

# Posiciones docentes y forma escolar en un proyecto de convivencia.

## Sistematización de la experiencia de talleres multigrado de la Escuela n.º 268 Dr. Arturo Lussich (2019)

*Samira Meneses<sup>1</sup>, Nicolás Dos Santos<sup>2</sup> y Enzo Ferraz<sup>3</sup>*

Recibido: 25/4/2020. Aceptado: 10/9/2020

### Resumen

En el presente trabajo se reflexiona con base en la experiencia que se vivió en los talleres multigrado que se desarrollaron en la escuela n.º 268 de Montevideo en el año 2019, por parte de estudiantes de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el Instituto Superior de Educación Física que participaron del Espacio de Formación Integral «Cuerpo y Educación en Malvín Norte». Para esto, se acompaña el trabajo de campo con lecturas planteadas en el espacio teórico de la asignatura, donde se focaliza en el análisis de las posiciones docentes de los actores de la institución. En virtud a determinadas interrogantes que surgieron en el espacio, se buscará reflexionar, si es posible, si los talleres multigrado rompen de alguna manera con el formato escolar. Se destaca, que los ejes presentados en el EFI, cuerpo, sujeto, saber que orientaron las observaciones y de alguna manera las interrogantes que dan comienzo a la sistematización.

Palabras clave: posiciones docentes, forma escolar, cuerpo, sujeto, saber.

- 1 Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). menesesantonella110@gmail.com
- 2 Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Udelar. nicolasronaldo99@gmail.com
- 3 Licenciatura en Educación Física del ISEF, Udelar. enzo ferrazcamilo@gmail.com

## Introducción

**E**n el presente trabajo nos proponemos presentar algunas reflexiones surgidas en la experiencia de acompañamiento de los talleres multigrados llevados a cabo en la Escuela n.º 268 de Montevideo en el marco del EFI Cuerpo y Educación en Malvín Norte.<sup>4</sup> Este acompañamiento nace en 2018, por lo cual en este texto se continúa con la sistematización tomando como base el trabajo de campo de 2019 y el informe presentado por los compañeros el año anterior.<sup>5</sup>

En sus tres apartados centrales, el artículo presenta las líneas de observación y de análisis propuestas por el equipo para ese año, junto a los cambios y permanencias propios de la institución. El trabajo también pretende poner en diálogo las lecturas presentadas en el espacio teórico de EFI con las preguntas que emergieron de la experiencia de campo.

Durante 2019 se realizaron doce visitas a la escuela en las que se llevaron adelante observaciones participantes de las prácticas de los talleres así como entrevistas. También tuvieron lugar otras formas menos estructuradas de intercambio con estudiantes, docentes y personal de la escuela. Se hicieron seis entrevistas con docentes y cinco entrevistas con niños y niñas del turno matutino de la escuela. Cabe destacar que algunas entrevistas fueron colectivas, mayormente en pares de entrevistadas, y otras se realizaron de manera

individual, donde también la directora de la institución fue una de las entrevistadas. Además, para este trabajo se contó con los registros de observación participante de las visitas a la escuela en las que se visitaron los seis talleres del turno matutino. Tres recibieron una mayor atención y particularmente dos un seguimiento mucho más a fondo a lo largo del año, a los otros los acompañamos de forma menos sistemática. También se incorporan al análisis algunas entrevistas y registros de observaciones realizadas en 2018.

El equipo transitó esta sistematización como un proceso, que se inició con ciertas inquietudes y preguntas una vez llegados a territorio, y luego fue ampliándose en la medida en que más contacto con la escuela nos abría a nuevos hallazgos y a su vez, a nuevas interrogantes.

La presencia de una madre en uno de los talleres nos motivó a seguir más de cerca su proceso y a hacernos algunas primeras preguntas, entre ellas: ¿cómo se construye la posición docente en el taller?, ¿los niños ven en la madre la figura docente?, ¿qué saberes ponen en juego la madre y la maestra en el taller?, ¿cómo circulan y cómo se construyen los saberes en los talleres?, ¿cuál es el lugar del cuerpo en el taller?

Esto nos llevó a acudir a algunos autores y realizar determinadas lecturas como *Análisis de discurso y educación* (Buenfil, 1991); «El concepto de posición

4 Este espacio de formación integral tiene un doble anclaje institucional –Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)– puesto que se vincula con las líneas de investigación coordinadas por Paola Dogliotti, Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (PECUC) de ISEF y Políticas Educativas, Cuerpo y Enseñanza (PECUE) de FHCE. En el marco de este espacio los estudiantes se integran en subgrupos a diversas instituciones socioeducativas de la zona Malvín Norte, tanto del sistema educativo formal como otras, y realizan un proceso de sistematización y acompañamiento de algún aspecto del trabajo pedagógico de esa institución. Los ejes de trabajo giran en torno a la relación cuerpo, educación y enseñanza. Nuestro trabajo en el EFI así como el presente artículo fue tutorado Gabriela Rodríguez Bissio, de FHCE, bajo la coordinación de Paola Dogliotti (ISEF y FHCE).

5 Para una sistematización de lo trabajado en 2018 consultar el tercer artículo del presente *dossier*.

docente: notas conceptuales y metodológicas» (Southwell y Vassiliades, 2013); «El cuerpo en la escuela» (Scharagrodsky, 2007) y «Notas sobre educación del cuerpo y escuela: una lectura de las pedagogías del cuerpo» (Rodríguez Giménez y Ruggiano, 2009).

Se recurría a la teoría para tener algunos elementos con los cuales pensar, mirar, buscar formas de entender, analizar y entrar en diálogo con una práctica compleja.<sup>6</sup> Y también las lecturas nos permitían un ritmo que a la vez nos ayudaba como equipo a organizarnos.

