio de posibilidades

**B**ehares (2011) plantea los siguientes niveles que identifica como parte de la enseñanza: político, didáctico, epistémico y de sujeto. Consideramos que el último aporta insumos para identificar la noción de sujeto que maneja la escuela y su vinculación al contexto y a la reflexión sobre las desigualdades sociales. El nivel de sujeto se refiere a los enseñantes y aprendientes, y la relación de enseñanza que existe entre ambos. El colectivo de la Escuela n.º 267 evidencia que el centro para los sujetos aprendientes debe ser un lugar

... que potencia ámbitos donde se realicen múltiples actividades artísticas, corporales, manuales, que posibiliten el desarrollo de una sensibilidad, respeto por el otro, una salida del sujeto carente, capacidad de escucha y expresión, etc. Esto implica integrar acciones



sistemáticas y comprometidas con todos los docentes, encuentros para armar el proyecto, aprender y potenciarse, involucrar a las familias, etc. (Sala Docente n.º 2).

El equipo docente de la escuela se muestra reflexivo en torno a analizar la concepción de sujeto que elaboran, dada la preocupación por el entorno en el que viven los niños. A partir de aquí, se toma la noción de sujeto carente elaborada por Martinis (2006) para establecer conexiones con las ideas planteadas por las maestras. El autor entiende que, en el discurso de la reforma educativa de los 90, se configuró una idea de niño carente que no tiene relación con la enseñanza de un saber, «no puede aprender porque es carente» (p. 14). Esta carencia está vinculada al ámbito cultural, los discursos de esta reforma asocian la carencia al nivel socioeconómico y educativo de la madre. Es entonces que se construye un discurso en torno al sujeto de la educación como niño carente. Se entiende que los niños en esta situación deben ser atendidos desde distintos ámbitos dentro de la institución educativa, para brindarles una ayuda sumamente necesaria, como lo es la alimentación o la contención, pero en contraposición al discurso del sujeto carente, no se puede dejar de atender el aspecto educativo, que en definitiva es el aspecto primordial de la institución (Martinis, 2006).

En la escuela, se pudo observar que el vínculo entre enseñante y aprendiente se piensa desde el «sujeto de posibilidad» en contraposición a la idea de «sujeto carente» (Martinis, 2006). Ejemplos en torno a esta idea se muestran en los registros de la sala docente cuando se plantea una mirada hacia el niño con la intención de que él puede aprender, y que la función del docente es encontrar la forma, teniendo en cuenta al otro como posibilidad y no

como sujeto carente. De esta manera la escuela si bien toma en cuenta el contexto donde está inserta, no limita el aprendizaje del sujeto por una desigualdad social, sino que las maestras se mostraron a lo largo del trabajo de campo muy autocríticas a la hora de trabajar y se plantean continuamente salir de la concepción del niño como sujeto carente.

En esta línea, Redondo (2006) considera que en las escuelas caracterizadas por funcionar en un «contexto crítico», muchas veces la discusión se centra en la cuestión de cómo enseñar a pesar de tanta carencia y que, en el intento de cubrir las necesidades de los niños que deberían ser resueltas en otros espacios, se pierde de vista la educación. Las escuelas se ven inundadas por las problemáticas externas y en ella sucede lo mismo que fuera. Esta situación genera a menudo sentimientos de impotencia e incapacidad en los docentes que se enfrentan a la complejidad de variables que inciden en su tarea de educar.

En la Escuela n.º 267, en EC se constituye en una «ceremonia mínima», que permite recuperar márgenes posibles de intervención docente, rescatando las posibilidades de sujeción de lo humano a la cultura (Minnicelli, 2008, p. 1). En estas instancias, se genera una ruptura con lo inmediatamente real poetizando el espacio y politizando la educación (Redondo, 2006). Esto se logra creando un ambiente dentro de la escuela que sería imposible de alcanzar fuera, introduciendo la música, la poesía, el baile, llenando de colores las carteleras y fortaleciendo el vínculo pedagógico.