A medida que el tiempo avanzaba y poco a poco nos apropiamos de la práctica, algunas interrogantes fueron cambiando y una de ellas empezó a funcionar como articuladora de esta segunda etapa: ¿los talleres multigrado constituyen alteraciones al formato escolar?

Tratando de encontrar posibles respuestas cercanas a la realidad de la práctica, a la vez, siendo conscientes que las prácticas educativas no son homogéneas —y que por ende la respuesta no podía concluir en un simple y cerrado *sí* o *no*—; esta pregunta abriría paso a nuevas inquietudes, observaciones, preguntas, conversaciones, etcétera.

Ante esto llegamos a la siguiente idea, que a pesar de ser provisoria nos permitió articular algunas nociones sobre los tres ejes conceptuales del EFI: los talleres multigrado no rompen con el formato escolar, pero existe la

posibilidad de alterar ciertas cuestiones del formato establecido: posibilidad de la maestra de crear su propio currículum; posibilidad del niño o niña de elegir en qué taller participar; posibilidad de practicar la elección; posibilidad de convivir con la presencia de otros en los talleres; posibilidad de desarrollar cualidades que no siempre se podrían mostrar en el aula tradicional. Esta posibilidad la articulamos con los tres ejes centrales del EFI: saber, cuerpo y sujeto.

Si bien el artículo se enmarca en una sistematización de experiencia sin ninguna pretensión de generalización, las reflexiones a las que se llega podrán servir como puntos de reflexión y análisis para otros colectivos docentes. Siguiendo a Tommasino (2010) entendemos la sistematización como «un proceso imprescindible para la praxis transformadora» que implica «un esfuerzo sistemático y metódico de pensar y repensar nuestras prácticas» (p. 7).

## Descripción de la propuesta de la Escuela n.º 268

La propuesta de los talleres multigrados tiene su inicio en 2012, cuando la directora de la escuela la presenta como idea por primera vez. Sin embargo, como el cuerpo docente presentaba ciertas inquietudes y desacuerdos, ese

6 La bibliografía utilizada nos orientó y nos ayudó a formularnos mejores preguntas. Entendemos que las investigaciones que dieron lugar a esos textos no son exactamente antecedentes puesto que el nuestro no es un trabajo de investigación sino un acompañamiento de una experiencia en la que asumimos el rol de observadores y participantes y en la que estuvimos a cargo de una sistematización. De todos modos, vale recalcar el lugar que tienen como referencia para este trabajo las producciones de a) Myryam Southwell, Alejandro Vassiliades y Pablo Pineau sobre posiciones docentes, así como las investigaciones recientes del Grupo de Estudios sobre Políticas y Prácticas Educativas (GEPPRED), FHCE, Universidad de la República) sobre este tema; b) la línea de investigación del Instituto de educación de FHCE Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde la experimentación pedagógica en el cotidiano escolar, dirigida por Felipe Stevenazzi; c) el Programa de Investigación de Grupos I+D Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual, desarrollado en el Instituto de Educación de FHCE con la coordinación de Pablo Martinis y Eloísa Bordoli.

año no se lleva a cabo. Al año siguiente, nuevamente la directora vuelve a insistir sobre la implementación de los talleres, y es en este momento cuando los docentes se ponen de acuerdo y de esta manera dan inicio a los talleres multigrado.

Los talleres son encuentros que se dan cada quince días en un tiempo de dos horas, donde los niños y niñas realizan, con una o dos maestras, una actividad distinta a la de una clase tradicional, en grupos fijos durante el año que abarcan, en conjunto, a alumnos de primero a sexto año. Estas actividades han ido variando a lo largo de los años, durante los cuales existieron talleres de yoga, murga, construcción de materiales para la Educación Física, teatro, y otros. En 2019, los talleres planificados por las maestras fueron: Jardinería, Plástica y Enhebrado, Construcciones en Lana, Textos Textiles, Manualidades y Cocina. Dentro de las características principales cabe destacar que cada niño o niña llega a principio del año escolar a un taller que será del que participe por el resto de ese año. Cada maestra con su clase realiza esta elección existiendo distintas modalidades para la asignación de cada niño o niña a un taller: sorteo, levantando la mano por turnos, entre otras.

Otro punto a destacar es que la noción de multigrado implica que se comparte la instancia con compañeros y compañeras de la escuela pero que pertenecen a distintos grados. Las maestras y la directora explican que esto implica una forma de trabajar e incentivar el sentido de pertenencia a la institución por parte de todos los sujetos. Uno de los objetivos trazados por parte de la dirección de la escuela es contribuir al cambio en los discursos de los actores institucionales, pasar de «mi escuela», «mi maestra» a «nuestra escuela», «nuestras maestras» (Entrevista a directora de la escuela).

Por otro lado, luego de algunas entrevistas y observaciones, como equipo nos surge la idea de que los talleres se han ido asentando y formando parte de una cultura o identidad de la escuela y que desde su origen hasta ahora se han aceptado por parte de las y los distintos actores involucrados. En estos casos las docentes ya se encuentran mejor en su posición como maestras talleristas. Sin embargo, hay algunos matices que nos proponemos analizar en este texto, y que nos hablan de que estos procesos colectivos no siempre son uniformes ni homogéneos. En cualquier caso, la rutina de organización los días de taller se observa como muy aceptada e incorporada por parte de todos los actores de la escuela: los niños y niñas grandes que acompañan a los más chicos desde sus clases a su espacio de taller, la organización del mobiliario, la disposición de los materiales, etc., se hacen con mucha familiaridad y esto se acentúa en la medida que avanza el año.

Algunas maestras trabajan en duplas, lo que les facilita el desarrollo del taller además de poder abarcar más cantidad de alumnos. En términos generales, a un taller de una maestra sola se le asignan la cantidad de niños y niñas de una clase escolar, mientras que los talleres que son conducidos por dos maestras tienen el doble de estudiantes. De esta manera se reparten equitativamente los y las alumnas de la escuela.

Rescatando puntos desde la observación y desde los relatos de los propios protagonistas de los talleres se destaca que en este espacio existe la posibilidad que tanto hermanos como primos puedan compartir la experiencia de taller; una maestra opinaba en torno a esto y decía: «El trabajo entre hermanos o primos, se maneja bien, cada uno está en lo suyo, con sus compañeros, son autónomos, cada uno en sus cosas, pudiendo

desarrollar las mismas habilidades a la par» (Maestra de la escuela, entrevista n.º 4). En un contexto más distendido, charlando con nosotros comentó que los hermanos siempre comparten en la vida cotidiana y rutinaria, sin embargo, el sistema los separa al llegar a la escuela; en el taller esto no sucede y entiende que esta cuestión es muy enriquecedora.

Los niños y niñas también tienen su visión y opinión de los talleres. A través de las distintas entrevistas y charlas informales que manteníamos en los encuentros, observamos que diferencian el taller de la clase tradicional en función a las distintas actividades que se llevan a cabo en cada espacio. En la siguiente cita lo podemos visualizar:

—¿Es parecido trabajar en la clase que trabajar en el taller?

—No, no es tan. En la clase no dibujamos tanto como dibujamos en el taller ni pintamos. En la clase hacemos más matemática y lengua que pintar (Entrevista a niño de cuarto año).

Vinculado a estas relaciones con el taller nos interesó indagar en lo que sucede en ese espacio en torno al sujeto y a los cuerpos en su relación con el saber y sus pares.

## Discurso y posiciones docentes

**P**artimos desde la noción de discurso con la intención de poder explicar cómo este va a repercutir en la posición docente, puesto que las posiciones docentes son discursivas, lo que implica que estas se constituyen en el discurso. Buenfil (1991) plantea tres características del discurso. La primera de ellas es que este es diferencial ya que su significación va a variar según el ámbito o contexto en el cual se articule, no es propio de sí mismo. En segundo lugar, el

discurso es relacional, ¿qué quiere decir esto? que va adquiriendo el significado según la relación que se va dando con otros elementos discursivos u otros discursos. Como consecuencia de las anteriores características, la autora entiende que el discurso también es inestable ya que el significado va a variar según la función del sistema discursivo que esté ocupando o por fuerza de los cambios y disputas que se dan en el plano de lo discursivo. Para ejemplificar el carácter diferencial, relacional e inestable del discurso, da el ejemplo de un árbol el cual «puede estar discursivamente construido de diversas formas, dependiendo de la formación discursiva desde la cual se le nombra. Un árbol puede ser un objeto de estudio científico, un obstáculo, un objeto estético, un refugio, o un objeto amenazador» (p. 183). A esto agrega:

Dentro de una formación discursiva estética, el árbol adquiere un sentido relativamente estable, que es alterado por modificaciones en el interior de esa misma estructura discursiva, o por pasar a ser nombrado desde otra estructura discursiva distinta (por ejemplo, científica, ecológica, etc.) (p. 184).

Es decir, esta inestabilidad no es total, porque si esto ocurriera, impediría toda posibilidad de discurso.

Para finalizar sostiene que el discurso, al tener las características mencionadas anteriormente, va a ser también abierto e incompleto, ya que siempre está propenso a cambios, muchas veces producto de luchas por la hegemonía que permite fijar —provisoria y precariamente— algunos significados. En palabras de la autora:

Las totalidades no son pues, autocontenidas ni cerradas, siempre están expuestas a la irrupción de elementos externos que desarticulan el orden precariamente fijado,

impidiendo una constitución acabada y produciendo alteraciones en los significados (Buenfil, 1991, p. 184).

En este sentido, siendo discursivas, las posiciones docentes se producen y se ven afectadas por el discurso y reflejan estas mismas características: son cambiantes, no son completas, estáticas o fijas. Introducido esto: ¿cómo se presentan las posiciones docentes en los talleres multigrados?, ¿qué implicancias tienen?

Trayendo a tierra esta teoría y tratando de vincularla con la práctica, creemos importante resaltar que las docentes se posicionan ante los talleres y en ellos de formas diversas, que estas no son abarcables en su totalidad, ni podrían ser descritas de forma acabada, y que cada posición es producida por, y produce a su vez, ciertos discursos sobre los talleres y lo que allí sucede o puede suceder. Veíamos, por ejemplo, distintas posiciones al preguntarle a las maestras cuáles eran los objetivos de los talleres o cómo pensaban la relación de los talleres con el resto del currículum.

En esta línea, resultó interesante el análisis del significante *convivencia* que aparecía casi en la totalidad de los discursos pero parecía adoptar en algunos casos significados con matices diferentes. La convivencia escolar, se hace presente tanto en el discurso de la directora como del colectivo docente a la hora de fundamentar y argumentar la existencia de los talleres. A través de las entrevistas, atendiendo a las distintas voces, observamos que se articulan dos posiciones, con perspectivas distintas, sobre la convivencia como un valor que se construye en la experiencia de los talleres. Una de ellas se presenta de la siguiente manera: «El objetivo principal es trabajar en la convivencia, generar una idea y un sentimiento que circule de que en la escuela todos somos compañeros de

todos» (Maestra de la escuela, entrevista n.º 1). La segunda mirada, se presenta así:

Saber que están con la maestra y no somos la maestra de la clase, que somos maestra de la escuela y como dice la directora todas somos maestras de todos, para que después cuando nos ven en el recreo, en el corredor, en un patio en lo que sea, que te hagan caso ponele y si le decís algo que no te conteste «no sos mi maestra» (Maestras de la escuela, entrevista n.º 2).