Redondo (2006) toma la reflexiones de María Zambrano acerca de la distancia que necesita el poeta para poder producir palabras, entiende que todo poeta necesita de un alejamiento de la realidad, que esta le produzca un primer

momento de asombro y, así, poder pensar sobre ella, analizarla y, entonces, hablar sobre ella y considerar otras realidades posibles. Si no se produce dicho alejamiento, el niño entiende que eso es todo lo que existe y puede existir, es en esa distancia en la que el niño puede llegar a imaginar otras realidades, realidades que él mismo puede llegar a construir.

En este sentido, en el EC de la Escuela n.º 267 presenta la posibilidad de desarrollar la creatividad, de producir una actuación, forma parte de los mejores recuerdos que expresan los niños, cuando presentaron una canción o idearon una coreografía, generalmente en pequeño grupo. Disfrutaban las propuestas artísticas como espectadores y también como protagonistas: «Lo hacemos para presentar delante de todos los compañeros que estamos» (Entrevista niño n.º 1). «A mí me encanta. Me encanta cuando hacemos la cosa con las manos, cuando tocan el tambor» (Entrevista niño n.º 11). En la Escuela n.º 267, la intención de poetizar el espacio a través de la música, la danza y la poesía va acompañada de un grado de autonomía que se les otorga a los niños para elaborar sus propuestas. Esto también se constituye en acto político, al habilitar las elecciones, discusiones, consensos, y a la vez, permitir a los niños experimentar que son capaces de proyectar y transformar el espacio.

Freire (1993) señala que la violencia de los opresores se vuelve tan profunda que genera en la clases populares un «cansancio existencial» (p. 55) asociado a lo que llama «anestesia histórica», es decir, pierden la capacidad de ver al futuro como un proyecto, consideran que en el futuro se repetirá el mundo de hoy, el mundo que es y no se evalúa la posibilidad de cambio. Es por eso que la educación debe acercarse al oprimido

a la conciencia de que el mundo no es como es de forma natural, sino que está siendo y que por lo tanto es posible cambiarlo. El hecho de sacar a los niños de esa «anestesia histórica» es ya un acto político, es por esto que Redondo (2006) refiere a *politizar la educación* a partir de *poetizar el espacio*.

Simons y Masschelein (2014) introducen el término «profanación» para aludir al espacio intermedio que ocupa la escuela, donde hay un lugar y un tiempo para las posibilidades y la libertad. El lugar y el tiempo «profanos» dedicado al EC permiten a los alumnos (y también a los docentes) la oportunidad de experimentar «algo en el mundo que es accesible para todos y, al mismo tiempo, susceptible de (re)apropiación de sentido» (p. 40). En el EC se produce la «profanación» del conocimiento y las actividades artísticas que cumplen una función particular en la sociedad, cuando se ponen a disposición de los niños para un uso común, libre y novedoso.

Asumir que la escuela puede crear una forma específica de tiempo libre y no productivo implica una decisión ético-política porque pone a disposición de los niños un tiempo igualitario.

La escuela proporciona la forma (es decir, la particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio que configuran lo escolar) para el tiempo liberado, y quienes moran en ella trascienden literalmente el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones asociadas (Simons y Masschelein, 2014, p. 30).

La palabra *escuela* tiene sus orígenes en la Grecia antigua donde significaba 'tiempo libre'; consideramos que el EC de la Escuela n.º 267 recupera (sin descuidar la enseñanza de contenidos programáticos y la preparación para la vida en sociedad) esta noción de *ocio* abre un espacio en el que los niños puedan

disfrutar del arte, compartir conversaciones con sus compañeros, ser reconocidos por lo que presentan o por sus cumpleaños. El EC significa, para muchos, la posibilidad de ser reconocidos como sujetos y de realizar actividades que fuera de la escuela no tienen lugar. Se genera cierta *magia* en el *hall* de la escuela cada vez que cuatrocientos niños le desean un feliz cumpleaños a uno de ellos dedicándole una canción. Es allí donde los niños tienen la posibilidad de considerar otra realidad distinta a la del contexto y también es allí donde, algunos, tienen su única oportunidad de ser niños.