Como planteamos líneas arriba, la idea de la convivencia se presenta en ambos discursos, una de ellas con interés en el intercambio y fortalecimiento de vínculos entre los estudiantes, y la otra, desde una mirada más disciplinaria, de orden, respeto, de reconocimiento a la autoridad.

Otro punto importante a destacar es que el equipo docente a la hora de hablar de los talleres aún presenta en cierto grado la disputa de su aceptación o no aceptación. Por un lado, hay momentos en los que a algunas maestras parece aún no cerrarles la idea, todavía no están convencidas de los talleres, no se encuentran en su posición como talleristas o tienen cuestionamientos a la propuesta. Mientras que otras defienden la propuesta y quisieran continuarla.

En algunos casos los cuestionamientos tienen que ver con la modalidad de organización de los talleres, en otros, parecen responder a reflexiones sobre el lugar del saber, de quién enseña y quien aprende y de cómo se presentan en la instancia de taller.

Maestra 2 –Acá hay cerca de cuarenta y pico.

Maestra 1 –Los talleres deberían de ser menos alumnos.

Maestra 2 –Pero debería haber talleristas.

Maestra 1 –Si, debería haber talleristas. Pero bueno...

[...]

Maestra 2 –Claro porque nosotros hacemos lo que podemos con lo que podemos. Pero viste que, por ejemplo, yo en la otra escuela que trabajaba había una profesora de manualidades que venía y daba la clase de manualidades todas las semanas. La profesora venía con la propuesta porque ella hizo un curso, estudió manualidades y le encantaba. El profesor de música, estudió y sabe bien y da música porque se formó en eso. Nosotras hacemos lo que podemos. Pero nosotras somos maestras. Estudiamos para enseñar. Y la plástica la hacemos con los niños en la clase. No somos talleristas. No es que estudiamos... algo... o hicimos un curso de algo para dar un taller (Maestras de la escuela, entrevista n.º 2).

También es importante destacar que, dado que las posiciones no son cerradas y que no se identifican con sujetos cuyo discurso sea hermético, este tipo de reflexiones surge por momentos en entrevistas en las que luego se destacan otros aspectos de los talleres y de la participación en ellos. Hay un flujo de ideas que circula y que va produciendo en distintos momentos una reflexión más o menos colectiva e institucional.

Así que bueno yo que sé, para mí, o sea, me parece que ha sido una experiencia que está buenísima, pero claro hay que contar con una adherencia, con una adhesión que no es tan generalizada como a mí me parece desde mi burbujita. ¿No? [...] Ta, y también hay que poder cambiar, moverse de ese lugar y ver qué pasa en general porque la escuela no es lo que pasa arriba [...]. Así que bueno, yo que sé, tenemos que pensar, estamos en un momento de evaluar y de ver, de

repente se le plantea a los maestros la posibilidad de no hacerlo y los maestros dicen que sí. [...] Entonces estamos como ahí, ¿viste? A ver qué pasa y a ver qué vuelta le encontramos. Capaz que es cuestión de encontrarle la vuelta. Por ejemplo, venían con esa propuesta de hacerlos rotativos al taller, los maestros fijos y el grupo de niños fijo pero que fuera rotando. Capaz que está bueno pero yo a priori no me parece alucinante, pero tampoco me parecía alucinante los talleres antes. Me parecía que eran una locura (Maestra de la escuela, entrevista n.º 1).

En una de nuestras primeras visitas a la institución, una de las docentes al conversar con nosotros nos mostró una posible planificación destinada al taller. Siguiendo semanalmente la observación de este espacio se puede apreciar que la práctica de la maestra gira en torno a sus objetivos planteados en un principio para todo el año de taller y su vez, explicitados a los y las estudiantes en cada instancia para ese día en particular.

La categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen el rol que se plantea en torno a esto (Southwell y Vassiliades, 2013, p. 166).

Si bien es claro que estos discursos son múltiples y que provienen de diferentes ámbitos, esta planificación o estos objetivos marcados, nos llamó la atención cómo son los que pautan los tiempos dentro de este taller. Ese discurso de la planificación es producido por la maestra, siendo probablemente influido por muchos otros discursos, y luego, al ser transmitido a los niños y niñas forma parte de un encuadre y una posición que da lugar y forma al taller.

La maestra enfocada en cumplirlos transmite un discurso donde el tiempo es de suma importancia. En otras palabras, la planificación es el discurso que la docente emplea y es la práctica misma. Observemos lo siguiente:

[La maestra] dice «hoy vamos a ir al patio. Antes de ir vamos a notar qué materiales vamos a utilizar para jardinería del próximo taller [...]. La próxima clase vamos a construir un Hotel de insectos. ¿Qué es? no se queden solo con lo que les voy a contar, investiguen ustedes también» Explicó que este hotel de insectos «contribuye de forma natural al medio ambiente» y que en el día de hoy «la tarea es colgar en la huerta los trabajos que habían realizado el taller anterior». Termina de decir esto y comienza a anotar en el pizarrón. [...] (Anotó los materiales necesarios para el próximo encuentro) (Registro del 24 de mayo).

Otro punto que nos parece interesante prestar atención: las interrogantes que se realizan en el aula; haciendo uso de la observación citada anteriormente, vemos que la pregunta es ¿Qué es un hotel de insectos? Inmediatamente les pide que no solo se queden con lo que ella les va a decir sino que investiguen. Siguiendo la línea de Litwin (1997), quien habla de una enseñanza cooperativa en pos de este concepto, plantea lo siguiente: «[se debería] generar una concepción de enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa» (p. 87). La enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sostiene, sino que, se hace con alguien. Esto supone que los fines no se pueden anticipar sino que se construyen cooperativamente, en los contextos de práctica y entre todos los implicados (p. 87).