## Consideraciones finales

A partir de las observaciones y entrevistas se hace notorio un proceso continuo de consolidación del EC como una marca de la Escuela n.º 267 en pos de hacer que el momento de entrada al espacio escolar represente un lugar único y distinto para todos los actores de esa institución. El pasaje a tiempo completo significó un punto de inflexión en este proceso, y el EC en sí mismo se resignifica, llenándose de sentidos, a partir del encuentro desde otros lenguajes, priorizando lo artístico y colocando el lugar del cuerpo en la escuela con nuevos significados. Es por ello que lo identificamos como una propuesta que altera la forma escolar preestablecida, sale de la norma, rebasa lo esperado.

Uno de los aspectos que generó debates teóricos entre el equipo del EFI y los docentes, e hizo reflexionar sobre la temática, es en qué medida persiste una concepción dualista del cuerpo, por ejemplo cuando se lo utiliza como herramienta para aprendizajes cognitivos, o como vehículo para la enseñanza de contenidos programáticos. Luego de dos años de seguimiento del EC, y tomando

los registros y entrevistas de las docentes y los niños, consideramos que el cuerpo ha ido tomando relevancia y a menudo excede el propósito didáctico. Se vincula a las emociones, al arte, a las diferentes formas de expresión, al disfrute del cuerpo en sí y no exclusivamente en función de otro fin que sería la enseñanza de contenidos escolares. En esta intención de implicar al cuerpo, de lograr su involucramiento, entendemos que se vinculan la enseñanza y la educación, lo didáctico y lo pedagógico. Se toma conciencia de la importancia de educar al cuerpo, y, en una dimensión más epistémica —que tiene que ver con la enseñanza—, se explicitan las razones por las cuales es necesario descifrar el cuerpo, analizar sus sentidos.

En la escuela y en particular en el EC, se educa el cuerpo. Las normas establecidas, los límites señalados colaboran en la producción social del cuerpo de los alumnos. Los niños y maestros comparten el espacio y las normas disciplinarias establecidas que producen el orden escolar. El alumnado lo comprende, asume que es la forma de convivencia elegida y las reglas se corporizan. Por eso, aprenden, perciben y «viven» la ordenación espacial y temporal. La regulación de los cuerpos pasa a ser natural, en una relación de docilidad-utilidad (Foucault, 2002) ya que reconocen que hay momentos para hablar libremente con los amigos, pero luego son necesarios el silencio y la escucha, el respeto por la actuación de los otros. Se educa un cuerpo que deberá vivir en sociedad. De esta manera, los niños aprenden no solo el orden escolar; se inician también en el orden social.

Sin embargo, en el EC también hay lugar para que aparezca lo inesperado, la sorpresa de observar a los adultos riendo y danzando, o de reconocerse a sí mismo capaz de bailar en público, a pesar de

las inhibiciones que supone el mostrar el cuerpo en movimiento. Se produce la sorpresa de *destruir lo establecido*, se rompe con lo aprendido socialmente —los estereotipos— en relación con el cuerpo de los adultos en la escuela.

En tanto vincula al cuerpo con la cultura y el arte, el EC significa una ruptura con lo inmediatamente real en palabras de Redondo (2006). La autora señala que en las escuelas de «contexto crítico» existe una tendencia de quienes allí trabajan a centrarse en aquello que no se puede hacer, tanto sea desde la institución, como por las condiciones de los niños y de sus familias. Este aspecto las maestras de la Escuela n.º 267 lo tienen claro, no proponen olvidar las dificultades que atraviesa su alumnado, sino reforzar la mirada del niño como sujeto que puede aprender, y para ello su herramienta fundamental es la constante autocrítica de su trabajo en el esfuerzo de correrse del «niño carente» y acercarse al «sujeto de posibilidad» (Martínis, 2006). Redondo califica de positivas aquellas instituciones en las que se poetiza el espacio logrando que los niños, a través del arte, pueden mirar con cierta distancia sus realidades, analizarlas y pensar otras realidades posibles. El EC ha sido instituido en la escuela, y se constituye en un lugar y un tiempo en el que los participantes están habilitados a «profanar» (Simons y Masschelein, 2014) los contenidos escolares. La «profanación» de la cultura que permite el EC proviene de su existencia como espacio de posibilidades, en el sentido que tienen la libertad de experimentar con las actividades escolares, con los poemas y canciones, las obras de teatro, los bailes, los ritmos, así como hechos históricos, o cualquier evento significativo, y transformarlos en actividades artísticas propias. Los docentes y niños se apropian de los productos culturales