La enseñanza cooperativa planteada por la autora se puede ver reflejada

no solo en el momento que la maestra realiza una pregunta que abre paso a la investigación, sino también cuando al regular el tiempo, los anticipa a los contenidos futuros a los estudiantes, pudiendo de esta manera tener una noción de cuáles son las líneas que el taller presenta. Vemos una continuidad en la idea de que la enseñanza se hace con los otros y que las posiciones son relacionales. Nos queda abierta la pregunta sobre la interacción que cabe entre las posiciones docentes y los discursos de las y los alumnos.

Este ejemplo citado anteriormente hace referencia a una situación cotidiana dentro del aula, las posiciones docentes siempre se van a estar (re)construyendo en la cotidianidad. Según Southwell y Vassiliades (2013), la posición tiene que ver con la forma en que el docente analiza, predispone, regula, piensa y vive su tarea. La autora sostiene que:

[La] posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en los procesos de escolarización (Southwell y Vassiliades, 2013, p. 166).

Estas posiciones al no estar predefinidas o fijas dan por resultado una variedad en la que existen a la vez generalidades o puntos de encuentro común y particularidades, singularidades.

En nuestro trabajo con el EFI, pudimos entrevistar a una maestra que era acompañada por una madre que fue invitada a participar del trabajo del taller. Tanto la maestra como la madre, ponen a circular saberes y establecen un

vínculo con los alumnos en el contexto del trabajo de taller. Nos preguntamos si cada una lo hace de manera diferente, si la forma en la que *componen, regulan* y *organizan* determinado saber a la hora de enseñar se ve influida por distintas variables, esto es, si las aristas que configuran sus posiciones son de diferente orden.

Respecto a esto, es interesante rescatar la posición de la madre en el taller, donde realizamos la siguiente hipótesis al observar el inicio de una clase:

El saber lo trae la madre pero la maestra es la que lo canaliza.

Cada clase empieza explicando lo que se va hacer la próxima clase, y luego recién empieza a explicar lo que se va a dar ese día, que se supone que ya lo saben, ya que lo explicó la clase anterior (Registro del 24 de mayo de 2019).

Mediante esta cita podemos ver el juego entre dos tipos de saberes: saber didáctico y saber vivencial, ambos presentes e importantes a la hora del acto de enseñanza. Por un lado, la madre por una experiencia de vida y determinados conocimientos adquiridos es quien trae el saber sobre jardinería al aula, y por otro lado, la maestra es quien organiza, *canaliza* ese saber, presentándolo ante los estudiantes.

Se observa, tal como Southwell y Vassiliades sostienen, que las formas de enseñanza no están estabilizadas y que a la vez, los procesos de escolarización sufren invenciones, ¿podemos situar o definir a los talleres como una invención en este proceso? Primeramente porque estos nacen desde la necesidad de crear un espacio dentro de la institución donde se trabaje el vínculo, la motivación, la convivencia y lo que las maestras y

directora nombran como *cultura del elogio*.<sup>7</sup>

Surgen así una serie de interrogantes en relación con el saber y los vínculos que se generan y fomentan en los talleres. Nos preguntamos por la tensión entre la enseñanza de un saber y la profundización de los lazos entre los sujetos: ¿se refuerzan mutuamente o están en tensión?, ¿en qué momentos se refuerzan y en cuáles se tensionan? Analicemos el siguiente extracto de entrevista:

Ya te digo, son objetivos bien transversales, el compartir, el aprender a convivir juntos y hacer cosas con otros. Son contenidos que más allá de un contenido, de una disciplina equis, vos tenés que trabajarlos todo el año y en todas las áreas. Son esos objetivos que están durante toda la escolaridad y que están un poquito más por arriba de los demás. El respeto, toda la parte de los valores, de convivir, de respetar tiempos de otros porque hay veces que hay niños que les cuesta un poquito más el trabajo con la masa, hay que respetar. O intenté hacerlo y me parecía fácil y cuándo estiré la masa no me quedó tan bien o con la forma que yo quería (Maestra de la escuela, entrevista n.º 3).

Esta cita ejemplifica claramente el juego entre enseñanza y educación. Por un lado, la maestra con la explicación de un saber específico como el preparado de la masa, y al mismo tiempo trabaja y profundiza en los lazos entre los distintos sujetos, donde el respetar los tiempos, el esperar, se practican a la misma hora.

En esta instancia, ¿la posición del docente es igual a la que se sostiene en una clase tradicional? Ante esta pregunta en

7 Este concepto, y su circulación en la escuela, fue motivo de sistematización del equipo del EFI en 2018, y se presenta en el tercer artículo del presente *dossier*.

las entrevistas con las docentes, una de ella respondió esto:

Lo que pasa es que en el taller no estamos evaluando, no tenemos una intención de tener un aprendizaje concreto, es más, la posibilidad de ver qué pasa, de probar, entonces también cuando vos estás enseñando en la clase hay una necesaria evaluación del aprendizaje, hay una cosa que vos tenés que ver que vaya avanzando, que vayan aprendiendo. Acá en realidad, lo que miramos es lo que pasa durante, que se tomen el tiempo de hacer las cosas, estos chiquilines están en el mundo de «Ya hice», «Ya terminé», «¿Puedo jugar a la *tablet?*», que son como cosas distintas porque ellos están también en una situación distinta de lo que es la clase. Aun así saben que en el taller tenés ciertas cosas que cumplir, que son requisitos, una cosa más formal, una posición de niño que es distinta, sin embargo sabe que no hay una evaluación, que no va a aparecer en el carné, que nadie va a ir a hablar con sus padres porque hizo poco digamos (Maestra de la escuela, entrevista n.º 1).

La maestra plantea que una de las diferencias entre el taller y el aula tradicional es que no se evalúa, sin embargo, nosotros consideramos que la evaluación existe, lo que cambia es su modalidad. La vigilancia, la mirada hacia el otro, sigue estando presente en este *ver qué pasa*. De todos modos lo que es de interés de este trabajo es el modo en que en el discurso docente se vincula la posición de enseñante en la instancia de taller con los modos en los que se ponen en juego los saberes, el tipo de saberes de los que se trata y lo que se pretende con ellos.

## Forma escolar

En nuestro trabajo una de las cuestiones que se tornó principal es la de entender si la propuesta de talleres podría suponer una forma de alterar el formato escolar establecido en el sistema de instrucción formal, lo cual implicaría que los discursos que atraviesan la propuesta de los talleres logran romper, al menos un poco o en algún sentido, alguno de los elementos estructurantes del modelo de escolarización moderna (Stevenazzi, 2009). La alteración más visible tenía que ver con la ruptura de los grupos por grado. Pero la indagación vinculada a los ejes cuerpo, saber y sujeto nos llevó a hacernos otras preguntas.

El poder aprender otros saberes vinculados a las temáticas de los talleres, como cocina o jardinería, así como otros que circulan en los talleres diferentes a los que, a priori, podrían aparecer en una clase con un currículum tradicional, era un punto a atender. La indagación en torno a esto, nos llevó a ver que en el discurso de los niños y niñas el concepto de saber parecía reproducir en ocasiones una noción de saber bastante acotado y tradicional. En otras esto era motivo de debate.

Entrevistadora —¿Qué les gusta más, el taller o la clase?

Niño 1 —Trabajar a mí, en la clase.

Entrevistadora —¿En los talleres no trabajan?

Niño 1 —No. Solo escribimos.

Niño 2 —¡No, no solo escribimos! Vamos, miramos las plantas, las regamos [...]

Niño 1 —Cuando la maestra nos hace trabajos muy difíciles, me gustan más los talleres (se ríe).

Niño 2 —A mí me gusta más... me gustan los dos.

Entrevistadora —¿En los talleres aprenden cosas?

Niño 2 —Sí.

Niño 1 —Sí. Un poco.

Entrevistadora —¿Por qué un poco?

Niño 2 —Yo digo bastante.

Niño 1 —Porque no es tanto como la clase, porque en la clase trabajás y en los talleres solo....

Niño 2 —¡No, también trabajamos!

Niño 1 —Bueno, trabajamos pero plantamos y esas cosas también.

Niño 2 —Trabajamos casi igual porque uno es un trabajo y otro es un trabajo sobre las plantas (Entrevista a niños de tercer año).

Esta situación se presentó reiteradas veces en los discursos de los estudiantes; el aula tradicional como sitio donde se estudia y trabaja, mientras que en el taller se aprende, pero otras cosas que a veces parecen verse como siendo de un nivel inferior a las presentadas en clase. Del mismo modo, en el discurso de las y los niños no aparece la posibilidad de que niños y niñas chicas ayuden a los más grandes. Ante la pregunta sobre de qué les gustaría que hubiera talleres, niños y niñas de distintos grados, en distintas entrevistas respondieron que les gustaría tener taller de matemáticas, de ciencias, de lengua. Los talleres parecen así ser alternativas a los saberes tradicionales que podrían posibilitar la reflexión misma sobre el concepto de saber en la comunidad de la escuela y con los estudiantes.

Vinculado al eje cuerpo, uno de nuestros primeros objetivos era observar la organización del espacio, cómo se distribuían las mesas, cómo se ubicaban y circulaban los y las estudiantes y las maestras, si se sentaban en duplas o no y demás aspectos vinculados a la distribución y movimientos de los cuerpos en el espacio. «Lo concreto es que el cuerpo sigue siendo uno de los objetos más preciados y requeridos en la trama escolar», plantea Scharagrodsky (2007, p. 12) y teniendo esto en cuenta, una de las preguntas articuladoras para este eje

fue la siguiente: ¿cómo se pone en juego y cómo se piensa el cuerpo en el taller?

Los talleres organizan el espacio de diferentes maneras. Algunos ocurren fuera de la clase —como el de cocina, en el comedor—, otros dividen el tiempo entre la clase y el patio —como el de jardinería—, la mayoría suceden dentro de un salón de clase, con diferentes arreglos del mobiliario. El más frecuente es el que se describe en este registro de observación:

Había alrededor de ocho mesas, algunas ocupadas por cuatro estudiantes, otras por seis. Caminar por medio de ellas se dificultaba, ya que estaban juntas una a la otra (distribuidas, pero juntas dado el poco espacio que quedaba entre ellas para circular). En todas se encontraba algún estudiante de quinto o sexto año. Al comienzo de la clase la maestra tuvo que realizar algunas modificaciones, ya que en una de las mesas del fondo del salón había más de tres niños de sexto, y la maestra los distribuyó por distintas mesas.

A pesar de la cantidad de niños y la proximidad de las mesas, el ambiente de la clase era tranquilo, con pequeñas charlas internas en las mesas (Registro del 7 de julio).