disponibles, para construir presentaciones grupales que pasan a formar parte de la historia del espacio colectivo.

Si bien puede considerarse una instancia ritualizada, por la estabilidad que produce su repetición diaria, en el mismo lugar y tiempo, se constituye en «ceremonia mínima» (Minnicelli, 2008) desde el momento en que da lugar a la innovación, a la creatividad y al juego. En esta ceremonia diaria los docentes recuperan su posibilidad de intervención profesional, estableciendo nuevas relaciones con la cultura y con la administración escolar.

Para finalizar, esta alteración es vista por el equipo del EFI como una necesidad, debido a que se parte de la idea de que las alteraciones en el ámbito de la educación se vuelven indispensables para generar un cambio y una posibilidad de saber, y se afirma que la educación no existe sin alteración. De esta conceptualización subyace la necesidad de romper con lo establecido, no solo en el ámbito escolar, sino también en el mundo en el que estamos siendo, y se considera que esta alteración en particular otorga a los niños la capacidad de pensar posibles rupturas de lo establecido en el mundo.

## Referencias bibliográficas

- BEHARES, L. (2004). Materialidades del saber en didáctica a partir del concepto de «transposición». En L. BEHARES (Dir.). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros.
- (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de la enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Universidad de la República.
- BORDOLI, E. (2009). Aportes para pensar la extensión universitaria. *Extensión en Obra* (pp. 13-20). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. *Didaskomai*, 1 (2), 93-105.

- CAMPERO, R.; QUESADA, S. y PÉREZ DE LA SIERRA, I. (2016). *Género y masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención* (pp. 9-19). Montevideo: Flaco, MIDES UCC, INJU, Inmujeres, UNFPA.
- CONFERENCIA INTERNACIONAL DE ESCUELAS WALDORF/STEINER. Características de la pedagogía Waldorf . Recuperado de <https://www.escuelaartaban.es/educacion-waldorf>
- 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.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (1993). *Política y Educación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- FRIGERIO, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? *Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>
- LE BRETON, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MARTINIS, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En P. MARTINIS y P. REDONDO (Comps.). *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas* (pp. 12-30). Buenos Aires: Del Estante.
- 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*. Madrid: Unigraf.
- MINNICELLI, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 10 (5), 1-13.
- REDONDO, P. (2006). Interrupciones en los territorios de la desigualdad. En P. MARTINIS y P. REDONDO (Comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2011). Claroscuro de la relación cuerpo-educación-enseñanza. En A. M. FERNÁNDEZ y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (Orgs.). *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante* (pp. 11-21). Montevideo: Psicolibros.
- RUGGIANO, G. y RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2009). Notas sobre educación del cuerpo y escuela: una lectura de las pedagogías del cuerpo. En E. BORDOLI y A. ROMANO (Comps.). *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico* (pp. 41-47). Montevideo: Psicolibros.
- SCHARAGRODSKY, P. (2013). 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>
- SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- STEVENAZZI, F. (2009). Mandatos, tiempos y formatos (escolares). En E. BORDOLI y A. ROMANO (Orgs.). *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. Montevideo: Waslala Psicolibros.
- y MARTINIS, P. (2014). Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. *Políticas Educativas*, 7 (2), 89-109.
- STEVENAZZI, F. y otros (2016). *Alteraciones a la forma escolar desde la experimentación pedagógica*. Encuentro internacional de investigadores de políticas educativas. Montevideo: Universidad de la República.