Debido a estas observaciones y en nuestras interacciones internas, nuestra primera mirada en torno a la distribución y posibilidades de movimiento del cuerpo se aproximaba a la conclusión de que no existía ningún cambio entre la clase tradicional y el taller. Aunque registrábamos que había estudiantes de sexto junto a niños y niñas de otros grados, para nosotros, en un primer acercamiento, el cambio no existía. Sin embargo, en las entrevistas con las docentes y en las pequeñas charlas informales que se daban, pudimos ver algo que estaba delante de nuestros ojos,

notorio a nuestros sentidos, pero que a pesar de ello no habíamos podido notar:

Y bueno, el cuerpo en el taller, primera cosa que hay, una circulación, y hay un movimiento y hay una cosa que es distinta. Hay un «poner» el cuerpo, porque nosotros también trabajamos con distintas técnicas, siempre implican esta cosa de tocar, de ensuciarse, de limpiar, de trabajar en un sentido que no trabajamos siempre, de plegar, de cortar. Y además esta cosa de la circulación, que bueno, vos la viste son niños pequeños que cambian de salón, que cambian de lugar, que se sientan en otros lados. Y bueno, que a veces para los niños que son más chicos no es tan sencillo o no tienen tantas oportunidades de estar en otros ambientes con otros niños más grandes, compartir el espacio de la mesa con gente que les dobla el tamaño y con los grandes viceversa. Y entonces no es lo mismo cómo yo me voy a mover, y el funcionamiento que voy a tener si al lado tengo una miniatura así o al lado tengo un «urso». Entonces, me parece que hay un cambio, la idea es como que haya una oportunidad de poner tanto el cuerpo y la sensibilidad en otra sintonía y ver qué pasa (Maestra de la escuela, entrevista n.º 1).

Este punto que la maestra sostiene de «compartir el espacio de la mesa con gente que les dobla el tamaño» estaba delante de nosotros, sin embargo no lo notamos. Por esta y otras razones es que como equipo sostenemos que atravesamos esta sistematización como un proceso, donde todas las voces son importantes y enriquecedoras. Aunque el cuerpo está sentado en una silla y el sujeto trabajando con las manos, el manejo del espacio no es el mismo al que se presenta en clase, hay otra manera de posicionarse, de cuidar sus movimientos.

El cuerpo está en relación con cuerpos diferentes, en un espacio distinto.

En este sentido, como es claro, este eje se vincula tanto con el de sujeto como con el de saber. Asimismo, se relaciona con la noción de forma escolar, ya que son cuerpos que deben ser «escolarizados», es decir, ubicarse dentro de la institución escolar sin contradecir esta lógica» (Rodríguez Giménez y Ruggiano, 2009, p. 44). En nuestro trabajo intentamos reflexionar sobre las nociones que circulan en la escuela sobre los conocimientos que se dan en el aula más tradicional en relación con lo que sucede en la instancia de taller, lo que entendemos deja al cuerpo en torno a otra relación con el conocimiento.

Si hablamos del cuerpo como construcción discursiva, podemos decir que «el cuerpo no existe en “estado natural”; siempre está inserto en una trama de sentido y significación» (Scharagrodsky, 2007, p. 2). Por lo tanto, estos cuerpos están «construidos» de acuerdo a «las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo» (Scharagrodsky, 2007, p. 2). Estas lógicas que maneja la escuela vienen de la mano de un conjunto de diversas prácticas y técnicas que son las que ayudan a atrapar y al mismo tiempo, a construir al cuerpo. ¿Son los talleres partes de estas prácticas? Queda abierta la posibilidad de seguir indagando sobre los modos que los niños y niñas de la escuela configuran sus cuerpos y sus relaciones con los saberes.

La propuesta de los talleres apunta a la socialización entre las y los alumnos de los distintos grupos de la escuela, generando espacios de trabajo que quiebran la unidad de clase por edad. Se mezclan los niños y niñas con las maestras de todos los grupos. Retomando esta idea nos gustaría volver a resaltar

que esta propuesta de talleres apunta al relacionamiento entre todos los que conviven cotidianamente en la escuela, el poder ver a todas las maestras como maestras de la escuela y no a la maestra de un grupo aislado.

Hay maestros que tienen un... Mi grupo, mi salón, mi... Yo, conmigo todo eso no va. No quiero que sea mi escuela tampoco, es decir yo siempre me sentí maestra de la escuela pública (Entrevista a la directora de la escuela).

Siguiendo con las palabras de la directora, entendemos como posibilidad poder alterar la forma escolar al pensar en esta *maestra de todos* que intenta crear la propuesta de talleres. Esto apunta a algo más profundo que el quiebre de grupos y la mezcla de edades. Lo cual parece muy importante para este cometido ya que, como señala Stevenazzi (2009), lo corriente en la vertiginosidad cotidiana de las escuelas es que «las cada vez más escasas posibilidades de interacción, no permiten generar ese “nosotros” y sin esta posibilidad la escuela queda, al menos, cuestionada como espacio social posible de integración y de heterogeneidad» (p. 1).

¿De qué manera se vincula esto con la preocupación por la enseñanza de contenidos y por la posibilidad de la construcción de saberes?

Estos profesionales reinventan diariamente su tarea buscando dar curso a aquello que constituye su identidad: enseñar todo cuanto hay disponible para ser enseñado a todos los niños, sin otra valoración más que la que supone el reconocimiento del educando en tanto sujeto (Martinis y Stevenazzi citados por Stevenazzi, 2009, p. 4).

En los talleres no se pretende enseñar todo lo que se pueda a los chicos, tal vez no se apunta tanto a un saber individual sino a la construcción de algo

colectivo, o a algo en lo que se cruza el desarrollo personal con el de la escuela.

La apuesta que aquí se plantea es restituir y resignificar lo escolar como espacio público y posibilidad de construcción democrática a través de un *doble encuentro* con el *legado*, aquello valioso a ser transmitido y con el *otro*, aquel diferente en el que también puedo reconocerme (Stevenazzi, 2009, p. 5)

A nuestro entender podríamos relacionar esta idea del autor con lo que pretende la propuesta de talleres. Por lo visto en las visitas, los talleres apuntan a crear cierta autonomía en las prácticas de las niñas y niños, y a la vez, cierta cooperación. Se busca que los grandes ayuden a los chicos, que los grupos sean variados, que se conozcan, que se genere una horizontalidad.

## La posibilidad, a modo de conclusiones

**T**ras casi un año completo recorrido con la escuela, en nuestras últimas instancias de trabajo de campo, nos surge la idea de pensar los talleres multi-grado como una *posibilidad*. ¿Posibilidad de qué? De muchas cosas. En primer lugar, la posibilidad está en desestructurar de cierto modo la forma escolar, y experimentar. También la vinculábamos directamente con la práctica de la elección, tanto de las maestras sobre los talleres que planifican para el año como de los niños y niñas. Dar espacio para los intereses personales es una ruptura importante con las modalidades más estructuradas de organización y funcionamiento del universo escolar. La definición de *posibilidad* del Diccionario de la Lengua Española de la RAE es la ‘aptitud, potencia u ocasión para ser o existir algo’, en definitiva, entonces, lo posible habla de aquello que puede

ser o existir, posibilidad de ser o existir en determinado momento o contexto es justamente lo que se da en los talleres multigrado, la posibilidad de que al menos en potencia haya algo, algo más, algo diferente, una nueva o novedosa forma de hacer las cosas, de enseñar o de aprender.

La propuesta del EFI de acercarnos a la experiencia de los talleres multigrados nos permitió vincularnos un poco a ciertas realidades que se viven hoy en la escuela uruguaya, nuestra sistematización del trabajo en la Escuela n.º 268 nos llevó a dialogar con los actores del territorio, a hacernos preguntas, a leer autores nuevos, a visualizar algunas de nuestras equivocaciones, y a hacernos preguntas nuevamente.

Una de las fundamentaciones para la realización de los talleres por parte de la directora de la institución y de las maestras es la que se vincula con la convivencia y con la *cultura del elogio*. Esta última implica resaltar en el día alguna buena actitud de los y las estudiantes, enfocarse en el crecimiento y el desarrollo que despliegan y del que son capaces. Esta instancia deja mucho que pensar y sobretodo, cuestionar el papel de la escuela en la actualidad. Se tiene por supuesto que la escuela es uno de los lugares donde el sujeto convive, comparte con otros, es uno de los primeros pasos de socialización posterior a la familia que tiene la persona, entonces podríamos pensar que el establecimiento de estos talleres habla de que hay elementos de la forma escolar tradicional que, desde la perspectiva de los colectivos docentes que emprenden este tipo de experiencia de alteración, hay que cuestionar o tratar de modificar. ¿Qué discursos circulan sobre esto? ¿Qué posiciones se configuran? Profundizar en los estudios del discurso y las posiciones

docentes sería un punto interesante para seguir investigando y analizando.

Es necesario resaltar que hay una gran dificultad a la hora de poder hacer una transformación en la forma escolar, muchas veces nos encontraremos con barreras que las formas de funcionamiento de las mismas instituciones nos ponen. En esta escuela, por ser escuela común, no hay ningún espacio de reunión colectiva de maestras durante el año, lo que ellas en más de una oportunidad resaltan como una desventaja al no poder discutir, evaluar, planificar juntas. Recordamos el planteo de Stevenazzi (2009) de que no todo «lo pueden hacer los docentes solos, enfrentados —muchas veces— a situaciones muy difíciles», sino que hay cosas que caben en la órbita de «las políticas educativas que cuentan con la legitimidad de la “sociedad educadora” que las respalda» (p. 9).

Finalmente, debemos subrayar también la importancia del espacio teórico del EFI, lugar donde no solo intercambiamos ideas entre los integrantes del grupo, sino también con la mirada de otros actores ajenos a la institución y a la propuesta —como las y los compañeros del curso que hicieron su trabajo de acompañamiento en territorio en otras instituciones—, que enriquecían y cuestionaban nuestro enfoque, aportando opiniones, bibliografía, preguntas. Entendemos que esto tuvo como resultado una mirada más amplia de esta práctica de sistematización y acompañamiento, y que le otorgó mucha profundidad a la reflexión (aunque esta no siempre se haya visto plasmada en este texto). A la vez, en la segunda parte del año, cuando la práctica se presentaba más cercana a nosotros, y profundizábamos algunas lecturas, las voces de los sujetos en la escuela, principalmente del equipo docente, fueron «puliendo» y llenando distintos huecos que quizá

la teoría por sí sola no podía. Somos un equipo multidisciplinario —estudiantes del ISEF y de la FHCE— con distintos intereses y puntos de vistas, sin embargo, lograr articular ambos campos con la experiencia que presenta esta sistematización fue lo que nos permitió escribir este trabajo.

## Fuentes citadas

Entrevista a niños de tercer año  
Entrevista a niño de cuarto año  
Entrevista a maestra de la escuela, n.º 1  
Entrevista a maestras de la escuela, n.º 2  
Entrevista a maestra de la escuela, n.º 3  
Entrevista a maestra de la escuela, n.º 4  
Entrevista a directora de la escuela  
Registro de observación del 24 de mayo  
Registro de observación del 7 de julio

## Referencias bibliográficas

BUENFIL, R. (1991). *Análisis de Discurso y Educación*. Ciudad de México: DIE-CINVESTAV-IPN.  
LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.  
RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. y RUGGIANO, G. (2009). Notas sobre educación del cuerpo y

escuela: una lectura de las pedagogías del cuerpo. En E. BORDOLI y A. ROMANO (Orgs.). *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

- TOMMASINO, H. (2010). Sistematizar, proceso imprescindible para acceder a la *praxis*. En A. CANO, A. MIGLIARO y R. GIAMBRUNO (Comps.). *Apuntes para la acción. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Montevideo: Universidad de la República.
- SCHARAGRODSKY, P. (2007). El cuerpo en la escuela. En *Explora, las ciencias del mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>
- SOUTHWELL, M. y VASSILIADES, A. (2013). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI (11), 163-187. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v11n11a-10southwel.pdf>
- 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.